



20



Aprendizaje-Servicio y Cooperación al Desarrollo en la Universidad: Un Proyecto transformador en clave bidireccional

Service-Learning and Development Cooperation at the University: A Transformative Project in a Two-Way Key

Alexandre Sotelino-Losada*; Patricia Alonso-Ruido;**
Cristina Varela-Portela*; Jesús García-Álvarez****;**
Gabriela Míguez-Salina*****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45803

Recibido: 14 de julio de 2025
Aceptado: 1 de noviembre de 2025

*ALEXANDRE SOTELINO-LOSADA: Doctor en Educación y profesor del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Es miembro del grupo de investigación ESCULCA y ha sido reconocido con varios premios estatales (Educa, 2021; Insignia Suisia, 2021; Alfredo Iglesias, 2023). Sus líneas de investigación incluyen educación y pedagogía intercultural, complejidad y teoría de procesos educativos, educación internacional, educación cívica, políticas educativas, aprendizaje-servicio y antropología aplicada. Ha participado en proyectos competitivos y cuenta con una sólida producción científica, orientada a la transformación educativa desde una perspectiva crítica, inclusiva y comprometida socialmente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5167-9493>. **Datos de contacto:** alexandre.sotelino@usc.es

PATRICIA ALONSO-RUIDO: Doctora en Ciencias de la Educación y del Comportamiento por la Universidad de Vigo, es profesora del Dpto. de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Integrante del Grupo de Investigación ESCULCA (Grupo de Referencia Competitiva del Sistema Universitario de Galicia), ha participado en varios proyectos de investigación, tanto formando parte del equipo investigador como bajo el rol de investigadora principal. Se ha implicado en multiplicidad de publicaciones relevantes y ha sido premiada por incorporar la perspectiva de género en la docencia. Sus líneas de investigación se articulan en torno a la educación y el género. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3932-0519>. **Datos de contacto: patricia.alonso.ruido@usc.es

***CRISTINA VARELA-PORTELA: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, institución donde también ha obtenido anteriormente la Licenciatura en Pedagogía y el Diploma de Estudios Avanzados. En la actualidad es profesora del Dpto. de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación prioritarias son: educación y pedagogía intercultural, educación en contextos penitenciarios, aprendizaje-servicio, educación familiar y Diseño y Desarrollo Curricular. En el marco del grupo de investigación ESCULCA ha participado en diferentes proyectos de investigación, implicándose en un gran número de publicaciones científicas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5650-5284>. **Datos de contacto:** cristina.varela@usc.es

****JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ: Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Pertenece al Grupo de Investigación ESCULCA-USC, a la Red de Investigación RIES y a la Red de Excelencia UNIASC. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación, lo que se traduce en una amplia producción científica. Ha participado en procesos de evaluación de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) y de la Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía (ACCUA). Actualmente, es asesor de la UNED en el Centro Penitenciario de Texeiro (A Coruña) y ocupa el cargo de Secretario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4818-9060>. **Datos de contacto:** jesus.garcia.alvarez@usc.es

*****GABRIELA MÍGUEZ-SALINA: Graduada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, Máster en estudios avanzados en antropología social y cultural por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Ayudante Doctora en el área de Teoría e Historia de la Educación de la USC. Sus líneas de investigación se centran en temas de inclusión social de colectivos en riesgo de exclusión. Forma parte del Grupo de Investigación ESCULCA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3703-1543>. **Datos de contacto:** gabriela.miguez@usc.es

Resumen

Este trabajo aborda la implementación del Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia educativa y de cooperación para el desarrollo en el ámbito universitario, explorando su potencial transformador desde una perspectiva bidireccional entre Galicia y Cabo Verde. La propuesta parte del reconocimiento del ApS como una metodología capaz de articular la formación académica con el compromiso cívico y la justicia social, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se adopta un enfoque metodológico mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, con el propósito de comprender las representaciones, experiencias y desafíos asociados a la aplicación del ApS en un contexto de cooperación internacional. El proceso de investigación ha permitido recoger y contrastar percepciones de docentes, responsables institucionales y representantes del tercer sector en torno al valor educativo, comunitario y ético de los proyectos desarrollados. Los resultados muestran que, pese a las limitaciones estructurales y formativas, existe un notable compromiso del profesorado con esta metodología, destacándose su capacidad para generar aprendizajes significativos, fortalecer el vínculo entre universidad y comunidad, y promover una ciudadanía crítica y global. La implicación activa del estudiantado y la receptividad de las comunidades locales confirman el potencial del ApS como herramienta de desarrollo mutuo. En definitiva, se reafirma el ApS como una vía eficaz para fomentar relaciones horizontales y de reciprocidad entre territorios, promoviendo una cooperación que no solo transfiere conocimiento, sino que también aprende del otro, construyendo redes de solidaridad y transformación compartida entre Galicia y Cabo Verde.

Palabras clave: Educación Superior; Educación para el desarrollo; Cooperación, Aprendizaje-servicio; equidad.

Abstract

This study explores the implementation of Service-Learning (SL) as an educational and development cooperation strategy within the university context, highlighting its transformative potential through a bidirectional approach between Galicia and Cape Verde. The proposal is grounded in the recognition of SL as a methodology capable of linking academic training with civic engagement and social justice, in alignment with the Sustainable Development Goals. A mixed-methods approach was adopted to examine representations, experiences, and challenges related to the application of SL in an international cooperation setting. The research process enabled the collection and triangulation of insights from faculty members, institutional leaders, and third-sector representatives regarding the educational, community-based, and ethical value of the projects developed. Findings reveal that, despite structural and training limitations, there is a strong commitment among university faculty to this methodology. SL is perceived as a catalyst for meaningful learning, for strengthening university–community ties, and for fostering critical and global citizenship. The active involvement of students and the positive reception by local communities confirm SL's potential as a tool for mutual development. In sum, this work reaffirms SL as an effective means to promote horizontal and reciprocal relationships between territories, advancing a model of cooperation that not only transfers knowledge but also learns from others—building networks of shared solidarity and transformation between Galicia and Cape Verde.

Keywords: Higher Education; Education for Development; Cooperation; Service-Learning; Equity

1. Introducción

En el contexto de una sociedad global profundamente interdependiente, atravesada por crisis múltiples —sanitarias, ecológicas, sociales y democráticas—, las universidades están llamadas a asumir un papel protagónico en la defensa de los Derechos Humanos y en la construcción de modelos de desarrollo socialmente sostenibles. Frente a los retos del presente, la educación superior no puede limitarse a la formación técnica de profesionales, sino que debe también ejercer una función crítica y transformadora, contribuyendo a la promoción de la justicia social, el bienestar colectivo y la ciudadanía global. En este escenario, prácticas pedagógicas como el Aprendizaje-Servicio (ApS) ofrecen un camino fértil para articular la docencia, la investigación y la vinculación con el entorno en clave de compromiso ético y cívico.

El ApS se ha consolidado en España como una metodología educativa que integra el aprendizaje académico con la participación activa en proyectos sociales, permitiendo a los y las estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales mientras responden a necesidades comunitarias (Sotelino *et al.*, 2015). Este enfoque ha sido impulsado desde múltiples frentes institucionales: la *Declaración de Canarias* (2014) y la *Declaración de la CRUE* (2021) han reconocido su valor para renovar la función social de la universidad; la *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (LOSU, 2023) y el *Estatuto del Estudiante Universitario* refuerzan la necesidad de incorporar metodologías activas y transformadoras en el currículo. En consecuencia, el ApS no solo ha adquirido legitimidad normativa, sino que se ha institucionalizado como una herramienta potente para el desarrollo integral del estudiantado y para la construcción de vínculos estables entre la universidad y su entorno.

Estas transformaciones conectan directamente con los compromisos asumidos en el marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente aquellos vinculados a la educación de calidad (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5), la reducción de las desigualdades (ODS 10) y las alianzas para lograr los objetivos (ODS 17). A través de prácticas como el ApS, las universidades pueden generar respuestas concretas a los grandes desafíos sociales contemporáneos, desde una perspectiva situada y colaborativa. En este sentido, numerosas experiencias inspiradoras en el ámbito de la formación, la investigación y la transferencia están emergiendo en el contexto universitario español, en especial en aquellas instituciones que han integrado la responsabilidad social como eje vertebrador de su proyecto educativo.

Ahora bien, responder a los ODS desde la universidad requiere más que voluntad institucional, implica también repensar los marcos de cooperación y de internacionalización en clave ética, horizontal y bidireccional. Frente a modelos asistencialistas o unilaterales, urge construir alianzas entre universidades del Norte y del Sur global basadas en el diálogo de saberes, la reciprocidad y el respeto por los contextos. Desde esta perspectiva, el proyecto de cooperación educativa entre Galicia y Cabo Verde que aquí se presenta representa un ejemplo significativo de colaboración transformadora, donde ambas partes aprenden, comparten y construyen conjuntamente experiencias formativas con potencial de impacto en sus respectivas comunidades.

La educación comparada y supranacional ofrece un marco teórico y metodológico idóneo para interpretar y valorar estas iniciativas. Esta disciplina permite analizar críticamente las transferencias educativas, contextualizar las prácticas y comprender cómo las realidades locales se entrelazan con dinámicas globales. Como afirman Wiseman y Anderson (2013), la educación comparada no debe limitarse a contrastar sistemas, sino

contribuir a construir nuevas formas de pensar y hacer educación desde la pluralidad y la cooperación. En esa misma línea, Crossley y Watson (2009) sostienen que la educación comparada tiene una responsabilidad ética fundamental: cuestionar las desigualdades estructurales en la transferencia de políticas y conocimientos educativos. Ello implica abandonar los enfoques tecnocráticos y reconocer los saberes y capacidades de los contextos históricamente subalternizados. Por su parte, Tikly (2020) destaca que una agenda crítica en educación comparada debe articular procesos educativos que respondan a las necesidades locales y globales sin replicar relaciones de dependencia, especialmente en el ámbito del desarrollo sostenible y la justicia global. Esta concepción es clave para comprender que el ApS no solo es una metodología didáctica, sino también una estrategia política y ética de transformación.

El presente artículo se enmarca en este horizonte de cooperación crítica y transformadora. Su finalidad es doble: por un lado, analizar el impacto del Aprendizaje-Servicio como estrategia de formación universitaria y desarrollo comunitario en el contexto de Cabo Verde, y por otro, explorar las posibilidades de cooperación educativa bidireccional entre instituciones de educación superior del Norte y del Sur global, tomando como referencia la experiencia entre la Universidade de Santiago de Compostela (USC) y la Universidade de Cabo Verde (UNICV). Para ello, se presenta un estudio de carácter exploratorio-descriptivo que combina enfoques cuantitativos y cualitativos, con el fin de comprender las representaciones, experiencias y desafíos vinculados a la implementación del ApS en un contexto de cooperación internacional.

Este trabajo busca, por tanto, contribuir a una reflexión más amplia sobre el papel de la universidad ante los desafíos socioeducativos del siglo XXI, poniendo en valor el potencial del ApS como herramienta para formar ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de generar transformaciones sociales desde una perspectiva glocal. A través de la mirada comparada y del diálogo entre contextos, se defiende la necesidad de construir universidades más inclusivas, sostenibles y vinculadas a sus territorios, capaces de atender a las personas en situación de vulnerabilidad y de promover relaciones de cooperación auténticas, justas y transformadoras.

1.1. El Aprendizaje-Servicio (Aps). Una metodología para impulsar la Transformación Social

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que ha destacado en los últimos años como una herramienta potencial para integrar el aprendizaje académico con la práctica de servicios comunitarios, promoviendo el desarrollo integral de los y las estudiantes. Ha sido considerada desde diversas perspectivas: como pedagogía, método, programa, filosofía, enfoque, campo académico e incluso estrategia política (Puig *et al.*, 2006).

En esencia, esta metodología busca combinar el conocimiento teórico con la práctica, ofreciendo al alumnado la oportunidad de aplicar en contextos reales los conceptos adquiridos en el aula, mediante la participación en proyectos que benefician a la comunidad. Según Santos Rego *et al.* (2015), el ApS vincula en un solo proyecto el aprendizaje, el currículo y el servicio, de tal manera que beneficia al/a la estudiante en el ejercicio de la acción social.

Se diferencia de otras prácticas pedagógicas porque combina intencionalmente objetivos de aprendizaje con actividades de impacto social, preparando a los y las estudiantes tanto para la vida profesional como para una ciudadanía activa (Bringle y Hatcher, 1995).

Asimismo, integra la formación académica y curricular con el compromiso cívico-social. Para lograr esta integración, se establecen vínculos con entidades del tercer sector o colectivos cívicos, con el fin de llevar a cabo un servicio que promueva la mejora del bienestar individual y colectivo, atendiendo necesidades sociales y comunitarias compartidas.

No obstante, la praxis del ApS está sujeta a la casuística derivada del contexto cultural en el que se desarrolla, así como a la filosofía con la que los responsables de los proyectos aplican esta metodología (Santos Rego *et al.*, 2025). Así, el ApS implica un «habitar el mundo», entendido como un trabajo reflexivo sobre las interconexiones local-global y la responsabilidad hacia el bienestar social. El impacto formativo y transformador de los proyectos puede observarse en las personas participantes, quienes mejoran en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de competencias; en las instituciones educativas y sociales involucradas, que experimentan beneficios como una mayor motivación de los/as formadores/as; y en el entorno comunitario, donde se generan oportunidades para el trabajo en red.

Por lo tanto, los proyectos basados en la metodología del ApS generan beneficios mutuos tanto para la universidad como para las comunidades en las que se llevan a cabo, siempre y cuando el servicio se adapte a las características y necesidades específicas de las personas y grupos involucrados. Desde esta perspectiva, el ApS puede entenderse como una herramienta para fomentar el compromiso cívico, promover el respeto a la diversidad y fortalecer la cultura del voluntariado (Lim y Bloomquist, 2015). Así, no puede ignorarse la dimensión ética de esta visión, pues las instituciones académicas asumen un papel activo en la formación de ciudadanos comprometidos, capaces de afrontar y superar problemáticas y desafíos sociales (Butin, 2010).

1.2. El Rol Estratégico de las Universidades en la Cooperación Internacional

En los últimos tiempos, las instituciones de educación superior se han convertido en actores estratégicos para la promoción de un crecimiento sostenible y justo en las sociedades. A través de la formación de capital humano, la generación de conocimiento y la promoción de la responsabilidad social y la ciudadanía global, contribuyen directamente a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015). A tal efecto, debe animarse a las instituciones universitarias a aplicar toda su capacidad educativa, investigadora e innovadora en la consecución de tales objetivos globales, subrayando la importancia de la cooperación transnacional.

Así, en un contexto de globalización e interconexión, la internacionalización de la educación superior adquiere cada vez más relevancia en las políticas universitarias, vinculando los diferentes sistemas educativos en favor del trabajo conjunto para alcanzar metas comunes, no solo en el ámbito educativo, sino también en el desarrollo sostenible.

Y es que, como señala Sen (1999), el desarrollo humano debe entenderse como la ampliación de las capacidades de las personas para mejorar su bienestar. Es por esta razón que las universidades dotan a los/as estudiantes de las herramientas necesarias para impactar positivamente en sus comunidades, promoviendo el progreso económico y la justicia social.

En este escenario, Montesinos (2020) refiere la necesaria cooperación entre instituciones universitarias situadas en países con diferentes niveles de desarrollo, no solo en términos de progreso profesional y económico, sino también humano. Es por ello que la propia UNESCO insiste en que la cooperación internacional no debe ser vista como un fin para las universidades, sino como una actividad intrínseca a su misión, sirviendo

como un medio para mejorar la formación, la investigación y el servicio que ofrecen a la sociedad (Pedro y Galán, 2022).

En el contexto del desarrollo local, las universidades también desempeñan un importante papel. A través de la extensión universitaria, muchas instituciones colaboran con gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales y comunidades para implementar proyectos que mejoren la calidad de vida en sus entornos. Estas iniciativas abordan temas como el acceso a la educación, la salud comunitaria y el desarrollo económico, mostrando un sólido compromiso con el bienestar social y el progreso económico (Sotelino, 2024).

En similares términos, la UNESCO (2017) subraya que las universidades no solo deben formar profesionales, sino también promover la investigación y el liderazgo social orientado a la consecución de los ODS. En tanto que plataformas para el diálogo interdisciplinar y la colaboración internacional, estas instituciones están en una posición privilegiada para liderar iniciativas de desarrollo sostenible, siendo reconocidas como actores clave en la consecución de ODS como el 4.7, en el que se insta a los sistemas educativos a integrar el desarrollo sostenible y la ciudadanía global en los currículos, promoviendo el respeto por los derechos humanos, la igualdad de género, la paz, la no violencia y la diversidad cultural (Naciones Unidas, 2015).

1.3. La Relación entre APS y Cooperación al Desarrollo como estrategia para el fortalecimiento de las Comunidades

La cooperación al desarrollo ha experimentado una evolución conceptual en los últimos años, requiriendo análisis contextualizados para comprender su significado. A nivel conceptual, puede entenderse como una serie de acciones que favorecen el desarrollo humano y sostenible, la reducción de la pobreza y el ejercicio de los derechos en una sociedad más justa (Cooperación Española, 2024).

Se enfoca en actividades de cooperación dirigidas a combatir la pobreza, asumiendo modelos basados la participación, el interés mutuo, las relaciones de asociación y la apropiación por parte de los actores locales (Álvarez Orellana, 2012). En otras palabras, no se trata de una actividad exclusivamente gestionada y organizada por los estados nacionales, sino que otros entes, como los municipios, los gobiernos regionales, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales, el sector privado y las universidades, pueden asumir iniciativas de cooperación internacional.

En suma, las instituciones receptoras de formación y asesoramiento también pueden articular proyectos de ApS que inciden claramente en la satisfacción de necesidades sociales de sus comunidades locales, junto al impacto positivo en la formación del alumnado, especialmente en lo relativo al desarrollo de su competencia cívica y su consolidación como agentes de cambio social (Mtawa, 2019; Sotelino, 2024).

Tales instituciones terminan por desempeñar un rol central en la promoción de la ciudadanía global, formando individuos que comprenden las interconexiones entre los problemas locales y globales y se comprometen con valores como la solidaridad, la equidad y la responsabilidad social (UNESCO, 2015). Por lo tanto, mediante iniciativas como el ApS, las universidades fomentan la participación de los/as estudiantes en la resolución de problemas comunitarios, aplicando los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones reales (Butin, 2010; Santos Rego *et al.*, 2015; Santos Rego *et al.*, 2025).

De esta manera, el ApS permite a los/as estudiantes no solo comprender el contexto en el que están inmersos/as, sino también motivarse para participar activamente en la búsqueda de soluciones a problemas complejos. Su implementación en contextos

educativos se orienta a través de diversas dimensiones clave: promueve la justicia social y la equidad, alentando la reflexión sobre desigualdades estructurales y el compromiso con la lucha contra la pobreza, el racismo y otras formas de exclusión; fomenta la sostenibilidad ambiental al abordar la crisis ecológica y alinear las acciones con los ODS; impulsa la participación activa y la ciudadanía global mediante el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la resolución de problemas en un mundo interconectado; y pone de manifiesto la importancia de la diversidad cultural y el respeto, promoviendo la interculturalidad y la reflexión crítica sobre las relaciones de poder y la herencia colonial, con el objetivo de construir sociedades más inclusivas y justas (Sotelino, 2024).

Desde luego, constituye una metodología que fomenta relaciones de cooperación entre las instituciones universitarias, integrando esfuerzos en favor de la sostenibilidad y la lucha contra la pobreza y las desigualdades. Todo ello en un contexto en el que las universidades pueden promover iniciativas conjuntas en el ámbito de la cooperación internacional mediante dos vías principales: a través del servicio realizado por el estudiantado en un tercer país (Aprendizaje-Servicio internacional) y mediante la formación y supervisión del profesorado universitario de otros países en esta metodología. Este tipo de ApS internacional combinaría la formación académica con un servicio comunitario en un contexto internacional, promoviendo nuevas formas de colaboración con comunidades locales para construir relaciones equitativas en el eje Norte-Sur a través de la movilidad (Crabtree, 2008; Santos Rego *et al.*, 2020; Grusky, 2000).

En definitiva, la participación en proyectos de ApS internacional busca desarrollar competencias interculturales en el alumnado, como la comunicación transcultural y la sensibilidad cultural, fomentando su comprensión y participación en asuntos globales. Bajo la premisa de una sociedad global e interdependiente, se plantea que las universidades deben atender tanto las necesidades locales como las de comunidades distantes, promoviendo una cooperación internacional para abordar problemas sociales comunes (Chisholm, 2003; Hartman y Rola, 2000).

2. Método

La investigación desarrollada se enmarca en un estudio de carácter exploratorio-descriptivo con un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas con el objetivo de obtener un diagnóstico contextualizado de la realidad educativa y social de la Universidad de Cabo Verde (UNICV) en relación con la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) y la cooperación para el desarrollo¹. Este diseño resulta especialmente adecuado cuando se abordan fenómenos poco explorados en contextos específicos, ya que permite describir tendencias y comprender significados desde múltiples perspectivas. La integración de métodos cuantitativos y cualitativos facilita una aproximación holística y robusta, reforzando la validez de los hallazgos mediante la triangulación de datos (Creswell & Plano Clark, 2018; Ferraces *et al.*, 2019; Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

La recogida de datos se estructuró en torno a cinco instrumentos principales. En primer lugar, se diseñó y aplicó un cuestionario ad hoc dirigido al profesorado de la UNICV, con el propósito de identificar las necesidades sociales percibidas en el entorno

¹ Proyecto: Aprendizaxe-servizo e cooperación para o desenvolvemento. Formando para a ciudadanía global (PR815A 2023/5). Convocatoria «Investigación para o desenvolvemento» de la Xunta de Galicia.

y analizar el perfil docente en términos de compromiso comunitario, estilo pedagógico y formación en ApS. El instrumento incluyó 13 ítems distribuidos en tres bloques: datos sociodemográficos; participación comunitaria y visión institucional; y percepción sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las prioridades de la cooperación gallega. Las variables sociobiográficas, así como aquellas relacionadas con el conocimiento de los ODS y la identificación de necesidades sociales, fueron elaboradas específicamente para este estudio, tomando como referentes principales la Agenda 2030 de Naciones Unidas y el V Plan director da cooperación galega 2023–2026². Cabe señalar además que la escala relativa a la práctica docente ha sido adaptada y validada previamente en el marco del Cuestionario sobre Competencias Genéricas del Alumnado Universitario - Profesorado (COMGAP) (Santos Rego y Lorenzo, 2023). Por su parte, el ítem 10, referido al compromiso social del profesorado, procede de una escala validada en el Cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN) (Santos Rego *et al.*, 2017).

Asimismo, se realizó un grupo de discusión con una selección intencionada de cinco informantes clave (tres hombres y dos mujeres), pertenecientes al ámbito universitario y al tercer sector, incluyendo personal de la ONG Farmamundi. El objetivo fue profundizar en las percepciones, representaciones y experiencias relacionadas con la implementación de proyectos de ApS, así como identificar aprendizajes generados, impactos en la comunidad y barreras detectadas.

En tercer lugar, se utilizaron fichas de sistematización de experiencias de ApS, mediante las cuales se recogió información sobre prácticas concretas desarrolladas en la UNICV. Estas fichas permitieron contrastar los hallazgos obtenidos con otros instrumentos y fortalecer el proceso de triangulación metodológica.

Cabe destacar que el proyecto posee una amplitud mayor que la abordada en este trabajo, y que, en consecuencia, se han empleado otros instrumentos cuya aplicación respondía a objetivos específicos distintos a los aquí tratados. No obstante, consideramos relevante señalar que también se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a actores institucionales clave, entre los que se encontraban autoridades académicas, representantes de entidades sociales y responsables de administraciones públicas. Dichas entrevistas permitieron profundizar en su perspectiva sobre el potencial del ApS como estrategia educativa, así como en su contribución a los procesos de desarrollo comunitario y cooperación interinstitucional.

Asimismo, el profesorado responsable de la coordinación de los proyectos completó ocho rúbricas de autoevaluación adaptadas al contexto del Aprendizaje-Servicio. Estas herramientas, basadas en modelos previamente validados (Campo, 2014; Santos Rego y Lorenzo, 2018), posibilitaron evaluar el grado de desarrollo de diversas dimensiones de los proyectos, tales como la planificación, la integración curricular, el impacto social, la participación del estudiantado y la sostenibilidad. La aplicación del instrumento se llevó a cabo respetando en todo momento la confidencialidad de la información, el anonimato de las personas participantes y lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva (SPSS v.27), mientras que los datos cualitativos se trataron mediante análisis de contenido asistido por el software *Atlas.ti*, garantizando el rigor del proceso a través de la codificación temática y la revisión interjudicial.

² Ver: <https://cooperacion.xunta.gal/gl/planificacion/v-plan-director-da-cooperacion-galega-2023-2026>

Tabla 1.
Resumen de instrumentos del proyecto

Instrumento	Descripción	Participantes Muestra	Objetivo principal
Cuestionario para profesorado universitario	Cuestionario estructurado con 13 ítems en tres bloques: datos sociodemográficos, participación comunitaria y visión institucional, y percepción sobre ODS y cooperación.	37 docentes de la UNICV (muestreo no probabilístico por conveniencia).	Identificar necesidades sociales percibidas, perfil docente y formación en ApS.
Entrevistas	Cinco entrevistas dirigidas a actores clave institucionales de distintos sectores.	5 personas (autoridades académicas, autoridades civiles y representantes de entidades sociales).	Explorar percepciones institucionales sobre el ApS y su vinculación con el desarrollo comunitario.
Grupo de discusión	Técnica cualitativa con informantes del ámbito universitario y del tercer sector.	5 informantes clave (3 hombres y 2 mujeres), incluyendo ONG Farmamundi.	Profundizar en percepciones, experiencias, impactos y barreras en la implementación de proyectos de ApS.
Fichas de	Registro de experiencias concretas de ApS desarrolladas en la UNICV.	8 casos documentados institucionalmente.	Contrastar resultados y reforzar la triangulación metodológica mediante evidencia empírica de buenas prácticas.
Rúbricas de autoevaluación de proyectos de ApS	Instrumento de evaluación estructurado en dimensiones para valorar el nivel de desarrollo de los proyectos de ApS. Basado en modelos reconocidos de evaluación de calidad.	8 rúbricas completadas por responsables de proyectos ApS.	Obtener una autoevaluación cualitativa y comparativa sobre distintas dimensiones del diseño, ejecución e impacto.

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

3.1 Los proyectos de ApS en la Universidad de Cabo Verde: análisis descriptivo

El colectivo docente implicado ha puesto en marcha un total de seis proyectos de ApS, cuatro de ellos en estudios de licenciatura y dos en programas de doctorado. Todos emanan de necesidades detectadas en escuelas, equipos de apoyo a la inclusión o entidades sociales (p.ej. asociaciones comunitarias, cámaras municipales o equipos de seguridad nacional). En términos globales dan respuesta a necesidades diversas, que se orquestan en torno a la educación en contextos multiculturales, la educación ambiental, la inclusión educativa o la prevención del bullying. No obstante, no en todos los casos se definen con claridad los objetivos, ya que, a pesar de que atienden al servicio vinculado, se echa en falta una atención más específica a los aprendizajes del estudiantado que protagoniza las experiencias.

La duración media de los proyectos presentados es de 11,8 meses, comprendiendo un rango temporal que va desde los 5 hasta los 18 meses. Todos ellos atienden a las fases propias de la metodología, no obstante, la descripción de las necesidades que centran la intervención es, en términos generales, escasa. En el mismo sentido, a pesar de que globalmente los proyectos atienden a la evaluación y reflexión en su fase final no especifican

y clarifican el producto final. A este respecto, la reflexión está orientada al estudiantado que participa en el proyecto de ApS y la entidad que recibe el servicio. En algunos casos, también se hace referencia al grupo de estudiantes que no participa en ApS, como forma de presentar resultados y las virtudes o potencialidades de esta metodología. Por su parte, la evaluación de los proyectos está centrada en el estudiantado implicado, a través de portfolios, fichas con criterios previamente definidos y determinados, entrevistas y a través de un diario de reflexión. En general, faltaría la parte de la evaluación del proyecto de ApS en sí, la parte del profesorado responsable del proyecto de ApS y, también, la parte de evaluación de la propia entidad donde se realiza el servicio.

Respecto a la relación curricular, responsabilidad del alumnado y actividades previas de los proyectos, en todos los casos se describe la vinculación académica de los contenidos del proyecto, encajadas en materias determinadas de los estudios correspondientes. En cada uno de ellos se especifica cuáles son las funciones de los participantes (el estudiantado), tanto en la fase previa del proyecto (sobre todo, presentación y formación en la metodología de ApS) y cuáles son sus responsabilidades en las diferentes fases del proyecto. Esta distribución evidencia trabajo autónomo de las/os estudiantes, pero, también, la supervisión directa del profesorado de las materias que, en algunos casos, acompaña en la aplicación del servicio en las entidades.

El profesorado implicado relaciona los proyectos de ApS con la capacidad de planificación, coordinación y organización (en 4 de 8 proyectos); la capacidad para liderar (en 3 de 8 proyectos); y, en menor medida, con la capacidad de iniciativa o con los conocimientos generales básicos, en 2 de los 8 proyectos, respectivamente. En este caso, no se nombraron en ningún caso las competencias o capacidades de negociación, para escribir y hablar en idiomas extranjeros, para hablar en un contexto internacional, de conocimientos sobre culturas y costumbres de otros países, capacidad de síntesis y análisis o de la utilización de las TIC.

Finalmente, se han identificado los ODS con mayor incidencia en los proyectos desde el punto de vista del colectivo docente. Así, de forma mayoritaria el ODS más significativo es el que vincula la metodología ApS con la educación de calidad (ODS4) siendo señalado en 4 de los 8 proyectos. En menor medida, el colectivo docente relaciona sus proyectos con el objetivo vinculado al fin de la pobreza (ODS1) en 2 de los 8 ApS; y, en 1 de los proyectos se relaciona con el objetivo referido a la igualdad de género (ODS5).

3.2 Dimensión cuantitativa: el ApS desde la óptica e implicación del colectivo docente

La implicación del profesorado de la UNICV en alguna asociación sin ánimo de lucro, fundación o entidad de carácter cívico-social es muy incipiente en el contexto caboverdiano. De hecho, son tan solo 10 docentes (27 %) los/as que admiten haberse implicado con alguna entidad en los últimos cinco años (2019-2023). Su perfil está vinculado al área de Artes y Humanidades (n=6), Ciencias Sociales y Jurídicas (n=3) o Experimentales (n=1) y con más de 10 años de experiencia docente. Igualmente, refieren una colaboración circunscrita a actividades programadas por las entidades cívico-sociales (40,8 %) u otro tipo de contribuciones, como pueden ser las donaciones o el pago de cuotas a determinadas causas sociales (25,9 %). Así, alrededor de un tercio del profesorado (33,3 %), ha asumido una participación más activa vinculándose a la coordinación de proyectos o al desempeño de cargos administrativos, e incluso cómo personal remunerado de entidades cívico-sociales.

En lo que atañe a la formación, las evidencias apuntan la falta de conocimientos sobre la metodología ApS entre el colectivo docente de la UNICV, siendo tan solo el 27 % (n=10) del profesorado que admite haberse formado en esta estrategia pedagógica, frente al 73 % (n = 27) que expresa lo contrario. A este respecto, considerando al grupo de docentes con conocimientos en ApS, se observa que el indicador principal en su formación es la asistencia a acciones como cursos, seminarios o jornadas organizadas de forma interna, esto es, promovidas por el programa de formación de la universidad (41,2 %), cursos externos a la formación promovida por la universidad(29,5 %), asistencia a Congresos específicos sobre la temática (23,5 %) o, incluso, diversas estrategias de autoformación vinculadas al aprendizaje autónomo (5,8 %).

Paralelamente, los resultados ponen de manifiesto que el profesorado desarrolla actividades orientadas a un aprendizaje significativo y favorables al empleo de metodologías activas y participativas, que animen al pensamiento crítico y al trabajo en equipo del estudiantado. Los ítems mejor valorados en este punto se centran en la implicación a la hora de articular actividades dirigidas tanto a favorecer un óptimo clima interpersonal en el aula ($M = 4,62$; $DT = ,68$), como a potenciar el pensamiento crítico del alumnado ($M = 4,32$; $DT = ,78$). Además, señalan que el estudiantado participa activamente en las sesiones de aula ($M = 4,22$; $DT = ,67$). Sin embargo, entre las principales acciones de mejora destacamos la conexión con profesionales externos a la universidad ($M = 3,08$; $DT = 1,26$) o la organización de actividades complementarias fuera del horario lectivo que complementen los contenidos del currículo formativo ($M = 3,27$; $DT = 1,22$). Añadimos, por otro lado, una potencial vía de optimización a través de la inclusión de las tecnologías con el fin de promover las competencias digitales del estudiantado ($M = 3,49$; $DT = 1,22$).

Con respecto a la percepción del profesorado sobre el compromiso social de la institución cabe resaltar cuatro cuestiones fundamentales. Las dos primeras tienen que ver con la generación de vías para hacer visible la responsabilidad social de la institución universitaria ($M = 4,69$; $DT = ,58$), así como con la preocupación por la formación ética del estudiantado ($M = 4,73$; $DT = ,61$). La tercera y cuarta se orientan a la práctica docente individual, en la que se defiende la necesidad de conectar y enriquecer la formación impartida en el aula tanto mediante las experiencias vitales del estudiantado ($M = 4,64$; $DT = 0,59$), como a través del contacto con personas y colectivos de otras culturas ($M = 4,62$; $DT = 0,68$). Se trata de ejes clave en la incorporación del Aprendizaje-Servicio en las aulas universitarias. A través de su trayectoria individual y social previa, y mediante la formación recibida en las aulas, el estudiantado puede llegar a promover soluciones que sean canales de transformación de las sociedades en las que viven. Paralelamente, el profesorado reitera la responsabilidad de la universidad tanto en la formación en competencias cívico-sociales como en la contribución a la mejora de la empleabilidad de los y las estudiantes ($M = 4,59$; $DT = 0,64$). No obstante, una de las puntuaciones más bajas, si bien superando la media aritmética, se encuentra cuando los/as docentes responden sobre la obligatoriedad de la participación del alumnado en servicios a la comunidad ($M = 3,62$; $DT = 1,06$).

En lo referido a la atención por parte del profesorado a la Agenda 2030, los resultados informan de la preocupación por integrar contenidos y actividades vinculadas con los ODS 10 «Reducción de las desigualdades» ($M = 3,62$; $DT = 1,40$) y 16 «Paz, justicia e instituciones sólidas» ($M = 3,57$; $DT = 1,44$). Es escasa, asimismo, la presencia de acciones formativas asociadas a los ODS 7 «Energía asequible y no contaminante» ($M = 2,95$; $DT = 1,35$) y 14 «Vida submarina» ($M = 2,89$; $DT = 1,37$).

Las necesidades sociales del contexto de Cabo Vede más destacadas por el profesorado son la «erradicación de la pobreza multidimensional» (26,6 %) y la «defensa de la sostenibilidad y la lucha contra el cambio climático» (20 %). En la misma dirección, también identifica como necesidades prioritarias la «participación ciudadana y el fortalecimiento institucional y de la sociedad civil» (15,6 %), «la equidad y lucha contra las desigualdades» (13 %), «el respeto por las diversidades y la promoción de la interculturalidad» (11 %) y el «enfoque basado en los derechos humanos» (11 %).

3.3 La voz de las y los docentes: dimensión cualitativa

El análisis de contenido del grupo de discusión revela cuatro categorías primarias que permiten la evaluación de las palabras de las/os participantes en torno a cuestiones referidas con el colectivo de docentes que diseña, ejecuta y evalúa los proyectos de ApS; a los aprendizajes que emanan de los proyectos en sí mismos; al servicio generado ; y, finalmente, todas aquellas cuestiones referidas a la metodología ApS en sí misma. En lo que atañe a la primera categoría, docentes, se identifican alusiones referidas al cumplimiento de las expectativas, así como referencias explícitas relacionadas con su grado de satisfacción con la metodología ApS en las aulas universitarias. En este sentido, los argumentos expresan un sentir positivo respecto al impacto de la metodología valorando el servicio a comunidad y el alto valor del feedback proporcionado al estudiantado. Igualmente, las personas participantes señalan claramente el entusiasmo y potencialidad de los proyectos; mientras que, por otro lado, identifican las exigencias y las dificultades que complican su gestión.

«Porque a priori, permitir a los estudiantes uma aprendizagem em serviço de alguma matéria ligada à sua formação es útil para la sua comunidad, y todos conseguiram alcançar este desiderato y têm tenido bons feedback de las suas comunidades, al punto de pedir colegas para fazerem equipa en los casos que encontraram» (Informante 1, 1:4).

«Pessoalmente, siento-me muito cobrada. La exigência , então, às vezes por causa de um outro, de uma otra tarea, então, me las yo vejo que esto es prioridad, tal vez. Y quedo com que yo mudasse também las minhas prioridades» (Informante 2, 1:13).

En lo tocante a la segunda categoría, aprendizajes que emanan de los proyectos de ApS, la tendencia discursiva identifica el servicio en sí mismo como gran aprendizaje. En este sentido, señalan el impacto positivo de las contribuciones del estudiantado a sus comunidades y la conexión real que ofrece la metodología con las problemáticas sociales. De hecho, señalan el entusiasmo, la posibilidad de hacer conexiones con otras áreas de conocimiento, el cambio de actitudes entre las/os estudiantes, la utilidad de los conocimientos abordados o incluso el desarrollo de competencias. Asimismo, el discurso apunta a los portafolios o las dramatizaciones como herramientas de evaluación, pero siempre desde un enfoque en el que se contemple un porcentaje concreto dentro del cómputo general de la materia a la que se circunscriben los proyectos. Con todo, el profesorado percibe una elevada implicación de las y de los estudiantes de la universidad en este tipo de proyectos.

«Yo hallo que la aprendizagem de la parte de los alumnos que para conocer um... um tempo para agirem en el meio del año, donde vivem contribuindo para provocar alguma dinâmica. alguma mudança del meio envolvente» (Informante 3, 1:21).

«El envolvimento também fue 100 %» (Informante 2, 1:32).

La tercera categoría de primaria se refiere al servicio generado en el marco de los proyectos de ApS englobando cuestiones referidas a la implicación e interés de la comunidad en los proyectos, a la divulgación del servicio y a la prospectiva de los proyectos y, en consecuencia, del servicio a la comunidad. Así, la valoración respecto al interés e implicación de la comunidad es muy positiva señalando, como valor añadido, la colaboración activa que se genera entre todas las personas implicadas.

«Las primeras reações que tenemos la receber e interesse de las famílias y de los professores de las crianças. Me las el projeto va a continuar. Quando acolhermos aqui los técnicos de los serviços concentrados de la educação, que mostraram interessados em oír en el nosso feedback, podremos evaluar com mayor profundidad. Esse impacto promete ser algo interessante» (Informante 1, l:34).

Es necesario destacar que, casi de forma unánime, los proyectos contemplan una estrategia de divulgación, a pesar de que, en algunos casos, todavía no habían podido la oportunidad de gestionar esta fase sí admitían disponer de un plan de divulgación concretado temporalmente. Paralelamente, la tendencia discursiva apunta a la intención de las personas participantes de continuar con los proyectos incluso, en algunos casos, realizando algunas modificaciones como la de mejorar la articulación previa de los proyectos o la de ampliar el servicio a otros ayuntamientos.

«Nosotros tenemos agendado encuentro para lo mês de julho com la comunidad. Então, naquele momento, houve uma divulgação com la comunidad» (Informante 4, 1:38).

«En mi caso, yo, por ejemplo, yo pedí los alumnos para atuarem en la concelho de São Miguel, dentro del concelho de Santa Catarina y Rivera de la Barca y hallar helém. Me las já yo hallo que voy a tener, um bocadinho podia ser porque não havia financiación. Hallo que já próxima atención tem de quedar la pensado em lugares más pudentes» (Informante 3, 1:42).

Finalmente, la cuarta categoría hace referencia a la metodología de ApS en sí misma. De este modo, se identifican dos categorías secundarias vinculadas, por un lado, a las ventajas de esta estrategia y, por otro, a los obstáculos presentes tanto en su implementación como en la ejecución de los proyectos. Por un lado, las/os informantes enumeran las posibilidades que esta ofrece, no solo dentro de su sentido didáctico, sino también enumerando dentro de sus beneficios el servicio a la comunidad, el sentido de utilidad para las y los estudiantes de universidad y la conexión real entre Academia y realidad social.

«La possibilidade de colocar em prática um manantial imenso de conocimientos teóricos que antes não viam» (Informante 1, 1:44).

«Yo creio que um de los aspectos que marcam a aprendizagem em serviço es que los formandos reconhecem que são útil que la formulação es útil não solo y para atividade docente, me las também útil para fazerem intervenção en el meio donde...» (Informante 3, 1:47).

Por otro lado, en lo referente a las dificultades, emergen valoraciones críticas sobre el Aprendizaje-Servicio como metodología. Las opiniones expresadas resultan, en ocasiones, contradictorias. Mientras algunos participantes consideran el acompañamiento como un aspecto negativo, otros lo valoran positivamente. Del mismo modo, se señalan diversas limitaciones como elementos que inciden de forma desfavorable. En paralelo, se evidencian obstáculos vinculados al desarrollo de los proyectos, con argumentos que giran en torno a las condiciones del entorno de implementación, errores cometidos durante el proceso y restricciones de carácter material y económico que dificultan la realización de las tareas.

«Yo creio que lo desafio mayor es aquello que apontou al bocado en la sua intervenção, que es el docente sentir necessidade de acompanhar cada estudiante en su local, porque todos ainda se estão la trabalhar em 3 setores diferentes: la escuela donde se encuentra criança, la comunidad y el meio familiar de la criança. Y el docente não consigue estar presente em todas las situaciones, en el nosso caso, en el nosso projeto»(Informante 1, 1:48).

«Quando de la nossa parte, yo hallo que el mayor es, la mayor dificuldade es la financiación. Porque nesse momento y já por respeito al bullying. Já fizemos, já estamos en la fase de sensibilização. Ahora, la fase de la atuação, aquello que nosotros prevemos, não va a ser possível sem financiación, porque pensamos fazer formação, seminário» (Informante 3, 1:54).

4. Discusión

El Aprendizaje-Servicio es una de las estrategias pedagógicas activas con mayores evidencias positivas, tanto desde el punto de vista de la valoración de los entornos educativos como desde la voz de las comunidades implicadas. Sin embargo, todavía ha sido poco explorado su impacto en los países en vías de desarrollo, a pesar de las potencialidades de su aplicación en este tipo de comunidades, necesitadas de profesionales participativos y resilientes (Erasmus, 2023; Hallinger y Narong, 2024). Partiendo de esta realidad, esta investigación se centraba en analizar la implementación de la metodología ApS en la educación superior de Cabo Verde, como modelo para fomentar el desarrollo sostenible. A este respecto, a pesar de que nuestros resultados apuntan la situación incipiente de esta estrategia en las dinámicas educativas universitarias, el sentir positivo respecto a su aplicación ha sido una evidencia constante. Así, una evaluación positiva emana tanto del sentir del colectivo docente, como del percibido en la comunidad y el estudiantado (Granados y Catalán, 2025). No solo por el aumento de la motivación intrínseca de las y los estudiantes sino también porque se genera un ambiente de aprendizaje verdaderamente significativo (García *et al.*, 2016; Markham, 2011).

Según apunta Santos-Rego *et al.* (2025) los beneficios pedagógicos del ApS en el entorno universitario pivotan en torno al desarrollo de competencias vinculadas al emprendimiento, a la capacidad interrelacional y de trabajo en red o la interculturalidad.

Porque los y las estudiantes implicadas participan de un proceso experiencial de reconstrucción ético-cívica (Aramburuzabala *et al.*, 2023) que les permite conectar con otros agentes sociales que, como dimensión de capital social, se configura esencial en su formación integral.

Tal y como evidencian las percepciones del colectivo docente en materia de proyectos de ApS, es necesario hacer visible la responsabilidad social de las universidades, un resultado que encuentra gran respaldo en la evidencia empírica (Gómez-Gómez, 2024; Martínez-Usarralde, *et al.*, 2019). Nuestros resultados confirman el binomio que se enmascara tras el ApS. Tal y como se ha puesto de manifiesto en investigaciones precedentes (Gamito *et al.*, 2025) por un lado, el ApS se configura como una potente estrategia educativa y, por el otro lado, supone una herramienta de cambio social.

El esfuerzo del colectivo docente implicado en este tipo de estrategias metodológicas es considerable y reconocible a lo largo de los resultados. No obstante, a pesar de los conocimientos limitados señalados en algo más de 2 de cada 10 docentes de la UNICV el esfuerzo los lleva a implementarla. Muy en sintonía, Ochoa-Cervantes *et al.* (2024) informaban de cómo el esfuerzo docente en ApS está mediado por el tiempo disponible o el número de estudiantes, entre otras cuestiones. Esta es, sin lugar a dudas, una de las evidencias más relevantes de esta investigación. Pese a las limitaciones y dificultades asociadas, las y los docentes de la UNICV ponen en marcha proyectos bajo la creencia firme de su impacto positivo. Tal y como reflejan sus argumentos y expresiones, las preocupaciones del profesorado se dirigen a un trabajo pedagógico que contribuya a una ciudadanía más democrática capaz de reducir las desigualdades, luchar por la sostenibilidad, e inclusive, confiar en las oportunidades que brinda la educación para la transformación social. Estos resultados encuentran soporte en investigaciones precedentes, permitiéndonos establecer sinergias entre ApS y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, despertando conciencias y capacitando al estudiantado como artífices de cambio comunitario (Gómez, 2018; Granados y Catalán, 2025). Porque a través de los proyectos de ApS el estudiantado aborda las necesidades sociales desde un posicionamiento crítico y activo, mientras que se promueve el bienestar de la comunidad. Un compromiso que debe comprometer a toda la comunidad educativa en aras de construir una ciudadanía capaz de afrontar los retos sociales actuales.

Si bien las aportaciones del presente estudio resultan valiosas y permiten una aproximación relevante al análisis del Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Cabo Verde, es pertinente señalar algunas consideraciones que acotan su alcance. En primer lugar, el tamaño muestral reducido limita la posibilidad de ofrecer una visión más amplia sobre la aplicabilidad de esta metodología en dicha institución. Asimismo, el perfil del profesorado participante, mayoritariamente vinculado a las áreas de Artes y Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas, podría haber influido en la orientación de los resultados. Además, el carácter eminentemente descriptivo del estudio, centrado en un caso específico, condiciona la posibilidad de extrapolar conclusiones a otros contextos. En este sentido, sería pertinente ampliar la investigación tanto dentro de la propia universidad como en otras instituciones de características socioculturales similares, con el fin de explorar posibles convergencias y divergencias. Actualmente, se está desarrollando una segunda fase del estudio orientada precisamente a profundizar en estas líneas, ampliando la muestra y el alcance del análisis.

5. Conclusiones

El presente estudio ha permitido profundizar en el análisis del ApS como metodología pedagógica y herramienta de cooperación internacional universitaria, tomando como referencia la experiencia desarrollada entre la Universidade de Santiago de Compostela (USC) y la Universidade de Cabo Verde (UNICV). A partir de un enfoque metodológico mixto y con base en la Educación Comparada, se han identificado diversas claves que permiten extraer conclusiones relevantes tanto para el ámbito académico como para el desarrollo comunitario y el fortalecimiento institucional.

En primer lugar, se constata que el ApS posee un alto potencial formativo en contextos universitarios del Sur global, al favorecer aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias transversales y la implicación ética del estudiantado en su entorno. En el caso de Cabo Verde, a pesar de las limitaciones estructurales, la experiencia ha evidenciado una notable capacidad del profesorado y del alumnado para diseñar e implementar proyectos con impacto social, orientados a atender necesidades reales en ámbitos como la inclusión, la convivencia, la sostenibilidad o la equidad educativa. La respuesta positiva de las comunidades locales refuerza esta potencialidad, y confirma que el ApS puede adaptarse con eficacia a contextos socioculturales diversos.

En segundo lugar, el trabajo ha puesto de relieve la importancia de consolidar el ApS como una estrategia institucional en las universidades, superando enfoques puntuales o voluntaristas. Tal como ya ocurre en el sistema universitario español —donde la metodología cuenta con respaldo normativo e institucional, como la LOSU, la Declaración de la CRUE y el Estatuto del Estudiante Universitario—, avanzar hacia su formalización en las universidades caboverdianas sería un paso clave para garantizar su sostenibilidad (Sotelino *et al.*, 2022). Ello requiere, no obstante, procesos de formación del profesorado, adaptación curricular, reconocimiento académico y apoyo técnico y financiero por parte de las estructuras universitarias y de cooperación.

En tercer lugar, el estudio ha visibilizado que las relaciones de cooperación internacional en el ámbito universitario deben asentarse en principios de horizontalidad, reciprocidad y diálogo de saberes. La experiencia entre Galicia y Cabo Verde ha demostrado que el ApS puede ser una herramienta privilegiada para activar relaciones de cooperación bidireccional, que no se limitan a la transferencia de modelos del Norte al Sur, sino que promueven aprendizajes compartidos, innovación educativa contextualizada y reconocimiento mutuo de capacidades. Esta lógica implica cuestionar las lógicas tradicionales de cooperación asimétrica, apostando por un enfoque más ético, crítico y emancipador.

En cuarto lugar, desde una perspectiva comparada, la experiencia ha permitido constatar la relevancia del ApS como mecanismo de alineamiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente en lo que respecta a la educación de calidad, la inclusión, la reducción de desigualdades, la promoción de la ciudadanía global y la construcción de alianzas sólidas. En este sentido, el ApS no solo contribuye a formar profesionales mejor preparados, sino también a fortalecer el compromiso de las universidades con su entorno, posicionándolas como agentes activos del desarrollo local y global.

Desde el plano metodológico, la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas ha facilitado una comprensión rica y matizada del fenómeno. Las encuestas han permitido identificar patrones y tendencias en la formación, actitud y participación del profesorado; mientras que las entrevistas, grupos de discusión y fichas de sistematización han aportado profundidad interpretativa y visibilizado la voz de los actores implicados.

En conjunto, se confirma la necesidad de emplear enfoques metodológicos integrados en estudios sobre innovación educativa y cooperación universitaria.

No obstante, el estudio también ha permitido identificar una serie de retos y limitaciones que deben ser abordados para consolidar y ampliar este tipo de experiencias. Entre ellos destacan: la escasa formación del profesorado en la metodología ApS; la falta de institucionalización en las universidades receptoras; las limitaciones económicas y logísticas para implementar proyectos sostenibles; y la necesidad de diseñar mecanismos sistemáticos de evaluación de impacto. Superar estos obstáculos requiere voluntad política, compromiso institucional, redes de apoyo internacionales y el fortalecimiento de capacidades locales.

Una de las contribuciones más destacadas del estudio es, precisamente, haber visibilizado el esfuerzo del profesorado caboverdiano por poner en marcha iniciativas de ApS a pesar de no contar con experiencia previa ni con condiciones materiales óptimas. Este esfuerzo refuerza la idea de que el ApS no es únicamente una metodología, sino también una actitud pedagógica comprometida con la transformación social. En palabras de Santos Rego *et al.* (2015), el ApS constituye una vía para que la universidad reconstruya su misión cívica y se implique activamente en el bienestar colectivo. Esta afirmación cobra especial sentido en contextos donde las desigualdades estructurales requieren respuestas innovadoras, contextualizadas y participativas.

Asimismo, el estudio evidencia que el ApS puede ser un medio eficaz para repensar la función social de la universidad en un mundo global. Al integrar formación, compromiso y acción, permite conectar los saberes académicos con las necesidades comunitarias, superando la tradicional fragmentación entre teoría y práctica. En este proceso, el estudiantado no solo aprende contenidos, sino que desarrolla competencias para la vida, la participación democrática y la cooperación intercultural. Esta perspectiva se alinea con una visión crítica de la Educación Comparada, que, como señalan Silova *et al.* (2017), debe fracturar la hegemonía del conocimiento occidental y promover una mirada más inclusiva y plural en la construcción de saberes pedagógicos.

En definitiva, el ApS emerge como una vía estratégica para avanzar hacia universidades más comprometidas, inclusivas y transformadoras, capaces de afrontar los grandes desafíos del siglo XXI desde una perspectiva glocal (Sotelino *et al.*, 2024). La experiencia analizada demuestra que es posible construir relaciones de cooperación universitaria fundadas en la equidad, el respeto mutuo y la corresponsabilidad, donde tanto el Norte como el Sur global aportan y aprenden. Se trata, por tanto, de repensar la cooperación desde una ética del cuidado, la justicia y la solidaridad.

A modo de cierre, este estudio invita a seguir explorando las posibilidades del Aprendizaje-Servicio como estrategia compartida en escenarios de cooperación internacional. Futuros trabajos podrían profundizar en el análisis longitudinal del impacto de estas iniciativas, así como en su expansión a otros contextos socioculturales similares. Asimismo, sería pertinente consolidar redes interuniversitarias que promuevan el intercambio de buenas prácticas, la formación mutua del profesorado y el desarrollo de políticas institucionales que reconozcan y potencien el ApS como herramienta de transformación educativa y social. En ese camino, la mirada comparada seguirá siendo indispensable para garantizar que estas experiencias respondan a las necesidades de las personas, los territorios y el planeta.

6. Referencias

- Álvarez Orellana, S. M. (2012). Una introducción a la cooperación internacional al desarrollo. *REDUR*, 10, 285–309. <https://doi.org/10.18172/redur.4115>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado*, 19(1), 78–95
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Chisholm, L. A. (2003). Partnerships for International Service-Learning. En B. Jacoby (Ed.), *Building partnerships for service-learning* (pp. 259–288). Jossey-Bass.
- Cooperación Española. (2025). *Entender la cooperación*. <https://www.cooperacionespanola.es/transparencia/entender-la-cooperacion/>
- Crabtree, R. D. (2013). The intended and unintended consequences of international service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 43–66.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). SAGE.
- Crossley, M., & Watson, K. (2009). Comparative and international education: Policy transfer, context sensitivity and professional development. *Oxford Review of Education*, 35(5), 633–649. <https://doi.org/10.1080/03054980903216341>
- Erasmus, M. (2023). A South African perspective on North American international service learning. En R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones (Eds.), *International service learning* (pp. 347–371). Routledge.
- Ferraces, M. J., Godás, A., & García Álvarez, J. (2019). *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud*. Dykinson.
- Gamito, R., López-Vélez, A. L., León, I., & Martínez-Abajo, J. (2025). Transformando realidades: aprendizajes del alumnado a través del Aprendizaje-Servicio Universitario en formación inicial docente. *Educación XXI*, 28(2), 377–397. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42819>
- García, Á., Mugarra, A., & Villa, A. (2016). Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Revista Inter-Universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 10(2), 77–86.
- Gómez, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Una revisión crítica. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 140(1), 107–118.

- Gómez-Gómez, M. (2024). El Aprendizaje-Servicio como manifestación dinámica de la Responsabilidad Social Educativa. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(33), 131–146. <https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.07>
- Granados, L., & Catalán-Gregori, B. (2025). Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1243>
- Grusky, S. (2000). International service learning. A critical guide from an impassioned advocate. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 858–867. <https://doi.org/10.1177/00027640021955513>
- Hallinger, P., & Narong, D. K. (2024). A bibliometric review of service learning research, 1950–2022. *Journal of Experiential Education*, 47(4), 566–590. <https://doi.org/10.1177/10538259241245137>
- Hartman, D., & Rola, G. (2000). Going global with service-learning. *Metropolitan Universities*, 11(1), 15–23.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Lim, S., & Bloomquist, C. (2015). Distinguishing Service Learning from Other Types of Experiential Learning. *Education for Information*, 31(4), 195–207. <https://doi.org/10.3233/EFI-150952>
- Markham, T. (2011). Project based learning a bridge just far enough. *Teacher Librarian*, 39(2), 38.
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 149–172.
- Montesinos, C. (2020). La internacionalización de la educación superior y la cooperación interuniversitaria como motor de cohesión social y desarrollo sostenible. *Revista Docencia y Derecho*, 15, 71–84.
- Mtawa, N. N. (2019). *Human development and community engagement through service-learning*. Palgrave Macmillan.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Ochoa-Cervantes, A., Galán, M. G. S., & Paredes, D. M. (2024). La participación del estudiantado en las prácticas de Aprendizaje-Servicio: percepciones de docentes universitarios españoles y mexicanos. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.541661>
- Pedro, F., & Galán, V. (2022). *International cooperation to enhance synergies*. UNESCO.

- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Jover Olmeda, G., Naval, C., Álvarez Castillo, J. L., Vázquez Verdera, V., & Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20(2). <https://doi.org/10.5944/educxxi.19031>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Sáez, D. (2025). *La universidad y el aprendizaje-servicio. Lo que importa es la calidad*. Narcea.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro
- Santos Rego, M.A & Lorenzo Moledo, M (2023). *Guía de aprendizaje-servicio universitario y empleabilidad*. Ediciones USC. <https://dx.doi.org/10.15304/op.2023.1674>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo como libertad*. Oxford University Press.
- Silova, I., Millei, Z., & Piattoeva, N. (2017). Interrupting the coloniality of knowledge production in comparative education: Postsocialist and postcolonial dialogues after the Cold War. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1–S25. <https://doi.org/10.1086/690458>
- Sotelino, A. (Dir.). (2024). *Aprendizaxe-Servizo e educación para o desenvolvemento*. Edicións USC.
- Sotelino, A., Rodríguez-Gil, A. M., & Brito-Tavares, K. de J. (2022). *A aprendizaxe-servizo no Sistema Universitario de Galicia: Evolución e consolidación*. Eduga: Revista Galega do Ensino, (83). <https://www.edu.xunta.gal/eduga/2244/investigacion/aprendizaxe-servizo-no-sistema-universitario-galicia>
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. del M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 225–248. <https://doi.org/10.14201/teoredu282225248>
- Sotelino, A., Santos-Rego, M. A., & 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>
- Tikly, L. (2020). *Education for sustainable development in the postcolonial world: Towards a transformative agenda*. Routledge.
- UNESCO. (2015). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- Wiseman, A. W., & Anderson, E. (2013). Reflections on the field of comparative and international education, and the benefits of an annual review. En A. W. Wiseman & E. Anderson (Eds.), *Annual review of comparative and international education 2013* (pp. 3–28). Emerald Publishing. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000020004](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000020004)