Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 12, Nº 1, 2026, pp. 1-13
DOI: https://doi.org/10.22370/ieya.2026.12.1.5398

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

EL ARTE DE MIRAR CON OTROS OJOS: EVALUACIÓN TRANSFORMADORA EN APRENDIZAJE-SERVICIO

THE ART OF SEEING WITH OTHER EYES: TRANSFORMATIVE ASSESSMENT IN SERVICE-LEARNING

A ARTE DE VER COM OUTROS OLHOS: AVALIAÇÃO TRANSFORMADORA NA APRENDIZAGEM-SERVIÇO

Gaby Sepúlveda Araya[1]
Inés Palape Pavelic[1]
María Teresa Vizcarra Morales[2]
Rakel Gamito Gómez[2]

[1]Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile, gabysepu@unap.cl; ipalape@gmail.com;
[2]Euskal Herriko Universitatea (EHU), mariate.bizkarra@ehu.eus; rakel.gamito@ehu.eus

RESUMEN
El artículo analiza la evaluación en proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) universitario desde una perspectiva transformadora, entendida como un proceso participativo, ético y formativo que integra las voces de docentes, estudiantes y comunidad. A partir del análisis cualitativo de un conversatorio entre académicos con experiencia en ApS, se identifican concepciones, roles, fases e instrumentos que configuran la evaluación como una práctica dialógica y situada. Los resultados evidencian que evaluar en ApS supone acompañar el proceso completo (antes, durante y después del servicio), promoviendo la reflexión crítica, la corresponsabilidad y la justicia social. Asimismo, se constata la necesidad de redistribuir los roles evaluativos, incorporando la coevaluación y la voz comunitaria como elementos clave de legitimidad y aprendizaje mutuo. Finalmente, se subraya la importancia de emplear herramientas cualitativas, como diarios reflexivos, portafolios y rúbricas participativas, que favorezcan la sistematización y el sentido ético del proceso. El estudio concluye que la evaluación transformadora en ApS trasciende la medición de resultados para convertirse en un acto pedagógico de cuidado, diálogo y compromiso social, que fortalece la misión universitaria y la sostenibilidad de los proyectos.

Palabras Claves: *aprendizaje-servicio; evaluación transformadora; educación superior; participación; justicia social.*

ABSTRACT
This article analyzes evaluation in university Service-Learning (SL) projects from a transformative perspective, understood as a participatory, ethical, and formative process that integrates the voices of faculty, students, and the community. Based on a qualitative analysis of a discussion among academics with experience in SL, the article identifies concepts, roles, phases, and instruments that define evaluation as a dialogic and situated practice. The results show that evaluation in SL involves supporting the entire process (before, during, and after the service), promoting critical reflection, co-responsibility, and social justice. It also highlights the need to redistribute evaluative roles, incorporating peer evaluation and community voice as key elements of legitimacy and mutual learning. Finally, the article emphasizes the importance of using qualitative tools, such as reflective journals, portfolios, and participatory rubrics, which promote the systematization and ethical nature of the process. The study concludes

that transformative assessment in SL transcends the measurement of results to become a pedagogical act of care, dialogue, and social commitment, which strengthens the university's mission and the sustainability of projects.

Key words: *service-learning; transformative assessment; higher education, participation, social justice.*

RESUMO
Este artigo analisa a avaliação em projetos universitários de Aprendizagem-Serviço (ApS) sob uma perspectiva transformadora, entendida como um processo participativo, ético e formativo que integra as vozes de docentes, discentes e da comunidade. Com base em uma análise qualitativa de uma discussão entre acadêmicos com experiência em ApS, o artigo identifica conceitos, papéis, fases e instrumentos que definem a avaliação como uma prática dialógica e situada. Os resultados mostram que a avaliação em ApS envolve apoiar todo o processo (antes, durante e depois do serviço), promovendo a reflexão crítica, a corresponsabilidade e a justiça social. Também destaca a necessidade de redistribuir os papéis avaliativos, incorporando a avaliação por pares e a voz da comunidade como elementos-chave de legitimidade e aprendizagem mútua. Por fim, o artigo enfatiza a importância do uso de ferramentas qualitativas, como diários reflexivos, portfólios e rubricas participativas, que promovem a sistematização e a natureza ética do processo. O estudo conclui que a avaliação transformadora na ApS transcende a mensuração de resultados para se tornar um ato pedagógico de cuidado, diálogo e compromisso social, que fortalece a missão da universidade e a sustentabilidade dos projetos.

Palavras chaves: *aprendizagem-serviço; avaliação transformadora; ensino superior; participação; justiça social.*

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2025
Fecha de aceptación: 09 de julio de 2026

1. INTRODUCCIÓN

En la educación superior contemporánea, el Aprendizaje-Servicio (ApS) se ha consolidado como una estrategia pedagógica que vincula la formación académica con la responsabilidad social universitaria, generando beneficios tanto para el estudiantado como para las comunidades participantes (Martín-Sánchez et al., 2024; Puig y Palos, 2006; Santos-Pastor et al., 2021). Dentro de esta metodología, la evaluación constituye un punto estratégico: no sólo permite valorar logros, sino que orienta la mejora de los proyectos, garantiza su pertinencia cultural y ética, y contribuye a la sostenibilidad de los impactos (Herrera Pastor, 2020; Puig, 2015). Sin embargo, en muchos contextos universitarios la evaluación de proyectos de ApS continúa tratándose como un requisito final y administrativo, lo que limita su potencial transformador. Examinar nuevas formas de evaluación: participativas, dialógicas y éticas, reviste por tanto un alto valor académico y social, al ofrecer orientaciones que fortalezcan la función pública de la universidad y su compromiso con la equidad.

El ApS tiene sus raíces en las teorías del aprendizaje experiencial de Dewey (1960) y Kolb (2015), así como en la pedagogía crítica de Freire (2012), para quien toda práctica educativa debe propiciar la reflexión, el diálogo y la emancipación. En América Latina, las primeras experiencias universitarias de ApS surgieron en la década de 1990 como respuesta a los desafíos de la justicia social y la democratización del conocimiento (Tapia, 2018). En los últimos años, redes como el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) y la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio han impulsado su expansión y sistematización, situando a la evaluación como un componente estratégico para asegurar la calidad y la responsabilidad social. En la actualidad, los debates académicos enfatizan que evaluar en ApS significa acompañar el proceso completo, es decir en el diagnóstico, desarrollo y cierre y no sólo certificar resultados, integrando la voz de estudiantes y comunidades en igualdad de condiciones

(Murillo e Hidalgo, 2015).

Pese a estos avances, persiste una brecha: ¿cómo diseñar procesos de evaluación que sean realmente transformadores y participativos, capaces de redistribuir el poder entre la universidad y la comunidad y de generar aprendizajes colectivos? Esta pregunta se hace especialmente pertinente cuando las experiencias se desarrollan en contextos socioculturales diversos, donde la evaluación debe conciliar criterios académicos con saberes locales y expectativas comunitarias. La literatura reciente señala que las prácticas evaluativas continúan dominadas por lógicas docentes y por instrumentos cuantitativos que invisibilizan las dimensiones relacionales, éticas y políticas del ApS (Herrera Pastor, 2020; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2022). Comprender cómo los propios actores universitarios conciben y llevan a cabo una evaluación transformadora constituye, por tanto, un desafío de gran magnitud para orientar futuros proyectos y políticas institucionales.

1.1. Evaluación para el cambio: hacia una evaluación participativa y transformadora en ApS universitario

En el contexto de la educación superior, la evaluación transformadora en proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) se concibe como un proceso dialógico, colectivo y orientado al cambio social, que trasciende la lógica de control tradicional. No se trata de verificar resultados, sino de construir significados compartidos sobre lo aprendido y sobre el impacto generado en la comunidad (Moreno y Rivera, 2021; Suarez, 2024). Esta perspectiva crítica convierte la evaluación en una herramienta para el aprendizaje y la mejora continua, promoviendo la agencia del estudiantado y la corresponsabilidad entre los actores sociales implicados (Álvarez-Vanega et al., 2024).

En este marco, la evaluación transformadora impulsa una reflexión metacognitiva que redistribuye la voz evaluativa, invitando a docentes, estudiantes y socios comunitarios a construir conjuntamente los criterios de valoración. Así, la evaluación deja de ser un acto técnico para convertirse en una práctica emancipadora, centrada en el aprendizaje significativo, la ética del cuidado y la justicia social (Izquierdo y García-Gutiérrez, 2021).

1.2. ¿Qué y para qué evaluar en el ApS?

Evaluar en ApS implica valorar tanto los aprendizajes individuales como los impactos colectivos. Los criterios e indicadores deben considerar la participación del estudiantado, el desarrollo de competencias y el impacto del servicio en la comunidad (Ochoa y Pérez, 2019). Para ello, se utilizan instrumentos como rúbricas, encuestas, portafolios y registros reflexivos, aplicados en las distintas fases del proyecto (diagnóstico, desarrollo y cierre), lo que permite un seguimiento continuo del proceso.

La dimensión ética ocupa un lugar central en esta concepción evaluativa, pues exige reconocer a todas las personas involucradas como sujetos válidos de conocimiento y asegurar que sus voces estén representadas en el análisis final (Izquierdo y García-Gutiérrez, 2021). Asimismo, el uso de herramientas colaborativas y digitales, como blogs, paneles y bitácoras virtuales, contribuye a sistematizar y difundir las experiencias, fortaleciendo la transparencia y la sostenibilidad de los proyectos (Sandia y Montilva, 2020; Tapia, 2018).

La reflexión, el registro, la sistematización y la comunicación son procesos transversales que acompañan todo proyecto de ApS. La reflexión crítica permite examinar las acciones realizadas, comprender la realidad social y fomentar el compromiso ciudadano. A su vez, el registro y la sistematización documentan aprendizajes y logros, mientras que la comunicación de resultados refuerza la dimensión pública del aprendizaje y la responsabilidad social universitaria (CLAYSS, 2017; Ruiz-Corbella y García-Gutierrez, 2023; Santos-Pastor, 2021).

La evaluación continua, por su parte, articula los objetivos pedagógicos y comunitarios, involucrando a todos los actores (estudiantes, familias, docentes y socios comunitarios) mediante instrumentos adaptados al contexto. Este proceso posibilita la construcción colectiva

de aprendizajes, la mejora de futuras intervenciones y la generación de conocimiento compartido sobre la práctica (Coll et al., 2008).

1.3. Evaluación participativa e integral en ApS

Estamos de acuerdo con Permach et al. (2024) sobre la importancia de distribuir los procesos y herramientas de evaluación entre los distintos actores involucrados en ApS para capturar la complejidad de estas experiencias. En el caso del alumnado, se utiliza una combinación de herramientas como la reflexión libre, cuestionario de competencias y el diario etnográfico para documentar el aprendizaje, las emociones y los procesos de desarrollo personal. Por otra parte, las entidades comunitarias y las personas beneficiarias participan a través de entrevistas, grupos focales y encuestas de satisfacción, proporcionando información sobre la pertinencia, utilidad e impacto del servicio desarrollado (Monjas et al., 2022; Ayuste et al., 2022). Esta variedad de perspectivas contribuye a una comprensión integral del proyecto y posiciona a todas las personas participantes en co-evaluadores del proceso.

Desde la perspectiva del profesorado, la evaluación se centra en el desarrollo de competencias y la conexión entre teoría y práctica, fomentando una reflexión contínua sobre el rol del profesorado como facilitador y acompañante del aprendizaje (Ochoa y Pérez, 2019; Santos-Pastor et al., 2024). Más que verificar resultados, la evaluación permite analizar cómo las experiencias de servicio contribuyen a los objetivos educativos y al compromiso social de la universidad.

Para el estudiantado, la evaluación incluye procesos de autoevaluación y coevaluación entre pares, que promueven la autoconciencia, la autorregulación y el desarrollo de una identidad profesional comprometida con la realidad social.

Estas prácticas fortalecen el liderazgo, la responsabilidad y la capacidad de reflexión crítica sobre los aprendizajes alcanzados (Franco-Sola y Figueras, 2020).

La comunidad y especialmente los socios estratégicos aportan una perspectiva fundamental para evaluar la relevancia, el impacto y la sostenibilidad de los proyectos. La incorporación de sus voces permite comparar los resultados académicos con los efectos reales del servicio y fortalecer el vínculo entre universidad y sociedad (Monjas et al., 2022; Farré et al., 2003).

En general, esta evaluación participativa e integral va más allá de la medición de resultados y se convierte en una práctica formativa que promueve la reflexión compartida y la transformación social, reafirmando el carácter educativo y ciudadano del ApS (Puig et al., 2015; Tapia, 2018).

1.4. Objetivos

El presente artículo analiza la evaluación en proyectos de ApS universitario a partir de la transcripción de un webinar en el que dos académicos con amplia experiencia en diseño e implementación de ApSU dialogan sobre sus prácticas evaluativas. Los objetivos específicos son:

- Examinar las concepciones de evaluación transformadora expresadas en el conversatorio. Identificar las fases, roles y herramientas que los participantes consideran esenciales para una evaluación continua y participativa.
- Proponer orientaciones que permitan fortalecer la dimensión ética y social de la evaluación en ApS en la educación superior.

2. CONTEXTO

Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, en el marco del Proyecto Latinoamericano "Investigando sobre el Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) en los grados relacionados con Educación para fomentar la inclusión y la justicia social a través del pensamiento crítico", orientado a comprender las concepciones y prácticas de evaluación en proyectos de ApS universitario a partir del discurso de académicos expertos.

2.1. Diseño de investigación

Se utilizó la técnica de análisis de contenido a partir de un conversatorio virtual como espacio de producción de información (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). El material analizado corresponde a la transcripción de un seminario web realizado en 2024, en el que participaron dos investigadores con trayectoria en la implementación de proyectos de ApS en educación superior.

2.2. Participantes

Los participantes fueron dos académicos investigadores vinculados a universidades componentes del Proyecto, ambos con experiencia en docencia universitaria, coordinación de proyectos de ApS y producción científica en el ámbito de la innovación educativa. Sus intervenciones ofrecieron perspectivas complementarias sobre los desafíos y potencialidades de la evaluación transformadora en ApS.

2.3. Producción y registro de datos

El conversatorio fue grabado en formato audiovisual y posteriormente transcrito íntegramente en un documento de texto. Esta transcripción constituye la fuente principal de análisis del presente estudio.

2.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido cualitativo, combinando codificación inductiva y deductiva (Vives y Hamui, 2021). En la primera fase, se identificaron unidades de significado relacionadas con concepciones de evaluación, fases del proceso, roles de los actores e instrumentos utilizados. En la segunda fase, se organizaron estas categorías en torno a los objetivos del estudio, contrastando los hallazgos con la literatura especializada en ApS y evaluación educativa.

2.5. Consideraciones éticas

Aunque los datos provienen de un evento académico de acceso público, se resguardó la confidencialidad de los participantes mediante el uso de códigos . El análisis se realizó con fines exclusivamente académicos y respetando los principios éticos de respeto, transparencia y responsabilidad social. Se presentan los códigos utilizados en la Tabla 1.

Tabla 1. Codificación de los entrevistados en el Webinar 3, 2024

CÓDIGO	PERFIL ACADÉMICO
E1	Académico investigador 1
E2	Académica investigadora 2

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis del conversatorio permitió identificar tres categorías que orientan la comprensión de la evaluación en proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS): (1) la evaluación como proceso continuo y situado, (2) la redistribución de roles y responsabilidades entre los actores, y (3) las herramientas e instrumentos que posibilitan una práctica evaluativa reflexiva y participativa.

3.1. La evaluación como proceso continuo y situado

La evaluación, concebida como proceso continuo, se transforma en un acto ético y político que humaniza la enseñanza y fortalece el compromiso social universitario, en coherencia con la pedagogía crítica del ApS. Los resultados evidencian una concepción compartida de la evaluación en ApS como un proceso formativo, dialógico y contextualizado, que trasciende la mera calificación y se convierte en una instancia de

aprendizaje colectivo. En palabras de E1, "la evaluación no aparece como un fenómeno aislado, sino que es parte del proceso y nos permite ir monitoreando el logro de los objetivos, no solo del servicio, sino también de los aprendizajes" (E1, Webinar 3, 2024). Esta mirada coincide con Tapia (2018), quien entiende la evaluación como un acompañamiento reflexivo y continuo de la experiencia educativa.

Ambos entrevistados (E1 y E2) señalaron que la evaluación debe desplegarse antes, durante y después del proyecto, articulándose con los contextos y las personas involucradas. E1 destacó la importancia de establecer "hitos evaluativos antes, durante y después", mientras E2 subrayó la necesidad de reconocer que "la evaluación real viene al final, pero muchas veces queda fuera de quienes han dirigido el trabajo" (E2, Webinar 3, 2024) . Esta tensión refleja, como advierte López-de-Arana et al. (2020), la necesidad de legitimar el valor del ApS dentro de la cultura institucional universitaria.

Tanto E1 como E2 coincidieron en que la evaluación debe orientarse al aprendizaje y no al control. Para E1, "importa mucho saber evaluar bien, pero importa mucho más con qué fin utilizo la evaluación" (E1, Webinar 3, 2024), lo que refleja un cambio de paradigma hacia una evaluación transformadora, vinculada a la toma de decisiones colectivas y a la mejora continua de los procesos educativos, tal como plantean Sarraute et al.(2023). Asimismo, ambos destacaron el carácter participativo de la evaluación: "hay que dar voz a quienes habitualmente no la tienen", señaló E1 (E1, Webinar 3, 2024), evocando el enfoque freireano de la evaluación dialógica (Freire, 2004).

E2 complementó esta idea enfatizando la importancia de que el alumnado "se exprese, se implique y piense sobre lo que está haciendo, que haya un proceso reflexivo" (E2, Webinar 3, 2024). Este énfasis en la autoevaluación narrativa, a través de bitácoras o diarios de campo, se alinea con la evaluación emancipadora descrita por Puig et al. (2017), que busca desarrollar conciencia crítica en el estudiantado.

Estos hallazgos confirman que la evaluación en ApS es concebida por los participantes como un proceso formativo más que terminal, coherente con lo planteado por Campo (2015), Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2019) y Suárez (2024), quienes sostienen que evaluar implica acompañar el aprendizaje y no únicamente certificar resultados. Asimismo, el carácter situado de la evaluación responde a la necesidad de considerar las particularidades de cada contexto comunitario, en consonancia con Santos-Pastor et al. (2021).

3.2. Roles y responsabilidades en la evaluación

Los hallazgos del conversatorio evidencian una concepción compartida de la evaluación en el Aprendizaje-Servicio (ApS) como un proceso distribuido y corresponsable, en el que cada agente (docente, estudiante y comunidad) participa activamente desde su propia función formativa. Los entrevistados coincidieron en que este tipo de evaluación exige superar la lógica jerárquica tradicional, en la que el profesorado asume el rol exclusivo de evaluador. Como señaló E1, "nos hemos ido convenciendo de que tenemos que hacer autoevaluaciones (…) pero también heteroevaluación, porque le pedimos al socio comunitario que evalúe el desempeño de los estudiantes y que nos evalúe también a nosotros como institución" (E1, Webinar 3, 2024). Este testimonio refleja una práctica evaluativa participativa que redistribuye el poder y da voz a todos los actores: "La evaluación debe ser entendida como un fenómeno intrínsecamente participativo; hay que dar voz a quienes habitualmente no la tienen" (E1, Webinar 3, 2024). En la misma línea, E2 enfatizó que "la evaluación no puede ser algo que hacemos sobre los estudiantes, sino con ellos y con la comunidad; es parte del proceso y de la toma de decisiones" (E2, Webinar 3, 2024). Esta visión se alinea con el enfoque participativo descrito por (Rivas et al., 2024) y Freire (2004), quienes destacan la centralidad del diálogo y la distribución del poder en las prácticas evaluativas transformadoras.

La redistribución de responsabilidades descrita por los entrevistados coincide con los planteamientos de López-de-Arana et al. (2020), quienes sostienen que la participación de múltiples actores fortalece la legitimidad de los procesos evaluativos y favorece una

comprensión más amplia de los resultados alcanzados.

Desde la perspectiva del profesorado, la función docente se redefine como la de un mediador y facilitador del proceso, coherente con la noción de mediación pedagógica de Herrera Pastor (2020). De acuerdo con E1, la función docente se orienta a facilitar el aprendizaje mediante el acompañamiento permanente y la promoción de espacios de reflexión conjunta, relegando a un segundo plano la lógica centrada exclusivamente en la calificación: "El docente no es quien dicta la verdad de la evaluación, sino quien facilita que otros puedan expresar lo que aprendieron y cómo lo vivieron" (E1, Webinar 3, 2024). Esta concepción se vincula con el modelo del docente reflexivo y facilitador propuesto por Aramburuzabala et al. (2019), que promueve la autonomía crítica del alumnado y la conexión entre el aprendizaje académico y la práctica social.

En cuanto al estudiantado, E2 destacó la relevancia de la autoevaluación y la coevaluación como mecanismos de aprendizaje profundo: "Los estudiantes se miran a sí mismos, pero no en función de la nada, sino en función de lo que requiere el servicio y lo que requiere el socio comunitario" (E2, Webinar 3, 2024). Esta dinámica se vincula con los planteamientos de Páez y Puig (2013), quienes sostienen que la coevaluación favorece la reflexión sobre la propia práctica, fortalece la capacidad de autorregulación y promueve una comprensión más empática del trabajo colaborativo. No obstante, como advirtió E1, esta participación solo es significativa cuando existen condiciones institucionales que legitiman la voz estudiantil: "Hay que construir espacios donde la voz del estudiante tenga incidencia real en las decisiones" (E1, Webinar 3, 2024), coincidiendo con lo planteado por Cid-Romero (2025) sobre la importancia de estructuras que garanticen la participación efectiva del alumnado.

De este modo, la participación activa del estudiantado en los procesos de evaluación favorece el desarrollo de su autonomía y compromiso con su aprendizaje, al tiempo que fortalece su crecimiento personal y profesional. Esta participación activa favorece una comprensión más profunda del propio aprendizaje y fortalece el compromiso con la comunidad y con el entorno más cercano, ampliando el impacto transformador del Aprendizaje-Servicio tanto en el plano individual como social.

La comunidad, por su parte, se posiciona como agente evaluador y validador del sentido del proyecto. Ambos entrevistados destacaron la legitimidad epistémica de su participación. E2 subrayó que "pedimos al socio comunitario que evalúe también a los estudiantes y a nosotros como institución; puede ser incómodo, pero es necesario, porque nos permite mejorar año a año" (E2, Webinar 3, 2024). De manera complementaria, E1 afirmó que "la comunidad valida el sentido del proyecto; sin su evaluación, no sabríamos si lo que hacemos tiene utilidad" (E1, Webinar 3, 2024). Estas afirmaciones refuerzan la importancia de reconocer los saberes locales en el proceso evaluativo, en coherencia con Redondo-Corcobado y Fuentes (2022), quienes defienden la incorporación de la perspectiva comunitaria como fuente de legitimidad y justicia epistémica.

En este sentido, la inclusión de la comunidad en la evaluación no sólo incrementa la pertinencia social de los proyectos, sino que también fortalece la sostenibilidad de las alianzas y la confianza entre los actores involucrados, tal como señalan Cid-Romero et al. (2025).

En conjunto, las voces del conversatorio muestran que la evaluación en ApS se concibe como un proceso ético y relacional, sustentado en la corresponsabilidad entre todos los actores implicados. Este enfoque encarna la evaluación dialógica freireana y los principios del aprendizaje-servicio transformador, donde el poder se distribuye, las voces se equilibran y la evaluación se convierte en un espacio de cuidado, confianza y mejora compartida (Freire, 2004; Rivas et al., 2024; Puig et al., 2017). En palabras de E1, "cuando la evaluación se comparte, deja de ser un juicio y se convierte en un acto de cuidado colectivo" (E1, Webinar 3, 2024), evidenciando una concepción de la evaluación centrada en el aprendizaje, la participación y el reconocimiento de las personas como protagonistas del proceso formativo.

3.3. Herramientas e instrumentos para una evaluación reflexiva y participativa

Los resultados del conversatorio muestran que la elección de herramientas evaluativas en ApS está guiada más por la coherencia pedagógica y la reflexión que por la estandarización de instrumentos. Tal como enfatizó E1, "no existen recetas; las herramientas se construyen desde la experiencia y desde la relación que establecemos con la comunidad" (E1, Webinar 3, 2024). Esta afirmación coincide con lo que Tapia (2018) denomina evaluación situada, donde los instrumentos se adaptan a los contextos y favorecen la participación de todos los actores.

Ambos entrevistados destacaron la co-construcción de escalas descriptivas como una práctica clave. Según E1, "hemos optado en algunos años por construir con los y las estudiantes esas escalas descriptivas, porque como participan de la construcción, están mucho más conscientes de qué es lo que tienen que hacer" (E1, Webinar 3, 2024). Este tipo de instrumentos fomenta la apropiación del proceso evaluativo y el compromiso del estudiantado con los criterios de calidad y responsabilidad social del servicio (López-de-Arana et al., 2020). Estos resultados muestran que la construcción compartida de criterios favorece la apropiación del proceso evaluativo y fortalece la corresponsabilidad de las personas participantes, aspecto ampliamente documentado en la literatura sobre ApS (López-de-Arana et al., 2020).

Asimismo, se reconoció el valor de los diarios reflexivos y narrativas etnográficas como herramientas de autoconocimiento y metacognición. En palabras de E2, "la bitácora que utilizan ellos (…) se les ofrecen preguntas que ayuden a la reflexión sobre lo vivido, las relaciones establecidas y los aprendizajes logrados" (E2, Webinar 3, 2024). Estas narrativas, según Santos et al., (2021) fortalecen la conciencia crítica del alumnado y facilitan la conexión entre experiencia, teoría y valores éticos.

La preferencia por instrumentos narrativos y reflexivos coincide con lo señalado por Álvarez-Agudelo et al. (2023) y Vega y Cárdenas (2019), quienes identifican estas herramientas como mecanismos privilegiados para promover la autorregulación, la metacognición y la participación activa del estudiantado.

Otro aspecto relevante es el uso de instrumentos cualitativos para recoger la voz comunitaria, como cuestionarios o focus groups virtuales. E2 explicó que "la idea partió de hacer un focus group on line (…) que acabó siendo un Google Form con preguntas abiertas sobre la relación establecida, el respeto percibido y los aportes generados" (E2, Webinar 3, 2024). Estas herramientas promueven la evaluación ética y de reciprocidad, en línea con los planteamientos de Paez y Puig (2013).

Asimismo, la combinación de cuestionarios, entrevistas y espacios de diálogo evidencia una estrategia de triangulación metodológica que permite recoger múltiples perspectivas sobre el aprendizaje y el impacto social del proyecto, en línea con las recomendaciones de Santos-Pastor et al. (2021).

Por último, tanto E1 como E2 coincidieron en que la evaluación dialógica basada en la conversación, la devolución y la reflexión conjunta, es la instancia que más impacto genera en el aprendizaje. "Es sentarnos con los estudiantes a dialogar, escucharlos y devolverles preguntas para que reflexionen" (E1, Webinar 3, 2024). De este modo, la evaluación se configura como un proceso de acompañamiento, más que de control, coherente con la idea de retroalimentación dialógica propuesta por Santos-Pastor et al. (2021).

En conjunto, las voces evidencian que los instrumentos más valorados en el ApS universitario son aquellos que fomentan la reflexión, la participación y el diálogo ético. La combinación de rúbricas participativas, bitácoras narrativas, cuestionarios abiertos y espacios de conversación permite articular una evaluación formativa, viva y transformadora, que impulsa tanto la mejora pedagógica como el compromiso social de la universidad (Campos-Rius et al., 2022).

Desde una perspectiva ética, estas prácticas evaluativas contribuyen a garantizar la pertinencia cultural, la transparencia y la corresponsabilidad en la toma de decisiones. Tal como señalan Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2023), la participación activa de los socios

comunitarios en la evaluación constituye una expresión concreta de justicia epistémica, al reconocer el valor de los saberes comunitarios en la construcción del conocimiento.

A modo de síntesis, la discusión de resultados confirma que la evaluación transformadora en ApS universitario no es un mero proceso técnico, sino un acto político y ético que redistribuye poder, fomenta la esperanza crítica y asegura la coherencia entre la misión universitaria y el compromiso social.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

El presente estudio analizó cómo se concibe y desarrolla la evaluación en proyectos de ApS en educación superior, a partir del marco teórico disponible y del análisis cualitativo de un conversatorio académico. Los hallazgos permiten extraer conclusiones relevantes, respecto al carácter formativo, participativo y transformador de la evaluación en proyectos de ApS (Puig, 2022).

En primer lugar, se confirma que la evaluación en ApS no puede restringirse a un momento final de verificación, sino que debe desplegarse en todas las fases del proyecto. Los participantes del webinar enfatizaron la importancia de instalar hitos evaluativos antes, durante y después del servicio, lo cual coincide con la literatura que concibe la evaluación como un proceso continuo y reflexivo (Campo, 2015; Santos-Pastor et al., 2021). Esta conclusión reafirma que la evaluación debe integrarse desde el diseño inicial de los proyectos y no abordarse como un requisito ex post.

En segundo lugar, se evidencia un cambio en los roles evaluativos, con la incorporación de estudiantes, docentes y socios comunitarios como actores activos del proceso. La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación no solo diversifican las perspectivas, sino que constituyen un mecanismo de redistribución del poder académico. Este hallazgo se alinea con las propuestas de Ruiz-Corbella y García-Gutierrez (2019), quienes sostienen que la co-construcción de criterios y la participación de la comunidad fortalecen la pertinencia y la sostenibilidad del ApS.

En tercer lugar, la investigación destaca la relevancia de emplear instrumentos de evaluación cualitativos y mixtos, tales como portafolios reflexivos, diarios de campo, entrevistas o rúbricas co-construidas. Estos instrumentos permiten captar la complejidad del aprendizaje y del impacto social, más allá de la calificación numérica. En este sentido, se confirma la pertinencia de las propuestas de Álvarez-Agudelo et al. (2023) y Vega y Cárdenas (2019), quienes documentan el valor del portafolio y de los dispositivos reflexivos para promover la autorregulación y el compromiso estudiantil.

Por último, emerge con fuerza la dimensión ética de la evaluación en ApS. Evaluar no solo implica valorar aprendizajes académicos, sociales y transversales, sino también garantizar que las intervenciones respeten los contextos culturales, promuevan impactos sostenibles y aseguren la participación equitativa de las comunidades (Ruiz-Corbella y García-Gutierrez, 2023; Monjas et al., 2022). Esta conclusión pone de relieve que la evaluación es inseparable del compromiso social universitario y de la justicia educativa.

4.2. Recomendaciones.

Se proponen las siguientes recomendaciones que surgen a partir de estas conclusiones:

- Institucionalizar la evaluación transformadora en ApS: Las universidades deben reconocer formalmente la importancia de la evaluación participativa, dotando a docentes y estudiantes de tiempos, formación y recursos específicos para implementarla. La institucionalización permitirá superar la percepción de que la evaluación es un aspecto accesorio y garantizará su coherencia con las misiones académicas y sociales de la universidad.
- Fortalecer la formación docente en evaluación participativa. Es fundamental capacitar al profesorado universitario en metodologías de evaluación formativa, reflexiva y compartida. Esta formación debe incluir tanto herramientas técnicas

(portafolios, rúbricas, cuestionarios) como enfoques críticos y éticos, de modo que los docentes puedan guiar procesos de co-construcción y diálogo con el alumnado y la comunidad.

- Promover la co-construcción de criterios evaluativos con la comunidad. Los socios comunitarios deben participar desde el inicio en la definición de qué se evalúa y cómo se hace. De esta manera, se garantiza que la evaluación no se limita a indicadores académicos, sino que recoja también dimensiones de pertinencia cultural, impacto social y sostenibilidad. Esto requiere diseñar espacios deliberativos y transparentes donde todas las voces tengan el mismo valor.
- Diversificar los instrumentos de evaluación. Se recomienda combinar herramientas cuantitativas y cualitativas, para capturar tanto los logros académicos como las experiencias subjetivas y comunitarias. En este sentido, es pertinente complementar los diversos instrumentos, de modo que la evaluación no solo mida resultados, sino también procesos y significados. Además, se sugiere que los cuestionarios incluyan, junto a las escalas de valoración, espacios abiertos en los que el estudiantado pueda aportar ejemplos, comentarios o justificar sus elecciones, permitiendo así una comprensión más profunda de los aprendizajes y percepciones. Esta combinación de enfoques fortalece la validez del proceso evaluativo y favorece una lectura más contextualizada y humanizada de los resultados.
- Incorporar la evaluación ética y de responsabilidad social. Más allá de los aprendizajes individuales, la evaluación debe considerar criterios como el beneficio tangible para la comunidad, el respeto a los contextos culturales, la sostenibilidad de los impactos y la reparación de posibles desequilibrios. Esta dimensión ética asegura que el ApS cumpla con su promesa de servicio responsable y transformador.

4.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación

El presente estudio se desarrolló a partir del análisis de un conversatorio académico en el que participaron especialistas vinculados al ApS. Si bien esta aproximación permitió profundizar en las concepciones y prácticas evaluativas abordadas por los participantes, los resultados reflejan una experiencia específica y no pretenden ser generalizables a todos los contextos universitarios.

En este sentido, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra incorporando experiencias provenientes de distintas instituciones, disciplinas y contextos socioculturales. Asimismo, resulta pertinente profundizar en las perspectivas del estudiantado y de los socios comunitarios, así como analizar comparativamente el uso de diversos instrumentos de evaluación y sus efectos en los aprendizajes, la participación y la transformación social promovida por el Aprendizaje-Servicio.

5. REFLEXIÓN FINAL

Evaluar en ApS es "mirar con otros ojos": implica reconocer que el aprendizaje no se limita a la sala de clases ni a los indicadores numéricos, sino que se despliega en las relaciones humanas, en la corresponsabilidad social y en la transformación mutua entre universidad y comunidad. La evaluación transformadora, en este sentido, no solo mide resultados, sino que abre horizontes de esperanza, de justicia y de construcción colectiva del conocimiento. Su institucionalización constituye un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para que la universidad cumpla plenamente con su compromiso ético y social en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Agudelo, A., Sierra-Miranda, N., Insuasti-Muñoz, Y., & Osorio-Muñoz, R. (2023). El portafolio del estudiante como estrategia didáctica y su incidencia en la conciencia metacognitiva y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación primaria. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 7(12), 56-68 https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.05071205

Álvarez-Vanegas, A., Ramani, S. V., y Volante, L. (2024, February). Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability. Frontiers in Education, 9, 1291669 https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1291669

Aramburuzabala, P., Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P. J. (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico-deportivas para la inclusión social. Publicaciones, 49(4), 19–27. http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11726

Ayuste,A., Esparza, M., Paya, M. y Morín,V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario. RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación, 14,. 106-129 https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.6

Campo Cano, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 1, 91-111. https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.6

Campos-Rius, J., Franco-Sola, M. y Figueras, S. (2022). Diseños de rúbricas de proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito de la actividad física y del deporte: una revisión narrativa. RIDAS Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio,13, 19-41.. https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.2

CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (2017). Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje y servicio solidario en educación media: secundaria y enseñanza técnica. Buenos Aires-Montevideo, noviembre de 2016 / María Nieves Tapia ... [et al.] - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cid-Romero, E., Blasco-Serrano, A. C., Dieste-Gracia, B., y Arranz-Martínez, P. (2025). Aprendizaje-servicio como estrategia para la ciudadanía global. Creando sinergias entre centros sociolaborales y universidad. Revista Iberoamericana De Estudios De Desarrollo = Iberoamerican Journal of Development Studies, 0, 1–34. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.10445-88

Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2008). La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. Octaedro.

Dewey, J. (1960). Experiencia y Educación. Losada.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra S.A.

Farré Riera; L., Domingo Peñafiel L., y Simó Gil, N. (2003). Desafíos del impacto educativo y social de los Proyectos ApS en educación secundaria. Tendencias Pedagógicas, 40,74-85. doi: https://doi.org/10.15366/tp2023.40.006

Franco-Sola, M. y Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 9(1), 114-123. http://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill Education

Herrera Pastor, D. (2020). Aprendizaje Servicio. Análisis de una experiencia universitaria. Investigación en la Escuela, (102), 154-164. https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.11

Izquierdo-Montero, A., y García-Gutiérrez, J. (2021). ¿Qué aprendizajes y qué servicios? Preguntas para una praxis educativa transformadora desde el Aprendizaje-Servicio. Estudios pedagógicos, 47(4), 91-108. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400091

Kolb, D. A. (2015). Experiential learning. Pearson. http://ptgmedia.pearsoncmg.com/

images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf

León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., y Belando-Montoro, M.-R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. Estudios Sobre Educación, 39, 247-266. https://doi.org/10.15581/004.39.247-266

López-de-Arana Prado, E.; Aramburuzabala Higuera, P. y Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. Educación XX1, 23(1), 319-347, https://doi.org/10.5944/educxx1.23834

Martín-Sánchez, A., González-Gómez, D., y Jeong, J. S. (2024). El Aprendizaje-Servicio en el sistema educativo: evaluación del grado de implementación como herramienta para trabajar la Educación para la Sostenibilidad. Ápice. Revista de Educación Científica, 8(2), 37–52. https://doi.org/10.17979/arec.2024.8.2.10682

Monjas Aguado, R., Martínez-Abajo, J. y Gamito Gomez, R. (2022). Las entidades en el ApS: Un estudio para promover proyectos más participativos. Didacticae, (12), 21-31. https://doi.org/10.1344/did.2022.12.21-31

Moreno Doña, A., y Rivera García, E. (2021). Aprendizaje Servicio, Responsabilidad Social Universitaria y Transformación Educativa: reflexiones, análisis y propuestas desde la Actividad Física y el Deporte. Estudios pedagógicos 47(4), 7-13. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400007

Murillo, F. J: y Hidalgo, N (2015). Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(1), 43-61.https://doi.org/10.15366/riee2011.4.1.001

Ochoa Cervantes, A., y Pérez Galván, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. Psicoperspectivas, 18(1), 89-101. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1478

Páez Sánchez, M., y Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2(2), 13-32. https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.001

Permach Martin, N., Galarraga Arrizabalaga, H., Hermoso Larzabal, E., y Ugalde Salas, I. (2024). Diseño de herramientas de evaluación para proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. En B. Berral, J. A. Martínez, et al. Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística (pp. 2231-2243). Dykinson, https://doi.org/10.2307/jj.22246998.186

Puig Rovira, Josep M. y Palos Rodríguez Josep (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. Cuadernos de Pedagogía, 357, 60-63.. https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf

Puig, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, (14), 12-35. https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.2

Puig R (coord.), J. M., Batlle, R., Breu, R., Campo, L., de la Cerda, M., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Ramoneda, A. y Rubio, L. (2015). 11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje de servicio? (1o edición). Graó.

Puig, J., Xus Martín y Laura Rubio, (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?. Voces de la Educación, 2(2), 122-132.

Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J.-L. (2022). Desarrollo ético-cívico en el Aprendizaje-Servicio: un análisis desde la filosofía de la educación a través del pensamiento comunitarista de Amitai Etzioni. Estudios Sobre Educación, 43, 29-46. https://doi.org/10.15581/004.43.002

Rivas-Valenzuela, J., Rivera-Trigueros, I., Moreno-Doña, A., y Rivera-García, E. (2024). Análisis de la evolución del aprendizaje-servicio vinculado a la actividad física: el género como asignatura pendiente. Estudios pedagógicos, 50(2), 7-26. https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000200007

Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2023). Aprendizaje-servicio: escenarios de aprendizajes éticos y cívicos (Vol. 184). Narcea Ediciones.

Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2019). Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación (Vol. 155). Narcea Ediciones.

Sandia, B. E., y Montilva, J. A. (2020). Tecnologías digitales en el aprendizaje-servicio para la formación ciudadana del nuevo milenio. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), 129–148. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24138

Santos-Pastor, M. L., Garoz-Puertas, I., Frutos de Miguel, J., y Arribas-Cubero, H. F. (2024). Matriz de Indicadores para el Diseño y Evaluación de Buenas Prácticas de Aprendizaje-Servicio Universitario. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 23(1), 1-22. https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.002

Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I., y García-Rico, L. (2021). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. Contextos Educativos. Revista de Educación, (27), 9-29. https://doi.org/10.18172/con.4574

Sarraute, M., Delgado, A., Chávez, C., y Solano, E. (Coord.) (2023). El aprendizaje-servicio transformador. Pertinencia Social de la Universidad. UNAM-FES Aragón/Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional. https://doi.org/10.22201/fesa.9786073083812e.2023

Suárez Lantarón, B. (2024). La evaluación en los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS). En D. Mayor, M. G. Solís y A. Granero (ed.) La pedagogía del aprendizaje-servicio en la universidad. Hoja de ruta para el profesorado (pp.169-188). Octaedro.

Tapia, M. N. (2018). Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario edición Perú. CLAYSS.1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS. Libro digital, PDF.

Vega, M. y Cárdenas, G. (2019). El portafolio como estrategia de autorregulación en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes. Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, X (1), 21-37. http://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191001.03

Vives Varela, T., y Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. Investigación en educación médica, 10(40), 97-104. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367