

(Re)pensar el compromiso social de la educación superior: Aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio

(Re)thinking the social commitment of Higher Education: Contributions from Service-Learning

ROSA M. RODRÍGUEZ-IZQUIERDO

Universidad Pablo de Olavide (UPO)

Correo electrónico: rmrodizq@upo.es

Recibido el 12 de agosto de 2025; aprobado el 28 de agosto de 2026

RESUMEN

En un contexto de crisis de legitimidad que afecta a la educación superior y una demanda creciente de compromiso social, se propone el Aprendizaje-Servicio (ApS) como una metodología innovadora capaz de articular la docencia, la investigación y la responsabilidad social en un modelo universitario más integrado. Este estudio, a partir de una revisión crítica de la literatura, examina las diversas fronteras que el ApS permite trascender: epistemológicas, institucionales, disciplinarias y pedagógicas, desafiando así la tradicional fragmentación de las funciones de la universidad. Los resultados indican que el ApS no sólo transforma las prácticas pedagógicas, sino que además cataliza transformaciones estructurales en la universidad, fortaleciendo su función social y amplificando su impacto en el entorno

comunitario. Se concluye que la implementación efectiva del ApS requiere una reconceptualización profunda de la misión universitaria en el contexto social contemporáneo, promoviendo paradigmas más inclusivos e interconectados en la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Misión universitaria; Aprendizaje-Servicio, Impacto social; Compromiso social universitario; Transformación universitaria

ABSTRACT In a context of legitimacy crisis in higher education and increasing demand for social engagement, Service-Learning (SL) is proposed as an innovative methodology capable of articulating teaching, research, and social responsibility within a more integrated university model. This study, based on a critical review of the literature, examines the various boundaries that SL allows to transcend epistemological, institutional, disciplinary, and pedagogical, thus challenging the traditional fragmentation of the university. The results indicate that SL not only transforms pedagogical practices but also catalyzes structural transformations within the university, strengthening its social function and amplifying its impact on the community environment. It is concluded that the effective implementation of SL requires a profound reconceptualization of the university mission in the contemporary social context, promoting more inclusive and interconnected paradigms in higher education.

KEYWORDS: University mission; Service-Learning; Social impact; University social commitment; University transformation

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la universidad enfrenta una serie cada vez mayor de desafíos desde fuera de la academia. La expansión global de la educación superior ha generado expectativas crecientes en relación con la rendición de cuentas, el impacto social y la relevancia pública (Meyer y Sporn, 2018). No obstante, la reputación institucional de las universidades sigue dependiendo en gran medida de sus resultados de investigación y de su posición en las clasificaciones internacionales, lo que relega sus funciones sociales a un segundo plano. La denominada tradicionalmente *tercera misión*, que abarca el compromiso y el servicio

a la comunidad, ha sido relegada a una posición subordinada frente a la producción científica, lo que ha suscitado críticas sobre la percepción de alejamiento de las universidades de su entorno y su limitada contribución al desarrollo social (Rodríguez-Izquierdo, y Lorenzo, 2023; Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019).

Si bien las instituciones de educación superior (IES) han comenzado a incorporar las cuestiones de desarrollo sostenible en sus marcos estratégicos, tal como se describe en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (2020), los marcos de evaluación y competencia de estas instituciones continúan priorizando las funciones de investigación, sin una integración significativa de su responsabilidad social (Benneworth et al., 2018; Negre-Bennasar et al., 2023). Esta tendencia ha generado preocupaciones sobre el modo en que las universidades, en su búsqueda de prestigio, han desatendido las necesidades de sus comunidades, contribuyendo a inequidades tanto verticales (entre individuos) como horizontales (entre grupos) (Hazelkorn, 2019).

Ante una crisis de legitimidad, en la que se cuestiona el elitismo y la falta de responsabilidad social de la educación superior, es imprescindible repensar sus misiones y modelos pedagógicos. Diversos autores destacan la necesidad de que la enseñanza universitaria trascienda el enfoque tradicional para asumir un rol más activo en la construcción de sociedades más equitativas y sostenibles (Sporn y Godonoga, 2024). Se plantea así un modelo en el que la universidad deje de concebirse como una entidad que transfiere conocimiento de manera unilateral y se convierta en un espacio de co-creación y aprendizaje recíproco con la sociedad (Barnett, 2018; DeLaquil et al., 2024). No obstante, este cambio requiere transformar la docencia, históricamente subordinada a la investigación, en un espacio de innovación educativa que favorezca el compromiso con el entorno.

En este sentido, estudios recientes han revelado que, aunque se esperaba que los estudiantes priorizaran la reputación institucional al elegir una universidad, en realidad valoran más la calidad de la enseñanza y un ambiente académico exigente (Schäfer y Walgenbach, 2024). Esto refuerza la idea de que el prestigio de las universidades no debería depender exclusivamente de su producción científica, sino también de la capacidad de las instituciones para generar experiencias de aprendizaje significativas y socialmente relevantes.

Este artículo, que es coherente con la concepción de una “universidad ecológica” (Barnett, 2018), aboga por una transformación estructural en la educación superior, donde la calidad no se mida exclusivamente en términos de las publicaciones científicas o las tasas de empleabilidad, sino también en función de su impacto en la sociedad. Desde esta perspectiva, el presente artículo analiza el papel de la enseñanza en la educación superior y su potencial transformador en el marco de universidades comprometidas con la sociedad. El trabajo, más allá de presentar una crítica a las estructuras tradicionales, propone caminos para repensar el papel de la universidad desde una perspectiva integradora. Esto lo convierte en un trabajo con una clara orientación hacia la incidencia en

la política universitaria y en la transformación educativa. Concretamente, se propone el Aprendizaje-Servicio (ApS) como una estrategia clave para reconfigurar la misión de la universidad en el siglo XXI, vinculando la enseñanza con la responsabilidad social y ofreciendo respuestas concretas a la crisis de legitimidad que enfrentan las IES.

Para ello, ofrecemos una revisión de la literatura científica sobre el ApS como puente entre la academia y la comunidad al proponer un modelo pedagógico basado en la interacción con actores sociales. Inspirado en la *pedagogía de frontera* (Giroux, 2005; Kazanjian, 2011) y en la noción de *espacios de transacción* (McMillan et al., 2016), el ApS permite redefinir el papel de la universidad en la sociedad y también ofrece herramientas para superar la dicotomía entre enseñanza e impacto social, fomentando así un aprendizaje situado y transformador. Nuestra intención es responder, a partir de esa revisión a estas preguntas: ¿Cómo puede el ApS contribuir transformar la enseñanza universitaria y a superar la fragmentación entre docencia, investigación y compromiso social en la educación superior? ¿Qué fronteras conceptuales, institucionales y pedagógicas debe atravesar la universidad para fortalecer su vínculo con la sociedad a través del ApS?

En ningún momento, se ha pretendido llevar a cabo una revisión sistemática, en sentido estricto, sobre la producción científica explícitamente dedicada al ApS sobre lo que ya existen numerosos trabajos que sintetizan exhaustivamente la evidencia empírica del impacto del ApS en multitud de competencias (Blanco Cano y García Martín, 2021; Compare y Albanesi, 2023; Redondo Corcobado y Fuentes Gómez-Calcerrada, 2020; Salam et al., 2019; Salazar-Botelllo et al., 2023). A esta información se le ha dado un tratamiento analítico, tratando de examinar y problematizar el estado del conocimiento en este campo para dar respuesta a las preguntas antes enunciadas, identificar tensiones y proponer nuevas perspectivas de análisis. Lo que, además, permitirá detectar las limitaciones de este enfoque, y sugerir futuras líneas de estudio que ayuden al avance de la investigación sobre el compromiso social de la universidad.

Siguiendo esta lógica, el presente estudio se basa en una revisión analítica de la literatura académica relevante, seleccionando estudios clave sobre el ApS, la pedagogía de frontera y los procesos de transformación en la educación superior. La selección de las fuentes consultadas se ha basado en su impacto y relevancia dentro del debate académico, así como en su capacidad para ofrecer una perspectiva crítica sobre la relación dialéctica entre la universidad y la sociedad.

De este modo, el análisis propuesto trasciende la mera síntesis de hallazgos previos, aspirando a construir un marco teórico novedoso que establezca una articulación conceptual entre el ApS y la noción de cruce de fronteras en el contexto universitario. La validez de este enfoque radica en su potencial para generar nuevas preguntas y líneas de investigación, proponer modelos conceptuales innovadores y estimular un debate profundo sobre el papel de la universidad en la sociedad contemporánea. En este sentido, este trabajo resulta particularmente pertinente en el contexto actual de transformaciones

estructurales en la educación superior, donde resulta imprescindible cuestionar los modelos educativos tradicionales y explorar vías innovadoras para la evolución del sistema.

CRUZAR FRONTERAS PARA EL COMPROMISO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta sección se presenta el ApS como una estrategia pedagógica clave para fortalecer la vinculación entre la universidad y la sociedad. No obstante, su implementación efectiva enfrenta desafíos que requieren un replanteamiento de las tensiones estructurales que han definido históricamente la educación superior. Para que el ApS alcance su potencial transformador, no basta con incorporar experiencias de servicio en la formación universitaria; se requiere poner en tela de juicio las fronteras convencionales entre la docencia, la investigación y el compromiso social. Entre los desafíos primordiales se encuentran se encuentran la brecha entre teoría y práctica, la tendencia a sobrevalorar el servicio sin garantizar una reflexión crítica y la necesidad de un diseño pedagógico riguroso. Estas tensiones no actúan de manera aislada, sino que se inscriben en un entramado de fronteras conceptuales e institucionales que históricamente han caracterizado la relación entre la universidad y la sociedad (Hayes y Cuban, 1997).

El concepto de “cruce de fronteras” en el contexto del ApS permite visibilizar cómo el estudiantado, el profesorado y las instituciones de educación superior (IES) deben superar límites establecidos para lograr una transformación profunda del sistema. Estas fronteras ya sean epistemológicas, pedagógicas o institucionales, exigen una superación que no sólo redefine el proceso de aprendizaje del estudiantado, sino que también transforma la concepción de la enseñanza por parte del profesorado y el compromiso social de las universidades.

A continuación, se analizarán las principales fronteras que el ApS de alta calidad permite cruzar, destacando su papel en la consolidación de una universidad más conectada con su entorno y en sintonía con los desafíos del siglo XXI.

Fronteras epistemológicas: Reconceptualizando la producción asimétrica del conocimiento

Las universidades han funcionado históricamente como lugares de validación de saberes, estableciendo jerarquías entre el conocimiento académico y otras formas de conocimiento. Desde la perspectiva del ApS, esta estructura refleja relaciones de poder que han marginado las voces y experiencias de las comunidades en los procesos formativos (Kazanjian, 2011, p. 373).

El ApS, al igual que la pedagogía de frontera, facilita la posibilidad de cuestionar esta jerarquía al fomentar la creación de espacios de conocimiento compartido. Según Giroux (1992), el concepto de “cruce de fronteras” en el ámbito de la educación superior representa una oportunidad para desafiar las formas tradicionales de dominación en la producción del conocimiento, fomentando el reconocimiento de saberes alternativos. En este sentido, el ApS no se limita a utilizar conocimientos universitarios en contextos comunitarios, sino que persigue una transformación más integral: un diálogo recíproco entre el conocimiento académico y los saberes de la comunidad.

Este enfoque desafía la perspectiva tradicional de la universidad como la única fuente legítima de conocimiento, promoviendo un modelo donde los saberes científicos y comunitarios se entrelazan y enriquecen de manera recíproca (McMillan et al., 2016, p. 19). Mitchell (2008) sostiene que este nuevo paradigma epistemológico conlleva la co-creación de saberes valiosos tanto para la academia como para las comunidades, favoreciendo la construcción de narrativas relevantes que lleven a resolver problemas sociales.

Desde esta perspectiva, el ApS supera la dicotomía entre conocimiento académico y popular, promoviendo un aprendizaje bidireccional donde estudiantes y comunidades intercambian información, a la vez que construyen conjuntamente nuevos saberes a partir de la experiencia y la reflexión conjunta (Kazanjian, 2011, p. 373). Como destacan García y Cotrina (2015), esta concepción distribuida y contextualizada del conocimiento desafía el *statu quo* académico y curricular, promoviendo una enseñanza que responde a las necesidades y demandas del contexto social.

Fronteras institucionales: De la torre de marfil a la co-creación del conocimiento

Las fronteras institucionales en la educación superior evidencian las tensiones entre las prioridades académicas tradicionales y las demandas sociales. Históricamente, las universidades han funcionado bajo un modelo paternalista, donde la relación con la comunidad se ha basado en la “transferencia de conocimiento”, sin reconocer a las comunidades como agentes activos en la producción de saber.

El ApS desafía esta concepción al proponer una transformación estructural en la relación universidad-comunidad. Su enfoque, basado en la co-creación del conocimiento, promueve relaciones horizontales en las que la universidad no sólo “sirve” a la comunidad, sino que también aprende de ella y con ella (McMillan, 2011). Este enfoque implica un alejamiento de la tradicional “torre de marfil” y una disposición hacia una institución más permeable y comprometida con su entorno (Tapia, 2023).

Desde la perspectiva de la pedagogía de frontera, las universidades necesitan reconsiderar su función, pasando de un modelo de intervención unidireccional a un enfoque

de colaboración recíproca. Como señala Kazanjian (2011, p. 375), esto conlleva una reconfiguración de la responsabilidad social en las universidades, promoviendo alianzas estratégicas con comunidades, organizaciones sociales y gobiernos locales (Jacoby, 2009; Furco, 1996).

En este contexto, el ApS potencia la posibilidad de que las IES se atrevan a perder el monopolio del saber, situándose desde el lado del desarrollo del conocimiento junto a otros. Esta transformación exige que la educación superior abandone su enfoque elitista y fomente procesos de co-docencia, co-producción de conocimiento y colaboración interinstitucional. La universidad pasa de ser una institución aislada a convertirse en un actor social activo, comprometido con la transformación de su comunidad (Carney, 2004).

Sin embargo, la literatura indica que pocos programas de ApS han explorado su impacto más allá del estudiantado. Marullo y Edwards (2000, p. 896) plantean que el ApS debe contribuir a la transformación estructural de las universidades como “agentes de cambio social”. Para ello, es necesario reformular las políticas institucionales, integrar el ApS en las estructuras académicas y fomentar una cultura de compromiso social genuino.

Asimismo, Penuel et al. (2015) enfatizan que las asociaciones universidad-comunidad para la mejora educativa implican cruzar múltiples límites culturales y profesionales. Esto subraya que la transformación institucional mediante el ApS implica cambios en el currículo o en las metodologías de enseñanza, así como una redefinición de la gobernanza universitaria, la evaluación docente y los incentivos académicos, asegurando que el compromiso social sea un componente estructural de la educación superior.

Transformación de las identidades universitarias y comunitarias

El cruce de fronteras epistemológicas e institucionales a través del ApS redefine la relación entre universidad y comunidad, y transforma las identidades de los actores involucrados. La pedagogía de frontera cuestiona las concepciones tradicionales de la academia y las comunidades, promoviendo relaciones más equitativas y reconociendo la diversidad (Kazanjian, 2011, p. 376). Este proceso es clave para superar la fragmentación y desconfianza histórica entre ambas partes, estableciendo un modelo de interacción más horizontal y recíproco.

La mayoría de los estudios sobre ApS han centrado su análisis en sus efectos sobre el aprendizaje del estudiantado, prestando menos atención a su impacto en el profesorado o en las universidades. Sin embargo, Marullo y Edwards (2000, p. 896) proponen la idea de una “academia transformada”, argumentando que el ApS debe contribuir a la formación del alumnado, y también a la transformación estructural de las universidades, consolidándolas como *agentes de cambio social* (Marullo y Edwards, 2000, p. 911).

Para ello, su implementación no puede limitarse a iniciativas puntuales en ciertas asignaturas, sino que debe institucionalizarse su integración, modificando las formas de enseñar y aprender y los planes estratégicos de las IES. En la misma línea, Penuel et al. (2015) subrayan que la consolidación de asociaciones universidad-comunidad para la mejora educativa requiere compromisos mutuos y el cruce de múltiples fronteras culturales y profesionales. Esto implica que la transformación de la educación superior no sólo debe darse en el ámbito pedagógico, sino también en las relaciones con las entidades colaboradoras y en el modo de generar el conocimiento a través de procesos de intercambio recíproco.

Desde esta perspectiva, el ApS se conceptualiza como algo más que una mera metodología de enseñanza para convertirse en una estrategia de transformación institucional integral (Vallaey y Álvarez-Rodríguez, 2022). Su implementación impacta en la docencia y reconfigura las identidades de quienes participan en estos procesos, impulsando una universidad más comprometida con la transformación social. Este modelo implica profundas transformaciones en las IES, reconociéndola como parte de la comunidad y promoviendo un enfoque “de hacer con” en lugar de “hacer para” (Ward y Wolf-Wendel, 2000).

Fronteras éticas: Hacia una educación comprometida con la justicia social

La interacción entre universidad y comunidad en proyectos de ApS implica un intercambio de conocimientos, a la vez que una negociación de valores, expectativas y relaciones de poder. En este sentido, este enfoque cruza fronteras éticas al generar espacios en los que se cuestionan las dinámicas tradicionales de relación entre actores y la manera tradicional de producción de conocimiento.

La colaboración entre la academia y la sociedad genera lo que McMillan et al. (2016, pp. 24-25) denominan “zonas de frontera”, espacios dinámicos donde se negocian y redefinen normas, objetivos y saberes. Estas zonas trascienden el mero contacto, convirtiéndose en escenarios de transformación donde el conocimiento académico y comunitario se reinterpreta y adquiere nuevos significados de manera recíproca.

Uno de los principales aportes del ApS en este ámbito es su capacidad para desarrollar en el estudiantado una conciencia ética sobre su entorno. Mediante su participación en proyectos comunitarios, los y las estudiantes no sólo adquieren habilidades académicas, sino que también construyen una ética del cuidado y del respeto mutuo. Para ello, es fundamental que los proyectos de ApS no sean diseñados exclusivamente desde la universidad, sino que respondan a necesidades de las comunidades, reconociendo su conocimiento como fuentes legítimas de saber (Darder, 2015).

Además, el ApS permite conectar la teoría con la acción, preparando al estudiantado para enfrentar situaciones de injusticia social y desigualdad. La inmersión en contextos

reales amplía su comprensión de las problemáticas sociales, fortaleciendo su responsabilidad ética y su compromiso con la justicia social (Kazanjan, 2011, p. 378).

En suma, al igual que la pedagogía de frontera, el ApS traspasa límites epistemológicos y culturales, e integra conocimientos académicos y comunitarios para abordar desigualdades sociales desde una perspectiva crítica y ética. Su capacidad para transformar la enseñanza universitaria y su impacto en la construcción de una educación más equitativa lo consolidan como una herramienta clave en la formación de profesionales comprometidos con el cambio social.

Fronteras culturales y lingüísticas: Aprender en la diversidad

El ApS expone al estudiantado a nuevas realidades culturales, sociales y lingüísticas, desafiando los límites de su propia experiencia y fomentando una comprensión más profunda de la diversidad. A diferencia de los modelos universitarios tradicionales, el ApS genera “espacios de transacción” (Kiely, 2005; Patsarika y Townsend, 2022) y “cruces de fronteras” (Giroux, 2005), donde la interacción universidad-comunidad no es unidireccional, sino un proceso dialógico de aprendizaje recíproco. Estos espacios son especialmente relevantes en contextos de alteridad cultural, donde las diferencias de idioma, valores y experiencias desafían al estudiantado a desarrollar una sensibilidad intercultural crítica.

Mediante el ApS, los y las estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con comunidades diversas (McMillan et al., 2016), lo que les permite cuestionar estereotipos culturales. En estos encuentros, la interacción entre estudiantes, docentes y miembros de la comunidad genera procesos de confrontación y negociación de valores, relatos históricos y perspectivas, propiciando un aprendizaje transformador (McMillan et al., 2016, p. 19).

Desde una perspectiva más amplia, Anzaldúa (1987) conceptualiza las “fronteras” como espacios de experimentación y creatividad, donde las diferencias culturales no son barreras, sino recursos para la transformación social. En este sentido, el ApS no sólo facilita el aprendizaje sobre otras culturas, sino que también promueve el desarrollo de habilidades interculturales y una educación basada en el respeto mutuo, aspectos esenciales para formar una ciudadanía global. Este cruce de fronteras culturales también se vincula con el desarrollo de la sensibilidad intercultural, como competencia clave en las democracias multiculturales contemporáneas, entendida como la capacidad de aprender a reconocer y gestionar las diferencias culturales pertinentes y los distintos puntos de vista de personas de otras culturas de manera que se eviten malentendidos y se creen oportunidades (Rodríguez-Izquierdo, 2021).

Fronteras sociales y económicas: Comprender la desigualdad y la acción social

Los proyectos de ApS suelen situar al estudiantado en contacto con comunidades vulnerabilizadas, entendidas como “zonas de frontera”, donde se confrontan normas, valores y estructuras de poder. Estos espacios permiten a los y las estudiantes confrontar directamente a las desigualdades sociales y económicas, desarrollando una comprensión más profunda sobre cómo la educación y la acción social pueden contribuir a transformar dichas realidades (Butin, 2015).

Al trabajar con comunidades vulnerabilizadas, el alumnado adquiere conocimientos sobre las dinámicas sociales y económicas que perpetúan la exclusión, también se ve confrontado con sus propios privilegios. Este proceso de reflexión crítica sobre las estructuras de desigualdad es clave en la construcción de una pedagogía crítica, que fomenta la toma de conciencia y la acción para el cambio social (Mergler et al., 2017).

Además, la interacción con el conocimiento local fortalece la capacidad del estudiantado para reflexionar críticamente sobre el impacto de las políticas y prácticas económicas en distintos contextos (Mayor Paredes y Rodríguez Mar, 2015; Patsarika y Townsend, 2022). Al involucrarse en proyectos de ApS, los y las estudiantes no únicamente adquieren una conciencia crítica para comprender las desigualdades, sino que también desarrollan la ciudadanía y un compromiso efectivo con el cambio y la justicia social.

Fronteras cognitivas y emocionales: Aprender en la incertidumbre

El ApS ha sido descrito como “trabajo de límites” (McMillan, 2011) porque impulsa al estudiantado fuera de su zona de confort, exponiéndolo a realidades distintas a las propias. Este proceso puede generar incertidumbre y desorientación (Farrell et al., 2022), pero también representa una oportunidad de aprendizaje profundo, ya que desafía sus esquemas previos y les confronta con aquello que desconocen.

La inmersión en contextos diversos y la interacción con comunidades heterogéneas llevan al alumnado a cuestionar sus suposiciones sobre el mundo, fomentando una reflexión crítica sobre las diferencias y conexiones entre sus experiencias y las de los demás (Hullender et al., 2015; Naudé, 2015). A través de estas interacciones, los y las estudiantes se ven expuestos a nuevas perspectivas, creencias y valores, lo que no sólo amplía su comprensión de la complejidad social, sino que también puede transformar su autopercepción (Resch y Schrittmesser, 2023).

Este proceso de transformación se explica a través de los “dilemas desorientadores” (Mezirow, 2009), que surgen cuando el alumnado experimenta un conflicto cognitivo

entre sus conocimientos teóricos y sus experiencias prácticas (Taylor et al., 2018). Mediante la reflexión crítica, los y las estudiantes pueden revisar sus propios marcos de referencia, reconstruir nuevas formas de conocimiento y asimilarlas en su desarrollo personal, promoviendo así un aprendizaje transformativo (Mezirow, 2000).

Fronteras disciplinarias: La interconexión del conocimiento y el trabajo desde la indisciplina

La extrema especialización y la segmentación del conocimiento en compartimentos estancos dificultan la integración de la responsabilidad social universitaria en las estructuras académicas (Vallaes y Álvarez-Rodríguez, 2022). El ApS desafía la segmentación del conocimiento en la universidad al abordar problemas complejos en contextos reales que requieren una perspectiva interdisciplinaria al no poder resolverse desde una única disciplina.

Al cruzar fronteras disciplinares, el ApS fomenta la interacción entre distintas áreas del conocimiento, generando experiencias interdisciplinarias, multidisciplinarias e incluso transdisciplinarias. En estos proyectos, el estudiantado debe articular diversos enfoques para comprender y abordar problemáticas situadas, promoviendo una mirada más amplia sobre cuestiones como la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades (APS(u), 2021).

Un caso ilustrativo es el proyecto interdisciplinario en Stoa Malakopi, donde estudiantes de diseño y ciencias sociales colaboraron con emprendedores locales para documentar historias y proponer soluciones urbanísticas. Esta experiencia destacó el valor del conocimiento tácito de la comunidad y fomentó interacciones reflexivas entre los participantes (Patsarika y Townsend, 2022, pp. 189-191).

En definitiva, el enfoque interdisciplinario promueve un aprendizaje más holístico y profundo, desafiando al estudiantado a pensar de manera crítica y flexible. Esto crea entornos de aprendizaje donde los y las estudiantes desarrollan habilidades para afrontar escenarios de alta complejidad social y cultural, preparándolos para responder a los retos del mundo contemporáneo (Hatcher y Bringle, 2012).

Frontera histórica de la fragmentación de la misión de la universidad: Más allá de la tercera misión

La fragmentación de las misiones universitarias ha sido una característica estructural de la educación superior, reflejando la histórica división entre investigación, enseñanza y compromiso social. Resch y Schritterser (2023) evidencian cómo la enseñanza y la

investigación han estado conceptualmente separadas en las IES, con la producción de conocimiento centrada en la investigación y la docencia limitada a su transmisión. Sin embargo, estos autores sostienen que esta separación es inadecuada, ya que se reconoce cada vez más la necesidad de integrar la enseñanza, la investigación para enfrentar los desafíos contemporáneos.

En esta misma línea, Sotelino et al. (2024) abogan por la convergencia de las tres misiones universitarias, argumentando que la evolución de la educación superior requiere revisar la relación entre enseñanza y praxis. Asimismo, la separación entre universidad y comunidad ha reforzado desigualdades históricas, ampliando una brecha que sólo puede ser superada mediante la reconstrucción de relaciones de confianza (McMillan et al., 2016, p. 17).

El ApS se presenta como una filosofía que desafía este modelo fragmentado al integrar docencia, investigación y compromiso social en un enfoque más conectado y riguroso, alineado con la complejidad de los desafíos contemporáneos. Como señala García Romero et al. (2024), el ApS transforma el aprendizaje individual en una actividad situada dentro de un “campo límite”, donde convergen sujetos, culturas y objetivos de la universidad y la comunidad, generando un sistema híbrido de conocimiento compartido.

Desde esta perspectiva, el compromiso social no debe entenderse como una “tercera misión” separada, sino como un eje transversal que atraviesa todas las actividades universitarias. Younger (2009, p. 22) sostiene que el ApS permite repensar la universidad no en términos de pilares aislados, sino como una institución con una misión integrada, donde la generación de conocimiento y la formación del estudiantado se articulan para abordar los problemas sociales desde una perspectiva crítica y colaborativa.

En suma, el cruce de fronteras aplicado a la misión universitaria implica replantear la relación entre enseñanza, investigación y compromiso social como dimensiones interdependientes. Esta visión integrada permite que la universidad amplíe su impacto en la sociedad, promoviendo la transferencia de conocimiento, el compromiso cívico y la resolución de problemas reales.

Frontera de la teoría y la práctica

La relación entre investigación y práctica en la educación superior ha sido históricamente problemática. Penuel et al. (2011) critican la visión reduccionista de esta conexión, ejemplificada en la metáfora de la “traducción” que sugiere una transferencia lineal del conocimiento académico a la práctica profesional. Esta visión ignora la complejidad de la interacción entre teoría y acción, que requiere un marco conceptual alternativo capaz de reconocer las tensiones y desafíos que enfrentan tanto los investigadores como los profesionales en el terreno.

Desde esta perspectiva, el ApS no debe entenderse únicamente como la aplicación práctica de conocimientos teóricos, sino que se presenta como un espacio de reconstrucción activa de las relaciones entre teoría y acción, promoviendo un aprendizaje situado y contextualizado. Ahora bien, para que esta conexión sea efectiva, es fundamental diseñar experiencias de ApS que integren la reflexión y la co-creación de conocimientos, evitando la tradicional transmisión unidireccional de saberes.

McMillan (2011) y McMillan, Goodman y Schmid (2016) conciben el ApS como un sistema híbrido donde convergen conocimientos, herramientas y procedimientos de la universidad y la comunidad, articulando aprendizaje y servicio. De este modo, los y las estudiantes no participan exclusivamente para cumplir con requerimientos académicos, sino también para responder a las necesidades de la comunidad.

Esta perspectiva se alinea con el enfoque pragmatista de Dewey (1986), donde el aprendizaje se desarrolla en ciclos de acción y reflexión que evolucionan hasta alcanzar la reflexión-en-acción, entendida como una práctica crítica. Asimismo, el ApS ofrece la posibilidad de superar la dicotomía entre teoría académica y práctica comunitaria, todavía predominante en la educación superior (Glazer et al., 2023).

El contacto del estudiantado con escenarios reales les permite aplicar sus conocimientos y generar aprendizajes más significativos y contextualizados, desafiando las fronteras tradicionales entre la academia y la sociedad (Jacoby, 2009). Desde esta óptica, el compromiso social se convierte en un eje central en los proyectos de ApS, como Tapia (2014, p. 55) sostiene, es necesario acercar las grandes ideas a la vida real “en un diálogo más horizontal, que rescate, valore y sistematice los hallazgos desarrollados con creatividad e iniciativa”.

Freire (2005) también abordó esta cuestión al concebir el aprendizaje como un proceso de problematización que integra teoría y práctica para esclarecer las causas y consecuencias del sufrimiento humano y construir una pedagogía para el cambio social. Desde este marco, el ApS se configura como un enfoque pedagógico que vincula a la universidad con organizaciones de la sociedad civil, gobiernos locales y otros actores sociales, promoviendo un aprendizaje que es, simultáneamente, académico y social. Este enfoque permite aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, también facilita que el estudiantado comprenda el impacto de sus aprendizajes en la vida cotidiana (McMillan et al., 2016, p. 24).

En este contexto, la educación ciudadana se convierte en una función prioritaria de la educación superior, contribuyendo a la calidad formativa del estudiantado (Puig et al., 2011; Tapia, 2014). El cruce de fronteras entre teoría y práctica transforma no sólo la manera en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje, sino que también amplía la perspectiva del estudiantado sobre su papel en la sociedad, preparándolo para enfrentar los desafíos globales con una mirada más integrada y crítica (Jacoby, 2009).

Frontera de la desmotivación al compromiso activo del alumnado

El ApS permite al estudiantado a involucrarse en situaciones complejas y en la resolución de problemas reales, movilizándolo sus conocimientos y habilidades, así como su compromiso y esfuerzo. Diversos estudios han demostrado que la participación en actividades con impacto social tangible incrementa significativamente la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje (Resch y Schrittmesser, 2023).

La falta de compromiso estudiantil es una de las principales preocupaciones en la educación superior (Chipchase et al., 2017). En este sentido, el ApS exige una inversión significativa de energía, planteando retos que requieren esfuerzo, resiliencia y una implicación activa en la comunidad. Sin embargo, esta alta exigencia genera en los y las estudiantes un sentimiento de logro y satisfacción al evidenciar el impacto positivo de su trabajo. La conexión directa entre aprendizaje y realidad social fomenta una inmersión más profunda en comparación con metodologías menos intensas en exigencia e interacción con el entorno (Taylor et al., 2018).

Diferentes investigaciones han señalado que las metodologías activas tienen un efecto positivo en la motivación y el compromiso del alumnado (Fitzgerald et al., 2016; Kahu y Nelson, 2018). En este marco, el ApS se destaca como una estrategia pedagógica clave, estimulando no sólo el aprendizaje, sino también el deseo de los y las estudiantes de participar de manera activa en las tareas. De este modo, el ApS mejora la adquisición de conocimientos, y refuerza el sentido de pertenencia y responsabilidad social, promoviendo un compromiso más sólido con su formación y con la sociedad.

Frontera de la docencia individual a la docencia en equipo: Coteaching y colegialidad

Los proyectos de ApS de calidad requieren un enfoque colaborativo que trascienda la enseñanza individual y fomente el trabajo en equipo entre docentes y actores comunitarios. La complejidad de los problemas sociales abordados a través del ApS demanda una perspectiva multidisciplinar, en la que la interacción entre diversas disciplinas enriquezca la formación del alumnado y refuerce su compromiso con la justicia social. De este modo, el ApS no sólo impulsa la cooperación entre académicos de distintos campos, sino que también fortalece el vínculo entre la universidad y la comunidad, promoviendo la generación conjunta de conocimiento.

El profesorado que participa en experiencias de ApS no trabaja de manera aislada, sino que forma parte de una comunidad de práctica fronteriza, en la que mantiene un diálogo constante con otros docentes y con los socios comunitarios. A través de este intercambio, recibe retroalimentación sobre el desempeño del estudiantado y sobre su

propia práctica docente, favoreciendo una enseñanza más reflexiva y contextualizada. Esta dinámica de aprendizaje mutuo permite al profesorado desarrollar una mayor sensibilidad hacia las necesidades de la comunidad y adaptar sus estrategias pedagógicas para generar un impacto más significativo (Rodríguez-Izquierdo, 2023a).

El ApS también desafía la estructura tradicional de la enseñanza universitaria al introducir modelos de *coteaching*, en los que la labor docente deja de ser un ejercicio individual para convertirse en un proceso colaborativo que involucra a distintos actores. Desde esta perspectiva, la enseñanza se transforma en una práctica social más amplia, que involucra a otros colegas universitarios, a profesionales y organizaciones comunitarias. Este enfoque resulta particularmente relevante en la educación superior, donde la cultura del trabajo colegiado ha sido históricamente limitada, generando dinámicas de enseñanza fragmentadas y aisladas (Farrell et al., 2023).

La integración del ApS con el *coteaching* permite diseñar experiencias de aprendizaje más completas y enriquecedoras, tanto para el alumnado como para las comunidades en las que se interviene. Al trabajar en conjunto, dos o más docentes pueden planificar, impartir y evaluar la enseñanza de manera coordinada, favoreciendo la diversidad de perspectivas y metodologías. Además, este modelo fomenta un enfoque más inclusivo, al facilitar la adaptación de la enseñanza a las necesidades del estudiantado, promoviendo una mayor participación en los proyectos de ApS (Rodríguez-Izquierdo, 2023).

El *coteaching* en el ApS no sólo impacta en la formación del alumnado, sino que también transforma la práctica docente, promoviendo una enseñanza más reflexiva, colaborativa y socialmente comprometida. No obstante, su implementación puede enfrentar obstáculos, especialmente en universidades donde la docencia sigue concebida como una tarea individual. La escasa tradición de trabajo colegiado en la educación superior dificulta el desarrollo de proyectos interdisciplinarios de ApS, lo que pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia modelos de enseñanza más integrados y cooperativos (Rodríguez-Izquierdo, 2023a).

Frontera del servicio per se: De la acción a la transformación educativa

En este apartado, retomamos la idea de que no toda práctica de ApS es transformadora por sí misma. Para que esta metodología cumpla su función como puente entre la universidad y la sociedad, es fundamental contar con un diseño de la enseñanza que reconfigure los contenidos, las metodologías y los mecanismos de evaluación, generando espacios de mayor calidad educativa.

Un error común es asumir que la mera exposición del alumnado a contextos reales de servicio garantiza automáticamente el aprendizaje. Izquierdo y García-Gutiérrez (2021) advierten que el éxito del ApS no radica simplemente en cambiar el escenario de

la enseñanza, sino en repensar profundamente los elementos pedagógicos. El aprendizaje significativo ocurre cuando las experiencias se acompañan de reflexión y de un diseño pedagógico intencional. En este sentido, el profesorado adquiere un papel clave como provocador del aprendizaje, impulsando el cuestionamiento en el estudiantado y la formulación de preguntas que les permitan analizar críticamente su experiencia.

Más allá de preguntarse si el ApS mejora el aprendizaje, es fundamental interrogar *qué* se aprende y *cómo* se aprende (Izquierdo y García-Gutiérrez, 2021). Esto requiere diseñar entornos educativos que generen oportunidades auténticas de aprendizaje, evitando aproximaciones asistencialistas o superficiales del compromiso social.

La literatura ha identificado diversas condiciones para el impacto real del ApS. En primer lugar, las experiencias de servicio deben integrarse en un marco curricular bien estructurado, con objetivos claros y evaluación adecuada (Benneworth et al., 2018). En segundo lugar, el éxito depende de la calidad de la interacción entre docentes, estudiantes y comunidades. La colaboración no debe ser unidireccional, sino que debe fomentar la co-creación de conocimiento y la participación activa de todos los implicados (DeLaquil et al., 2024).

Desde esta perspectiva, es fundamental superar la visión tradicional de las IES como meras “transferidoras” de conocimiento, adoptando en su lugar una lógica de interdependencia y aprendizaje mutuo. Esto implica diseñar programas de ApS que deben resolver problemas comunitarios, así como desafiar y enriquecer un modo de ser universidad. En esencia, el ApS debe concebirse como una estrategia de impacto social y como una oportunidad para transformar la educación superior hacia un modelo más crítico, reflexivo y comprometido con la realidad.

CONCLUSIONES

Este estudio ha analizado cómo el ApS puede servir como un puente crucial entre la universidad y la sociedad, especialmente en donde la educación superior enfrenta una crisis de legitimidad y cuestionamientos sobre su desconexión cívica e institucional. Se ha argumentado que el modelo universitario tradicional, basado en una segmentación rígida de sus misiones, docencia, investigación y compromiso social, ha demostrado ser insuficiente para responder a los desafíos contemporáneos y a la desconexión entre la universidad y su entorno. Este estudio ha demostrado que el ApS trasciende su rol como mera estrategia pedagógica, posicionándose como un enfoque integral que articula de manera coherente la enseñanza, la producción de conocimiento y el compromiso comunitario en una única misión universitaria.

El ApS se alinea con las directrices de la Declaración de Valencia (2023) de la CRUE y los principios propuestos por el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG, 2024)

ofreciendo una respuesta a la necesidad de una misión universitaria más integrada y socialmente relevante. Compare y Albanesi (2023, p. 334) respaldan esta visión, señalando que el ApS representa una forma práctica de implementar la tercera misión universitaria y una praxis académica comprometida.

Los hallazgos revelan que el ApS desafía y supera múltiples fronteras tradicionales de la educación superior. En primer lugar, desafía la jerarquía epistemológica que ha privilegiado el conocimiento académico sobre los saberes comunitarios, favoreciendo un modelo de aprendizaje bidireccional basado en la interacción con la sociedad. En segundo lugar, rompe con la dicotomía entre enseñanza e investigación, al promover la producción de conocimiento situada y vinculada a problemas sociales concretos. En tercer lugar, el ApS impulsa la superación de barreras institucionales, al transformar la relación universidad-comunidad y alentar formas de docencia colaborativa, como el *coteaching*, que trascienden la enseñanza individualista. Finalmente, su impacto en la motivación del estudiantado es significativo, pues permite un aprendizaje más comprometido, basado en la acción y la reflexión sobre la realidad social.

Estos resultados refuerzan que, en un contexto global cada vez más complejo, que demanda mayor responsabilidad social de las IES, el ApS se presenta como una vía prometedora para repensar la relevancia social de la universidad. Ruiz-Corbella y López-Gómez (2019) refuerzan esta idea, conceptualizando la universidad como una comunidad ética que combina la formación de profesionales excelentes con el servicio comunitario.

Sin embargo, la consolidación del ApS enfrenta desafíos significativos. (Rodríguez-Izquierdo, 2023b) identifica obstáculos como la falta de reconocimiento académico del compromiso social, la rigidez de las estructuras universitarias y la necesidad de establecer alianzas sostenibles con actores comunitarios.

En conclusión, el ApS no sólo fortalece el impacto social de la universidad a través de la aplicación del conocimiento en la resolución de problemas reales, sino que también transforma fundamentalmente la relación entre la academia y su entorno. Este enfoque promueve la co-creación de conocimiento y refuerza la función social de la universidad, posicionándose como un modelo transformador en la educación superior contemporánea.

Fortalezas y limitaciones

Este estudio realiza una contribución significativa a la literatura existente sobre ApS y compromiso social universitario, al ofrecer una visión crítica y multidimensional de las fronteras que esta metodología permite superar. A diferencia de investigaciones previas, que han abordado el ApS desde una perspectiva parcial, centrando su análisis en el impacto sobre el estudiantado, la docencia o la comunidad de manera aislada, este trabajo propone un enfoque integrado. Dicho enfoque examina las implicaciones del ApS en

los distintos niveles de la educación superior, proporcionando una visión integrada y comprehensiva.

Adicionalmente, el análisis realizado, junto con la aplicación del marco conceptual de cruce de fronteras, posibilita la inserción del ApS en debates académicos más amplios. Esto permite analizar la transformación de la universidad en un contexto global caracterizado por su dinamismo y complejidad.

No obstante, es preciso reconocer las limitaciones inherentes a este estudio. Al tratarse de una revisión teórica, el análisis carece de datos empíricos que permitan evaluar de manera directa la implementación y el impacto del ApS en contextos específicos. En consecuencia, se sugiere que futuras investigaciones podrían complementar este enfoque mediante estudios de caso, análisis comparativos o metodologías mixtas. Estas metodologías permitirían profundizar en el impacto real del ApS en diversas instituciones y regiones geográficas.

Asimismo, si bien este artículo argumenta la necesidad de superar la fragmentación universitaria, es preciso reconocer que persisten desafíos estructurales que requieren transformaciones institucionales profundas. Entre estos desafíos se encuentra la necesidad de otorgar reconocimiento y valor al compromiso social en los sistemas de evaluación del profesorado, así como la flexibilización de las estructuras curriculares. Por consiguiente, la exploración de estrategias efectivas para la institucionalización del ApS constituye una tarea pendiente y un área de investigación prometedora para el futuro.

Líneas de futuro: hacia un modelo alternativo de compromiso universidad-sociedad

Pese a las limitaciones enunciadas, los hallazgos de este estudio refuerzan la importancia de seguir explorando el potencial del ApS para la transformación de la educación superior. Sin embargo, su impacto depende de su integración en un modelo universitario que supere la fragmentación tradicional y promueva un compromiso social genuino. En este sentido, futuras investigaciones deberían profundizar en los mecanismos que faciliten su incorporación estructural en las universidades, asegurando que su implementación no dependa de iniciativas aisladas, sino que forme parte de un cambio institucional más amplio y sostenido.

Un aspecto clave es el reconocimiento de la diversidad de actores que contribuyen al desarrollo de la educación superior, avanzando hacia un modelo dialógico de construcción colectiva del conocimiento. Esto implica superar los modelos tradicionales de evaluación del impacto universitario, dominados por métricas económicas y rankings, para adoptar una perspectiva más compleja y relacional que considere la interacción histórica entre la

universidad y los diversos actores sociales. En lugar de medir el compromiso social de las universidades únicamente a través de indicadores estandarizados (DeLaquil et al., 2024).

Este replanteamiento tiene importantes implicaciones para la formulación de políticas y la evaluación del compromiso social en la educación superior, especialmente en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales (DeLaquil et al., 2024). No obstante, quedan múltiples interrogantes por abordar en investigaciones futuras. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para la institucionalización sostenible del ApS en las universidades? ¿Cómo varía su implementación según el contexto político, económico y cultural? ¿Qué estrategias pueden evitar que se reduzca a una herramienta asistencialista, en lugar de promover un cambio estructural en la educación superior? Abordar estas cuestiones permitirá consolidar el ApS como una vía efectiva para fortalecer la relación entre la universidad y la sociedad.

En definitiva, el ApS debe concebirse no sólo como una estrategia de enseñanza, sino como un modelo de educación superior alineado con los desafíos del siglo XXI. Su consolidación requiere un esfuerzo continuo de investigación y experimentación para fortalecer su impacto en la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de sociedades más justas y democráticas. Para avanzar en esta dirección, resulta esencial que futuras investigaciones continúen explorando su potencial desde enfoques interdisciplinarios y colaborativos, asegurando que la educación superior promueva espacios de aprendizaje, innovación y compromiso con el cambio social.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Spinsters/Aunt Lute.
- Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario-APS(U) (2021). *Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior*. https://www.apsuniversitario.org/wp-content/uploads/2021/10/DECLARACION%CC%81N-DE-CANARIAS-sobre-APS_U_v1-1.pdf
- Barnett, R. (2018). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge.
- Bentworth, P., Culum, B., Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Scukanec, N., ... y Westerheijden, D. F. (2018). *Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education*. Institute for the Development of Education.
- Blanco Cano, E., y García Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Bologna Follow-up Group (BFUG) (2024). Indicators and descriptors for the principles of the social dimension in the European higher education area. <https://ehea2024tirane.al/wp-content/uploads/2024/05/BFUG-WG-on-SD-Indicators-and-Descriptors-Final.pdf>

- Butin, D. (2015). *Service-Learning in Higher Education: Critical issues and directions*. Palgrave Macmillan.
- Carney, T. (2004). Reaching beyond borders through Service Learning. *Journal of Latinos and Education*, 3, 267- 271. https://doi.org/10.1207/S1532771XJLE0304_5
- Chipchase, L., Davidson, M., Blackstock, F., Bye, R., Clothier, P., Klupp, N., y Williams, M. (2017). Conceptualizing and measuring student disengagement in Higher Education: A synthesis of literature. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 31-42. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p31>
- Compare, C., y Albanesi, C. (2023). Belief, attitude and critical understanding. A systematic review of social justice in Service-Learning experiences. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 33(2), 332-355. <https://doi.org/10.1002/casp.2639>
- Conway, J. M., Amel, E. L., y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching Psychology*, 36(4), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Darder, A. (2015). *Teaching as an act of love: A pedagogy of possibility. reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work*. Paradigm Publishers.
- Declaración de Valencia (2023). *Universidad y sociedad*. <https://www.crue.org/2023/05/declaracion-de-valencia-universidad-y-sociedad>
- DeLaquil, T., Bengtsen, S. S., Gibson, A. G., y McAlpine, L. (2024). Unveiling university-society engagement—university origin stories from Denmark. *European Journal of Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2440699>
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E., y Brown, S. L. (2022). Learning at the boundaries of research and practice: A framework for understanding research-practice partnerships. *Educational Researcher*, 51(3), 197–208. <https://doi.org/10.3102/0013189X211069073>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, 1, 1–6.
- García, M., y Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19,1, 8-25. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART1.pdf>
- García Romero, D., Macías Gómez-Estern, B., Martínez Lozano, V., y Lalueza Sazatornil, J. L. (2024). El aprendizaje auténtico en el aprendizaje-servicio: aprendizaje teórico y cambio identitario. *Revista de Educación*, 404, 81-208.
- Giroux, H. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Glazer, J. L., Shirrell, M., Duff, M., y Freed, D. (2023). Beyond boundary spanning: Theory and learning in research-practice partnerships. *American Journal of Education*, 129(2), 265-295. <http://dx.doi.org/10.1086/723061>
- Hatcher, J. A., y Bringle, R. G. (2012). *The role of service-learning in Higher Education*. *Journal of Higher Education*, 83(5), 758-783. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0016.203>
- Hayes, E., y Cuban, S. (1997). Border pedagogy: A critical framework for service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning* 4: 72-80. <https://doi.org/10.1080/00131720608984885>

- Hazelkorn, E. (2019). Maximizing the civil mission of universities. *International Higher Education*, (97), 4-5. <https://doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10936>
- Hullender, R., Hinck, S., Wood-Nartker, J., Burton, T., y Bowlby, S. (2005). Evidence of transformative learning in service-learning reflections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(4) 58–82. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i4.13432>
- Izquierdo, A., y García-Gutiérrez, J. (2021). ¿Qué aprendizajes y qué servicios? Preguntas para una praxis educativa transformadora desde el ApS. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 47(4), 91-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400091>
- Jacoby, B. (2009). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and practices*. Jossey-Bass.
- Kazanjan, C. J. (2011). The border pedagogy revisited. *Intercultural Education*, 22(5), 371-38. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.643135>
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5-22.
- Marullo, S., y Edwards, B. (2000). From charity to justice: The potential of university–community collaboration for social change. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 895–912.
- McMillan, J. (2011) What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers, *Teaching in Higher Education*, 16(5), 553-564, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2011.580839>
- McMillan, J., Goodman, Y. y Schmid, B. (2016). Illuminating “transaction spaces” in Higher Education: University–community partnerships and brokering as “boundary work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31.
- Mayor Paredes, D., y Rodríguez Mar, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 262-279. <http://hdl.handle.net/10481/36107>
- Mergler, A., Carrington, S. B., Boman, P., Kimber, M. P., y Bland, D. (2017). Exploring the value of service-learning on pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (6), 69–80. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of Learning: Learning theorists ... in their own words* (pp. 90–105). Routledge.
- Meyer, M., y Sporn, B. (2018). Leaving the ivory tower: Universities’ third mission and the search for legitimacy. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 41-60. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/03>
- Mitchell, T. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0014.205>
- United Nations. (2020). The Sustainable Development Goals Report 2020. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>
- Naudé, L. (2015). On (un)common ground: Transforming from dissonance to commitment in a service-learning class. *Journal of College Student Development*, 56(1), 84-102. <https://dx.doi.org/10.1353/csd.2015.0002>
- Negre-Bennasar, F., Crossetti, B. B., Tur, G., y Villatoro-Moral, S. (2023). Diseño e implementación de un modelo Aprendizaje-Servicio dirigido a los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicando técnicas de codiseño. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 177-193. <https://doi.org/10.6018/reifop.558221>

- Patsarika, M., y Townsend, S. (2022). Interdisciplinary service learning as a critical knowledge transaction space in university-community engagement. *Educational Forum*, 86(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1859661>
- Penuel, W. R., Allen, A. R., Coburn, C. E., y Farrell, C. (2015). Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1-2), 182-197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 45-67.
- Redondo Corcobado, P., y Fuentes Gómez-Calcerrada, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-83. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Resch, K., y Schritteser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118-1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Does service learning affect the development of intercultural sensitivity? A study comparing students' progress in two different methodologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijinrel.2021.03.005>
- Rodríguez-Izquierdo, R., y Lorenzo, M. (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario*. Octaedro.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2023a). Service learning as a collaborative Pedagogy for faculty development through action research: Reimagining teaching in Higher Education. En R. M. Rodríguez-Izquierdo (eds), *Service Learning at a glance*. (pp. 155-168). Nova Publishers.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2023b). Evaluación de la calidad de las redes de colaboración universidad-comunidad en experiencias de Aprendizaje-Servicio. En M. A. Santos Rego, M. Lorenzo Moledo y J. García Álvarez (Eds.), *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (pp. 273-296). Octaedro.
- Ruiz-Corbella, M., y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., y Farooq, M. S. (2019). Service learning in Higher Education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Salazar-Botello, C., Contreras, F. G., Fossatti, P., Jara, Y. A. M., y Sanhueza, R. M. (2023). Evolución del aprendizaje servicio: un análisis bibliométrico desde la Web of Science. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 19(1), 2.
- Schäfer, G., y Walgenbach, K. (2024). Distinction in higher education: educational strategies of upper milieu students in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, 45(6), 856-874. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2369544>
- Sporn, B., y Godonoga, A. (2024). Higher education institutions as change agents in society: perspectives on adaptation and impact. *European Journal of Higher Education*, 14, sup1, 1-9. <https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2412764>
- Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. Á., y Lorenzo-Moledo, M. (2024). Investigación y transferencia del conocimiento en Ciencias de la Educación: una cuestión de justicia social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 119-137. <https://doi.org/10.14201/teri.31655>

- Tapia, N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. ¿De qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 15-21.
- Tapia, N. (2023) De la “torre de marfil” a la “tercera misión” y la universidad comprometida del siglo XXI. Una aproximación histórica mundial a la misión social de la Educación Superior. En *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*, (pp. 16-121). CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Taylor, K. B., Jones, S., Massey, R., Mickey, J., y Reynolds, D. J. (2018). ‘It just had to settle’: A longitudinal investigation of students’ developmental readiness to navigate dissonance and experience transformation through international service learning. *The Journal of Higher Education*, 89(2), 236–260. <https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1368817>
- Vallaey, F., y Álvarez-Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>
- Ward, K., y Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist*, 43(5): 767-780. <https://doi.org/10.1177/00027640021955586>
- Younger, P. (2009). *Developing an institutional engagement strategy for a research-intensive civic university in the UK*. Presentation at Campus Engage International Conference. Dublin, 4-5 Junio.

