

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de
Biosistemas



**Proyectos de Aprendizaje Servicio desde
el Modelo Working With People:
aplicación al consumo responsable desde
la Cátedra Bancos de Alimentos**

TESIS DOCTORAL

Presentada para optar al título de Doctor por:

Priscila Leonor Nole Correa

Máster en Tecnología Agroambiental para una Agricultura Sostenible
Ingeniero Agropecuario

Madrid, 2024



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica,
Alimentaria y de Biosistemas

**Doctorado en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural
y Gestión Sostenible**

**Proyectos de Aprendizaje Servicio desde
el Modelo Working With People:
aplicación al consumo responsable desde
la Cátedra Bancos de Alimentos**

TESIS DOCTORAL

Presentada para optar al título de Doctor por:

Priscila Leonor Nole Correa

Máster en Tecnología Agroambiental para una Agricultura Sostenible
Ingeniero Agropecuario

Bajo la dirección de:
Dr. Ignacio de los Ríos Carmenado

Madrid, 2024

Título: Proyectos de Aprendizaje Servicio desde el Modelo Working With People:
aplicación al consumo responsable desde la Cátedra Bancos de Alimentos

Autor: Priscila Leonor Nole Correa

Programa de Doctorado: Doctorado en Planificación de Proyectos de Desarrollo
Rural y Gestión Sostenible

Dirección de tesis:

Dr. Ignacio de los Ríos Carmenado, Universidad Politécnica de Madrid
(Director)

Revisores externos:

Tribunal de tesis:

Fecha de defensa:

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han contribuido de manera significativa en la realización de este proyecto:

En primer lugar, quiero agradecer al Doctor. Ignacio de los Ríos Carmenado, por la oportunidad de aprender a través de su ejemplo en el ámbito de la investigación y de su trabajo continuo y constante. Su enseñanza que el trabajo en equipo es más fructífero que el individualismo, es un legado que me llevo conmigo.

A todo el Grupo de Investigación GESPLAN de manera especial a su Fundador Doctor. Adolfo Cazorla, puesto que sin su dedicación y esfuerzo de años de investigación y trabajo incesante no podríamos llevar a cabo esta investigación.

También agradezco a mis Padres quienes en mis primeros años de vida hicieron un esfuerzo muy grande para poder darme la educación.

Mi gratitud a Doña Lourdes Grosso, quien me motivo para que continuara mi formación académica.

Y finalmente el agradecimiento a todos los participantes de este proyecto, que en distintos momentos han sumado su esfuerzo para trabajar dando su aporte desde distintos ámbitos:

A la Federación de Bancos de alimentos FESBAL

A la Universidad Politécnica de Madrid en especial a la Escuela Superior Técnica de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas.

Abstract

This doctoral thesis analyses the application of the ApS Service Learning Metamodel - Working with People applied to Responsible Consumption in the Food Banks Chair of the Universidad Politécnica de Madrid (UPM). This Service-Learning strategy - Working with People (WWP) is applied within the Postgraduate Program in Project Planning, Rural Development and Sustainable Management. Using a qualitative approach, the research examined the implementation of the program through thematic analysis, data was collected through the results of telephone interviews, annual reports and the results of awareness campaigns on responsible consumption.

The purpose of Service-Learning is to impact the thinking and attitudes of students by combining theory with practice, classrooms with communities. Service-Learning calls for us to look around us and seek solutions to society's problems. The relevance of this research lies in the absence of models and methodologies that guide the implementation of Projects in which "Working with People" is placed at the center, and its development at the University. The findings that were identified can be classified through 4 principles established from the 4 basic ingredients of Service-Learning and the Behavioural, technical and contextual competencies: Principle 1 Technical competencies, social need: the Food Banks chair and the responsible consumption. Principle 2 Behavioural Competencies, Community Service: Personal and interpersonal skills necessary to be successful in the development of sustainable projects. Principle 3 Contextual competencies Learning: experiential learning by reconnecting with real-life situations. Principle 4 Contextual competencies, Networking: with actors in the environment. Here we will show all the linking work carried out with the Food Banks, in educational centers.

Resumen

Esta tesis doctoral analiza la aplicación del Metamodelo de Aprendizaje Servicio ApS -Working With People aplicado al Consumo Responsable en la Cátedra Bancos de Alimentos de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Esta estrategia de Aprendizaje Servicio -Working With People (WWP) se aplica dentro del Programa de Postgrado en Planificación de Proyectos, Desarrollo Rural y Gestión Sostenible. Utilizando un enfoque cualitativo, la investigación examinó la implementación del programa a través del análisis temático, los datos se recopilaron a través de los resultados de entrevistas telefónicas, informes anuales y los resultados de las campañas de sensibilización en el consumo responsable.

El propósito del Aprendizaje-Servicio es impactar el pensamiento y las actitudes de los estudiantes al combinar la teoría con la práctica, las aulas con las comunidades. El Aprendizaje-Servicio hace un llamado a mirar a nuestro alrededor y buscar soluciones a problemas de la sociedad. La pertinencia de esta investigación radica en la ausencia de modelos y metodologías que orienten la implementación de Proyectos en los cuales se ponga de Centro al trabajo con las personas “Working With People”, y su desarrollo en la Universidad. Los hallazgos que se identificaron se pueden clasificar a través de 4 principios establecidos a partir de los 4 ingredientes básicos del Aprendizaje-Servicio y las competencias de Comportamiento, técnicas y contextuales: Principio 1 Competencias técnicas, necesidad Social: la cátedra Bancos de Alimentos y el consumo responsable. Principio 2 Competencias de Comportamiento, Servicio a la comunidad: Habilidades personales e interpersonales necesarias para tener éxito en el desarrollo de proyectos sostenibles. Principio 3 Competencias contextuales Aprendizajes: aprendizaje experiencial al reconectarse con situaciones de la vida real. Principio 4 Competencias contextuales, Trabajo en red: con los actores del entorno. Aquí mostraremos todo el trabajo de vinculación realizado con los Bancos de Alimentos, en centros educativos.

Tabla de Contenido

Introducción	1
1. Preguntas de investigación.....	9
2. Objetivos e hipótesis de la investigación	9
3. Metodología general de la investigación	10
4. Esquema general de la investigación.....	13
Capítulo 1: La gobernanza de la Innovación Educativa en el contexto de la educación superior	17
1. Introducción	18
2. La Innovación en la Educación Superior.....	18
2.1. Concepto de Innovación Educativa (IE)	19
2.2. Origen de la Innovación Educativa.....	23
2.3. Tendencias en Innovación Educativa y la revolución digital.....	24
3. La Gobernanza en la Educación Superior	28
3.1. Actores clave en la gobernanza de la educación superior.....	30
3.2. Formas de gobernanza en la educación Superior	32
3.3. Atributos de la Gobernanza en la Educación superior.....	33
4. La Gobernanza de la innovación educativa en la Universidad.....	34
4.1. Grupos de Innovación Educativa	36
4.2. Trabajando por Proyectos de Innovación Educativa	39
4.3. El papel del profesor Universitario como impulsor de la Innovación Educativa.....	44
5. Desarrollo de las Competencias y valores como finalidad	46
5.1. Las Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior	47
6. Conclusión.....	51
Capítulo 2: Los proyectos de Aprendizaje- Servicio y la vinculación con la sociedad	52
1. Introducción	53
2. El Aprendizaje – Servicio y la vinculación con la sociedad.....	53
2.1. Origen del Aprendizaje-Servicio y sus precursores	54
2.2. Concepto del Aprendizaje-Servicio	55
3. Proyectos de Aprendizaje-Servicio desde la Universidad.....	56
3.1. Experiencias Internacionales EE. UU.	56
3.2. Aprendizaje-Servicio en España.....	59
3.3. Aprendizaje Servicio en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM)	61
4. Aprendizaje servicio y Voluntariado	63

4.1.	Contextos de aplicación del Aprendizaje Servicio en Máster y Doctorado.....	65
4.2.	Diferencias en la aplicación del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior	66
5.	El aprendizaje basado en proyectos (PBL) y Aprendizaje-Servicio (ApS). Ambos como instrumentos. .	67
6.	La Necesidad de los Valores en la Educación Superior	70
6.1.	Definición de valor y clases de valores	72
7.	Desarrollo de las Competencias y valores (como finalidad)	75
7.1.	Definición de Competencias	75
7.2.	Las Competencias según la IPMA (International Project Management Association).....	77
7.3.	Las competencias de perspectiva	78
7.4.	Las competencias personales y profesionales.....	78
7.5.	Relación de las competencias del Proyecto Tuning, Pilares de Delors e IPMA	80
8.	Efectos del Aprendizaje por Servicio (ApS) y la Innovación Educativa (IE)	81
8.1.	Efectos del Aprendizaje por Servicio en la Universidad	81
8.2.	Efectos del Aprendizaje-Servicio en la sociedad	82
8.3.	ApS desde los grupos de Investigación e Innovación Educativa.....	83
9.	Conectando a Educadores y Comunidades de Servicio	84
9.1.	Líneas de vinculación con la comunidad para ApS.....	85
10.	Cátedras-Empresas como instrumento de vinculación de la Universidad -Comunidades de Servicio ..	86
11.	Conclusión.....	88
Capítulo 3. Los Bancos de Alimentos, FESBAL y el Consumo Responsable		90
1.	Introducción	91
2.	Origen e Historia de los Bancos de Alimentos	92
2.1.	Estructura Operativa de los Bancos de Alimentos	95
2.2.	Modelo de entrega de Alimentos Almacén	96
2.3.	Modelo de entrega de alimentos de primera Línea	98
2.4.	La filosofía de los bancos de alimentos	99
3.	Redes mundiales de Bancos de Alimentos	100
3.1.	Proceso de crecimiento: Bancos Europeos	102
3.2.	Los primeros Bancos de Alimentos en Europa.....	103
3.3.	España y los Bancos Españoles	106
4.	Federación Española de Bancos e Alimentos (FESBAL).....	108
4.1.	Orígenes históricos de FESBAL: Fundación Banco de Alimentos de España	110
4.2.	Fesbal y Los Bancos de Alimentos Españoles	115
4.3.	Principios de los Bancos de Alimentos.	116
4.4.	La Gran recogida de alimentos	118
4.5.	El Banco de Alimentos de Madrid.....	122
4.6.	Cronología de creación del BAM	127
4.7.	Crecimiento y Consolidación: Los cinco años iniciales del BAM (1994 -1999)	129
5.	Federación Europea de Bancos de Alimentos (FEBA)	144
5.1.	Cátedra Bancos de Alimentos de la UPM.....	145

5.2.	Crecimiento y Consolidación de la Cátedra Banco de Alimentos	150
6.	El consumo responsable de alimentos.....	152
6.1.	Breve reseña sobre la evolución de la sociedad de consumo	154
6.2.	Diferencia entre consumo responsable y sostenible	157
6.3.	El consumo excesivo	158
6.4.	Ética en el Consumo Responsable	158
6.5.	El consumo responsable y el impacto ambiental	160
7.	Los principios CSA-IRA	161
8.	La carta europea de los Bancos de Alimentos. los Estatutos Europeos.	163
Capítulo 4: Metamodelo de Aprendizaje Servicio: ApS-Working With People		165
1.	Introducción.	166
2.	Bases conceptuales del Metamodelo ApS-Working with People.....	166
2.1.	Elementos del Aprendizaje – Servicio	172
3.	Componentes del Metamodelo Working with People.....	173
3.1.	Componente ético-social.....	173
3.2.	Componente técnico-empresarial	173
3.3.	Componente político-contextual	174
4.	Principios para la aplicación del Metamodelo	174
4.1.	Primer principio competencias técnicas: Necesidad Social	175
4.2.	Segundo Principio las personas: comportamiento: Formación de Servicio a la comunidad	175
4.3.	Tercer Principio competencias contextuales: Aprendizajes	175
4.4.	Cuarto Principio: competencias para la dirección de proyectos	176
5.	Dimensiones y etapas del metamodelo ApS Working with People	177
5.1.	Dimensión Organizacional: la estrategia de vinculación.	178
5.2.	Dimensión Personas: la estrategia para formación.	178
5.3.	Dimensión Proyectos: la dirección del proyecto APS.	179
6.	Conclusión del capítulo tercero	183
Capítulo 5: Aplicación del Metamodelo ApS-WWP al consumo responsable desde la Cátedra Bancos de Alimentos de la UPM		187
1.	Resumen de los capítulos uno, dos y tres.	188
2.	Introducción al Capítulo 5.	188
3.	Dimensiones del metamodelo ApS-WWP en el ámbito del consumo responsable de alimentos.....	189
3.1.	Dimensión Organizacional: la Cátedra Banco de Alimentos.	190
3.2.	Dimensión Personas: Máster en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible.	190
3.3.	Dimensión Proyectos: la dirección de los proyectos APS	191
4.	Las Comunidades de Servicio.....	193
4.1.	Los Bancos de Alimentos y la FESBAL	194
4.2.	El Grupo de Investigación GESPLAN.	195

5.	El Máster-Doctorado en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible	202
5.1.	Objetivos y líneas de investigación del Máster	202
5.2.	Descripción general del Máster	204
5.3.	Competencias del Máster	204
6.	Proyectos ApS: áreas de acción y resultados	208
6.1.	Áreas de acción de los proyectos ApS desde la CBA	208
6.2.	Formación y sensibilización: Programa (CORAL)	212
6.3.	Proyectos de Investigación e innovación	221
6.4.	Difusión y transferencia de conocimiento	225
	Conclusiones	228
	Futuras líneas de investigación	230
	Referencias	233
	Anexos	263
	A1 Taller Conectando a Educadores y Comunidades para ApS	263

Lista de Figuras

Figura 1: Metodología de la investigación	13
Figura 2: Esquema General de la investigación	16
Figura 3: Pasos para la innovación	21
Figura 4: Tendencias en Innovación educativa.....	25
Figura 5: Actores clave en la gobernanza de la educación superior	32
Figura 6: Grupos de Innovación Educativa como motor de cambio.....	38
Figura 7: GIE en cifras	39
Figura 8: Competencias Informe Delors (1996).....	49
Figura 9: El ApS promueve el descubrimiento de la alteridad.....	54
Figura 10: Componentes de las competencias según Sanz de Acedo Lizarraga (2016)	76
Figura 11: Cátedras Empresas como instrumento de vinculación	87
Figura 12: John Arnold van Hengel (1923-2005)	92
Figura 13: Primer Banco de Alimentos foto obtenida de https://www.eurofoodbank.org/our-story/93	
Figura 14: Modelos entrega de alimentos	96
Figura 15: Cómo funcionan los bancos de alimentos (tomado de FESBAL, <i>¿Qué hacemos?</i> , s.f., https://www.fesbal.org.es/que-hacemos)	97
Figura 16: Entrega y clasificación de alimentos de estudiantes del Máster y Doctorado en Planificación de Proyectos de Desarrollo Sostenible	98
Figura 17: Agentes implicados en la donación de alimentos	99
Figura 18: Objetivos de Desarrollo Sostenible	108
Figura 19: Valores de los Bancos de Alimentos	109
Figura 20: Sede central del Banco de Alimentos de Madrid	127
Figura 21: Javier Ortiz y el alcalde de Madrid Álvarez del Manzano	131
Figura 22: Inauguración de la primera calle. Javier Ortiz y el director de Comunicación de Alcatel, Avaro Alcina	137
Figura 23: Una de las calles en los almacenes del BAM.....	138
Figura 24: El presidente de la FESBAL recoge el Premio Príncipe de Asturias	140

Figura 25: La Reina Sofía en la inauguración de la Delegación de Alcorcón	140
Figura 26: (de izda. a dcha.): Adolfo Cazorla, Adriano García Loygorri, Miguel Ángel Garcimartín, Ignacio de los Ríos, Carlos Conde, José Antonio Bustos, Pilar Niño, Manuel Juristo y Agustín Alberti .	148
Figura 27: Sr. Rector de la UPM y presidente de FESBAL/	148
Figura 28: Aportes de la Universidad a la Sociedad	169
Figura 29: Agentes del ámbito educativo y comunidades de servicio	170
Figura 30: Modelo Working with People aplicado a la CBA.	174
Figura 31: Dimensiones del Metamodelo WWP.....	178
Figura 32: Relación de los APS con la Cátedra BA-UPM, De los Ríos Carmenado. I et al (2023)	181
Figura 33: Papel del profesor como director de proyectos De los Ríos Carmenado et al (2023)	182
Figura 34: Proyectos Conjuntos: Los principios IRA y ODS.....	192
Figura 35: Tres pilares del Grupo GESPLAN para la mejora de la UPM.....	197
Figura 36: Los cinco pilares de las universidades de investigación.	198
Figura 37: Relación de los APS con la Cátedra BA-UPM, De los Ríos Carmenado. I et al (2023)	208
Figura 38: Sistema de Información Geográfica para el análisis del Programa CORAL	211
Figura 39: Sistema de Información Geográfica para el análisis del Programa CORAL	224
Figura 40: Equipo CBA	224
Figura 41: Análisis de las actuaciones de los Bancos de Alimentos de España y correlación territorial con la tasa AROPE.....	225
Figura 42: Sistema de Información Geográfica para el análisis del Programa CORALCORAL	226
Figura 43: ArcGIS experience, CBA (https://short.upm.es/g8qrp)	227

Lista de Tablas

Tabla 1: Aplicación de la IE dependiendo del Sector Educativo.....	20
Tabla 2: Competencias Proyecto Tuning	50
Tabla 3:Acontecimientos que han dado origen al Aps en EE. UU.	58
Tabla 4: Proyectos de la Oficia ApS de la UPM.....	62
Tabla 5: Diferencias entre el aprendizaje servicio y el voluntariado	64
Tabla 6: Diferencias en la práctica del ApS en ámbitos escolar y superior.....	66
Tabla 7: Resumen de la clasificación de los valores	73
Tabla 8: Clasificación de valores según Fresno Chávez (2018, p. 14).	74
Tabla 9: Competencias IPMA	79
Tabla 10: Relación de competencias Tuning, Delors e IPMA.....	80
Tabla 11: Redes mundiales de bancos de alimentos.....	101
Tabla 12: Federaciones y primeros bancos en países europeos	102
Tabla 13: Bancos de alimentos en España (1987-1995). Tomada de Casal (2020).....	107
Tabla 14: Acuerdos del Patronato reunidos el 29 de abril de 1994	111
Tabla 15: Términos del acuerdo FEBA-FBAE. Fuente: Archivos BAM	111
Tabla 16: Presidentes FESBAL periodos 1995-2024	119
Tabla 17: Logotipo FESBAL en sus inicios y el actual respectivamente	120
Tabla 18: Federación de Bancos de Alimentos de Castilla y León (FEBACYL)	121
Tabla 19: Cronología de creación del BAM	128
Tabla 20: Primera Junta Directiva de la Asociación Banco de Alimentos de Madrid	129
Tabla 21: Boletines informativos BAM nº 2 y 4	132
Tabla 22: Gran Recogida hasta el año 2019	142
Tabla 23: Hitos más importantes de la Cátedra Bancos de Alimentos	148
Tabla 24: Principios CSA-IRA. Fuente: FAO	161
Tabla 25: Aportes del Metamodelo Working With People	168
Tabla 26: Comparación de etapas proyectos IPMA y ApS	179

Tabla 27: Módulos y materias del Máster	206
Tabla 28: Contenidos Curriculares de las materias vinculadas al ApS	207
Tabla 29: Resultados de los proyectos, total de entidades y beneficiarios/participantes...	209
Tabla 30: Entidades implicadas según ámbitos sociales	209
Tabla 31: Resultados del Concurso de dibujos 2014-2023.....	210
Tabla 32: Dinámicas talleres sensibilización consumo responsable	216
Tabla 33: Fases del Concurso de Dibujos.....	218
Tabla 34: Imágenes de los Ganadores en el concurso de dibujos asociadas por su tema y mensaje	220
Tabla 35: Difusión y transferencia de conocimiento desde la CBA	226

Abreviaturas y Acrónimos

IPMA	International Project Management
WWP	Working With People
APS	Aprendizaje-Servicio
EEES	Espacio Europea de Educación Superior
FEBA	Federación Europea de Bancos de Alimentos
UPM	Universidad Politécnica de Madrid
FESBAL	Federación de Bancos de Alimentos de España
GIE	Grupo de Innovación Educativo

Introducción

La presente tesis doctoral responde a la inquietud investigativa de abordar la aplicación del Metamodelo de Aprendizaje-Servicio (ApS) -Working With People (WWP) aplicado al consumo responsable en la Cátedra Bancos de Alimentos (CBA) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Esta estrategia de ApS-WWP se aplica dentro del Programa de Postgrado en Planificación de Proyectos, Desarrollo Rural y Gestión Sostenible. Las experiencias de aprendizaje y sus resultados positivos están ganando reconocimiento. Se ha encontrado que los estudiantes en proyectos de ApS, desarrollan a corto plazo y de manera considerable “actitudes y valores relacionados con la diversidad, la pobreza, la justicia, el cambio y desigualdad” (Bowman et al., 2010). De igual modo, la educación superior en el siglo XXI tiene una responsabilidad fundamental de garantizar que los estudiantes se gradúen con las habilidades necesarias para tener éxito, en una economía global cada vez más competitiva y contribuir a una sociedad democrática como ciudadanos que abordan necesidades sociales (Birtwistle & Wagenaar, 2020).

Para satisfacer estas inquietudes, las universidades continúan explorando formas de aumentar la participación cívica a través de programas curriculares, con el propósito de brindar orientación cívica y ofrecer oportunidades para que los estudiantes se involucren en comunidades que vinculen las actividades de servicio con sus experiencias educativas, de manera que enriquezcan y aumentan su preparación, mientras desarrollan hábitos de compromiso cívico recurrente (Bringle et al., 2011).

Por otro lado, tanto profesores como administradores de la educación superior están buscando intensamente una revitalización de los objetivos públicos, que incluyen educar para el desarrollo moral y cívico (Colby, 2003). El aprendizaje servicio que tiene estos objetivos se centra intencionalmente en el desarrollo integral de los estudiantes y la mejora de la comunidad, todo ello a través de una estrategia pedagógica que comporta tanto el potencial, cuanto la innovación educativa en la transformación social (Bringle et al 2022). En este sentido, los Grupos de Innovación Educativa (GIEs) y las Comunidades de Servicio, han facilitado la labor de vinculación con los diferentes actores comunitarios, para poner en marcha metodologías de aprendizaje que favorecen la vivencia de valores

cívicos que con origen en la educación moral y el aprendizaje experiencial (You & Rudbringle, 2010), permiten prestar un servicio a la sociedad a la vez que se adquiere un conocimiento, valor o habilidad. Este es el modo de actuación del aprendizaje servicio.

En efecto, la pedagogía del aprendizaje servicio en la educación superior se ha expandido significativamente durante las últimas décadas (Egerton, 2002; McBride & Mlyn, 2014; Schneider & Hersh, 2005; U.S. Department of Education, 2012). Ya que “una de las obligaciones fundamentales de las universidades modernas es influir intencionalmente en el pensamiento moral y la acción de la próxima generación de líderes y ciudadanos de la sociedad” (Whiteley, 2002). En este sentido la Declaración de los Presidentes de las Universidades sobre la Responsabilidad Cívica de la Educación Superior, exhortan y animan a las instituciones de Educación Superior a involucrarse en la comunidad, creando muchas oportunidades de servicio, con el objetivo final de revitalizar el propósito público y la misión cívica (Ehrlich & Hollander, 2000).

El servicio a la sociedad es parte de los ejes que fundamentan la razón de ser de la universidad (Wilhelmsson, 2016). Por esto, en el año 2014, la Federación de Bancos de Alimentos de España (FESBAL) y el Grupo de Investigación GESPLAN de la UPM, crean la Cátedra Bancos de Alimentos (CBA) en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas (ETSIAAB), creando nuevas relaciones que fortalezcan la vinculación de la universidad con la sociedad, con el propósito de fortalecer el diálogo entre ciencia y sociedad y generar investigación científica, fortaleciendo considerablemente la labor de los bancos de alimentos. En esta línea, para generar investigación científica desde el Máster y el Doctorado Universitario en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible, se realizan trabajos fin de máster y tesis doctorales vinculados al objetivo principal de FESBAL que es el de sensibilizar en las consecuencias negativas del desperdicio de alimentos y la necesidad de su consumo responsable, desde la metodología de aprendizaje servicio.

Destacamos que uno de los principales objetivos de FESBAL es promover la labor, la imagen y la figura de los Bancos de Alimentos asociados en su lucha contra el hambre, la pobreza y el desperdicio de alimentos. Esto se logra mediante el aprovechamiento y reparto de alimentos a las personas más necesitadas, contribuyendo además a mejorar el medio ambiente mediante la recuperación de excedentes alimenticios de la sociedad y su redistribución, evitando así el

desperdicio o mal uso de estos recursos (Federación Española de Bancos de Alimentos [FESBAL], s.f.).

Este objetivo busca subsanar las deficiencias de los sistemas sociales y paliar el hambre en los entornos más cercanos, fomenta a la vez el consumo responsable y genera beneficios al medio ambiente, disminuyendo las emisiones de carbono y evitando que se tire comida, puesto que la comida desperdiciada genera metano, que es un gas de efecto invernadero que contribuye al calentamiento global (Simões et al., 2022). De aquí y movidos por el sentido de responsabilidad, señalamos la importancia de fomentar, a través de la sensibilización, el consumo responsable de alimentos, como respuesta necesaria en el cuidado del bienestar propio, de la familia y del planeta. Estos propósitos se vinculan directamente a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS): ODS1, ODS2, ODS4, ODS12 y los principios para la inversión responsable en la agricultura y los sistemas alimentarios (CSA-IRA). De tal modo que relacionamos estos principios con la creciente preocupación por la sostenibilidad del planeta y el crecimiento de las tasas de desperdicio de alimentos que, en lugar de disminuir, han aumentado según el informe de la Organización de las Naciones Unidas (2023), en contraste con el aumento del hambre en el mundo. De igual modo, la degradación del medio ambiente y la contaminación que causan los desechos de los alimentos que se despilfarran y se tiran, contribuyen a generar gases de efecto invernadero que influyen en el cambio climático y ponen en peligro la seguridad alimentaria de las futuras generaciones (Todd & Faour-Klingbeil, 2024).

Por ello es necesario, no solo un cambio de mentalidad y una concienciación personal y social, propiciando una intervención educativa novedosa en todos los niveles, impregnada y motivada por esta situación, para que contribuya positivamente en su mejora, sino también el establecimiento de programas que proporcionen aprendizaje experiencial, tales como: ApS, participación cívica y experiencias de voluntariado. En este contexto, el Máster Universitario de Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible presenta unas líneas de acción directamente relacionadas con la problemática actual antes mencionada: planificación, evaluación y gestión del desarrollo rural, técnicas cuantitativas para el desarrollo, gestión e investigación, en las que se busca capacitar a los estudiantes de unas competencias y valores para afrontar los retos de la sociedad actual a través del servicio y la aplicación del Metamodelo WWP (trabajando con la gente). Creemos que desde este metamodelo abarcamos valores fundamentales como el respeto a las personas, la responsabilidad, la solidaridad,

entre otros. Esto significa que el objetivo fundamental de la educación es la “persona” y su desarrollo, tanto académico como humano (Cazorla & De los Ríos, 2024; Saito & Akiyama, 2022).

La Educación Superior está logrando el objetivo de centrarse en el servicio a través de varios modelos de aprendizaje servicio, incluidos los curriculares y cocurriculares. Según Taggart y Crisp (2011) el aprendizaje-servicio se puede definir como una estrategia de enseñanza y aprendizaje que integra un servicio comunitario significativo con instrucción y reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, enseñar responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades. El aprendizaje-servicio se ha utilizado en una variedad de entornos académicos para representar variaciones de esta definición, incluyendo trabajo voluntario y servicio comunitario (Hill & Hammond, 2023; Robinson & Barnett, 1996), pasantías y puestos de estudio y trabajo (Lester & Robinson, 2007), descansos alternativos (Piacitelli et al., 2013; Porter, 2011) y cursos académicos que requieren servicio comunitario. (Berson & Younkin, 1998).

El aprendizaje-servicio se definirá para los propósitos de esta investigación, como “un aprendizaje contextual que conecta objetivos educativos específicos con un servicio comunitario significativo. Los proyectos de aprendizaje-servicio tienen un doble enfoque: cumplir con los objetivos de aprendizaje académico y con los objetivos de proyectos de voluntariado. Los estudiantes aprenden el contenido, los procesos y las habilidades del curso, fortaleciendo sus capacidades de pensamiento mientras desarrollan empatía, ética personal y el hábito de contribuir a sus comunidades” (Berman, 2006, p. 21). Así también, mencionamos la definición dada por Bringle y Hatcher (1995) que describen “el aprendizaje-servicio como una experiencia educativa basada en un curso que otorga créditos, en la cual los estudiantes (a) participan en una actividad de servicio organizada que satisface necesidades identificadas en la comunidad y (b) reflexionan sobre dicha actividad de forma que logran una comprensión más profunda del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un mayor sentido de responsabilidad cívica” (p.112).

A través de esta metodología los estudiantes del Máster Universitario de Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible participan en actividades y proyectos que generan un servicio a la comunidad o un aporte científico que contribuye a los objetivos antes mencionados, lo que les ayuda a pensar críticamente y contribuir con entusiasmo al mejoramiento de la comunidad en la que están inmersos. Eyler y Giles (1999) afirmaron que el aprendizaje servicio

es una actividad que se cree promueve la transformación intelectual y moral en estudiantes universitarios. Los resultados de los estudiantes que participan en el aprendizaje-servicio han demostrado beneficios significativos y consistentes, incluida la conciencia y la responsabilidad social (Taggart & Crisp, 2011), el razonamiento moral (Boss,1994) y la preocupación por los demás (Palestini et al., 1997).

La aportación de los autores mencionados nos ayuda a demostrar, en nuestra investigación, cómo el Metamodelo WWP, abarca el aprendizaje servicio dotándole de dirección, principios y objetivos que le hacen idóneo para aplicarlo en el consumo responsable de alimentos, desde la CBA UPM-FESBAL.

Por ello, expondremos cómo desde este metamodelo y de desde la CBA y el Máster de Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible, se han puesto en marcha numerosos proyectos de aprendizaje servicio, entre ellos el Programa de Consumo Racional de Alimentos (CORAL), que se desarrollará en el capítulo cuarto. En este programa se ha intervenido en 647 centros educativos de España, para sensibilizar en el consumo responsable, a través de un concurso de dibujos con niños de educación primaria. Este proyecto que se ha realizado por intermedio de los 54 Bancos de Alimentos de España tiene las características propias del a aprendizaje servicio como modo concreto de cambio de mentalidad. Es decir, en lugar de preguntarnos únicamente ¿qué puede darme la sociedad?, cuestionarnos también ¿qué puedo yo hacer por ella?

Se aporta, por tanto, un respuesta teórica y práctica a las acuciantes inquietudes actuales, sobre el sostenimiento y equilibrio del planeta en el que estamos llamados a colaborar todos, iniciando, sensibilizando, aplicando, actuando, en definitiva, respondiendo a este reto con un compromiso educativo y social, tanto de los gobernantes como especialmente de los ciudadanos, y señalar también la trascendencia en la necesidad del cambio de paradigma educativo en bien de nuestro planeta y de los que más sufren las consecuencias negativas de esta situación.

Este es el contexto general en donde se plantea la investigación de la Tesis Doctoral: La aplicación de la metodología de aprendizaje servicio a través del Metamodelo WWP con el objetivo de sensibilizar en el consumo responsable de alimentos y concienciar en el desperdicio de alimentos, todo ello desde la CBA de la UPM. Demostraremos que los objetivos de esta investigación se realizan plenamente al aplicarlos a los diferentes proyectos que se han llevado a cabo desde

la CBA en torno al consumo responsable de alimentos desde los CSA-IRA y los ODS.

Los resultados de la investigación se analizan a través del marco metodológico o metamodelo ApS- WWP propuesto, aplicado al consumo responsable desde la CBA. Así mismo se han publicado diferentes aspectos de los resultados obtenidos en revistas y congresos. En este sentido cabe destacar algunos de los trabajos realizados, los cuales aportan el alcance del aprendizaje servicio desde el metamodelo WWP.

Es necesario para ello conocer el aporte y la necesidad de las competencias en los proyectos de innovación y los cambios que estos generan en las instituciones de educación superior. Para ello presentamos en el año 2020 en el I Congreso Internacional Nodos del Conocimiento: Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030, celebrado de manera virtual en la plataforma nodos.org y organizado desde Sevilla, Zaragoza y México D.F, las comunicaciones tituladas: Desarrollo De Competencias en Proyectos De Innovación Educativa: experiencias de cambio en universidades. Y la comunicación titulada: Contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde los Proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) de la CBA-UPM.

De igual forma, como base para este estudio, fue importante comprender cómo se gestiona la gobernanza de la innovación educativa en las instituciones de educación superior. Para ello, se realizó un estudio titulado *Building World-Class Universities Through Innovative Teaching Governance*, publicado en la revista *Studies in Educational Evaluation* en el año 2021. El estudio se realizó en un total de 62 universidades de todo el mundo. Esto incluyó una muestra de 27 universidades en España y 35 universidades internacionales distribuidas en diferentes regiones: 13 en América Latina, 8 en Estados Unidos y Canadá, 12 en Europa, y 2 en Asia.

El estudio muestra que las universidades con una gobernanza madura en innovación educativa (IE) logran mejores posiciones en los rankings internacionales, beneficiando su prestigio y calidad académica. Estas instituciones han desarrollado estructuras de apoyo y proyectos de IE que mejoran la enseñanza, fomentan la colaboración y alinean la educación con las necesidades sociales. Los docentes experimentan mayor motivación y creatividad, mientras que los estudiantes mejoran en motivación y calidad académica. Además, las universidades que han promovido la IE durante más de diez años destacan por su

cultura de innovación y mejora continua, lo cual fortalece su competitividad global (De los Ríos-Carmenado et al., 2021).

Siguiendo en esta línea de la innovación, en la CBA-UPM desde el año 2013 ha realizado una labor de servicio a través de los diferentes proyectos de ApS enrutados dentro de los Principios CSA-IRA y los ODS. Todos estos desde el metamodelo WWP. Para dar a conocer los avances se presentó en el 27th International Congress on Project Management and Engineering, Donostia-San Sebastián, un artículo titulado: *Proyectos de Aprendizaje-Servicio para el consumo responsable: 10 años de experiencia desde la Cátedra de Banco de Alimentos UPM (2023)*. Con esta comunicación se analizó el trabajo de la CBA-UPM durante diez años, enfocándose en el uso de Proyectos de (ApS) y el modelo (WWP) para promover el consumo responsable y reducir el desperdicio de alimentos. A través de programas como el Programa Coral, orientado a concienciar sobre el concepto de "residuo cero," con resultados que han fomentado competencias y el compromiso social en los estudiantes, así como también, han fortalecido la relación entre la universidad, las empresas y la sociedad para enfrentar desafíos globales como el hambre y el desperdicio de alimentos (Nole et al., 2023).

Es importante señalar en los resultados del aporte del ApS desde el trabajo realizado desde la Cátedra Bancos de Alimentos en relación con el desperdicio de alimentos. Para ello se presentó una aportación al trabajo conjunto de la universidad en el ApS. Nuestro aporte fue a través de un artículo titulado: *Proyectos ApS desde el Modelo Working With People (WWP) en el marco del consumo responsable de alimentos: Experiencia desde la Cátedra Bancos de Alimentos UPM*. Todos estos aportes se recogieron en un EBOOK que muestra todas las experiencias de la universidad. La novedad de nuestro artículo radica en el desarrollo y aplicación de proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) desde el metamodelo "Working With People" (WWP) enfocados en el consumo responsable de alimentos. Lo que permite a los estudiantes aprender mediante proyectos que benefician a la sociedad, integrando valores éticos y competencias técnicas en un contexto de responsabilidad social.

Así mismo, en el XI y XII Congreso Nacional, V y VI Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApS U11), correspondientes a los años 2023 y 2024, presentamos el aporte de la CBA al ApS desde la universidad, mediante dos ponencias tituladas: *La Cátedra Bancos de Alimentos FESBAL-UPM y los Proyectos de Aprendizaje-servicio desde el modelo "Working with People"* y *El Geoportal SIG-FESBAL como instrumento para el seguimiento y dirección de los*

proyectos ApS de la Cátedra Bancos de Alimentos FESBAL-UPM desde el modelo "Working with People"

En este trayecto que hemos recorrido a lo largo de estos años, creemos firmemente que la innovación educativa depende de un conjunto diverso de competencias. Estas a su vez permiten desarrollar habilidades y capacidades para generar cambios a nivel de estudiantes, profesores y universidad. Sin competencias educativas no puede haber innovación y sin innovación no puede haber aprendizaje-servicio.

En conclusión, a lo largo de esta tesis, relacionaremos desde el Metamodelo WWP, todos los elementos que están interconectados y no se explican separadamente. Estos elementos que parten desde el trabajo con las personas, como son los valores, competencias, los cuales dan una estructura sólida al aprendizaje, desde un aprendizaje más humanista, fundamentado en la solidaridad y el aprendizaje social, reconociendo la dignidad de cada persona y su rol fundamental en los procesos de desarrollo (Cazorla et al., 2011).

Coincidiendo con este enfoque Shulman (2016) manifiesta que la innovación es vista como un medio para mejorar continuamente la práctica educativa, lo cual se relaciona estrechamente con el aprendizaje a partir de la experiencia y la reflexión crítica. Estos dos aspectos son también parte del aprendizaje servicio, por lo cual el aprendizaje servicio promueve que los educadores adopten una postura de apertura y adaptación, utilizando sus errores y sorpresas como fuentes de aprendizaje.

En definitiva, consideramos que la propuesta de investigación es adecuada en el contexto actual y propone una aportación novedosa en el ámbito de la innovación, del aprendizaje servicio, que se concreta en los diferentes proyectos que aportan valor para la comunidad educativa. Todo ello incide en la consecución de un consumo responsable de alimentos desde los Principios CSA-IRA, aportando también al cumplimiento de la agenda 2030.

1. Preguntas de investigación

A continuación, se enuncian las preguntas de investigación planteadas:

- ¿Qué es la Innovación Educativa y su Gobernanza en la Universidad, y cómo impulsa cambios en el aprendizaje?
- ¿Cuáles son los efectos positivos del Aprendizaje Servicio en profesores, estudiantes y en la mejora de la Universidad y su vinculación con la sociedad?
- ¿Cuál es el rol de la Cátedra Banco de Alimentos FESBAL-UPM y GESPLAN en promover el consumo responsable de alimentos mediante proyectos de Aprendizaje-Servicio?
- ¿Cómo se puede aplicar el metamodelo WWP a los proyectos de aprendizaje servicio para fomentar el consumo responsable de alimentos?
- ¿Qué conclusiones se han alcanzado en la implementación del metamodelo ApS WWP a la Cátedra Bancos de Alimentos?

2. Objetivos e hipótesis de la investigación

Esta investigación presenta el siguiente objetivo general y los siguientes objetivos específicos.

Objetivo General

Aplicar el metamodelo WWP como guía metodológica para la implementación y ejecución de Proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Universidad, orientados al fomento del consumo responsable de alimentos y al fortalecimiento de la relación universidad-sociedad.

Objetivos específicos

- Analizar el estado del arte sobre la Innovación y la Gobernanza de la Innovación educativa, en la Universidad.

- Conocer el origen del Aprendizaje-Servicio y su implementación en proyectos que realiza la Universidad en la sociedad.
- Promover el aprendizaje servicio a través de la relación entre FESBAL y la CBA-UPM
- Aplicar un metamodelo WWWP para la implementación de proyectos de Aprendizaje-Servicio que desde la Universidad potencien el Consumo responsable de Alimentos.
- Extraer conclusiones experienciales de la aplicación del metamodelo ApS-WWP en el ámbito educativo.

Hipótesis.

- El avance de la tecnología digital ha transformado los factores clave de la innovación educativa en las universidades, mejorando la calidad educativa y promoviendo tendencias de gobernanza más flexible, colaborativa y adaptativa.
- Los proyectos de Aprendizaje-Servicio fomentan el desarrollo de competencias y valores en los estudiantes, contribuyen a la innovación educativa y fortalecen la relación universidad-sociedad mediante la colaboración entre educadores, comunidades y cátedras-empresas.
- La Cátedra de Banco de Alimentos de la UPM, junto con FESBAL y GESPLAN, ha impulsado la innovación y transferencia de conocimiento, fortaleciendo la cooperación educativa y mejorando el aprendizaje
- La aplicación y validación del metamodelo WWP en la Cátedra Banco de Alimentos de la UPM contribuirá a fomentar el consumo responsable.
- La aplicación del metamodelo ApS-WWP en el ámbito educativo permite extraer conclusiones experienciales significativas que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Metodología general de la investigación

La investigación responde al problema del hambre en el mundo en contraste con el desperdicio de alimentos, enfocándose en cómo la sensibilización educativa puede fomentar el consumo responsable de alimentos en entornos escolares. Utiliza un enfoque cualitativo y experiencial, centrado en la observación y la documentación (Dewi, 2021).

Su diseño descriptivo permite explorar y documentar en detalle las actividades y resultados de los proyectos de la CBA y su relación con los Bancos de Alimentos en España (Indu & Vidhukumar, 2019).

La recolección de datos se realizó mediante la observación sistemática de actividades y campañas del Programa Coral enfocadas en la sensibilización sobre el consumo responsable en centros escolares, así como a través del análisis documental, revisando informes, actas de reuniones y otros documentos de las campañas de sensibilización realizadas por la Cátedra Banco de Alimentos en los últimos diez años (Ngulube, 2020; McGuire et al., 2021). Las fuentes de datos incluyen tanto datos primarios como secundarios, tales como informes y actas del Programa Coral, datos de campañas de sensibilización de la Cátedra Banco de Alimentos y materiales educativos.

Para garantizar la validez y confiabilidad de la investigación, se aplicaron los criterios de claridad y justificación, documentando estructuradamente todos los datos y procesos; rigor procesal e interpretativo, asegurando precisión en la recolección y el análisis y prestando atención a la representatividad de la muestra; y reflexividad, con una interpretación consciente del rol del investigador y de las limitaciones contextuales (Kitto et al., 2008).

El análisis de datos cualitativos se enfocó en la comprensión de los procesos y resultados obtenidos a partir de las intervenciones del Programa Coral. Se realizó un análisis de contenido sobre los informes y materiales de campañas, identificando patrones, temas recurrentes y estrategias clave en la promoción del consumo responsable.

Además, se llevó a cabo una interpretación reflexiva basada en los principios del modelo WWP, para entender cómo el Programa Coral aplica la planificación y acción comunitaria en los contextos educativos.

En este contexto, se aplica el metamodelo "Working With People" (WWP) como guía para la intervención y planificación comunitaria en entornos educativos (Cazorla-Montero & De los Ríos-Carmenado, 2023; Cazorla-Montero et al., 2013).

La metodología ApS-WWP surge de la experiencia en docencia a través del Máster Universitario en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible (Cazorla-Montero et al., 2017). Este modelo potencia de forma conjunta la innovación educativa y la investigación, fomentando Cátedras Universidad-Empresa para formular proyectos de ApS desde las necesidades de la sociedad.

El modelo ApS-WWP requiere por tanto desarrollar alianzas estratégicas (con universidades, empresas, entidades de la sociedad civil) sumado con sinergias entre los Grupos de Investigación y los Grupos de Innovación Educativa (GIE), para formular proyectos de ApS entre los tres pilares de las Universidades de investigación: Docencia, investigación y vinculación con la sociedad (Cazorla-Montero et al, 2019).

El modelo ApS necesita de la relación de dos vertientes fundamentales. Por un lado, la Universidad, con docentes competentes y una estrategia educativa, metodologías y actividades que permitan generar “aprendizajes” y mejorar competencias (técnicas-prácticas, de comportamiento y contextuales). Por otro lado, la existencia de proyectos que generen “servicios” que respondan a las necesidades reales de la sociedad (De los Ríos Carmenado et al., 2023).

Algunas limitaciones de la investigación incluyen la dependencia de datos históricos y observación directa, lo cual puede limitar la generalización de los resultados, así como la ausencia de datos actuales que puedan reflejar percepciones recientes, al centrarse en campañas ya concluidas sin incluir encuestas o datos actuales.

Finalmente, este estudio aporta una base sólida para comprender los métodos de sensibilización aplicados en el Programa Coral y su impacto en la población escolar. La metodología cualitativa y experiencial utilizada permite un análisis detallado de los procesos educativos y sus efectos, sentando así las bases para futuras investigaciones que puedan profundizar en los hallazgos y optimizar la efectividad de los programas de sensibilización en torno al consumo responsable.

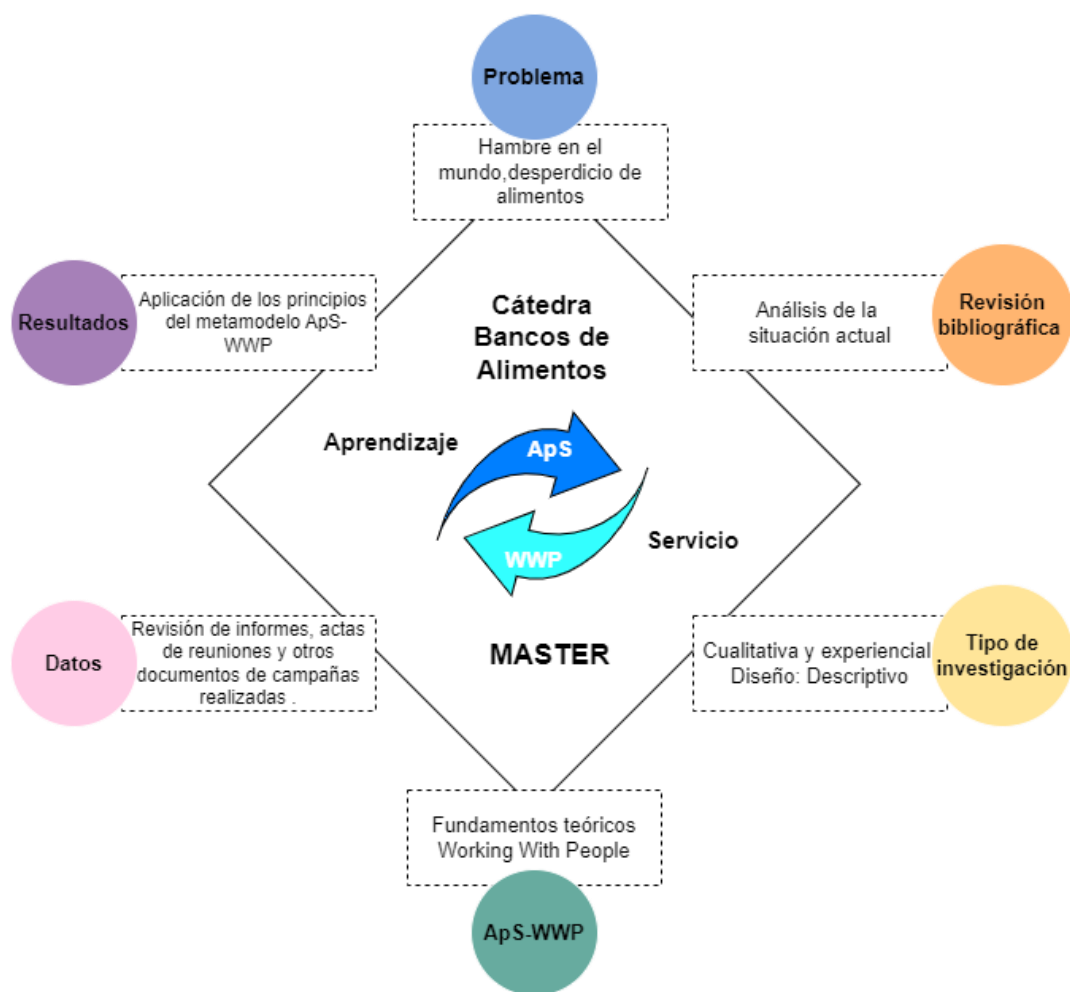


Figura 1: Metodología de la investigación

4. Esquema general de la investigación

Este estudio examinó la aplicación del Metamodelo Working With People desde el aprendizaje servicio al consumo responsable en la Cátedra Bancos de Alimentos. La metodología utilizada se realizó con base en sus componentes ético-social, técnico-empresarial y político-contextual. Los resultados se muestran desde las tres dimensiones del Metamodelo WWP: dimensión organizacional, dimensión de personas y dimensión de proyectos (Cazorla Montero et al., 2010).

De esta manera la tesis se ha organizado en cinco capítulos culminando con la bibliografía y los anexos que encontraremos al final del documento. Asimismo, la investigación se ha organizado en tres etapas: exploratoria, de implementación y evaluación, siguiendo el modelo de investigación de Creswell (2014), que coincide

con las etapas en el desarrollo de los proyectos de ApS de Batlle (2020): preparación, realización y evaluación (p.101).

Capítulo 1: La gobernanza de la Innovación Educativa en el Contexto de la Educación Superior.

Este capítulo presenta una revisión exhaustiva de la bibliografía y los conceptos clave relacionados con la Innovación Educativa y la Gobernanza en las Instituciones de Educación Superior. Primero, se explora el concepto de innovación y sus variantes, analizando sus orígenes y las diferentes connotaciones que ha tenido a lo largo de la historia.

A continuación, se examinan los grupos de innovación educativa en la Universidad, los cuales han establecido una base sólida para la investigación y el desarrollo de nuevas prácticas educativas dentro de la institución. Estos grupos han contribuido significativamente a sentar las bases de la innovación, fortaleciendo la capacidad de las universidades para adaptarse a los retos contemporáneos.

Finalmente, se analiza la relevancia del rol del profesor en la Universidad como motor de la innovación educativa. Se discute cómo los docentes, a través de su trabajo y compromiso, impulsan el avance de nuevas metodologías y fomentan una cultura de cambio y mejora continua en la enseñanza superior.

Capítulo 2: Los Proyectos de Aprendizaje Servicio y la vinculación con la sociedad

En el segundo capítulo se analiza el desarrollo histórico del Aprendizaje-Servicio (ApS), destacando sus antecedentes y algunas experiencias relevantes en Estados Unidos, España y en el contexto universitario. Se examinan también el concepto y las definiciones de Aprendizaje-Servicio, así como el rol de las Cátedras-Empresa en la Universidad.

Este capítulo profundiza en cómo estas iniciativas conectan a educadores y comunidades, vinculando la Universidad con la sociedad a través de proyectos que contribuyen a mejorar el entorno social.

Capítulo 3: Los Bancos de Alimentos de España, La Federación Española de Bancos de Alimentos (FESBAL) y el consumo responsable.

Este capítulo aborda la misión y el papel de los Bancos de Alimentos en España y como se han ido consolidando en el tiempo. Incluye la historia y desarrollo de los Bancos de Alimentos, el esfuerzo y recorrido de personas concretas que de forma voluntaria y desinteresada fueron dando su granito de arena para lograr la constitución de los bancos de alimentos, para llegar a ser el modelo de éxito que

hoy en día son. Asimismo, mostramos su cooperación a través de FESBAL, y el papel fundamental de fesbal para cimentar un camino de unidad. Profundizamos en la labor del Banco de Alimentos de Madrid y su colaboración con la Cátedra Bancos de Alimentos de la UPM a través del grupo de investigación GESPLAN. El capítulo finaliza con los principios IRA y “La Carta Europea de los Bancos de Alimentos” como anexo.

Capítulo 4. Metamodelo de Aprendizaje Servicio: ApS-Working with People

Se realiza un análisis profundo del Metamodelo de Aprendizaje-Servicio (ApS) *Working With People*, estudiando sus elementos principales: competencias, valores, vinculación con la sociedad y los principios que lo sustentan. Asimismo, se examinan las dimensiones de aplicación de este modelo —ética-social, técnico-empresarial y político-contextual.

También se ha realizado un acercamiento a las "comunidades de servicio" y las competencias, valores y principios que conectan la Universidad con la sociedad en distintas dimensiones.

Capítulo 5. Aplicación del Metamodelo ApS-WWP al consumo responsable desde la CBA-UPM.

Este capítulo analiza la aplicación del metamodelo ApS Working With People en el contexto del consumo responsable de alimentos, a través de la Cátedra de Bancos de Alimentos de la UPM. Se destacan las conclusiones obtenidas de esta experiencia, las cuales son fundamentales para el desarrollo de futuros proyectos de Aprendizaje-Servicio dentro de la Cátedra, especialmente en el programa CORAL, cuyo impacto en la sensibilización hacia el consumo responsable ha sido notablemente positivo.

Además, se realiza un análisis valorativo de los resultados de esta implementación, extrayendo conclusiones y lecciones que abren nuevas líneas de investigación en este ámbito.

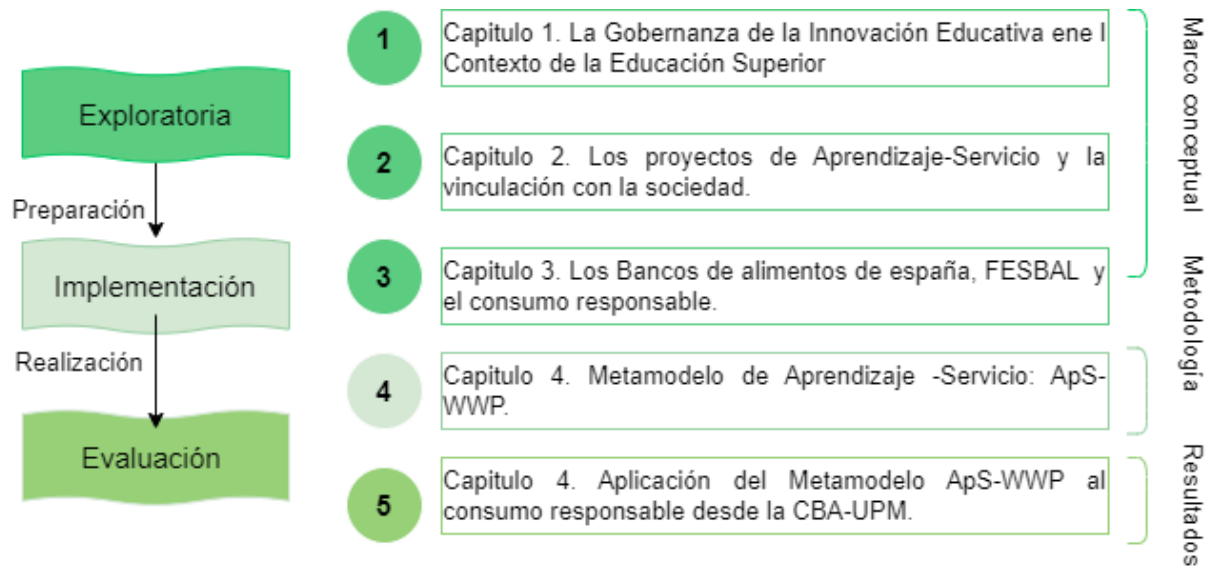


Figura 2: Esquema General de la investigación

Capítulo 1: La gobernanza de la Innovación Educativa en el contexto de la educación superior

1. Introducción

En este capítulo efectuaremos de forma breve el recorrido de la Innovación Educativa a nivel de la Educación Superior de la que partimos y la importancia que ésta representa en nuestra investigación doctoral, ya que la innovación constituye uno de los pilares de la Universidad para generar cambios a nivel educativo e institucional. A través del análisis del papel de la innovación educativa en la Universidad, podremos comprender mejor la necesidad de ir combinando la investigación con la innovación. Visualizaremos cómo se interrelaciona, con la gobernanza universitaria, siendo los siguientes elementos-innovación, investigación y vinculación-, fundamentales para el avance de la Universidad. Especialmente lo constatamos en su incidencia positiva en el desarrollo técnico, ético y social que propician el compromiso universitario en el ámbito social y en la resolución de conflictos. Con lo cual se proyecta también la misión de la universidad y su papel fundamental en el servicio que debe prestar a la sociedad, ya que desde su origen éste ha sido su principal objetivo.

2. La Innovación en la Educación Superior

El aprendizaje centrado en la innovación ha sido un objetivo que ha venido desarrollándose durante muchos años, pero ha sido recientemente cuando ha habido un incremento significativo para acrecentar aún más este aprendizaje, con el fin de preparar mejor a los estudiantes para el mundo profesional. Las universidades son actores clave y proveedores de conocimiento en Innovación Abierta, con investigaciones centradas en la colaboración, la industria empresarial, la investigación y desarrollo (I+D), el desempeño y la transferencia de conocimientos (de las Heras-Rosas & Herrera, 2021). Por lo tanto, el pensamiento innovador debe ser una expectativa de la comunidad universitaria y todos los estudiantes deben estar expuestos a él (Grigorieva et al., 2024). Por esto es necesaria una conexión más amplia entre las innovaciones y los estudiantes, creando oportunidades para poner sus conocimientos en práctica, trabajando con equipos combinados de teoría y práctica, reconociendo así, los elementos humanos en la resolución de problemas y transformando las ideas innovadoras en inversiones confiables de recursos a lo largo del tiempo (Lazonick, 2022). En este ámbito, existen “islas de innovación entusiastas” que pueden impulsar y apoyar el aprendizaje de la innovación, pero a menudo “no logran generar una innovación general e integral” en la universidad (Avidov-Ungar & Eshet-Alkalai, 2011). Otra dificultad para la puesta en marcha de la innovación educativa, radica en que los

estudiantes que ingresan en la educación superior, aparentemente no están suficientemente preparados durante su educación general y se ha descubierto que carecen de las habilidades de innovación necesarias al comenzar sus estudios universitarios (Lindfors & Hilmola, 2016). Por todo ello, subsanar estas carencias, no es posible sin una Gobernanza sólida de la innovación educativa al servicio de toda la comunidad universitaria, que apoye los esfuerzos en la innovación (Leal Filho et al., 2021). Constatamos positivamente cómo las universidades innovadoras están dispuestas a adaptarse a entornos cambiantes y modelar en este sentido, su investigación, enseñanza, aprendizaje y transferencia de conocimientos para afrontar estos retos (van Vught, 1999). El papel de las Universidades es crucial ya que se han convertido en una fuente de poder en la economía basada en el conocimiento, ya que constituyen una parte integral de la cadena de producción de innovaciones y habilidades y así como de la transferencia de conocimientos a las empresas y a la sociedad (Al-Youbi et al., 2021). No obstante, la creación de un ecosistema innovador en las universidades conduce a una mayor comercialización del conocimiento, un mejor capital humano y una cooperación intensificada entre la ciencia, la educación, las empresas y las agencias gubernamentales.

2.1. Concepto de Innovación Educativa (IE)

Por Innovación, en el lenguaje común, es sinónimo de cambio. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua de 2024 define innovar como “cambio, mejora, novedad, originalidad, perfeccionamiento”; también encontramos que se define como “todo cambio (no solo tecnológico), basado en conocimiento (no solo científico) que aporta valor (no solo económico)”. (Fundación Cotec para la Innovación, s.f.). Esta definición amplia reconoce que la innovación trasciende la tecnología, abarcando transformaciones fundamentadas en diversos tipos de conocimiento y generando múltiples formas de valor.

Las teorías de lo que es o no innovación se derivan, esencialmente, de la definición aportada por Schumpeter en 1934, economista austriaco, que fue el primero en destacar la importancia de los fenómenos tecnológicos en el crecimiento económico. Schumpeter definió la innovación en un sentido más general que el de las innovaciones específicamente tecnológicas (Morris & Targ, 2022). Con ello, se reafirma la idea acuñada por este autor, de que la innovación es diferente de la invención. Para que una invención o una idea puedan ser consideradas innovaciones tienen que ser aplicadas en un proceso productivo y su resultado ha de llegar al mercado o a la sociedad (Adolf et al., 2013; Moldaschl, 2010)

La palabra innovación viene del latín *innovatio*, dónde: “nova” hace referencia a lo nuevo. Cuando hablamos de innovaciones estamos hablando de algo nuevo, novedoso, distinto a lo que tenemos. La innovación es respetuosa con lo que se venía haciendo, no desconsidera el esfuerzo anterior. No se trata de partir de cero, sino que, partiendo de lo que ya se ha hecho, se busca mejorar lo que se tenía (Alburquerque, 2008).

Las definiciones de innovación tienden a destacar sus factores nucleares: el cambio, la novedad, la creatividad, la mejora, la intencionalidad, el esfuerzo, la complejidad, etc. “Innovación es, la organización y la utilización de recursos humanos y materiales de una forma nueva y original que conduzcan a una mejor consecución de los fines y objetivos definidos (Zabalza, 2012).

La innovación educativa es la que se aplica en el sector educativo y dependiendo del tipo de contexto de su aplicación, se distinguen tres tipos reconocidos (Sein-Echaluze et al 2020).

Tabla 1: Aplicación de la IE dependiendo del Sector Educativo

1	La innovación se realiza en proyectos internacionales, que tienen una gestión similar a la del sector industrial (principalmente porque se llevan a cabo en colaboración con la industria)
2	La innovación institucional, como, por ejemplo, los cursos online masivos y abiertos (MOOC), que suelen perseguir objetivos comunes por parte de las diferentes universidades
3	La innovación educativa que se aplica en el aula, a través de herramientas mejoradas por la tecnología, o a través de nuevas metodologías de aprendizaje (Sein-Echaluze et al., 2017)

La innovación educativa está ligada a la creatividad. (Riesco, 2012), tiene una intencionalidad por la cual, trata de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (Carbonell, 2001). Promueve el cambio gestionado por un profesor o equipo de profesores, que modifican así, el entorno educativo y producen mejoras en los resultados del aprendizaje, en los contenidos, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en la forma de organizar e integrar, al introducir nuevas metodologías y medios de comunicación y también la aplicación de recursos y tecnologías y la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cuyo lugar “natural” de desarrollo es el aula (Murillo & Muñoz, 2002;

Shapiro et al., 2007). Por otra parte, existe un esfuerzo organizado y planificado en los procesos educativos (Sein-Echaluze et al., 2017) encaminado a su mejora cualitativa y conlleva un aprendizaje para el profesorado que se implica en el proceso de innovación, logrando así una acción transformadora del mundo (Arenas & Margalef, 2006).

La innovación educativa es un área interdisciplinar que integra conocimientos tecnológicos y pedagógicos, pero, para que sea efectiva, se necesitan conocer e identificar buenas prácticas generadas por el propio profesorado (Fidalgo-Blanco et al., 2014).

A su vez, la innovación educativa se caracteriza por el cambio dinámico que pretende agregar valor al proceso educativo y dar resultados medibles (OCDE, 2018; OCDE, 2010). En la educación, la innovación tecnológica no solo está relacionada con las nuevas tecnologías y su uso, sino también con los nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, así como con muchos otros procesos interrelacionados. (Stumbriené et al., 2024)

La innovación generalmente se entiende como, la introducción exitosa de algo o de un método nuevo. En esencia, “la innovación parece tener dos subcomponentes. Primero, está la idea o elemento que es novedoso para un individuo o grupo en particular y, segundo, está el cambio que resulta de la adopción del objeto o idea” (Rawlings & Reader, 2024). Así, la innovación requiere tres pasos principales: una idea, su implementación y el resultado de la ejecución de la idea que ha producido un cambio.

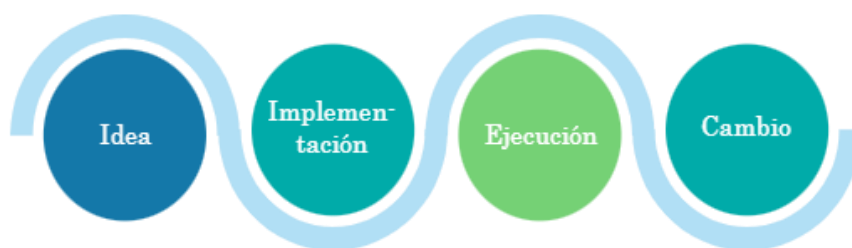


Figura 3: Pasos para la innovación

En educación, la innovación puede aparecer como una nueva teoría pedagógica, enfoque metodológico, técnica de enseñanza, herramienta de instrucción, proceso de aprendizaje o estructura institucional que, cuando se implementa, produce un

cambio significativo en la enseñanza y en el aprendizaje, que conduce a un mejor aprehender de los estudiantes. Por lo tanto, las innovaciones en educación tienen como objetivo aumentar y mejorar la productividad, la calidad y la eficiencia del aprendizaje. Por ejemplo, Khan's Academy y los MOOC han abierto oportunidades nuevas y prácticamente ilimitadas para un aprendizaje masivo y más eficiente (Serdyukov, 2017)

López (2017), definen la innovación educativa como la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de evaluación de las sesiones, de los contenidos o de los contextos que implican la enseñanza. Sin embargo, como hemos señalado antes, la innovación no necesariamente es igual a novedad. La novedad corresponde a modificaciones superficiales o adopción de algún elemento novedoso, sin que ello constituya una ruptura con la tradición. La innovación educativa, en cambio, desde cualquiera de sus enfoques y en cualquiera de sus niveles, genera modificaciones materiales y simbólicas que permanecen en la cultura institucional (Moreno, 2000).

Siguiendo a la misma autora, algunas características relevantes de la innovación educativa son:

- La innovación no sólo implica algo nuevo, sino también prácticas utilizadas anteriormente, aplicadas a nuevas circunstancias o incorporando nuevos elementos. Esto viene a reforzar la idea que la innovación nunca parte de cero.
- La innovación no es un acto sino un proceso, que involucra a personas, situaciones e instituciones, articuladas de tal modo, que generan acciones estructuradas y orientadas a producir cambios.
- La innovación educativa se sustenta en ideas, pero debe reflejarse en prácticas educativas que mejoran la enseñanza-aprendizaje.

El eje central de la innovación educativa es el aprendizaje de los estudiantes y la transición desde un modelo receptivo-pasivo de apropiación de conocimientos, a uno activo, socio-constructivista de enseñanza-aprendizaje. Constatamos como afirma (Coterón & Gil, 2015), que los profundos cambios sociales que afectan a la docencia demandan una reformulación del modelo de interacción docente-discente y la adaptación de los procesos a los nuevos paradigmas educativos.

En las últimas décadas numerosas universidades han incluido en su quehacer procesos innovadores, según determinados criterios, conceptos y clasificaciones, como los definidos por el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (s.f.), de México, que, en su observatorio, define los siguientes tipos de innovación educativa:

- **Innovación disruptiva:** Se define como la propuesta que tiene el potencial de impactar a todo el contexto educativo. Dicho impacto permite que la evolución lineal de un método, una técnica o un proceso de enseñanza-aprendizaje cambie drásticamente, lo que altera su marcha en el contexto educativo y modifica permanentemente la forma en la que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo.
- **Innovación revolucionaria:** Este tipo de innovación educativa muestra la aplicación de un nuevo paradigma y se revela como un cambio fundamental significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las prácticas existentes. Su aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje es tan importante que no tiene contexto previo en el sector educativo.
- **Innovación incremental:** Es un cambio que se construye sobre la base de los componentes de una estructura ya existente, dentro de una arquitectura o un diseño ya establecidos. Es decir, refina y mejora un elemento, una metodología, una estrategia, un proceso, un medio de entrega o un procedimiento existente.
- **Mejora continua:** Se proponen cambios que afectan parcialmente a alguno de los elementos de innovación educativa sin alterar de forma relevante el proceso; por ejemplo, una eficiencia de operación, entrega o procedimiento (Vidal Ledo et al., 2022).

2.2. Origen de la Innovación Educativa

En la actualidad el término innovación es muy conocido en todos los ámbitos, pero no siempre ha sido así, ya que, durante unos 2.500 años la innovación fue un concepto con connotaciones negativas (Caro-González & Anabo, 2020)

El término procede de la palabra griega καινοτομία, que significa “hacer nuevos esquejes” y que Jenofonte utilizó, con el significado de abrir una mina, en su escrito “Recursos”. El término fue utilizado por Platón, Aristóteles y otros pensadores griegos, en cuyos escritos sobre política pasó a significar “introducir un cambio en

el orden establecido”, es decir, incorporar nuevos elementos que cambian las costumbres y el orden de las cosas de forma extraordinaria, por lo que, según ellos, la innovación era maligna (Godin, 2005).

También los escritores romanos adoptaron el mismo criterio. Filósofos como Séneca y Lucrecio, poetas como Horacio y Virgilio, moralistas como Séneca, Cicerón y Tácito e historiadores como Salustio consideraron la innovación como sinónimo del mal y lo prohibido: “Que no se establezca la innovación contraria a los precedentes” (*ne quid novi fiat contra exempla atque instituto moiorum*), afirmó Cicerón en su obra *De Imperio*. Ciertamente que todo esto procede del ámbito de la moral, pero de ahí saltó a la religión asumiendo el mismo sentido y afectó a los primeros atisbos de lo que hoy llamamos ciencia. El sentido peyorativo de la innovación duró siglos, en parte por la gran influencia que los citados pensadores griegos y romanos han tenido en el pensamiento político occidental, pero también porque asumió el mismo sentido en la religión. Por ejemplo, en 1548, Eduardo VI, rey de Inglaterra, emitió una declaración contra los que innovan (*Against Those That Doeth Innouate*) (Castro Martínez, 2020)

Al parecer en esta época lo nuevo no era bien valorado, pero según Castro Martínez (2013) a partir del Renacimiento se apreciaba lo nuevo, lo curioso y lo extraño en muy diversos ámbitos (cultura, arte, herramientas), pero no utilizando la palabra “innovación”, sino otras, como “novedad”, “reforma” o “renovación”, que implican una mejora de las cosas imperfectas, pero poco a poco, lentamente. Al parecer lo que provocaba rechazo hacia el término “innovación” era precisamente el carácter súbito y violento asociado a éste, porque en el concepto de innovación subyace, desde el principio, la idea de un cambio completo y repentino del estado actual de las cosas.

2.3. Tendencias en Innovación Educativa y la revolución digital

Las tendencias en innovación educativa representan las innovaciones que tienen posibilidades de producir un alto impacto transformador en el contexto educativo. Puede ser una nueva tecnología, metodología o producto. Cada vez son más las tendencias que aparecen y en menos espacio de tiempo. Este hecho hace que tengamos la impresión de que es prácticamente imposible estar al día en la aplicación de las tendencias, como afirma (Fidalgo Blanco, 2018)

Si bien muchos ensayos dan pistas sobre nuevas pedagogías (Carbonell, 2015), que hacen una síntesis personal de experiencias de innovación, o que critican la falta

de innovaciones disruptivas en la educación (Christensen et al., 2008), no existe un inventario u observatorio internacional de innovación educativa en la educación superior, que proporcione una imagen clara de cuáles son las tendencias globales emergentes. Tanto los gobiernos como las instituciones de educación superior suelen tener dificultades para encontrar innovaciones dentro de sus sistemas, evaluar sus impactos (incluso para las invenciones que han financiado) y contribuir a su difusión cuando hay pruebas de su valor. Sin embargo, hay indicios (por ejemplo, la investigación basada en Delphi) de que las innovaciones educativas en la educación superior pueden organizarse en torno a tres ejes importantes: innovaciones en el contenido y el diseño de la instrucción, innovaciones en los procesos e innovaciones respaldadas por la tecnología, todas ellas con importantes implicaciones organizativas (Pedro, 2024).



Figura 4: Tendencias en Innovación educativa

De lo expuesto hasta ahora podemos observar que, actualmente asistimos a todo un proceso de cambio, dirigido a promover un salto cualitativo en el modelo educativo de las universidades a nivel mundial.

Es por ello por lo que las aptitudes y habilidades que demanda la sociedad de los futuros profesionales constituyen un aspecto fundamental que debe considerarse en el diseño de cualquier estrategia educativa (Ortega Domínguez & Reyes Sánchez, 2012). Los cambios tecnológicos, económicos, sociales, culturales y políticos definen nuevos perfiles respecto a lo que las empresas necesitan de los profesionales. En una sociedad caracterizada por la amplitud de enfoques, se empiezan a descubrir y valorar aspectos que antes no lo eran, ya que, por ejemplo,

para resolver los problemas de las empresas, no basta la técnica, sino que son necesarias las competencias, destrezas y actitudes que propicien y faciliten la innovación (Teza et al., 2013). Por eso, las competencias constituyen en la actualidad la base esencial en el mundo profesional y por tanto se convierten en un elemento clave de todo modelo educativo. Hoy en día las empresas demandan, más que expertos experimentados, profesionales competentes, porque un profesional con muchos conocimientos, pero que carece de capacidad organizativa, empatía, respeto, capacidad de innovación y de resolver positivamente las dificultades, puede llevar una empresa al fracaso (Castilla Gutiérrez, 2021).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone el cambio de una enseñanza basada en transmisión de conocimientos, a un sistema de enseñanza focalizado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Destacamos que, una de las medidas necesarias para lograr la empleabilidad es el desarrollo de habilidades y competencias transversales, tales como el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo, la creatividad, la capacidad de resolver problemas, desenvolverse socialmente, etc. (Martín Domínguez & Lavega Burgués, 2013).

Es necesario pensar y revisar las técnicas docentes que actualmente se están empleando en las universidades. Todas estas técnicas educativas se pueden englobar en dos métodos de trabajo fundamentales, si bien existen numerosas clasificaciones alternativas: el método expositivo, generalmente más pasivo por parte del alumno, más dogmático por parte del profesor y el método heurístico o de descubrimiento, generalmente más activo. En una situación intermedia podríamos encontrar un tercer método, el método dialéctico, con actitud participativa de profesor y alumno, mediante discusiones activas para construir el conocimiento, más típico en procesos como la elaboración de una tesis doctoral, los proyectos de fin de titulación y otros proyectos (Campos Morán, 2010).

Sin embargo, incluso dentro de una clase expositiva se puede hacer un enfoque orientado al método heurístico, proponiendo cuestiones aparentemente paradójicas, problemas sin resolver, casos de estudio o utilizando preguntas para promover la participación. Por otro lado, normalmente, el método de aprendizaje por descubrimiento es algo más costoso, pero mucho más eficaz y vale la pena tratar de enfocar determinadas actuaciones teóricas en esa dirección, que concuerdan con la reciente implantación del EEES y que tan buenos resultados han aportado. Hay que mencionar que los enfoques docentes que apuestan de forma exclusiva por unos u otros métodos no suelen proporcionar resultados adecuados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mejía Barragán, 2018).

Lo mismo sucede con el proceso de implantación del EEES y la promoción de métodos activos que ha tenido lugar a lo largo de dicho proceso: no debe percibirse como una oposición a los métodos de enseñanza tradicionales, sino como una oportunidad para modificar ciertas actuaciones e incorporar avances fruto de un mundo en continuo cambio. Es importante integrar ambos métodos de aprendizaje, ya que puede ocurrir que al priorizar uno sólo de estos métodos la enseñanza quede irremediablemente incompleta. Por ejemplo, en el aprendizaje de la Historia es tan importante conocerla como realizar proyectos puntuales sobre alguna etapa determinada, ya que puede suceder que existan etapas históricas fundamentales que no se conocen y por tanto no conocemos nuestros orígenes, o que no se sepa investigar en esta materia (Santos et al., 2009).

Por otro lado en la enseñanza, para maximizar el aprendizaje, se debe promocionar la pluralidad de enfoques, aprovechando lo mejor de cada método, incorporando las técnicas que mejor permitan lograr los objetivos planteados, porque así se conseguirá promocionar una de las características más valoradas en la formación de los ingenieros, como es la multidisciplinariedad, la capacidad de adaptación a múltiples situaciones cambiantes y la libertad de pensamiento, que potencia también la creatividad (Higuera Martínez et al., 2020).

Otro elemento fundamental en la innovación educativa es la revolución digital, ya que ha modificado el modo de aprendizaje. La revolución digital en la educación se refiere al cambio de la tecnología electrónica mecánica y analógica a tecnologías digitales, principalmente a través de Internet, que permiten a los usuarios consumir y crear contenidos de forma activa (Salmela - Aro, K., & Motti-Stefanidi, F. 2022).

La revolución digital nos ofrece información de forma instantánea. Tiene innumerables ventajas, pero tiene también inconvenientes, como pueden ser la saturación de información, que puede llevar a no formarse un criterio profundo sobre los temas (García Marco, 2002).

La revolución digital marca actualmente el modo de transferencia de la comunicación y de la concepción de proyectos, de técnicas investigativas, por lo cual hay que potenciar las competencias para saber utilizar estas técnicas, a fin de equilibrar el elemento técnico con el elemento humano y conseguir de este modo una educación integral (Pinto et al., 2013).

3. La Gobernanza en la Educación Superior

La gobernanza, como concepto, tiene múltiples interpretaciones, pero en términos generales se refiere a la manera en que se ejerce el poder y se administra el control para alcanzar ciertos objetivos, especialmente en el contexto de desarrollo y gestión de recursos. En este sentido el Instituto del Banco Mundial (1992), define la gobernanza “como la manera en que se ejerce el poder en la gestión de los recursos económicos y sociales de un país para el desarrollo” (p.1). Esto implica un enfoque que no solo abarca la administración de recursos, sino también la toma de decisiones y las relaciones de poder involucradas en el proceso.

De forma más detallada Bevir (2012) se refiere a la gobernanza como “a todos los procesos de gobierno, ya sea emprendidos por un gobierno, mercado o red, ya sea sobre una familia, tribu, organización formal o informal, o territorio, y ya sea a través de leyes, normas, poder o lenguaje. La gobernanza se diferencia del gobierno en que se enfoca menos en el estado y sus instituciones y más en las prácticas y actividades sociales” (p.25).

Siguiendo esta línea, un matiz muy interesante, lo da Kooiman (2003) quien diferencia los términos de gobernar y gobernanza, además define la gobernanza como un proceso de interacción entre diferentes niveles y actores, destacando la importancia de la eficiencia y de la toma de decisiones inclusivas.:

Gobernar puede considerarse como la totalidad de las interacciones, en las cuales participan tanto actores públicos como privados, dirigidas a resolver problemas sociales o crear oportunidades sociales; atendiendo a las instituciones como contextos para estas interacciones de gobernanza; y estableciendo una base normativa para todas esas actividades.

La gobernanza puede verse como la totalidad de las concepciones teóricas sobre el gobierno (p.4).

Ahora bien, para centrarnos en la definición de lo qué es la Gobernanza de la Innovación Educativa, vamos a partir de las definiciones dadas, y citando los trabajos realizados sobre la Gobernanza en la Educación Superior.

A este respecto quiero partir de la definición dada por A. Afonso (comunicación personal, 10 de julio de 2024), en la que explicó, que la gobernanza es “la forma de gobernar, de tomar decisiones que afectan a la sociedad y que esas decisiones se tomen de una forma que sea eficaz y coherente”, he traído esta definición a este texto porque coincide con la definición de Kooiman expuesta anteriormente, puesto

que enfatiza, en la importancia del acto de gobernar con eficiencia y responsabilidad.

Existen muchos autores que hablan de lo que es la Gobernanza en la Educación superior (Bleiklie & Kogan, 2007; Yanosky & Caruso, 2008; Bianchi & Sousa, 2016; Rubio et al., 2023; Novak & MacTaggart, 2008; Leal Filho et al., 2023), quienes definen la gobernanza universitaria como un concepto que afecta y trasciende al propio gobierno universitario.

Machado-Taylor y Matías (2022) definen la gobernanza en las instituciones de educación superior (IES), como un proceso colaborativo y democrático que involucra a diversos grupos, como la administración, el cuerpo docente, los estudiantes y otros interesados, para asegurar que las instituciones cumplan con sus objetivos y respondan a las necesidades de la comunidad.

Por lo tanto, al trasladar este concepto al ámbito de la innovación educativa, se entiende que la **gobernanza de la innovación educativa** se refiere a la estructura y el sistema de decisiones, políticas y prácticas que facilitan la creación, implementación y sostenibilidad de innovaciones dentro del sistema educativo. Este concepto abarca los procesos y mecanismos mediante los cuales distintos actores (como gobiernos, instituciones educativas, docentes, estudiantes y comunidades) colaboran para introducir y gestionar cambios orientados a mejorar la calidad y relevancia de la educación (Mykhailyshyn, Kondur, & Serman, 2019; Santos Solórzano & González-Flores, 2020)

En este aspecto, las universidades han desempeñado un papel crucial en la generación de conocimientos y en la implementación de avances tecnológicos, consolidándose como instituciones fundamentales para el progreso social y económico (Altbach, 2011). Su rol como centros de innovación responde no solo a la necesidad de fomentar el desarrollo académico, sino también a su compromiso con la solución de problemas complejos que afectan a la sociedad (Clark, 1998).

Según Vessuri (2008), las universidades modernas han evolucionado para convertirse en "universidades emprendedoras", es decir, en instituciones que no solo educan y generan conocimiento, sino que también impulsan la aplicación práctica de dicho conocimiento mediante colaboraciones con sectores productivos y gubernamentales. Este enfoque orientado a la innovación permite que las universidades mantengan su relevancia y liderazgo en un mundo en constante cambio (Etzkowitz, 2003).

Además, se ha señalado que las universidades han sido pioneras en la creación de sistemas de educación continua y en el desarrollo de competencias tecnológicas avanzadas (Brennan et al., 2004). Al fomentar la investigación y el desarrollo de nuevas tecnologías, las instituciones de educación superior cumplen un papel fundamental en la configuración de economías basadas en el conocimiento, apoyando así la competitividad global y el bienestar social (Barnett, 2000).

3.1. Actores clave en la gobernanza de la educación superior

La gobernanza en la educación superior involucra a múltiples actores que colaboran para definir políticas, gestionar recursos y asegurar la calidad académica. Los actores principales incluyen:

Gobiernos y Ministerios de Educación: Regulan el sistema educativo, establecen políticas y financian a las universidades, además de garantizar que las instituciones cumplan con normativas de calidad y accesibilidad. Según Neave (2001), los gobiernos "son responsables de crear el marco regulatorio que guía a las instituciones de educación superior, y a menudo, su financiación y administración dependen directamente de las decisiones gubernamentales

Instituciones de Educación Superior (IES): Las universidades y otras entidades educativas gestionan sus programas y recursos, implementan políticas y participan en la toma de decisiones para mejorar sus ofertas académicas. Como explica Clark (1983), las instituciones tienen "una autonomía relativa que les permite operar en un marco organizacional complejo, influenciando la dirección de sus propios objetivos y estrategias

Agencias de Acreditación y Calidad: Evaluadores independientes, como agencias nacionales e internacionales, aseguran el cumplimiento de estándares académicos, promoviendo la calidad y la transparencia en la educación superior. Según Dill (2003), "las agencias de acreditación juegan un papel esencial en mantener la responsabilidad y mejorar la calidad de las instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional" (Dill, 2003).

Sector Privado y Empleadores: Empresas y empleadores colaboran con las universidades para alinear los programas con las necesidades del mercado laboral, fomentando así la empleabilidad de los graduados y la innovación. De acuerdo con Marginson y Considine (2000), el sector privado ejerce una influencia creciente en la educación superior a través de la creación de alianzas y financiamiento,

buscando que las instituciones preparen a estudiantes con habilidades alineadas a sus necesidades.

Sociedad Civil y Estudiantes: La sociedad y los estudiantes participan activamente en la gobernanza mediante asociaciones y sindicatos, influyendo en temas como la accesibilidad, la equidad y las condiciones de aprendizaje. Como señala Trow (1974), “la expansión de la educación superior ha llevado a que la sociedad tenga una influencia creciente en las políticas y los objetivos de las universidades”

La gobernanza de la educación superior varía considerablemente entre Europa y Estados Unidos, aunque ambos sistemas comparten algunos actores clave. En Europa, incluidos países como España, el gobierno (a través de ministerios de educación) juega un rol central, regulando y financiando a las universidades con un marco de políticas nacionales e iniciativas de integración como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Cárdenas, 2016). Las instituciones de educación superior también cuentan con agencias de acreditación nacionales y regionales que aseguran el cumplimiento de estándares de calidad. Como explican Altbach et al. (2009), "las organizaciones internacionales influyen en la dirección de las políticas de educación superior a través de recomendaciones y financiamiento" (Akkari & Lauwerier, 2015).

En contraste, en Estados Unidos, el sistema es altamente descentralizado, con un papel limitado del gobierno federal (Wohlstetter et al., 1995). Los estados tienen mayor autonomía para regular y financiar sus propias universidades públicas, mientras que las universidades privadas tienen una gobernanza más independiente. La calidad académica es asegurada por agencias de acreditación, pero estas son independientes y reconocidas por el gobierno federal, sin ser gestionadas directamente por él. Según Eaton (2012), la acreditación “funciona como el mecanismo de control de calidad más importante, estableciendo estándares en áreas críticas de enseñanza e investigación”

Además, el sector privado y la filantropía tienen una fuerte influencia en el sistema universitario estadounidense, financiando investigaciones y cátedras, algo menos común en el modelo europeo. Slaughter y Rhoades (2004) afirman que “el sector privado tiene una influencia significativa en la educación superior, impulsando a las universidades hacia una economía de conocimiento y competencia global”.

Mientras que en Europa la gobernanza se orienta hacia la cohesión y cooperación regional (Spinaci, 2009), el sistema estadounidense se caracteriza por su flexibilidad, autonomía institucional y una estrecha colaboración con el sector

privado (Stavridis & Farkas, 2012). Ambos sistemas buscan adaptarse a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad, aunque sus enfoques reflejan diferencias culturales y estructurales significativas.

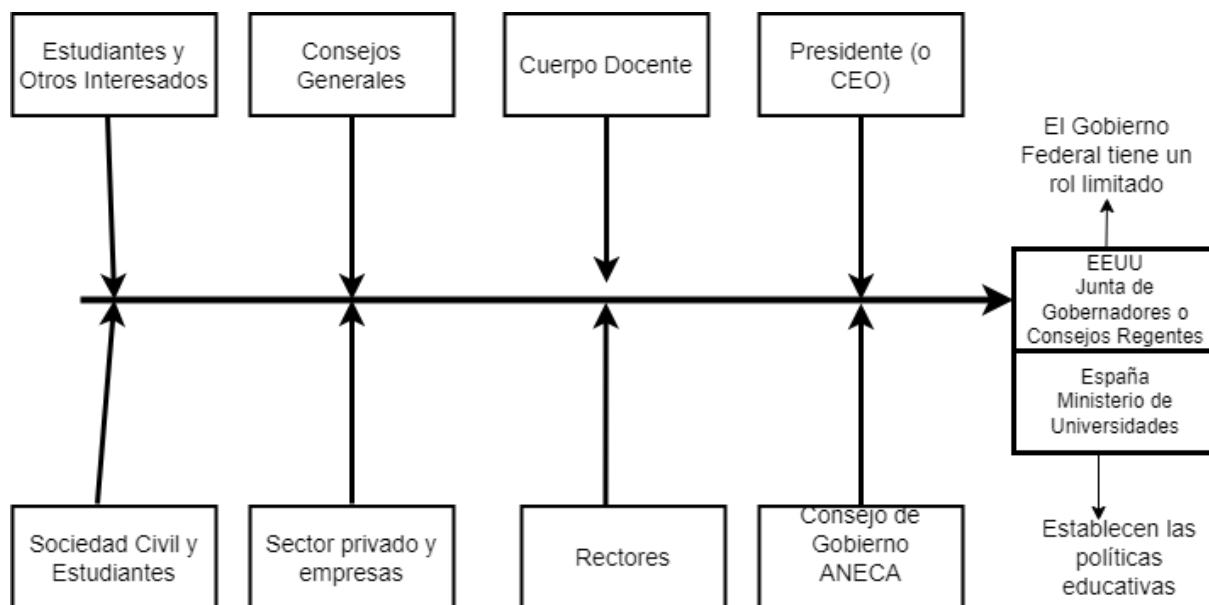


Figura 5: Actores clave en la gobernanza de la educación superior

3.2. Formas de gobernanza en la educación Superior

La gobernanza en educación superior según Goedegebuure & Hayden (2007) puede clasificarse de diversas maneras, principalmente basadas en el grado de control ejercido por el Estado y la autonomía concedida a las instituciones. Uno de los modelos predominantes es el de Gobernanza Estatal, donde el Estado tiene una supervisión directa y un control significativo sobre las instituciones, incluyendo decisiones clave como el financiamiento, las políticas educativas y las regulaciones. Este enfoque busca asegurar estándares uniformes en la educación pública.

En contraste, el “Modelo de Estado Supervisor” implica una regulación más indirecta; el Estado establece los lineamientos generales y un marco de políticas, pero otorga a las instituciones mayor libertad para administrar sus operaciones internas. Este modelo fomenta la rendición de cuentas a través de incentivos de desempeño, promoviendo autonomía con responsabilidad.

Además, surge el “Modelo Híbrido” o de “Gobernanza Mixta,” que combina elementos de control estatal con autonomía institucional, adaptándose a los

contextos y necesidades específicas de cada sistema educativo. Este enfoque híbrido permite la incorporación de actores externos y del mercado, logrando un equilibrio entre supervisión y libertad operativa para las instituciones educativas. La adopción de este modelo reconoce la creciente interdependencia entre las instituciones de educación superior, el sector privado y los intereses del mercado laboral, ofreciendo un enfoque flexible que responde a las demandas locales y a las tendencias globales (Aripin & Rulinawaty, 2022).

La gobernanza en instituciones públicas y privadas difiere en varios aspectos clave. En el ámbito público, las instituciones son financiadas y reguladas por el estado, lo que implica una gobernanza influenciada por políticas públicas y una rendición de cuentas directa a la sociedad. En cambio, las instituciones privadas operan con mayor independencia del gobierno, teniendo mayor libertad en la toma de decisiones, aunque también enfrentan desafíos propios en términos de rendición de cuentas (Castillo-Villar, 2021).

El modelo de gobernanza corporativa, inspirado en prácticas del sector privado, se centra en la eficiencia, la gestión y la responsabilidad financiera (Johnston, 2004). Cuando este modelo se aplica en instituciones de educación superior, se busca optimizar la gestión y la transparencia, aunque a veces puede entrar en conflicto con los valores académicos tradicionales (Bernal et al., 2012).

La gobernanza compartida, por su parte, promueve la colaboración entre distintos grupos de interés dentro de la institución, como académicos, administradores y representantes externos, para equilibrar la toma de decisiones y la distribución del poder (Kehm, 2012).

3.3. Atributos de la Gobernanza en la Educación superior

Así mismo Salmi (2013) desarrolla los atributos de la gobernanza en el contexto de la educación superior, que influyen en su efectividad y en el desempeño de las instituciones. Algunos de estos atributos incluyen:

Autonomía Institucional: Las universidades deben tener la capacidad de gestionar sus operaciones de manera independiente, lo que incluye la toma de decisiones sobre su administración, financiamiento y desarrollo académico

Rendición de Cuentas: Es fundamental que las instituciones sean responsables ante el estado y la sociedad, lo que implica establecer mecanismos claros de evaluación y supervisión de su desempeño

Liderazgo Efectivo: La gobernanza debe incluir un liderazgo sólido, donde los rectores y otros líderes académicos sean seleccionados con base en criterios profesionales y no solo por votación popular. Esto permite una gestión más profesional y orientada a resultados

Participación de Actores Externos: La inclusión de miembros externos en las juntas directivas de las universidades puede aportar perspectivas diversas y mejorar la toma de decisiones

Flexibilidad en la Gestión de Recursos: Las instituciones deben tener la capacidad de utilizar sus fondos de manera flexible y buscar fuentes de financiamiento externas para complementar las contribuciones del estado

Políticas de Recursos Humanos: La capacidad de establecer políticas ágiles para la contratación y retención del personal académico y administrativo es crucial para atraer y mantener talento

Estos atributos son esenciales para crear un entorno que favorezca la innovación, la calidad académica y la competitividad de las universidades en el ámbito global.

4. La Gobernanza de la innovación educativa en la Universidad

Constatamos que, como afirma Sein-Echaluze et al. (2020), para que una innovación educativa se pueda considerar como una buena práctica de gestión y política universitaria, ésta debe integrar la innovación institucional y la innovación docente; es decir, la visión de la institución con la visión del profesorado. Este es un objetivo que se aborda desde diferentes ámbitos como son la indagación a través de los grupos de investigación, los procesos de transformación tecnológica y, sobre todo, a través de cambios en la docencia y proyectos de innovación educativa que inciden significativamente, tanto en el profesorado, como en los estudiantes.

Las “Universidades de Investigación” son las que ocupan los lugares más altos en el ranking universitario internacional. Estas Universidades han adoptado una gobernanza caracterizada en el trabajo por proyectos, en las que existe un sistema administrativo al servicio de la investigación y de la innovación educativa, que permite actuar de la manera más eficiente y ágil tal como afirma de Maret y Salmi (2018).

Dichas Universidades han promovido una cultura de la excelencia y de la mejora continua, desde una gobernanza por proyectos de investigación y de innovación

educativas. Estos Proyectos son formulados y dirigidos tanto desde los grupos de investigación, como de los grupos de innovación educativa, siendo la gobernanza la clave para la articulación de la investigación y la innovación que se generan en ellas (Salmi, 2009).

La gobernanza de la innovación educativa se centra por tanto en el análisis de las estructuras que facilitan los procesos, como son los grupos de innovación educativa y otras estrategias de apoyo a la IE. Estos proyectos de innovación educativa son respaldados por las estructuras administrativas que promueven la innovación educativa (Bao & Zhang, 2010).

En este sentido el profesorado de la Universidad Politécnica de Madrid ha realizado un amplio abanico de iniciativas de renovación metodológica en la forma de enseñar y de aprender, facilitando la evaluación continua, la acción tutorial, la formación integrada de competencias transversales y específicas, el refuerzo de la orientación práctica de las enseñanzas y la relación con el entorno profesional, entre otras líneas estratégicas potenciadas desde las distintas convocatorias. Se han realizado 1.565 proyectos de innovación educativa (PIE) que se han desarrollado hasta período 2017-2019 y en los que progresivamente ha ido aumentado la participación. Todo esto ha sido posible porque estos proyectos han sido avalados y facilitados por la gobernanza universitaria.

Ejemplo de todo esto lo tenemos en varias Universidades nacionales e internacionales, como por ejemplo la Universidad de las Palmas de Gran Canaria y la Universidad Salesiana de Cuenca (Ecuador), tomando como modelo a la UPM, han implementado los grupos de innovación educativa (GIE), como un medio para lograr establecer y definir las líneas prioritarias que permitan poner en marcha proyectos a través de los grupos de innovación educativa (GIEs), estableciendo su propio reglamento y las líneas de actuación en siguientes ámbitos:

Línea 1: Metodologías docentes

Línea 2: Metodologías de evaluación del aprendizaje

Línea 3: Acción tutorial

Línea 4: Incorporación de las TICs a la formación presencial

Línea 5: Coordinación docente vertical, horizontal y transversal

Con respecto a la implementación de las nuevas tecnologías, encontramos que la implementación de las TICs y de la tecnología es un factor determinante de la innovación educativa, integrada por otros materiales complementarios, como son: recursos, materiales de apoyo, simulaciones interactivas, wikis, blogs, videoconferencias, entre otros, que constituyen las estrategias para dinamizar las clases y ayudar a la creación de contenidos que permitan llevar el conocimiento de una forma más dinámica, interactiva y actualizada.

También las universidades apuestan por la publicación cada vez más frecuente de artículos y por la búsqueda de convenios con empresas, siendo actualmente ésta una de las características más frecuentes en la innovación y en la influencia de la Universidad en la sociedad (Altbach & Salmi, 2013). Podemos ver que el mayor porcentaje de proyectos de innovación se encuentra en la relación y en los convenios con las empresas, así, una de las características de las universidades innovadoras y emprendedoras es la de su relación con el ámbito externo, es decir, la sociedad y más concretamente con la empresa, porque constatamos que las universidades son el motor de transformación de la sociedad, ya que aportan personal preparado técnicamente, y profesores y jóvenes emprendedores que generan nuevas empresas y posibilidades de trabajo (Blass & Hayward 2014).

4.1. Grupos de Innovación Educativa

La innovación en el ámbito universitario no se limita únicamente a la investigación y al desarrollo tecnológico, sino que también se extiende al campo pedagógico a través de los denominados grupos de innovación educativa. Estos grupos representan un esfuerzo colectivo orientado a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante metodologías innovadoras y enfoques centrados en el estudiante (González & Llamas, 2012). En este sentido, las universidades no solo buscan transmitir conocimientos, sino también transformar la educación en una experiencia más dinámica y adaptada a los retos de la era digital (García-Valcárcel & Tejedor, 2010). Los grupos de innovación educativa, por tanto, se han convertido en motores de cambio dentro de las instituciones académicas, promoviendo prácticas pedagógicas que preparan a los estudiantes para enfrentar un mundo en constante evolución.

En el año 2006 la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) aprobó en Consejo de Gobierno la Normativa que regula los fundamentos, los criterios de reconocimiento, los derechos y deberes de los Grupos de Innovación Educativa (GIE). Con ella se

implantó formalmente en la UPM una estructura novedosa, sin apenas referentes en el panorama español y por la que han mostrado interés otras universidades de nuestro entorno, que han ido reproduciendo el modelo y su constitución.

Para ello crearon cursos de formación del profesorado, acompañados de convocatorias de ayudas para trabajar desde Proyectos de innovación educativa en el marco de la implantación del EEES y la mejora de la Calidad de la Enseñanza. Tras los buenos resultados del primer año, en el año 2006, se constituyeron los llamados Grupos de Innovación Educativa, como unas “nuevas estructuras para impulsar la colaboración estable entre profesores y dar continuidad a los Proyectos de Innovación educativa” (UPM, 2006). La idea de este cambio potencia de forma conjunta la Innovación Educativa y la Investigación, trabajando ambas por proyectos.

De forma similar a los Grupos de Investigación, creados un año antes en la UPM, los Grupos de Innovación Educativa (GIE) se constituyen libremente como unas nuevas estructuras para impulsar la colaboración estable entre profesores, impulsando de forma conjunta la Innovación Educativa y la Investigación. Estas nuevas “Organizaciones permanentes para la Innovación Educativa” en la UPM se caracterizan por:

- Ser unidades básicas de colaboración estable para el fomento y desarrollo de la Innovación Educativa, los GIEs. Su creación se enmarca en la estrategia global de potenciación de la Innovación Educativa en la Universidad.
- Estar formados por personal vinculado a la Universidad que se agrupa de forma estable para trabajar más eficazmente en Proyectos comunes.
- Trabajar por proyectos (PIEs), desde cuya implementación se persigue alcanzar los objetivos generales educativos definidos por la Universidad y los GIEs.



Figura 6: Grupos de Innovación Educativa como motor de cambio

Fuente: De los Ríos & Pesantez, 2016.

La formación en competencias, la difusión de los resultados de los proyectos y el trabajo en equipo que fueron elementos comunes para la implantación del EEES desde una serie de líneas estratégicas de actuación transversal, para la renovación docente de las enseñanzas universitarias en todas las Facultades de la UPM.

Los Grupos y las medidas para la Innovación Educativa se adoptaron siendo conscientes de que este impulso y renovación en la actividad docente constituye un reto complicado, ya que va asociado a un “cambio de mentalidad” del profesorado. Observamos que, junto a un colectivo entusiasta y predispuesto al cambio, coexisten otras personas más inmovilistas que piensan que la situación actual es la mejor posible y la única viable con los medios que la Universidad pone a su disposición. La experiencia ha demostrado que estos docentes inmovilistas y “tradicionales” muestran reacciones negativas al cambio y presentan esquemas mentales cerrados y dificultades para abandonar hábitos muy arraigados.

Otros motivos de esta resistencia al cambio y a la implantación de grupos de innovación educativa, parten de desacuerdos en los razonamientos sobre los que se sustenta el EEES; otras veces surge, en los docentes, incertidumbre, temor, inseguridad y falta de confianza en los resultados ante nuevas metodologías; y otras personas argumentan la falta de tiempo, ya que el cambio supone esfuerzo personal, y se prefiere continuar con las viejas tareas ya conocidas y con rutinas en las que uno se siente seguro.

En cualquier caso, estos docentes tradicionales han ido perdiendo dinamismo y protagonismo en la Universidad, frente al colectivo entusiasta e innovador que ha afrontado el reto de la renovación permanente, influyendo en un cambio de mentalidad en otros profesores.

La UPM optó como línea central de actuación la promoción y posterior reconocimiento de estos “Grupos de Innovación Educativa” (GIE), impulsados de forma voluntaria desde estos profesores más entusiastas y líderes.

De esta forma, la docencia y la investigación se integran en un esquema de cuatro niveles, similar al modelo de certificación para la dirección de proyectos (IPMA), que paulatinamente proporciona una formación escalonada a los alumnos en los ámbitos competenciales. Su conocimiento aumenta y sus actitudes se forman a medida que viajan por este "camino" educativo; se les da la oportunidad de adquirir ciertos conocimientos básicos, experiencia previa, comenzando con los proyectos de curso que han sido la base de esta metodología.

4.2. Trabajando por Proyectos de Innovación Educativa

Como veníamos comentando, en el 2006 la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) fue la primera universidad española que aprobaba un reglamento regulando el reconocimiento académico de las actividades de los equipos docentes que trabajaban en temas de innovación educativa. Se puso en marcha un proceso de reconocimiento de grupos de innovación (GIE) que condujo a tener actualmente en 2024, 135 GIE integrados por el 43% del PDI de la UPM 1

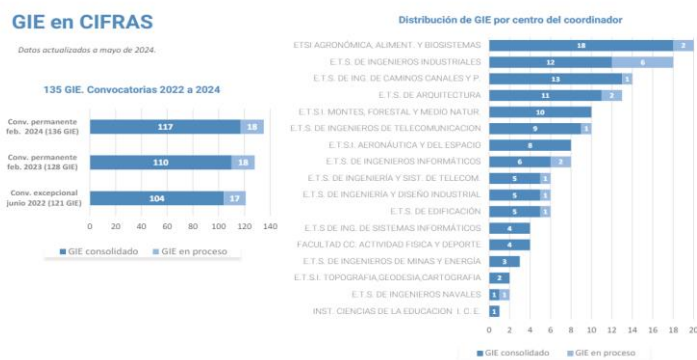


Figura 7: GIE en cifras

A lo largo de estos 19 años de experiencia (2005-2024) los Proyectos impulsados desde los Grupos de Innovación Educativa en la UPM, además de mejorar la actividad docente en el tiempo, han permitido generar publicaciones científicas, cambios e innovaciones en distintas líneas de investigación. Un primer elemento de gran importancia ha sido el facilitar “cambios de mentalidad entre profesores más “tradicionales”, ayudándoles a iniciarse en nuevas metodologías e impulsando su actividad investigadora.

Con el paso de los años los grupos de Innovación Educativa, junto con los grupos de Investigación, se han constituido como una apuesta original en el actual panorama universitario, que ha permitido mantener en el año 2024, 135 grupos de Innovación Educativa adscritos a los diferentes centros de la UPM, que cuentan con la participación de 1.479 personas, de las cuales 1.277 son profesores de la UPM y el resto profesores de otras universidades o personal de administración y servicios.

Se han creado numerosos grupos de investigación que trabajan desde la innovación educativa, lo que ha propiciado una nueva forma de trabajo en equipo, dándole un carácter progresivo a la investigación. Posteriormente son los propios grupos quienes formulan sus proyectos al relacionarse con otros grupos de investigación. Además, el desarrollo de competencias para la Dirección de Proyectos ayudó a estos grupos de innovación educativa (GIE) a vincular docencia e investigación e integrar las competencias transversales desde el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Este método de trabajo por proyectos ha sido adoptado en distintas áreas de la misma Universidad, de tal forma que, los Grupos de Investigación, refuerzan y dinamizan a los “Grupos de Innovación Educativa” (GIE), mediante la participación de algunos de sus miembros en ambos tipos de Grupos. Desde esta nueva dinámica de trabajo, se han ido creando Laboratorios de Aprendizaje vinculados a los Proyectos de Innovación Educativa (PIE).

En el periodo de diecinueve años, se han puesto en marcha un total de ciento treinta y cinco grupos, y más de noventa y nueve proyectos de innovación educativa, con carácter competitivos, promovidos por grupos de innovación educativa (GIE), que han sido evaluados y aprobados desde la Comisión Asesora de Innovación Educativa de la (UPM). Esta Comisión ha contado con expertos externos a la Universidad que han evaluado estos proyectos, para garantizar así, una mayor calidad y apertura del proceso investigativo e innovador. A lo largo de

estos años una tercera parte del profesorado de la UPM ha estado integrado en proyectos de innovación educativa.

En las convocatorias de los últimos años, se puso en marcha una nueva modalidad de proyectos transversales de mayor alcance y coordinados desde diferentes grupos de investigación educativa (GIE) de distintos Centros, destinándose el 24% de los recursos a estos Proyectos. Se trata de proyectos impulsados desde los GIE, coordinados conjuntamente por el Servicio de Innovación Educativa de la UPM para desarrollar acciones estratégicas, que son extensibles al conjunto de la universidad. Los 24 proyectos transversales han integrado un total de 100 subproyectos con una participación de 1.212 profesores de la UPM a lo largo de los cinco años en que han tenido lugar.

Los proyectos de Innovación Educativa han generado también muchas acciones de difusión de la innovación educativa, facilitando la presencia del profesorado en numerosos congresos y jornadas y la elaboración de innumerables publicaciones en revistas indexadas especializadas, de ámbito nacional e internacional. De esta forma las publicaciones científicas, fruto de los resultados de la investigación, han incidido en la mejora de los indicadores globales de la UPM.

Este proceso se ha regulado con acciones de formación del profesorado. La universidad ha financiado el 50% del presupuesto destinado a poner en marcha estas medidas de formación, tanto a nivel de grado como de postgrado. También se han financiado becas para apoyar las diversas tareas de los proyectos.

De manera sintetizada, a lo largo de estos años, los diferentes Proyectos de Innovación Educativa se han clasificado en torno a los siguientes ámbitos de acción:

- Proyectos de Planificación y diseño curricular de nuevos Programas educativos.
- Proyectos para diseñar métodos activos desde el Aprendizaje basado en Proyectos
- Proyectos para la adquisición de certificaciones profesionales vinculadas a la enseñanza.
- Proyectos para la integración y evaluación de competencias en Grado y Postgrado.

- Proyectos de Tele-enseñanza y uso de recursos basados en los TICs
- Proyectos de colaboración universidad-empresa en el postgrado, para la orientación profesional, fomento del espíritu emprendedor e inserción laboral.
- Proyectos para el fomento de la empleabilidad y del espíritu emprendedor, desde competencias en dirección de proyectos con estudiantes de últimos cursos de las titulaciones y de licenciados.

Se sintetizan los Proyectos para evaluar tanto el impacto de los Grupos de Innovación Educativa, como los Proyectos de Innovación Educativa. La creación de Grupos de Innovación Educativa desde la cultura del “Trabajo por Proyectos”, como instrumento operativo que ha logrado los siguientes objetivos estratégicos en la UPM:

- Creación y fomento de asociaciones estables (Grupos de Innovación Educativa) de profesores que den continuidad a los esfuerzos de innovación educativa y permitan una mayor reflexión y autoevaluación de su actividad.
- Fomento de la participación de los profesores de distintos Grupos y de distintas áreas en acciones de innovación educativa, iniciándoles en procesos de cooperación para la investigación educativa.
- Establecimiento de procesos que han permitido otorgar un mayor reconocimiento a la actividad docente, identificando y valorando el mérito de los miembros y los Grupos que generan mayores resultados.
- Gestión más eficiente de los recursos desde la evaluación de los resultados de los Proyectos: se favorece la canalización de los recursos, para la promoción interna y externa del profesorado, en función de los resultados obtenidos.
- Mayor proyección y difusión de la actividad de Innovación Educativa y mayor presencia en los foros educativos nacionales e internacionales.
- Aumento de la formación y el desarrollo de las competencias de los docentes para trabajar por proyectos, mejorando la eficacia de la innovación educativa y la calidad de los resultados.

- Apertura de distintas líneas de investigación educativa de interés para la sociedad, incrementando el número de especialistas en diferentes temas de Innovación Educativa, capaces de impulsar la formación de nuevos grupos y de generar resultados de investigación.
- Mejora de la calidad de las enseñanzas impartidas en la UPM desde la identificación de las competencias del egresado UPM, y nuevos productos, acogiendo a alumnos a nivel internacional principalmente en postgrado.

Este los siguientes ítems se expresa la mejora de las relaciones Universidad-Empresa-Sociedad desde la extensión de la cultura para trabajar por proyectos de Innovación educativa: mejora de la eficacia en el uso de los recursos, creación de nuevas relaciones desde la participación de un número creciente de profesorado en los Proyectos de Innovación desde los GIEs.

Se recoge también la adquisición de determinadas competencias, específicas o genéricas de la titulación:

- Fomento de las competencias de Dirección y Liderazgo de equipos desde la asignación de responsables (directores) de los Grupos de Innovación educativa y de los Proyectos de IE anuales o bianuales.
- Mejora de la colaboración entre los profesores y diversas subdirecciones y servicios desde los Proyectos de Innovación Educativa transversales. Coordinación de actuaciones con diversos vicerrectorados y servicios en los Proyectos transversales. Implicación de GIE en proyectos transversales de la UPM, a partir de las experiencias generadas en los centros.
- Mejora de las relaciones internacionales mediante numerosas expresiones de interés o colaboración formalizada con otras universidades nacionales o internacionales para la aplicación de metodologías o recursos generados en los proyectos de IE.
- Mejora de la difusión de los resultados de la innovación en la UPM, con numerosas publicaciones en revistas indexadas y fomentando la cultura de la investigación y la publicación en revistas especializadas.
- Impulso del intercambio de experiencias de manera informal o mediante Jornadas y Congresos nacionales e internacionales.

4.3. El papel del profesor Universitario como impulsor de la Innovación Educativa

En un artículo en el periódico El Mundo titulado “Una Universidad para la empresa y la sociedad” publicado el 27 de diciembre del 2015 el Catedrático Adolfo Cazorla indicaba tres características que nos permitirían señalar si una institución que imparte formación es una universidad o, sencillamente, una escuela profesional o una academia más o menos sofisticada cuyo objetivo final es expedir un título para ejercer una profesión:

– La primera es el papel del profesor que debe inculcar un proceso permanente para generar conocimiento en sus alumnos y una actitud investigativa y no limitarse a impartir un conocimiento consolidado que año tras año repite a sus alumnos de forma repetitiva.

– Pero el conocimiento impartido debe de ser universal, que provenga de ámbitos culturales y lingüísticos muy distintos. Para lograrlo es imprescindible la movilidad de los profesores y su pertenencia a redes de contactos internacionales.

– La tercera característica es la innovación en un sentido amplio y no sólo en su versión más tecnológica en forma de una patente. Me estoy refiriendo a que la universidad debe transformar la sociedad y para ello el conocimiento no sólo debe ser conocido por ella, sino que debe poder aplicarlo a resolver parte de los problemas o a generar nuevas oportunidades (Cazorla, 2015).

Está claro, por tanto, que el perfil del profesor universitario actual debe venir marcado por dos planos: el primero, definido por las tareas propias que le demanda la Universidad, y el segundo por las que le corresponden como docente-investigador. En el primer caso, el profesor tiene que realizar funciones docentes, investigadoras, de estudio, de gestión y de extensión cultural (De los Ríos, 2016). Como docente-investigador se convierte en el principal elemento para ofrecer una enseñanza de calidad. La posesión de ideas y conceptos no son suficientes para un profesor universitario, es necesario contar también con actitudes que le permitan despertar en sus alumnos el interés por la investigación y fomentar tanto el respeto entre profesor-alumno, como entre alumnos. Y para ello, debe tener una actitud de revisión permanente de sus experiencias y actitudes.

El profesor universitario es un factor fundamental para impulsar la innovación educativa (Selznick & Mayhew, 2019). Para ello ha de estar motivado, haber

desarrollado una sensibilidad investigativa haberse impregnado de las actitudes necesarias para desarrollar las competencias que necesita para ser un promotor de la investigación entre sus alumnos. Se trata no sólo de transmitir conocimientos o enseñar una materia, sino de ayudar a formarse a sus alumnos en las competencias y en la metodología que requiere la actitud de investigación y progreso (Benson et al., 2013). El profesor requiere también ser consciente de su responsabilidad en formar a sus alumnos para que orienten su actividad no solo en la innovación sino en el aprendizaje-servicio, para devolver a la sociedad lo que han recibido de ella y que van a ser elementos de cambio en la sociedad. Si el profesor piensa qué puede hacer por la sociedad y este pensamiento guía su actuar, no cabe duda de que impulsará con entusiasmo y responsabilidad este aprendizaje-servicio en bien de sus estudiantes a los que formará integralmente sino también y especialmente en bien de la sociedad al que contribuye de forma eficaz.

Su papel por tanto es crucial y significativo, pero para ello debe estar convencido de que él es un agente fundamental de innovación y de cambio.

Se trataría de invitar a los profesores de las universidades a formarse en este proyecto, mostrarles la importancia que tiene y así ellos serían los agentes de cambio que necesita nuestra sociedad, para paliar tanto los desequilibrios en el sostenimiento del planeta, como las desigualdades alimentarias, potenciando especialmente la responsabilidad de los estudiantes, quienes, además de ejercer su profesión tienen una forma de ejercerla como es el servicio a la sociedad.

La innovación se concreta en el aprendizaje-servicio, por el cual el profesor transmite conocimiento, pero también forma en las competencias que son necesarias para hacer de la universidad un ente abierto a la sociedad y una forma eminente es a través del aprendizaje-servicio que analizaremos en el capítulo dos.

Igualmente, el profesor universitario puede llevar esta misma inquietud a otras universidades y a otros foros con quienes está en contacto y así irradiar este modo de innovación concretado en el aprendizaje-servicio a otras plataformas. No obstante, lo que hará que su labor sea eficaz no cabe duda de que es el cambio de actitudes de cada uno de sus alumnos, o de cada una de las personas con las que interaccione.

Su papel es por tanto decisivo y novedoso, necesario y esperanzador.

5. Desarrollo de las Competencias y valores como finalidad

Hemos visto, junto a la innovación educativa en la Universidad, la necesidad no solo de aprender contenidos, sino de desarrollar competencias, ya que estas son fundamentales para el desempeño en la actividad profesional. Las competencias permiten trascender el ámbito de los conocimientos técnicos, ya que, si no se poseen, incluso los conocimientos de alta calidad pueden resultar insuficientes o ineficaces.

Ante esto, surge la pregunta: ¿qué son las competencias? Ofreceremos una definición breve, ya que profundizaremos en este concepto en el capítulo tercero, al analizar los elementos del metamodelo WWP, en el que las competencias son una parte esencial.

Aunque existen múltiples definiciones del término “competencia,” no se ha alcanzado un consenso unificado. Por ello, es útil adoptar una definición que abarque las características clave de las distintas perspectivas existentes.

Para entender plenamente el significado de las competencias, es necesario considerar el contexto histórico en el que surgió el término, tal como señalan Cabrerizo et al. (2007). Aquí nos enfocaremos en las competencias aplicables al ámbito académico, particularmente en el contexto universitario.

Las competencias abarcan tanto el conocimiento cognitivo como las actitudes, por lo que deben responder a situaciones concretas que requieren una combinación de ambos aspectos, como indica Parcerisa (2004). Asimismo, según Rué y Martínez (2005), las competencias resultan de la integración de aptitudes cognitivas con emociones, actitudes y motivaciones, necesarias para resolver problemas. En esta misma línea, Miller (1990) propone una definición que incorpora tanto la cognición como la conducta.

Según Zabalza (2001), las competencias integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son esenciales en el ámbito académico. Por lo tanto, su enseñanza debe incluir un componente “operativo-práctico” que facilite su adquisición y aplicación.

Al actuar, desplegamos conocimientos, actitudes, valores, destrezas y habilidades, lo que constituye la formación integral. Esta formación incluye competencias cognitivas, sociales, volitivas, caracteriales, así como aptitudes y actitudes, indispensables para enfrentar problemas personales, laborales y sociales en un mundo globalizado.

En este sentido, Noguera (2002), plantea que las competencias deben considerarse de manera holística, no como una suma de capacidades aisladas, sino como la habilidad para desarrollar aquellas indispensables para el crecimiento personal y social. Este enfoque permite enfrentar desafíos con empatía y honestidad hacia los demás.

A partir de las investigaciones recientes, se puede definir la competencia como la capacidad de responder a las necesidades de una situación específica, adaptándose según el perfil del profesional. Más allá de los conocimientos, esta respuesta integra habilidades, actitudes, valores y emociones, que permiten al individuo ser competente y resiliente frente a los desafíos. Para lograrlo, la formación debe ser integral y sistémica, promoviendo que el estudiante emplee todos sus recursos – habilidades, actitudes, conocimientos y valores – para responder a las necesidades reales en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1. Las Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

Con el Espacio Europeo de Educación Superior y el Proceso de Bolonia, el concepto de "ser competente" ha evolucionado, integrando habilidades sociales, actitudes y aptitudes orientadas a la autonomía y la resolución de problemas que trascienden el ámbito educativo. Este enfoque busca una educación que unifique los beneficios de la formación formal y no formal, promoviendo una sociedad capaz de enfrentar nuevos desafíos en la educación (Cerrillo et al., 2016).

Según Tejada (1999), las competencias engloban todos los recursos implicados en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, más allá de las capacidades adquiridas formalmente. Monereo (2007) define las competencias profesionales en educación como el conjunto de habilidades y conocimientos que capacitan al docente para abordar su práctica de manera eficaz, enfrentando los retos diarios de su labor.

La mayoría de los autores actuales considera que las competencias profesionales combinan habilidades, conocimientos, actitudes y valores para una enseñanza de calidad, donde el docente debe "saber y saber hacer" (Bozú y Herrera, 2009). Diversos informes en el contexto del EEES han clasificado estas competencias, contribuyendo a una comprensión integral del término.

- Informe Delors
- Proyecto Tuning
- Proyectos Deseco

- Descriptores de Dublín

Describiremos solamente el Informe Delors y el Proyecto Tuning, debido a la importancia para la Educación en las Universidades Españolas y el espacio europeo de educación superior.

5.1.1. Informe Delors

El Informe Delors, publicado en 1996 a solicitud de la UNESCO, surgió como respuesta a los nuevos desafíos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y destaca la importancia de “la educación a lo largo de la vida.” Este informe, elaborado por una comisión de expertos presidida por Delors, identifica cuatro pilares esenciales para el aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

El Informe Delors aborda la educación como un concepto integrador que va más allá de la simple transmisión de conocimientos, donde el foco tradicional se ha puesto en los resultados. Este informe destaca el aprendizaje vivencial y el desarrollo de competencias sociales (Alvarado Salirrosas, 2021).

Estos pilares forman la base para conectar las competencias planteadas por Delors con las competencias generales que requiere la educación en la actualidad (Martín, 2016; Mínguez Vallejos et al., 2016).

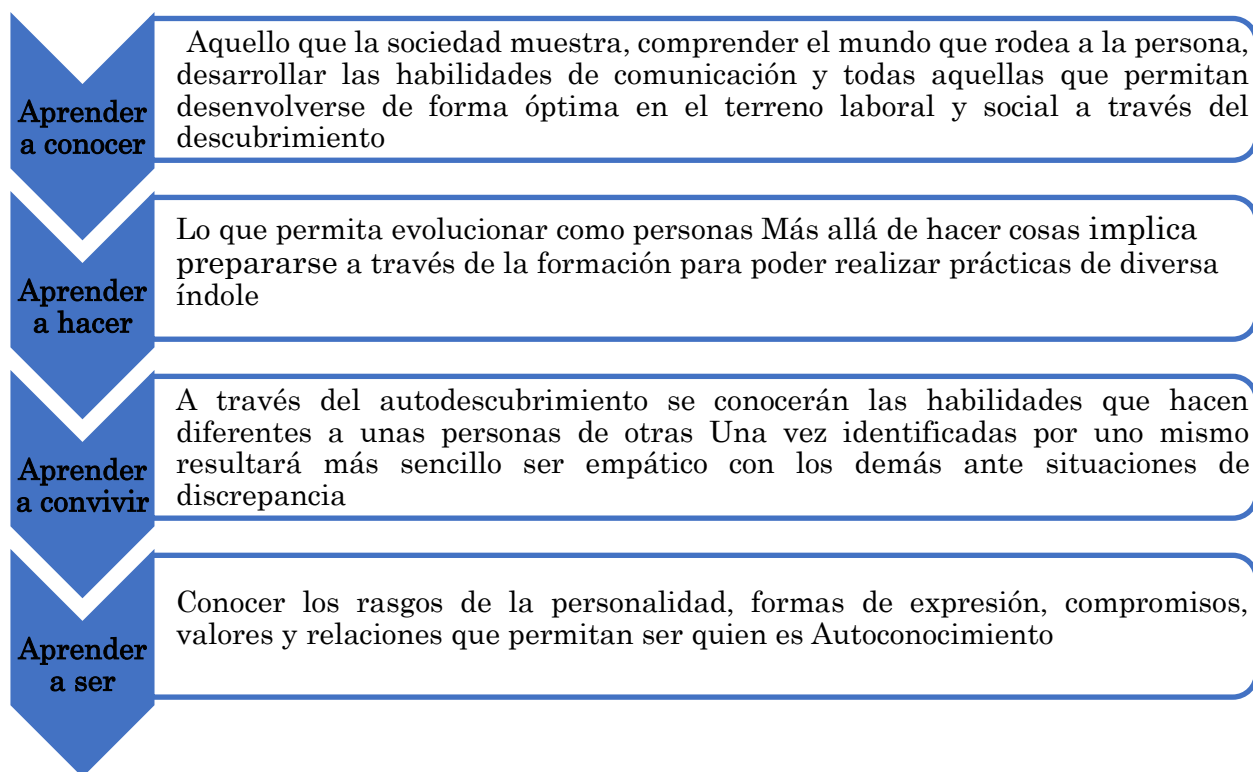


Figura 8: Competencias Informe Delors (1996)

5.1.2. Proyecto Tuning

El proyecto Tuning (2002) se originó en Europa como respuesta a las demandas del proceso de Bolonia, considerando a todos los involucrados en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje: estudiantes, empleadores y académicos (Barba-Martín et al., 2020).

El objetivo central del proyecto Tuning, es una educación basada en el aprendizaje, no solo en términos de conocimientos teóricos, sino en una formación integral (Benatuil & Laurito, 2017). Con este propósito, se definieron diversas competencias que los alumnos deberían adquirir durante su proceso de aprendizaje y que describimos en la tabla 2.

Tabla 2: Competencias Proyecto Tuning

COMPETENCIAS GENÉRICAS TRANSVERSALES	O <i>Relacionadas con todos los ámbitos de trabajo, son afines a todos los campos profesionales</i>
Competencias Instrumentales Hacen referencia a habilidades manuales y capacidades cognitivas. El manejo de diferentes materiales que posibilitan un aprendizaje significativo y la formación necesaria en cualquier titulación.	Capacidad de Análisis y síntesis /Organizar y Planificar Conocimientos generales básicos Conocimientos básicos de la profesión. Comunicación oral y escrita de la propia lengua. Conocimiento de una segunda lengua. Habilidades básicas de manejo del ordenador Habilidades de gestión de la información Resolución de problemas /Toma de decisiones
Competencias Interpersonales Hacen referencia a las habilidades personales e interpersonales, las actitudes, aptitudes, destrezas que toda persona debe manejar para enfrentarse a cualquier situación de forma empática y resiliente.	Capacidad crítica y autocrítica Trabajo en equipo /Habilidades interpersonales Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar Capacidad para comunicarse con expertos en otras áreas Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. Habilidad de trabajar en un contexto internacional Compromiso ético
Competencias Sistémicas Hacen referencia a la capacidad de integrar todas las competencias instrumentales e interpersonales con el fin de generar cambios que conduzcan a una mejora personal y del sistema en su totalidad.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Habilidades de investigación /Capacidad de aprender Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) Liderazgo Conocimiento de culturas y costumbres de otros países Habilidad para trabajar de forma autónoma. Diseño y gestión de proyectos Iniciativa y espíritu emprendedor. Preocupación por la calidad /Motivación de logro

En el Proyecto Tuning, el concepto de competencia se describe como “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas” (Tuning Project, 2002). En este sentido, la formación es fundamental para complementar los conocimientos técnicos con los valores éticos y de responsabilidad profesional, permitiendo un desarrollo integral en el entorno laboral.

Este proyecto pone el énfasis en el estudiante como protagonista central del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. De este modo, las competencias impactan en todo el currículum, los objetivos planteados, las actividades de enseñanza y los sistemas de evaluación. Las actitudes, motivaciones, habilidades, valores y el propio rol profesional de cada persona afectan su entorno laboral, el cual, a su vez, contribuye al desarrollo o desgaste de sus competencias (Herpratiwi & Tohir, 2022).

Tal como afirma Rogers (1992), es innegable que el ser humano necesita interactuar y relacionarse con los demás para lograr su desarrollo personal, social y profesional. Hoy en día, la globalización demanda competencias complejas y un dominio adecuado de habilidades adaptables a diversas situaciones, donde la comunicación es clave para el aprendizaje en entornos multidisciplinarios (Choi & Kim, 2022).

6. Conclusión

En conclusión, este capítulo ha destacado la importancia de la innovación educativa como pilar en la Educación Superior, impulsada principalmente por universidades líderes. Conocer el origen y evolución de este concepto permite comprender mejor su impacto, así como la relevancia del rol docente en la adopción de metodologías innovadoras. Los grupos de innovación educativa, como núcleos de desarrollo, resultan esenciales para el avance institucional.

La evidencia muestra que el respaldo de la gobernanza universitaria, en sinergia con la comunidad educativa, facilita la transición hacia una universidad innovadora y de investigación. Asimismo, es indispensable que los docentes mantengan una formación continua y actualizada para enriquecer el aprendizaje. Como señala Shulman (2016), "hay profesores con 20 años de experiencia y otros con veinte años de experiencia repetida."

En última instancia, se subraya la importancia de formar competencias que integren conocimientos, habilidades y actitudes, fundamentales para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Capítulo 2: Los proyectos de Aprendizaje-Servicio y la vinculación con la sociedad

1. Introducción

El proceso de aprendizaje ha ido cambiando de paradigma en los últimos años, debido a los avances tecnológicos y a las necesidades sociales y empresariales en el ámbito de la globalización.

Hemos visto la necesidad de la innovación educativa para acercar la universidad a la sociedad y para que la enseñanza superior sea motor de cambio y de mejora social. Para llevar a cabo esta innovación no es suficiente con los conocimientos teóricos, que, siendo muy importantes, necesitan ser completados por las competencias que les aportarán la educación integral y les darán instrumentos sólidos para afrontar los retos laborales y sociales.

Otro aspecto en la innovación educativa y del aprendizaje en la enseñanza superior, lo constituye el Aprendizaje-Servicio que está en la línea del nuevo paradigma educativo. Por su importancia a este Aprendizaje-Servicio le dedicaremos este capítulo que es muy significativo en nuestra investigación.

2. El Aprendizaje – Servicio y la vinculación con la sociedad

El Aprendizaje-Servicio forma parte del nuevo paradigma educativo y Sullivan, (2000) y Zlutkowski, (1996) lo definen como una pedagogía esencial para construir conexiones entre el campus y la comunidad, al tiempo que enriquece el aprendizaje de los estudiantes, ya que promueve el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación en experiencias de servicio comunitario (Puig y Palos, 2006). Es un nuevo método que fomenta en los jóvenes la participación con las personas de sus comunidades y forma parte de la educación para la ciudadanía, como una experiencia poderosa para crear un camino intergeneracional e intercultural para el intercambio y participación en actividades significativas y para ganar impulso hacia el propósito de la vida centrándose en contribuir al “bien común” (Moran & Opazo, 2016; Opazo et al., 2018).

Los profesores planifican sus asignaturas desde el aprendizaje-servicio, de tal forma que impregnan en sus estudiantes esta actitud tanto en la motivación de sus estudios, como en la forma de ejercer su profesión en el futuro. El aprendizaje-servicio es una actitud que en adelante va unida a la práctica profesional, es decir, como hábito de solidaridad y de servicio permanente a la comunidad.

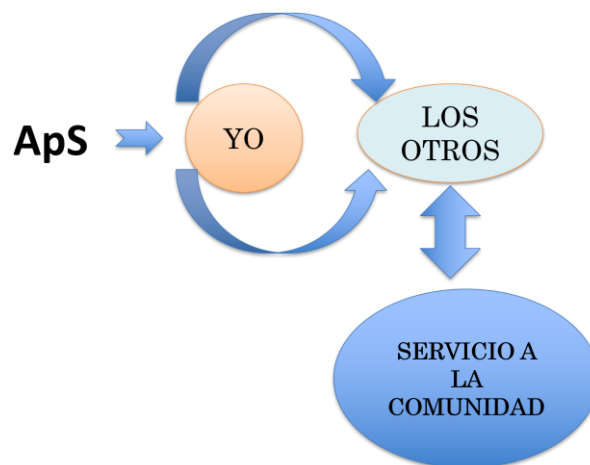


Figura 9: El ApS promueve el descubrimiento de la alteridad.

Elaborada a partir de Batlle (2020)

Este método permite a los estudiantes participar directamente con los destinatarios del servicio, adaptándose a las necesidades de los destinatarios y al contexto fuera del aula (Birdwell et al., 2013; Folgueiras et al., 2013).

2.1. Origen del Aprendizaje-Servicio y sus precursores

El Aprendizaje-Servicio no es una idea nueva, ni tampoco una actividad nueva, ya que, en Estados Unidos, durante la mayor parte del siglo XIX, han vinculado el aprendizaje en sus aulas con las necesidades de la comunidad (Farber, 2017; Brown, 2023). De hecho, ya en el año 1916, John Dewey, quien fue uno de los primeros y fervientes defensores del aprendizaje-servicio, “creía que los estudiantes aprenderían de manera más efectiva y se convertirían en mejores ciudadanos, si se integraban y comprometían en el servicio a la comunidad y si incorporaban este servicio en su plan de estudios académicos” (Kenny & Gallagher, 2002; Johnson & Notah, 1999).

En el año 1967 Robert Sigmon, William Ramsey y Michael Hart, lo emplearon para describir un proyecto de servicio comunitario llevado adelante por estudiantes y docentes de las Oak Ridge Associated Universities en Tennessee. La expresión se consolidó en la primera *Service-Learning Conference* en Atlanta, en 1969. El término, como lo explicaron estos educadores, implica considerar que el servicio es un valor importante en la formación integral, ya que significa un vínculo entre el auténtico servicio comunitario, el aprendizaje académico intencional y la reflexión (Rubio, 2017).

El Aprendizaje-Servicio, tal como lo definen Sigmon y Ramsey tiene, también, un componente de valor agregado, porque el aprendizaje se da en el contexto de una experiencia que hace una contribución constructiva y positiva a la comunidad (Stanton et al. 1999). Según Sigmon, este aprendizaje experiencial es “recíproco”: ya que, tanto quienes brindan un servicio, como quienes lo reciben aprenden de ese servicio, con la característica de que, si no existe esa reciprocidad, una experiencia no es un verdadero Aprendizaje-Servicio como precisa (Furco,1996).

Actualmente, el Aprendizaje-Servicio ha evolucionado en un enfoque educativo mundialmente reconocido, con diversos grados de adopción y adaptación a nivel mundial (Bringle & Hatcher, 1996; Sotelino-Losada et al., 2021; Salam et al., 2019).

2.2. Concepto del Aprendizaje-Servicio

Aunque ha habido muchos intentos de definir el Aprendizaje-Servicio en términos específicos, no existe una definición universalmente aceptada para este término. Durante los últimos diez años se han publicado al menos doscientas definiciones diferentes acerca del concepto Aprendizaje-Servicio, que lo presentan no sólo como una metodología, sino también como una experiencia, un programa, una pedagogía y una filosofía (Jacoby, 1996).

Bringle y Hatcher (1996) y Batlle (2011) caracterizan el Aprendizaje-Servicio como una experiencia educativa acreditada, donde los estudiantes participan en actividades organizadas dirigidas a satisfacer las necesidades de la comunidad. Esta participación consiste en prácticas reflexivas que enriquecen la comprensión académica de los estudiantes, potencian su apreciación de la disciplina académica y fortalecen su sentido del deber cívico. Otros estudiosos destacan su papel en la vinculación de los conocimientos teóricos con la aplicación práctica, la mejora y el fomento de la participación cívica de la comunidad (Eyler & Giles, 1999; Astin & Sax, 1998; Jacoby, 1996)

Otros sectores educativos consideran el Aprendizaje-Servicio como un programa de intervención en la comunidad, destinado a optimizar determinados aspectos de la realidad social en la que se aplican los proyectos de aprendizaje-servicio y a favorecer en los jóvenes el desarrollo de sus capacidades personales y cívicas, mediante la acción directa en el medio (Naufal et al 2024).

El Aprendizaje-Servicio es, por tanto, una metodología de enseñanza y aprendizaje, gracias a la cual los jóvenes desarrollan habilidades mediante el servicio a sus

comunidades. Es por ello por lo que, un buen programa de Aprendizaje-Servicio permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas. (Brito et al., 2017; Biedermann et al., 2017; Bruce-Davis et al., 2012)

La juventud asume con ello roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir: Lectura a los niños, supervisión de alumnos en edad escolar y en lugares de ocio, ayuda en tareas escolares, guía de museos, limpieza de barrios o grabación de historias orales con ancianos. (Levesque-Bristol et al., 2010).

Estas actividades pretenden aplicar y poner en valor los dinamismos psicopedagógicos que hacen del Aprendizaje-Servicio una práctica educativa. Es decir, quieren poner de relieve los mecanismos que activan los educadores y los procesos formativos que viven los participantes (Rubio, 2017).

3. Proyectos de Aprendizaje-Servicio desde la Universidad

El aprendizaje-servicio constituye una metodología que en la actualidad está facilitando a las universidades la tarea de brindar un aprendizaje más activo, al tiempo que las implica en una responsabilidad social significativa y eficaz (Aznar & Belmonte, 2015; Larsen, 2015; Torío & García-Pérez, 2015). Por ello tiene una estrecha relación con la innovación educativa.

La universidad, como institución educativa, debe estar vinculada con su entorno social inmediato y no ser una isla en el amplio y diverso océano social. Tiene que insistir más en las dinámicas de integración en su medio y convertirse en una de sus fuerzas motrices. Esta relación se hace necesaria para desarrollar su función investigadora, porque las realidades de las que parte y a las que después traslada los resultados son generalmente las más inmediatas, por más que no sean las únicas.

3.1. Experiencias Internacionales EE. UU.

Estados Unidos, como se ha señalado, es uno de los países donde el ApS está más generalizado entre las instituciones de Educación Superior. En la actualidad “1.198 universidades y centros de educación superior en general, de los 5.750 que hay en Estados Unidos, están asociados a Campus Compact, una red que reúne las

instituciones comprometidas con el compromiso cívico, el aprendizaje servicio y el voluntariado” (Batlle, 2013, p.124). Además 35 Estados han adoptado políticas activas de promoción del ApS, entre ellos Maryland que lo considera un requisito obligatorio para conseguir graduarse en Secundaria. Manzano (2010) aduce algunas razones para todo ello apuntando que, por una parte, EE. UU. cuenta con más medios que los latinoamericanos, donde el ApS está muy extendido, y también cuenta con una fuerte tradición en la construcción de plataformas, asociaciones, etc. que ayudan a su divulgación e implementación.

El primer caso documentado de un incipiente Aprendizaje-Servicio en Estados Unidos surge alrededor de 1915 (Tapia, 2010), cuando algunas escuelas populares de la región de Appalachia, entre las que se destacaba la *Highlander Folk School*, de Tennessee, integraron formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicio a la comunidad con intencionalidad pedagógica.

El uso del término Aprendizaje-Servicio (Service-Learning) fue utilizado por primera vez para designar programas que combinaban el crecimiento educativo con la realización de algunas tareas que cubren necesidades humanas. No obstante, durante esta época, los programas no acababan de encontrar su sitio en las políticas educativas, y se realizaban con un cariz muy paternalista, con relaciones muy poco equitativas entre las partes involucradas y una tendencia a enfocarlo más desde la caridad que desde la integración Berman (2006).

En la década de los 80, la política educativa del Gobierno ve en el ApS un buen aliado para su política educativa. Le preocupaban las actitudes de violencia y fracaso escolar de los jóvenes y a partir de las evaluaciones positivas realizadas en escuelas con experiencias de APS, en cuanto a autoestima, motivación y reducción del nivel de fracaso, establecieron recursos para que pudieran implementarse (becas, subvenciones, premios, formación, asociaciones etc.). De esta época se destacan algunos acontecimientos que dan un empuje importante al ApS.

Tabla 3: Acontecimientos que han dado origen al ApS en EE. UU.

Elaborada a partir de (Santos, 2015)

Año	Acontecimientos	
1981	La creación del Centro Nacional de Aprendizaje Servicio para adolescentes (NCSLEA)	Ofrece recursos a los educadores, elabora una base de datos amplia con los programas que se llevan a cabo, prepara cursos, etc.
1983	La puesta en marcha de la National Youth Leadership (NYLC)	Prepara a profesores y educadores de todos los tramos educativos, para que puedan llevar a cabo programas educativos que puedan integrar el aprendizaje y el servicio.
1985	La creación de la “Campus Compact”.	Se trata de una coalición de más de 1.100 presidentes de universidades y colegios universitarios, dedicada a la promoción del servicio comunitario, el compromiso cívico y el aprendizaje-servicio en Educación Superior.
1990	El gobierno federal norteamericano creó el programa “Learn & Serve” (Aprende y sirve)	Asesora y financia proyectos escolares de aprendizaje- servicio en todos los Estados.
1990	Este mismo año se publica un manual sobre ApS en el National Society for Internships and Experiential Education	La autora es Jane C. Kendall: “La combinación del aprendizaje-servicio: un manual para la comunidad y el servicio público”.

Sin embargo, actualmente el ApS ha experimentado una disminución gradual. Según Jim Kielsmeyer, experto en ApS y miembro fundador de la National Youth Leadership Council (NYLC), la organización veterana del ApS en Estados Unidos, determina que la causa del descenso se debe a la progresiva disminución de fondos públicos para la promoción del aprendizaje-servicio y del distanciamiento entre “Learn and Service America”, programa federal proveedor de fondos y recursos, y el Departamento de Educación de Estados Unidos. Simultáneamente, las prácticas de voluntariado o community service han aumentado proporcionalmente. En 1998 representaban un 64% y en 2008 había ascendido al 68%.

Ante este ascenso, diversas Universidades norteamericanas se han preocupado por demostrar la eficacia del ApS en cuanto a la mejora de los resultados académicos,

generando una buena cantidad de estudios de impacto en los estudiantes. Todo esto era muy necesario y por otra, está siendo muy útil para el ApS.

En este sentido, el Departamento de Educación de California realizó una evaluación estatal de aprendizaje-servicio durante el curso 2009-10, en la cual se constató que, en las escuelas que practicaban ApS, el 88% del estudiantado igualaba o mejoraba la media de nivel académico; el 90% de las clases superaba la media de su distrito escolar en rendimiento académico y los alumnos alcanzaban un 93% de asistencia al centro, durante los proyectos de Aprendizaje- Servicio (Batlle, 2013).

Esta situación actual hace emerger aspectos nuevos que seguramente se podrán analizar en los próximos años, pero sí se puede afirmar que, aun considerando la situación a la que se ha hecho referencia, Estados Unidos sigue ocupando los mejores puestos en la práctica del aprendizaje-servicio en el mundo.

3.2. Aprendizaje-Servicio en España

En España, a pesar de la tradición solidaria de muchas Escuelas y Universidades, no se empezó a difundir el concepto de Aprendizaje-Servicio hasta 2002. Por un lado, AEVOL (Asociación Española de Voluntariado) y posteriormente otra entidad heredera de la anterior, el Fórum Cívico Educativo, comenzaron a divulgar el concepto a través de acciones formativas dirigidas al profesorado. Ambas entidades no existen actualmente (Batlle, 2013, p. 27). Así mismo el Fórum Cívico Educativo marca como objetivo principal educar a niños, adolescentes y jóvenes en valores cívicos y éticos, en valores de ciudadanía y solidaridad, tratando de fomentar su participación en los asuntos sociales y cívicos de su comunidad/entorno, para promover su desarrollo personal, social y académico a través de métodos como Aprendizaje-Servicio o aprendizaje y servicio solidario, aprender para la vida, escuela y sociedad, participación juvenil, etc. De esta manera, se comienzan a organizar seminarios de formación del profesorado, se inician contactos institucionales con administraciones y se intenta establecer, en definitiva, un marco de referencia del Aprendizaje- Servicio en España (Martínez-Odría, 2010).

Casi en paralelo, la Asociación Española de Voluntariado (AEVOL), con sede en Madrid, organiza la primera conferencia de Aprendizaje-Servicio en abril de 2002. Ese fue el comienzo de un desarrollo, que iría a más en diferentes puntos del Estado. Esta misma asociación habría de ser la promotora, en 2003, de la primera reunión de la ESLA (European Service-Learning Association) (Mencos, 2003).

En el año 2003 en Cataluña surgió un colectivo de personas y entidades que vieron la potencia del APS y decidieron darlo a conocer en este territorio. En estos años, el grupo GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) de la Universidad de Barcelona, junto a otras instituciones, como la Fundació Catalana de l'Esplai o la Fundació Jaume Bofill, pusieron en marcha iniciativas de aprendizaje-servicio en diferentes lugares de su entorno, con notable éxito e influencia, dentro y fuera de Cataluña. Además, paralelamente, desarrollan trabajo de investigación relacionado con esta metodología, lo que les convierte en un apreciable referente dentro de España.

En el año 2005 se presentó públicamente el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio como red sin identidad jurídica propia, acogido y liderado por la fundación Jaime Bofill, con la participación de profesores de la Universidad de Barcelona y responsables del área de Educación de la Diputación de esta ciudad y la Fundació Catalana de l'Esplai. (Batlle, 2013, p.28). El Centro se define como un espacio generador de iniciativas y confluencia de acciones encaminadas a facilitar y reforzar los proyectos de ApS. Es una entidad con voluntad de servicio público, independiente de la Administración, que trabaja para asociar el ApS a la innovación y a la calidad educativa (Santos et al.,2015), con lo cual se une la innovación al Aprendizaje-Servicio.

En Euskadi, por otra parte, nace en 2009 la Fundación Zerbikas. La iniciativa surgió en la Federación Sartu, la Fundación Vivir sin Drogas y la organización Edex. En su página web (www.zerbikas.es) se definen como el centro promotor del Aprendizaje y servicio solidario en Euskadi. Es un espacio generador de iniciativas, un lugar de confluencia de acciones encaminadas a facilitar y reforzar proyectos de AySS (aprendizaje y servicio solidario). Al igual que en el caso anterior, tienen voluntad de servicio público, independiente de la Administración, que asocia el AySS con la innovación y la calidad educativa, siendo su finalidad generar conocimiento en torno al aprendizaje y servicio solidario, así como promover, difundir y articular proyectos basados en esta metodología.

Ya a partir del 2008 se empieza a trabajar en un camino de colaboración y transferencia de conocimientos y en noviembre de 2010, se crea en Portugalete (Bilbao) la Red Española de Aprendizaje-Servicio, como un espacio de encuentro y colaboración entre instituciones educativas, organizaciones de acción social y profesionales, que impulsan esta metodología educativa en diferentes ámbitos y comunidades autónomas (Red Española de Aprendizaje-Servicio, s.f.).

A lo largo de esta evolución se puso en marcha en España la asignatura de Educación para la Ciudadanía, en la Educación Obligatoria, y se desplegó el plan Bolonia en la formación Universitaria, al tiempo que se centraba la atención en la formación de las competencias. Por ello el sector educativo ha podido percibir el ApS como metodología educativa coherente con las necesidades de innovación pedagógica (Batlle, 2013, p. 29) por lo que incorpora las competencias como eje central de sus programas. El descubrimiento del Aprendizaje-Servicio por parte de las universidades españolas, probablemente, ha tenido varios focos de origen. Es destacable la influencia y los vínculos del profesorado con foros universitarios internacionales relacionados con esta nueva metodología.

Por otro lado, en el año (2010) nacía en Barcelona la Red ApS-U (<https://sites.google.com/site/redapsuniversitario/home>), que sirve como eje vertebrador para las universidades españolas que practican y difunden el Aprendizaje-Servicio. Este espacio de trabajo ayuda a poner en común estrategias, pautas y modelos de implantación utilizados por los diferentes profesionales de la educación superior. De igual modo que la Red Estatal de Aprendizaje-Servicio, la red universitaria organiza anualmente su encuentro, en este caso con formato de congreso (Santos, 2015).

3.3. Aprendizaje Servicio en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

La UPM ha puesto en marcha distintas acciones tendentes a impulsar los procesos de innovación educativa en un periodo en el que la universidad ha tenido que afrontar importantes cambios en la estructura, organización y metodologías de enseñanza. Se ha pretendido fomentar la mejora continua de los procesos formativos y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación más avanzadas en los métodos docentes y evaluadores (UPM, 2018).

El fin último de la convocatoria de los Proyectos de Innovación Educativa (PIE) es impulsar experiencias-piloto que promuevan nuevas tendencias pedagógicas, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados en la consecución de objetivos de aprendizaje de los estudiantes de grado y postgrado de la UPM. Entre otras acciones, la convocatoria promueve experiencias basadas en el ApS. La UPM es sensible al interés que una iniciativa de este tipo puede tener como elemento de dinamización docente, al aplicar la tecnología a la educación, y apoyar su internacionalización, todo lo cual mejora la calidad de los programas formativos

de la UPM (2018), ya que promueve ayudas a la innovación educativa y a la mejora de la calidad de la enseñanza, en un marco estrictamente académico y competitivo, de forma que puedan llevar a cabo los proyectos que se adapten a los objetivos citados anteriormente.

En la Universidad Politécnica de Madrid, en diciembre de 2019, se crea la Oficina de Aprendizaje-Servicio (ApS), constituida en sesión del Consejo de Gobierno de dicha Universidad, que tiene como misión fundamental promover en el ámbito de sus enseñanzas la metodología ApS, aunque cabe destacar que se viene trabajando en distintos proyectos de Aprendizaje-Servicio, desde los distintos departamentos y escuelas de la Universidad, desde hace ya un tiempo considerable (Almendros García et al., 2023)

Desde la Oficina de ApS de la UPM, se busca fomentar cada vez más la colaboración con organizaciones externas y responder a necesidades sociales, donde estudiantes y docentes aporten sus conocimientos para contribuir a una sociedad más equitativa y justa. En 2023, se han llevado a cabo 52 proyectos de ApS, todos ellos liderados por profesorado de la UPM (Aprendizaje Servicio UPM, s.f.).

A continuación, detallamos algunos ejemplos de estos proyectos que están clasificados según el impacto social que generan.

Tabla 4: Proyectos de la Oficina ApS de la UPM

Por el impacto social	Proyectos por área de estudio
Formación, difusión y concienciación.	Tecnologías agroforestales y medioambientales.
Sostenibilidad ambiental.	Tecnologías de la arquitectura e ingeniería de caminos y civil.
Desarrollo comunitario.	Tecnologías industriales.
Inclusión social.	Tecnologías de la información y las comunicaciones.
Tecnología y acceso digital.	Deporte.
Alimentación y nutrición	Instituto de Ciencias de la Información

4. Aprendizaje servicio y Voluntariado

Al revisar los puntos anteriores, comprendemos el concepto de aprendizaje-servicio, su historia y las experiencias de su aplicación. Sin embargo, es importante aclarar ciertas dudas que pueden surgir al comparar el aprendizaje-servicio con el voluntariado, identificando así algunas de las principales diferencias entre ambos enfoques y sus contextos de aplicación.

Cabe señalar que el aprendizaje-servicio implica abordar una necesidad de la comunidad de una manera que esté alineada con los objetivos de aprendizaje. Estas oportunidades de aprendizaje tienen como objetivo fortalecer el sentido de responsabilidad de los estudiantes hacia sus comunidades (Chupp & Joseph, 2010).

Por otro lado, el voluntariado se diferencia del aprendizaje-servicio en que solo atiende las necesidades de la comunidad y no se integra con objetivos de aprendizaje (Phillips, 2013).

En este sentido, la principal diferencia entre el aprendizaje-servicio y el voluntariado radica en sus objetivos y enfoques, como ya hemos mencionado antes. Mientras que el aprendizaje-servicio combina la educación académica con el servicio a la comunidad, logrando una reciprocidad en la que tanto los estudiantes como la comunidad se benefician, el voluntariado es generalmente más informal y puede no tener una conexión directa con objetivos académicos. Las personas se ofrecen como voluntarias para ayudar a otros o apoyar una causa, sin el componente educativo estructurado que caracteriza al aprendizaje-servicio. Este enfoque se centra en el acto de servicio en sí mismo, más que en los resultados del aprendizaje (Hatcher & Studer, 2014).

Parker et al. (2009) y Boru (2017) exploran el aprendizaje-servicio y lo diferencian en tres componentes principales: el enfoque educativo, los objetivos y la reflexión que el aprendizaje-servicio produce, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5: Diferencias entre el aprendizaje servicio y el voluntariado

	Enfoque educativo	Objetivos	Reflexión
Aprendizaje servicio	<p>-Forma parte del currículo académico con un propósito educativo definido.</p> <p>-Implica ofrecer tiempo y esfuerzo de forma altruista para ayudar a la comunidad, sin requerir un componente educativo formal o aprendizaje estructurado.</p>	<p>-Promueve el desarrollo de competencias académicas y profesionales y fomenta la responsabilidad cívica en los estudiantes.</p> <p>-Los proyectos combinan aprendizaje con contribuciones significativas a la comunidad.</p>	<p>-Incluye reflexión crítica para que los estudiantes analicen sus experiencias.</p> <p>-Facilita la conexión entre teoría y práctica, profundizando la comprensión de problemas sociales.</p>
Voluntariado	<p>-Actividad altruista de ayuda a otros o a la comunidad mediante tiempo y esfuerzo.</p> <p>-No necesita un componente educativo ni un proceso de aprendizaje estructurado.</p>	<p>-Su principal objetivo es ayudar a la comunidad, sin enfocarse en el aprendizaje del voluntario.</p> <p>-Aunque puede traer beneficios personales, estos no son el propósito central del voluntariado.</p>	<p>-No siempre incluye un proceso formal de reflexión.</p> <p>-Algunos voluntarios pueden reflexionar sobre su experiencia de forma personal.</p>

4.1. Contextos de aplicación del Aprendizaje Servicio en Máster y Doctorado

El aprendizaje-servicio se aplica en contextos académicos de máster y doctorado de diversas maneras, integrando la teoría con la práctica y fomentando un aprendizaje significativo. Choi, Han, and Kim (2023) explican algunos ámbitos de aplicación del aprendizaje servicio en este ámbito:

Proyectos de Investigación Aplicada: Los estudiantes de posgrado pueden participar en proyectos de investigación que aborden problemas comunitarios específicos. Esto les permite aplicar teorías y metodologías aprendidas en sus cursos a situaciones del mundo real, contribuyendo al mismo tiempo al bienestar de la comunidad

Prácticas Profesionales: Muchos programas de máster y doctorado incluyen prácticas que se centran en el servicio a la comunidad. Estas experiencias permiten a los estudiantes trabajar en organizaciones sin fines de lucro, instituciones educativas o agencias gubernamentales, donde pueden aplicar sus conocimientos y habilidades en un contexto práctico

Desarrollo de Proyectos Comunitarios: Los estudiantes pueden diseñar y ejecutar proyectos que beneficien a la comunidad, como campañas de concienciación, talleres educativos o intervenciones sociales. Esto no solo les proporciona experiencia práctica, sino que también les permite reflexionar sobre el impacto de su trabajo y su relevancia en el contexto académico

Seminarios y Cursos Integrados: Algunos programas de posgrado ofrecen cursos que combinan el aprendizaje-servicio con el contenido académico. Estos cursos pueden incluir componentes de reflexión crítica, donde los estudiantes analizan sus experiencias de servicio en relación con teorías y conceptos académicos

Colaboración Interdisciplinaria: El aprendizaje-servicio en contextos de posgrado a menudo fomenta la colaboración entre diferentes disciplinas. Los estudiantes pueden trabajar en equipos multidisciplinarios para abordar problemas complejos, lo que enriquece su aprendizaje y les permite ver las interconexiones entre diferentes campos de estudio

4.2. Diferencias en la aplicación del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior

No existen diferencias significativas en la aplicación del aprendizaje-servicio entre los niveles de grado y posgrado. Sin embargo, la revisión bibliográfica revela que sí se establecen diferencias claras entre el aprendizaje-servicio en la educación superior y en la educación escolar, observándose objetivos de aplicación bastante distintos entre la educación primaria y la educación superior.

Heffernan (2009) menciona que la diferencia entre la aplicación del aprendizaje-servicio (AS) en la educación superior y en el nivel escolar radica principalmente en los objetivos pedagógicos, la profundidad del contenido y la responsabilidad en el diseño y ejecución de las actividades:

Tabla 6: Diferencias en la práctica del ApS en ámbitos escolar y superior

	Objetivos y Evaluación	Profundidad y Complejidad del Aprendizaje	Responsabilidad y Autonomía
Educación Superior	<p>Los objetivos están vinculados al currículo académico y se evalúan a través de reflexiones, informes y, en algunos casos, investigaciones.</p> <p>Esto permite a los estudiantes conectar su formación con problemas sociales reales y desarrollar competencias específicas de su área de estudio.</p>	<p>El ApS integra conocimientos teóricos con prácticas que fomentan el pensamiento crítico y el análisis ético.</p> <p>Los estudiantes aplican conocimientos avanzados en entornos comunitarios, asumiendo alta responsabilidad y reflexión.</p> <p>Por ejemplo, en investigaciones de acción comunitaria, generan conocimiento y soluciones para problemas específicos.</p>	<p>Los estudiantes asumen un rol activo y autónomo en la planificación y ejecución de proyectos de ApS.</p> <p>Aplican conocimientos técnicos, analizando resultados y colaborando con la comunidad para lograr un impacto tangible.</p> <p>Además, deben realizar reflexiones críticas sobre su experiencia, integrando los resultados en su formación profesional y personal.</p>

Nivel Escolar	<p>Los objetivos del ApS son generales y buscan inculcar valores sociales y cívicos.</p> <p>Se evalúan de forma cualitativa a través de la participación y el desarrollo de actitudes prosociales, más que en un análisis académico profundo.</p>	<p>En primaria y secundaria, el ApS se enfoca en desarrollar valores como empatía, trabajo en equipo y sensibilidad social.</p> <p>Los proyectos, guiados por docentes, buscan fomentar habilidades interpersonales y una comprensión básica del servicio, sin profundizar en el análisis de problemas comunitarios.</p>	<p>En niveles escolares, los estudiantes realizan proyectos de ApS con una estructura guiada, planificada y supervisada por docentes.</p> <p>Participan en actividades concretas, como proyectos de limpieza o visitas comunitarias, sin requerir el mismo nivel de autonomía o análisis que en la educación superior.</p>
----------------------	---	--	--

5. El aprendizaje basado en proyectos (PBL) y Aprendizaje-Servicio (ApS). Ambos como instrumentos.

La mejora de la sociedad y sus dificultades necesita instrumentos eficaces para llevarla a cabo. Para esta intervención positiva la Universidad incorpora los medios que ha elaborado, como son la innovación educativa, el aprendizaje servicio, y el aprendizaje por proyectos que, como sabemos, integran conocimiento y competencias. En estas actuaciones son imprescindibles los proyectos ya que éstos engloban: la detección del problema, el diseño de las soluciones, la estrategia de actuación, los actores y la aplicación concreta en ese problema, con la dinámica y principios del aprendizaje servicio. Ambos métodos se complementan y muestran su eficacia conjunta. La Universidad en su acción ad intra necesita el aprendizaje por proyectos que es un método innovador, y también volcar esos conocimientos en la intervención social a través del aprendizaje-servicio como actuación ad extra.

Nos referiremos en este capítulo a estos dos métodos: el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje servicio.

Numerosos estudios a escala mundial proponen el Project-Based Learning (PBL) (Chinnowsky et al., 2006; Johnson, 1999; Padmanadhan & Katti, 2002; De los Ríos et al, 2010, 2015a; Cazorla et al., 2019) como el medio más adecuado para conseguir una eficaz educación basada en competencias (Parsons et al., 2005; Mulcahy, 2000;

Kelly, 2007) que integre conocimientos, habilidades y valores. Los modelos que integran el PBL tienen su base científica en generar procesos de aprendizaje para que los estudiantes no sean recipientes pasivos de conocimiento (Chinnowsky et al., 2006). Siguiendo las tendencias de la psicología del conocimiento, el PBL se fundamenta en que las personas construimos los nuevos conocimientos a partir de la base de formación de que disponemos (Gijselaers, 1996) y de las experiencias que poseemos, a través de la participación activa y de la interacción con los demás. Otras aproximaciones o experiencias de enseñanza-aprendizaje que se suelen englobar como actuaciones “PBL” son, el aprendizaje basado en retos o problemas, aprendizaje experiencial, aprendizaje en proyectos y entornos colaborativos o incluso el aprendizaje basado en juegos. Todas son diferentes aproximaciones a experiencias de enseñanza-aprendizaje altamente formativas e integradoras, que sitúan a los estudiantes como protagonistas del proceso, conforme a un deseo, para una formación más holística para el siglo XXI, especialmente en ingeniería (Larmer, 2014).

Señalamos que en español se emplea más el acrónimo inglés (PBL de “project-based learning” que su traducción castellana: ABP de aprendizaje basado en proyectos.

En todas estas metodologías relacionadas con proyectos, equipos de estudiantes se enfrentan a un problema de la vida real (generalmente en un ámbito de la ingeniería), más o menos simplificado, y llevan a cabo la planificación, la especificación, el diseño, el modelo y el ensayo de un producto, proceso o, en general, de un sistema de ingeniería. En algunos casos, estas fases de pruebas se alcanzan únicamente de forma virtual, pero siempre hay un análisis crítico de resultados y una exposición pública de resultados con un debate posterior, para un mayor aprendizaje de los equipos que participan en la experiencia. Además, estas metodologías promueven la creatividad, la capacidad de decisión y el análisis crítico y suelen aplicar herramientas profesionales para la práctica de la ingeniería (p.ej. software de diseño y simulación, técnicas de fabricación y ensayo...), como parte de una formación, tan global como sea posible, para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Según Shulman, la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes es esencial, pero es también fundamental en la enseñanza moderna de la ingeniería, el desarrollo de sus habilidades profesionales y transversales, para que puedan aplicar de una manera más efectiva los conocimientos a la resolución de verdaderos

desafíos, (Shulman, 2005). Todo ello está además directamente ligado a la visión que tienen las agencias de acreditación y los organismos de supervisión de la educación técnica más relevantes (p.ej. ABET, ENAEE) y que han estado proponiendo y promoviendo en las últimas décadas. Esta educación vertebrada a través de proyectos, y generalmente organizada en torno a objetivos educativos y competencias generales, profesionales y transversales, es también intrínseca al EEES y está alineada con la gran mayoría de documentos estratégicos ya citados, tanto de la UNESCO, como de la UE.

Los enfoques a la hora de llevar a cabo experiencias de aprendizaje basado en proyectos son enormemente variados, y generalmente difieren en el nivel de profundidad que se alcanza en las distintas etapas del ciclo de vida del producto, proceso o sistema objeto de proyecto, en el contexto propuesto y en el deseado nivel de realismo, que depende también del tiempo y recursos disponibles para los estudiantes que desarrollan estas experiencias (De Graaf, 2003, Larmer, 2015). Una revisión y propuesta actualizada de numerosas buenas prácticas en estas metodologías puede ser de utilidad para potenciar su éxito y promover el aprendizaje, tanto de estudiantes, como de docentes (Díaz Lantada, 2013).

Aunque una definición precisa de aprendizaje basado en proyectos (ABP) puede ser difícil de alcanzar, se ha considerado un modelo que cumple con los siguientes cinco criterios: centralidad, pregunta impulsora, constructivo, investigaciones, autonomía y realismo. Es decir, el proyecto es central para el plan de estudios en el que se práctica el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que a su vez se fundamenta en el aprendizaje basado en problemas. A partir de la recepción de un problema se tratará de, a través de un proyecto solucionarlo con la indagación de los estudiantes para la construcción del conocimiento y las soluciones del problema a través de la aplicación del proyecto. Los dos últimos elementos del ABP (autonomía y realismo) requiere que sea estudiante, no instructor, el líder y que el proyecto se enmarque en un marco real o entorno auténtico. El aprendizaje basado en proyectos es una forma del aprendizaje basado en problemas, que con mayor frecuencia cae dentro del llamado ámbito del proyecto problemático. El aprendizaje servicio (SL) está definido por Bringle et al (2011) como: “educación basada en cursos y con créditos”. experiencia en la que los estudiantes (a) van a participar en una actividad de servicio organizada, que cumple con los requisitos identificando necesidades de la comunidad y (b) van a reflexionar sobre el servicio-actividad que pueden impartir, de tal manera que se pueda comprender mejor el contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un mayor sentido cívico, así

como una más alta responsabilidad”. Por lo tanto, es apropiado considerar que ABP y SL -aprendizaje-servicio- se superponen, especialmente en cómo se aplican. Dentro de las enseñanzas de ingeniería, SL generalmente se realiza mediante ABP; por lo tanto, este enfoque a menudo se conoce coloquialmente en su práctica, como Aprendizaje-Servicio Basado en Proyectos (PBSL)

En el PBSL, la comunidad es un pleno socio en el proyecto y posterior aprendizaje. Los resultados de este modelo educativo son más difíciles de medir y a menudo menos predecibles que el ABP tradicional.

A pesar de las definiciones formales de aprendizaje basado en proyectos y servicio, la bibliografía nos menciona que las experiencias en PBSL se han integrado en los cursos (como el diseño final), pero a menudo se llevan a cabo como actividades extracurriculares; de hecho, muchas actividades de proyectos de servicios son facilitadas por organizaciones externas a la Universidad. Una mejor comprensión de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de PBSL, puede facilitar un mejor diseño de la educación por ejemplo en ingeniería y, cómo esto produce mejores profesionales de ingeniería.

6. La Necesidad de los Valores en la Educación Superior

Para afrontar los retos de la Educación Superior para el milenio establecidos por la UNESCO en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, las instituciones académicas deben implementar estrategias de elevación de la calidad de la educación superior que las sitúen en el nivel de desarrollo tecnológico que exige una economía digital y contribuir así al desarrollo de una economía sostenible y solidaria, lo que desempeñará un papel vital en la solución de los problemas sociales y económicos de sus comunidades (Fresno, 2018)

La Universidad no sólo tiene la responsabilidad de formar estudiantes pensando en su mejor integración en el mercado laboral y de contribuir con su investigación a la superación de los problemas que afectan a su sociedad, sino que puede y debe contribuir a la formación integral como personas de sus estudiantes, personal docente y empleados y esto incluye la formación de valores (Hoyos, 1998).

La nueva pedagogía educativa debe estar basada en los cuatro pilares que proclamara la UNESCO en el Informe Delors, es decir:

- Aprender a conocer: concertar entre una cultura general suficientemente amplia y los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas, en torno a problemas e interrogantes concretos.
- Esto requiere aprender a aprender, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer: Adquirir no sólo una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones previstas e imprevistas y a trabajar en equipo.
- Aprender a vivir juntos: Realizar proyectos comunes y prepararse para asumir y resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz, a través de la comprensión del otro y de las formas de interdependencia.
- Aprender a ser: actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal, para que florezca en mejor forma la propia personalidad.

La Declaración de Berlín (2003) destaca por primera vez, de manera explícita, la relevancia de fomentar valores y actitudes en la educación del ser humano en el contexto actual. En ella se señala la necesidad de incrementar la competitividad, manteniendo un equilibrio con el propósito de mejorar los aspectos sociales del Espacio Europeo de Educación Superior, promoviendo así la cohesión social y la reducción de las desigualdades sociales y de género (Barba-Martín et al., 2020).

Hemos definido las competencias como conjunto de actitudes, destrezas, habilidades, valores (Vivas & Scifo, 2023). Las actitudes son disposiciones de la persona, formas de enfrentarse al mundo y de manifestarse. Las actitudes están sustentadas en los valores sin son positivas o en los antivalores si son negativas.

Por tanto, las competencias están sustentadas en los valores. Dada la importancia que las competencias adquieren en el Espacio Europeo de Educación Superior y en la formación integral universitaria, debemos ahondar y detenernos en el estudio de los valores. Definamos los valores (Protsenko et al., 2023).

VALORES → ACTITUDES → COMPETENCIAS

Definición De Valores. Se definen como guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social (Sandoval Manríquez, 2007).

6.1. Definición de valor y clases de valores

Méndez García (s.f.) define a los valores como “**es lo que deber ser**”, horizonte de nuestra construcción personal y de nuestra convivencia familiar, laboral y social. Los valores vividos son las virtudes y estas constituyen nuestros hábitos, destrezas, tanto intelectuales como de comportamiento. El ser humano es un ser ético, se construye y se desarrolla con los valores. Se destruye con los antivalores. Los valores son las virtudes, los antivalores los vicios (ubicación 157).

Las virtudes vividas son los hábitos que como decía Aristóteles son una segunda naturaleza ya que son formas de actuar que forman nuestras actitudes o formas de estar con los demás y con nosotros, igualmente en el ámbito de aprendizaje, de la investigación, el laboral, el profesional y social.

Los valores nos llevan a realizar lo mejor de nosotros mismos y de la sociedad. Por ello nos permiten adquirir y desarrollar destrezas, aprendizajes nuevos, afrontar situaciones diferentes y resolver conflictos personales, convivenciales, laborales, sociales.

Se han dado muchas definiciones de valor, pero nos centraremos en Scheler (2001), para quien percibimos valores y antivalores en las acciones humanas, propias y ajenas por medio de una intuición que llamaremos axiológica y porque todos tenemos en nuestro interior esa estructura y capacidad para el bien que se llama valor y que activamos con nuestra libertad y esfuerzo.

Forman parte de la naturaleza humana, los valores que percibimos con nuestra intuición y la conciencia son totalmente objetivos y nunca subjetivos, universales intemporales y construyen nuestra naturaleza hay valores intelectuales, económicos, estéticos, ascéticos y morales.

6.1.1. Valores éticos o morales

Según Méndez García (s.f.) los valores morales son objetivos y deducibles de estos principios éticos:

- a) “Haz a los demás lo que quieres que te hagan a ti y no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti.” En lo ético todos los valores son generalizables según el criterio infalible “trata a los demás como quieres que los demás te traten a ti y no trates a los demás como no quieres que te traten a ti “Es decir, como todos absolutamente todos, pueden y desean ser tratados (ubicación 44).
- b) El fin no justifica los medios.
- c) Y del imperativo kantiano del que tenemos la base del respeto: Trata a los demás no como un medio del que sirves sino un fin al que respetas.
- d) Actúa de tal manera que tu conducta pueda ser elevada a norma universal.

Tabla 7: Resumen de la clasificación de los valores según Scheler y Hartman

Valores Positivos	
Respeto	Equidad
Justicia	Veracidad
Solidaridad	Paz
Democracia	Igualdad
Lealtad	Gratitud
Valores Negativos	
Injusticia	Mentira
Insolidaridad	Desigualdad
Cobardía	Frivolidad
Deslealtad	Iracundia
Prepotencia	Contaminación

6.1.2. Valores Intelectuales

Según Gervilla Castillo (1993), los valores intelectuales se refieren a aquellos cuyo centro es la naturaleza racional del ser humano, ya sea en contenido, proceso o resultado. Algunos valores son esenciales para la construcción humana, como saber leer, escribir y subsistir, mientras que otros, aunque secundarios, son indispensables para vivir plenamente como humanos, como el pensamiento especulativo, la creatividad, la reflexión, la crítica y la ciencia. En términos generales, estos valores pueden clasificarse en humanísticos, científicos y técnicos (Hoyos, 1998).

Tabla 8: Clasificación de valores según Fresno Chávez (2018, p. 14).

Valores Humanísticos	Valores Científicos	Valores Técnicos
Saber leer	Búsqueda de la verdad	Saber subsistir
Saber escribir	Ciencia	Saber buscar alimentación
Saber especulativo	Crítica	Saber buscar vestido
Reflexión	Otros Valores Intelectuales Razonamiento (elevación de la intelectualidad) /Abstracción/Construcción de conocimientos /Adquisición de nuevas ideas teóricas	
Creatividad		
Sabiduría		

La búsqueda de la verdad es el objetivo esencial de los valores intelectuales. La sabiduría, como fin personal, se alcanza mediante la abstracción, la construcción del conocimiento y la adquisición de nuevas ideas teóricas que complementen lo previamente aprendido. Esto requiere una racionalidad específica: una que promueva la elevación intelectual del ser humano (Pritchard, 2009).

6.1.3. Valores Humanísticos

Los valores humanos son principios universales que guían la conducta y están presentes en todas las culturas y sociedades, así como en cualquier lugar donde los seres humanos desarrollan su vida. Según Pérez Ramírez (2013), cinco valores humanos que se encuentran de manera constante en todas las culturas, sociedades y religiones son: honestidad, humildad, amor, paz y no violencia.

6.1.4. Valores Técnicos

Todo profesional debe contar con habilidades personales, conocidas como competencias profesionales, y valores, ya que solo la combinación de ambos atributos puede asegurar un desempeño exitoso. Las competencias profesionales

suelen dividirse en personales y sociales (Tejeda Díaz, 2011). Entre las competencias personales se incluyen:

- Capacidad en la toma de decisiones.
- Saber negociar (no importa el rol que cumplas siempre estamos negociando)
- Tener pensamiento estratégico (ver el panorama completo, a mediano y largo plazo).
- Ser un experto en el tema que maneja.
- Apasionado por su trabajo. Entre las competencias sociales se consignan:
- Tener capacidad de comunicación.
- Ser capaz de gestionar la impopularidad de decisiones correctas, pero a veces difíciles de tomar (esta es una habilidad clave y a su vez muy difícil de sobrellevar). Por lo tanto, para tener estas competencias es necesario adquirir y trabajar los valores que las llevas a cabo.

6.1.5. Valores Profesionales

En cuanto a los valores se han considerado como esenciales en un buen profesional: el respeto, la responsabilidad, la integridad, la humildad, la constancia, el optimismo y el sentido del humor, la sólida formación académica, la honestidad, el deseo de innovación y de emprendimiento, afrontar las dificultades con valentía, prudencia y templanza y magnanimidad, solidaridad, espíritu de equipo y liderazgo. Estos valores complementan las competencias técnicas de todo profesional (Roces, 2021).

7. Desarrollo de las Competencias y valores (como finalidad)

El primer elemento del metamodelo son los principios que acabamos de estudiar en el apartado anterior, en este caso aplicados al Aprendizaje Servicio (APS). El segundo elemento que constituye y fundamenta el metamodelo WWP son las competencias.

7.1. Definición de Competencias

A grandes rasgos podemos definir las competencias como un conjunto de capacidades, aptitudes y actitudes sociales, afectivas, habilidades cognoscitivas,

psicológicas, sensoriales, motoras, destrezas que permiten llevar a cabo adecuadamente una profesión (Rieckmann, 2016).

Por tanto, las competencias se conceptualizan como una combinación de conocimientos, habilidades o destrezas, capacidades o aptitudes y actitudes, un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales (Poulain et al., 2007). Las competencias ayudan a lidiar con situaciones complejas y pueden aplicarse en varios contextos (Rieckmann 2012). La habilidad es capacidad o destreza arte, primor o propiedad con que se hace algo, maestría pericia, aptitud, facultad, talento, capacidad, experiencia, maña, práctica, industria (Sanz de Acedo Lizarraga, 2016).

Es importante distinguir entre aptitudes y actitudes, en la construcción de las competencias.

Las aptitudes son las capacidades innatas de un individuo, que puede mejorar o bien adquirir con esfuerzo. Las actitudes son las disposiciones mentales y emocionales de una persona hacia algo o alguien, y se manifiesta a través de sus pensamientos, emociones y comportamientos. Las actitudes son adquiridas y se pueden potenciar y modificar porque dependen de la intención o propósito que conduce a un comportamiento en particular. Las actitudes pueden ser positivas o negativas. Cuando son positivas están sustentadas por los valores. La actitud es también disposición de ánimo, talante, posición, porte, apariencia, aspecto, aire, gesto, ademán, conducta (Correa Mejía et al., 2019).

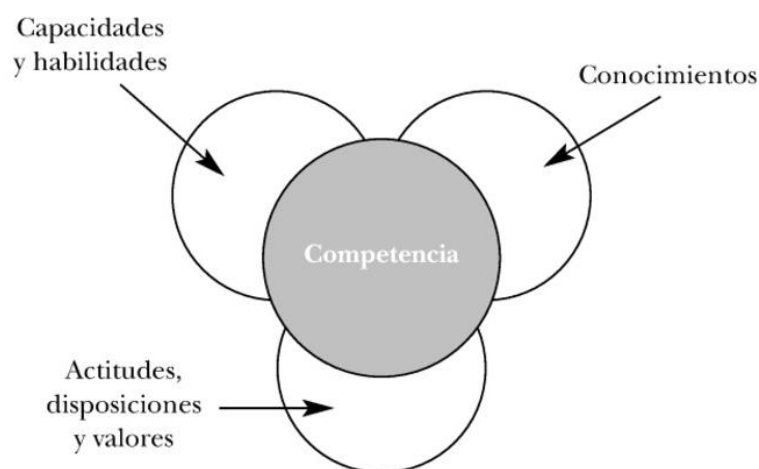


Figura 10: Componentes de las competencias según Sanz de Acedo Lizarraga (2016)

Las actitudes pueden influir en la forma en que una persona se comporta en situaciones específicas y en su capacidad para trabajar en equipo, adaptarse a los cambios, ser persistente y afrontar desafíos. Ejemplos de actitudes pueden ser la motivación, la confianza, el entusiasmo, la paciencia, la acogida, la empatía, la solidaridad, el diálogo, la honestidad, la lealtad, la constancia, la responsabilidad. Como vemos las actitudes están formadas por valores (Clark et al., 2024; Kammeyer-Mueller et al., 2023).

Por todo ello las actitudes son muy importantes en las competencias, porque las propician si son positivas o lo contrario si son negativas. Nos preguntamos entonces: ¿Qué relación existe entre las actitudes, los valores y las competencias?

Las competencias van unidas a los valores, se sustentan en ellos. Igualmente, las actitudes se construyen con los valores. Las actitudes están en la base de las competencias.

Podemos concluir que los valores están en la base de todas las competencias, las constituyen y las construyen. Los valores son horizontes positivos de actuación que nos desarrollan, potencian todas nuestras facultades, construyen nuestra personalidad positivamente y nos ayudan a mejorar la sociedad. Hay valores intelectuales, la prudencia, por ejemplo, valores volitivos, la constancia, valores morales como el respeto. Cuando se viven van potenciando nuestra personalidad, de tal modo que podemos asumir los retos profesionales, sociales y laborales. Igualmente nos ayudan a resolver conflictos personales, convivenciales, laborales y sociales.

Los valores son la guía y la fuerza de nuestra personalidad y de toda nuestra actividad. Resumamos ahora las clases de competencias para continuar entendiendo mejor las bases del metamodelo:

7.2. Las Competencias según la IPMA (International Project Management Association)

Completamos la definición y clases de competencias con las que refiere a las competencias para gestionar proyectos, las competencias IPMA (International Project Management Association) se refieren a las habilidades y capacidades definidas por la IPMA que los profesionales de la gestión de proyectos deben poseer para gestionar proyectos de manera efectiva y eficiente.

La IPMA ha desarrollado un estándar global conocido como el "IPMA Competence Baseline" (ICB), que describe las competencias necesarias para los gerentes de proyectos, programas y portafolios, a través de la competencia individual, del trabajo en equipo y organizacional y al papel de la experiencia y la motivación en su consecución y desarrollo. La competencia individual es la aplicación del conocimiento, las destrezas y las habilidades para lograr los resultados deseados. Las mencionamos puesto que guardan relación con las competencias del Proyecto Tuning y el Informe Delors, por la importancia que adquieren en el desarrollo de las habilidades y actitudes en las personas.

7.3. Las competencias de perspectiva

- La Estrategia: Arte para dirigir un asunto
- La Gobernanza: Es el proceso de tomar y hacer cumplir decisiones dentro de una organización, Estado o sociedad. Es el proceso de interacciones a través de las leyes, las normas sociales, el poder o el lenguaje estructurado en la comunicación de una sociedad organizada sobre un sistema social.
- Las Estructuras y procesos
- El Cumplimiento, los estándares y las regulaciones
- El Interés

7.4. Las competencias personales y profesionales.

- Flexibilidad ante los cambios, adaptándose a ellos de forma que se afronten de forma ágil, eficaz y con iniciativa.
- La voluntad de continuar formándose y actualizándose es indispensable y muy valorado.
- Colaboración y trabajo en equipo, ayudar a otros, compañeros, grupos, departamentos, de forma coordinada para conseguir objetivos comunes.
- Ser comunicativos: Crear relaciones respetuosas, expresarse con claridad y respeto. Saber escuchar y ponerse en el lugar del otro.
- Creatividad. Crear, innovar, soñar, imaginar, encontrar soluciones y proyectos, nuevas metodologías.
- Tener un criterio certero para elegir la información necesaria y saber elegir

- Saber gestionar las propias emociones para tener un trato abierto, respetuoso que conecte con los demás.
- Lealtad. La búsqueda del bien común antes que el propio. Esta calidad moral es indispensable tanto de quien gestiona como de quien es gestionado.
- Motivación. Es la capacidad de tener metas altas y de entregarse a ellas con entusiasmo y generosidad hasta terminarlas.
- Responsabilidad que es la capacidad de asumir las propias actividades, realizarlas bien y terminarlas, admitiendo posibles errores.

Tabla 9: Competencias IPMA

COMPETENCIAS DE PERSPECTIVA	
P1	Estrategia
P2	Gobernanza, estructuras y procesos
P3	Cumplimiento, estándares y regulaciones
P4	Poder e interés
P5	Cultura y valores
PERSONAS	
P1	Autorreflexión y Autogestión
P2	Integridad personal y confianza
P3	Comunicación personal.
P4	Relaciones y compromiso.
P5	Liderazgo
P6	Trabajo en equipo.
P7	Conflicto y crisis.
P8	Inventiva
P9	Negociación
P10	Orientación de resultados
COMPETENCIAS DE PRÁCTICA	
P1	Diseño
P2	Requisitos, objetivos y beneficios
P3	Alcance
P4	Tiempo
P5	Práctica 5: Organización e información

P6	Calidad
P7	Finanzas
P8	Recursos
P9	Aprovisionamiento y alianzas
P10	Planificación (plan) y control
P11	Riesgo y oportunidad
P12	Partes interesadas
P13	Cambio y transformación
P14	Selección y equilibrio

7.5. Relación de las competencias del Proyecto Tuning, Pilares de Delors e IPMA

Las competencias Tuning promueven la educación superior y la empleabilidad mediante competencias genéricas y específicas y los pilares de Delors abogan por una educación integral que desarrolle a la persona en todas sus dimensiones: conocer, hacer, ser y convivir juntas y las competencias para la gestión de proyectos tienen un enfoque en habilidades técnicas, contextuales y de comportamiento que son habilidades necesarias para la dirección de proyectos y que se requieren para la elaboración precisa y ordenada de los proyectos para que puedan ser exitosos.

Tabla 10: Relación de competencias Tuning, Delors e IPMA

Competencias	Características	Valores Asociados
Tuning	Dirigidas a la educación superior, abarcan competencias genéricas y específicas para mejorar la calidad educativa y la empleabilidad de los estudiantes.	Calidad, Empleabilidad, Flexibilidad
Pilares de Delors	Proponen una educación integral basada en cuatro pilares (aprender a conocer, hacer, ser y convivir) para el desarrollo completo del individuo a lo largo de la vida.	Integralidad, Autonomía, Convivencia, Responsabilidad

IPMA	Enfocadas en la gestión de proyectos, incluyen competencias técnicas, contextuales y de comportamiento para garantizar la eficacia y eficiencia en la gestión de proyectos.	Eficiencia, Liderazgo, Adaptabilidad
------	---	--------------------------------------

8. Efectos del Aprendizaje por Servicio (ApS) y la Innovación Educativa (IE)

Por lo que hemos tratado hasta ahora acerca del Aprendizaje Servicio, conocemos que el ApS trasciende la dinámica del aula y que supone como método una nueva concepción y un cambio de perspectiva y de paradigma educativos. Se trata, por tanto, de una innovación educativa, tanto por el cambio en la perspectiva docente, como por el qué y cómo se aprende, a través del compromiso social, lo que implica tanto al entorno académico como al social. El ApS incide en cada uno de sus agentes: el profesorado, el alumnado, los usuarios de servicio. También impacta y transforma las instituciones educativas y el entorno, porque transfiere de modo completo y directo el saber universitario y el saber hacer, de tal modo que mejora significativamente a la sociedad porque su contenido adopta una perspectiva comunitaria y sistemática.

Observamos que la integración del ApS como estrategia de fomento de la innovación, traspasa el entorno académico y provoca cambios en las propias instituciones educativas y en aquellas entidades a las que ofrece servicio. Por lo tanto, el análisis de su impacto va más allá de la evaluación del aprendizaje, más allá del rendimiento y las calificaciones obtenidas; incluye también, y, sobre todo, la capacidad de generar cambio en el entorno. La cuestión, como apunta Rubio y Escofet (2017), consiste en evaluar el impacto o generar impacto, desde la reflexión y las evidencias, integrando en la noción de comunidad al entorno académico y social.

8.1. Efectos del Aprendizaje por Servicio en la Universidad

Los efectos de la innovación educativa permiten mejorar las Universidades desde distintos ámbitos, todos ellos de gran relevancia. Destacan la mejora de la calidad

y cantidad de contenidos en la web y la creación de repositorios con acceso abierto, así como la mejora en la difusión de resultados, a través de revistas u otros medios, como jornadas de la propia institución. Además, son relevantes las valoraciones en: la mejora de la investigación desde la innovación educativa, el compromiso social, las relaciones con otras universidades nacionales e internacionales y la marca de la Universidad.

Todos estos aspectos, como hemos señalado antes, coadyuvan en la mejora de los indicadores de los rankings internacionales, que se presentan como herramientas capaces de ofrecer una valiosa información para la gobernanza de los grupos y de las universidades, sobre cómo se percibe y qué impacto tiene el trabajo realizado dentro de una institución educativa. La ventaja de los rankings es que pueden ser tomados como herramientas válidas para la gobernanza universitaria y elementos de referencia, no sólo para los grupos de investigación, sino para la universidad misma ya que promueve y alberga a esos grupos.

8.2. Efectos del Aprendizaje-Servicio en la sociedad

Los efectos del aprendizaje servicio se proyectan sobre el ámbito de quienes participan en los proyectos del aprendizaje-servicio:

Profesorado: Quien identifica y orienta la articulación de los objetivos de aprendizaje y de servicio a la comunidad. **Alumnado:** Desempeña un rol de liderazgo en la interacción con la comunidad, la puesta en marcha de acciones y la elaboración de una reflexión académica que integra diversas perspectivas (académica, vocacional y ciudadana).

Socios comunitarios: Organizaciones, instituciones y entidades sociales, grupos sociales o líderes comunitarios con quienes se evalúan necesidades, recursos, tanto a nivel individual (competencias) como a nivel grupal, organizacional y comunitario, y se construye la forma de trabajo (centros educativos –universidades y centros de otros niveles educativos–; entidades públicas y organismos multilaterales, organizaciones internacionales, nacionales, autonómicas, locales, centros de investigación; entidades sociales –Asociaciones, ONGs, Fundaciones–; y el sector privado –obras sociales de entidades privadas, empresas–). En ocasiones, socio comunitario puede ser el personal encargado de la organización solidaria con quien se establece el contacto y la población ser las personas con las que este socio comunitario, por ejemplo, una entidad social, realiza sus propios servicios. **Personal de apoyo “tutor-monitor”:** opcional, contribuye a mantener la

comunicación fluida entre el profesorado, el socio comunitario y el alumnado para organizar, planificar y desarrollar cada acción que se realice en el proyecto y documentar la experiencia. Se ha de poner en valor igualmente como agente significativo a la población y la comunidad con la que se realiza el servicio: “con ella” no “para” ella.

Es un servicio mutuo, por lo que realizar “un servicio a la comunidad”, en lo que realmente se traduce es en un “servicio junto con la comunidad”.

El Aprendizaje-Servicio, ya sea a nivel nacional o internacional, beneficia a todos los implicados: con el acceso a recursos universitarios en el aprendizaje, en la mejora de la capacidad de la organización, en el ahorro presupuestario y en el aumento de la visibilidad en las organizaciones comunitarias, en el uso de mano de obra gratuita, en el sentido de cubrir sin costes, una necesidad a la que no llega ni la administración ni los particulares.

8.3. ApS desde los grupos de Investigación e Innovación Educativa

Los grupos de investigación realizan innovación educativa y entre esa innovación educativa está el Aprendizaje-Servicio. Estos grupos de investigación e innovación son el semillero donde surge el Aprendizaje-Servicio. Estos grupos permiten y facilitan la vinculación entre la universidad y la sociedad a través de las distintas comunidades, facilitando los proyectos de aprendizaje-servicio.

ApS promueve igualmente la innovación educativa porque al proponerse resolver algunos aspectos de la problemática social, debe buscar soluciones, indagar métodos, proponer proyectos que les den solución. Como cada dificultad social es única, las soluciones expresadas en proyectos son también únicas, lo que comporta la necesidad de innovar los métodos de actuación para su implementación social satisfactoria. Por otro lado, la necesidad de responder comunitariamente a estos desafíos sociales hace necesario que su actuación se realice en grupos, de ahí la creación de los grupos de investigación e innovación, para en común, dar respuestas innovadoras.

Los ApS implican, como venimos diciendo, una necesaria innovación. De tal forma que relacionándose y actuando en complementariedad con dichos grupos, ambos logran de forma óptima los objetivos propuestos.

9. Conectando a Educadores y Comunidades de Servicio

Para hacer eficaces los proyectos de aprendizaje-servicio se necesita la vinculación entre educadores y comunidades, ya que son los educadores quienes promueven con la innovación y el aprendizaje-servicio, la realización de estos proyectos que van a ayudar a la resolución de problemas de la comunidad.

Los profesores sensibilizan y dinamizan a los alumnos, promueven las competencias necesarias para que los alumnos puedan realizar esos proyectos, los forman en el aprendizaje y las competencias necesarias para llevar a cabo esa acción en el ámbito concreto de la comunidad sobre la cual ejercen este aprendizaje-servicio.

Tan válido puede ser un proyecto que diseñan desde un principio los alumnos, como uno que responde a una demanda social del territorio, por ejemplo, cuando el banco de sangre de la localidad pide ayuda a los chicos y chicas para impulsar una campaña de donación en el barrio.

Por ello es necesaria esta vinculación del profesor y de la Universidad con la comunidad, tanto para detectar necesidades como para recibir las peticiones que la misma sociedad realice a la misma universidad.

Este profesor que utiliza el APS en su actividad innovadora, es el que propone las actividades concretas que derivan del Aprendizaje-Servicio, se pone en contacto con los estudiantes que desean incorporarse al mismo.

- Hace el primer contacto: cómo desarrollar las conexiones que conducen a buenas relaciones de aprendizaje-servicio.
- Selecciona y distribuye a los estudiantes de servicio según unos criterios de aprendizaje y competencias.
- Tiene en cuenta las expectativas de las organizaciones en la selección de estudiantes de servicio y las disposiciones del estudiante para aplicar ese proyecto concreto.
- Finalmente, en este proceso, el profesorado junto con el alumnado interesado en él diseña, desarrollan y evalúan una acción solidaria y de aprendizaje.

9.1. Líneas de vinculación con la comunidad para ApS

Todo lo dicho anteriormente requiere unas líneas de vinculación para APS, tanto en el seno de la misma universidad, entre docentes y discentes, y de la misma universidad con la sociedad. Es decir, unas líneas de actuación ad intra y otras ad extra que estén vinculadas para llevar adelante los proyectos diseñados de Aprendizaje-Servicio.

Como venimos señalando, actualmente la educación ocupa un pilar estratégico en el terreno de las políticas de cohesión social y construcción de ciudadanía. Vemos cómo la educación se convierte en una palanca imprescindible para el desarrollo pleno de las personas en condiciones de equidad y para la transmisión de los valores principales dentro de una sociedad democrática. Sin embargo, el sistema educativo sigue presentando múltiples situaciones de desigualdad educativa. Para contribuir a mejorar las condiciones de igualdad en educación, en estos últimos años se han venido desplegando múltiples y diversas experiencias en torno al aprendizaje-servicio y a diferentes proyectos innovadores que utilizan metodologías similares. En el contexto del Aprendizaje servicio y de las comunidades de aprendizaje se realizó un taller coordinado por la Cátedra Bancos de Alimentos.

Además, participaron las Oficinas de ApS y autoridades con capacidad ejecutiva para poner en marcha proyectos de ApS desde las Universidades en coordinación con las comunidades de servicio como la Red Madrileña de Oficinas Universitarias de Aprendizaje-Servicio, la Asociación de Aprendizaje Servicio Universitario ApS(U) y asociaciones sin ánimo de lucro que tienen como misión difundir el ApS y potenciar la colaboración. Además del equipo de la Oficina ApS de la UPM, asistieron representantes de las Oficinas de la Universidad Carlos III de Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad Autónoma de Madrid.

Desde las oportunidades identificadas, se han identificado distintas propuestas desde los grupos de trabajo que se han agrupado en 3 áreas según se muestra en la siguiente tabla. Todas las propuestas tienen valoraciones por ambas partes (Universidad Centros Educativos y Comunidades de servicio) lo que facilita la creación de propuestas conjuntas de proyectos de ApS que respondan a las necesidades reales del entorno.

10. Cátedras-Empresas como instrumento de vinculación de la Universidad -Comunidades de Servicio

La universidad, al reunir distintas disciplinas bajo un mismo techo, puede constituir una plataforma irremplazable para reunir y engarzar el conocimiento científico y técnico de disciplinas diferentes y complementarias que, aplicadas adecuada y conjuntamente, pueden asumir un papel importante en los procesos que promueven el desarrollo en su vinculación con la sociedad. Como institución académica y desde una situación neutral, la Universidad puede vincular mejor las ciencias con la labor empresarial y de las administraciones públicas con el fin de encontrar soluciones prácticas a problemas de cualquier índole (Afonso Gallegos et al., 2010).

Una Cátedra de Empresas (en adelante denominada "Cátedra") se define como un acuerdo entre una universidad y una organización externa (empresa, asociación de empresas, instituciones públicas u otro tipo de organizaciones), para gestionar y financiar actividades habitualmente relacionadas con la docencia e investigación. Aunque no existen criterios específicos que determinen la actividad de dichas Cátedras, suelen centrarse en actividades en las que participa la empresa/organización asociada (Avella & Alfaro, 2014).

La Universidad que aplica el aprendizaje-servicio, en la mejora de la sociedad, proyecta sus conocimientos y lleva sus soluciones a través de sus proyectos al ámbito social, ayudando así a resolver los problemas y carencias de forma eficaz y práctica. Esta actuación de la universidad produce unos efectos beneficiosos no solo para la sociedad, sino para la misma Universidad, ya que se traducen en una mejora sustancial en el despliegue de su actividad innovadora e investigadora, porque ya no está motivada únicamente por su solo interés personal. El Aprendizaje-Servicio al estar volcado en la sociedad redonda paradójicamente en beneficio de la misma Universidad, de tal modo que, como hemos señalado anteriormente, las universidades que tienen este programa de Aprendizaje-Servicio suelen progresar internamente hasta alcanzar los mayores puestos en el ranking internacional. La sociedad por otro lado siempre tiene la confianza en que la Universidad podrá ayudarle a solucionar sus problemas a través de los Proyectos en cuya realización y proyección es experta (De los Ríos et al., 2019).

No obstante, puede haber barreras en la misma Universidad para la implementación de este Aprendizaje-Servicio, principalmente cuando el profesor

no quiere innovar o la gobernanza universitaria no apoya los Proyectos que se generan en su interior.

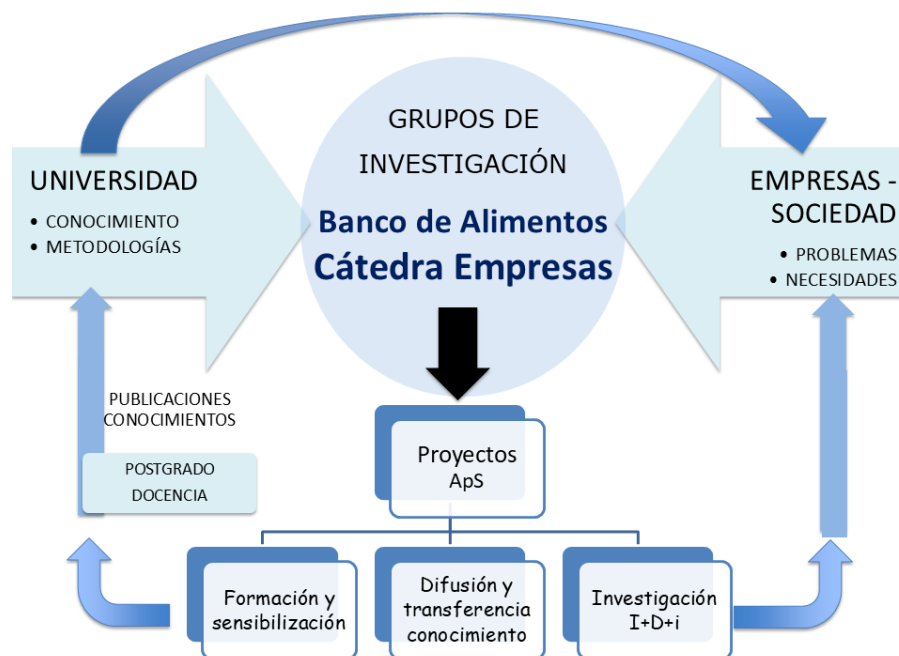


Figura 11: Cátedras Empresas como instrumento de vinculación

La figura 11, resume la actuación de las Cátedra-Empresa, como eje central en la colaboración entre la universidad, la empresa, sociedad y los Grupos de Investigación, todos conectados. En este esquema, la universidad aporta conocimientos y metodologías, proporcionando bases teóricas y experiencia para apoyar proyectos y estudios. En contraste, la empresa y la sociedad representa el aspecto práctico, aportando problemas y necesidades derivados de desafíos reales. Estos problemas guían la investigación, enfocándose en resolver cuestiones relevantes para la sociedad y la industria.

La cátedra empresa desempeña un rol esencial como puente entre la universidad y la sociedad, facilitando la transferencia y aplicación del conocimiento. A su vez, gestiona los Grupos de Investigación, que enlazan la academia con la industria y aseguran que las investigaciones sean pertinentes y tengan un impacto significativo. Estos grupos se sitúan en el centro de la colaboración, aprovechando tanto el conocimiento académico como las demandas sociales para realizar investigaciones aplicadas, y garantizando que el saber universitario se use para abordar problemas empresariales y sociales.

Dentro de este marco, se encuentran los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), los cuales están orientados al desarrollo sostenible. Estos proyectos permiten que estudiantes e investigadores trabajen en iniciativas con beneficios para la sociedad, fortaleciendo el aprendizaje académico a través de aplicaciones prácticas de la investigación, y con frecuencia, generando impactos en la comunidad y en el medio ambiente. Además, los artículos y el conocimiento emergen de la creación de estudios de caso y publicaciones de investigación que documentan los hallazgos y las ideas obtenidas a través de los proyectos colaborativos, contribuyendo al acervo académico y profesional y facilitando la difusión de metodologías y soluciones efectivas.

Finalmente, la Enseñanza de Posgrado se nutre del conocimiento generado en los proyectos y las investigaciones, enriqueciendo los programas de posgrado. Esto asegura que la formación avanzada esté alineada con aplicaciones prácticas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos actuales. Las flechas azules en la figura indican el flujo de información, metodologías y necesidades entre la Universidad, la Empresa-Sociedad y los Grupos de Investigación, mientras que las flechas negras muestran cómo la Cátedra Empresa coordina el flujo de información e iniciativas hacia proyectos específicos, artículos de investigación y programas de posgrado.

En este ecosistema colaborativo en el que se cruzan la investigación académica, las aplicaciones prácticas y los programas educativos, impulsados por las necesidades del mundo real y los objetivos de desarrollo sostenible. Este sistema beneficia tanto a la universidad, al aplicar conocimiento de manera práctica, como a la sociedad, al resolver problemas relevantes y fomentar un intercambio continuo de información y beneficios.

11. Conclusión.

El Aprendizaje-Servicio, originado en EE. UU., complementa la educación con experiencias de servicio, enriqueciendo a estudiantes, docentes y a la comunidad. En el marco de la innovación educativa, la Universidad también adopta el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite a estudiantes y profesores trabajar de manera estructurada en la identificación de problemas y desarrollo de soluciones.

Además, la universidad integra el Aprendizaje-Servicio como un vínculo activo con la sociedad, aplicando conocimientos para tener un impacto positivo. Este enfoque,

combinado con el ABP, fomenta un aprendizaje integral que desarrolla competencias en un contexto práctico y colaborativo. En conclusión, el Aprendizaje- Servicio y el Aprendizaje Basado en Proyectos se complementan mutuamente, fortaleciendo el rol de la universidad al servicio de la sociedad y permitiéndole abordar problemas reales de manera innovadora y eficaz.

Capítulo 3. Los Bancos de Alimentos, FESBAL y el Consumo Responsable

1. Introducción

Este capítulo recoge las diversas iniciativas que, tanto a nivel nacional como internacional, se han implementado para conseguir y distribuir alimentos de manera gratuita entre entidades benéficas, para conseguir y distribuir alimentos de manera gratuita entre entidades benéficas, así como para la concienciación sobre el consumo responsable de alimentos. Todo ello con el fin de que el ideal de combatir el hambre mediante una distribución eficiente de los recursos se convierta en una realidad construida de manera realista y eficaz.

Por ello, el contenido de este capítulo se centrará en la creación, historia y desarrollo de los Bancos de Alimentos, así como en la cooperación entre ellos para ampliar su alcance, a través de la Federación Española de Bancos de Alimentos (FESBAL).

Analizaremos la valiosa experiencia del Banco de Alimentos de Madrid, así como la participación de GESPLAN, un grupo universitario de investigación que ha diseñado metodologías participativas para la planificación del desarrollo, basadas en los principios del modelo “Working With People”. Además, estudiaremos la Cátedra de Bancos de Alimentos de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), una estructura creada dentro de la universidad con el objetivo de fomentar la sensibilización sobre el consumo responsable.

Continuaremos explorando las iniciativas del Banco de Alimentos de Madrid (BAM) en la recolección de alimentos, que se han extendido a nivel nacional, y abordaremos el programa de consumo racional y responsable de alimentos (CORAL), como una experiencia clave de sensibilización sobre el consumo responsable. Finalizaremos con los principios IRA, que sustentan las importantes iniciativas mencionadas.

Finalmente, incluiremos como anexo “La Carta Europea de los Bancos de Alimentos”, un documento de gran relevancia que recoge las directrices europeas sobre la donación de excedentes alimentarios a través de los Bancos de Alimentos, regulando así su funcionamiento a nivel europeo.

2. Origen e Historia de los Bancos de Alimentos

Los bancos de alimentos surgieron en 1967, gracias a John Arnold van Hengel (1923-2005), un estadounidense de origen holandés que creó el primer banco de alimentos del mundo, el St. Mary's Food Bank, en Phoenix, Arizona, Estados Unidos. El nombre de este primer banco se debe a que el sacerdote Ronald Colloty, párroco de la Basílica de Santa María, cedió el espacio para su instalación. Aunque los bancos de alimentos son organizaciones no confesionales, este primer banco lleva ese nombre en honor a esta catedral (The Global FoodBanking Network, 2021)

Este primer banco fue el inicio de los miles que le siguieron a lo largo de los años y que, siguiendo la idea inicial de van Hengel, se han ido creando en muchos países del mundo, desde América hasta Japón. Fue reconocido como el "Padre de los bancos de alimentos", título que le otorgó el senador de Arizona John S. McCain en una sesión del Senado de Estados Unidos, en honor al ochenta cumpleaños de van Hengel (Casal, 2020, p.39).



Figura 12: John Arnold van Hengel (1923-2005)

John Arnold van Hengel se inspiró para crear un banco de alimentos tras encontrarse con una mujer que, en un basurero detrás de un supermercado, buscaba comida para alimentar a sus hijos. Esta experiencia reveló la enorme cantidad de alimentos comestibles que se desperdiciaban y la necesidad urgente de un sistema para redirigir ese excedente hacia quienes más lo necesitan (Wason, 2019; McLellan, 2005).

El enfoque de Van Hengel consistía en recolectar los excedentes de alimentos de los supermercados, restaurantes y fabricantes de alimentos, que de otro modo se

desperdiciarían. Estableció una red que permitió la redistribución de estos alimentos a organizaciones benéficas y organizaciones locales que prestaban servicios a personas y familias de bajos ingresos. Así fue el inicio de lo que hoy conocemos como bancos de alimentos (Nestle, 1992).

En un banco de alimentos, las personas y empresas, que tienen recursos, pueden hacer un “depósito”, en este caso, de alimentos y de fondos a través de donaciones, y las instituciones benéficas pueden retirar los alimentos para ser entregados a las personas que los necesitan. Es una forma innovadora para evitar el desperdicio de alimentos y aprovechar los excedentes, beneficiando así a muchas personas (Casal, 2020, p.41).

En este sentido, en los bancos de alimentos desde el comienzo, se procuró que los alimentos no fueran distribuidos directamente a las personas individuales, sino a través de entidades benéficas. Estas organizaciones, al estar en contacto más estrecho con los necesitados, facilitan una cobertura más efectiva de las necesidades alimentarias de la población.



Figura 13: Primer Banco de Alimentos foto obtenida de <https://www.eurofoodbank.org/our-story/>

Van Hengel además de Saint Mary's, también fundó America's Second Harvest, que en 2005 llegó a ser la organización de caridad más grande de EE. UU., con más de 200 bancos de alimentos y más de 50.000 instituciones benéficas, que distribuían 907 millones de kilos de alimentos a 23 millones de personas al año. Además, creó 18 bancos de alimentos más, el segundo banco de Estados Unidos fue el *Grandview Food Bank* de Pasadena, al que le siguieron otros muchos. (European Food Banks Federation [FEBA], s.f.).

Van Hengel creó el concepto de “banco de alimentos”, no sin la ayuda de personas valiosas que le aportaron sus conocimientos y experiencias, como es el caso de Alan Merrett, quien le ayudó enormemente al ampliar la red de recursos alimenticios del Banco de Alimentos. Merrett fue el primer presidente de la Junta del Banco de Alimentos y director ejecutivo en la década de 1990. Anticipando el aumento de la demanda de los servicios del Banco de Alimentos, Merrett lideró el proyecto que culminó con el traslado a su ubicación actual, en el 2831 de North 31st Avenue de Phoenix.

Otra persona que ayudó en sus inicios a Van Hengel fue Kenneth A. Micetic (1930-2010), farmacéutico de Scottsdale (Maricopa); éste le ayudó a divulgar Second Harvest por todo el país, viajando desde Seattle a Florida, para ayudar a fundar bancos de alimentos. Micetic también dedicó grandes esfuerzos para que las Autoridades del Estado aprobaran la llamada ley del “buen samaritano”, cuando descubrió que algunos donantes habían dejado de contribuir a St. Mary’s, debido a temores de posible responsabilidad civil, cuando donaban alimentos, a pesar de que ellos lo hacían de buena fe (Casal, 2020, p.42).

Van Hengel renunció en 1983 y dejó Second Harvest al trasladarse la sede a Chicago. En esta segunda etapa de su vida fue un hombre religioso. De hecho, el nombre de Second Harvest (Segunda Cosecha) lo tomó de la historia bíblica de Ruth.

John van Hengel trabajó durante muchos años como consultor para muchas ciudades de los Estados Unidos, ayudándolas a iniciar sus propios bancos de alimentos. En 1986, fundó International *Food Banking Services*, Inc., una empresa consultora, sin ánimo de lucro, para ayudar a desarrollar el concepto de los bancos de alimentos y del voluntariado por todo el mundo. Uno de sus primeros trabajos fue la creación de la *Canadian Association of Food Banks*; más tarde asesoró la creación de bancos en Francia y Bélgica.

En 2001, America’s Second Harvest se fusionó con Foodchain, la organización de recuperación de alimentos más importante del país. La nueva empresa pasó a llamarse **Feeding America**, convirtiéndose en la mayor organización benéfica de recuperación y distribución de alimentos más completa y eficiente del país.

John Arnold van Hengel murió a los 81 años en Phoenix (Arizona), dejando un legado muy grande y duradero que se ha extendido por todo el mundo. El St. Mary’s Food Bank creado por John van Hengel en 1967, hoy es conocido como St. Mary’s

Food Bank Alliance, dado que, en 2005 se fusionó con el Westside Food Bank, que es miembro de Feeding America. (Casal, 2020, pp. 43-44).

2.1. Estructura Operativa de los Bancos de Alimentos

En la actualidad existen más de 5.000 bancos de alimentos a lo largo del mundo, en lugares tan diferentes como pueden ser Nepal, Turquía, Japón, Egipto o India (Casal, 2020 p.44). Y aunque todos tienen el mismo propósito, sin embargo, existen diferencias sustanciales entre unos y otros, ya sea en la forma jurídica de las organizaciones, o en aspectos fiscales, o en el tipo de relaciones laborales con los trabajadores. Esto depende también del nivel de desarrollo económico de cada país, que está relacionado con las necesidades que tiene la sociedad, situación política, grado de bienestar social, ayudas sociales, nivel de pobreza, etc.

Podríamos decir que un banco de alimentos es una organización sin ánimo de lucro, que recupera alimentos comestibles eliminados de los canales de venta y los entrega, directa o indirectamente, a personas necesitadas (Syalianda & Kusumastuti, 2023).

En la mayoría de los bancos de alimentos el dinero no es la prioridad, por lo que sus empleados son principalmente voluntarios.

Una de las diferencias más importantes entre los bancos es a quién se entregan los alimentos.

Existen dos modelos:

- El denominado “*almacén*”, en el que los bancos nunca entregan los alimentos directamente a las personas necesitadas.
- Y el denominado de “*primera línea*”, en el que los bancos entregan los alimentos a los consumidores finales.

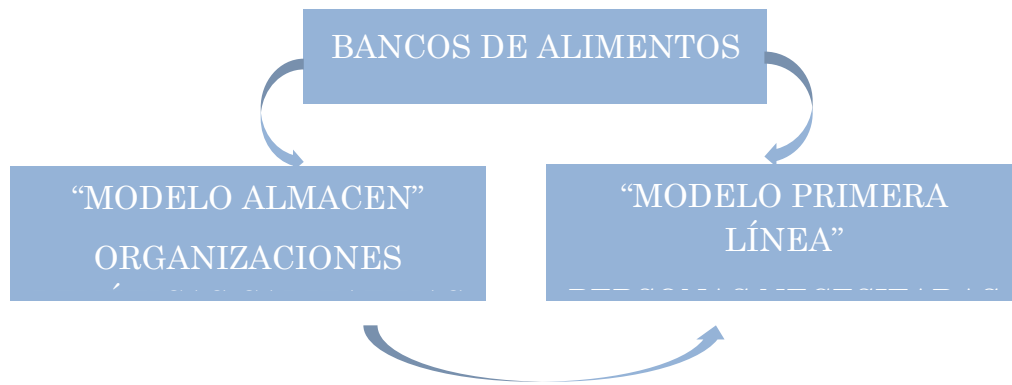


Figura 14: Modelos entrega de alimentos

2.2. Modelo de entrega de Alimentos Almacén

El modelo de entrega de alimentos conocido como "Almacén" se caracteriza por la centralización y optimización del almacenamiento y distribución de productos alimenticios. En este modelo, los alimentos son recibidos y almacenados en un almacén central antes de ser distribuidos a los consumidores finales. Los bancos de alimentos actúan como intermediarios entre los donantes de alimentos (como empresas y particulares) y los beneficiarios (como organizaciones benéficas y organizaciones) (Ghahremani-Nahr et al., 2023).

Este modelo permite una gestión eficiente del inventario, reduciendo los costos operativos y el desperdicio de alimentos, mediante el control preciso de las existencias y las fechas de caducidad. La eficiencia en la cadena de suministro y la capacidad de escalar operaciones rápidamente son ventajas clave del modelo de almacén, haciéndolo especialmente adecuado para grandes volúmenes de pedidos y áreas metropolitanas con alta densidad poblacional. No obstante, este modelo también presenta desafíos significativos, como la necesidad de una infraestructura robusta y la posible dependencia de un único punto de entrega, lo cual requiere una planificación cuidadosa y estrategias de mitigación de riesgos.

En el caso del modelo "*Almacén*" los alimentos son entregados a instituciones caritativas que tienen contacto directo con las personas necesitadas, siendo los bancos similares a un operador logístico, en el que los bancos de alimentos actúan como almacenes, en lugar de como proveedores para el usuario final. Los clientes son los donantes de alimentos y los compradores las organizaciones benéficas, con la característica de que, con ninguno de los actores se realiza ninguna transacción

económica. Este modelo genuino se utiliza por ejemplo en España, Australia y Francia.

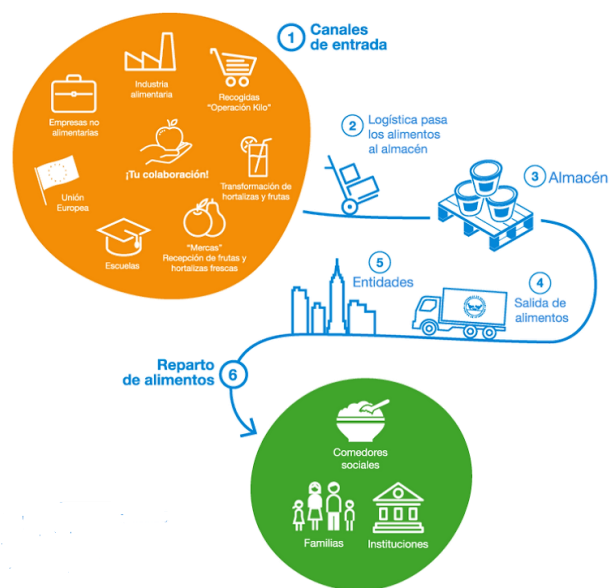


Figura 15: Cómo funcionan los bancos de alimentos (tomado de FESBAL, *¿Qué hacemos?*, s.f., <https://www.fesbal.org.es/que-hacemos>)

La Unión Europea denomina a los bancos de alimentos, de forma genérica, como Organismos Receptores de Alimentos y utiliza para los bancos que siguen el modelo “*Almacén*”, la expresión de “*segunda línea*”.

Los bancos de alimentos no recaudan cantidad alguna por sus servicios, pero algunos bancos de alimentos cobran una pequeña tarifa, para ayudar a sufragar el coste del almacenamiento y la distribución, como algunos bancos de la red americana Second Harvest, que cobran a sus distribuidores una “tarifa de mantenimiento compartido” de cero a 0,40 dólares por kilo entregado de alimentos refrigerados (Second Harvest Food Bank, s.f.).



Figura 16: Entrega y clasificación de alimentos de estudiantes del Máster y Doctorado en Planificación de Proyectos de Desarrollo Sostenible

2.3. Modelo de entrega de alimentos de primera Línea

El modelo de entrega de alimentos de "*Primera línea*" se centra en distribuir alimentos directamente a personas necesitadas mediante una red de despensas, comedores comunitarios y programas móviles. Los alimentos se obtienen de donaciones y compras, después se clasifican y almacenan adecuadamente antes de ser distribuidos. La distribución se realiza a través de diversos canales para asegurar un acceso rápido y equitativo. Además, hay programas de emergencia para llegar a personas vulnerables. Este modelo reduce el desperdicio de alimentos y fortalece el apoyo comunitario con la ayuda de voluntarios.

Un banco de alimentos, por ejemplo, en el Reino Unido, que usa el modelo "*primera línea*", generalmente dará un paquete de alimentos suficiente para varios días, pero para recibirlo es necesario tener una acreditación, que suele ser en forma de cupones, que son entregados a las personas necesitadas por trabajadores sociales, profesionales de atención médica y otros miembros de organizaciones especializadas, que conocen las necesidades de las personas. El cupón se puede cambiar en el banco por un paquete de alimentos. Este modelo es también el que utiliza *Trussell Trust*, fundada en 1997, con sede central en Salisbury, que coordina una red nacional de 1.200 bancos de alimentos en el Reino Unido (Casal, 2020, pp. 44-45).

También existen algunos bancos como los de México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Ecuador y algún otro latinoamericano, en los que las personas necesitadas no reciben los alimentos de forma gratuita, ya que, necesitan abonar a su retirada "una cuota de recuperación". Esta cuota depende del tipo de alimento recibido, si es perecedero se solicita una cuota de 50 a 70 centavos por kilo y en el

caso de productos no perecederos, el 10% del valor comercial del producto. Si un beneficiario no puede abonar la cuota de recuperación, se le entrega la ayuda alimenticia y participa en labores de voluntariado en el banco (Tapia Sánchez, 2020)

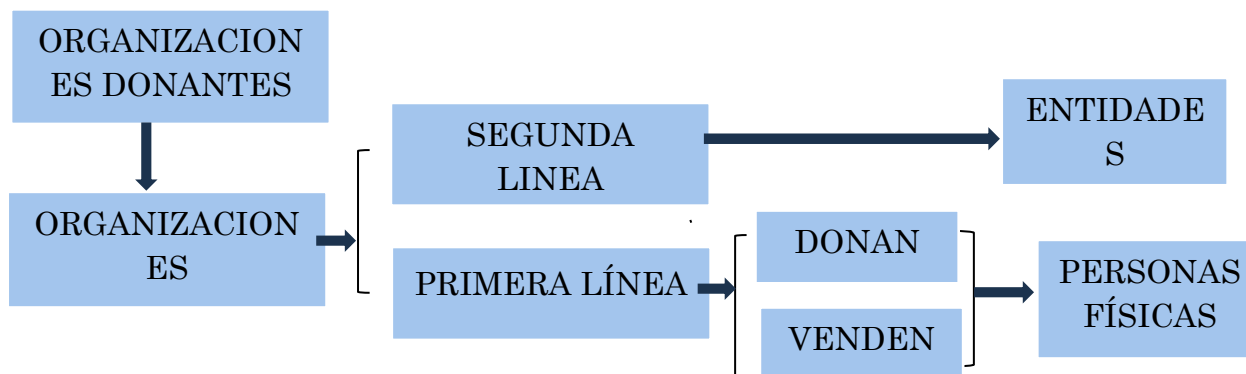


Figura 17: Agentes implicados en la donación de alimentos

2.4. La filosofía de los bancos de alimentos

Como sabemos, el espíritu de los bancos de alimentos es el de ser organizaciones apolíticas y aconfesionales, que no tienen la misión de sustituir al Estado en sus políticas sociales. En cuanto a la forma jurídica que presentan los bancos de alimentos, depende de la legislación de cada país. Generalmente, son promovidos por personas preocupadas por la lacra del hambre. En algunos países los promotores pueden ser personas jurídicas o entidades religiosas, e incluso, como es el caso de muchos bancos de alimentos de Brasil, es la Administración Pública quien crea bancos de alimentos.

En todos los países adoptan la figura de entidades sin ánimo de lucro que están sometidas a legislaciones específicas en materia fiscal y los donantes pueden desgravarse de las aportaciones que realicen, generalmente en cuantías diferentes, ya sean personas físicas o jurídicas. Concretamente en España adoptan la figura de fundación o asociación de utilidad pública, que las capacita para certificar las donaciones recibidas a efectos de desgravación fiscal. El derecho estadounidense distingue entre las organizaciones no lucrativas y las organizaciones caritativas (charitable organizations). Aunque ambas están libres de impuestos fiscales,

solamente las organizaciones caritativas pueden recibir subvenciones además de estar libres de impuestos.

3. Redes mundiales de Bancos de Alimentos

La referencia mundial del concepto de bancos de alimentos era obviamente Estados Unidos y más concretamente America Second Harvest, el grupo norteamericano de Bancos que siguió las enseñanzas de van Hengel. Como sabemos, van Hengel en 1986, fundó una empresa consultora, sin ánimo de lucro, para ayudar a desarrollar el concepto de los bancos de alimentos y del voluntariado por todo el mundo, International Food Banking Services, Inc.

Su asesoramiento facilitó la creación de la Canadian Association of Food Banks y también más tarde la creación de bancos en Francia y Bélgica. Recibieron consultas y dieron consejos prácticos para crear bancos de alimentos en todo el mundo.

Con estos precedentes, en agosto de 2005 se reunió un grupo de líderes de Bancos de Alimentos de los Estados Unidos, Canadá y México para determinar cómo abordar la creciente necesidad mundial de bancos de alimentos. Decidieron establecer una nueva organización internacional para crear y apoyar bancos de alimentos en todo el mundo, teniendo como misión principal el promover la existencia de bancos de alimentos en cualquier parte del mundo y mejorar las acciones de los ya existentes.

Desde el 3 de julio de 2006, en que oficialmente inició su andadura, la Red Global FoodBanking Network (GFN), trabaja en 40 países y ha apoyado la creación de bancos de alimentos en 15 de ellos, estando integrada por más de 800 bancos de alimentos en todo el mundo. La sede social, que se encuentra actualmente situada en Chicago, ha promovido otros bancos en otros países, tanto de África, como de América del Norte y del Sur. Se han repartido millones de toneladas de alimentos (Global FoodBanking Network [GFN], 2024).

Pero sus actuaciones van más allá del asesoramiento y certificación de bancos de alimentos. Anualmente GFN organiza un evento para bancos de alimentos en todas las etapas de desarrollo, el Food Bank Leadership Institute (FBLI), que es un foro para compartir las mejores prácticas y una forma para que los miembros de los bancos de alimentos se relacionen entre ellos y se mantengan al corriente de las últimas iniciativas para reducir el hambre.

Tabla 11: Redes mundiales de bancos de alimentos

Red Mundial	Descripción	Cobertura
Global FoodBanking Network (GFN)	Organización internacional que apoya el desarrollo y la sostenibilidad de bancos de alimentos.	Más de 40 países
Feeding America	Red nacional de bancos de alimentos en Estados Unidos.	Estados Unidos
European Food Banks Federation (FEBA)	Asociación europea que representa a los bancos de alimentos de Europa.	24 países europeos
Red Argentina de Bancos de Alimentos	Red nacional que apoya la recolección y distribución de alimentos en Argentina.	Argentina
Banco de Alimentos de México (BAMX)	Organización que coordina bancos de alimentos en México para combatir el hambre.	México
Food Bank Singapore	Banco de alimentos que atiende a personas necesitadas en Singapur.	Singapur
Australian Foodbank	Principal banco de alimentos en Australia que combate el hambre y el desperdicio de alimentos.	Australia
Banco de Alimentos de Colombia	Red de bancos de alimentos que apoya a comunidades vulnerables en Colombia.	Colombia
Banco Alimentare	Red de bancos de alimentos en Italia que distribuye alimentos a los necesitados.	Italia
Hong Kong Food Bank	Organización que distribuye alimentos a personas y familias necesitadas en Hong Kong.	Hong Kong

3.1. Proceso de crecimiento: Bancos Europeos

El crecimiento de los bancos en Europa fue un proceso rapidísimo, ya que en los años finales de la década de los ochenta, se constituyeron bancos de alimentos en seis países europeos, que proliferaban al mismo ritmo, tanto dentro de esos países, como en Francia, primer país europeo en crear un banco de alimentos, donde en un año se crearon doce.

Pero cuando realmente se produjo un aumento espectacular del número de bancos de alimentos en Europa fue a partir del 2008, como consecuencia de la crisis económica y especialmente a partir del 2010 cuando los gobiernos comenzaron con los recortes sociales. Dos ejemplos significativos de esto fueron Alemania y el Reino Unido y lo más sorprendente de este espectacular incremento de bancos es que se dieron en países donde el sistema de bienestar hacía, en momentos anteriores, innecesaria la existencia de éstos.

Tabla 12: Federaciones y primeros bancos en países europeos

PAÍS	FEDERACIÓN DE BANCOS	FECHA 1° BANC O	FEBA	BANCO S	TNS/201 8
USA	St. Mary's Food Bank (1)	1967	---	1	44192
EUROPA	FEDERACION EUROPEA BANCOS ALIMENTOS	---	1986	421	781000
Francia	Fédération Francaise des Banques Alimentaires	1984	1986	79	113000
Bélgica	Fédération Belge des Banques Alimentaires	1986	1986	9	15351
España	Federación Española de Bancos de Alimentos (1)	1987	1988	54	151645
Italia	Fondazione Banco Alimentare	1989	1989	21	90411
Portugal	Federação Portuguesa dos Bancos Alimentares	1991	1992	21	24425
Irlanda	Crosscare Dublin Food Bank (2)	1989	---	1	9707

Irlanda	FoodCloud Hub	---	---	1	---
Alemania	Tafel Deutschland e.V.(3)	1993	1995	949	264000
Polonia	Federación de Bancos de Alimentos de Polonia	1993	1996	32	64000
Grecia	Banco de Alimentos	1995	1995	2	1313
Luxemburgo	Banque Alimentaire a.s.b.l.	1996	2006	1	64
Hungría	Magyar Elelmiszerbank Egyesulet	2005	2006	1	11284
Rep. Checa	Ceska Federace Potravinovych Bank (4)	1994	2006	15	4127
Eslovaquia	Potravinova Banka Slovenska	2004	2006	5	---
U.K.	FareShare (4)	1994	2007	21	13552
Lituania	MaistoBankas	2001	2017	5	8174

3.2. Los primeros Bancos de Alimentos en Europa

Francia. Fue el primer país europeo en crear bancos de alimentos. El 13 de marzo de 1984 se publicó, en el centenario periódico católico francés *La Croix*, un artículo titulado “J’ai Faim” (“Tengo hambre”). El artículo había sido escrito por una monja, Cécile Bigo RSCJ, una religiosa de la *Société du Sacré-Coeur de Jésus*, alarmada ante la pobreza que veía en la calle. Un artículo con ideas y palabras sencillas, en el que recordaba la frase de la Madre Teresa de Calcuta: “Admito que haya ricos y pobres, pero lo que no admito es el despilfarro de alimentos”.

El 26 de mayo, apenas dos meses después de la publicación del artículo, unas treinta asociaciones se reunieron en un salón parroquial en el norte de París, con la presencia de la hermana Cécile y Francis López. López explicó que el objetivo era “recoger productos gratuitos y ponerlos, siempre de manera gratuita, a disposición de las asociaciones que ayudan a los más desfavorecidos.” Bernard Dandrel, la tercera figura clave en la creación del primer banco de alimentos en Europa, respaldó esta idea.

El sistema que combinaba donación y gratuidad no convencía a todos. Al finalizar la reunión, solo diez personas permanecían de las treinta y cinco iniciales. La idea de un “banco” donde empresas y particulares, “depositaran” donaciones de alimentos para que asociaciones y servicios sociales las “retiraran” gratuitamente, era difícil de comprender.

Sin embargo, después de varias reuniones, el 31 de julio de 1984, cinco asociaciones decidieron fundar el primer banco de alimentos en Europa, inspirado en el modelo estadounidense de John van Hengel y liderado por Bernard Dandrel, quien se dedicó plenamente a esta labor (Casal, 2020, p.77).

En solo cinco meses, el Banco de Alimentos de París ya estaba en funcionamiento, el 4 de diciembre de 1984. Tras su creación, rápidamente surgieron otros bancos de alimentos en Francia. Durante 1985, se abrieron bancos en ciudades como Angers, Dijon, Lille, Rouen y Orne, llegando a un total de doce bancos, con otros en proceso de constitución. Para 1987, solo tres años después de la fundación del primero, había 37 bancos operativos. Nueve años más tarde, en 1993, se habían creado 23 bancos adicionales, alcanzando un total de 60. Hoy en día, existen 79 bancos de alimentos y 31 sucursales.

Bernard Dandrel vio la conveniencia de crear una Federación Nacional que agrupara a todos los bancos existentes y futuros, para que, de esta forma, fuese más fácil mantener los principios éticos con los que se habían fundado. Así surgió la Federación Francesa de Bancos de Alimentos (FFBA) (Banques Alimentaires, s.f.).

Si, John Van Hengel fue llamado el padre de los bancos de alimentos, **Bernard Drandel** sería su equivalente para los bancos europeos; fue el promotor del primer banco y de bancos en toda Francia, así como el creador de la Federación Francesa y en 1986 el fundador de la Federación Europea y su primer presidente.

El entusiasmo, el dinamismo, la gran actividad y vitalidad de Drandel impulsaron la idea original de los bancos de alimentos participando y asesorando a otros países en la fundación de bancos, al tiempo que transmitía los principios éticos que debían practicar estos bancos de alimentos.

A la fundación del primer banco de alimentos en Francia (1984) le siguieron Bélgica (1985), España (1987), Italia (1989), Portugal (1991) y Alemania (1990); más tarde se fueron sumando otros países en Europa y alrededor del mundo. Es importante destacar que Francia e Italia son los únicos países europeos que tienen una ley que lucha contra el despilfarro de alimentos.

La Ley, denominada Ley Garot55, fue aprobada por unanimidad por la Asamblea Nacional (9 de diciembre de 2015) y el Senado (3 de febrero de 2016). Esta ley además de reforzar el compromiso de las autoridades de reducir a la mitad las pérdidas y el desperdicio de alimentos para 2025, entre otras medidas, obliga a cada supermercado de más de 400 m², a buscar una asociación de ayuda alimentaria, para donarle sus alimentos no vendidos, en lugar de desecharlos o destruirlos.

Italia. Inspirado por el Banco de Alimentos de Barcelona, un grupo de amigos en Italia decidió replicar la iniciativa de un banco de alimentos en su país. Así, el 30 de marzo de 1989, se formalizó la creación de la Fundación Banco de Alimentos durante una reunión presidida por Danilo Fossati, empresario de la industria agroalimentaria, y Monseñor Luigi Giussani, fundador del movimiento laico católico Comunità e Liberazione, establecido en Milán en 1954. La Fondazione Banco Alimentare Onlus (Organizzazione Non Lucrativa di Utilità Sociale) coordina actualmente una red de bancos de alimentos, compuesta por 21 organizaciones distribuidas en toda Italia.

Siguen el modelo tradicional, recogen gratuitamente alimentos de la industria alimentaria, del comercio mayorista y de la restauración, que se suman a los productos recibidos de la Unión Europea, del Fondo Nacional y los obtenidos de la colecta de alimentos del Día Nacional de Recogida de Alimentos.

Según sus Estatutos, “los fines de la Fundación no persiguen lucro y están dedicados exclusivamente a promover la solidaridad en la protección social y la caridad, en línea con la tradición cristiana, la Doctrina Social de la Iglesia y su Magisterio, bajo el principio de subsidiariedad y el concepto educativo de ‘compartir las necesidades para compartir el significado de la vida’” (Art. 2.1). Esto hace que se trate de un banco confesional.

Otra diferencia respecto al modelo de bancos de alimentos "tradicionales" es que, en Italia, existe una única entidad jurídica de la que dependen 21 delegaciones en todo el país. En otros países, por lo general, cada banco es jurídicamente independiente y se agrupa en una federación nacional que representa los intereses comunes de los bancos miembros ante instancias superiores (Fondazione Banco Alimentare, s.f.).

Italia es el único país europeo que tiene desde 2003 una ley del buen samaritano, siendo también pionera en aprobar el 14 de septiembre de 2016 la ley 166/16, conocida como “ley Gadda”⁵⁶, contra el desperdicio de los alimentos y los productos farmacéuticos.

3.3. España y los Bancos Españoles

El primer banco de alimentos de España se creó en Barcelona, en mayo de 1987. La *Fundació Privada Banc dels Aliments* en Barcelona fue una institución pionera en el ámbito estatal español, promovida por **Jordi Peix Massip (1944-2014)**, quien se adelantó bastantes años a los bancos que comenzaron a crearse en 1994 en Madrid y otras ciudades. Como casi siempre, las fundaciones de bancos de alimentos son producto de la visión y decisión de personas que se adelantan a las situaciones existentes. En este caso, era el año 1986 y Jordi Peix en aquella época era director general d’ Indústries Agràries i Alimentàries de la Generalitat de Catalunya. En uno de sus viajes oficiales visitó el Salón Internacional de la Alimentación (SIAL) en París, llamándole la atención un pequeño stand muy austero. Allí le contaron la creación de los bancos de alimentos en 1967 en Estados Unidos y como en 1984 se había iniciado el primero en Europa, precisamente en París.

Una vez conocidos los objetivos y el espíritu de la organización, se interesó en el proyecto y vio que era necesario y perfectamente realizable en Cataluña. De regreso a Barcelona inició las gestiones para crear un banco de alimentos, decidiendo darle la figura jurídica de Fundación y definiéndola como una entidad de interés general y sin ánimo de lucro. *El Banc dels Aliments de Barcelona* se constituyó en 1987. Comenzó sus actividades en un local del barrio del Poblenou que le cedió a Jordi un industrial textil amigo. Nunca ocupó la presidencia de la ONG, ya que siempre estuvo en la segunda línea de la organización.

Con ocasión del veinticinco aniversario de la fundación del Banco, la Generalitat de Catalunya le concedió la *Creu de Sant Jordi*. La Cruz de San Jorge es una

distinción anual que otorga la Generalidad de Cataluña a aquellas personas y entidades sociales que «por sus méritos, hayan prestado servicios destacados a Cataluña en el plano cívico y cultural» (Casal, 2020, p.77)

Desde el Banco de Barcelona se contribuyó a la creación de otros bancos y más tarde a la creación de la Federación Española de Bancos de Alimentos (FESBAL). Sin embargo, no fue este el único camino desde el que se desarrolló la creación de bancos en España. En 1994, siete años más tarde que en Barcelona, un grupo de amigos pertenecientes a la ONG Cooperación Social fundaron un Banco en Madrid y promovieron la creación de otros bancos en España, bajo el amparo de la Fundación Española de Bancos de Alimentos (FEBA), creada también en 1994.

Los dos grupos promotores estuvieron trabajando independientemente hasta que se creó la Federación Española de Bancos de Alimentos (FESBAL) y todos se federaron en ella (Casal, 2020, p.81).

Tabla 13: Bancos de alimentos en España (1987-1995). Tomada de Casal (2020)

Banco de Alimentos	Asociación	Fundación	Alta FESBAL
Barcelona		23/05/1987	25/11/1995
Gerona		16/12/1988	25/11/1995
Alicante		26/02/1993	25/11/1995
Albacete		05/04/1994	05/04/1998
Cantabria	01/07/1994		07/11/1998
Canarias (Disuelto)	06/09/1994		25/11/1995
Madrid	15/09/1994	23/05/2000	03/04/1998
Sevilla	31/01/1995	02/07/1998	01/11/1998
Tarragona (Reus)	17/03/1995		23/10/1996
Cartagena (Sin actividad)	24/03/1995		28/10/2000
Segovia	02/05/1995		08/08/2004
Zamora	02/05/1995		06/05/2006
Valencia	12/05/1995		07/11/1998
Vizcaya	16/05/1995		03/04/1998
Vigo	01/06/1995		03/04/1998
León	02/11/1995		07/11/1998
Granada	14/11/1995		03/04/1998
Burgos	02/12/1995		03/04/1998

4. Federación Española de Bancos e Alimentos (FESBAL)

La Federación Española de Bancos de Alimentos (FESBAL) es una organización sin ánimo de lucro, apolítica y aconfesional que, desde 1995, representa, promueve y apoya la labor de los Bancos de Alimentos asociados. Su misión se centra en combatir el hambre, la pobreza y el desperdicio de alimentos mediante la recolección y distribución de excedentes a las personas más necesitadas, contribuyendo así también a la mejora del medio ambiente.

FESBAL opera bajo los principios de igualdad y transparencia, y está acreditada por la Fundación Lealtad. En 2012, fue galardonada con el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia en reconocimiento a su trayectoria como entidad social.

Como miembro activo de la Federación Europea de Bancos de Alimentos (FEBA), FESBAL participa en su Junta Directiva, y forma parte de una red de 351 bancos de alimentos que luchan contra el hambre y la pobreza en 30 países europeos.

Además, FESBAL está comprometida con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Asamblea General de la ONU, que destacan la erradicación de la pobreza como el mayor desafío global. Su labor se alinea especialmente con los objetivos ODS1, ODS2, ODS3, ODS10, ODS12, ODS13 y ODS17.



Figura 18: Objetivos de Desarrollo Sostenible

Fesbal es un referente en la gestión y recuperación de excedentes alimentarios, se rigen por los valores de gratuidad, neutralidad, transparencia, profesionalidad y voluntariado.

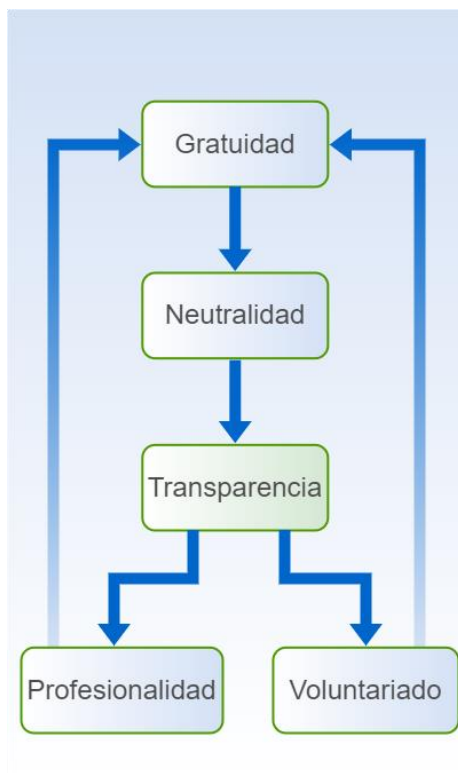


Figura 19: Valores de los Bancos de Alimentos

Los fines de FESBAL son:

- Representar a los Bancos de Alimentos ante instituciones públicas o privadas de ámbito nacional o internacional.
- Desarrollar actividades que faciliten el acercamiento entre los Bancos y prestar servicios que les ayuden al desarrollo de su actividad.
- Alcanzar acuerdos de donación de alimentos excedentes o convenios de colaboración.
- Impulsar campañas de recogida de alimentos y/o económicas a nivel nacional.

- Canalizar y distribuir entre los Bancos de Alimentos las aportaciones que provengan de convenios suscritos o donaciones.
- Promocionar y defender la figura de los Bancos de Alimentos en todo el territorio nacional.

Velar por el espíritu fundacional de los Bancos de Alimentos, especialmente la gratuidad en la obtención y donación de alimentos, así como del trabajo de los colaboradores en forma de voluntariado.

4.1. Orígenes históricos de FESBAL: Fundación Banco de Alimentos de España

En Madrid, en los años 1993 y 1994 existía una ONG denominada Cooperación Social. Miembros de esta organización que tenían interés de prestar servicios de ayuda a los más necesitados, conocieron el modelo de banco de alimentos que había implantado van Hangel en Estados Unidos. Los impulsores del modelo de bancos americanos, por recomendación de la FEBA decidieron promover un banco de alimentos en Madrid, cuya única misión específica era actuar como un banco de alimentos, pero además crearon una Fundación para promover la idea en todo el territorio español.

La Asociación Banco de Alimentos de Madrid fue una creación “ex novo”, sin embargo, la Fundación Bancos de Alimentos de España fue una adaptación de una fundación existente y de hecho se constituyó antes que la Asociación.

Las dos organizaciones fueron fruto de las mismas personas, su colaboración fue muy estrecha, hasta que se decidió romper la cooperación existente. Las personas que llevaban los temas jurídicos sabían de la existencia de una fundación denominada Facor que en esos momentos no tenía actividad.

La Fundación Facor se había constituido el 24 de marzo de 1992 y según se publicó en el BOE del 8 de marzo de 1993, el Ministerio de Asuntos Sociales la había clasificado el 12 febrero de 1993, como de beneficencia particular de carácter asistencial.

Tabla 14: Acuerdos del Patronato reunidos el 29 de abril de 1994

El 29 de abril de 1994 se celebró una reunión del Patronato de la Fundación Facor en la que se acordaron los siguientes puntos:

- Cambio de nombre de la Fundación que pasaría a llamarse **Facor- “Fundación de Bancos de Alimentos de España**, constituyéndose como una fundación benéfico-asistencial de carácter particular y de naturaleza permanente.
- Cambio de domicilio social en Madrid, en la calle Nicasio Gallego 17, que pasaría a la calle Sagunto 17, escalera derecha, 1º izquierda, también en Madrid.
- Aprobación y cese de Patronos. Al nuevo Patronato se incorporarían los antiguos presidente y vicepresidente, en calidad de vocales, José María Corrochano Parrondo y Miguel Ángel Garrido Gallardo y el secretario Fernando Moreno Cea, en calidad, también, de secretario

La Fundación fue inscrita en el Censo de Entidades Jurídicas del Ministerio de Hacienda. En la carta de aceptación de la admisión enviada por el presidente de la FEBA a la FBAE planteaba un tema que se estaba obviando, la existencia en España de otro socio federado, la Fundación Privada Banc dels Aliments en Barcelona. *Bernard Dandrel* plantea su intención de reunirse con ellos para crear las condiciones de creación de una Federación de Bancos de Alimentos para España, creada por las diferentes Fundaciones de Bancos de Alimentos existentes.

Tabla 15: Términos del acuerdo FEBA-FBAE. Fuente: Archivos BAM

- Recibir respaldo internacional
- Pago canon anual según número de Bancos
- Representar a los Bancos españoles en temas internacionales
- Recepción de alimentos de la U.E.
- Recabar experiencia de los Bancos europeos

En los primeros momentos de esta situación, al ser pocos los Bancos aún existentes en España, la FEBA adoptó la situación transitoria de aceptar como miembros a la Fundació Privada Banc dels Aliments, Gerona y Alicante y a la Fundación de Bancos de Alimentos de España, con sus bancos asociados, pero *Dandrel* recordaba que era una situación anómala, ya que, en cada país debía de existir una única Federación que agrupase a todos los bancos nacionales, dado que en los estatutos de la FEBA en su artículo 5 dice, “*La FEBA se compone de FEDERACIONES NACIONALES fundacionales y aquellas que hayan sido aprobadas por el Consejo de Administración. Para aquellos países en los cuales una FEDERACIÓN fuera de difícil realización, los Bancos de Alimentos podrán ser admitidos a título individual por el Consejo de Administración*” .

En el momento de ingreso como miembro de la Federación Europea, la FBAE representaba a los Bancos de Madrid, Aragón (hoy Zaragoza, al cambiar el nombre cuando se creó el banco de Huesca) y Cantabria y a los de Valladolid, Castellón, Vizcaya y Sevilla, estos cinco últimos estaban comenzando a constituirse.

Como se ha comentado, la FBAE nació para fomentar la creación de Bancos de Alimentos en España y, en un corto espacio de tiempo, realizó una importantísima labor en todos los órdenes, ya que, un gran número de los Bancos actualmente en funcionamiento fueron promovidos por la Fundación.

Así pues, a los Bancos iniciales de Barcelona, Gerona, Alicante, se les unieron en 1994, en algunos casos por mediación de la Fundación de Bancos de España, los de Madrid, Albacete, Cantabria, Canarias (una fundación creada en Tenerife y en la actualidad disuelta), Aragón (hoy Zaragoza).

En 1995 los de Valencia, Granada, Burgos, Sevilla, Vizcaya, Segovia, Vigo, Cartagena, Tarragona, Zamora y León y en 1996 los de, Lugo, Cáceres, Palencia, Cádiz, Valladolid, Toledo, Algeciras, Badajoz y Navarra formando un conjunto de veintiséis bancos repartidos por toda España, con diferente personalidad jurídica. Once de ellos eran Fundaciones y el resto Asociaciones de carácter social.

Es así, como, en los años 1995 y 1996 se crearon el mayor número de bancos de alimentos, once y nueve respectivamente. Se comenzó el año 2000 con 36 bancos y antes de la crisis, en el 2006 se crearon siete Bancos. En España, cuando llegó la crisis del 2007 ya estaba todo el territorio nacional cubierto de bancos, en contraste con otros países europeos en que la crisis fue el comienzo del surgimiento de estas organizaciones.

En el momento en que la representación española en la FEBA se incrementó con la presencia de los bancos creados a partir de 1994. En España teníamos un banco independiente, el de Barcelona, que era el tercero en antigüedad de Europa, y además los de Gerona (1988), Alicante (1993) y Canarias (1994), todos ellos jurídicamente establecidos como fundaciones y una Fundación de Bancos de Alimentos de España, recién constituida en (1994), que estaba teniendo éxito en fomentar otros Bancos. **Realmente fue ésta la que impulsó el movimiento de los bancos de alimentos en España, en términos de difusión de la idea.** Por ello, la Fundación de Bancos de Alimentos de España consiguió mucho más en pocos años que la Fundación catalana.

La solución, aparentemente más fácil para resolver el problema de la representación única que planteaba la FEBA, pasaba por la integración de los núcleos de bancos existentes liderados por Barcelona y por Madrid, pero esta solución tenía, entre otras muchas, la dificultad de integrar cuatro fundaciones en una sola, cuando además el modelo que pretendía seguir la Fundación de Madrid era el italiano, es decir, liderar una Federación Española en la que los bancos operativos existentes y los que se iban creando, ya fuesen fundaciones o asociaciones, dependieran jerárquicamente de ella.

A este respecto existe un documento muy significativo, publicado el 1 de octubre de 1999, por la Fundación Bancos de Alimentos de España, que, con carácter confidencial, expone cuál es el modelo de fundación que pretendían consolidar.

La Fundación en España, tiene los mismos fines que la institución americana Las únicas diferencias son:

- a) La magnitud de la empresa y del país,
- b) Que la Fundación ha nacido con anterioridad a la mayor parte de los Bancos y ha permitido su formación.

La fundación Banco de Alimentos estaba, por tanto, siguiendo las líneas y procedimientos de la institución americana Second Harvest, la organización formada desde los bancos por el propio John va Hengel, que tiene como fin realizar distintas actividades encaminadas al desarrollo de los Bancos y que gestiona a nivel nacional e internacional la donación de alimentos, la consecución de fondos económicos, el marketing, la comunicación y la publicidad, la relación entre bancos, la formación. etc.

Esta era la forma con que venía desarrollando su labor la Fundación. Ya en el 1995, en unas declaraciones al periódico EL PAIS el 24 de julio, su presidenta en ese momento decía, “La FBAE tiene nueve bancos de alimentación en España. Mantenemos vínculos con instituciones similares en Cataluña, Alicante y Canarias. Forma parte de una Federación europea con sede en París” .

Este modelo de fundación de ámbito nacional era contestado incluso por la mayoría de los dirigentes de la Asociación Banco de Alimentos de Madrid. Muchos bancos ligados a la FBAE eran partidarios del modelo francés y portugués, bancos independientes integrados en una Federación, no del modelo italiano en el que existe un solo Banco y muchas delegaciones en diferentes partes del país.

Fueron tiempos de largas conversaciones que terminaron cuando, después de una reunión celebrada en Zaragoza entre representantes de la Fundación (Javier Espinosa y Mariano Monter) y de “la parte catalana” (Federico Riera- Marsa, Jordi Peix Massip y Enric Alberich), se llegó al acuerdo de crear la **Federación Española de Bancos de Alimentos** a la que se adhieren todos los bancos existentes en el país y se establecen los términos de la actuación de la Fundación de Bancos de Alimentos de España en la **FESBAL**, acrónimo con el que comenzó a conocerse la Federación que finalmente se constituyó **el 25 de noviembre de 1995**.

Las condiciones de participación de la Fundación en la FESBAL están plasmadas en un documento notarial, en el que se reconoce que ambas organizaciones persiguen un objetivo común y que la FBAE se adhiere a la FESBAL, siendo en consecuencia miembro de la Federación.

De este modo, todas las actividades que realizase la Fundación Banco de Alimentos de España serían por delegación de la FESBAL, pudiendo continuar con el desarrollo de las actividades de prestación de servicios a los Bancos que permitan ayudarles en sus fines fundacionales y en el desarrollo de sus actividades. También podrá la Fundación promover el modelo de los Bancos de Alimentos en todo el territorio Nacional, auspiciando su creación.

Se reconoce que la FESBAL es la representante de los Bancos ante la FEBA y ante a organismos nacionales o internacionales. Y para evitar confusiones la FBAE deberá añadir en todos sus documentos públicos o privados: “Miembro de FEBA”. El final de esta Fundación fue su desplazamiento por la Federación Española de Bancos de Alimentos, después de una época de convivencia y colaboración fruto del convenio firmado.

Curiosamente, todo terminó como empezó, las personas que siguieron vinculadas a la Fundación le cambiaron el nombre por el de Fundación Unión Solidaria Europea, no dedicándose a la actividad de banco de alimentos.

Sus nuevos objetivos se orientaron a la captación de medios para ayudar técnicamente en materia de comunicación a todas las instituciones de carácter solidario de Europa.

4.2. Fesbal y Los Bancos de Alimentos Españoles

Como se ha descrito anteriormente, la Fundación Banco de Alimentos de España pretendía un modelo de Bancos que finalmente no prosperó.

El 25 de noviembre de 1995, Federico Riera-Marsá, presidente de la Fundació Privada Banc dels Aliments de Barcelona, Joaquín Hernández Pérez, presidente del banco de alimentos de Canarias, Jaime Gómez Mejías, presidente del Banco de Alimentos de Alicante y Joan Vergés Prat de la Fundació Banc dels Aliments de les Comarques de Girona, constituyen la Federación Española de Bancos de Alimentos.

Riera-Marsá fue el primer presidente de la FESBAL que comienza a trabajar en 1996, como asociación sin ánimo de lucro, al amparo de la ley vigente de asociaciones y de la ley 30/94 de 24 de noviembre de Fundaciones y Mecenazgo.

La FESBAL se registró como Asociación con el número de Registro 160665 y posteriormente por Orden Ministerial de 30 de junio de 2010, número 1911/2010 (BOE 171), fue declarada de “Utilidad Pública”.

En este acto fundacional se nombran los cargos directivos de la Asociación recayendo la presidencia en el Sr. Riera- Marsa, las vicepresidencias 1ª y 2ª en los Sres. Gómez Mejías y Hernández Pérez respectivamente.

Los objetivos principales de la FESBAL son coordinar las actividades de los Bancos de Alimentos en España, facilitar sus relaciones con los organismos centrales del Estado y con la Unión Europea, así como facilitar el acercamiento e intercambios entre sí.

Los Bancos españoles tuvieron el pleno respaldo europeo cuando, el 29 de mayo de 1998 se celebró en Madrid, por invitación de la Federación Española, la Asamblea Anual de la Federación Europea de Bancos de Alimentos (FEBA).

Inicialmente la sede social estaba en Barcelona, pero en el 2002, tras la dimisión de Federico Riera-Marsá, que fue designado presidente de Honor, traslada a Madrid su domicilio social, teniendo tres oficinas consecutivas en las calles Santa Engracia, Príncipe de Vergara y Moreno Nieto.

En junio de 2002, en la Asamblea llevada a cabo en Barcelona se nombra a Javier Espinosa Martínez como presidente. En el momento actual su domicilio social se encuentra ubicado en Madrid, Carretera de Colmenar Viejo, Km 12,800.

Con la creación de esta organización se resolvió la anomalía de que existiesen dos grupos españoles con representación en la Federación Europea.

4.3. Principios de los Bancos de Alimentos.

Según el artículo 6 de sus Estatutos, modificados por última vez en la Asamblea de fecha 27 de mayo de 2017, los órganos de gobierno de la Federación serán la Asamblea General y el Comité Ejecutivo. Los Estatutos previos habían sido aprobados en la Asamblea General llevada a cabo el 15 de octubre de 2010. *Todos los Bancos de Alimentos de España son socios de la FESBAL, un total de cincuenta y cuatro en 2023.*

La Federación de acuerdo con el artículo 2 de sus Estatutos tiene como fines los siguientes:

- Ostentar la representación de los Bancos de Alimentos que sean miembros de FESBAL como colectivo, ante toda clase de organismos públicos o privados, de ámbito nacional o internacional.
- Prestar a sus asociados, en la medida de lo posible, todos los servicios que demanden los Bancos de Alimentos miembros de FESBAL, para ayudarles a alcanzar sus fines fundacionales o asociativos y el desarrollo de sus actividades.
- Promocionar la labor, la imagen y la propia figura de los Bancos de Alimentos en todo el territorio nacional.
- Canalizar y distribuir a los asociados las ayudas globales que, en alimentos o bajo cualquier otra fórmula, provengan de cualquier administración pública internacional, estatal, de cualquier individuo o de cualquier entidad privada.

*Todos los bancos de alimentos adheridos a la FESBAL siguen los **principios** mantenidos por la FEBA y heredados de aquel primer banco que instituyó en los*

ya lejanos años de 1967 John van Hengel, siendo los criterios siguientes con los que funcionan los Bancos de Alimentos:

- **Gratuidad**, tanto en la obtención y donación de los alimentos. También en el trabajo de los colaboradores, que son voluntarios.
- **Neutralidad** en la distribución de alimentos sin discriminación política, social o religiosa.
- **Transparencia**, su actividad es auditada de acuerdo con la legalidad vigente y adicionalmente, en algunos casos, por la Fundación Lealtad, institución sin ánimo de lucro especializada en acreditar la transparencia de las ONGs.
- **Profesionalidad**, cumpliendo todas las normas jurídicas, fiscales y contables y de tratamiento de los alimentos (conservación, transporte y distribución).
- **Seguridad** de un reparto justo, controlando que las Instituciones benéficas repartan a personas realmente necesitadas.

Todos los bancos miembros de la FESBAL se comprometen a seguir un código de buenas prácticas:

- Los Bancos de Alimentos son apolíticos y aconfesionales.
- Los miembros de los órganos de gobierno en ningún momento serán remunerados.
- El porcentaje de personal remunerado será mínimo.
- Se evitará la presencia de cargos públicos de especial relevancia en los Bancos.
- Los alimentos que se reciben en los Bancos se destinarán a las entidades benéficas, evitando otro destino.
- En ningún caso se solicitará ninguna compensación económica, ni directa ni indirectamente, a las entidades benéficas a las que se atiende.
- El destino de las donaciones se justificará documentalmente.
- La satisfacción de los voluntarios y el adecuado ambiente de trabajo son objetivos de la organización.
- Se cuidará especialmente la información y la participación de los miembros de la entidad.
- El fomento del espíritu de solidaridad, sobriedad y consumo responsable son valores y objetivos de los Bancos de Alimentos.

En la reunión de la Asamblea, de fecha 27 de mayo de 2017, se modificó la misión estatutaria de FESBAL, incluyendo el desarrollar programas de formación y habilitación profesional, para lograr la inserción social y el acceso al mercado laboral de las personas beneficiarias, así como apoyar a los Bancos de Alimentos en la implementación de este tipo de programas.

Una manifestación de sus fines es la labor de representación e intermediación entre la Unión Europea, el FEGA y los 54 Bancos españoles, para el reparto de los alimentos procedentes del Fondo Europeo de Ayuda para las personas más Desfavorecidas (FEAD).

El precedente de la puesta en práctica de este programa fue el Convenio firmado entre el FEGA (Fondo Español de Garantía Agraria) y la FESBAL el 11 de enero de 2006 representados por sus presidentes en esos momentos, Francisco Mombiela y Javier Espinosa Martínez, respectivamente, “para la distribución de alimentos procedentes de existencias de intervención entre las personas más necesitadas de España, durante el plan 2006. En este primer convenio se define a la FESBAL como “receptora-depositaria de los alimentos” y a las entidades benéficas “entidades caritativas”.

De este Convenio quedaron excluidas las comunidades vasca y navarra al tener una legislación fiscal diferente del resto de España. El Convenio tenía validez para el año 2006, prolongándose un año más.

4.4. La Gran recogida de alimentos

También entra entre sus fines la organización y coordinación del principal evento de captación de alimentos, la Gran Recogida, que llevan a cabo los Bancos de Alimentos el último fin de semana de noviembre en todo el territorio nacional.

La primera Gran Recogida se realizó en toda España el año 2013, suponiendo cada una de ellas la materialización de la solidaridad española.

Los bancos catalanes que están unidos en la Federació Catalana de Bancs dels Aliments (2013), comenzaron a realizar la Gran Recogida en 2009 y por tanto ya han celebrado la undécima edición de la Gran Recapte d’Aliments a Catalunya.

Así mismo, La Federación Española de Bancos de Alimentos concede anualmente los Premios Espiga de Oro a las entidades y personas que se han destacado en su colaboración con ellos a lo largo del año. En la edición de 2017 recibió la insignia

de oro de los Bancos de Alimentos, el fundador del Banco de Alimentos de Madrid, Javier Ortiz.

En esta línea es importante citar y hacer mención especial que, el prestigioso *Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2012* fue otorgado a los Bancos de Alimentos, representados por la FESBAL, lo que ha supuesto un reconocimiento a la labor de los Bancos y un punto de inflexión muy positivo en su trayectoria.

Durante su ya larga existencia, la FESBAL ha sido presidida por:

Tabla 16: Presidentes FESBAL periodos 1995-2024

Federico Riera-Marsá	(1995-2002)
Javier Espinosa	(2002-2010)
Juan Antonio Busto	(2010-2014)
Nicolás María Palacios	(2014-2018)
Juan Vicente Peral	(mayo 2018),
Pedro Miguel Llorca Llinares	(agosto, 2024)

Todos los bancos españoles utilizan un mismo logotipo que se ha convertido en una identificación de marca en sí mismo. En la Asamblea General de Socios de la FESBAL, realizada en Vigo el 2 de octubre de 1999, se acordó que sería utilizado por todos los Bancos de Alimentos que actuasen en España.

Este logotipo nació en el Banco de París en 1986, diseñado por el publicista Jacques Séguéla cofundador de agencia euro-RSCG, que hizo un fotomontaje de unos “*pájaros en la rama*” siendo el tema de una campaña de comunicación que aportó conocimiento de la marca y muchas donaciones.

Partiendo de este fotomontaje la empresa Lonsdale, especialistas en diseño, realizaron el logo definitivo después de muchos meses de trabajo y de más de treinta proyectos diferentes.

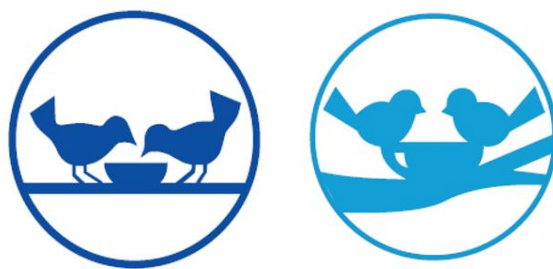


Tabla 17: Logotipo FESBAL en sus inicios y el actual respectivamente

Nestlé contactó al Banco de Alimentos de París y Madrid por la similitud entre el logo de los bancos de alimentos y su marca "Nido". Tras unas conversaciones cordiales, se llegó a un acuerdo para estilizar el logo de los bancos de alimentos, dando lugar al diseño actual. Este contacto inició una relación de donación que continúa hasta hoy. El nuevo logo apareció en las publicaciones del Banco de Alimentos de Madrid en 1998, aunque no se documentó la fecha exacta del cambio.

Además de la FESBAL en algunas regiones se han formado **Federaciones** que agrupan, de forma particular, a los Bancos que pertenecen a la misma.

En Cataluña se creó en 2013 la Federación Catalana de *Bancs dels Aliments* (FECATBAL) para “coordinar las acciones que se realizan a nivel de Cataluña : La forman los cuatro bancos existentes en cada una de las demarcaciones territoriales a las que pertenecen.

El presidente de la Federación de Bancos de Alimentos de Euskadi es Daniel Fernández Conde, que ejerce el cargo desde el 2011, compaginándolo con el de presidente del banco de alimentos de Álava, siendo el vicepresidente José Manuel Pineda, que a su vez es presidente del Banco de Alimentos de Gipuzkoa.

La Federación de Bancos de Alimentos de Euskadi (Euskadiko Elikagaien Bankuen Federazioa) recibió en 2013 el Premio Sabino Arana, otorgado por la Fundación del mismo nombre, como “nuestra particular manera de rendir un sincero y honesto homenaje a cuantas organizaciones o personas individuales hayan destacado por su decidido afán de servicio a la sociedad.” De forma rotatoria se celebra anualmente la Asamblea General Ordinaria de la Federación en el territorio de cada uno de los integrantes. En mayo de 2017 se celebró en Vergara, Guipúzcoa, en 2018 en Vizcaya y en abril de 2019 en Álava.

Tabla 18: Federación de Bancos de Alimentos de Castilla y León (FEBACYL)

Federación Catalana de Bancs dels Aliments
Federación de Bancos de Alimentos de Euskadi
Federación Gallega de Bancos de Alimentos (FEGABAN)
Federación de Bancos de Alimentos de Andalucía, Ceuta y Melilla (FABACM)
Federación de Bancos de Alimentos de Castilla y León (FEBACYL)

La Federación Gallega de Bancos de Alimentos (FEGABAN) se funda el 10 de Julio de 2007 para coordinar los distintos bancos de alimentos de la comunidad gallega, facilitando el acercamiento y el intercambio entre los mismos, con el fin de dotarlos del equipamiento necesario y atender las necesidades económicas de financiación, la preside José Pita Chento (2024).

En Andalucía, sus once bancos de alimentos se agruparon formando la Federación de Bancos de Alimentos de Andalucía, Ceuta y Melilla, presidida desde el 8 de diciembre de 2017 por Pedro Mariscal Rojas, que a su vez es presidente del banco de alimentos de Ceuta, que inicialmente dependía de Málaga.

La misión de la FABACM es “unir las distintas actividades comunes que realizan los Bancos con el fin de conseguir sinergias de actuación y la mejora en los distintos procesos, así como compartir experiencias que redunden en una mejor ayuda a las personas más necesitadas de la comunidad andaluza.” La Federación es miembro de la organización Asociaciones y Fundaciones Andaluzas, formando parte de su Junta directiva.

Los Bancos de Valladolid, Salamanca, Burgos, León, Ponferrada, Ávila, Palencia, Zamora, Soria y Segovia conforman la Federación de Bancos de Alimentos de Castilla y León (FEBACYL), que es presidida por Jesús Mediavilla, presidente del Banco de Alimentos de Valladolid. El presidente del Banco de Alimentos de Salamanca es Godofredo García.

Estas federaciones actúan a nivel de su región y la representación a nivel nacional la ostenta la FESBAL. Así, por ejemplo, desde el punto de vista estadístico la FESBAL es la que agrupa y presenta los resultados anuales de los 54 Bancos que actualmente le están federados.

En el año 2023, los Bancos de Alimentos españoles, con la participación de aproximadamente 78.552 voluntarios, entregaron a 6.493 entidades benéficas un total de 138.046.944 kilos de alimentos básicos. Estas entidades benéficas atendieron a 1.187.976 personas necesitadas, de las cuales 201.733 son niños de 3 a 15 años, incluyendo 44.451 lactantes. (Federación española de Bancos de Alimentos [FESBAL], 2023).

4.5. El Banco de Alimentos de Madrid

En este apartado recorreremos la cronología del (BAM), su inicio, la fundación del Banco de Alimentos de Madrid, su crecimiento y consolidación. Algunas iniciativas estrella del BAM por su repercusión a nivel nacional: Operación Kilo. Semana del alimento solidario. Juega contra el hambre en Navidad, extendidas a Universidades, Institutos y centros educativos de Primaria y Secundaria.

El inicio de los Bancos de Alimentos en Madrid está presidido por la Asociación Cooperación Social que fue en los años noventa, una organización sin ánimo de lucro constituida en 1993. Entre sus fines tenían el de “convocar voluntarios, ofrecer asesoramiento y apoyo a otras asociaciones y ONGs con similares objetivos”. Pero además de este objetivo “principal” existía en Cooperación Social la aspiración de “contribuir a aportar una respuesta a los problemas del hambre, la marginación, el paro y la pobreza” , por eso, durante los dos años iniciales se dedicaron especialmente a este objetivo y actuaron como un banco de alimentos. *La idea de actuar como banco de alimentos* se apartaba de los objetivos de contribuir a la promoción del voluntariado, por lo que decidieron crear una Asociación, con el mismo nombre, pero de ámbito municipal.

Esta asociación fue promovida por diez personas socios de Cooperación Social con el fin de estudiar su posible aportación en la lucha contra el hambre, la pobreza y la marginación. En el primer apartado de los Estatutos de la nueva Asociación, se indica su naturaleza, es decir, la de constituirse al amparo del artículo 22 de la Constitución Española, no tener ánimo de lucro y regirse de acuerdo con la ley 191/64 de 24 de diciembre, ley de asociaciones que estuvo vigente hasta el 26 de mayo de 2002 (Casal, 2020 p. 128)

El 7 de septiembre de 1994 la Secretaría General Técnica de la Consejería de Integración Social de la Comunidad de Madrid, resuelve favorablemente la solicitud realizada el 30 de mayo por la asociación, que solicitaba la autorización administrativa para la prestación de los servicios de:

- “Banco de ropa, productos higiénicos y otros” (expediente 94/0151)
- “Banco de Alimentos” (expediente 94/0152)
- “Voluntariado” (expediente 94/0153)

Es aquí donde la figura de los voluntarios cobra importancia, y es que Javier Ortiz, voluntario con una gran experiencia en aprovisionamiento, Jesús Alonso, alto ejecutivo de una empresa del sector de telecomunicaciones, Manuel Ochoa, Mariano Monter, Javier, ingeniero aeronáutico y Javier Espinosa, alto ejecutivo de la industria automovilística, apuestan por la idea de los bancos de alimentos y comenzaron a buscar información, se pusieron en contacto con el Banco de Barcelona, que los remitieron a la Federación de Bancos de Alimentos de Europa (FEBA) que tenía, su sede en París. Su presidente visitó Madrid para guiar en sus comienzos a los Bancos de Alimentos de Madrid, como señala Javier Ortiz.

El 1 de septiembre de 1994, Javier Ortiz Aboín presidió una reunión, en la que se decidió constituir un banco de alimentos en Madrid, con domicilio en la calle Sagunto 17, escalera derecha, 1º izquierda y cuyo ámbito de actuación sería la Comunidad de Madrid, “con arreglo y al amparo del artículo 22 de la Constitución que se regirá por la legislación vigente en la materia y por los estatutos aprobados por los señores fundadores”. *Serán características de la asociación la carencia de ánimo de lucro y la abstención de toda clase de actividades políticas.*

En los Estatutos de la Asociación, firmados el 7 de septiembre se indica en su artículo 2º que “la Asociación tiene como objetivo:

1º) Ayudar indirectamente a personas necesitadas, dentro del territorio de Madrid, mediante la creación de un banco de alimentos que suministre sus productos a las instituciones asistenciales que los necesiten,

2º) Mediante el fomento del voluntariado, que, para el primer objetivo se promueva.”

En el artículo 11 apartado c) se indica que la Asamblea General es competente para “solicitar la declaración de utilidad pública, promover una federación de asociaciones o integrarse en ella si ya existe. Todos los puestos directivos son honoríficos y gratuitos. (Art. 14º). La asociación se constituyó con un patrimonio de 100.000 pesetas aportadas por los socios fundadores, estimándose un presupuesto anual de un millón de pesetas.

El 20 de septiembre del 94, según un acuerdo de la asamblea extraordinaria, se decide la adhesión de la asociación a la FBAE, mediante la firma del oportuno

convenio de adhesión. De esta forma el Banco de Alimentos de Madrid (BAM) se convirtió también en miembro de la Federación Europea de Bancos de Alimentos. En el apartado sexto de este convenio, se especifica que, la fundación gestionará donaciones para la asociación y las solicitará “a terceras personas en su propio nombre, pero indicando siempre el fin que se dará a los bienes recibidos”.

Un Banco de Alimentos necesita obviamente recursos económicos para gastos operativos, pero su interés principal reside en la captación gratuita de alimentos entre empresas y particulares, para, una vez clasificados y almacenados durante un breve tiempo, entregarlos gratuitamente a los beneficiarios. Algo que hoy es ampliamente conocido, pero en aquellos finales de los noventa era prácticamente de desconocimiento general.

La trayectoria jurídica del Banco de Alimentos de Madrid, hasta llegar a la situación en la que se consolidó definitivamente con el inicio de la actividad como Fundación, duró trece años. Afortunadamente, nunca se interrumpió el cumplimiento de su misión, que es obtener gratuitamente alimentos y entregarlos gratuitamente a las entidades benéficas, que son el eslabón intermedio entre el Banco y las personas necesitadas y su realidad y verdadera razón de ser.

Durante ese periodo de tiempo, se tuvieron que utilizar muchas horas de conversaciones, gestiones administrativas y aprendizaje, para que el Banco de Alimentos se transformase en la organización independiente que es en la actualidad. Como se ha descrito anteriormente, la Asociación Banco de Alimentos de Madrid nació bajo los auspicios de Cosocial y aunque se constituyó legalmente como Asociación independiente de ella, las personas que trabajaban en ambas organizaciones eran prácticamente las mismas y el domicilio social era común en la calle Sagunto, 17 de Madrid. Pero la única conexión jurídica existente era que, los derechos para realizar la actividad de banco de alimentos que poseía Cooperación Social desde el 7 de septiembre de 1994 habían sido cedidos a la Asociación Banco de Alimentos de Madrid, por decisión tomada en la Asamblea Extraordinaria, celebrada el mismo día.

Por esta transmisión de derechos, el BAM, desde el primer momento, estaba autorizado a realizar servicios de bancos de alimentos. El cambio de titularidad no se comunicó a la Consejería de Sanidad y Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid hasta el 9 de julio de 1996. El cambio tuvo efectos legales a partir del 13 de agosto de 1996, cuando acusan recibo de la comunicación. Cualquier otra conexión operativa estaba relacionada con la Fundación Bancos de Alimentos de

España. La Fundación recibía las donaciones destinadas al Banco de Alimentos y emitía los certificados, a efectos de deducción fiscal, al carecer la Asociación banco de alimentos de Madrid de facultades para ello, por no tener acreditada la condición de Entidad de Utilidad Social. Las relaciones entre Cooperación Social y el BAM eran coyunturales y basadas más, en relaciones personales que, en objetivos coincidentes.

Por eso el 19 de abril de 1995 se reunió, con carácter extraordinario, la asamblea general de Cooperación Social, en la que se aprueba el único punto del orden del día: la renovación de la junta directiva.

A la Junta Directiva del Banco de Alimentos de Madrid pertenecían nueve personas, cuatro de las cuales eran a su vez miembros de cooperación social, y de ellas dos Manuel Antón y José María Sanabria, continuaron en Cooperación Social y otros dos, Javier Ortiz y Mariano Monter, dejaron de ser miembros de la Junta Directiva de Cooperación Social. A su vez causaron baja de hecho como socios del BAM los socios de Cooperación Social, Pilar Riestra, José Ignacio Cotelo y Manuel Antón, baja que se oficializó el 8 de julio de 1999. Lo mismo ocurrió con José María Sanabria, que se desvinculó de hecho en 1995 y de derecho el 23 de mayo de 2001.

La desvinculación de la Fundación Bancos de Alimentos de España se realizó en el año 1996 cuando el BAM decide adherirse a la FESBAL. Finalmente, el único punto de conexión con Cooperación Social que quedaba era que legalmente tenían el mismo domicilio social, pero lógicamente al iniciar sus actividades el BAM, éste se pasó a donde tenían su centro de actividades.

Siendo alcalde de Madrid José María Álvarez del Manzano, el Ayuntamiento de Madrid cedió al BAM, con carácter provisional, la planta baja y la entreplanta de un edificio de su propiedad, en la Ribera de Curtidores número 2 a partir del 24 de abril de 1995.

Estas instalaciones forman parte de un edificio singular, de estilo neobarroco, del arquitecto Francisco Javier Ferrero (1891-1936), inaugurado en 1935 para albergar la Tenencia de Alcaldía del Ayuntamiento y que, posteriormente, tuvo múltiples usos. Entre ellos, fue Casa de Socorro, Junta Municipal de Arganzuela, Juzgado, Escuela Mayor de Danza, Departamento de Estadística y en 1994 sede del Banco de Alimentos. Actualmente es sede de la ONG Mensajeros de la Paz.

A pesar de la importancia histórica del edificio, los espacios cedidos presentaban muchas deficiencias. No obstante, la cesión del uso de estos locales (curiosamente

el escrito de cesión habla de “ocupación”) fue un hecho muy importante para los inicios de la consolidación futura del Banco.

A estos locales se trasladó la Sede social de la Asociación y se adaptó un espacio para almacén de distribución de alimentos.

Anteriormente se utilizaban como almacenes del Banco unos alquilados en el centro de distribución de Madrid, concretamente los Almacenes de Aldeasa, que el Banco utilizaba en régimen de alquiler. Aunque el primer “almacén” que tuvo el Banco fue el despacho de un amigo, situado cerca de la Glorieta del Pintor Sorolla.

Una de las primeras ayudas que recibieron fue la donación de unas toneladas de pasta aportadas por un empresario y al no tener donde almacenarlas, buscaron una solución de emergencia. Así mismo se destinó otro espacio como oficinas, procediéndose al equipamiento necesario para cumplir con sus fines, de la misma forma que se equiparon los espacios dedicados a almacén. Al tener unas oficinas independientes y estables, el Banco de Alimentos trasladó oficialmente su sede social a estas instalaciones, comunicándolo a la Consejería de Presidencia de la Comunidad de Madrid, que acusa recibo el 2 de junio de 1995.

Estas instalaciones se quedaron pequeñas también, por lo que se intentó en dos ocasiones, solicitar al ayuntamiento de Madrid un local en el cual se pudiesen ampliar las actividades. Pero estas peticiones al Ayuntamiento tampoco llegaron a buen puerto. Finalmente, las múltiples gestiones que se venían realizando tuvieron sus frutos y el 12 de febrero de 1998, la Comunidad de Madrid, no el Ayuntamiento, cede el uso de un local 800 metros cuadrados en uno de los edificios situado en el recinto del Colegio San Fernando, en el kilómetro 13,600 de la carretera de Colmenar Viejo.

Esta cesión de uso, con duración de cinco años, se prorrogó hasta el 12 de febrero de 2013, que, a su vez, se amplió por un plazo de 10 años, prorrogable por periodos anuales por otros cinco. Esta cesión está inscrita en el Inventario General de Bienes y Derechos de la Comunidad de Madrid con el número. 2347.20. Por orden de 27 de noviembre de 2013 de la Consejería de Economía y Hacienda se amplía la cesión de uso a la totalidad del edificio, en el que se ubican los metros cuadrados que venía utilizando el Banco de Alimentos. Y el uno de noviembre de 1998 se abandonan los locales de Ribera de Curtidores para ocupar las nuevas instalaciones, comunicándose así al Ayuntamiento de Madrid y al Servicio de Fundaciones y Asociaciones, para que tomaran nota del nuevo domicilio social.

Pero la trayectoria jurídica del BAM no acaba aquí. Con el paso del tiempo fue cambiando la normativa jurídica, por esto, el propio crecimiento de la actividad demandaba soluciones a los problemas que se iban planteando y finalmente, la búsqueda de un acomodo legal más apropiado a las necesidades del Banco hizo que *la organización necesitara una serie de cambios jurídicos*, algunos de mera comunicación a las autoridades responsables del control de las ONGs, *pero otros mucho más importantes como el paso de Asociación a Fundación*.



Figura 20: Sede central del Banco de Alimentos de Madrid

4.6. Cronología de creación del BAM

En la trayectoria fundacional del Banco de Alimentos de Madrid, que acabamos de relatar, interactuaron una serie de personas y organizaciones que pueden crear una sensación de confusión.

Aunque se haya descrito cronológicamente el proceso por el que, manteniendo, en todo momento, el espíritu inicial de intentar paliar el hambre de las personas necesitadas de la Comunidad de Madrid y luchar contra el despilfarro de alimentos, las dependencias e interrelaciones entre los diferentes actores eran complejas.

Para facilitar la comprensión y a modo de resumen, incluimos la Tabla en la que se señalan los hitos más importantes de la trayectoria jurídica que concluyó, después de la participación de varias empresas interrelacionadas y de diversas alianzas, en la **formación de la Fundación Banco de Alimentos de Madrid**.

Tabla 19: Cronología de creación del BAM

20.05.93	Constitución de Cooperación Social (Cosocial)
23.04.94	Fundación Bancos de Alimentos de España
30.05.94	Servicio de Banco de Alimentos de Cosocial
20.06.94	Cooperación Social de Madrid
01.09.94	Asociación Banco de Alimentos de Madrid
30.09.94	Convenio de Adhesión de la Asociación Banco de Alimentos de Madrid a la Fundación Bancos de Alimentos de España
25.11.95	Federación Española de Bancos de Alimentos (FESBAL)
12.11.97	Banco de Alimentos de Madrid acuerda legalmente la integración en FESBAL. De hecho, lo estaba desde los inicios de FESBAL
12.11.97	Se acuerda constituir la Fundación Banco de Alimentos de Madrid
03.04.98	Se aprueba la solicitud de ingreso de la Asociación Banco de Alimentos de Madrid en la FESBAL
24.05.00	Constitución de la Fundación Banco de Alimentos de Madrid
14.06.02	Rescisión Convenio de Adhesión de la Asociación con la Fundación Bancos de Alimentos de España
24.10.06	La Asociación cede y transmite su patrimonio a la Fundación Banco de Alimentos de Madrid

En el período de tiempo que va desde septiembre de 1994 hasta octubre del 2006, es decir 12 años, fue necesario utilizar muchos esfuerzos para consolidar la realidad actual: un Banco de alimentos genuino, que mantiene el espíritu inicial, y que es uno de los bancos más importantes de Europa y que tiene que reinventarse constantemente, ante los nuevos retos que presenta la sociedad española.

4.7. Crecimiento y Consolidación: Los cinco años iniciales del BAM (1994 -1999)

A finales de 1994 la asociación contaba con 34 voluntarios que asistían regularmente a trabajar y 30 ocasionales, que colaboraban en recogidas en grandes superficies, la mayoría jubilados pues, como decía el presidente Javier Ortiz, “es lógico que la mayoría seamos jubilados, funcionamos como una empresa y necesitamos que los colaboradores estén aquí, todos los días, lo que es inviable para la gente joven que trabaja o estudia. Sin embargo, también tenemos centenares de universitarios que ayudan en fines de semana, en operaciones concretas”.

En los primeros años del BAM se nota la ayuda que presta Cosocial, como es el caso de esos universitarios que menciona Javier Ortiz.

Evidentemente los Bancos de Alimentos están cimentados en sus voluntarios, pero vemos que, desde el primer momento, el BAM adquiere una estructura empresarial. En el organigrama que se incluye en el cuadro 12, vemos que, además de los voluntarios, se van uniendo a los socios fundadores nuevos asociados que se encargan de tareas directivas, responsabilizándose de cada uno de los departamentos específicos que se crean para atender la Misión del Banco. Los socios que tenía el BAM en diciembre de 1994 eran 16.

Vemos cómo los Departamentos de Aprovisionamiento, Almacenamiento y Transporte y el de Distribución son los que emplean más voluntarios. El Banco parte de cero y hay que buscar alimentos, clasificarlos y entregarlos a las personas necesitadas.

Tabla 20: Primera Junta Directiva de la Asociación Banco de Alimentos de Madrid

Cuadro 12 - Primera Junta Directiva de la Asociación Banco de Alimentos de Madrid	Nombre	Voluntarios
PRESIDENTE	Javier Ortiz	
SECRETARIO	Manuel Antón	
TESORERO	Jesús Ochoa	
CONTABILIDAD	Juan José Carrión	
APROVISIONAMIENTO	Arsenio Ayuso	10 voluntarios
ALMACENAMIENTO Y TRANSPORTE	Jesús Alonso	8 voluntarios

DISTRIBUCIÓN	Mariano Monter	4 voluntarios
MECENAZGO	Carmelo Ugarte	1 voluntario
RELACIONES PÚBLICAS	Pilar Riestra	1 voluntario
ASESORÍA JURÍDICA	Prudencio Merino	1 voluntario
VOLUNTARIADO	Ignacio Cotelo	2 voluntarios

En la Memoria de 1994, se indica que en estos primeros escasos cuatro meses de funcionamiento se recibieron un total de 38.947 kilos de alimentos, de los cuales 29.315 se entregaron a 32 entidades benéficas, lo que representaba que unas 6.000 personas pudieron recibir alimentos a través de estas entidades (Casal, 2020 p.138)

En Navidad se realizó entre los días 26 y 28 de diciembre una colecta promovida por McDonald's en el Centro Comercial Continente en Alcobendas. **Esta colecta, (hoy llamada Operación Kilo), en un Centro comercial fue una prueba de cómo un banco de alimentos puede ser fundamental para despertar y canalizar la solidaridad de las personas.**

En esos momentos el BAM no tenía los recursos necesarios para organizar un evento de este tipo, la colecta fue realmente organizada por McDonald's y Continente y el BAM fue el promotor de ésta.

Se recaudaron 4.268 kilos de alimentos valorados en 961.496 pesetas, que fueron donados por los organizadores al Banco. Como vemos el BAM, desde su primer momento, ponía en práctica el “espíritu” de los bancos de alimentos, incluida la transparencia. Existen archivos con toda la información económica del momento. Incluso en el mismo mes de septiembre se redactó un documento con el Presupuesto de 1995.

De lo que evidentemente carecían eran de medios, aunque en su afán de ayudar a los necesitados, el BAM llevaba los alimentos a las instalaciones de aquellas instituciones benéficas que carecían de medios para recoger los mismos.



Figura 21: Javier Ortiz y el alcalde de Madrid Álvarez del Manzano

Durante este ejercicio, además de seguir con las labores normales del Banco de buscar y entregar gratuitamente alimentos, las preocupaciones estaban centradas en tres carencias que eran evidentes: *la falta de voluntarios, el insuficiente espacio de almacenaje y necesidades de financiación.*

La tercera carencia, la falta de recursos económicos, siempre ha sido un problema en el Banco, pero en aquellos momentos eran vitales para la continuidad de la actividad, siendo necesario la petición de un crédito al Banco Condal y las donaciones y préstamos de varios socios.

A pesar de las dificultades de espacio, se tenía siempre visión de futuro y había planes de ampliación de instalaciones. Se realizaron gestiones, que dieron su fruto, para que Merca-Madrid cediese al Banco un local para poder recibir los alimentos que se obtenían en esas instalaciones y entregarlos a las entidades benéficas.

En dos años y cuatro meses casi, se alcanzó la cifra de un millón de kilos de alimentos. *Gracias a la labor de los voluntarios se van popularizando las operaciones kilo*, como lo prueba la donación de 3.100 kg de alimentos que realizaron los alumnos del Colegio Chamberí, que fueron aportados por ellos mismos y los clientes de los supermercados del barrio, en los que los alumnos habían organizado una **Operación Kilo**.

Igualmente, surgen ideas originales, como la campaña **“Juega contra el hambre en Navidad”** en la que se permitía la entrada gratis al partido de baloncesto entre el

Estudiantes y el Valvi-Gerona, a aquellas personas que donaran alimentos a la entrada. Se recaudaron en esta actividad 16.683 Kg. Recogemos en la siguiente tabla la procedencia de los alimentos recibidos los años 1995-1996

Tabla 21: Boletines informativos BAM n° 2 y 4

Procedencia	1995	1996
Industrias	372.976	358.934
Colectas	55.985	68.232
Centros educativos	18.034	10.309
Mercamadrid	23.140	538.771
Otros Bancos	43.680	1.050
Anónimos	17.646	18.675
Total	531.461	995.971

En el año 1997 iniciaron un plan sistemático de visitas a las entidades benéficas para conocer en profundidad su problemática, buscando una mejor selección e integración, dado que existían muchas instituciones a las que no se les podía atender por falta de alimentos y por motivos de justicia, era necesario conocer las circunstancias de cada una a las que facilitaban la ayuda. Desde sus inicios el BAM ha tenido un especial interés en que las entidades benéficas cumplieren una serie de requisitos que asegurasen que los alimentos entregados llegaban a los más necesitados. Por eso establecieron, siguiendo el espíritu de los bancos de alimentos, una serie de normas que era necesario cumplir, para ser considerada entidad benéfica.

Normas que pasaban por: ser un organismo benéfico registrado oficialmente, llevar control de los alimentos recibidos y cumplir con sus objetivos. Actualmente existe un documento de Derechos y obligaciones mutuas entre el Banco de Alimentos de Madrid y la entidad Beneficiaria de los alimentos.

El 12 de noviembre de 1997 en la Asamblea Extraordinaria se tomaron dos decisiones importantes para el futuro del BAM: La integración en la Federación Española de Bancos de Alimentos y la de constituir una Fundación de carácter asistencial con la denominación de Fundación Banco de Alimentos de Madrid.

Se inicia una etapa, (que duró varios años), en la que el Ayuntamiento de Madrid concede ayudas monetarias al BAM, en este año las subvenciones fueron de un millón de pesetas. También en este año 1998 se recibe una subvención de 2.033.432 pesetas, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, que fue gestionada por la Fundación Banco de Alimentos de España.

En mayo de 1998 se contrató a Mercedes Ruiz para sustituir a Paz Valencia que pidió la baja por motivos familiares, quien dejó sus estudios de doctorado porque le “enganchó el mundo de las ONGs”. Un año más tarde se contrató a Rafa Pavón, como jefe de Almacén.

En la Asamblea Ordinaria celebrada el 23 de junio de 1998 se comunica la aprobación con fecha 3 de abril del ingreso del Banco en la FESBAL, designándose, como representante del Banco en el Comité Ejecutivo de dicho organismo, a Jesús Alonso Llanes. Por acuerdo del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid de 12 febrero de 1998 (BOCM de 9 de marzo), se cede a la Asociación BAM, de forma gratuita y por un periodo de diez años prorrogables, el uso de 800 m² de un edificio situado en el recinto del Colegio San Fernando y se realiza el traslado oficialmente a primeros de noviembre. Los gastos de equipamiento supusieron 4.736.736 de pesetas. Por fin se tenían unas instalaciones con las que se podía afrontar el futuro.

En el año 1999 es **cuando el actual presidente del Banco de Alimentos de Madrid, Francisco García inicia su etapa de dirigente del BAM, al ser nombrado Tesorero en sustitución de Julián Fernández que deja el cargo.**

*Lo que probablemente fue uno de los hitos más decisivos para el futuro del Banco de Alimentos de Madrid, lo constituyó la Asamblea Ordinaria del 1997, en la que se tomó la decisión, que se concretó en mayo de 2000, de crear una Fundación con la misma titularidad que la Asociación para la obtención de fondos y alimentos que financiasen la existencia y actividad del Banco de Alimentos de Madrid. **El cambio fue de Asociación a Fundación.***

Una vez aprobados los Estatutos, en la Junta Directiva del 10 de marzo de 2000, **se constituyó la Fundación Banco de Alimentos de Madrid el 24 de mayo de 2000**, ante el Notario de Madrid D. Juan Romero-Girón Deleito.

La Fundación Banco de Alimentos de Madrid fue inscrita en el Registro de Fundaciones de la Comunidad de Madrid con número de hoja personal 237 en el tomo XXVII, folios 101 al 116, con fecha 12 de septiembre de 2000, siendo su NIF G-82698614.

En la Junta Directiva se aprueban también las personas que van a formar parte del nuevo Patronato de la Fundación, acordando, por unanimidad, el nombramiento de Patronos y a su vez de los cargos directivos. El Patronato se compone de siete miembros, siendo su presidente Javier Ortiz Aboín. El cargo de vicepresidente recae en Javier Espinosa Martínez y el de secretario en Marcelino García Rodríguez. También era miembro del Patronato el presidente actual, Francisco García González.

En la Asamblea Ordinaria del Banco de 18 de mayo de 2006 se decidió estudiar la conveniencia de que ambas organizaciones se unificuen, llegándose a la conclusión de que permanezca como única organización la Fundación o dicho de una forma más directa, la Asociación es absorbida por la Fundación.

Con fecha 24 de octubre de 2006 se firmó el convenio por el que la Asociación cede y transmite su patrimonio a la Fundación Banco de Alimentos de Madrid.

A lo largo de la vida de la Fundación se han ido modificando algunos artículos de sus Estatutos, por adecuación a situaciones concretas o por necesidades de las variaciones legislativas, así pues, en la reunión del Patronato de 27 de abril de 2004 se modificaron los artículos 17 y 28 relativos respectivamente a las rentas destinadas a los fines y al destino de los bienes y derechos en caso de liquidación de la Fundación. En la reunión del Patronato de 19 de junio de 2008 se acuerda aumentar el número de Patronos a quince.

Con el fin de agrupar las diferentes actas notariales que se fueron generando como consecuencia de las pequeñas modificaciones parciales realizadas a lo largo de la vida de la Fundación, el 23 de junio de 2013, ante el notario de Madrid D. Juan Aznar de la Haza, se otorgó la escritura de Refundición de Estatutos, en la que se unifica en un solo texto, la redacción vigente de los Estatutos de la Fundación y se indica que todas las modificaciones efectuadas en el pasado se realizaron con los preceptivos requisitos establecidos por la Ley de Fundaciones e inscritas en el Registro correspondiente. La Fundación, siguiendo los criterios de transparencia que le son habituales, tiene publicados en su página web los Estatutos en vigor.

En octubre se organiza la **“Semana del Alimento Solidario”** con la colaboración de la Comunidad y el Ayuntamiento de Madrid. El objetivo era recoger alimentos no perecederos -conservas y legumbres- con los que alimentar a los más pobres de la región, “Con un kilo de arroz, alubias, garbanzos o lentejas pueden comer hasta ocho personas y solamente supone un gasto de 200 o 300 pesetas.” Se recogieron 18.000 kg de alimentos.

A pesar de ser los bancos españoles jurídicamente independientes unos de otros, las relaciones entre ellos, como no podía ser menos entre miembros de una misma organización (FESBAL), eran cordiales y además de intercambiarse alimentos en caso de necesidad, se comunicaban experiencias. En ese sentido se encuadra la visita al Banco de Alimentos de Madrid que realizó una delegación del Banco de Alimentos de Barcelona, que mostró un gran interés por esta organización y particularmente sobre la actuación en Mercamadrid.

En el año en que se cumplen los diez años de la fundación del Banco se establecen unas nuevas normas para la admisión de beneficiarios, dado que “el banco necesita tener la certeza moral de que las entidades beneficiarias necesitan realmente los alimentos”.

Entre los actos de celebración del décimo aniversario del Banco de Alimentos, Sus Altezas Reales los Príncipes de Asturias recibieron, en el Palacio de La Zarzuela, al Patronato de la Fundación, el 8 de septiembre de 2005. Se realizaron varios actos con la asistencia de las autoridades de la Comunidad de Madrid y numerosos invitados.

El 11 de mayo de 2006, el BAM recibió el Premio ABC Solidario, ABC Universitario en la categoría de Proyecto Solidario (dotado con 35.000 euros).

Un premio que el director de ABC, José Antonio Zarzalejos, explicó que se otorgaban por “Impulsar proyectos e iniciativas que beneficien el bien común, que sean solidarios, que unan, que no destruyan, y que pongan en valor la generosidad y la entrega”. (ABC Sociedad, 2006)

El objetivo de la siguiente iniciativa era extender las Operaciones Kilo como proyecto solidario y educativo en numerosas universidades, institutos y centros educativos y contó con el apoyo de estudiantes de la universidad Pontificia de Comillas y Complutense.

Desde el año 2006, la Unión Europea decide distribuir sus excedentes a través del FEGA que otorga a los Bancos la distribución de los mismos. En su primer año el Banco de Alimentos de Madrid recibió para su distribución 4.225.324 kilos de alimentos, los cuales se repartieron a 619 entidades y que beneficiaron a 126.085 personas. Esta actividad, que se ha mantenido a lo largo de catorce años, ha sido una importante fuente de suministro de los bancos de alimentos en España.

En el BAM los alimentos procedentes de estos programas de la UE han supuesto, desde el 2006 al 2018, el 33,49% del total de alimentos recibidos.

Este cambio ha originado que, desde la Federación Europea de Bancos de Alimentos, se esté desarrollando una intensa actividad de información y de contactos con responsables de la Comisión Europea, para tratar de perfilar un nuevo sistema de ayudas que permita, al menos, mantener el nivel de distribución de alimentos a los más necesitados.

El presidente **de la FESBAL**, Javier Espinosa, representando a los 54 bancos de alimentos de España, declaró que, “en 2007 la ayuda de los bancos de alimentos españoles llegó a 834.400 personas, pero dijo que “no son todas a las que nos gustaría llegar, porque hay muchas más necesitadas”.

En la reunión del Patronato de 16 de diciembre de 2008 se pone de manifiesto que, como consecuencia del progresivo aumento de la actividad, las relaciones de comunicación y la edad de los miembros del Patronato, es conveniente separar las funciones de presidente de la Fundación y del Banco, ambas ejercidas por la misma persona.

Permanecerá como presidente de la Fundación Javier Ortiz y se creó el puesto de director general del Banco de Alimentos, nombrándose para el mismo al Patrono Vicente López Alemany que ostentó el cargo hasta febrero de 2014. La primera página web (www.bamadrid.org) diseñada por la empresa Innotech Servicios Informáticos fue inaugurada en 2008, permitiendo al Banco de Alimentos de Madrid compartir y dar mayor publicidad a todas sus iniciativas y animar a la colaboración de muchas entidades.

En su décimo quinto aniversario, la Fundación recibió el 23 de abril de 2009 la Medalla de Plata de la Comunidad de Madrid de manos de su presidenta Esperanza Aguirre, en reconocimiento a su labor solidaria y de voluntariado. Es decir, un reconocimiento extensivo a las entidades benéficas con las que el BAM tiene una relación constante, que son las que, de forma directa, atienden a los más desfavorecidos y un reconocimiento a la labor de los más de 120 voluntarios que trabajan gratuitamente, para hacer llegar alimentos a los más desfavorecidos.



Figura 22: Inauguración de la primera calle. Javier Ortiz y el director de Comunicación de Alcatel, Avaro Alcina

Pero quizás una de las ideas más originales y que a lo largo del tiempo ha dado muchos frutos al BAM, fue la iniciativa denominada *“Pon tu nombre a una calle del Banco de Alimentos de Madrid”* que surge como un esfuerzo creativo para la consecución de fondos para los gastos operativos del Banco, que, muchas veces, son los grandes olvidados de los donantes. Es más fácil dar alimentos que aportaciones económicas para poder distribuirlos.

La idea se basa de alguna forma en las actividades de otras entidades no lucrativas que solicitan el “apadrinamiento” de niños o de escuelas para necesitados.

En los almacenes centrales del BAM se localizan 24 grandes espacios entre las estanterías o “calles” con un potencial de apadrinamiento anual a cambio de un donativo determinado. La directora de Comunicación de aquella época, Pilar Saura publicó un trabajo en el que además de hablar de la historia de los bancos de alimentos, da datos de este proyecto, su filosofía y ventajas.

En este año 2010 *se producen cambios en la dirección de la FESBAL*, después de ocho años como presidente, causa baja Javier Martínez, siendo nombrado para sustituirlo José Antonio Busto Villa, que a su vez cesa como Patrono de la Fundación Banco de Alimentos de Madrid. Estos cambios ayudaron a que se materializaran otros meses después en el BAM.

En la reunión del Patronato de la Fundación celebrada el 5 de abril de 2011 se procedió a la renovación de cargos cuyo mandato finalizaba de acuerdo con los Estatutos el siguiente 20 de junio.

Al llevar como presidente desde la fundación del BAM en 1994, Javier Ortiz decide no presentarse a la reelección, no haciéndolo tampoco el secretario Marcelino García.



Figura 23: Una de las calles en los almacenes del BAM

Salen elegidos como nuevos cargos, el presidente y el Secretario General, Javier Martínez y Carmen Polo respectivamente, y nombrado como vicepresidente Francisco García. En esta misma reunión se decidió regular la duración de los cargos directivos, crear las figuras de presidente y Patrono Honorarios y el número de componentes del Patronato. También se fija la edad máxima de 80 años para ser nombrado por primera vez Patrono.

En la primera reunión del Patronato que se llevó a cabo bajo la nueva presidencia, realizada el 28 de septiembre de 2011, se trataron asuntos de gran trascendencia para el BAM.

A pesar de que, de acuerdo con la normativa vigente, no era exigible la realización de una auditoría externa de los estados financieros y cuentas contables, se decidió que era necesario realizarla, dado que era la condición previa que pone la Fundación Lealtad para auditar al BAM y certificar en su caso, como ONG que reúne una serie de requisitos, que la acreditan como organización que cumple con los principios de transparencia y buenas prácticas.

Otro tema menor, pero importante para ir cumpliendo etapas en ese camino iniciado de convertirse en una organización de referencia, es la decisión de dar de alta de los ficheros de recursos humanos en la Agencia de Protección de Datos.

Y en ese espíritu de estar inmersa en la sociedad que le rodea, la **Fundación firma un convenio con la Universidad Autónoma de Madrid**, por el cual alumnos de la licenciatura de Ciencias y Tecnología de los Alimentos realizarán prácticas en el Banco. **También la Fundación quiere mantener contactos con el mundo empresarial, estableciendo un Programa de Voluntariado Apoyado por Empresas (VAE)**, en el que ese año participaron seis empresas de acuerdo con sus programas de RSC (Responsabilidad Social Corporativa).

En este último tema se hizo hincapié con motivo de la celebración del Día Mundial de la Alimentación y el Año Europeo del Voluntariado, con la organización de “III Jornada sobre Alimentación y Solidaridad: Las Experiencias de Voluntariado como ejemplo de Responsabilidad Social Corporativa”. Esta jornada fue presidida por D^a Laura Ruiz de Galarreta Barrera, directora general de Voluntariado y Promoción Social de la Comunidad de Madrid, participando con diversas ponencias, entidades relevantes como la Obra Social Caja Madrid, Mercamadrid, ASEACAM, Cáritas Madrid y Caser Seguros.

En estas Jornadas, el presidente de la **Fundación BAM presentó el Proyecto “¡Que nada se pierda!”** con el que pretendía involucrar a las instituciones más representativas de la Comunidad de Madrid en la obtención de alimentos, pues como es natural, el BAM no era ajeno a la situación económica existente en la Comunidad y el resto del país.

Según dijo Javier Martínez en la presentación del Proyecto, “La situación de crisis en la que estamos sumergidos, de un modo u otro nos está afectando a todos, independientemente de las causas que la han provocado, y de quiénes hayan sido los responsables de la misma, todos estamos llamados a poner nuestra parte para paliar sus efectos, en la medida de nuestras posibilidades, y colaborar para salir de ella. Todos, somos todos: la Administración, el mundo de la economía (entidades financieras, empresas y trabajadores), medios de comunicación y la llamada sociedad civil, en la que incluimos a las entidades sin ánimo de lucro, que tradicionalmente vienen desarrollando actividades asistenciales, y las personas individuales.”

En el año 2012 se genera un movimiento de ayuda y reconocimiento a los Bancos de Alimentos que se materializó en la presentación realizada el viernes día 1 de junio de **la candidatura oficial por la que se propone a la Federación Española de Bancos de Alimentos (FESBAL) al Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2012.**



Figura 24: El presidente de la FESBAL recoge el Premio Príncipe de Asturias

Siguiendo la tradición los premios se entregaron en el Teatro Campoamor de Oviedo, el 26 de octubre y fue recogido por el presidente de la Fesbal, Juan Antonio Bustos, la presidenta del Banco de Badajoz Carmen Aguirre, el presidente del Banco de Asturias Juan Luis Núñez López y un voluntario del Banco de Barcelona. La repercusión de la concesión de este Premio tan prestigioso desencadenó un “efecto llamado” a la solidaridad. El almacén y oficinas cedidos por el Ayuntamiento fueron inaugurados por S.M. la Reina doña Sofía.



Figura 25: La Reina Sofía en la inauguración de la Delegación de Alorcón

Año 2013 fue el año de la primera Gran Recogida.

La Gran Recogida de Alimentos se celebró por primera vez en todo el territorio nacional y fue organizada por la Federación Española en conjunto con sus Bancos de Alimentos asociados. Tuvo lugar los días 29 y 30 de noviembre y para su realización se necesitó, en el conjunto del país, la colaboración de 60.000 voluntarios que atendieran las mesas de recogida situadas en más de 5.000 tiendas, supermercados, grandes superficies y un número indeterminado de empresas, centros educativos y diferentes instituciones que se sumaron a la campaña.

La acción de solidaridad de mayor envergadura llevada a cabo en la Comunidad de Madrid nos ha demostrado que, entre todos, podemos conseguir mucho”. Palabras que quieren hacer énfasis en los objetivos de esta acción multitudinaria:

- Concienciar a la gente sobre la necesidad de evitar el despilfarro de alimentos y practicar un consumo responsable, ya que frente a lo que puede suponerse, es principalmente en las familias donde se produce el mayor porcentaje de despilfarro de alimentos.
- La promoción del espíritu solidario, aunque en el caso de España es muy significativo ya que, dentro de los años de crisis, está incrementándose la donación de alimentos en aproximadamente un veinte por ciento anual.
- Ser una herramienta fundamental para dar al ciudadano medio la oportunidad de poner de manifiesto su solidaridad de forma inmediata.
- Conseguir la mayor cantidad de alimentos para distribuir entre los más necesitados.

Esta primera Gran recogida, como puede verse a continuación en la Tabla 24, supuso en Madrid la participación de 24 cadenas de supermercados, 524 puntos de recogida de alimentos y la participación de 14.200 voluntarios, que recogieron y clasificaron las casi 1,5 Ton obtenidas en los días 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre. Esta campaña especial fue muy activa, superándose los objetivos de 1 millón de kilos de alimentos, con la particularidad de ser alimentos no perecederos, que habitualmente nos llegan de los donantes de la industria de la alimentación.

Tabla 22: Gran Recogida hasta el año 2019

	GR 2013	GR 2014	GR 2015	GR 2016	GR 2017	GR 2018	GR 2019	GR 2020	GR 2021	GR 2022	GR 2023
Cadenas participantes	24	24	26	28	29	29	29	21	16	17	12
Puntos de donación	650	950	949	1104	1063	1105	1081	11000	11500	11500	6493
Voluntarios tiendas	14210	16350	1900	19500	21200	20500	11975	30000	700000	89000	78552
Voluntarios clasificación			3000	3000	3000	3500	3500	3327	3093	3214	3238
Alimentos recogidos (Tn)	1460	2625	2687	2780	2832	2852	2750	87728	79515	64.992	1338

Esta primera gran recogida fue un éxito, se recaudaron muchos más kilos de lo previsto y, como es natural, se aprendió mucho para ediciones sucesivas. Desde entonces se viene realizando anualmente, además, existe un departamento específico encargado de poner en marcha y coordinar el ingente trabajo que representa realizar todos los años está llamada a la solidaridad, en nuestro caso de los madrileños.

Miguel Fernández, director de la Federación Española de Bancos de Alimentos declaraba al respecto “recoger en nuestra Gran Recogida la mitad de kilos de todo lo que se ha recogido en toda Europa, en la misma campaña, es todo un logro gracias a la solidaridad y generosidad inmensa de los españoles, cuyo esfuerzo y entrega queremos agradecer desde la Federación”.

Asuntos Sociales, Capacidades y Movilidad Laboral, Marianne Thyssen, visitó las instalaciones del Banco de Alimentos de Madrid, ya que la institución madrileña es uno de los principales integrantes del Fondo de Ayuda Europea para las Personas Más Desfavorecidas (FEAD).

El BAM se estaba convirtiendo en uno de los más importantes de Europa y la Federación Europea de Bancos de Alimentos decidió impartir en Madrid, como el año anterior lo había hecho en Milán, un curso sobre desarrollo y gestión de bancos de alimentos para miembros de bancos europeos.

Por este incremento de actividad, en 1994, al cesar el director general fue sustituido por Da. Carmen Polo.

A través de las donaciones, la existencia de una cámara congeladora permite abrir una nueva línea de productos perecederos.

Los madrileños y las empresas de Madrid siempre muestran su solidaridad cuando el BAM recurre a su colaboración, otro ejemplo de esta ayuda es la del Consorcio de Transportes y el Ayuntamiento de Alcalá de Henares, que instalaron una parada del servicio público de autobuses, denominada Banco de Alimentos, en la misma puerta del almacén del BAM en el Polígono Camporroso, lo que facilitaba la llegada al mismo, de voluntarios.

En octubre de 2017 se retoma el tema de la construcción de las nuevas instalaciones de Alcorcón. Se contaba con fondos suficientes para iniciar las obras ya que se había recibido un legado y una subvención. Las obras se iniciaron el 28 de marzo de 2018, y se llevó a cabo la ceremonia de colocación la primera piedra de la que sería la sede de la Delegación Sur Metropolitana del Banco de Alimentos, en la calle Informática 3, del Polígono Urtinsa II de Alcorcón.

El acto estuvo presidido por el alcalde David Pérez, y el presidente de la Fundación Banco de Alimentos de Madrid, Francisco García González.

En agosto de 2018 se finalizaron las obras de la nave de Alcorcón y se inició el traslado a estas instalaciones desde los locales antiguos. La capacidad de almacenamiento actual del BAM se completó el 21 de junio de 2019 al establecerse una cláusula adicional al acuerdo de colaboración y asistencia entre Mercamadrid S.A, y el Banco de Alimentos de Madrid de 2 de marzo de 2017 con efectos desde ese mismo día por la que se cede en precario los módulos 12 y 13 de la nave de la parcela F1.

ALMACENES	Nave (m²)	Capacidad (Ton)	Huecos palé
Sede Central	1.300	700	1.069
Alcalá	3.600	3.500	6.000
Alcorcón	1.014	200	400
Mercamadrid	30	30	0
TOTAL	5.914	4.430	7.469

Capacidad de almacenamiento del BAM

En 2019, depende del Protectorado de la Consejería de Políticas Sociales, Familias, Igualdad y Natalidad. No obstante la forma de actuación del Banco de Alimentos continuó siendo la misma, con la ventaja de que la nueva Fundación podía solicitar donaciones para la Asociación y emitir certificados de desgravación fiscal, dado que en sus Estatutos se indicaba expresamente que entre sus fines fundacionales estaban “**gestionar donaciones de alimentos procedentes de personas físicas y de entidades públicas y privadas**, con el fin de canalizarlos a través de un Banco de Alimentos” y solicitar toda clase de ayudas financieras y subvenciones a personas físicas o jurídicas, públicas o privadas”.

5. Federación Europea de Bancos de Alimentos (FEBA)

Bernard Dandrel, el fundador del primer banco de alimentos francés vio la necesidad de que existiera una Federación Europea de Bancos de Alimentos, un organismo que pudiera representar globalmente a los Bancos que empezaban a crearse en Europa. **El 23 de septiembre de 1986 se constituyó la Federación Europea de Bancos de Alimentos (FEBA)** y para seguir los deseos de Dandrel, se retrasó la constitución del banco belga que estaba prevista para el 10 de junio (Cátedra Bancos de Alimentos, 2024).

La existencia de la FEBA trataba de garantizar coherentemente en todos los países el respeto a los principios de los fundadores, actuar como grupo para obtener el reconocimiento de los Bancos de Alimentos en el sector público y privado y orientar las decisiones colectivas hacia una utilización óptima de los superávits alimenticios. Concretamente la FEBA es un organismo fundamental para la gestión de la importante aportación de productos alimentarios del Fondo Europeo de ayuda a los más desfavorecidos (FEAD) (Banco de Alimentos de Las Palmas, 2015).

Todos los Bancos europeos miembros de la FEBA siguen *los siguientes principios* que relaciona la FEBA en su página Web:

- Donaciones: Los productos recibidos y distribuidos son gratuitos, las operaciones de los bancos de alimentos dependen principalmente de voluntarios y del apoyo de múltiples organizaciones e individuos privados y públicos.
- Compartir: Los productos se reparten de manera justa y sin discriminación entre las organizaciones benéficas asociadas receptoras y las personas integrantes de las mismas.

- **Combatir el desperdicio de alimentos:** Al recuperar los excedentes de la cadena alimentaria, los bancos de alimentos desempeñan un papel importante en la reducción del despilfarro de alimentos. Además, todos tienen que adherirse a la *Charte des Banques Alimentaires*.

Entre 1988 y 1992, la FEBA apoyó el desarrollo de bancos de alimentos en distintos países de Europa apoyando a las ONGs.

5.1. Cátedra Bancos de Alimentos de la UPM

La **Cátedra Bancos de Alimentos UPM (CBA)** fue creada en 2013 en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas (ETSIAAB) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) a partir de una alianza entre la **Federación Española de Bancos de Alimentos (FESBAL)** y el **Grupo de Investigación GESPLAN** de la UPM, dirigido actualmente por el catedrático Ignacio de los Ríos Carmenado. Esta cátedra tiene como finalidad apoyar y sensibilizar sobre el consumo racional y responsable de alimentos, contribuyendo a reducir el desperdicio alimentario y promoviendo valores de solidaridad y sostenibilidad.

5.1.1. Objetivos y Líneas de Actuación de la CBA

La Cátedra busca ampliar las actividades de FESBAL mediante una colaboración con la UPM que fomente la recuperación y redistribución de excedentes alimentarios hacia personas necesitadas. Las principales áreas de actuación incluyen:

Formación y Cooperación Educativa: La Cátedra impulsa programas educativos que abarcan desde colegios e institutos hasta grados y posgrados en universidades. Estas actividades se extienden también a profesionales del sector agroalimentario. En este ámbito se ofrecen conferencias, seminarios y mesas redondas, además de becas y apoyo para tesis doctorales y proyectos de fin de carrera. La formación se centra en desarrollar competencias como liderazgo, sostenibilidad, responsabilidad social y cohesión comunitaria.

A través de GESPLAN, la Cátedra colabora en programas como el Máster y Doctorado en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural, en consorcio con universidades europeas de prestigio. Estas alianzas fortalecen el acceso a oportunidades de investigación internacional para estudiantes y promueven la

cultura de la certificación en Dirección de Proyectos. Con el apoyo de AEIPRO, el representante español de la Internacional Project Management Association (IPMA), se ofrece formación y certificación para mejorar la calidad profesional en la gestión de proyectos, especialmente dirigida a jóvenes voluntarios y colaboradores de la Cátedra.

Difusión y Transferencia de Conocimiento: La Cátedra fomenta la generación de conocimiento para mejorar los procesos logísticos en la recepción, clasificación y distribución de alimentos. Mediante jornadas técnicas, seminarios y publicaciones, la Cátedra difunde prácticas innovadoras en sostenibilidad y aprovecha las instalaciones de la UPM y otros espacios de FESBAL para promover la educación y la colaboración con empresas. También apoya prácticas en Bancos de Alimentos para estudiantes y organiza premios a los mejores proyectos en áreas clave de la Cátedra.

Impulso a la Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i): La Cátedra busca financiamiento y socios para desarrollar proyectos de I+D conjuntos, aprovechando redes nacionales e internacionales. La colaboración con la **Plataforma Agroalimentaria** permite implementar proyectos estratégicos en el sector agroalimentario y realizar encuentros de expertos en áreas de interés común. Estos proyectos promueven valores de solidaridad y alinean sus objetivos con los principios de los Bancos de Alimentos.

Programas Destacados

En 2014, la Cátedra Bancos de Alimentos UPM lanzó el Programa de Consumo Racional de Alimentos (CORAL), una iniciativa educativa enmarcada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y destinada a sensibilizar sobre el consumo responsable y ético de alimentos. Dirigido a estudiantes de Primaria, Secundaria y Bachillerato, CORAL busca concienciar al alumnado sobre la importancia de evitar el desperdicio alimentario y reflexionar sobre su relación con la pobreza y el hambre en nuestra sociedad.

Este programa, que forma parte de la misión de los Bancos de Alimentos de recuperar excedentes alimenticios y redistribuirlos entre personas necesitadas, se enfoca en promover la ética social desde los primeros niveles educativos. A través de CORAL, se educa a los estudiantes sobre la necesidad de reducir el derroche y se les brinda herramientas prácticas para actuar de manera responsable en su consumo diario.

Consolidación y Alianzas

La Cátedra Bancos de Alimentos UPM se consolidó formalmente el 3 de julio de 2013, con un acto protocolario presidido por el rector de la UPM y altos representantes de FESBAL y GESPLAN. Su cronología refleja un crecimiento constante basado en la creación de vínculos Universidad-Empresa y la promoción de una cultura de responsabilidad social, contribuyendo a una renovación cultural en torno a valores de sostenibilidad y solidaridad.

En conjunto, la Cátedra Bancos de Alimentos UPM representa una plataforma de colaboración efectiva entre FESBAL y la UPM para la docencia, la investigación y la aplicación práctica de tecnología, que contribuye al bienestar social y a la lucha contra el hambre en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

5.1.2. Cronología de la Cátedra Banco de Alimentos

La Cátedra Bancos Alimentos UPM (CBA) de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas (ETSIAAB) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), nace en el año 2013, por iniciativa de la Federación Española de Bancos de Alimentos (**FESBAL**) y el **Grupo de Investigación GESPLAN** de la UPM. Este grupo fue creado en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) en el año 2006 bajo la dirección del catedrático D. Adolfo Cazorla Montero y actualmente es dirigido por el catedrático D. Ignacio de los Ríos Carmenado, agrupa a un conjunto de profesores e investigadores que llevan trabajando durante más de 25 años en diferentes áreas, como en la de Proyectos y Planificación para un Desarrollo Rural sostenible de las comunidades.

En este contexto, siguiendo las líneas del Aprendizaje-Servicio se llevó a cabo el establecimiento del convenio (alianza) entre la Cátedra Bancos de Alimentos y la Federación de Bancos de Alimentos de España: El acto de la firma protocolaria se llevó a cabo el 3 de julio de 2013, bajo la presidencia del *Sr. Rector de la UPM*, con la asistencia por parte de FESBAL, de su presidente *D. José Antonio Busto*, del director general *D. Manuel Juristo*, de la directora de Relaciones Institucionales *D^a Pilar Niño del Portillo* y del director de Comunicación, *D. Agustín Alberti*.

Por parte de la UPM, además de *D. Miguel Ángel Garcimartín*, director de la ETSI Agrónomos, Escuela donde está ubicada la Cátedra, participaron en el acto el profesor *D. Ignacio de los Ríos*, que es el director de ésta y el catedrático *D. Adolfo Cazorla*, promotor de la iniciativa y director del GESPLAN.



Figura 26: (de izda. a dcha.): Adolfo Cazorla, Adriano García Loygorri, Miguel Ángel Garcimartín, Ignacio de los Ríos, Carlos Conde, José Antonio Bustos, Pilar Niño, Manuel Juristo y Agustín Alberti



Figura 27: Sr. Rector de la UPM y presidente de FESBAL/

Tabla 23: Hitos más importantes de la Cátedra Bancos de Alimentos

AÑO	HITOS
2013	Firma de constitución de la Cátedra Bancos de Alimentos UPM 3 de julio de 2013
2013	Primera visita al Banco de Alimentos de Madrid: 31 de octubre del 2013 equipo de GESPLAN, así como algunos alumnos de la ETSI Agrónomos.
2013	Presentación de la cátedra BANCOS DE ALIMENTOS UPM en la Escuela de Agrónomos, 19 de noviembre de 2013, en el Salón de Actos de la ETSI Agrónomos, se presentó oficialmente la CBA bajo la presidencia del Rector de la UPM.
2014	Lanzamiento Piloto de la Campaña de sensibilización en colegios: Programa CORAL en el Colegio público Rosa Montero de Parla y realización del Concurso de dibujos, primera entrega de ganadores del concurso.
2014	Visita de la Federación Europea de Bancos de Alimentos (FEBA) a la Cátedra Bancos de Alimentos de la UPM, el 4 de febrero de 2014 dos representantes de la

	Federación Europea de los Bancos de Alimentos, Patricia Alix (Project Manager) y Concentra Guilbert (presidente), conocieron de primera mano las actividades que se realizan en esta nueva cátedra-empresa.
2015	Visita al Banco de Alimentos de Ciudad Real: el 6 de febrero de 2015, Adolfo Cazorla y Susana Sastre, de la Cátedra Bancos de Alimentos, visitaron al presidente del Banco de Alimentos de Ciudad Real para iniciar el Programa Coral.
2015	Visita a diferentes Colegios de Madrid para realizar la Campaña de Sensibilización en el Consumo Racional de Alimentos CORAL:
2015	Primera edición del Seminario de Formación para proyectos de Voluntariado- Cátedra Bancos de Alimentos.
2015	Lanzamiento del Recetario APES colaboración entre “LA Caixa”, Asociación APES con el Centro Penitenciario de Pereiro de Aguilar.
2016	Charla sobre Colaboración Upm-Bancos De Alimentos: La Universidad Como Motor Del Cambio Social, en esta Charla se entregaron los premios a 1ºed de Voluntariado de la CBA
2016	Segunda edición del Seminario de Formación para proyectos de Voluntariado- Cátedra Bancos de Alimentos
2016	Acto de entrega de premios de los finalistas del concurso de dibujos en A Coruña “ <i>Contra el Hambre y el Despilfarro de Alimentos</i> ” participó presidente del Banco de Alimento Rías Altas y dio paso a Ana Afonso Gallegos, como coordinadora y responsable de la Cátedra del Banco de Alimentos-UPM.
2016	Lanzamiento de la <i>Guía de Recursos Docentes Bancos de Alimentos</i> : en esta iniciativa participaron 10 bancos: A Coruña, Asturias, Vizcaya, Cádiz, Gerona, Huelva, Las Palmas, Lugo, Madrid, Sevilla.
2017	Visitas a los Bancos de Alimentos de: Valladolid, Ciudad Real, Bizkaia, Madrid, Alicante, Salamanca (Del 17 de enero al 20 de marzo de 2017), con el objetivo de compartir y documentar experiencias.
2017	Tercera edición del Seminario de Formación para proyectos de Voluntariado- Cátedra Bancos de Alimentos.
2018	Participación En Mesa Redonda en Acto Organizado Por El Banco De Alimentos De Madrid En Mercamadrid
2019	Con motivo del 25 aniversario del Banco de Alimentos de Madrid la revista incluye un monográfico sobre la Pobreza: Revista n 6 de noviembre de 2019 escrito por Ana Afonso Gallegos
2020	Elaboración de un Boletín Electrónico para FESBAL: Alimentamos Soluciones
2020	Renovación del blog CBA-UPM: se ha puesto de nuevo en marcha el blog CBA-UPM para que la comunidad universitaria esté al tanto de todo lo referente a los Bancos de Alimentos.

2021	Segunda edición del Boletín Electrónico para FESBAL
2021	Premio “Excelencia en Dirección de Proyectos” FESBAL: El 9 de julio de 2021, durante la entrega de Premios del CIDIP 2021 se dio a conocer los ganadores de la edición de 2021 de los Premios AEIPRO a la Excelencia en Proyectos. En la categoría de Proyectos Sociales, el proyecto ganador fue “El Proyecto FESBAL Gran Recogida 2020”, presentado por la Federación Española de Bancos de Alimentos (FESBAL).
2022	Seminario internacional en el Máster en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible: objetivo dar a conocer a los alumnos del máster la labor de los bancos de alimentos.
2022	Jornada en el Día Mundial de la Alimentación y Operación Kilo Dar a conocer a los alumnos de la ETSIAAB de la Universidad Politécnica de Madrid Con motivo del Día Mundial de la Alimentación realizar una Jornada de debate y sensibilización sobre el consumo responsable y una Operación Kilo

5.2. Crecimiento y Consolidación de la Cátedra Banco de Alimentos

La Cátedra Banco de Alimentos ha experimentado un desarrollo significativo en su estructura y actividades a lo largo de los años, como se evidencia en el análisis detallado de las diversas actividades realizadas entre 2014 y 2023. Este crecimiento ha sido heterogéneo, reflejando tanto la expansión como la consolidación de ciertos programas y la reducción de otros, en función de la demanda y los objetivos estratégicos de la cátedra.

5.2.1. Periodo 2014-2016: Inicios y Diversificación

En 2015, se observaron indicios de crecimiento en actividades fundamentales para la cátedra, como el Aprendizaje-Servicio (ApS) en Trabajos de Fin de Grado (TFG), así como en la Cooperación Educativa en sus diferentes modalidades (RD y talleres). Este año también vio un incremento en las "Otras actividades", señal de una diversificación en las áreas de intervención. Sin embargo, otras actividades académicas, como la producción de artículos, jornadas, y libros, sufrieron una disminución, lo que podría indicar una concentración en actividades formativas directas.

En 2016, se evidenció un cambio en la dinámica de crecimiento. Actividades relacionadas con congresos y seminarios, así como la elaboración de informes de investigación y la producción de libros, mostraron un incremento, mientras que se registró una disminución en ApS: TFG-TFG y en la recogida de alimentos,

sugiriendo un enfoque renovado en la producción de conocimiento y en la divulgación académica.

5.2.2. Periodo 2017-2018: Consolidación y Desafíos

El año 2017 marcó un retorno al crecimiento en varias áreas clave como ApS: TFG-TFG, Cooperación Educativa, y Prácticas, además de una expansión en la elaboración de proyectos e informes de investigación. No obstante, se observó una reducción en actividades de congresos y seminarios, y en la producción de libros, lo que podría reflejar una reevaluación de prioridades dentro de la cátedra.

El 2018 presentó un desafío particular, con un crecimiento centrado en la producción de artículos, mientras que la mayoría de las otras actividades, incluyendo ApS: TFG-TFG, congresos y cooperación educativa, experimentaron una disminución. Este año podría ser interpretado como un periodo de ajuste, donde la cátedra enfocó sus esfuerzos en mantener y fortalecer sus publicaciones académicas frente a una reducción temporal en otras áreas.

5.2.3. Periodo 2019-2021: Adaptación y Resiliencia

En 2019, la cátedra mostró señales de adaptación con un crecimiento en ApS: TFG-TFG, pero experimentó una disminución en áreas como congresos, cooperación educativa e informes de investigación, lo que sugiere centrarse en fortalecer las raíces académicas del programa mientras se afrontan desafíos en la expansión de actividades colaborativas y de divulgación.

El 2020 fue un año notable por el crecimiento en nuevas áreas como el Blog de la CBA, el Boletín AS, y el SIG, además de un resurgimiento en los proyectos y la participación en congresos y seminarios. Sin embargo, la cooperación educativa disminuyó, lo que podría haber sido una consecuencia de las restricciones globales y la necesidad de reorientar las actividades hacia formatos digitales y de menor interacción presencial.

En 2021, el enfoque de la cátedra volvió a centrarse en congresos y seminarios, que mostraron un crecimiento significativo, mientras que se registraron disminuciones en ApS: TFG-TFG, diversas formas de cooperación educativa, y la recogida de alimentos. Este año podría caracterizarse como un periodo de consolidación de actividades altamente visibles y de impacto en la comunidad académica.

5.2.4. Periodo 2022-2023: Expansión Renovada

Los años 2022 y 2023 representaron una fase de expansión y diversificación renovada. En 2022, hubo un crecimiento en múltiples frentes, incluyendo artículos, congresos, cooperación educativa y la recogida de alimentos, reflejando un reimpulso general de la cátedra en todas sus áreas clave. Aunque algunas actividades, como el Boletín AS y los congresos, mostraron ligeras disminuciones, el balance general fue positivo.

Finalmente, en 2023, se observó un crecimiento en casi todas las áreas significativas, como congresos, cooperación educativa, jornadas, y la producción de libros, mientras que algunas actividades, como los artículos, informes de investigación y proyectos, experimentaron una leve disminución. Este patrón sugiere una fase de madurez, donde la cátedra ha logrado establecer un equilibrio entre la expansión y la consolidación de sus actividades principales, continuando su impacto positivo en la comunidad académica y más allá.

El análisis de las actividades de la Cátedra Banco de Alimentos entre 2014 y 2023 revela un trayecto de crecimiento y consolidación marcado por la adaptabilidad y la resiliencia. A pesar de los desafíos y fluctuaciones en ciertas áreas, la cátedra ha demostrado una capacidad continua para expandirse y fortalecer su presencia en el ámbito académico y social, contribuyendo significativamente a la educación y a la cooperación en el campo de la seguridad alimentaria.

6. El consumo responsable de alimentos

De las diversas actividades y comportamientos humanos, ninguno impacta de forma tan grave en el medio ambiente como el consumo (Steg & Vlek, 2009). El consumo responsable fue explorado por primera vez por Fisk (1973), quien lo definió como un uso racional y eficiente de los recursos con respecto a la población humana global (Gupta & Agrawal, 2018).

Existen varias definiciones para el Consumo responsable, pero entre las más amplias tenemos la que nos da Barnett et al. (2005), para el Consumo responsable que, como cualquier práctica de consumo en la que se registra explícitamente un compromiso, comporta un sentimiento u obligación hacia otras personas distantes o ausentes. Y añadimos: esas personas reciben de forma mediata o inmediata las consecuencias de esa forma de consumo.

Hay que conjugar, por tanto, los recursos con el consumo para que el desarrollo sea sostenible. De ahí la necesidad de moderar el consumo para que el equilibrio no se rompa y que no sean los más empobrecidos quienes sufran estas consecuencias, pasando hambre. En esta dinámica entra la actuación del Banco de alimentos, , para que, además de sensibilizar en el consumo responsable, no se malgasten los alimentos y lleguen a todos.

Observamos que la tasa excesivamente alta de consumo humano es uno de los principales contribuyentes de los crecientes problemas ambientales actuales. De tal modo que si cambiamos el modo de consumo para que sea responsable, estamos atajando el problema. En este caso evitando el desperdicio de alimentos, porque en el planeta hay alimentos para todos. Sólo hay que distribuirlos con responsabilidad, es decir, con la consciencia de que son de todos y no solo de una parte del planeta para uso sólo personal, sin contar con las necesidades de los demás.

Por ello como señala Simões et al. (2022), el interés en torno al comportamiento en el desperdicio de alimentos en los consumidores ha ido aumentando en el mundo académico y la sociedad civil, con investigaciones académicas centradas en la comprensión de sus causas y en las intervenciones para reducirlo.

Desde los años 80 se ha ido desarrollando un creciente interés por analizar y proponer modelos de conducta de compra y consumo en niños y adolescentes. Esto es lógico si pensamos que, los estímulos a que se enfrentan diariamente los menores resultan abrumadores y que las nuevas generaciones han ido asumiendo un papel cada vez más activo como consumidores, propiciado por un contexto sociocultural que refuerza el ocio y el consumo sobre otros valores (Brée, 1995).

Ciertamente, estamos ante una nueva cultura que conlleva una transformación radical del código ético de los individuos, en el que el consumo se convierte en elemento fundamental de la conformación de los valores sociales (Fernández, 2002).

Por esto es necesario el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y en la comunidad académica en general, junto con una concienciación acerca de la responsabilidad que deben asumir los individuos para impulsar el desarrollo sostenible y el mejoramiento continuo de la sociedad (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998).

Es este ámbito el que tiene relación directa con el ApS. En el 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países

y sus sociedades emprendieran un nuevo camino con el que mejorar la vida de todas las personas, sin dejar a nadie atrás.

La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), estableciendo que, la erradicación de la pobreza debe ir de la mano de estrategias que fomenten el crecimiento económico y aborden una serie de necesidades sociales como la educación, la sanidad, la protección social y las perspectivas de empleo, al tiempo que se combate el cambio climático y se protege el medio ambiente (ONU, 2024).

Los objetivos ODS2 hambre cero y ODS12 producción y consumo responsables, están directamente relacionados con nuestro estudio, puesto que el propósito del Programa Coral, en el que estamos inmersos y comprometidos, es sensibilizar desde el ámbito de la educación, sobre el desperdicio de alimentos y el consumo responsable, y poder transmitir a los niños y jóvenes estas metas necesarias con el fin de construir un mundo mejor.

Indirectamente nuestro estudio también se relaciona con otros objetivos: promover el crecimiento económico sostenible (ODS 8) y combatir el cambio climático (ODS 13), entre otros. No obstante, como aporta Manzoor et al. (2024), estos objetivos también dependen de la reducción de la cantidad de alimentos que se desperdician y se destruyen. De aquí se deriva la importancia de concienciar y sensibilizar en el consumo responsable y evitar el desperdicio de alimentos.

De igual manera, la relación de los ODS y el Aprendizaje-Servicio es necesaria, puesto que el aprendizaje-servicio aporta una brújula al talento y nos ayuda a orientar la excelencia y la creatividad hacia la transformación social, se convierte así, en una herramienta útil para alinear la educación hacia los ODS y fomentar la sensibilización que lleva al compromiso para ayudar a transformar esta situación. Por ello siguiendo a (Batlle, 2023), sólo con sensibilizar al alumnado respecto de las injusticias y desigualdades y generar en él una valoración favorable a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ya estaríamos haciendo, sin duda, una buena cosa.

6.1. Breve reseña sobre la evolución de la sociedad de consumo

Actualmente el consumo tiene un lugar importante en la vida de las personas, esto es debido al éxito del capitalismo (Goncharov, 2020). En la mayor parte de la historia, la gente vivía en situaciones de escasez permanente en el ámbito alimenticio, lo que le obligaba a consumir menos. En la Era Moderna, la Revolución Industrial y el apogeo del capitalismo permitieron pasar a un estado de abundancia

con un panorama de opulencia (Stone et al., 2024). La sociedad de consumo y el consumo se construyeron en diferentes etapas. Concretamente, el concepto de 'sociedad de consumo' se usó por primera vez después de la Segunda Guerra Mundial (Baudrillard, 1974). A partir de este período, la producción de bienes adquirió una importancia fundamental, lo que no solo incrementó las necesidades, sino que también generó más tiempo libre destinado al consumo, un tiempo que se liberó gracias a la reducción de la jornada laboral. Así, el consumo emergió como resultado de la Revolución Industrial, el capitalismo del siglo XIX y la producción en masa (Harvey, 1990).

La Revolución Industrial propició un incremento significativo en la producción de alimentos, lo que resultó en una oferta que excedió la demanda. Este fenómeno fue un factor determinante en el surgimiento de la sociedad de consumo, cuyas prácticas culturales y sociales han influido en el comportamiento contemporáneo de los consumidores, caracterizado por una compulsión hacia las compras, conocida como "la edad de las compras" (Bueno, 2015).

Según Lipovetsky y Roux (2004), explica la evolución del consumo con la aparición de los mercados de masas, gracias a la Revolución Industrial (1880-1950), lo cual permitió que por primera vez la oferta superara la demanda y generó una nueva pregunta para los productores: ¿quién va a comprar todos estos nuevos productos? Por lo tanto, la Revolución Industrial sentó las bases de la sociedad de consumo contemporánea, inaugurando lo que Harari (2016) denomina "*la edad de las compras*". Durante este periodo, se desarrolló un modelo de consumo basado en la seducción y el entretenimiento, impulsado por la producción masiva de bienes estandarizados y el surgimiento de la publicidad como herramienta clave para captar la atención de los consumidores.

Por otro lado, entre (1950-1970), se vive lo comúnmente denominado como la sociedad de consumo de masas y se distingue por la proliferación de productos icónicos de la época, tales como electrodomésticos, automóviles de marcas y la televisión. Este consumo masivo se sustenta no sólo en la producción en serie, sino también en un sistema de ventas masivas, lo que conlleva una creciente disponibilidad de bienes. Durante este periodo, el consumo comercial se consolida como un estilo de vida predominante y una nueva razón de ser. Así mismo por la década de 1970 hasta la actualidad, ha sido denominado por Lipovetsky (2004) como la "sociedad del hiperconsumo". Este periodo se caracteriza por la aparición de nuevas formas de producción, distribución, venta y consumo.

Según Baudrillard (2014), "*las elecciones no son aleatorias, sino socialmente controladas y reflejan el modelo cultural en el que se realizan*". En este contexto, la publicidad, y más específicamente la televisión, juega un papel crucial en estimular los deseos de los consumidores. Este último periodo ha consolidado la valorización de la imagen personal y el placer inmediato como elementos centrales en la sociedad contemporánea.

Hoy en día, el consumo masivo es el centro de la economía. Si las personas dejan de comprar, la economía tiende a desacelerarse (Pietropaoli, 2023). Y teniendo en cuenta que el fin que se busca es un crecimiento económico continuo, las grandes empresas de comercialización y medios de comunicación se esforzarán siempre por fomentar el consumismo como una manera de mantener la economía en constante movimiento (Arranz & Bosque, 2000).

En consecuencia, se hace apremiante concientizar y responsabilizar al consumidor a que realice un consumo responsable. Es necesario que las personas entiendan que vivimos en un planeta con recursos finitos. En un estudio realizado en Alemania a jóvenes de entre 14 y 24 años de diversos orígenes, que se centraron en sus motivaciones para adoptar conductas anticonsumo, los resultados arrojaron importantes conclusiones sobre las motivaciones y los comportamientos de los jóvenes en relación con la sostenibilidad y la lucha contra el consumo, se constataron características como: *la sencillez voluntaria, el consumo colaborativo y la vida dentro de las posibilidades de cada uno*. Igualmente, los jóvenes expresaron su deseo de adaptar con sus valores, sus hábitos de consumo, lo que indica una creciente conciencia sobre las cuestiones de sostenibilidad. El estudio también encontró que existen barreras negativas como el materialismo, la presión social y la influencia de la cultura de consumo, como barreras que podían inhibir la disposición de los jóvenes a adoptar conductas anticonsumo. Por ello es importante plantear soluciones y que todos puedan contribuir al cambio especialmente a través de nuestras decisiones de consumo (Ziesemer et al., 2021; Florence et al., 2021; Best, 2009).

El consumo responsable se define como la práctica de tomar decisiones de compra que minimicen los daños a la sociedad, la economía y el medio ambiente (Paužuolienė et al., 2022). Szczepańska (2024) destaca que los jóvenes muestran conductas de consumo responsable que se alinean con la racionalidad económica. Estos comportamientos incluyen: comprar menos artículos que duren más, comprar solo los productos que realmente necesitan, utilizar los productos mientras sigan siendo funcionales, reparar artículos en lugar de desecharlos, optar

por artículos de segunda mano siempre que sea posible. Esto es una muestra de que las personas están comenzando a adaptarse gradualmente a una nueva cultura de consumo empezando por los más jóvenes.

6.2. Diferencia entre consumo responsable y sostenible

Aunque los términos "consumo responsable" y "consumo sostenible" son parecidos y a menudo se utilizan de manera intercambiable, existen diferencias significativas entre ellos. Para Vermeir (2006) "el consumo responsable es una práctica que involucra decisiones conscientes de compra y uso de productos y servicios, tomando en cuenta el impacto social y ambiental de esas decisiones. Este enfoque busca reducir el consumo innecesario y fomentar prácticas sostenibles a lo largo de toda la cadena de suministro.", con lo cual el consumo responsable se enfoca en las elecciones del consumidor que consideran el impacto social y ético de sus decisiones, como apoyar empresas que respeten los derechos laborales y evitar aquellas que no lo hacen (Schrader, 2011).

En cambio, el consumo sostenible se centra más en el impacto ambiental a largo plazo de las decisiones de consumo, promoviendo la reducción del uso de recursos naturales, la minimización de residuos y la preferencia por productos que no comprometan la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades. Para Thøgersen (2010), el consumo sostenible lo define como " la utilización de productos y servicios que respondan a las necesidades básicas y proporcionen una mejor calidad de vida, minimizando el uso de recursos naturales, materiales tóxicos, y emisiones de residuos durante su ciclo de vida, de manera que no se pongan en riesgo las necesidades de las generaciones futuras."

Así, mientras el consumo responsable abarca un enfoque más amplio que incluye la justicia social, el consumo sostenible se concentra principalmente en la preservación del medio ambiente. Tanto el consumo responsable como el consumo sostenible son enfoques clave para promover un mundo más justo y equilibrado, aunque difieren en su énfasis. El consumo responsable aboga por decisiones que consideren tanto el impacto social como ético, buscando la justicia y equidad en la producción y distribución de bienes y servicios. Por su parte, el consumo sostenible se centra en preservar los recursos naturales y proteger el medio ambiente para las futuras generaciones. Ambos conceptos, aunque distintos, son fundamentales para construir una sociedad que valore tanto el bienestar humano como la sostenibilidad ambiental (Cohen, 2013).

6.3. El consumo excesivo

Ya por la década de 1950 los científicos llevan advirtiendo a la humanidad sobre el cambio climático y como los factores antropogénicos han generado gases de efecto invernadero que han ampliado el problema (Pester, 2021). En concreto, un estudio realizado en 2015 determinó que aproximadamente el 60% de las emisiones globales de gases de efecto invernadero que contribuyen al cambio climático provienen de elecciones personales de consumo (Ivanova et al., 2016).

Dado que la mayoría de la población en los países desarrollados se encuentra inmersa en una sociedad capitalista, es irrealista asumir que todos pueden abandonar el consumo por completo. Por lo tanto, resulta fundamental profundizar en el estudio de los conocimientos, actitudes y comportamientos vinculados al consumo sostenible.

A pesar de que no existe un consenso claro sobre la definición de consumo sostenible (Mont & Plepys, 2008), el término se emplea frecuentemente para describir un enfoque de compra que considera los impactos ambientales de los productos adquiridos por los consumidores. Se proponen que la visión del consumo sostenible implica que los individuos actúen de tal modo que modifiquen sus hábitos de consumo y ajusten sus estilos de vida conforme a los principios del desarrollo sostenible (p. 253). De manera más específica, el Simposio de Oslo (1994) definió el consumo sostenible como el uso de bienes y servicios que satisfacen necesidades básicas y mejoran la calidad de vida, mientras minimizan el uso de recursos naturales, materiales tóxicos y emisiones de residuos y contaminantes a lo largo de su ciclo de vida, sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones (Roy, 2020, p. 56)

6.4. Ética en el Consumo Responsable

El consumo responsable es una práctica esencial en el contexto de la ética, ya que implica tomar decisiones de compra y uso de recursos que consideren no solo el beneficio personal, sino también el impacto social, económico y ambiental (Silviu et al, 2013). Según Thøgersen (2011), actuar de manera ética en el consumo significa optar por productos y servicios que respeten los derechos humanos, promuevan el bienestar animal, y minimicen el daño al medio ambiente. Esto incluye apoyar empresas que valoren la sostenibilidad, la justicia laboral y la transparencia en sus cadenas de suministro (Carrington et al., 2014). Al ejercer un consumo responsable, no solo se satisface una necesidad individual, sino que

también se contribuye al bienestar colectivo y a la preservación del planeta para futuras generaciones, lo cual es fundamental para lograr un desarrollo sostenible (Grunert et al., 2014).

El consumo ético está motivado tanto por el deseo de minimizar el impacto negativo en el entorno como por el interés en contribuir al bien común. Esta visión del consumidor como un agente moral subraya la importancia de tomar decisiones de compra que reflejen valores éticos, tales como la equidad, la justicia y la sostenibilidad.

En la práctica, el consumo responsable implica la preferencia por productos y servicios que han sido producidos de manera sostenible, respetando los derechos laborales y promoviendo el bienestar animal (Marchand, 2008). Y aunque muchos consumidores expresan una intención de comportarse éticamente, a menudo existe una brecha significativa entre la intención y el comportamiento real (Hassan et al, 2016). Esta brecha, conocida como el “intention-behavior gap”, puede atribuirse a diversos factores, como la falta de información, la percepción de precios más altos en productos sostenibles, y la comodidad de opciones menos éticas (Sheeran et al, 2016).

El impacto ambiental es otro aspecto crucial del consumo responsable (Papashvili et al, 2016). Los consumidores están cada vez más conscientes del impacto ecológico de sus decisiones de compra, lo que ha llevado a un aumento en la demanda de productos con etiquetas de sostenibilidad (Catriona et al, 2024). Estas etiquetas, que informan sobre aspectos como la reducción de emisiones de carbono, el uso de materiales reciclados o prácticas agrícolas sostenibles, juegan un papel vital en la orientación de las decisiones de los consumidores. Sin embargo, el estudio también señala que la efectividad de estas etiquetas depende en gran medida del nivel de comprensión y confianza del consumidor en la información proporcionada (Mazzù et al, 2022).

Además, el consumo responsable también está intrínsecamente ligado a la justicia social. Barnett et al. (2005) argumentan que el consumo ético es una forma de acción política que permite a los individuos influir en prácticas empresariales y políticas globales. Al elegir productos que apoyan el comercio justo o que son producidos por empresas con prácticas laborales justas, los consumidores pueden ayudar a mitigar la explotación laboral y promover condiciones de trabajo dignas en todo el mundo.

El consumo responsable es una práctica ética que va más allá de la satisfacción de necesidades personales, abarcando una visión más amplia de las consecuencias sociales y ambientales de nuestras decisiones de compra. Al apoyar productos sostenibles y empresas éticas, los consumidores pueden desempeñar un papel activo en la promoción de un desarrollo más justo y sostenible a nivel global. No obstante, es fundamental que se cierren las brechas entre la intención y el comportamiento, y que se fortalezca la confianza en las etiquetas de sostenibilidad para que el consumo responsable se convierta en una norma generalizada.

6.5. El consumo responsable y el impacto ambiental

El impacto ambiental del consumo humano es uno de los principales desafíos que debe afrontar la sociedad moderna. Las actividades de consumo no solo generan una demanda creciente de recursos naturales, sino que también contribuyen significativamente a la degradación ambiental y al cambio climático. Según un estudio de Tukker y Jansen (2006), los patrones de consumo en los países desarrollados son responsables de aproximadamente el 60% de las emisiones globales de gases de efecto invernadero, lo que subraya la necesidad urgente de transformar las prácticas de consumo hacia modelos más sostenibles.

Uno de los mayores contribuyentes al impacto ambiental es el consumo de energía, especialmente en sectores como la industria, el transporte y la vivienda. Un informe de Hertwich y Peters (2009) destaca que el consumo energético, derivado principalmente de combustibles fósiles, es el principal impulsor de la huella de carbono global, y que las decisiones de consumo individuales pueden tener un efecto acumulativo significativo sobre el clima.

Además, la generación de residuos es otro aspecto crítico del impacto ambiental del consumo. La producción masiva de bienes desechables y el uso generalizado de plásticos han llevado a una crisis global de residuos, con efectos perjudiciales para los ecosistemas marinos y terrestres. De hecho, Geyer, Jambeck y Law (2017) estiman que más de 8 millones de toneladas de plástico terminan en los océanos cada año, afectando a la biodiversidad y contaminando las cadenas alimentarias.

Por otro lado, el consumo excesivo de recursos naturales, como el agua y los minerales, también tiene consecuencias devastadoras. Según Hoekstra y Mekonnen (2012), la huella hídrica global, que mide el uso total de agua dulce, está en niveles insostenibles debido al consumo irracional, especialmente en la producción de alimentos y bienes de consumo masivo. Este uso excesivo de recursos

está contribuyendo a la escasez de agua en muchas regiones, exacerbando las crisis ambientales y sociales.

7. Los principios CSA-IRA

En el contexto del Aprendizaje-Servicio, los principios para la Inversión Responsable llamados CSA-IRA en la Agricultura y los Sistemas Alimentarios del Comité de Seguridad Alimentaria Mundial, son una línea estratégica y base de aplicación para fundamentar el consumo responsable, fortaleciendo las bases de actuación, con principios sólidos y responsables. Son aceptados como estándares adecuados para contribuir a la seguridad alimentaria, la nutrición y la mejora de los medios de vida, con una visión integral, responsable y sostenible (CSA, 2014) desde el papel de los distintos actores involucrados. Los Principios CSA-IRA, aprobados en el año 2014, respaldan por tanto las buenas prácticas en el contexto del consumo responsable y la seguridad alimentaria. Su objetivo es promover proyectos “responsables” en el ámbito de la seguridad alimentaria y la nutrición, respaldando el cumplimiento del derecho a una alimentación adecuada (Jiménez et al., 2022; Achamyeh et al., 2023) y permiten interrelacionar y complementar acciones y proyectos que los incorporen en su consideración como “buenas prácticas”.

Estos principios buscan orientar a los actores involucrados en los sistemas alimentarios, proporcionando una guía orientadora para alcanzar el desarrollo sostenible que promueva la seguridad alimentaria, la nutrición y el derecho a una alimentación (Cazorla and De los Ríos, 2018) Al seguir estos principios CSA-IRA (Tabla 9), se busca garantizar la disponibilidad, el acceso y el consumo de alimentos de manera sostenible, equitativa y segura. Los principios CSA-IRA integran además los cuatro rasgos básicos para identificar lo que se denominan buenas prácticas: *la innovación, la eficacia, la sostenibilidad y la replicabilidad de las iniciativas*.

Tabla 24: Principios CSA-IRA. Fuente: FAO

ELEMENTO	NECESARIO
Principio 1	Contribuir a la seguridad alimentaria y la nutrición.
Principio 2	Contribuir al desarrollo económico sostenible e inclusivo y a la erradicación de la pobreza.

Principio 3	Fomentar la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.
Principio 4	Potenciar la participación y el empoderamiento de los jóvenes
Principio 5	Respetar la tenencia de la tierra, la pesca y los bosques y el acceso al agua
Principio 6	Conservar y ordenar de forma sostenible los recursos naturales, aumentar la resiliencia y reducir el riesgo de catástrofes.
Principio 7	Respetar el patrimonio cultural, los conocimientos tradicionales, y respaldar la diversidad y la innovación
Principio 8	Promover sistemas agrícolas y alimentarios inocuos y saludables reclamación inclusivos y transparentes.
Principio 9	Incorporar estructuras de gobernanza, procesos y mecanismos de
Principio 10	Evaluar y abordar las repercusiones, y promover la rendición de cuentas.

La agricultura y los sistemas alimentarios abarcan toda la gama de actividades relativas a la producción, transformación, distribución, comercialización, consumo y eliminación de los productos derivados de la agricultura, incluidos los productos alimentarios y de otro tipo.

Los Bancos de Alimentos forman parte de la cadena alimentaria ocupando un eslabón entre la transformación y distribución, a través de las entidades de reparto de alimentos, que son las organizaciones minoristas que hacen entrega a los beneficiarios como consumidor final. En los últimos años, algunos bancos de alimentos han diversificado sus actividades para fortalecer los sistemas alimentarios y contribuir a la seguridad alimentaria (Vitiello et al., 2015).

8. La carta europea de los Bancos de Alimentos. los Estatutos Europeos.

Señalaremos finalmente por su importancia “La Carta Europea de los Bancos de Alimentos”, que son las orientaciones europeas sobre la donación de excedentes alimentarios a través de los Bancos de Alimentos, que regula el modo de actuación de los Bancos a nivel europeo.

“Comunicaciones procedentes de las instituciones, órganos y organismos de la unión europea comisión europea comunicación de la comisión Orientaciones de la UE sobre la donación de alimentos (2017/C 361/01)”

Resumimos algunas orientaciones: El texto plantea en la introducción, el problema del desperdicio de alimentos. Un tercio de los alimentos que se producen se desperdicia. Por otro lado, existe un excesivo consumo junto a un desperdicio de alimentos. Este desperdicio de alimentos genera aproximadamente el 8 % de las emisiones mundiales de gases de efecto invernadero cada año.

El consejo de la UE plasmado en el texto es que, cuando se produzcan excedentes alimentarios se deben redistribuir para el consumo humano. La donación de alimentos no solo apoya la lucha contra la pobreza alimentaria, sino que puede ser un instrumento eficaz para reducir la cantidad de excedentes alimentarios que se destinan a usos industriales o que se envían a plantas de tratamiento y, en última instancia, a vertederos de residuos, mientras hay muchas personas que pasan hambre.

En la donación de alimentos hace referencia también a las buenas prácticas en toda esta actuación y aconseja la incentivación de la donación de excedentes con la desgravación fiscal.

Define así la redistribución de alimentos: Es un proceso por el cual se recuperan, recopilan y entregan a las personas, en particular a quienes más los necesitan, los excedentes alimentarios que, de otra manera, se desecharían. Se han de seguir todas las directrices de la UE y de la FAO tanto en la redistribución de alimentos, como en el consumo responsable y racional de alimentos.

Las organizaciones donantes de alimentos pueden ser las empresas. Las organizaciones de receptores son de primera y de segunda línea que muchas veces se denominan Bancos de Alimentos, añade el texto.

Recuerda las normas de higiene que son necesarias en la redistribución de excedentes alimentarios, para las donaciones de alimentos, tanto de origen animal como vegetal lleguen en buen estado al consumidor. Se les debe informar del estado y de la fecha de caducidad.

Termina mencionando otro capítulo que hacen referencia a nuestro estudio:

Otros Programas de la UE para el fondo de ayuda europea para las personas más desfavorecidas y donaciones de alimentos.

Se pueden consultar las páginas 8,12, 14,15,17, 18,21. Anexo 1, pg. 25, 29, del documento que son las referentes al consumo responsable y a la redistribución de alimentos.

Capítulo 4: Metamodelo de Aprendizaje Servicio: ApS-Working With People

1. Introducción.

Esta Tesis tiene el propósito de presentar las bases conceptuales del metamodelo WWP, para aplicarlo a los Proyectos de Aprendizaje-Servicio, desde la Cátedra Bancos de Alimentos, en el consumo responsable de alimentos.

Por tanto, en este tercer capítulo presentamos las bases conceptuales del Metamodelo Working With People. Todo ello avalado por el resultado de un proceso de diez años de experiencia en su aplicación desde la Cátedra Bancos de Alimentos para la sensibilización en el consumo responsable.

Nos proponemos detallar las características del metamodelo, sus relaciones con el modelo Aprendizaje Servicio, así como también los fundamentos teóricos que lo conforman.

Esta aportación metodológica, surge como una alternativa innovadora para la implementación de los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Las bases conceptuales de este modelo se fundamentan en las competencias y valores. Estos tienen como finalidad sustentar los proyectos para que, más allá de los objetivos académicos y con ellos, aporten valores que son la base de las competencias académicas que estudiaremos de forma extensa y detallada.

2. Bases conceptuales del Metamodelo ApS-Working with People

El concepto metamodelo está compuesto de dos palabras griegas: meta μετά- (más allá) y modelo(axioma). Meta significa más allá, es un prefijo para indicar que el prototipo es el original, que es el paradigma conceptual de otro concepto. Modelo significa prototipo, original, patrón ejemplar, paradigma. Un axioma es en griego lo justo, es una premisa que se usa para demostrar otras proposiciones.

El metamodelo WWP es, por tanto, un modelo de referencia para llevar a cabo la metodología APS. El ApS se completa en las bases conceptuales y se fundamenta en el metamodelo WWP.

En este sentido, entendemos el metamodelo Working With People (WWP) como un trabajo de un equipo profesional que busca obtener el conocimiento y verificar la acción correspondiente, para un proyecto común, que, además del valor técnico de la producción -de bienes y servicios- incorpora principalmente el valor de las personas que se involucran y participan en los proyectos (Cazorla, 2013). El modelo

WWP es el resultado de 30 años de experiencia en docencia e investigación en materia de planificación de proyectos de desarrollo rural sostenible desde GESPLAN, “trabajando con personas” en varios contextos europeos y países emergentes (Cazorla, 2019). El valor de las personas es el centro del Metamodelo Working with People, por cuanto es el primer desafío en las experiencias de aprendizaje-servicio, es ver al “otro”. Si los diseñadores y planificadores quieren interactuar con “el otro” en entornos comunitarios, deben aprender a percibir, involucrarse y confrontar cuestiones de identidad y diferencia, incluidas las suyas propias. Deben traspasar los límites entre uno mismo y “el otro” del mismo modo que enfrentan los límites entre la academia y la comunidad (Angotti et al 2011).

Una forma de romper esos límites es potenciando de forma conjunta la innovación educativa y la investigación, fomentando Cátedras “Universidad-Empresa” para formular proyectos de ApS respondiendo a las necesidades de la sociedad. El modelo (WWP) requiere, por tanto, desarrollar alianzas estratégicas con universidades, empresas, entidades de la sociedad civil, para formular proyectos de investigación de ApS (Cazorla et al, 2019). Por lo tanto, esto conlleva una implicación en una causa común, en la que ambas entidades tengan un peso similar. Si hablamos solo de coordinación en tanto que optimización de la organización o gestión, es útil para evitar duplicidades y rentabilizar esfuerzos. La colaboración corresponde a la lógica de la ayuda puntual. Colaborar es ofrecer un apoyo o ayuda a otro para que desarrolle su proyecto. Por ejemplo, podría ser una colaboración económica. Una de las finalidades del aprendizaje-servicio es, desde luego, propiciar el trabajo en red y desarrollar proyectos de partenariado. (Martín, Rubio, Batlle y Puig, 2010).

Tabla 25: Aportes del Metamodelo Working With People

Metamodelo Working With People WWP	Origen y significado	Meta: Más allá (prototipo, paradigma) Modelo: Prototipo original, patrón Axioma: premisa justa para desarrollar proposiciones
	Concepto de WWP	Modelo de referencia en metodología ApS Basado en el valor de las personas Enfocado en el otro
	Aplicación en Aps	Aprendizaje-Servicio (Aps) Trabajo en comunidades Voluntariado
	Alianzas estratégicas	Universidades, empresas, sociedad civil Proyectos de investigación y Cátedras Universidad empresa Innovación educativa Conocimientos metodologías
	Tipos de cooperación	Ofrecer ayuda y apoyo a proyectos

Working With People (WWP) es un modelo y enfoque metodológico diseñado para la planificación y gestión sostenible del desarrollo, especialmente en contextos rurales. Este modelo se basa en la idea de que la colaboración entre diferentes actores sociales, como universidades, empresas y comunidades, es esencial para el éxito de los proyectos (Cazorla & De los Ríos., 2023)

En este contexto, la universidad aporta su experiencia en conocimiento y metodologías, estableciendo las bases científicas y técnicas necesarias para abordar los desafíos planteados. Su papel consiste en ofrecer recursos académicos, investigación y formación avanzada, asegurando que las soluciones desarrolladas sean rigurosas y fundamentadas.

Por otro lado, el sector empresarial, a través de la identificación de problemas y necesidades específicas, plantea los retos y contextos reales que demandan innovación y mejora. Estas problemáticas sirven como estímulo para la investigación aplicada, guiando el desarrollo de proyectos que tienen un propósito concreto y práctico en el ámbito empresarial.

En el centro de esta interacción se encuentran los grupos de investigación, organizados bajo Cátedra-Empresa, los cuales operan como el núcleo de esta colaboración. Estos grupos no solo canalizan los aportes de ambas partes, sino que también se encargan de desarrollar

investigaciones y proyectos que responden tanto a las demandas del sector empresarial como a los objetivos académicos. De esta manera, se generan aprendizajes compartidos, contribuciones a la docencia en postgrado, proyectos de aprendizaje-servicio (ApS), y una producción académica relevante en forma de papers, conocimientos específicos y estudios de caso.

Working with People es, por lo tanto, un metamodelo integrador que no solo facilita la colaboración entre la universidad y la empresa, sino que lo hace bajo un enfoque humanista y colaborativo. Su esencia radica en construir puentes entre los distintos conocimientos y experiencias, reconociendo que las personas –sus conocimientos, necesidades y aprendizajes– son el eje central de cualquier avance significativo en este ecosistema.

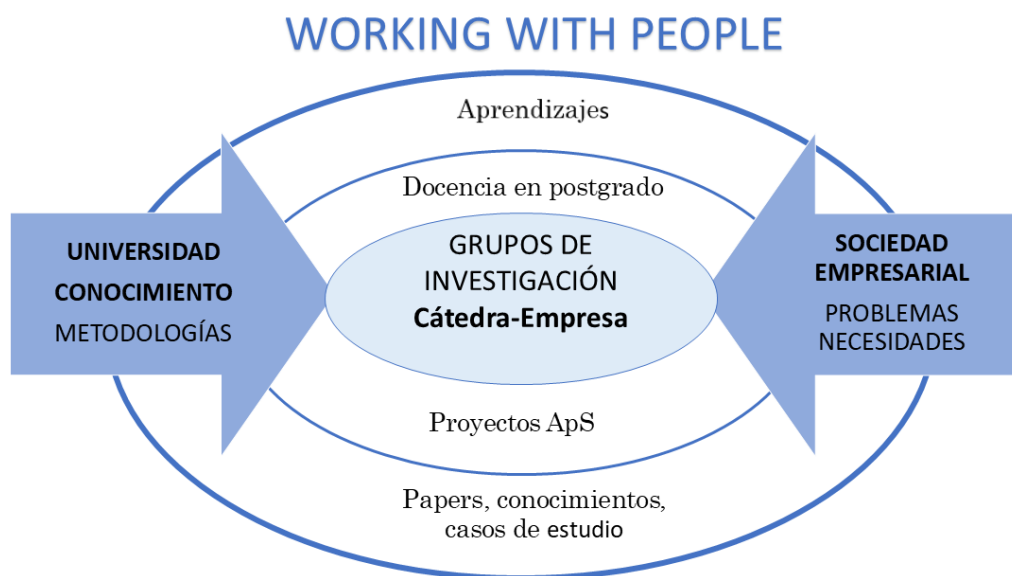


Figura 28: Aportes de la Universidad a la Sociedad

Elaboración De los Ríos Carmenado I

El ApS desde el Modelo Working with People necesita de la relación de dos vertientes fundamentales:

Por un lado, **agentes del ámbito educativo** de la **Universidad**, con docentes competentes y una **estrategia educativa**, metodologías, conocimientos y actividades que permitan generar “aprendizajes”.

Por otro lado, la existencia de **comunidades de Servicio**, que ofrecen distintos servicios y permiten la posibilidad a los estudiantes de entrenar, competencias

sociales y profesionales desde experiencias en entorno reales y cercanos a los problemas y los retos de nuestra sociedad y nuestro entorno.

El vínculo entre ambas entidades son los proyectos ApS que generen “servicios” que respondan a las necesidades reales de la sociedad.

El siguiente esquema muestra la relación entre ambas partes

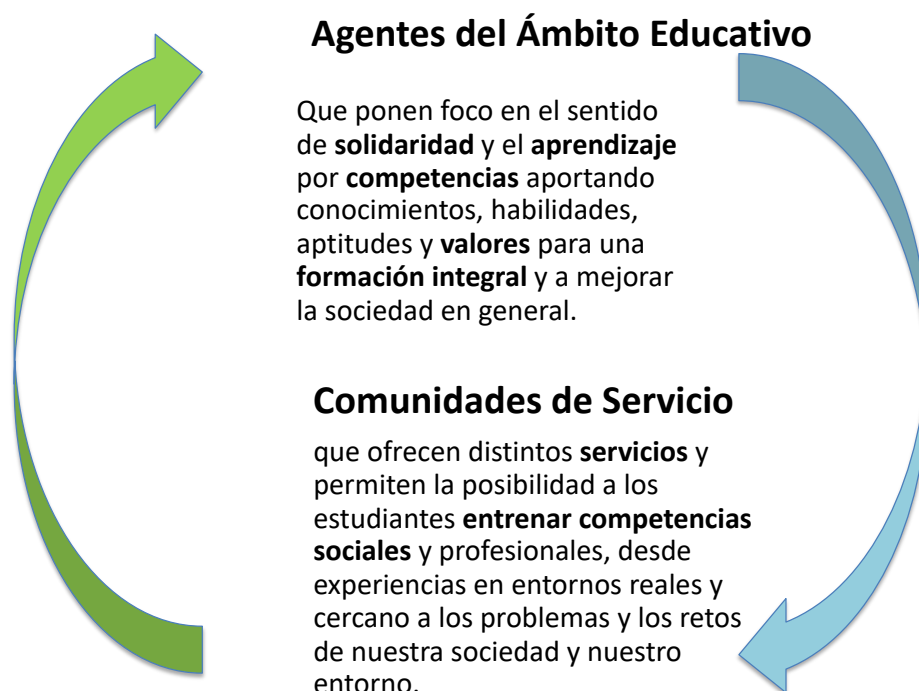


Figura 29: Agentes del ámbito educativo y comunidades de servicio

Este ApS desde el modelo WWP requiere de los siguientes elementos básicos:

A) Colaboración estable: El proyecto de aprendizaje-servicio es una colaboración entre tantos de estos socios como sea posible: estudiantes, personal de organizaciones comunitarias, personal de apoyo, administradores, profesores y destinatarios del servicio. Todos los socios se benefician del proyecto y contribuyen

a su planificación. La Cátedra Bancos de Alimentos (CBA) es una colaboración de la UPM con la FESBAL, que integra a sus cincuenta y cuatro Bancos de Alimentos (BA) de España.

B) Proyectos: Se concretan proyectos que generan un “Servicio”, en los cuales se integran los estudiantes, quienes reciben procesos de aprendizaje y colaboran con ellos. Los estudiantes participan activamente en la elección y planificación del proyecto de servicio; planifican e implementan las sesiones de reflexión, evaluación y ejecución en equipo. Se trata principalmente de alumnos de postgrado del Máster Universitario “Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible en Proyectos de Desarrollo”, a quienes se les ofrece la posibilidad de vincular su trabajo fin de Máster (TFM), con proyectos o acciones concretas dirigidas desde el personal de la CBA.

C) Planificación temporal de actividades y aprendizaje integrado: El proyecto de aprendizaje-servicio ha articulado claramente objetivos de conocimiento, habilidades o valores que surgen de objetivos más amplios del aula y de la institución. El servicio informa el contenido del aprendizaje académico y el contenido del aprendizaje académico informa al servicio. Las habilidades para la vida aprendidas fuera del aula se vuelven a integrar en el aprendizaje. Por ello La CBA y el ApS requieren, por un lado, una planificación anual de actividades y por otro, una organización también anual de las tareas y de un trabajo en equipo, para relacionarse con los agentes implicados y coordinarse con ellos.

D) Espacio y recursos: La CBA proporciona un espacio para desarrollar las actividades en los despachos asignados de la UPM, ubicados en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas (ETSIAAB). Se cuenta, además, con los espacios de FESBAL y los Bancos de Alimentos (BA) que se facilitan a los estudiantes e investigadores que participan.

E) Cooperación y compromiso conjunto: Desde la CBA el ApS fomenta la cooperación del profesorado y de los estudiantes de la UPM, de las personas de FESBAL y de los BA, ya que todos ellos son los principales receptores de las actuaciones. El proyecto de aprendizaje-servicio promueve la responsabilidad de los estudiantes de cuidar a los demás y contribuir a la comunidad. Al participar en el proyecto de aprendizaje-servicio, los estudiantes comprenden cómo pueden impactar a su comunidad. El conocimiento del ámbito de actuación de los BA facilita un trabajo cercano en contextos reales que afectan a personas concretas. El

compromiso social es clave en el modelo ApS, que incluye a otras entidades colaboradoras en estos proyectos.

2.1. Elementos del Aprendizaje – Servicio

Existen diferentes formas de estructurar proyectos de aprendizaje-servicio. Sin embargo, la que más se adapta a nuestro estudio es la planteada por Berman (2006) que además son los mismos que propone Batlle (2020).

- **Seleccionar la necesidad de servicio.** Antes de realizar una planificación detallada del proyecto, los maestros y los estudiantes deben recopilar información sobre los servicios que la comunidad necesita, la idoneidad de que los estudiantes ayuden con esos servicios y el interés que los estudiantes tienen en el proyecto. Los estudiantes y los maestros deben pensar en seleccionar un proyecto que equilibre el interés de los estudiantes, las necesidades de la comunidad y el aprendizaje auténtico.
- **Encontrar un socio comunitario.** El maestro puede estar al tanto de algunos líderes pro educativos de agencias de servicios comunitarios. Cuando los estudiantes participan en el contacto con socios potenciales, participan en entrevistas, establecen horarios y agendas y discuten responsabilidades, aprenden más sobre la resolución de problemas, la toma de decisiones y la acción cooperativa.
- **Alinear la experiencia de servicio con los objetivos educativos.** Investigaciones recientes indican que uno de los componentes más importantes de las experiencias exitosas de aprendizaje-servicio es una fuerte alineación con los estándares curriculares (Billig, 2004). El maestro ayuda a los estudiantes a mantener la conciencia del contenido de aprendizaje que está integrado en el proyecto de aprendizaje-servicio. Mientras los estudiantes hacen anotaciones reflexivas en su diario, el maestro centra su atención en los objetivos de servicio y los estándares de contenido.
- **Gestionar el proyecto.** Desarrollar un plan de gestión de proyectos es un proceso complejo que requiere creatividad, flexibilidad y sentido común. Cuando los estudiantes y el maestro planifican juntos, es más probable que la lluvia de ideas produzca un plan integral. La evaluación, revisión y revisión frecuentes del plan mantienen el proyecto en curso.

- **Fomentar el aprendizaje reflexivo de los estudiantes a lo largo del proyecto.** Cada proyecto en que los estudiantes pueden utilizar para documentar sus acciones y aprendizaje. Utilizando estas herramientas, los estudiantes reflexionan sobre el aprendizaje en muchas áreas: contenido académico, procesos y habilidades, servicio comunitario, comprensión interpersonal y crecimiento intrapersonal.

3. Componentes del Metamodelo Working with People

En la descripción del Metamodelo que venimos estudiando, hemos visto los principios y las competencias tanto en su definición, como su relación con los valores y las actitudes, así como varios tipos y clasificaciones de competencias. Veamos ahora los componentes o dimensiones de este Modelo WWP

El modelo WWP se sintetiza en tres componentes: Ético-social, técnico-empresarial y político-contextual, que incluyen los diversos campos de la acción social y principios éticos sólidos. (Cazorla & De los Ríos, 2001). Estos tres componentes incluyen los cuatro ámbitos del sistema de relaciones sociales: el político, el de la administración pública, el privado y empresarial y el civil como síntesis del modelo de sociedad (Friedmann, 1992).

3.1. Componente ético-social

Está relacionado directamente con los comportamientos, actitudes y valores de las personas que interactúan, para promover, participar, gestionar las actividades y proyectos de ApS. Esta dimensión ético-social busca promover la responsabilidad social desde una dimensión humana. El componente ético-social, impregna todos los proyectos ApS desde la CBA y sienta las "bases" para que las personas de diferentes ámbitos, públicos y privados trabajen juntas, con compromiso, confianza y libertad personal unidos en un ideal de "servicio" que se orienta desde los valores humanos.

3.2. Componente técnico-empresarial

Los proyectos de Aprendizaje -Servicio son los instrumentos "técnicos" de vinculación, capaces de generar "servicios" a la sociedad (De los Ríos,2021). Este componente promueve la **vinculación con la sociedad** a través de fórmulas innovadoras que generan nuevos proyectos que buscan dar un servicio a la sociedad desde la metodología del Aprendizaje-Servicio.

3.3. Componente político-contextual

Este componente abarca la capacidad de la Universidad y de sus distintos grupos de investigación, para relacionarse con las administraciones públicas de los distintos niveles (local, regional, nacional e internacional) y con otros actores de la sociedad civil.

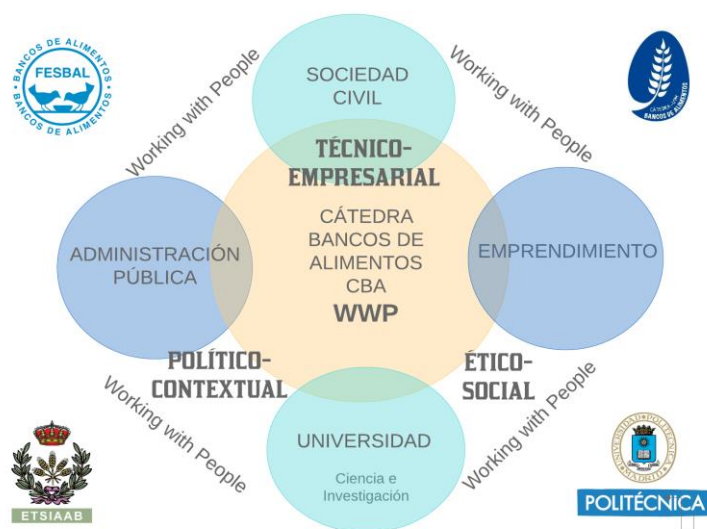


Figura 30: Modelo Working with People aplicado a la CBA.

4. Principios para la aplicación del Metamodelo

El concepto principio además de significar origen, está formado por los valores tanto conceptuales como actitudinales que fundamentan lo que se deriva de él y a los que da consistencia.

El Metamodelo WWP está basado en unos principios metodológicos que lo fundamentan y sustentan. Estos principios están basados en el Proyecto Tuning y el Informe Delors. Competencias de aprendizaje (Conocimientos en diseño) Competencias de comportamiento (trabajo en equipo, comunicación y trabajo efectivo), así como las competencias del Informe Delors: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

El metamodelo WWP, trabajando con la gente, está aplicado al Aprendizaje-Servicio que es la investigación central de nuestra Tesis. Por ello los principios del metamodelo los referiremos al Aprendizaje-Servicio.

4.1. Primer principio competencias técnicas: Necesidad Social

En el Aprendizaje-Servicio la necesidad social del entorno es la justificación del servicio a la comunidad que van a llevar a cabo los estudiantes o bien ante una situación que va mal en el entorno, lo que de ella se puede mejorar y sobre la cual es posible aportar alguna solución.

En definitiva, la necesidad social se refiere a un problema que está fuera de nosotros, pero que nos interpela, nos incumbe y nos da la posibilidad de actuar responsablemente intentando, si no solucionarlo, al menos mejorar la situación.

4.2. Segundo Principio las personas: comportamiento: Formación de Servicio a la comunidad

En el aprendizaje-servicio el servicio que desarrolla de dos modos y con dos agentes complementarios:

a) El profesor universitario, que transmite a la sociedad el contenido del aprendizaje-servicio que ha trabajado en la Universidad a través de los proyectos y de los grupos de investigación, cátedras-empresa y unidades de servicio.

b) El alumnado que lleva a cabo una acción solidaria enfocada al bien común a favor de la comunidad, a través de la cual adquieren conocimientos y practican habilidades, actitudes y valores necesarios para llevarla a cabo.

4.3. Tercer Principio competencias contextuales: Aprendizajes

En líneas generales el Aprendizaje-Servicio proporciona a los alumnos/as, oportunidades de aprendizaje, que podríamos ordenar en cinco áreas:

Primera: Competencias y conocimientos

Segunda: Autoestima

Tercera: Habilidades sociales

Cuarta: Valores humanos

Quinta: Participación ciudadana

Para los contenidos básicos del aprendizaje-servicio, tomamos como referentes los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, presentados por Jacques Delors (1996): Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Aprender a conocer: Conocimiento de retos o problemas sociales concretos, conocimiento de asociaciones, iniciativas ciudadanas y personas comprometidas y una visión realista del mundo en que vivimos.

Aprender a hacer: Habilidades en la realización y gestión de proyectos, habilidades y competencias específicas del servicio que se desarrolla, aficiones, capacidades y talentos personales puestos al servicio de los demás.

Aprender a ser: Autonomía personal, interiorización de los valores humanos, conciencia crítica y capacidad de compromiso.

Aprender a convivir: Capacidades para el trabajo en equipo, actitudes prosociales y hábitos de convivencia y habilidades comunicativas.

4.4. Cuarto Principio: competencias para la dirección de proyectos

En los proyectos de aprendizaje servicio la escuela necesita a la comunidad para lograr un impacto social positivo de mejora del entorno. Requiere reconocerse a sí misma como parte de una alianza que no es sólo pedagógica, que no solo sirve para mejorar la educación de los estudiantes, sino que también sirve para mejorar la sociedad.

Para llevar adelante un proyecto de aprendizaje-servicio el centro educativo debe colaborar activamente con los actores sociales de la comunidad que son ONGs, Ayuntamientos, Fundaciones, etc. En definitiva, debe cambiar una cultura de trabajo aislado por una cultura de trabajo en red o en equipo, lo que significa:

- Compartir un proyecto propio o bien hacer una actividad nueva juntos
- Compartir protagonismo y compromiso
- Cada parte hace y aporta lo que le es propio: El centro educativo puede concretar más los aprendizajes que han de lograr los jóvenes y las entidades sociales pueden definir mejor el servicio socialmente necesario, lo que beneficia a todos.

5. Dimensiones y etapas del metamodelo ApS Working with People.

El modelo propuesto de vinculación entre la universidad y las comunidades de servicio se estructura en tres dimensiones interconectadas que fortalecen la colaboración y el impacto social. Estas son:

1. **Organización:** En esta dimensión se integran la misión, visión y estrategia de vinculación, promovida a través de Cátedras y grupos comunitarios. Su enfoque está en crear una relación estable y efectiva entre la universidad y las comunidades de servicio.
2. **Personas:** Enfocada en la formación y aprendizaje, esta dimensión aborda el desarrollo de competencias y valores en los estudiantes de grado y posgrado, asegurando que su preparación esté alineada con las necesidades y desafíos de la sociedad.
3. **Proyectos:** Agrupa iniciativas de Aprendizaje-Servicio (ApS), investigación, desarrollo e innovación educativa, orientadas a resolver problemas reales y promover el crecimiento social.

La integración de estas dimensiones, simbolizada por el concepto "WWP", genera un modelo holístico que fortalece la sinergia entre la universidad y la comunidad, promoviendo un compromiso mutuo para la transformación social.



Figura 31: Dimensiones del Metamodelo WWP

5.1. Dimensión Organizacional: la estrategia de vinculación.

Esta dimensión integra la misión visión y la estrategia de vinculación entre la universidad y las comunidades de servicio. El marco conceptual previamente expuesto demuestra que las **Cátedra Universidad-Empresa**, un instrumento de gran utilidad para esta vinculación estable. La experiencia desde la Universidad politécnica de Madrid muestra como muchas de estas Cátedras se han desarrollado junto con comunidades de Servicio promovidas conjuntamente por grupos de investigación y grupos de Innovación Educativa.

Los conocimientos metodologías y líneas de investigación de los grupos de investigación deben orientarse para dar respuesta a los problemas y las necesidades reales de la sociedad y de las comunidades de Servicio

Cómo se verá en el capítulo siguiente en la implementación del modelo de esta investigación esta dimensión la integra la misión, visión y estrategia de vinculación definida desde la **Cátedra Bancos de Alimentos** como estrategia de vinculación entre la Universidad Politécnica de Madrid, desde el grupo de investigación GESPLAN y la FESBAL como entidad que aglutina a los 54 bancos de alimentos como comunidades de servicio orientadas al consumo responsable y la lucha contra el despilfarro de alimentos.

5.2. Dimensión Personas: la estrategia para formación.

La otra gran dimensión es la estrategia de aprendizaje y de formación de los estudiantes, que se van a implicar en los proyectos de aprendizaje por servicio. En este sentido es relevante para una calidad educativa y de los aprendizajes esta estrategia tanto a nivel de grado como especialmente a nivel de posgrado Máster Doctorado, se desarrolle en coherencia con las líneas de investigación de los grupos.

Cómo se verá en la aplicación del metamodelo esta dimensión se desarrolla desde un **programa Master y doctorado** en planificación de proyectos de desarrollo rural y gestión sostenible, con una dimensión internacional que integra un cuerpo de conocimiento sólido y de interés para la sociedad desarrollado desde dos grupos de

investigación con líneas de investigación desarrollo humano y de interés para una comunidad de servicio (la Federación Española de Bancos de Alimentos).

Esa estrategia educativa y de aprendizaje se conecta además con unos principios internacionales para la inversión responsable en el Marco del trabajo conjunto con la FAO, dándole una mayor relevancia de cara a la resolución de problemas y necesidades de alcance mundial en reacción con el consumo responsable y los objetivos de desarrollo sostenible.

5.3. Dimensión Proyectos: la dirección del proyecto APS.

Por último, la dimensión de proyectos es el engranaje para la articulación de un Aprendizaje-Servicio sólido y eficaz que permita su iniciación planificación evaluación y cierre según los estándares internacionales, las áreas de conocimiento y competencias de la International Project Management Association.

Se detallan los pasos de forma general aplicables a un proyecto APS:

Tabla 26: Comparación de etapas proyectos IPMA y ApS

IPMA	APS
<p>Iniciación del Proyecto:</p> <p>Definir la Idea del Proyecto: Identificar la necesidad o el problema que el proyecto busca resolver.</p> <p>Establecer Objetivos del Proyecto</p> <p>Identificar Partes Interesadas (Stakeholders)</p> <p>Análisis de Viabilidad: Evaluar la viabilidad técnica, económica y legal del proyecto.</p>	<p>Esbozo de la idea:</p> <p>Definir donde empezar</p> <p>Determinar cuál sería la necesidad social que podrían atender los alumnos</p> <p>Determinar cuál sería el servicio concreto</p> <p>Determinar que aprendizajes les aportaría el servicio</p>
<p>Planificación del Proyecto:</p> <p>Definir el Alcance del Proyecto</p> <p>Desarrollar el Plan del Proyecto</p> <p>Estructura de Desglose del Trabajo</p> <p>Asignación de Recursos</p>	<p>Establecimiento de alianzas con entidades sociales</p> <p>Contactar con los socios con los que podemos contar</p> <p>Plantear la demanda</p> <p>Llegar a un acuerdo formal</p>
<p>Organización y Preparación:</p> <p>Formar el Equipo del Proyecto</p>	<p>Planificación:</p> <p>Definir el servicio</p>

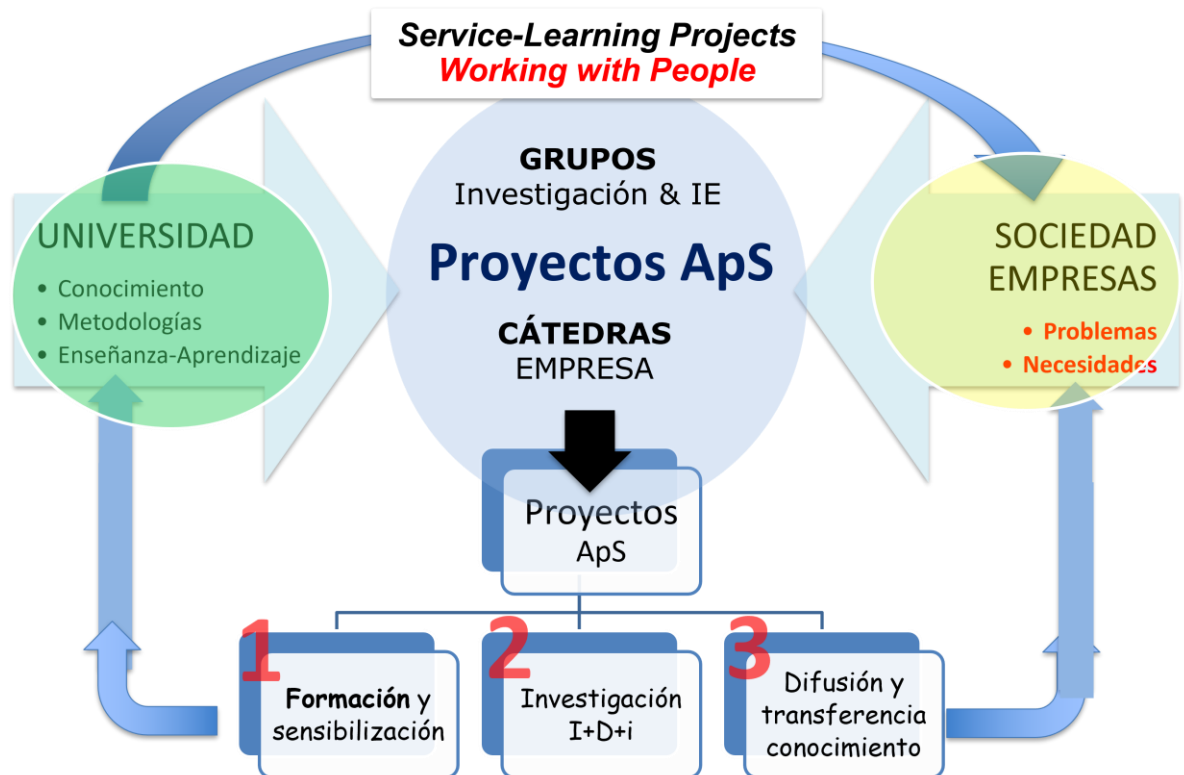
Establecer Procesos y Procedimientos Desarrollar Planes Secundarios	Precisar aspectos pedagógicos Definir la gestión y la organización de todo proyecto
Ejecución del Proyecto: Liderar el Equipo del Proyecto Gestión de la Comunicación Control de Calidad Gestión de Riesgos.	Ejecución del proyecto con el grupo: Valoración y cierre y evaluación
Cierre del Proyecto	

Como se verá en la aplicación del metamodelo, esta dimensión integra dos grandes proyectos, que han permitido lo largo de estos años desarrollar numerosos aprendizajes por servicio, por un lado, los numerosos proyectos ApS que se han ido articulando conjuntamente desde la cátedra Banco de alimentos, en relación con el consumo responsable y la sensibilización sobre el despilfarro de alimentos.

Por otro lado, un proyecto internacional coordinado desde GESPLAN, que integra también el consumo responsable desde los principios IRA del Consejo de seguridad alimentaria mundial. Ambos proyectos son el escenario para la integración universidad-comunidades de servicio y generar resultados desde tres líneas concretas:

- la formación y la sensibilización
- la investigación y
- la difusión y transferencia de conocimiento

La figura siguiente sintetiza estas tres dimensiones, focalizando en el centro a los proyectos APS, como el instrumento operativo la vinculación Universidad, Sociedad civil o comunidades de servicio. Es en estos proyectos en donde se integran los alumnos se producen los aprendizajes y los servicios a la sociedad, Como se verá en el caso concreto a nivel de POSGRADO desde el Master y Doctorado en planificación de proyectos de desarrollo rural y gestión sostenible.



De los Ríos Carmenado, I. et al. (2023)

Figura 32: Relación de los APS con la Cátedra BA-UPM, De los Ríos Carmenado. I et al (2023)

Por tanto, la figura del profesor, como **director de proyectos APS**, articula la actividad investigadora la actividad como docente desde la innovación educativa y su dimensión de vinculación con la sociedad para orientar resultados que generen un servicio y desde ellos también generar conocimientos nuevos para mejorar su actividad docente investigadora

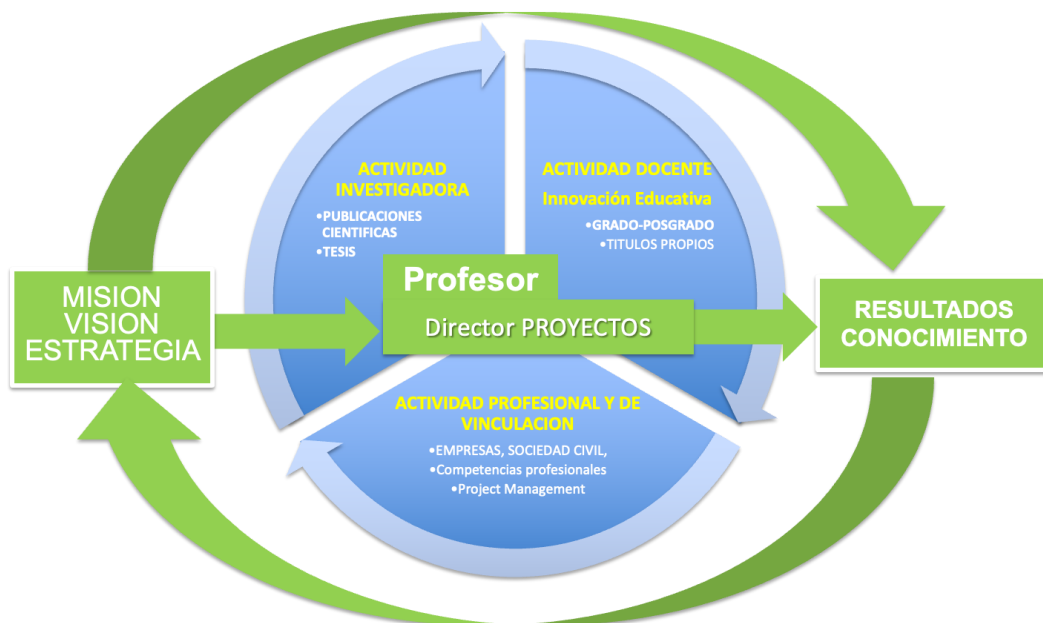


Figura 33: Papel del profesor como director de proyectos De los Ríos Carmenado et al (2023)

Este diagrama presenta un modelo integrado de actividades centrado en el rol del profesor como director de proyectos, quien actúa como un enlace fundamental entre la misión institucional y los resultados obtenidos en forma de conocimiento. Aquí se destacan tres áreas de actividad clave que definen la función del profesor en el contexto de una institución académica y sus interacciones con el entorno:

Misión, Visión, Estrategia:

Ubicada en la parte izquierda del diagrama, representa el marco institucional que guía todas las actividades. La misión, visión y estrategia institucionales son los pilares que orientan el propósito de cada actividad realizada por el profesor y el enfoque de sus proyectos.

Áreas de Actividad del Profesor: El profesor tiene un rol multifacético que abarca tres áreas de actividad interconectadas:

- **Actividad Investigadora:** Incluye la producción académica y científica, como *publicaciones científicas* y *tesis*, que aportan nuevos conocimientos y avances en su campo. Esta área refleja el compromiso del profesor con la generación de conocimiento y la contribución a la base científica y académica.

- **Actividad Docente (Innovación Educativa):** Se refiere a la enseñanza en diversos niveles, tanto en *grado* como en *posgrado*, y la implementación de *títulos propios*. Esta actividad busca no solo la transmisión de conocimiento, sino también la innovación en la educación, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y al avance de las metodologías educativas.
- **Actividad Profesional y de Vinculación:** En esta área, el profesor se conecta con el sector externo (empresas, sociedad civil) para desarrollar *competencias profesionales* y realizar *gestión de proyectos (Project Management)*. Esta actividad de vinculación fortalece las relaciones con el entorno social y económico, aportando al desarrollo profesional de los estudiantes y al impacto social de la institución.

Resultados y Conocimiento:

En la parte derecha, el diagrama muestra que las tres actividades (investigadora, docente y profesional de vinculación) generan *resultados y conocimiento* que contribuyen al logro de los objetivos de la misión institucional. Estos resultados no solo reflejan el éxito en los proyectos y actividades realizadas, sino que también alimentan la base de conocimientos que la institución ofrece a la sociedad.

Ciclo de Retroalimentación:

Las flechas verdes que rodean el diagrama representan un ciclo continuo de retroalimentación en el que la misión y estrategia institucional orientan las actividades del profesor, y los resultados obtenidos influyen y redefinen la misión y la estrategia. Esto crea un sistema dinámico donde cada componente se alimenta mutuamente, promoviendo la mejora continua y la alineación con los objetivos institucionales.

6. Conclusión del capítulo tercero

Hemos analizado en este capítulo las bases conceptuales del Metamodelo WWP, que constan de principios, competencias, valores, y de tres dimensiones o componentes en sus tres ámbitos: Ético-social, técnico-empresarial y político-contextual, así como de su vinculación con la sociedad.

Hemos analizado la necesidad de los grupos de investigación e innovación educativa, en el seno de la misma universidad, que llevan la creación de las cátedras-empresa como instrumento de vinculación de la universidad con la sociedad, para crear así las comunidades de Servicio y el aprendizaje basado en

proyectos que sirvan de forma eficaz a la sociedad y a sus necesidades. Igualmente Esta innovación educativa pasa del aprendizaje por sólo conocimientos, al aprendizaje por competencias que comportan una rica e íntegra formación y desarrollo de todas las capacidades de los estudiantes para llevar adelante la dimensión humana que propone el modelo Aps-WWW, Estos tres ámbitos del modelo requieren una formación de los estudiantes en las competencias necesarias para llevar adelante la sensibilización y transformación de la sociedad en orden al desarrollo sostenible que es complementario necesariamente con la gestión responsable de alimentos y su distribución entre los más necesitados. En el fondo es un valor de equidad y de solidaridad.

Otra iniciativa de gran calado social es la creación de los Bancos de Alimentos que como veremos surgió como aplicación del ApS.

El modelo tiene en las competencias un componente central para llevar adelante estos proyectos, porque las competencias se fundamentan en las actitudes, las actitudes se fundamentan en los valores que son horizontes positivos de nuestro actuar y de nuestro posicionamiento ante nosotros mismos y la sociedad. Cada una de nuestras capacidades o aptitudes se refuerza y se potencia con los valores que la desarrollan. Por ello es indispensable sensibilizar en el campo educativo a aquellos que van a ser los que cuiden ese desarrollo sostenible y quienes a su vez se preocupen activamente con los más necesitados, como es el caso de los bancos de alimentos. Pero las actitudes positivas y los valores se van aprendiendo y ejerciendo y en ello la universidad tiene un papel crucial, porque son sus profesores los motores entusiastas y responsables de suscitarlos en sus alumnos a través de la educación. Por eso, entre otros muchos, los valores indispensables son entre otros: la sensibilidad hacia la problemática de los demás y de la sociedad, la creatividad para crear soluciones, el entusiasmo y el compromiso para participar en las asociaciones que ya trabajan en este campo como venimos exponiendo.

Los proyectos que hemos mencionado y que se estudiarán en el capítulo siguiente, como son los Bancos de Alimentos o la creación de la Cátedra Bancos de alimentos, o el programa Coral implican, tanto a las personas individuales como a las empresas, a las universidades, en definitiva, a toda la sociedad, en una iniciativa necesaria y altamente positiva cuya eficacia radica en la aplicación del Modelo WWP-APS.

Capítulo 5: Aplicación del Metamodelo ApS- WWP al consumo responsable desde la Cátedra Bancos de Alimentos de la UPM

1. Resumen de los capítulos uno, dos y tres.

En los capítulos anteriores hemos ido recorriendo progresivamente la fundamentación teórica de nuestra investigación, comprobando que el aprendizaje servicio y el aprendizaje basado en proyectos contribuyen desde la innovación educativa a la vinculación con la sociedad y a propiciar en ella una acción que le era necesaria. Igualmente hemos averiguado que el Modelo Working With People, cuyas bases conceptuales hemos estudiado exhaustivamente, contribuye a la vinculación con la sociedad y promueve el aprendizaje y el desarrollo de competencias personales, además de conocimientos técnicos y con la aplicación de ambos métodos WWP y APS cuya complementariedad hemos constatado, se incrementa la acción social. También mostraremos cómo las Cátedra-Empresa son el escenario adecuado para implementar APS en el contexto de la Universidad desde los grupos de investigación y los grupos de innovación educativa, fomentando las relaciones positivas con la sociedad y la ayuda en la resolución de sus problemas.

Hemos visto que este metamodelo WWP-ApS es idóneo para la implementación de proyectos Aprendizaje a nivel de la Universidad y su acción en la sociedad en el contexto del Consumo responsable de alimentos, acción que es aplicable al ámbito educativo y social.

2. Introducción al Capítulo 5.

En este capítulo nos proponemos estudiar y recorrer las aplicaciones concretas del modelo APS-WWP al consumo responsable de alimentos desde la Cátedra Bancos de alimentos de la UPM y desde los bancos de alimentos. Es decir, estamos ya ante unas aplicaciones concretas, como es el programa Coral de la Cátedra Banco de Alimentos.

Veremos su eficacia, sus métodos, sus líneas de acción, y cómo generan y transfieren su conocimiento.

Finalmente analizaremos los resultados de la implementación del modelo estudiado WWP-APS

El proyecto de investigación se llevó a cabo en la Cátedra Bancos de Alimentos de Madrid y se ha realizado la investigación analizando la documentación e informes durante los años 2013-2023. El tema se centra en la Aplicación de la Metodologías APS Working with People y en el consumo responsable. Centrándonos

especialmente en la reducción y el desperdicio de alimentos. Los resultados nos muestran la importancia de la aplicación del modelo sobre todo en el trabajo con las personas. Se manifiesta la importancia de los Bancos de Alimentos en su labor de servicio voluntario y en la transparencia de sus gestiones.

En este capítulo profundizaremos en la aplicación del metamodelo Aps-WWP al consumo responsable desde la Cátedra Bancos de Alimentos de la UPM. No cabe duda de que este metamodelo que hemos venido analizando es una herramienta novedosa de gran calado que impulsa y profundiza en las acciones que se van realizando para sensibilizar en el consumo responsable de alimentos y la sostenibilidad del planeta.

Conoceremos la historia del Banco de Alimentos, a su fundador y las numerosas y crecientes actividades que lleva a cabo, así como su metodología. Desde entonces los Bancos de Alimentos se han puesto en marcha en numerosos países y universidades a nivel global, como aplicación del metamodelo APS_WWWP del que venimos hablando a lo largo de los capítulos anteriores.

Así tratando de establecer una definición de validez universal, podríamos decir que un banco de alimentos es una organización, sin ánimo de lucro, que recupera alimentos comestibles eliminados de los canales de venta y los entrega, directa o indirectamente, a personas necesitadas.

Se relatan los diferentes bancos de alimentos del mundo y una breve historia de los más significativos. Esta sensibilización hacia el consumo responsable de alimentos se llevará a cabo en diferentes programas, en uno de ellos participe de forma activa el programa Coral del que también hablaremos en este capítulo.

Por último, todos estos resultados, los vamos a incluir dentro de los tres componentes del Metamodelo Working With People: Componente ético-social, componente técnico-empresarial, componente político-contextual.

3. Dimensiones del metamodelo ApS-WWP en el ámbito del consumo responsable de alimentos

En la descripción del Metamodelo que venimos estudiando, hemos visto los principios y las competencias tanto en su definición, como su relación con los valores y las actitudes, así como varios tipos y clasificaciones de competencias. Veamos ahora los componentes o dimensiones de este Modelo WWP.

3.1. Dimensión Organizacional: la Cátedra Banco de Alimentos.

Vinculación Universidad-Comunidades de Servicio: La misión, visión y estrategia de vinculación entre la universidad y las comunidades de servicio se integran a través de las Cátedras Universidad-Empresa, lo que facilita una conexión estable y orientada a las necesidades sociales.

Experiencia en la Universidad Politécnica de Madrid: La universidad ha impulsado el desarrollo de múltiples Cátedras en colaboración con comunidades de servicio, promovidas conjuntamente por grupos de investigación y de Innovación Educativa.

Orientación hacia Problemas Sociales: Las metodologías y líneas de investigación de los grupos deben enfocarse en resolver problemas reales de la sociedad y responder a las necesidades de las comunidades de servicio.

Caso Cátedra Bancos de Alimentos: La Cátedra Bancos de Alimentos representa una estrategia de vinculación entre la Universidad Politécnica de Madrid (grupo GESPLAN) y la FESBAL (Federación de Bancos de Alimentos), la cual aboga por el consumo responsable y la lucha contra el despilfarro de alimentos, involucrando a 54 bancos de alimentos en su red.

3.2. Dimensión Personas: Máster en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible.

Estrategia de Aprendizaje y Formación: Se impulsa una estrategia educativa de aprendizaje por servicio para estudiantes de grado y, especialmente, de posgrado (Máster y Doctorado), alineada con las líneas de investigación de los grupos académicos.

Programas de Posgrado Especializados: Esta dimensión se implementa en un programa de Máster y Doctorado enfocado en la planificación de proyectos de desarrollo rural y gestión sostenible, con un enfoque internacional que aporta un conocimiento sólido y relevante para la sociedad.

Vinculación con la Comunidad de Servicio: La estrategia educativa se desarrolla en colaboración con la Federación Española de Bancos de Alimentos, integrando intereses de desarrollo humano y sostenibilidad.

Alineación con Principios Internacionales: La estrategia se conecta con principios internacionales de inversión responsable, en colaboración con la FAO, fortaleciendo su impacto en el consumo responsable y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

3.3. Dimensión Proyectos: la dirección de los proyectos APS

Estrategia de Aprendizaje-Servicio (ApS): La dimensión de proyectos establece un marco sólido para el Aprendizaje-Servicio (ApS) que cumple con estándares internacionales y las competencias definidas por la International Project Management Association, asegurando un ciclo completo de iniciación, planificación, evaluación y cierre.

Principales Proyectos ApS que se realizan a través de:

Cátedra Banco de Alimentos: Desarrollo de proyectos en torno al consumo responsable y la concienciación sobre el despilfarro de alimentos, promoviendo la sensibilización social.

Proyectos Internacionales GESPLAN: Proyectos coordinados que integra principios de consumo responsable alineados con las directrices de inversión responsable de la FAO y el Consejo de Seguridad Alimentaria Mundial.

Líneas de Impacto en ApS:

Formación y Sensibilización: A través del programa CORAL, centrado en el consumo responsable de alimentos, en colaboración con la FESBAL y sus 54 bancos de alimentos.

Investigación: Generación de nuevo conocimiento que enriquece tanto la práctica educativa como el ámbito investigativo.

Difusión y Transferencia de Conocimiento: Difusión de los principios de inversión responsable (CAS-IRA) en colaboración con la FAO, para fomentar el consumo responsable.

Rol del Profesor en ApS: Los profesores, como directores de proyectos en ApS, integran la actividad docente con la investigación e innovación educativa, generando resultados que no solo benefician a la sociedad, sino que también enriquecen su propio desarrollo docente e investigativo.

Dos proyectos complementarios



Figura 34: Proyectos Conjuntos: Los principios IRA y ODS

4. Las Comunidades de Servicio

Como se ha visto en el metamodelo propuesto, la vinculación de la universidad con las comunidades de servicio se realiza desde el Marco conceptual del modelo WWP para ayudar a la sociedad a través de proyectos con los que puedan resolver sus dificultades, pero que se realiza en y con la comunidad. La vinculación con la sociedad es por tanto otro de los elementos que constituyen este metamodelo. Por ello como precisa (Martínez-Odría, 2002, 2003 y 2005) se requiere la apertura de los centros educativos al entorno en el que, entre otros recursos, reside la potencialidad formativa que es una oportunidad que puede enriquecer el proceso educativo. Las experiencias de las comunidades de servicio contribuyen, entre otras, a la configuración de una concepción más rica del medio educativo, que permite la participación de las diversas organizaciones que componen la sociedad civil y sus agentes. Esto nos ayuda a considerar la importancia educativa de la comunidad social en la que se integra el centro escolar y a valorar las influencias educativas procedentes de ella. En definitiva, parece importante abrir las puertas y ventanas de la institución escolar al entorno social. Con esta forma de entender el proceso educativo se da, en cierto modo, un cambio de paradigma que se abre a otras posibilidades educativas provenientes del entorno próximo a la escuela y permite dar a conocer a sus alumnos una realidad más amplia que supera la actividad cotidiana que tiene lugar dentro de los muros del recinto escolar. El reto reside en encontrar los modos de aprovechar las posibilidades y recursos que se encuentran en el aula para acercarse a realidades diferentes y encontrar formas de participar en su mejora o desarrollo. Se trata en definitiva de buscar herramientas para favorecer que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea enriquecido con otras actividades que puedan desarrollarse en colaboración con otros agentes de la comunidad local.

Las comunidades de servicio se unen en equipo para trabajar y abordar una necesidad o problema común dentro de su comunidad, comparte así intereses y fines comunes. Dentro de sus objetivos las caracteriza, el servicio a la comunidad y de hacer del mundo un lugar mejor para crear un impacto positivo en sus comunidades.

Existen algunos tipos de comunidades de servicio:

- Organizaciones sin fines de lucro: Estas organizaciones son creadas para servir a un propósito social o caritativo. A menudo dependen de voluntarios para llevar a cabo su trabajo.
- Grupos de vecinos: Estos grupos se forman por personas que viven en la misma área y que desean trabajar juntas para mejorar su comunidad.
- Grupos de base: Estos grupos son formados por personas que comparten una causa o interés común. A menudo trabajan para abogar por un cambio social o político.
- Grupos de estudiantes: Estos grupos son formados por estudiantes que desean que algo mejore en su campus o comunidad.

4.1. Los Bancos de Alimentos y la FESBAL

Los Bancos de Alimentos son un buen ejemplo de lo que es una Comunidad de Servicio, FESBAL es una entidad, apolítica y aconfesional, fundada en 1995, que promueve la labor, la imagen y la figura de los Bancos de Alimentos asociados en su lucha contra el hambre, la pobreza y el desperdicio de alimentos mediante su aprovechamiento y reparto a las personas más necesitadas, contribuyendo, además, a mejorar el medio ambiente. Integra a los 54 Bancos de Alimentos de España, como organizaciones sin ánimo de lucro, basadas en el voluntariado. FESBAL es miembro de la Federación Europea de Bancos de Alimentos (FEBA) y del Global Foodbanking Network (GFN). Asimismo, FESBAL, en representación de los Bancos de Alimentos de España, es Premio Príncipe de Asturias a la Concordia 2012 y Premio Alimentos de España 2020 y Premio a la Excelencia en Dirección de Proyectos AEIPRO-IPMA 2021 en la categoría Proyectos sociales. En este sentido la Cátedra Bancos de Alimentos, de la que hablaremos más extensamente en el siguiente apartado, cumple también en el ámbito educativo con esta misión de prestar un servicio a la sociedad de manera muy directa, impulsando a la universidad hacia su labor más intrínseca de servir y buscar solucionar las problemáticas actuales de la sociedad. Por eso se une completamente desde la Universidad al propósito de los Bancos de alimentos de recuperar excedentes alimenticios de la sociedad y redistribuirlos entre las personas necesitadas (Casal, 2020), evitando cualquier desperdicio o mal uso desde la formación en la cultura del consumo responsable y la sensibilización en este ámbito. Esta colaboración entre la Cátedra Bancos de Alimentos (CBA) y la

Federación de Bancos de Alimentos (FESBAL) ha permitido que se desarrollen los elementos que estructuran a la Cátedra Bancos de Alimentos.

4.2. El Grupo de Investigación GESPLAN.

En torno a los cuatro pilares descritos los capítulos 1 y 2 se articuló, a partir del año 2004, la transformación de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) de una institución profesionalizante a una Universidad de Investigación. En el año 2004 la UPM era una universidad joven –se creó en 1971- que aglutinaba a 20 escuelas tradicionales de ingeniería y arquitectura fundadas en su mayor parte en el siglo XIX. La UPM por tanto se erigía como una universidad de corte profesional, donde se preparaban ingenieros, arquitectos, ingenieros y arquitectos técnicos con un significativo prestigio en la sociedad cimentado en torno a sus buenas competencias técnicas.

La UPM contaba con unas fortalezas que fueron tenidas en cuenta a la hora de llevar a cabo dicha transformación. Por un lado, existía una buena base científica en torno a las matemáticas, física y química; y se contaba con un alto prestigio derivado de la alta calidad profesional de sus egresados. Pero también existían una serie de desventajas o inconvenientes que aún siguen estando presentes, como por ejemplo la difícil promoción profesional de los profesores al tratarse de una universidad pública (Cazorla et al 2016).

En torno a estas fortalezas y debilidades se acometieron, de arriba abajo y de abajo a arriba, –aspecto muy importante en cuanto a Gobernanza–, una serie de medidas en torno a los tres pilares anteriormente mencionados que han resultado ser claves en el proceso de mejora (la UPM actualmente se encuentra entre las 300 mejores universidades del mundo) y transformación de la UPM (Cazorla,2016)

Para ilustrar este proceso, veremos la acción de uno de estos Grupos de Investigación y su relación con las anteriores medidas adoptadas para la mejora de la UPM. El **Grupo de I+D GESPLAN** (Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible) fue creado en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) en el año 2006 bajo la dirección del Catedrático Adolfo Cazorla. Actualmente GESPLAN agrupa a un conjunto de profesores e investigadores que lleva trabajando en el área de Proyectos y Planificación para un Desarrollo Rural sostenible de las comunidades, durante los últimos 20 años. Entre los integrantes del grupo hay jóvenes investigadores y profesionales de la ingeniería agronómica,

ingeniería industrial y economía, que compaginan sus labores docentes y de investigación con una intensa vida profesional.

Este grupo centra sus líneas de investigación, desde su amplia experiencia, en la planificación y gestión del desarrollo, la evaluación de programas, la dirección de proyectos, y la problemática asociada al subdesarrollo de las zonas rurales. Desde el Grupo se colabora con gobiernos, universidades y empresas en la elaboración de programas de desarrollo en ámbitos locales, regionales y nacionales, así como en diversos trabajos de evaluación de políticas relacionadas con el desarrollo regional y rural de la UE, la educación, la investigación, o la cooperación al desarrollo. Desde la creación del grupo, la labor investigadora ha sido continua, así como el contacto y la colaboración con otros investigadores y grupos de universidades españolas, europeas y americanas. A este respecto la visión el grupo se centran en:

- Promover espacios de investigación y cooperación en los ámbitos europeo, norteamericano y latinoamericano.
- Compartir experiencias y colaborar con otros grupos con intereses, principios y líneas de investigación afines.
- Facilitar el contacto, el intercambio y la estancia de otros investigadores en la Universidad Politécnica de Madrid.

GESPLAN de la UPM nace con la Misión de ser una célula de lo que es una Universidad de Investigación para contribuir al progreso de la sociedad. Para ello, se configura como una organización que trabaja por Proyectos, desde los tres mismos elementos estratégicos que soportan la esencia de una Universidad de Investigación.



Figura 35: Tres pilares del Grupo GESPLAN para la mejora de la UPM

Fuente: www.ruraldevelopment.es

La visión y los valores sobre los que se asienta la cultura de GESPLAN se resumen en una propuesta conceptual que se denomina «Working With People», que busca conectar conocimiento y acción mediante proyectos que priorizan a las personas que se involucran, participan y se desarrollan en el contexto de los proyectos (Cazorla et al., 2006).



Figura. Web del Grupo de Investigación GESPLAN para la oferta de sus actividades

Fuente: www.ruraldevelopment.es

A continuación, se ilustra como el Grupo GESPLAN concibe su misión y su visión como una pequeña “universidad de investigación” concretando sus acciones desde los cinco pilares de estas universidades.



Figura 36: Los cinco pilares de las universidades de investigación.

Tomado de Cazorla y De Los Ríos (2023)

Investigación de excelencia

Como se ha comentado en la UPM se promovieron los Grupos de Investigación como elementos claves para la articulación de la investigación. Estos grupos se agrupan alrededor de una línea de investigación y conocimiento definido y se definen como un conjunto de profesores, alumnos y personal de Administración que decide libremente unirse alrededor de un concepto investigador que han compartido durante cierto tiempo. Esta medida ha traído excelentes resultados: en el año 2016 existían 209 grupos consolidados en la UPM. Al hilo de estos grupos y para asegurar la calidad de los mismos se articuló un sistema de evaluación anual según una serie de indicadores (proyectos realizados, artículos publicados, tesis, evaluación investigadora, recursos conseguidos para la universidad).

Esta circunstancia ha generado una sana competencia que ha traído como consecuencia un aumento de la excelencia académica de los grupos y por lo tanto, y como consecuencia de la universidad. También se ha promovido un doctorado de excelencia, de tal manera que cualquier investigación que pretenda ser defendida tenga unos determinados índices de calidad. Entre estos factores de calidad destaca la publicación de al menos un artículo indexado en JCR. De esta forma todas las tesis doctorales que se leen en la UPM tienen una producción científica relevante asociada a la misma, lo que incide positivamente en los indicadores de la UPM y asegura la calidad de la investigación.

Se ha fomentado la publicación de artículos de alto impacto y de patentes. A través de medidas como las mostradas en los párrafos anteriores, y de otras como los sexenios de investigación (plus salarial a los profesores que publican un determinado número de artículos) se ha logrado llegar a las 1860 publicaciones y 66 patentes en 2015. Estas investigaciones han logrado dar relevancia y visibilidad internacional al conocimiento generado por UPM, lo que se ha traducido en una mejora en el impacto y prestigio de la universidad en el entorno mundial.

Grupo GESPLAN concibe su misión y su visión como una pequeña “universidad de investigación” concretando sus acciones desde sus líneas de investigación en la planificación y gestión del desarrollo, la evaluación de programas, la dirección de proyectos, y el desarrollo humano.

A través de los anteriores elementos y desde sus proyectos, GESPLAN se ha posicionado como un Grupo de Investigación de referencia en el Campo de la Planificación, la Dirección y la Evaluación de Proyectos, contando con uno de los másteres y doctorados más prestigiosos en el área a nivel mundial, con proyectos de investigación relevantes con la sociedad y con resultados de investigación pioneros en revistas de alto impacto mundial. La Figura 65 muestra en la web las cuatro líneas de Investigación del Grupo GESPLAN.

Docencia de calidad

Manteniendo y aumentando la calidad del grado heredada, se ha apostado por generar programas de máster (posgrado) de alta calidad; actualmente la UPM cuenta con 56. Entre estos másteres de alta calidad destacan los Erasmus Mundus –cuatro actualmente en la UPM y uno de ellos gestionado desde GESPLAN–, que son másteres conjuntos europeos con otras universidades de relevancia internacional que tienen por objetivo fomentar la integración del espacio europeo de educación superior, la creación de redes de trabajo y el intercambio y movilidad de alumnos alrededor del mundo.

Gracias a estos programas de calidad la movilidad de estudiantes ha aumentado considerablemente; en los estudios de máster el 30% de los alumnos son egresados de la UPM, el otro 30% se conforma con alumnos españoles de otras universidades y el 40% restante está formado por alumnos extranjeros motivados a realizar estos másteres por la calidad, relevancia y prestigio internacional que atesoran.

Medidas como la que hemos narrado anteriormente en relación al doctorado también han generado fruto en cuanto a la docencia en este periodo. Los criterios de calidad establecidos en cuanto a producción científica fomentan una clara competencia entre los profesores y las universidades, ya que los alumnos prefieren profesores de prestigio y con un experimentado bagaje investigador para que les dirijan su tesis doctoral (Cazorla et al., 2017).

De esta forma una medida que a priori podría haber significado un descenso en el número de tesis defendidas ha tenido un efecto totalmente contrario, puesto que en la actualidad se leen más tesis doctorales que en 2004 -150 más- y éstas atesoran mayores indicios de calidad. Esto es debido principalmente a que la difusión de los resultados de investigación ha puesto en el mapa a nuestros docentes que son altamente demandados por multitud de alumnos nacionales e internacionales.

El Grupo GESPLAN concreta sus acciones de Docencia de calidad, conectadas a sus mismas líneas de investigación en planificación y gestión del desarrollo, la evaluación de programas, la dirección de proyectos, y el desarrollo humano.

La docencia se concreta en un Máster en Planificación de proyectos de desarrollo rural y gestión sostenible, que se imparte como un Máster oficial de la UPM, plenamente integrado en el Espacio Europeo de Educación Superior fundamentado en la declaración de Bolonia, por lo que es un Máster reconocido oficialmente en toda la Unión Europea.

Como se verá en el apartado del contexto curricular, el **Máster** cuenta con un programa formativo fruto de una variada y rica experiencia docente, investigadora y profesional, con profesionales que vienen trabajando en el ámbito del desarrollo rural y la gestión del medio natural desde hace décadas.

Este programa tiene un ámbito internacional y forma especialistas en el ámbito del desarrollo y su gestión sostenible. De esta forma, el Máster constituye un instrumento estratégico para el desarrollo y sostenibilidad de las zonas rurales del planeta, especialmente en los países en vías de desarrollo.

El Máster da acceso directo al Programa de Doctorado en la UPM en —también como Erasmus Mundus— para aquellos alumnos que lo deseen y que sean admitidos por el Comité Académico del Programa. El Doctorado en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible es igualmente un programa oficial de la UPM alineado con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y reconocido oficialmente en toda la Unión Europea.

Ambos programas Máster y Doctorado se imparten desde la experiencia de dos grupos de investigación GESPLAN (www.ruraldevelopment.es) y SILVANET con la participación de profesionales de prestigio del campo de los Proyectos y la Planificación, así como de profesores relevantes de otras Universidades como Standford, (USA) o Berkeley, (USA).

Todo ello se enmarca desde una Estrategia Educativa propia basada en Competencias, como una nueva dimensión docente desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (De los Ríos et al., 2010). Esta estrategia —que se verá en el apartado 2.4. Estrategia Educativa— toma los proyectos de curso como elemento educativo adecuado para generar una "experiencia profesional anticipada" en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior - EEES y vinculando a la actividad docente con el elemento empresarial e industrial.

Relevancia en la Sociedad

La creación de **Cátedras Universidad-Empresa** ha acercado a la universidad al entorno empresarial. Este ente que promueve la relación entre la universidad y la empresa ha supuesto, entre otras medidas, un rotundo éxito, ya que el valor añadido que la universidad ofrece a las empresas a través de la investigación y resolución de problemas es elevado en cuanto a la experiencia de sus profesores e investigadores. Actualmente en la UPM existen 84 Cátedras Universidad-Empresa, lo que supone un monto económico total de 2,4 millones de euros al año. También se ha fomentado la creación de empresas tecnológicas –spin off- y se ha procurado optar a proyectos tanto nacionales como internacionales de investigación. Actualmente la UPM es la universidad española, de carácter tecnológico, que más proyectos europeos de investigación (H2020) está llevando a cabo. Todos estos datos representan una financiación captada de la sociedad de 70M€, cantidad muy representativa si la comparamos con el presupuesto total de la UPM (340M€). Como otras Universidades de Investigación, la UPM aplica un canon (overhead) a los recursos captados de la sociedad según el tipo de proyectos de donde provengan (15-20%). Este canon supone una inyección económica para la universidad que permite mantener y fortalecer su estructura. El Grupo GESPLAN concreta sus acciones de vinculación con la sociedad, conectadas a sus mismas líneas de investigación.

La Docencia de calidad, tiene un origen directo en el conocimiento que se genera desde sus mismas líneas de investigación aplicada –en planificación y gestión del desarrollo, la evaluación de programas, la dirección de proyectos, y el desarrollo

humano– y que son el a tractivo para la vinculación con la sociedad. En este ciclo incluye procesos orientados a la formación de doctores, que responde a la visión estratégica de GESPLAN, desde un enfoque centrado en el activo más importante: las personas y sus competencias.

Desde la experiencia del Grupo GESPLAN de la UPM, se muestra el hilo conductor para la formación de doctores, fruto de más de 25 años de experiencia formando más de 60 doctores a nivel internacional (Cazorla y De los Ríos, 2023).

5. El Máster-Doctorado en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible

La metodología de Aprendizaje-Servicio se inserta de forma práctica en las materias del Máster y Doctorado en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión sostenible: *Planificación en el ámbito público: del conocimiento a la acción, Dirección de proyectos para el desarrollo rural/local: bases para la competencia, Bases para la competencia en dirección de proyectos, Tecnologías para el estudio del territorio: teledetección y SIG, Desarrollo humano - Inv. Desarrollo IV: Impacto global.*

Esta dimensión DE PERSONAS busca promover la responsabilidad social desde una dimensión humana. Impregna todos los proyectos ApS desde la CBA y sienta las "bases" para que las personas de diferentes ámbitos, públicos y privados trabajen juntas, con compromiso, confianza y libertad personal unidos en un ideal de “servicio” que se orienta desde los valores humanos.

5.1. Objetivos y líneas de investigación del Máster

A continuación, se definen brevemente los objetivos de las seis líneas de investigación del Máster, cada una de las cuales cuenta con un Seminario Avanzado de Investigación dentro de la estructura formativa del Máster.

- Línea 1. Planificación y Gestión. - El objetivo de esta línea de investigación es identificar los elementos que definen diferentes modelos de planificación. De este modo se pueden comprender los diferentes roles que juegan cada uno de los agentes que intervienen en los procesos, tanto los políticos y los técnicos, como la sociedad civil organizada y el mundo empresarial. También se estudian los riesgos y oportunidades que cada modelo de planificación aporta según el

contexto geográfico, político y sectorial en el que se opera, así como los elementos que son necesario poner en juego.

Línea 2. Evaluación. - El objetivo global en esta área de investigación es la de contribuir a paliar la falta de una adecuada base científica para la toma de decisiones en el ámbito de las políticas de desarrollo y cohesión territorial mediante una transferencia adecuada de sus resultados a las instituciones encargadas de fomentar el desarrollo, la cohesión y la integración social. Se trabaja e investiga en torno a las metodologías participativas de evaluación más apropiadas para las intervenciones en desarrollo.

- **Línea 3. Dirección de Proyectos.** - El objetivo de esta línea de investigación es dar un marco conceptual y práctico (conocimientos, habilidades, técnicas, herramientas y prácticas) que ayude a solucionar problemas; así como formar gestores y dirigentes capaces de evolucionar con facilidad en el seno de organizaciones complejas y en la diversidad.
- **Línea 4. Desarrollo Humano.** - Su objetivo de desarrollar investigaciones que incidan en la lucha contra la pobreza, la desigualdad y la inseguridad alimentaria mundial y en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Se trabaja en torno a Seguridad alimentaria, Población y recursos y el papel de la mujer en el desarrollo.
- **Línea 5. Tecnologías y métodos para la gestión sostenible.** - Se trabaja e investiga en torno al diseño de métodos y herramientas de trabajo que integren el enfoque de la sostenibilidad desde su origen tanto en el medio natural como el rural, incorporando y desarrollando nuevas metodologías para el cumplimiento de normativas internacionales y nacionales en materia de gestión sostenible. Considerando aspectos sociales, económicos y ecológicos para un desarrollo integral.
- **Línea 6. Métodos cuantitativos en toma de decisiones.** - Esta línea de investigación se centra en el desarrollo y aplicación de metodologías para el desarrollo de sistemas de toma de decisiones que incorporen información del territorio, y socioeconómicos en el sistema. La propia obtención de la información es por sí misma una rama de esta línea de investigación ya que el Grupo de Investigación TECNATURA a través de su Laboratorio de Teledetección Aplicado a la Gestión de los Recursos Naturales y Ordenación del Territorio (ForestLab) mantiene una línea de investigación permanente sobre la aplicación de la teledetección en la gestión sostenible del medio.

5.2. Descripción general del Máster

El Máster es altamente multidisciplinar, pues los Grupos responsables del diseño del programa creemos que el Desarrollo rural ha de ser abordado desde esa perspectiva. Algunas de estas disciplinas que se tratan en el Máster son enseñadas en otros programas de postgrado de manera específica.

El Máster presenta un cuerpo de conocimiento común con otros Másteres que abordan la planificación desde diferentes disciplinas, como son urban planning y regional planning, pero no se limita sólo a considerar aspectos concretos de desarrollo urbanístico o de equilibrio territorial, sino que aborda la planificación como un medio de conseguir una mejora general de la calidad de vida de las personas que habitan el medio rural integrando sus actividades con el entorno.

La particularidad del enfoque planificador del modelo de desarrollo rural propio del Máster es que aborda la planificación desde las acciones (planes, programas y proyectos) de las personas, y refuerza la consideración del impacto de las actividades de los beneficiarios del desarrollo en la conservación y mejora del entorno promoviendo un enfoque integrado del desarrollo sostenible.

Por lo tanto, este Máster comparte con las otras disciplinas citadas las metodologías propias de la planificación como metaciencia, pero presenta ámbitos de actuación diferenciados.

5.3. Competencias del Máster

El objetivo general del programa se basa en validar la competencia de los individuos con respecto a sus conocimientos, experiencia y actitudes en relación con la planificación de proyectos para el desarrollo rural sostenible.

Este Máster de la UPM está oficialmente reconocido y está plenamente integrado en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La dimensión investigadora es importante en el Máster y ofrece acceso directo al programa de Doctorado de la UPM. Por otra parte, en 2009, Tras el proceso de acreditación, el programa quedó incorporado dentro del Registro de Programas de Desarrollo de Competencias, siendo el primer programa registrado para el IPMA en España y el primero en el mundo que aplica las competencias del IPMA al

desarrollo rural sostenible. Según el modelo IPMA, el individuo equilibra los aspectos económicos, sociales y ambientales del proyecto para cumplir con los requisitos del desarrollo sostenible y hacer que los resultados del proyecto sean sostenibles.

Existen diferentes instituciones que apoyan el programa de maestría con conferencias, salidas de campo, convenios permanentes para estancias de investigación durante la tesis de maestría, etc. Muchos de los estudiantes realizan una estancia de investigación como parte de su trabajo fin de máster. Todos los tutores son buscados a través de las instituciones que participan en los socios de la Red de Maestría en Ciencias de la Alianza para el Desarrollo Rural Sostenible. Esta Alianza utiliza proyectos de investigación en comunidades rurales de terrenos públicos y privados como “laboratorios de aprendizaje” para los estudiantes de maestría.

A lo largo de diez años de desarrollo del trabajo de la CBA, la experiencia del ApS se ve reflejada en cada uno de los proyectos que se imparten en las materias del Máster en Planificación de Proyectos y Desarrollo Rural y Gestión Sostenible incorporando métodos, actividades y estructuras de apoyo. De este modo, desde la aplicación del servicio en los proyectos, se ha identificado las necesidades en el entorno y las necesidades educativas que se requiere.



Figura 19: Objetivos de aprendizajes y vinculaciones curriculares

Tabla 27: Módulos y materias del Máster

Módulos y materias del Máster Universitario en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible				
Módulos	Materias		Carácter	ECTS
Módulo I: Planificación, evaluación y gestión del desarrollo rural (Planning, evaluation and management of rural development)	Planificación de proyectos de desarrollo rural	Planning of rural development projects	OB	15 ECTS
	Evaluación de programas y proyectos de desarrollo rural	Evaluation of rural development programs and projects		
	Dirección de proyectos de desarrollo rural	Management of rural development projects		
	Seminarios avanzados de investigación en: Planificación, Evaluación y Dirección de Proyectos	Advanced research seminars in: Planning, Evaluation, Project management	OP	≥ 6 ECTS
Módulo II: Técnicas cuantitativas para un desarrollo sostenible (Quantitative techniques for sustainable development)	Tecnologías para el estudio del territorio	Technologies for studying the territory	OB	7 ECTS
	Sistemas de apoyo para la toma de decisiones	Decision support systems		
	Seminarios avanzados: Aplicaciones de los sistemas complejos socialmente inteligentes en el desarrollo rural	Advanced research seminars in: Application of socially intelligent systems to rural development	OP	≥ 2 ECTS
Módulo III: Gestión sostenible del territorio y la biodiversidad (Sustainable management of territory and biodiversity)	Gestión sostenible de suelos y aguas	Sustainable soil and water management	OB	10 ECTS
	Conservación de la biodiversidad	Biodiversity conservation		
	Valoración socioeconómica de la sostenibilidad	Socioeconomic assessment of sustainability		
	Seminarios avanzados Tecnologías y métodos para la gestión sostenible	Advanced research: Technologies and methods for sustainable management	OP	≥ 2 ECTS
Modulo IV: Investigación en desarrollo (Research in development)	Bases para la redacción científica: Elaboración de la tesis y artículos científicos	Writing the thesis and scientific articles	OP	3 ECTS
	Seminarios avanzados: Desarrollo Humano	Advanced research: Human development	OP	≥ 3 ECTS

Módulo V: Tesis fin de Máster	Master Thesis	OB	15 ECTS
--------------------------------------	---------------	-----------	----------------

Tabla 28: Contenidos Curriculares de las materias vinculadas al ApS

ASIGNATURA	Contenidos curriculares y competencias
Planificación en el ámbito público: del conocimiento a la acción	<p>Identificación de necesidades comunitarias y formulación de proyectos.</p> <p>Trabajo colaborativo con organizaciones comunitarias.</p> <p>Realización de diagnósticos participativos en comunidades.</p> <p>Diseño e implementación de intervenciones en contextos reales.</p>
Dirección de proyectos para el desarrollo rural/local: bases para la competencia,	<p>Planificación y ejecución de un proyecto real en una comunidad rural/local.</p> <p>Sesiones de reflexión sobre el proceso y el impacto del proyecto, análisis crítico y discusión en grupo.</p> <p>Preparación y presentación de los resultados del proyecto a la comunidad y otros stakeholders.</p>
Bases para la competencia en dirección de proyectos	<p>Evaluación de las necesidades y oportunidades de servicio en la comunidad. Planificación y ejecución de proyectos que tengan un impacto positivo en la comunidad.</p> <p>Reflexión sobre el aprendizaje y el impacto del proyecto en la comunidad y en los estudiantes.</p>
Tecnologías para el estudio del territorio: teledetección y SIG	<p>Colaboración con comunidades locales para resolver problemas reales utilizando teledetección y SIG.</p> <p>Desarrollo de mapas y herramientas para la gestión de recursos de la CBA</p> <p>Visualización de la labor de los Bancos de Alimentos</p>

<p>Desarrollo humano - Inv. Desarrollo IV: Impacto global.</p>	<p>Habilidades de comunicación interpersonal e intercultural. Dinámicas de grupo y colaboración efectiva. Desarrollo de habilidades de liderazgo y gestión de proyectos comunitarios.</p>
--	---

6. Proyectos ApS: áreas de acción y resultados

Este componente abarca la capacidad de la Universidad y de sus distintos grupos de investigación, para relacionarse con las administraciones públicas de los distintos niveles (local, regional, nacional e internacional) y con otros actores de la sociedad civil.

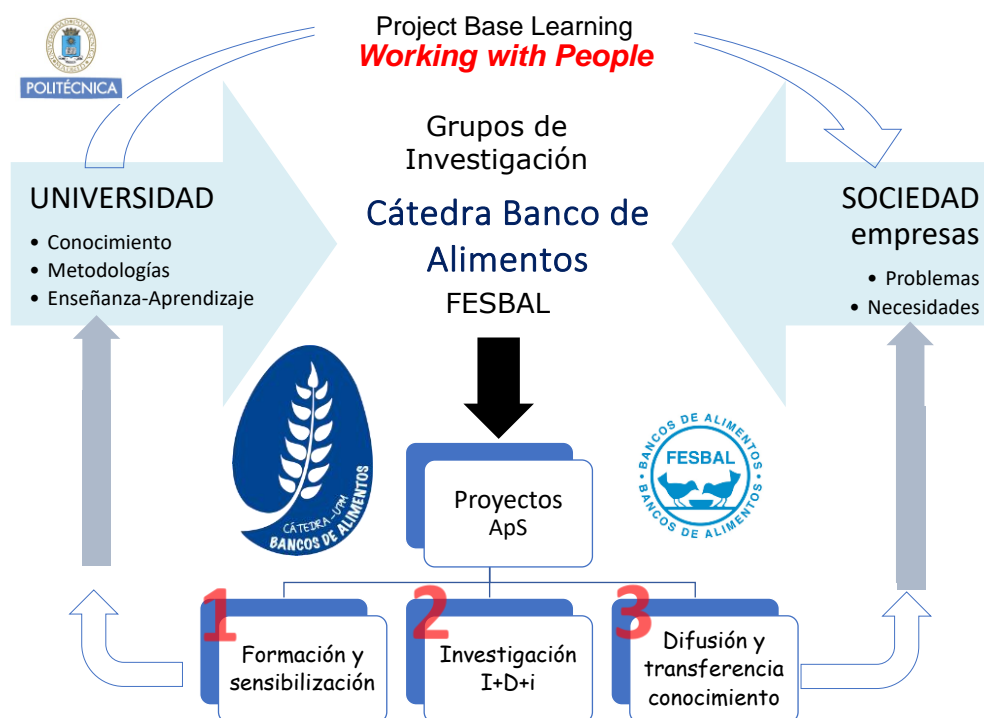


Figura 37: Relación de los APS con la Cátedra BA-UPM, De los Ríos Carmenado. I et al (2023)

6.1. Áreas de acción de los proyectos ApS desde la CBA

Desde la creación de la CBA en el año 2013, se han desarrollado un total de 212 proyectos que se enmarcan en el convenio firmado entre FESBAL-UPM. Los resultados de los proyectos de ApS se agrupan en las 3 grandes áreas de actuación según se muestra en la siguiente tabla. Desde los 123 proyectos ApS

implementados se ha llegado a 65.457 personas y han participado numerosas entidades públicas y privadas y hogares.

Tabla 29: Resultados de los proyectos, total de entidades y beneficiarios/participantes.

Áreas de actuación	N.º Proyectos	% Proyectos	N.º Entidades	N.º beneficiarios participantes
Difusión y transferencia de conocimiento	73	34,43	152	289
Formación y sensibilización	108	50,94	2248	63.083
Investigación	31	14,62	50	1.085
Total, general	212	100	2450	64.457

Tabla 30: Entidades implicadas según ámbitos sociales

Áreas de actuación	N.º total Entidades	% E. Públicas	% Sociedad Civil	% E. Privadas
Formación y sensibilización	2.248	54,45%	14,81%	30,74%
Difusión y transferencia de conocimiento	152	42,11%	21,71%	36,18%
Investigación	50	32,00%	48,00%	20,00%
TOTAL	3.504	53,22%	15,92%	30,86%

Un primer bloque integra proyectos en materia de formación y sensibilización sobre el consumo responsable y sostenible. Desde la puesta en marcha de la CBA en 2013, se consideró prioritario desde FESBAL implementar acciones en este ámbito, que ha supuesto el 54% de los proyectos realizados que han llegado a 63.083 personas. El programa Coral (Consumo Responsable de Alimentos) fue una de las primeras actuaciones desde la CBA. Se inició en el 2014 con un grupo de voluntarios universitarios, coordinados por profesores e investigadores junto con FESBAL y los BA (Fernández et al, 2014). El proyecto incluyó recursos didácticos y talleres para la sensibilización escolar sobre el 'residuo cero' que son utilizados en los colegios por los voluntarios de los Bancos de Alimentos.

Tabla 18:

Tabla 31: Resultados del Concurso de dibujos 2014-2023.

	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021	2021- 2022	2022- 2023	
EDICIONES	1ED	2ED	3ED	4ED	5ED	6ED	7ED	8ED	9ED	totales
Numero de Colegios participantes	12	55	81	84	124	34	65	82	110	647
Número de alumnos/dibujos	1580	2704	3809	4000	5124	758	3725	4284	4786	30770
Numero de bancos implicados	4	9	10	13	16	6	9	11	19	97

Tras las 9 ediciones del concurso de dibujos, los resultados han sido muy positivos y se ha llegado a 30770 alumnos (de 5º y 6º de Primaria y 4º de ESO) de 647 colegios, desde la intervención de 31 Bancos de Alimentos de diferentes ciudades españolas, contribuyendo a concienciar hacia la disminución del despilfarro alimentario. Para recolectar, estructurar y almacenar los datos del Programa CORAL se ha diseñado desde la CBA un Sistema de Información Geográfica SIG-FESBAL, desde el software ArcGIS, incluye las bases de datos geográficas para realizar la representación cartográfica y analizar los efectos de las actuaciones en el territorio.

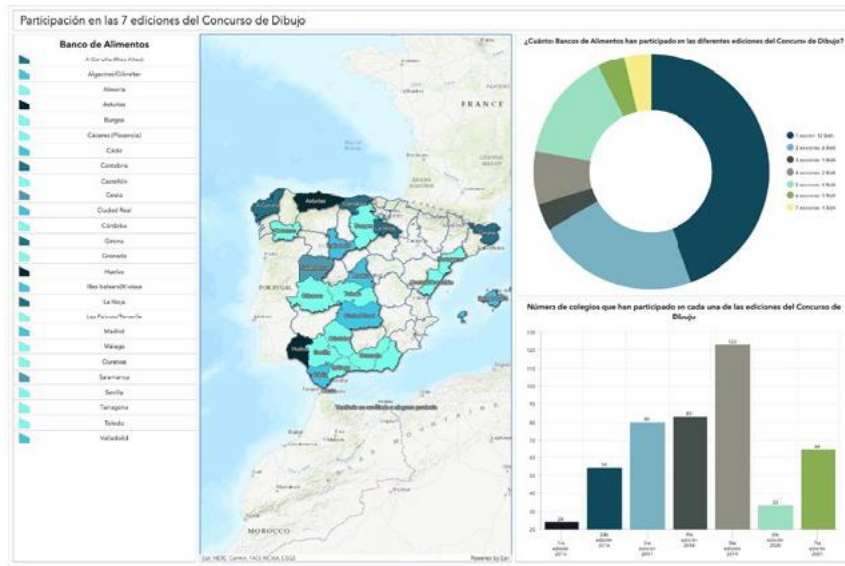


Figura 38: Sistema de Información Geográfica para el análisis del Programa CORAL

Las dinámicas del programa CORAL se realizan a través de diversas actividades (charlas, juegos, talleres, videos de sensibilización) que los voluntarios de los Bancos de Alimentos vienen desarrollando en los distintos colegios. Posteriormente algunos colegios continúan participando en el concurso de dibujos, con una fase a nivel regional y posteriormente a nivel nacional. Para los alumnos de secundaria, además, la CBA ha desarrollado una metodología de Project Based Learning' simulando un entorno empresarial real para potenciar el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades y competencias como son, la cultura y el desarrollo de valores, la comunicación, la negociación, la planificación y el liderazgo. Sumadas todas las ediciones, se confirma que se trata de un proyecto "concurso" totalmente consolidado que va sumando innovación y nuevos colegios. Los dibujos ganadores de cada edición son expuestos en la sede de algunos Bancos de Alimentos que han organizado actos de entrega de premios a nivel regional. La entrega de premios a nivel nacional se hace el acto "Espiga de Oro" de FESBAL en una ceremonia solemne en la que también se reconoce y se premia el papel desempeñado por las principales empresas colaboradoras.

6.2. Formación y sensibilización: Programa (CORAL)

Para explicar las fases del programa Coral, vamos a tomar como referencia las etapas que tiene todo proyecto de Aprendizaje -Servicio, el proceso del Aprendizaje-Servicio descrito por varios autores sigue unas etapas muy marcadas y desarrolladas en el tiempo que se establece un proyecto de ApS. En nuestro caso estas etapas abarcan los diez años que lleva el Programa de Consumo Responsable de Alimentos (en sus inicios Racional).

❖ Primera Etapa: Esbozo de la Idea

El programa de Consumo Racional de Alimentos Surge en el año 2014, como una iniciativa de la Cátedra Bancos de Alimentos de la Universidad Politécnica de Madrid, como un llamado para luchar Contra el desperdicio de Alimentos y concienciar en el Consumo Racional de Alimentos, posteriormente la Cátedra Bancos de Alimento se unió a la tarea de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los objetivos 1, 2, 4 y 12, priorizando el objetivo 12 del Consumo Responsable de alimentos, de igual manera el programa de consumo racional de alimentos tiene una inclinación hacia los principios de inversión responsable 1, 2,4,6.

La idea Surgió, de la mano de un equipo de profesores y estudiantes que pensaron la idea y la plasmaron en un proyecto que buscaba unirse a la labor de los Bancos de Alimentos; reforzando el objetivo de: *“Contra el hambre y el desperdicio de alimentos”* y a su vez expandir este objetivo buscando una visión preventiva y educativa como es el Consumo responsable. La idea de este proyecto no se quedó sólo en el ámbito local de no tirar alimentos, sino que buscaba y busca concentrar los esfuerzos en toda la cadena de suministro de alimentos a través de la sensibilización en el consumo responsable. Esta intervención educativa como decíamos nació de un equipo que a través del Aprendizaje-Servicio, esbozó la idea y puso los primeros cimientos de lo que hoy es el Programa Coral, puesto que este proyecto partió de la idea y del trabajo en equipo, este trabajo en equipo que tiene la visión del “trabajar con la Gente” desde el Modelo Working with people, ha permitido llevar a cumplimiento las metas propuestas. El esbozo de esta idea surge de un sueño de profesores y alumnos que creen en la suma de los esfuerzos y en el trabajo buscando el bien de los demás. Los profesores que estuvieron en este inicio fueron: El Dr. Adolfo Cazorla, el Dr. Ignacio de los Ríos, la Dra. Ana Afonso y la Dra. Susana Sastre, con un equipo consolidado de 11 estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid.

❖ Segunda Etapa: Establecimiento de Alianzas con entidades sociales.

Para llevar a cabo un proyecto de Aprendizaje Servicio se necesita establecer alianzas y convenios con aquellos colectivos que actúan en la sociedad. Es importante para los proyectos de ApS tener relaciones y redes de contactos que permitan llevar a cabo alianzas y luego proyectos que involucren a la Universidad con profesores y estudiantes, a la sociedad a través de las comunidades, formando comunidades de servicio, cátedras empresa, que fortalecen la universidad, los proyectos, los contenidos académicos y proporcionan una educación integral a los estudiantes.

❖ Tercera Etapa: Planificación

La planificación en todo proyecto es fundamental, y requiere de ciertos requisitos fundamentales, en este sentido, se representa muy bien la planificación de proyectos en la competencia de Planificación y Control descrita en las Bases para la Competencia Individual de la *International Project Management Association*, en el apartado de *Competencias de Práctica*:

“Sobre la base del diseño, todos los elementos confluyen en un plan equilibrado, cuya ejecución está controlada. El plan debería actualizarse regularmente, en función de los cambios que se suceden dentro del proyecto o en su contexto. El control también se adapta y mejora regularmente, de modo que el individuo mantenga el control”

En este sentido, la CBA tiene una organización anual de los proyectos y actividades y tareas junto con un trabajo en equipo que se requiere para relacionarse con los agentes implicados y coordinarse con ellos, para esto se requiere tener un control de los actores y de cada una de las etapas organizadas en la planificación. Además de hacer un seguimiento de la programación. Por ello la CBA tiene una organización estable que permite el desarrollo de las actividades.

Los proyectos de ApS tienen que ser concretos, estar muy bien delimitados por fechas y tiempos de cumplimiento con actividades bien establecidas, el Programa CORAL, cumple con estas características, por lo que respondemos a las preguntas que normalmente se hacen para verificar que un proyecto es Aprendizaje-Servicio.

En el siguiente cuadro vemos como el Programa de Consumo Responsable responde a las preguntas que tiene o debe tener un proyecto de Aprendizaje-Servicio:

Tabla: Preguntas claves que permiten definir un servicio en APS

¿Qué tipo de servicio se ofrece?

El programa de consumo responsable de alimentos brinda un servicio de doble dirección, por un lado, fortaleciendo la labor de los bancos de alimentos en cuanto a la labor académica y científica y un servicio concreto a la comunidad que se verifica en el trabajo en las campañas de sensibilización en los niños de educación primaria y secundaria.

¿Qué objetivo u objetivos tangibles tiene el proyecto?

El Programa Coral tiene el Objetivo de sensibilizar en el Consumo responsable de Alimentos

¿Qué tareas concretas en el aula tiene este servicio?

Talleres y charlas y un concurso de dibujo a nivel nacional

¿Qué requisitos sería necesaria para desarrollar las tareas?

La participación de los Bancos de Alimentos, el centro educativo y los estudiantes

¿Quién es responsable del servicio en la entidad social?

El director del Banco de Alimentos/Centros escolares

¿Cómo colabora el centro educativo durante el servicio?

Mediante la planificación de un espacio de tiempo para los talleres de sensibilización, proveyendo de material y espacio para los talleres.

¿Cómo evaluamos el servicio realizado?

Mediante los informes y resultados del concurso de dibujos, a través de la guía de recursos didáctica.

En la etapa de planificación es necesario precisar los aspectos pedagógicos del proyecto, en este sentido el Proyecto del Programa de consumo Responsable se ubica dentro del Programa de Máster de Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible, en la materia de trabajo de fin de Master (TFM).

Las estrategias que utilizamos están desarrolladas dentro del ApS en la enseñanza del desarrollo sostenible, la innovación y la experiencia del EEES para abogar por un cambio metodológico: los educadores como modelos a seguir y los estudiantes como aprendizaje experiencial al reconectarse con situaciones de la vida real; pensamiento, habilidades y conocimientos holísticos asociados con sistemas

complejos, multicapa e interconectados; interdependencia y conexiones transdisciplinarias entre materias; y enfoques para desarrollar y perfeccionar el pensamiento crítico (Cazorla, 2019). Los objetivos del ApS y la evaluación se incluyen dentro del trabajo de fin de máster.

- **Cuarta etapa: Preparación del proyecto**

Para la puesta en Marcha del Programa Coral se requería en primer lugar poner en camino una campaña de difusión o convocatoria a estudiantes tanto del Máster de Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible como estudiantes de grado de la de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica Alimentaria y de Biosistemas (ETSIAAB) UPM.

Así mismo, una vez conformado el equipo se procedió a realizar el diseño de materiales y recursos que permiten desarrollar los talleres de sensibilización, los talleres y materiales versan sobre el despilfarro de alimentos y la situación actual de la pobreza en el mundo. El objetivo principal de los talleres es que tanto los niños como los jóvenes, valoren lo que tienen, y que tengan conciencia de que no todos tienen la posibilidad de acceder a los alimentos.

Para el caso de los alumnos de Primaria se preparó un taller de sensibilización programado para una duración aproximada de 50 minutos. El taller consta de una presentación y dinámicas por equipos. Posteriormente se propuso un concurso de dibujo sobre los temas tratados que corresponden al desperdicio de alimentos y al consumo responsable.

Para el caso de alumnos de 3º y 4º de ESO y Bachillerato, el taller está programado para una duración aproximada de 120 minutos o bien 60 minutos, según la actividad que se elija. La opción de 60 minutos es el taller ‘Despilfarro en directo’ en el que se representa, mediante un almuerzo con los alumnos, la desigualdad del reparto de recursos en el mundo. La opción de 120 minutos es el taller ‘Mini proyectos contra el despilfarro’ que consta de una presentación y la realización de

un proyecto por equipos contra el despilfarro. En la tabla número 5 podemos ver un resumen de las actividades que se pueden realizar.

Tabla 32: Dinámicas talleres sensibilización consumo responsable

Opciones para Primaria	Opciones para Secundaria y Bachillerato
Dinámica Tipo 1: “Elige tu comida favorita”, “Explicación y presentación para alumnos de primaria”, ¡Chicken a la Carte! y “Jugamos al despilfarro 0”	Dinámica Tipo 1: “Despilfarro en directo”, Explicación y presentación para alumnos de Secundaria y Bachillerato, Video de despilfarro en distintos sectores y Atrapa un millón.
Dinámica Tipo 2: “Despilfarro en directo”, “Explicación y presentación para alumnos de primaria”, ¡Chicken a la Carte! y “Jugamos al despilfarro 0”. En este caso la explicación durará un tiempo más reducido.	Dinámica Tipo 2: “Explicación y presentación para alumnos de Secundaria y Bachillerato”, “Video de despilfarro en distintos sectores” y “Mini-Proyecto sobre el consumo racional de alimentos”
Por último, se ofrece la posibilidad en todos los colegios de participar en el Concurso de Dibujos. Para ello, se reparten las bases y unos folletos informativos sobre las actividades que han realizado.	

Como parte de la preparación se realizó una guía de recursos didácticos en la cual se recopilaban todas las actividades disponibles para realizar en los centros educativos. También se incorporó a la guía de recursos docentes las actividades que hacen los bancos de alimentos como parte de la sensibilización en los centros escolares. Esta guía docente se envía en formato digital a todos los bancos. En la guía de recursos, 15 de los 54 bancos de alimentos, han aportado nuevos recursos innovando los iniciales entregados por el programa coral.

- **Quinta etapa: Ejecución del Proyecto de ApS**

Realizar el proyecto de ApS proporciona aprendizajes en la vida real y permite que los alumnos generen una conciencia cívica, desarrollen empatía y generosidad con el otro. En este sentido los proyectos de aprendizaje-servicio tienen una gran riqueza puesto que dotan a los estudiantes de competencias personales, que, en un mundo estrictamente materializado, enriquece la educación haciéndolos más abiertos a captar la realidad que les rodea.

En esta etapa de ejecución se distinguen cuatro fases:

Llevar a cabo el servicio. – El Programa de Consumo Responsable (antes CORAL) se lleva a cabo de forma anual. Y se organiza a través del programa un concurso de dibujos, del cual este año se cumple la décima edición.

La primera campaña piloto del Programa Coral se realizó el 28 de mayo de 2014 en el Colegio Público Rosa Montero de Parla y la campaña se dirigió a escolares de 5º y 6º de Primaria. La campaña consistía en que, a través de varios juegos, presentaciones y videos, se reflexionase sobre el despilfarro, la cantidad de comida que se tira en los hogares, y las consecuencias de este despilfarro. El objetivo es que los alumnos propongan ellos mismos algunas ideas para poder volver a utilizar algunas sobras de comida. Al finalizar cada taller se les propone dibujar lo que han entendido, de tal manera que, de forma creativa, se pueda transmitir este mensaje a los demás niños y a sus padres.

Registrar, comunicar y difundir el proyecto. - Para registrar todo el proceso de la campaña de sensibilización y el Concurso de dibujos en Colegios de Educación Primaria se ha utilizado entrevistas telefónicas, informes, y la sistematización de los resultados obtenidos del concurso de dibujos.

Por eso, destacamos que desde que se inició el concurso de dibujos, se llevan realizando nueve ediciones de este en varias provincias de España, donde se encuentran los 54 bancos de alimentos. El lema con el que se han titulado todas las campañas es “Contra el hambre y el despilfarro de alimentos”, y los dibujos ganadores de cada Centro Educativo siguen un proceso de calificación bastante estricto, pasando primero por los bancos de alimentos de la provincia al que pertenece el centro educativo y luego por la Cátedra Bancos de Alimentos de la Universidad Politécnica de Madrid, para la elección final. Las distintas etapas que sigue el concurso las describimos en el siguiente gráfico.

Tabla 33: Fases del Concurso de Dibujos

FASE PRELIMINAR
Los Bancos de Alimentos con apoyo de la Cátedra Banco de Alimentos realizan talleres y actividades de sensibilización en los Centros Educativos animando a la participación en el concurso. Durante esta fase se realizará el concurso en las aulas de los Centros Educativos, utilizando el dibujo como método de educación activa, para sensibilizar y desarrollar competencias y dotes artísticas.
FASE REGIONAL
La fase regional estará a cargo de los Bancos de Alimentos en el ámbito de su jurisdicción. Los jurados de los Bancos de Alimentos recibirán los dibujos de los Centros Educativos de su jurisdicción y seleccionarán a los tres ganadores de la etapa provincial. Para continuar con la fase nacional, los Bancos de Alimentos deberán registrar los 3 dibujos ganadores de la etapa provincial en la aplicación o enviarlos al correo electrónico CBA UPM FESBAL
FASE NACIONAL
El jurado de la Cátedra Banco de Alimentos de la UPM y la FESBAL evaluará los dibujos seleccionados en la fase regional y propondrá a la FESBAL los ganadores y finalistas para su ratificación.
ENTREGA DE PREMIOS
Los tres primeros trabajos ganadores obtendrán un diploma de reconocimiento y un premio. El reconocimiento tendrá lugar en la ceremonia anual “Premios Espiga de Oro” que organiza FESBAL.

- **Sexta Etapa: Valoración y Cierre**

En la etapa de evaluación se busca tener una doble mirada, primero sobre el proyecto y luego sobre los aprendizajes obtenidos. Para evaluar los proyectos normalmente dentro del ApS se sigue las siguientes fases:

Evaluación de los resultados

Evaluar y reflexionar sobre los aprendizajes aprendidos

Proyectar perspectivas de futuro

Celebrar con todos la experiencia vivida

Registrar comunicar y difundir

Es importante de igual manera que en la evaluación implicar a la comunidad, medir el impacto, y gestionar las emociones, y al final de la etapa evaluar a los alumnos o tener una evaluación hecha por ellos. En el caso del programa CORAL la evaluación se hace a través de las comunicaciones, informes y artículos presentados.

- **Séptima etapa: Evaluación multifocal del proyecto**

Para llevar a cabo una evaluación multifocal se requiere evaluar diferentes aspectos que nos den una visión completa del funcionamiento del Proyecto de ApS. En este sentido evaluaremos el proyecto a través de las tres líneas o componentes del metamodelo:

- ❖ Componente ético-social: Evaluar la experiencia como Proyecto ApS.
- ❖ Componente técnico-empresarial: Evaluar los resultados el proyecto
- ❖ Componente político-contextual: Evaluar el trabajo en red con las entidades sociales

De igual manera hay otros aspectos necesarios de evaluar como son: Evaluar al grupo y a sus miembros y Autoevaluarse como persona, dinamizadora del proyecto.

Realizando un análisis de los dibujos presentados podemos comprobar por las imágenes que el mensaje se repite y ha sido aceptado por los niños. En la siguiente tabla podemos leer la profundidad de cada mensaje y sobre todo de cada imagen.

Tabla 34: Imágenes de los Ganadores en el concurso de dibujos asociadas por su tema y mensaje

DIBUJOS	MENSAJE
	<p>Contra el hambre y el desperdicio de alimentos</p>
	<p>Tirar la comida, contamina el medio ambiente</p>
 <p>Natalia Gutiérrez Piñero 12 años 6º primaria Colegio Antonio Rubinet</p> <p>Mi dibujo trata sobre tirar la comida que se ha gastado desperdiciando un recurso en que podría ser la comida de otra persona que no tiene para comer.</p> <p>Con este dibujo "Hambre cero" quisiera la empresa de alimentos pensar que malgastar la comida en lugar de ayudar a los que la necesitan.</p>	<p>No al desperdicio piensa en que hay alguien con hambre</p>
	<p>No malgastar la comida no tirar</p>
	<p>Todos contra el despilfarro</p>

		<p>Solidaridad con los demás</p>
		<p>No tires comida en buen estado, Dónala</p>
		<p>Tú eres el cambio</p>
		<p>Somos la generación capaz de acabar con el hambre y el desperdicio de alimentos</p>

6.3. Proyectos de Investigación e innovación

En total, se han realizado 16 investigaciones (informes) que son publicados en la web de la Cátedra y de FESBAL. En estos trabajos, desarrollados con procesos participativos, se han involucrado un total 1.085 personas provenientes de los ámbitos público, privado y de la sociedad civil. Además, han participado investigadores y estudiantes colaboradores del grupo de investigación GESPLAN, muchos de ellos provenientes del Máster Universitario en Planificación de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible de la UPM, en donde colabora FESBAL.



Figura 21. Página web de FESBAL en donde se publican los informes

<https://www.fesbal.org.es/informes-catedra-bda-upm>

En estos trabajos además de la participación de FESBAL y de algunos de sus Bancos de Alimentos (Afonso et al, 2017; De los Ríos et al, 2016), el modelo WWP ha permitido establecer contacto con entidades de la sociedad civil y del ámbito público y privado, fomentando así un modelo de aprendizaje que incluye todos los sectores de la sociedad.

En estos informes se han realizado trabajos de interés como la relación entre FESBAL y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el nuevo papel de los Bda ante los retos del horizonte Post-2020, el análisis de las Buenas Prácticas de los Bancos de Alimentos, a partir de las experiencias en la gestión a lo largo de los últimos años, para que puedan ser usadas en la mejora de la práctica presente y contribuir a generar un nuevo conocimiento para intervenciones futuras de otros Bancos (Afonso et al, 2017, 2018).



Figura 22. Publicación del informe FESBAL-ODS

<https://www.fesbal.org.es/ods-fesbal>

Con estos trabajos se está superando el ámbito nacional y se destaca la actividad de FESBAL a nivel internacional, como un modelo de éxito. Especialmente estas relaciones se enmarcan en la Alianza internacional Agris-Mundus desde el Máster de Proyectos de Desarrollo Rural y Gestión Sostenible y desde el convenio de GESPLAN con la FAO para la integración de los principios de inversión responsable en la agricultura y la alimentación (Cazorla et al 2018, 2019). Otra alianza internacional, impulsada desde la CBA junto con FESBAL es la comunidad europea EELISA “Food Bank Chair: Rational Food Consumption” con el fin de concienciar sobre el consumo racional de alimentos. La UPM, junto a otras 8 prestigiosas universidades de Alemania, Francia, Hungría, Italia, Rumanía y Turquía conforman el consorcio EELISA y junto con otras comunidades. Se busca la transformación de la educación universitaria en Europa a través de un mayor vínculo con la sociedad, creando nodos temáticos encuadrados en grupos de trabajo que reciben el nombre de comunidades (EELISA, 2022).



Figura 39: Sistema de Información Geográfica para el análisis del Programa CORAL

Uno de los últimos trabajos realizados ha sido el análisis de las actuaciones de los Bancos de Alimentos de España en procesos de desarrollo social: efectos territoriales en la tasa AROPE (Roncancio, Afonso, De los Ríos, 2022). Este trabajo muestra de forma novedosa las actuaciones de los Bancos de Alimentos en el territorio español y su correlación con respecto a la tasa de pobreza y exclusión social. Los resultados muestran que la disminución de la tasa se correlaciona en un 82% con la cantidad de beneficiarios que se encuentran en riesgo de pobreza para 15 comunidades autónomas y resalta la necesidad de intensificar acciones para mejorar las condiciones socioeconómicas en cuatro Comunidades Autónomas que presentan un desafío para ayudar a paliar el hambre de las personas más desfavorecidas.



Figura 40: Equipo CBA

Se muestra la mapificación de la tasa AROPE (Mapa 1) a partir del algoritmo de clasificación diseñado en 5 cortes naturales, permite identificar la gran diferencia porcentual entre las cinco Comunidades Autónomas (Comunidad Foral de Navarra, País Vasco, Illes Balears, La Rioja, Castilla y León) que se encuentran en el primer quintil, las cuales cuentan con una tasa de pobreza y exclusión social entre 11% y 16%, en contraste con las que fueron clasificadas en el último quintil

que muestran un porcentaje entre 35% y 46% (Extremadura, Andalucía, Melilla y Ceuta).

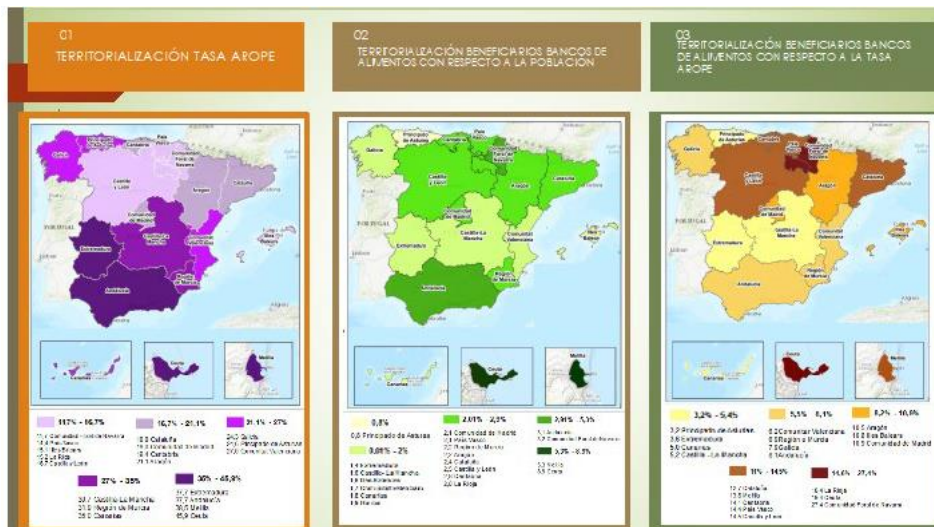


Figura 41: Análisis de las actuaciones de los Bancos de Alimentos de España y correlación territorial con la tasa AROPE

Estos análisis estadísticos desde nuevas herramientas GIS permiten medir las actuaciones de los BdA y demostrar en qué medida se ven ligadas a los territorios con personas con mayores necesidades y condiciones de AROPE (Risk Of Poverty and/or Exclusion). Los análisis realizados (Roncancio et al, 2022) evidencian que la disminución de la tasa AROPE puede estar influida por las actuaciones de los BdA, que mejoran las condiciones de vida de las personas más pobres y vulnerables. Estos análisis evidencian el importante rol de los BdA para ayudar a las personas más desfavorecidas.

6.4. Difusión y transferencia de conocimiento

El último gran bloque de acción consiste en la difusión y transferencia del conocimiento generado desde la CBA y de otros contenidos relacionados con el consumo sostenible y de interés para FESBAL. Para contribuir a la difusión en redes sociales se diseñó el logotipo de la CBA que su utiliza en Twitter, Instagram y Facebook, con más de 800 seguidores. El número de visitas ha ido aumentando y en el 2021 se llegó a 2.836 visitas, siendo el apartado de concurso de dibujos el más visitado.



Figura 42: Sistema de Información Geográfica para el análisis del Programa CORALCORAL

En conjunto las publicaciones han conseguido generar más de 4.300 visualizaciones al año, tanto desde las noticias en formato divulgación, como en formatos científicos e investigación (artículos científicos, publicaciones de congresos y seminarios, capítulos de libros internacional). El modelo WWP de la CBA ha permitido igualmente establecer contactos y relaciones con distintas entidades (públicas, de la sociedad civil y del ámbito privado) desde estas actividades de difusión y transferencia de conocimiento, como se muestra en la Tabla.

Tabla 19:

Tabla 35: Difusión y transferencia de conocimiento desde la CBA

Tipo de actividad	N.º entidades públicas	N.º entidades sociedad civil	N.º entidades privadas	N.º total de entidades
Artículos	5	3	2	4
Blog CBA	2	4	3	12
Boletines	4	4	3	11
Congresos/ seminarios	41	22	46	110

Libros	4	0	1	6
Redes sociales	8	0	0	8
Total	64	33	55	160

Geo portal GIS.

El geo portal GIS, es la puerta de enlace donde se encuentran localizados en la web todos los bancos de alimentos y que permite visualizar y acceder a información y servicios de toda la red de Bancos de alimentos. Esto ha permitido hacer accesible esta información a más personas y dar conexión y visibilidad a la red de bancos de alimentos de España.

Este geo portal es fruto de un trabajo de investigación que ha permitido diseñar el Sistema de Información Geográfica SIG-FESBAL, desde el software ArcGIS, incluyendo bases de datos geográficas e información de FESBAL y sus 54 BdA para la representación y análisis territorial.



En la Cátedra Bancos Alimentos FESBAL-UPM que nace en 2013 por iniciativa de la Federación Española de Bancos de Alimentos (FESBAL) y el Grupo de Investigación GESPLAN de la Universidad Politécnica de Madrid. Desde este proyecto conjunto se está creando una comunidad basada en el Aprendizaje por Servicio ApS desde acciones en los tres ámbitos: la cooperación educativa, la investigación y la difusión y transferencia de conocimiento, desde el programa CORAL para sensibilizar y concienciar sobre el Consumo Racional de Alimentos. La construcción de este sitio nace desde la Cátedra Banco de Alimentos UPM-FESBAL para poner a disposición de la ciudadanía, la academia, el sector público y privado la información de los Bancos de Alimentos y las actividades que vienen desarrollando para apoyar la seguridad alimentaria y el consumo responsable.



Figura 43: ArcGIS experience, CBA (<https://short.upm.es/g8qrp>)

Conclusiones

Desde la Dimensión Organizacional: la estrategia de vinculación

Es muy importante señalar la estrategia de vinculación utilizada desde la Cátedra Bancos de Alimentos, puesto que es la clave del éxito, “*trabajar con personas*” desde una estrategia basada en el servicio a la comunidad que se plasma en el Aprendizaje-Servicio, es la base para fomentar proyectos que vinculen a la universidad y los diferentes entes sociales, como son comunidades de servicio, ONG, empresas; generando intercambios de conocimiento, que aportan riqueza a la universidad y bienes a la sociedad. Muchos autores citan que las claves de las universidades de éxito es la innovación, la vinculación y el servicio a la sociedad; puesto que esa es la primera misión de la universidad: resolver los problemas que surgen, que siempre son nuevos, por ende la universidad no se puede quedar estancada, debe ir al ritmo de los tiempos nuevos, buscando el bien y la solución de problemas sociales para generar compromiso conjunto y mejoras allí, donde la universidad se encuentra; por eso la universidad es un centro de conocimiento y de saber. Tras estos años el éxito del modelo ApS-WWP de la CBA está superando los aspectos meramente "tangibles" de los resultados obtenidos a través de los proyectos de voluntariado, ya que está consiguiendo beneficios intangibles en forma de expansión de valores a la sociedad desde el mundo académico. Tras casi 10 años de actividades conjuntas, la Cátedra Bancos de Alimentos-UPM contribuye a que no solo sean instituciones caritativas como los Bancos de Alimentos los que aporten una respuesta a una necesidad global de la sociedad, sino que cuente con la participación de otros actores de la sociedad. Desde el modelo WWP, se ha construido nuevas relaciones que pretenden superar la actual "cultura del despilfarro", y sustituirla por una mentalidad solidaria y respetuosa hacia una sociedad más equitativa y humana. El equilibrio en las acciones universidad-sociedad a partir de los tres componentes del modelo ApS-WWP (ético-social, técnico empresarial y político-contextual) se confirma como una necesidad para avanzar juntos hacia uno de los retos más graves de la humanidad: el hambre y la malnutrición. El impacto educativo y social de la CBA, en los sectores público y privado está contribuyendo a responder a los objetivos de la UE y los estados miembros a reducir de aquí a 2030, el desperdicio de alimentos y la pérdida de alimentos en las cadenas de producción y suministro (Consejo Europeo, 2021).

Desde la Dimensión Personas: la estrategia para la formación

Considerar a las personas como personas es fundamental, por eso del el modelo de formación APS-WWP, se busca traspasar las fronteras del individualismo y salir hacia el otro, es la clave del aprendizaje servicio, lo cita así Rosell Batlle, cuando define el círculo virtuoso del Aprendizaje-Servicio: *aprender para servir*, en realidad esa es la clave y el sentido único de la misión educativa, ya lo descubrieron otros autores hace algunos años: autores como John Dewey, Robert Sigmon, Barbara Jacoby entre otros, quienes vieron la esencia del servicio en el aprendizaje y el sentido de formar personas más humanas, que son conscientes de la realidad que les rodea, por esto la importancia de nuestro trabajo desde la Cátedra Bancos de Alimentos cobra un nivel bastante significativo, sobre todo en estos tiempos donde prima el materialismo y el consumismo, por ello el programa Coral está dando resultados muy significativos con respecto a la sensibilización del consumo responsable, ya que está consiguiendo beneficios intangibles como es la formación en valores de la sociedad, desde el mundo académico. Durante casi 10 años de actividades del programa Coral, trabajando en conjunto con los bancos de alimentos, los resultados nos muestran que, desde el 2014 al 2023, se han producido logros importantes como la creación de un área de sensibilización en 34 de los 54 Bancos de Alimentos de España, 647 Centros Escolares intervenidos, 30770 niños que han participado de los talleres de sensibilización. Aún así, como comentamos antes, los resultados van más allá de lo tangible y numérico, el éxito de los resultados de la Catedra Bancos de Alimentos y del Programa de Consumo responsable CORAL, radica principalmente en que se ha convertido en una colaboración estable, con diez años de trayectoria, con un potencial de crecimiento en proceso y con un sin número de aportes en cuestión de trabajos, informes científicos de gran calidad, que heredan a la universidad y a los nuevas generaciones unas líneas firmes en el servicio a la sociedad.

De igual modo, a través del Programa Coral se contribuye a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible, en su ámbito de producción y consumo responsable, además este programa está propiciando que los profesores y los estudiantes puedan coadyuvar desde su actividad académica a la labor de los Bancos de Alimentos, fortaleciendo su misión.

A través de sus dibujos, podemos comprobar que todos los niños se han sensibilizado para evitar el desperdicio de alimentos, vivir el consumo responsable

y el cuidado del planeta. El análisis de los dibujos ganadores manifiesta a través de sus pinturas, que los niños han captado el mensaje y han hecho suyo el propósito de realizar un consumo responsable y de evitar el desperdicio de alimentos. Algunos de los mensajes expresados en los dibujos manifiestan su deseo de cuidar el planeta, no tirar la comida, cuidar la tierra, compartir con los que menos tienen. Todo esto ratifica la importancia del programa Coral en la transmisión de valores cívicos y éticos, valores que son necesarios en la meta de conseguir un planeta más justo y sostenible.

Desde la Dimensión proyectos: la Dirección proyectos ApS.

Ninguna metodología funciona, sino tiene de base un sustento fuerte que la mantenga en el tiempo; por ello, es este el caso del Aprendizaje-Servicio y el Metamodelo Working with People, esta metodología APS-WWP se encuentra sustentada por una base de competencias firmes y valores humanos que permiten llevar a cabo proyectos con un gran aporte social. Basado en los Pilares de Delors en las competencias Tuning y en las Competencias para la Dirección de Proyectos IPMA, aportan a los proyectos las líneas para su ejecución. En este sentido los resultados en el ámbito de artículos, proyectos, informes científicos son bastante significativos, los cuales aportan una base científica a los Bancos de Alimentos y a la CBA. Así mismo, desde el metamodelo WWP, se han construido nuevas relaciones que pretenden superar la actual "cultura del despilfarro" y sustituirla por una mentalidad solidaria y respetuosa, que fomente una sociedad más equitativa y humana. El equilibrio en las acciones universidad-sociedad a partir de los tres componentes del modelo WWP (ético-social, técnico-empresarial y político-contextual) se confirma como una necesidad para avanzar juntos hacia uno de los retos más graves de la humanidad: El hambre y la malnutrición.

Futuras líneas de investigación

Los resultados y aportes de esta investigación abren nuevas oportunidades y líneas de trabajo en áreas específicas que requieren una atención adicional, como hacer un seguimiento mediante encuestas de las personas sensibilizadas mediante las charlas en los Colegios,

Este trabajo actual representa solo un punto de partida, por tal motivo se presentan posibles líneas futuras de investigación esenciales para continuar

avanzando en el conocimiento en este campo de la gobernanza de los recursos naturales y del desarrollo rural.

Referencias

- Adolf, M., Mast, J. L., & Stehr, N. (2013). The foundations of innovation in modern societies: The displacement of concepts and knowledgeability. *Mind & Society*, 12(1), 11-22. <https://doi.org/10.1007/s11299-013-0112-x>
- Afonso Gallegos, A., de los Ríos Carmenado, I., & Rodríguez Sáez, P. (2010). Job demands and formative needs analysis in the Sierra Norte region (Madrid). En Comunicaciones presentadas al XIV Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos: Madrid 30 de junio, 1 y 2 de julio de 2010 (p. 41). Asociación Española de Ingeniería de Proyectos (AEIPRO).
- Afonso Gallegos, A., Ramírez Montoro, J. J., & De los Ríos Carmenado, I. (2010). Fortalecimiento de vínculos universidad-empresa para el fomento de la innovación y el empleo. XIV International Congress on Project Engineering, Madrid, 379-392.
- Afonso, A., & Sastre, S. (2017). Buenas prácticas para la gestión de los bancos de alimentos: Capitalización de experiencias. Cátedra Banco de Alimentos-UPM, Universidad Politécnica de Madrid.
- Afonso, A., & Sastre, S. (2018). La exclusión social en España: factores, colectivos en riesgo y el papel de los bancos de alimentos. Cátedra Bancos de Alimentos-UPM.
- Aguirre, P. (Ed.). (2020). Educación superior basada en competencias. Cuvillier Verlag. ProQuest Ebook Central. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/utpl/detail.action?docID=6145740>
- Akkari, A., & Lauwerier, T. (2015). The education policies of international organizations: Specific differences and convergences. *Prospects*, 45, 141–157. <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9332-z>
- Alburquerque Llorens, F. (2008). Innovación, transferencia de conocimientos y desarrollo económico territorial: una política pendiente. *Arbor*, 184(732), 687–700. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i732.215>
- Almendros García, P., Otegui, S., Blanco Gutiérrez, I., Ferrer Lorenzo, J. R., Benito Hernández, S., López Díaz, C., García Marco, S., Revuelta Peña, F., Bernabéu Laren, J., Hernández Lamas, P., Gil Plana, Á., Canalda Moreu, F., Calderón-Guerrero, C., Margelí Espallargas, J., Echevarría Gómez-Escolar, M., García Herrero, J., Gálvez Huerta, M. Á., Fernández Nieto, M. A., Parada Rodríguez, J. L., ... González Lezcano, R. (2023). Experiencias de aprendizaje-servicio en la UPM: 2021 y 2022. Universidad Politécnica de Madrid. <https://doi.org/10.20868/upm.book.74162>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. UNESCO).

- Altbach, P. G. (2011). "The Role of Research Universities in Developing Countries." *Higher Education Management and Policy*, 23(3), 11-30.
- Altbach, P. G., & Salmi, J. (Eds.). (2013). *El camino hacia la excelencia académica: La constitución de universidades de investigación de rango mundial*. Ediciones Gondo, S.A.; Banco Mundial.
- Alvarado Salirrosas, P. L. (2021). El aprendizaje vivencial para fortalecer las competencias comunicativas. *Latin American Studies Journal*, 5(2), Article 98. <https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i2.98>.
- Al-Youbi, A., Zahed, A. H. M., Nahas, M. N., & Hegazy, A. A. (2021). The roles of universities in development. In *The leading world's most innovative universities* (pp. 1-8). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59694-1_1
- Angotti, T., Doble, C. S., & Horrigan, P. (Eds.). (2011). *Service-learning in design and planning : Educating at the boundaries*. New Village Press.
- Aprendizaje Servicio UPM. (s.f.). *Aprendizaje Servicio UPM*. <https://aprendizajeservicio.upm.es>
- Arellano Saavedra, R. (2014). La formación en valores en el ámbito de la educación superior. *Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule*, (4), 9-23.
- Arenas, A., & Margalef, L. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 47, 13-31.
- Aripin, S., & Rulinawaty, R. (2022). Hybrid Government: Mixed and Hybrid Models of Public Service Delivery in Disadvantaged, Foremost and Outermost Regions. *KnE Social Sciences*, 7(9), 1109–1123. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i9.11001>
- Arranz Lozano, M., & Bosque Maurel, J. (2000). Consumo, ciudad y globalización. *Estudios Geográficos*, 61(238), 7–26. <https://doi.org/10.3989/egeogr.2000.i238.517>
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251–263. Recuperado de <http://www.coastal.edu/media/academics/servicelearning/documents/How%20Undergraduates%20are%20Affected%20by%20Service%20Participation.pdf>
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How service learning affects students. Higher Education Research Institute. <https://www.gseis.ucla.edu/heri/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>
- Avella, L., & Alfaro, J. A. (2014). Spanish university business chairs used to increase the deployment of action research in operations management: A case study and analysis. *SAGE Publications*, 12(2), 194-208. <https://doi.org/10.1177/1476750314528010>

- Avidov-Ungar, O., & Eshet-Alkalai, Y. (2014). TPACK revisited: A systemic perspective on measures for predicting effective integration of innovative technologies in school systems. Springer Publishing Company. 10.1891/1945-8959.13.1.19
- Ávila Ruiz, R. M., & López Atxurra, R., & Fernández de Larrea, E. (Eds.). (2007). Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Aznar Sánchez, J. Á., & Belmonte Ureña, L. J. (2015). Aprendizaje servicio y cooperación al desarrollo en la Universidad de Almería (España). *Opción*, 31(1). Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20711>
- Banco de Alimentos de Las Palmas. (2015). Memoria 2015. <https://bancoalimentoslpa.org/wp-content/uploads/2020/06/BALP-Memoria-2015.pdf>
- Banques Alimentaires. (s.f.). La belle histoire du président fondateur. <https://www.banquealimentaire.org/la-belle-histoire-du-president-fondateur-2196>
- Bao, Y.-W., & Zhang, B. (2010). The research on the direction of educational and administrative development under the innovation concept. En 2010 International Conference on E-Product E-Service and E-Entertainment (pp. 1–4). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICEEE.2010.5660759>
- Barba-Martín, R. A., Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). Tras casi una década de Bolonia, ¿realmente hemos mejorado la calidad de la enseñanza? *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 97–108.
- Barnett, C., Cloke, P., Clarke, N., & Malpass, A. (2005). Consuming ethics: Articulating the subjects and spaces of ethical consumption. *Antipode*, 37(1), 23-45. <https://doi.org/10.1111/j.0066-4812.2005.00472.x>
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Open University Press.
- Batlle, R. (2013). El contagio del ApS: El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria. Madrid: Editorial PPC.
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio: Compromiso social en acción* (1ra ed.). Santillana Educación.
- Baudrillard, J. (2014). *La sociedad del consumo: Sus mitos, sus estructuras* (A. Bixio, Trad.). Siglo XXI de España. (Obra original publicada en 1970) ISBN: 978-84-323-1376-9.
- Baudrillard, J. (2014). *La sociedad del consumo: sus mitos, sus estructuras* (Edición original publicada en 1974). Siglo XXI de España.
- Benatuil, D., & Laurito, M. J. (2017). Specific competences in the Tuning Latin America project: Their degree of importance and achievement among a

- sample of psychology students. *Tuning Journal for Higher Education*, 4(2), 333–351. [https://doi.org/10.18543/tjhe-4\(2\)-2017pp333-351](https://doi.org/10.18543/tjhe-4(2)-2017pp333-351)
- Benson, L., Kirn, A., & Morkos, B. (2013). CAREER: Student motivation and learning in engineering. American Society for Engineering Education.
- Berman, S. (2006). *Service learning: A guide to planning, implementing, and assessing student projects*. Corwin Press. Disponible en ProQuest Ebook Central.
- Bernal, Andrés; Oneto, Andrés; Penfold, Michael; Schneider, Lisa y Wilcox, John (2012). "Gobierno corporativo en América Latina". Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva. No. 6. Corporación Andina de Fomento - CAF. Pp. 82.
- Berson, J. S., & Younkin, W. F. (1998). Doing well by doing good: A study of the effects of a service-learning experience on student success. *Higher Education*, 184. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/184>
- Bevir, M. (2012). *Governance: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Bianchi, I. S., & Sousa, R. D. (2016). IT governance mechanisms in higher education. *Procedia Computer Science*, 100, 941-946.
- Biederman, A., Muñoz López, N., & Serrano Tierz, A. (2017). Developing students' skills through real projects and service-learning methodology. In B. Eynard, V. Nigrelli, S. M. Oliveri, G. Peris-Fajarnes, & S. Rizzuti (Eds.), *Advances on mechanics, design engineering and manufacturing: Proceedings of the international joint conference on mechanics, design engineering & advanced manufacturing (JCM 2016)*, 14-16 September, 2016, Catania, Italy (pp. 951-960). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45781-9_95
- Biederman, A., Muñoz López, N., & Serrano Tierz, A. (2017). Developing students' skills through real projects and service-learning methodology. In B. Eynard, V. Nigrelli, S. M. Oliveri, G. Peris-Fajarnes, & S. Rizzuti (Eds.), *Advances on mechanics, design engineering and manufacturing: Proceedings of the international joint conference on mechanics, design engineering & advanced manufacturing (JCM 2016)*, 14-16 September, 2016, Catania, Italy (pp. 951-960). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45781-9_95
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664."
- Billig, S. H., & Furco, A. (Eds.). (2002). *Service-learning through a multidisciplinary lens*. Information Age Publishing.
- Billig, S. H., & Welch, M. (2004). Service-learning as civically engaged scholarship. *New perspectives in service-learning: Research to advance the field*, 221-241.

- Billing, S. H., & Welch, M. (2004). Service-learning as civically engaged scholarship. In M. Welch & S. H. Billig (Eds.), *New perspectives in service learning* (pp. 221–241). Information Age.
- Birdwell, J., Scott, R., & Horley, E. (2013). Active citizenship, education and service learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 185-199. <https://doi.org/10.1177/1746197913483683>
- Birtwistle, T., & Wagenaar, R. (2020). Re-thinking an educational model suitable for 21st century needs. En A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European higher education area: Challenges for a new decade* (pp. 465-482). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_29
- Blass, E., & Hayward, P. (2014). Innovation in higher education; will there be a role for “the academe/university” in 2025? *European Journal of Futures Research*, 2(1)10.1007/s40309-014-0041-x
- Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20(4), 477-493. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300167>
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 1(2), 1-19.
- Boru, N. (2017). The effects of service learning and volunteerism activities on university students in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 146-160. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2405>
- Boss, J. (1994). The effect of community service work on the moral development of college ethics students. *Journal of Moral Education*, 23(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/0305724940230206>
- Bowman, N. A., Brandenberger, J. W., Mick, C. S., & Smedley, C. T. (2010). Sustained immersion courses and student orientations to equality, justice, and social responsibility: The role of short-term service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(1), 20-31.
- Bozú, Z. y Herrera, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bozu, Z., & Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 221-231.
- Brée, J. (1995). *Los niños, el consumo y el marketing* (Vol. 71 de Paidós Comunicación). Ed. Paidós.
- Brée, J. (1995). *Los niños, el consumo y el marketing* (Vol. 71). Paidós.
- Brennan, J., King, R., & Lebeau, Y. (2004). "The role of universities in the transformation of societies." Association of Commonwealth Universities.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2009). Innovative practices in service - learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education*, 2009(147), 37-46. [10.1002/he.356](https://doi.org/10.1002/he.356)
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Jones, S. G. (Eds.). (2011). *International service learning: Conceptual frameworks and research*. Routledge.
- Bringle, R. G., Santos Rego, M. A., & Regueiro, B. (2022). Editorial: Service learning, educational innovation and social transformation. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.811579>
- Bringle, R. G., Studer, M., Wilson, J., Clayton, P. H., & Steinberg, K. S. (2011). Designing programs with a purpose: To promote civic engagement for life. *Journal of Academic Ethics*, 9(2), 149–164. <https://doi.org/10.1007/s10805-011-9135-2>
- Bringle, RG, Studer, M., Wilson, J., Clayton, PH y Steinberg, KS (2011). Diseño de programas con un propósito: promover el compromiso cívico de por vida. *Journal of Academic Ethics*, 9, 149-164. <https://doi.org/10.1007/s10805-011-9135-2>
- Bueno, G. (2015). De animales a dioses: breve historia de la humanidad por Yuval Noah. *Lectura Abierta: Reseñas y Libros*. Disponible en <https://www.lecturaabierta.com/de-animales-a-dioses-libro-de-yuval-noah-harari/>
- Bustamante, M., Afonso, A., & De Los Ríos, I. (2018). Análisis exploratorio del desperdicio de alimentos en plato en comedores escolares en España. *La Granja*, 28(2), 20. <https://doi.org/10.17163/lgr.n28.2018.02>
- Cabrerizo Diago, J., Castillo Arredondo, S., & Rubio Roldán, M. J. (2007). *Programación por competencias: Formación y práctica*. Pearson Educación.
- Campos Morán, S. E. (2010). Metodología enfocada en competencias. *Entorno*, (46), 27–33. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i46.7099>
- Carbonell Sebarroja, J. (2014). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela* (4^a ed.). Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaupl/51809?page=121>
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro Editorial.
- Cárdenas, J. F. (2016). La armonización en el Espacio Europeo de Educación Superior: El estado de la cuestión / Harmonization in the European higher education: State of the question. *Journal of Supranational Policies of Education*. <https://doi.org/10.15366/jospoe2015.3.014>
- Caro-González, A., & Anabo, I. (2020). Beyond teaching and research: Stakeholder perspectives on the evolving roles of higher education. *Economic and Social Changes*, 13(6), 252-266. <https://doi.org/10.15838/esc.2020.6.72.15>

- Carrington, M. J., Neville, B. A., & Whitwell, G. J. (2014). Lost in translation: Exploring the ethical consumer intention–behavior gap. *Journal of Business Research*, 67(1), 2759–2767. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.09.022>
- Casal, C. (2020). Los bancos de alimentos: Contra el hambre y el despilfarro. Veinticinco aniversario del Banco de Alimentos (M-26266-2020).
- Castilla Gutiérrez, N. (2021). Inteligencia emocional e iniciativa emprendedora: futuros emprendedores en la formación profesional. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(2), 361–366. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2243>
- Castillo-Villar, R.G. (2021). Contemporary Challenges to University Governance Models. In: *Governance Models for Latin American Universities in the 21st Century*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83465-4_4
- Castro Martínez, E., & Fernández de Lucio, I. (2013). El significado de innovar. *Los Libros de la Catarata*. <https://elibro.net/ereader/elibrodemo/234209>
- Castro Martínez, E., & Fernández de Lucio, I. (2020). La innovación y sus protagonistas (Ed.). Editorial CSIC - Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecaupl/titulos/172827>
- Cátedra Bancos de Alimentos. (2024, 17 de mayo). FEBA: The European Food Banks Federation fomenta el desarrollo de los bancos de alimentos de Europa. *Blogs UPM*. <https://blogs.upm.es/cba/2024/05/17/feba-the-european-food-banks-federation-fomenta-el-desarrollo-de-los-bancos-de-alimentos-de-europa/>
- Cazorla Montero, A., De los Ríos Carmenado, I., & Yagüe Blanco, J. L. (2011). Trabajando con la gente en los proyectos de desarrollo rural: una conceptualización desde el aprendizaje social. En *Modelos para el desarrollo rural con enfoque territorial en México* (pp. 9-74). *Planificación y Gestión Sostenible del Desarrollo Rural/Local GESPLAN*. ISBN 978-968-839-585-1.
- Cazorla, A. (2015). *Planning experiences in Latin America and Europe*. Colegio de Posgraduados.
- Cazorla, A. (2016). La universidad: Motor de transformación de la sociedad. Trabajo presentado en el Simposio Internacional "La Universidad motor de transformación de la sociedad: El reto de las universidades de investigación", La Plata, Argentina, 1-2 de septiembre.
- Cazorla, A., & De los Ríos, I. (2002). Sensibilidad social y desarrollo rural: La innovación como proceso de aprendizaje social. En *Jornada "Innovación para el Desarrollo Rural: La Iniciativa Leader como Laboratorio de Aprendizaje"*, 15-16 enero, Madrid, España. Instituto Nacional de Investigación Agraria y Alimentaria.
- Cazorla, A., & De los Ríos, I. (2024). Hacia una metauniversidad para un desarrollo sostenible: Inversión responsable en agricultura y sistemas alimentarios. En *XXVIII Congreso Internacional de Dirección e Ingeniería de Proyectos*.

- Cazorla, A., Cano, J., & De los Ríos, I. (2001, septiembre). La orientación por proyectos como estrategia de gestión para fomentar la cooperación social en el desarrollo. En XVII Congreso Nacional de Ingeniería de Proyectos.
- Cazorla, A., De los Ríos, I., & Salvo, M. (2013). Trabajar con personas (WWP) en proyectos de desarrollo rural: Una propuesta desde el aprendizaje social. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10(70), 131-157.
- Cazorla, A., De los Ríos, I., Hernández, D., & Yagüe, J. L. (2010). Working with people: Rural development project with Aymaras communities of Peru. In AgEng, International Conference on Agricultural Engineering, 2010. Book of Abstracts and Congress Programme (REF-348). Clermont-Ferrand, France. September 6-8, 2010.
- Cazorla-Montero, A., & De los Ríos-Carmenado, I. (2023). De “poner primero a los últimos” a “trabajar con la gente” en la planificación del desarrollo rural: Un análisis bibliométrico de 50 años de investigación. *Sustainability*, 15, 10117. <https://doi.org/10.3390/su151310117>
- Cazorla-Montero, A., de los Ríos-Carmenado, I., & Pasten, J. I. (2019). Sustainable development planning: Master's based on a project-based learning approach. *Sustainability (Switzerland)*, 11(22), Article 6384. <https://doi.org/10.3390/su11226384>
- Cerrillo, R., Tello Díaz-Maroto, I., Mateos Pedrero, S., & Aramburuzabala Higuera, P. (2016). Percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje-servicio. En C. González Barberá & M. Castro Morera (Dirs.), *Democracia y educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: Libro de actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 714-715). Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Chinowsky, P. S., Brown, H., Szajnman, A., & Realph, A. (2006). Developing knowledge landscapes through project-based learning. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 132(2), 118-124. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1052-3928\(2006\)132:2\(118\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1052-3928(2006)132:2(118))
- Choi, B., & Kim, C. (2022). A qualitative study on the learner-centered curriculum to improve global communication capacity: The recognition of intercultural competency and the disturbance factor. *Higher Studies in Education and Workforce*, 63(1), 145-158. <https://doi.org/10.37498/hsew.2022.08.63.145>
- Choi, Y., Han, J., & Kim, H. (2023). Exploring key service-learning experiences that promote students' learning in higher education. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09833-5>
- Christensen, R., & Knezek, G. (2008). Self-report measures and findings for information technology attitudes and competencies. En J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (Vol. 20, pp. 329-348). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_21

- Chupp, M. G., & Joseph, M. L. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice*, 18(2/3), 190–212. doi:10.1080/10705422.2010.487045
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press).
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon.
- Clark, J. K., Goebel, J. T., Thiem, K. C., & Wegener, D. T. (2024). Changes in attitudes. <https://doi.org/10.4324/9781003316602-29>
- Cohen, M. J., Brown, H. S., & Vergragt, P. J. (Eds.). (2013). *Innovations in sustainable consumption: New economics, socio-technical transitions, and social practices*. Edward Elgar Publishing.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Correa Mejía, D. M., Abarca Guangaje, A. N., Baños Peña, C. A., & Analuisa Aorca, S. G. (2019). Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (junio 2019). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>
- Coterón, J., & Gil, J. (2015). Innovación educativa en educación secundaria-universidad: Marco teórico y fundamentos para el diseño de proyectos. En T. González, P. Irureta-Goyena, & R. Pardo (Eds.), *La educación experiencial como innovación educativa* (pp. 97-124). Plaza y Valdés.
- De Graaf, E., & Kolmos, A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *International Journal of Engineering Education*, 19(5), 657-662.
- de las Heras-Rosas, C., & Herrera, J. (2021). Research trends in open innovation and the role of the university. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(1), 29. <https://doi.org/10.3390/joitmc7010029>
- De las Heras-Rosas, C., & Herrera, J. (2021). Research trends in open innovation and the role of the university. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(1), Article 29. <https://doi.org/10.3390/joitmc7010029>
- De los Ríos Carmenado, I., Afonso Gallegos, A., Quintanero Lahoz, S., Ortega Rincón, R., Nole Correa, P., Zuluaga, L. C., & Roncancio Burgos, M. (2023). FESBAL-UPM Food Bank Chair and the service-learning projects from the 'Working With People' perspective. En L. Chivu, I. De los Ríos Carmenado, & J. V. Andrei (Eds.), *Crisis after the crisis: Economic development in the new normal*. ESPERA 2021. Springer Proceedings in Business and Economics. Springer, Cham.
- De los Ríos, I. (Coord.), Pérez Martínez, J. E., Díaz Lantada, A., García Martín, J., Sastre, S., & Nole, P. (2019). *Análisis de la gobernanza de la innovación*

- educativa en la universidad. Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid.
- De los Ríos, I. (Coord.), Pérez Martínez, J. E., Díaz Lantada, A., García Martín, J., Sastre, S., & Nole, P. (2019). *Análisis de la gobernanza de la innovación educativa en la universidad*. Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid.
- De los Ríos, I., Cazorla, A., Sastre, S., & Cadeddu, C. (2016). New university-society relationships for rational consumption and solidarity: Actions from the food banks-UPM chair. In L. Escajedo & M. De Renobales Scheifler (Eds.), *Envisioning a future without food waste and food poverty. Societal challenges* (pp. 181–190). Wageningen Academic Publishers.
- De los Ríos-Carmenado, I. D., Sastre-Merino, S., Lantada, A. D., García-Martín, J., Nole, P., & Pérez-Martínez, J. E. (2021). Building world class universities through innovative teaching governance. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101031. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101031>
- De los Ríos-Carmenado, I., Cazorla, A., Díaz-Puente, J. M., & Yagüe, J. L. (2010). Project-based learning in engineering higher education: Two decades of teaching competences in real environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 1368–1378. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.202>
- De los Ríos-Carmenado, I., García, M., & Yagüe, J. L. (2003). Identificación y valoración de proyectos de innovación para el programa de adquisición de capacidades LEADER+ en la comarca Sierra del Jarama (Madrid). En VII Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos: Actas, 8-10 octubre, Pamplona 2003 (p. 114). Universidad Pública de Navarra.
- De los Ríos-Carmenado, I., Sastre-Merino, S., Jiménez, C. F., del Río, M. C. N., Rodríguez Pozo, E., & Gómez Arjona, N. (2016). Proposals for improving assessment systems in higher education: An approach from the model 'working with people'. *Journal of Technology and Science Education*, 6(2), 104–120. <https://doi.org/10.3926/jotse.192>
- de Maret, P., & Salmi, J. (2018). Chapter 4: World-class universities in a post-truth world. En *World-class universities* (pp. 70-87). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004389632_004
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewi, I. G. A. A. O. (2021). Understanding data collection methods in qualitative research: The perspective of interpretive accounting research. *Journal of Tourism Economics and Policy*, 1(1), 23-34. <https://doi.org/10.38142/jtep.v1i1.102>

- Dill, D. D. (2003). *Accreditation, assessment, and the problem of compliance*. Jossey-Bass.
- Eaton, J. S. (2012). *An Overview of U.S. Accreditation*. Council for Higher Education Accreditation (CHEA).
- Eaton, J. S. (2012). *An Overview of U.S. Accreditation*. Council for Higher Education Accreditation).
- Egerton, M. (2002). Higher education and civic engagement. *The British Journal of Sociology*, (53)4, 603-620."
- Ehrlich, T., & Hollander, E. (2000). Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education. *Campus Compact*. <https://www.compact.org/resources-for-presidents/presidents-declaration-on-the-civic-responsibility-of-higher-education>.
- Elmagrhi, M. H., Ntim, C. G., Wang, Y., Elamer, A. A., & Crossley, R. (2021). The effect of vice-chancellor characteristics and internal governance mechanisms on voluntary disclosures in UK higher education institutions. *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*, 45, 100428. 10.1016/j.intaccudtax.2021.100428
- Etzkowitz, H. (2003). "Research groups as 'quasi-firms': The invention of the entrepreneurial university." *Research Policy*, 32(1), 109-121.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning—Linking students and communities. *Journal of social issues*, 58(3), 517-534.
- Eyler, J., Giles, D. E., Jr., Stenson, C. M., & Gray, C. J. (2001). At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions, and communities, 1993-2000 (3rd ed.). *Higher Education*, 139. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25281-5_2
- FAO. (2011a). *Food wastage footprint & climate change*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
- FAO. (2011b). *Food wastage footprint & climate change*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
- FAO. (2011c). *Food wastage footprint & climate change*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
- FAO. (2021a). *Marco estratégico para 2022-2031*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://www.fao.org/pwb/es>
- FAO. (2021b). *Marco estratégico para 2022-2031*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://www.fao.org/pwb/es>
- FAO. (2021c). *Marco estratégico para 2022-2031*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://www.fao.org/pwb/es>
- Farber, K. (2017). *Real and relevant: A guide for service and project-based learning*. Rowman & Littlefield Publishers. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/utpl/detail.action?docID=5166065>

- Farber, K. (2017). *Real and relevant: A guide for service and project-based learning*. Rowman & Littlefield Publishers. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/utpl/detail.action?docID=5166065>
- Federación Española de Bancos de Alimentos. (2024). *Informes Cátedra “Bancos de Alimentos - UPM”*. Federación Española de Bancos de Alimentos. <https://www.fesbal.org.es/informes-catedra-bda-upm>
- Federación Española de Bancos de Alimentos. (s.f.). *¿Qué hacemos?* <https://www.fesbal.org.es/que-hacemos>
- Federación Española de Bancos de Alimentos. (s.f.). *¿Quiénes somos? FESBAL*. <https://www.fesbal.org.es/quienes-somos>
- Fernández Moral, M. J., Gallego Salcedo, M., Gallego Zaragoza, I., Navarro Rey, J. A., & Pastor Carretero, R. (2014). La Cátedra de Bancos de Alimentos UPM como herramienta de concienciación y promoción de una cultura de consumo racional de alimentos. En *Actas del 18º Congreso Internacional de Dirección de Proyectos e Ingeniería* (pp. 2125-2136). Alcañiz, España.
- Fernández Moral, M. J., Gallego Salcedo, M., Gallego Zaragoza, I., Navarro Rey, J. A., & Pastor Carretero, R. (2014, July 16-18). The Chair of Food Banks UPM as a tool of raising awareness and promoting a culture of rational food consumption. In *Proceedings of the 18th International Congress on Project Management and Engineering* (pp. 2125-2136). Alcañiz, Spain.
- Fernández, J. (2002). *El consumidor adolescente: Televisión, marcas y publicidad*. Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de València.
- Fidalgo Blanco, Á., Sein-Echaluce Lacleta, M., & García-Peñalvo, F. J. (2018, noviembre). Tendencias en innovación educativa. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional de Tendencias en Innovación Educativa (CITIE II), Arequipa, Perú. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2217863>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M., & García-Peñalvo, F. J. (2014). Knowledge spirals in higher education teaching innovation. *International Journal of Knowledge Management (IJKM)*, 10(4), 16-37. <https://doi.org/10.4018/ijkm.2014100102>
- Fisk, G. (1973). Criterios para una teoría del consumo responsable. *Journal of Marketing*, 37(2), 24-31. <https://doi.org/10.1177/002224297303700206>
- Folgueiras P, Luna E, Puig G (2013) Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación* 362: 159–185.
- Folgueiras, P., Luna, E., & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362_157.pdf
- Fondazione Banco Alimentare. (s.f.). *Sedi locali*. <https://www.bancoalimentare.it/sedi-locali>

- Fresno Chávez, C. (2018). La formación de valores: características. Ciudad Educativa. <https://elibro.net/es/lc/bibliotecaupl/titulos/36729>
- Fresno Chávez, C. (2018). La formación de valores: características: (ed.). Córdoba, Argentina: Ciudad Educativa. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaupl/36729?page=88>.
- Fundación Cotec para la Innovación. (s.f.). La llave. Cotec. Recuperado de <https://cotec.es/la-llave/>
- Furco, A. (1996). Service-learning and school-to-work: Making the connections. *Journal of Cooperative Education*, 32(1), 7-14.
- Furco, A. (1996). Service-learning and school-to-work: Making the connections. *Journal of Cooperative Education*, 32, 7-14.
- Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service. En A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Advances in service-learning research: Service-learning: The essence of the pedagogy* (Vol. 1, pp. 23-50). Information Age Publishing.
- Furco, A., & Billig, S. H. (Eds.). (2002). *Service-learning: The essence of pedagogy*. Information Age Publishing.
- Furco, A., & Billing, S. H. (Eds.). (2002). *Service-learning: The essence of pedagogy*. Information Age Publishing.
- García Marco, F. J. (2002). La revolución digital en las unidades de información y la documentación. *Scire: Representación Y organización Del Conocimiento*, 8(2), 9–21. <https://doi.org/10.54886/scire.v8i2.1167>
- García, X. M. (2016). *Proyectos con alma: Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad* (Vol. 319). Grao.
- García-Valcárcel, A., & Tejedor, F. J. (2010). "The Role of Technology in Higher Education Pedagogy." *Educational Technology & Society*, 13(4), 287-297.
- Gervilla Castillo, E. (1993). Los valores de la L.O.G.S.E.: Enseñanzas de régimen general. *Revista Española de Pedagogía*, LI(195), 270-289.
- Gervilla, E. (2000, enero). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 58(215). <http://revistadepedagogia.org/20070607180/vol.-lviii-2000/nº-215-enero>
- Ghahremani-Nahr, J., Ghaderi, A., & Kian, R. (2023). A food bank network design examining food nutritional value and freshness: A multi objective robust fuzzy model. *Expert systems with applications*, 215, 119272.
- Ghahremani-Nahr, J., Ghaderi, A., & Kian, R. (2023). A food bank network design examining food nutritional value and freshness: A multi-objective robust fuzzy model. *Expert Systems with Applications*, 215, 119272. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2022.119272>
- Gijselaers, W. H. (1996). Connecting problem-based practices with educational theory. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 13–21. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966805>

- Giles, H., Giles, S. (2012). Negotiating the Boundary between the Academy and the Community. In: Butin, D.W., Seider, S. (eds) *The Engaged Campus. Community Engagement in Higher Education*. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/9781137113283_4
- Global FoodBanking Network. (2021). *Cómo iniciar un banco de alimentos: Guía N.º 1: Entender los bancos de alimentos*. Global FoodBanking Network. Recuperado de <https://www.foodbanking.org/es/guia-nuevos-bda>
- Godin, B. (2005). The rise of innovation surveys: Measuring a fuzzy concept. *Project on the history and sociology of S&T statistics, Working Paper n° 16, Measurement and Statistics on Science and Technology* (pp. 138-154). <https://doi.org/10.4324/9780203481523-12>
- Goedegebuure, L., & Hayden, M. (2007). Overview: Governance in higher education—concepts and issues. *Higher Education Research & Development*, 26(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/07294360601166778>
- Goncharov, N. V. (2020). Fundamental determinants and consequences of consumerism in the contemporary capitalist society. *RUDN Journal of Sociology*, 20(4), 778-789. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-4-778-789>
- González Maura, V., & González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- González, M. T., & Llamas, J. M. (2012). "Educational Innovation Groups and the Improvement of Teaching Quality in Higher Education." *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(2), 115-121.
- González, S. S., Lucas, J. M., Franco, D. C., & Rodríguez, J. M. M. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 183-196.
- Grigorieva, I. V., Zulkarnayeva, P. L., & Aliyeva, M. A. (2024). Development of innovative abilities of students of higher educational institutions. *Èkonomika i upravlenie: problemy, rešeniâ*, 6/8(147), 105-110. <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2024.06.08.015>
- Grunert, K. G., Hieke, S., & Wills, J. (2014). Sustainability labels on food products: Consumer motivation, understanding and use. *Food Policy*, 44, 177–189.
- Gupta, S., & Agrawal, R. (2018a). Environmentally responsible consumption: Construct definition, scale development, and validation. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 25(4), 523-536.
- Hassan, L., Shiu, E., & Shaw, D. (2016). Who says there is an intention–behaviour gap? Assessing the empirical evidence of an intention–behaviour gap in ethical consumption. *Journal of Business Ethics*, 136, 219-236. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2440-0>

- Hatcher, J. A., & Studer, M. L. (2014). Service-Learning and Philanthropy: Implications for Course Design. *Theory Into Practice*, 54(1), 11–19. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977656>
- Hay, C., Meyer, K., Rutherford-Carr, G., Hill, J., & Hort, J. (2024). Taking a consumer-led approach to identify key characteristics of an effective ecolabelling scheme. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su16146260>
- Heffernan, K. (2009). Service-Learning in Higher Education. National Campus Compact, Brown University. <https://core.ac.uk/display/60533568>
- Herpratiwi, & Tohir, A. (2022). Learning interest and discipline on learning motivation. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 10(2), 424-435. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2290>.
- Herrán Gómez, J., Torres-Toukoumidis, Á., & Afonso Gallegos, A. (2019). Efecto de la territorialidad en la identidad andina: caso Ecuador. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 68-87.
- Higuera Martínez, Ó. I., Fernández Samacá, L., & Alvarado Fajardo, A. C. (2020). Fomento de la creatividad en estudiantes de primer año de ingeniería a través de proyectos. *EIEI ACOFI*.
- Hill, R. P., & Hammond, S. I. (2023). Service-learning as entry into or enhancement of university volunteering? Student characteristics at an elective service-learning institution. *Journal of College Student Development*, 64(3), 326-340. <https://doi.org/10.1353/csd.2023.a901172>
- Hoekstra, A. Y., & Mekonnen, M. M. (2012). The water footprint of humanity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(9), 3232-3237. <https://doi.org/10.1073/pnas.1109936109>
- Hoyos G. Educación y Ética Para Ciudadanos [Internet] Ed. [oei.es/](http://www.oei.es/); agosto de 1998. [Consultado 23 de Noviembre 2017] Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/salalectura.htm>
- Indu, P. V., & Vidhukumar, K. (2019). Research designs—An overview. *Kerala Journal of Psychiatry*, 32(1), 64-67. <https://doi.org/10.30834/KJP.32.1.2019.179>
- Ingman, B., Lohmiller, K., Cutforth, N., & Belansky, E. (2022). The potential of service learning in rural schools: The case of the Working Together Project. *The Rural Educator*, 43(2), 1-15. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1326>
- Instituto del Banco Mundial. (1992). Governance and development. World Bank Institute. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/604951468739447676/governance-and-development>
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in higher education (1st ed.). Jossey-Bass.
- Jiménez Aliaga, R., De los Ríos-Carmenado, I., San Martín Howard, F., Calle Espinoza, S., & Huamán Cristóbal, A. (2022). Integration of the principles of responsible investment in agriculture and food systems CFS-RAI from the

- local action groups: Towards a model of sustainable rural development in Jauja, Peru. *Sustainability*, 14, 9663. <https://doi.org/10.3390/su14159663>
- Johnson, A. M., & Notah, D. J. (1999). Service learning: History, literature review, and a pilot study of eighth graders. *The Elementary School Journal*, 99(5), 453-467. <https://doi.org/10.1086/461929>
- Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Heinle and Heinle.
- Johnston, Donald J. (2004). *Principios de gobierno corporativo de la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]*. París. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. Pp. 68.
- Kammeyer-Mueller, J. D., Rubenstein, A. L., & Barnes, T. S. (2023). The role of attitudes in work behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-101022-101333>
- Kehm, B. M. (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios* (M. Casals, Trad.). Ediciones Octaedro.
- Kelly, W. (2007). Certification and accreditation in civil engineering. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 133(3), 181-187. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1052-3928\(2007\)133:3\(181\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1052-3928(2007)133:3(181))
- Kenny, M. E., & Gallagher, L. A. (2002). Service-learning: A history of systems. En M. E. Kenny, L. A. K. Simon, K. Kiley-Brabeck, & R. M. Lerner (Eds.), *Learning to serve (Outreach Scholarship, Vol. 7, pp. 15-29)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0885-4_2
- Kitto, S. C., Chesters, J., & Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research. *Medical Journal of Australia*, 188(4), 243-246.
- Kooiman, J. (2003). *Governing as governance*. SAGE Publications.
- Kubova-Semaka, J. (2020). An integral approach to the meaning of competence. *Scientific Research and Essays*, 3, 120-135. <https://doi.org/10.15388/SRE.2020.11>
- La Hora. (2018, mayo 24). Banco de Alimentos de Quito: Un puente para la solidaridad. *La Hora*. <https://www.lahora.com.ec/noticias/banco-de-alimentos-de-quito-un-puente-para-la-solidaridad/>
- Lantada, A. D., Morgado, P. L., Muñoz-Guijosa, J. M., Sanz, J. M., Otero, J. E., García, J. M., & Ochoa, E. D. L. G. (2013). Towards successful project-based teaching-learning experiences in engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 29(2), 476-490.
- Larmer, J. (2014). Project-based learning vs. problem-based learning vs. X-BL. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer>
- Larmer, J. (2015). Project-based learning vs. problem-based learning vs. X-BL. *Edutopia*. <http://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer>

- Larmer, J. (2015). Project-based learning vs. problem-based learning vs. X-BL. Edutopia. Recuperado de <http://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer>
- Lazonick, W. (2022). Investing in Innovation: A Policy Framework for Attaining Sustainable Prosperity in the United States. Academic-Industry Research Network. Working Paper No. 182. <https://doi.org/10.36687/inetwp182>
- Lazzeretti, L., & Tavoletti, E. (2006). Governance shifts in higher education: A cross-national comparison. *European Educational Research Journal*, 5(1), 18-37. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.1.18>
- Leal Filho, W., Salvia, A. L., Frankenberger, F., Akib, N. A. M., Sen, S. K., Sivapalan, S., Novo-Corti, I., Venkatesan, M., & Emblen-Perry, K. (2021). Governance and sustainable development at higher education institutions. *Environment, Development and Sustainability*, 23(4), 6002-6020. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-00859-y>
- Leal Filho, W., Abubakar, I. R., Mifsud, M. C., Pires Eustachio, J. H., Albrecht, C. F., Dinis, M. A. P., ... & Dibbern, T. A. (2023). Governance in the implementation of the UN sustainable development goals in higher education: Global trends. *Environment, Development and Sustainability*. <https://doi.org/10.1007/s10668-023-03278-x>
- Lester, C., & Robinson, G. (2007). *An American Mosaic: Service Learning Stories*. American Association of Community Colleges. Available at the University of Nebraska at Omaha's DigitalCommons: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/145>
- Levesque-Bristol, C., Knapp, T., & Fisher, B. (en prensa). The effectiveness of service-learning: It's not always what you think. *Journal of Experiential Education*. <https://doi.org/10.1177/105382590113300302>
- Lindfors, E., & Hilmola, A. (2016). Innovation learning in comprehensive education? *International Journal of Technology and Design Education*, 26, 373–389. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9311-6>
- Lipovetsky, G. (2004). *El lujo eterno: De la era de lo sagrado al tiempo de las marcas*. Anagrama.
- López, M. A. R. (2017). European higher education area-driven educational innovation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1505-1512. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.237>
- Lucas Mangas, S. (2021). *Aprendizaje-servicio en la universidad: Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad*. Dykinson, S.L. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/utpl/detail.action?docID=6851870>
- Machado-Taylor, M.L., & Matías, P. (2022). Governance in higher education institutions: a glimpse from the US. *International Journal of Film and Media arts* 7(3), 64-77. <https://doi.org/10.24140/ijfma.v7.n3.05>

- Manzano, V. (2010). El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior. Conferencia inaugural de las VI Jornadas de Docencia en Psicología, Universidad de Sevilla.
- Manzoor, S., Fayaz, U., Dar, A. H., Dash, K. K., Shams, R., Bashir, I., Pandey, V. K., & Abdi, G. (2024a). Sustainable development goals through reducing food loss and food waste: A comprehensive review. *Future Foods*, Article 100362. <https://doi.org/10.1016/j.fufo.2024.100362>
- Marchand, A., & Walker, S. (2008). Product development and responsible consumption: Designing alternatives for sustainable lifestyles. *Journal of Cleaner Production*, 16, 1163-1169. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2007.08.012>
- Marginson, S., & Considine, M. (2000). *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge University Press).
- Marginson, S., & Considine, M. (2000). *The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge University Press.
- Martín Domínguez, J., & Lavega Burgués, P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 1-4. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179391>
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, R., & Puig, J. M. (2010). ¿Qué es el aprendizaje servicio? En *Prácticas de ciudadanía: Diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp. 15-24).
- Martínez-Odría, A. (2002). Voluntariado de los jóvenes y formación de competencias profesionales. *Revista Cooperación Internacional = International Cooperation*, 5(8), 75-109.
- Martínez-Odría, M. A. (2005). *Service-learning o aprendizaje-servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra.
- Mazzù, M., Baccelloni, A., Romani, S., & Andria, A. (2022). The role of trust and algorithms in consumers' front-of-pack labels acceptance: A cross-country investigation. *European Journal of Marketing*. <https://doi.org/10.1108/ejm-10-2021-0764>
- McBride, M. M., & Mlyn, E. (2014). *Civic engagement and higher education*. The Huffington Post. http://www.huffingtonpost.com/amanda-moore-mcbride/civic-engagement-and-higher-education_b_4218389.html.
- McGuire, J., Evans, E., & Kane, E. (2021). What works in public awareness campaigns? A scoping review. En *Evidence-based policing and community crime prevention. Advances in preventing and treating violence and aggression* (pp. X-Y). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76363-3_11

- McLellan, D. (2005, 8 de octubre). John van Hengel, 83, dies; set up first food bank in U.S. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2005/10/08/us/john-van-hengel-83-dies-set-up-first-food-bank-in-us.html>
- Mejía Barragán, F. (2018). La “V” Heurística: Una herramienta eficaz para el aprendizaje significativo. *Letras ConCiencia TecnoLógica*, (7), 10-24. <https://doi.org/10.55411/26652544.62>
- Mencos, A. (2003). Sociedad y voluntariado: Desarrollo de proyectos de service-learning para la preservación, conocimiento y difusión del patrimonio cultural español. VI Jornadas de Voluntariado Cultural. Recuperado de www.mcu.es/cooperacion/CE/CongresosJornadas/voluntariado-cultural_wai/ponencias_comunicaciones.html
- Méndez García, J. M. (s.f.). *Introducción a la axiología* [Versión Kindle]. SEPHA.
- Méndez, J. M. (1995). *Introducción a la axiología*. Fragua.
- Miliute-Plepiene, J., & Plepys, A. (2015). Does food sorting prevent and improve sorting of household waste? A case in Sweden. *Journal of Cleaner Production*, 101, 182-192. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.04.013>
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-S67.
- Miller, J. (1997). The impact of service-learning experiences on students' sense of power. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 16–21. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0004.102>
- Mínguez Vallejos, R., Romero Sánchez, B. E., & Pedreño Plana, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*: 28, 2, 2016, 163-183.
- Moldaschl, M. (2010). Why innovation theories make no sense (Papers and Preprints of the Department of Innovation Research and Sustainable Resource Management, No. 9/2010). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/55370/1/684996685.pdf>
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía* (370), 12-18.
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S., & Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales: Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 79–101. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377006>.
- Moran, S. (2016). What do teachers think about youth purpose? *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 582–601. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226556>
- Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 17, 24-32. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817933004.pdf>

- Morris, D., & Targ, H. (2022). The crisis of higher education: Neoliberalism and the privileging of “innovation” in the twenty-first century. *Critical Criminology*, 30(3), 527-540. <https://doi.org/10.1007/s10612-022-09654-9>
- Mulcahy, D. (2000). Turning the contradictions of competence: Competence-based training and the beyond. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(2), 259-280. <https://doi.org/10.1080/13636820000200120>
- Murillo, J., & Muñoz, M. (Coords.). (2002). *La mejora de la escuela*. Ediciones Octaedro.
- Mykhailyshyn, H., Kondur, O., & Serman, L. (2019). Innovation of education and educational innovations in conditions of modern higher education institution. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 5(1), 9–16. <https://doi.org/10.15330/jpnu.5.1.9-16>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformando nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible: Edición especial*. United Nations Publications. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/hunger/>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Naciones Unidas. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Naufal, W. N. A. D. M., Aris, S. R. S., & Wahi, R. (2024). Key success factors for implementation of Service-Learning Malaysia University for Society (SULAM) projects at higher education level: Community perspectives. *Asian Journal of University Education*. <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/AJUE/article/view/25824>
- Neave, G. (2001). *The changing governance of higher education*. Springer.
- Neave, G. (2001). *The Changing Role of Government in Higher Education*. Kluwer Academic Publishers).
- Nestle, M., & Guttmacher, S. (1992). Hunger in the United States: Rationale, methods, and policy implications of state hunger surveys. *Journal of Nutrition Education*, 24(1), 18S-22S.
- Nestle, M., & Guttmacher, S. (1992). Hunger in the United States: rationale, methods, and policy implications of state hunger surveys. *Journal of Nutrition Education*, 24(1), 18S-22S.
- Ngulube, P. (Ed.). (2020). *Handbook of research on connecting research methods for information science research*. Information Science Reference (IGI Global). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1472-6>
- Nole, P., Aliaga Ccancece, G., & De los Ríos, I. (2023). *Proyectos de aprendizaje servicio para el consumo responsable: 10 años de experiencia desde la Cátedra de Banco de Alimentos UPM*. En 27th International Congress on

- Project Management and Engineering, Donostia-San Sebastián, July 10-13, 2023 (REF-348).
- Novak, R. J., & MacTaggart, T. J. (2008). Higher education governance in the United States. *La Cuestión Universitaria, Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (s.f.). Innovación educativa. <https://observatorio.tec.mx/innovacioneducativa-2/>
- OCDE. (2010). Panorama de la educación 2010: Indicadores de la OCDE. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2010-es.pdf?expires=1731170404&id=id&accname=guest&checksum=E96F252E6D742C04CA8CDDCCDDD4B6A5>
- OCDE (2018), Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE , Fundación Santillana, Madrid, <https://doi.org/10.1787/eag-2016-es> .
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., & Ramírez, C. (2018). Emotions related to Spanish student-teachers' changes in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education*, 47(2), 217–230. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1438992>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial. Organización de las Naciones Unidas. <https://unstats.un.org/sdgs/>
- Ortega Domínguez, L. M., & Reyes Sánchez, O. (2012). How to achieve professional skills in higher education? *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 25-54. <https://doi.org/10.15359/ree.16-2.2>
- Orzhel, O. (2022). Innovation in higher education: Service learning. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*(1), 76-81. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.1.8>
- Osorio-González, R., & Castro-Ricalde, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *Novarua*, 13(22), enero-junio. <https://doi.org/10.20983/novarua.2021.22.4>
- Padmanabhan, G., & Katti, D. (2002). Using community-based projects in civil engineering capstone courses. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 128(1), 12-18. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1052-3928\(2002\)128:1\(12\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1052-3928(2002)128:1(12))
- Padmanabhan, G., & Katti, D. (2002). Using community-based projects in civil engineering capstone courses. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 128(1), 12-18. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1052-3928\(2002\)128:1\(12\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1052-3928(2002)128:1(12))
- Padmanabhan, G., & Katti, D. (2002). Using community-based projects in civil engineering capstone courses. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 128(1), 12-18. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1052-3928\(2002\)128:1\(12\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1052-3928(2002)128:1(12))

- Palestini, R. H., Rowe, M. M., & Chapman, J. (1997). Service learning and the carative treatment model. *The Journal of Continuing Higher Education*, 45(2), 34–38. <https://doi.org/10.1080/07377366.1997.10400319>
- Papashvili, N., & Kovács, A. (2023). Toward responsible consumption: Describing how responsible consumption contributes to sustainable development. En *SDGs in practice – how to operate sustainably?* (pp. 93-103). Budapesti Gazdasági Egyetem. ISBN 978-615-6342-69-0
- Parcerisa, A. (2006). La fase de cierre de la secuencia educativa, indispensable para el proceso de aprendizaje. En M. Beltrán (Ed.), *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y síntesis* (pp. 61-66). Graó.
- Parker, E. A., Myers, N., Higgins, H. C., Oddsson, T., Price, M., & Gould, T. (2009). More than experiential learning or volunteering: A case study of community service learning within the Australian context. *Higher Education Research & Development*, 28(6), 585–596. <https://doi.org/10.1080/07294360903161147>
- Parsons, C., Caylor, E., & Simmons, H. (2005). Cooperative education work assignments: The role of organizational and individual factors in enhancing ABET competencies and co-op workplace well-being. *Journal of Engineering Education*, 94(3), 309-316.
- Parsons, C., Caylor, E., & Simmons, H. (2005). Cooperative education work assignments: The role of organizational and individual factors in enhancing ABET competencies and co-op workplace well-being. *Journal of Engineering Education*, 94(3), 309-316. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00855.x>
- Paužuolienė, J., Šimanskienė, L., & Pacevičiūtė, A. (2022). Responsible consumption in Europe: Causes and habits. *Organization and Management: Silesian University of Technology Scientific Papers*(166), 581-591.
- Pedrero, S. M., Díaz-Maroto, I. T., & Cerrillo, R. (2016). Competencias profesionales y ApS en la formación inicial del profesorado. En *Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad: Actas VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario* (pp. 545-555). Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Pedró, F. (2024). Future skills—Back into the future? Emerging trends in educational innovation in higher education. En U. Ehlers & L. Eigbrecht (Eds.), *Creating the university of the future: A global view on future skills and future higher education* (pp. 93-122). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_5
- Pérez Ramírez, E. (2013). Cuáles son los valores humanos [Internet]. España: valoresmorales.net. <http://www.valoresmorales.net/wp-content/themes/ctr-theme/>
- Phillips, L. A. (2013). Working adult undergraduate students' interest and motivation in service learning and volunteering. *The Journal of Continuing*

- Higher Education, 61(2), 68-73.
<https://doi.org/10.1080/07377363.2013.796239>
- Piacitelli, J., Barwick, M., Doerr, E., Porter, M., & Sumka, S. (2013). Alternative break programs: From isolated enthusiasm to best practices. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 87-108.
- Piacitelli, J., Barwick, M., Doerr, E., Porter, M., & Sumka, S. (2013). Alternative Break Programs: From Isolated Enthusiasm to Best Practices. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 87-108.
- Pietropaoli, M. (2023). Economy of consumption: Starting with Lipovetsky and Bauman. En *Individualism and the rise of egosystems* (pp. XX-XX). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25281-5_2
- Pinto, M., Souza, F., Nogueira, F., Balula, A., Pedro, L., Pombo, L., Ramos, F., Moreira, A., & Coelho, D. (2013). Tecnologias da Comunicação no Ensino Superior: Revisão da Literatura Internacional. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 2(1). <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v2i1.8021>
- Porter, M. C. (2011). Evaluar descansos alternativos: Ir más allá de dormir en el suelo y pasar la reflexión de la vela. *Acerca del Campus*, 16(5), 21-24. <https://doi.org/10.1002/abc.20077>
- Poulain, R., Furnémont, J., & Denyer, M. (2007). Las competencias en la educación: un balance. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecautpl/110664?page=34>
- Principios IRA. Principios IRA en la Universidad. <https://www.principiosiaruniversidad.com/principios-ira>
- Pritchard, D. (2009). The value of knowledge. *The Harvard Review of Philosophy*, 16(1), 86-103. <https://doi.org/10.5840/harvardreview20091616>
- Protsenko, O., Bulvinska, O., & Kalinicheva, N. (2023). Higher education as a space for forming the values of United Europe. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 12(1), 95-114. <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1223.04>
- Puig, J. M., & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rawlings, B. S., & Reader, S. M. (2024). What is innovation? A review of definitions, approaches, and key questions in human and non-human innovation. En J. J. Tehrani, J. Kendal, & R. Kendal (Eds.), *The Oxford handbook of cultural evolution*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198869252.013.11>
- Real Academia Española. (s.f.). Innovación. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/innovación?m=form>
- Red Española de Aprendizaje-Servicio. (s.f.). Aprendizaje servicio. Recuperado el [6 de junio de 2024], de <http://www.aprendizajeservicio.net>

- Rieckmann, M. (2016). Enseñanza y aprendizaje basados en competencias en la educación superior – nuevos retos y condiciones para los profesores y estudiantes. En A. M. Patricia (Ed.), *La educación basada en competencias y su contribución para el desarrollo sustentable* (pp. 13–33). Göttingen, Alemania.
- Riesco, M. (2012). Cómo generar proyectos universitarios innovadores, ilusionantes y duraderos. En A. de la Herrán & J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 75-98). Ediciones Pirámide.
- Robinson, G., & Barnett, L. (1996, mayo). *Service learning and community colleges: Where we are*. AACC survey report (Informe No. ED394612). American Association of Community Colleges.
- Roces, J. L. (2021). *Valores y perfil profesional del ingeniero* (Ed.). Argentina: ANI Academia Nacional de Ingeniería. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecautpl/189945?page=17>
- Rogers, C. R. (1992). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Roncancio Burgos, M., De los Ríos Carmenado, I., & Zuluaga, C. (2023, julio). GIS applied in the management of responsible consumption awareness projects. 27th International Congress on Project Management and Engineering, Donostia-San Sebastián, España.
- Rubio Serrano, L., & Escofet Roig, A. (Coords.). (2018). *Aprendizaje-servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la universidad*. Ediciones Octaedro.
- Rubio, F., Llopis-Albert, C., Zeng, S., & García-Hurtado, D. (2023). Higher education governance and policy in Spain. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 10(2), 59-76. <https://doi.org/10.4995/muse.2023.20181>
- Rubio, L., Serrano, A., & Roig, E. (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la universidad*. Ediciones Octaedro.
- Rué, J., & Martínez, M. (2005). Les titulacions UAB en l'espai europeu d'educació superior. En *Col·lecció Eines d'Innovació Docent en Educació Superior*. Universidad Autònoma de Barcelona.
- Ruiz Corbella, M., & García Gutiérrez, J. (Coords.). (2018). *Aprendizaje-servicio: los retos de la evaluación*. Narcea. ISBN 978-84-277-2531-7
- Saito, N., & Akiyama, T. (2022). On the education of the whole person. *Educational Philosophy and Theory*, 56(2), 153–161. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098715>
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>

- Salmela-Aro, K., & Motti-Stefanidi, F. (2022). Digital revolution and youth. *European Psychologist*, 27(2), 73-75. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000483>
- Salmi, J. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial. Banco Mundial. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/604951468739447676/governance-and-development>
- Salmi, J. (2013). Formas exitosas de gobierno universitario en el mundo. Estudios CYD.
- Sandoval Manríquez, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última Década*, (27), 95-118.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., & Lorenzo Moledo, M. (2015). Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: Una propuesta de desarrollo. Barcelona, España: Ediciones Octaedro. ISBN: 978-84-9921-734-5.
- Santos Solórzano, R., & González-Flores, P. (2020). Innovar en compañía: el Repositorio de Innovación Educativa de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(2), marzo-abril. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n2.a9>
- Santos Martín, J. I., Galán Ordax, J. M., Izquierdo Millán, L. R., & del Olmo Martínez, R. (2009). Aplicaciones de las TIC en el nuevo modelo de enseñanza del EEES. *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, (39), 5-11.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2016). Competencias cognitivas en educación superior (Ed.). Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecautpl/46026?page=29>
- Scheler, M. (2001). *Ética: Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* (H. Rodríguez Sanz, Trad.; 3ª ed. revisada). Caparrós Editores.
- Schneider, C. G., & Hersh, R. H. (2005). Fostering personal and social responsibility on college and university campuses. *Liberal Education*, 91(3), 6-13.
- Schrader, U., & Thøgersen, J. (2011). Poniendo el consumo sostenible en la práctica. *Journal of Consumer Policy*, 34, 3-8. <https://doi.org/10.1007/s10603-011-9154-9>
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Second Harvest Food Bank. (s.f.). Frequently asked questions. <https://es.secondharvestfoodbank.org/partners/frequently-asked-questions>
- Sein-Echaluze, M. L., Fidalgo-Blanco, Á., & Alves, G. (2017). Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, 72, 596-598. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>

- Sein-Echaluce, M. L., Fidalgo-Blanco, Á., García-Peñalvo, F. J., & Fernández-Hermo, V. (2014). Applied educational innovation MOOC: Learners' experience and valorization of strengths and weaknesses. In F. J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM '14)* (pp. 104–110). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2669711.2669907>
- Sein-Echaluce, M. L., Fidalgo-Blanco, Á., García-Peñalvo, F. J., & Balbín, A. M. (2020, julio). Global impact of local educational innovation. En *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 530-546). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50513-4_39
- Selznick, B.S., & Mayhew, M.J. (2019). Developing First-Year Students' Innovation Capacities. *The Review of Higher Education* 42(4), 1607-1634. <https://dx.doi.org/10.1353/rhe.2019.0077>.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.
- Serdyukov, P. (2017a). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4–33. <https://doi.org/10.1108/jrit-10-2016-0007>
- Shapiro, H., Haahr, J. H., Bayer, I., & Boekholt, P. (2007). Background paper on innovation and education. Danish Technological Institute and Technopolis for the European Commission, DG Education & Culture.
- Sheeran, P., & Webb, T. (2016). La Intención.Behavior Gap. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 503-518. <https://doi.org/10.1111/SPC3.12265>.
- Shulman, L. S. (2016). Educational innovation with open eyes and no excuses: The challenges and opportunities of learning from experience. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior (REGIES)*, 1, 13-26. <https://www.inacap.cl/regies>
- Simões, J., Carvalho, A., & de Matos, M. G. (2022a). How to influence consumer food waste behavior with interventions? A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 373, Article 133866. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.133866>
- Simões, J., Carvalho, A., & Gaspar de Matos, M. (2022). How to influence consumer food waste behavior with interventions? A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 373, 133866. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.133866>
- Simões, J., Carvalho, A., & Gaspar de Matos, M. (2022). How to influence consumer food waste behavior with interventions? A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 373, Article 133866. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.133866>
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Johns Hopkins University Press.

- Smith, K. (2011). Cultivating innovative learning and teaching cultures: A question of garden design. *Teaching in Higher Education*, 16(4), 427-438. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.560374>
- Snider, A., Afonso Gallegos, A., & Gutiérrez, I. (2017). Social capital and sustainable coffee certifications in Costa Rica. *Human Ecology*, 45(2), 235–249. <https://doi.org/10.1007/s10745-017-9894-5>
- Sotelino-Losada, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L., & González-Geraldo, J. L. (2021). Service-learning in Europe: Dimensions and understanding from academic publication. *Frontiers in Education*, 6, 604825. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.604825>
- Spinaci, G. (2009). Gruppo Europeo di Cooperazione Territoriale (GECT): Prove di coesione territoriale. FrancoAngeli. <https://doi.org/10.3280/ARG2009-026001>
- Stanton, T. K., Giles, D. E., Jr., & Cruz, N. I. (1999). *Service learning*. Jossey-Bass.
- Stavridis, J., & Farkas, E. N. (2012). The 21st Century Force Multiplier: Public–Private Collaboration. *The Washington Quarterly*, 35(2), 7–20. <https://doi.org/10.1080/0163660X.2012.665336>
- Steg, L., & Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behavior: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 309-317. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004>
- Stone, R. A., Brown, A., Douglas, F., Green, M. A., Hunter, E., Lonnie, M., Johnstone, A. M., & Hardman, C. A. (2024). The impact of the cost of living crisis and food insecurity on food purchasing behaviours and food preparation practices in people living with obesity. *Appetite*, 196, Article 107255. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107255>
- Stratta Fernández, R., de los Ríos Carmenado, I., & López González, M. (2017). Developing competencies for rural development project management through local action groups: The Punta Indio (Argentina) experience. *En International Development*. InTechOpen. <https://doi.org/10.5772/67046>
- Stumbrienė, D., Jevsikova, T., & Kontvainė, V. (2024). Key factors influencing teachers' motivation to transfer technology-enabled educational innovation. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1697-1731. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11891-6>
- Sullivan, W. M. (2000). Philosophical Inquiry as Responsible Engagement. En C. D. Lisman & I. E. Harvey (Eds.), *Beyond the Tower: Concepts and Models for Service-Learning in Philosophy* (pp. 198-211). Washington, DC: American Association for Higher Education
- Susan, Wason. (2019). (11) Food banks and food rescue organisations: Damned if they do; damned if they don't. *Aotearoa New Zealand Social Work*, doi: 10.11157/ANZSWJ-VOL31ISS4ID671
- Syalianda, S. I., & Kusumastuti, R. D. (2023). Analysis of an Indonesian food bank sustainability using system dynamics simulation. *Interaction, Community*

- Engagement, and Social Environment , 1(1).
<https://doi.org/10.61511/icese.v1i1.2023.174>
- Taggart, A., & Crisp, G. (2011). Service learning at community colleges: Synthesis, critique, and recommendations for future research. *Journal of College Reading and Learning*, 42(1), 24–36.
- Tapia Sánchez, D. (2020, 11 de octubre). Las cuotas de recuperación en las OSC. Noroeste. <https://www.noroeste.com.mx/colaboraciones/las-cuotas-de-recuperacion-en-las-osc-NGOP115091>
- Tapia, M. N. (2010). Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Editorial Ciudad Nueva.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25 (3), 285-294.
- Tejada Díaz, R. (2011). Las competencias y su relación con el desempeño y la idoneidad profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1–18. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).
- Teza, P., Miguez, V. B., Fernandes, R. F., Tartari, J., Souza, J. A. de, Dandolini, G. A., & Abreu, A. F. de. (2013). Ensino para a inovação: Porque é tão importante formar pessoas inovadoras? *Revista E-TECH: Tecnologias Para Competitividade Industrial*, 0, 1–16. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v0i0.407>
- The Regulation of Academic Quality: An Institutional Perspective on Higher Education Policy. *Higher Education*, 40(4), 467-493).
- Thøgersen, J. (2011). Green shopping: For selfish reasons or the common good? *American Behavioral Scientist*, 55(8), 1052-1076. <https://ssrn.com/abstract=1934185>
- Todd, E. C. D., & Faour-Klingbeil, D. (2024). Impact of food waste on society, specifically at retail and foodservice levels in developed and developing countries. *Foods*, 13, 2098. <https://doi.org/10.3390/foods13132098>
- Trow, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. Carnegie Commission on Higher Education.
- Tukker, A., & Jansen, B. (2006). Environmental impacts of products: A detailed review of studies. *Journal of Industrial Ecology*, 10(3), 159-182. <https://doi.org/10.1162/jiec.2006.10.3.159>
- Tuning Project. (2002). Tuning educational structures in Europe: Final report—Phase one. University of Deusto & University of Groningen. <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- Van Vught, F. (1999). Innovative universities. *Tertiary Education and Management*, 5(4), 347-355. <https://doi.org/10.1023/A:1018797415944>

- Vessuri, H. M. (2008). "Universities as centers of research and knowledge creation: An endangered species?" *Higher Education*, 56(2), 235-251.
- Vidal Ledo, M. J., Miralles Aguilera, E. de los Á., Morales Sánchez, I. del R., & Gari Calzada, M. (2022). Innovación educativa. *Educación Médica Superior*, 36(3), e3508. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES.
- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(2), 1-19.
- Villa, A., y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vivas, A. J., & Scifo, L. (2023). Teaching excellence, affectivity and learning. En P. Fossa & C. Cortés-Rivera (Eds.), *Affectivity and learning* (pp. X-Y). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31709-5_23
- Whiteley, J. M. (2002). Exploring moral action in the context of the dilemmas of young adulthood. *Analytic Teaching*, 20(1), 4-25.
- Wilhelmsson, T. (2016). Excellence in serving society and mankind. En O. Tayeb, A. Zahed, & J. Ritzen (Eds.), *Becoming a world-class university* (pp.91-104). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26380-9_6
- Wohlstetter, P., Wenning, R., & Briggs, K. L. (1995). Charter schools in the United States: The question of autonomy. *Educational Policy*, 9(4), [página inicial-página final]. <https://doi.org/10.1177/0895904895009004>
- Yanosky, R., & Caruso, J. B. (2008). Process and politics: IT governance in higher education. *ECAR key findings*, 1-10.
- You, Z., & Rud, A. G. (2010). A Model of Dewey's Moral Imagination for Service Learning: Theoretical Explorations and Implications for Practice in Higher Education. *Education and Culture*, 26(2), 36-51. <https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.26.2.36>
- Zabalza, M. (2001). Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. VI Simposium Internacional sobre el Practicum, Poio-Pontevedra, Edición Técnico.
- Ziesemer, F., Hüttel, A., & Balderjahn, I. (2021). Young people as drivers or inhibitors of the sustainability movement: The case of anti-consumption. *Journal of Consumer Policy*, 44, 427-453. <https://doi.org/10.1007/s10603-021-09489-x>
- Ziesemer, F., Hüttel, A., & Balderjahn, I. (2021). Young people as drivers or inhibitors of the sustainability movement: The case of anti-consumption. *Journal of Consumer Policy*. <https://doi.org/10.1007/s10603-021-09489-x>

Anexos

A1 Taller Conectando a Educadores y Comunidades para ApS

Uno de los requisitos que debe cumplir el aprendizaje-servicio es el trabajo en red, es por ello por lo que sin los actores que lo componen no se puede dar esta metodología, por eso es importante generar espacios que permitan interactuar y llevar a cabo estrategias y proyectos conjuntos, fruto del conocimiento compartido de los diferentes proyectos que cada actor está llevando a cabo. Con este afán la Universidad Politécnica de Madrid, lleva a cabo diferentes talleres que convocan a diferentes personas comparten sus proyectos desde el ámbito educativo/formativo, tanto profesores de las Universidades como de otros Centros Educativos, agentes de las comunidades de servicio, con el objetivo de compartir conocimientos y experiencias de cara facilitar propuestas conjuntas de proyectos de ApS que respondan a las necesidades reales del entorno y de las comunidades con el objetivo de mejorarlo.

Entre los resultados, mostramos la metodología utilizada en estos espacios en los cuales hemos tenido la oportunidad de participar como organizadores, la metodología se centra en el Metamodelo Working With People. Esta metodología procura que los representantes de cada grupo realicen a través de una lluvia de ideas sus proyectos, tanto en las áreas de conocimiento como de los servicios, lo que permite un enfoque interdisciplinar. Detallamos la metodología.

Metodología para talleres con actores y promotores de ApS

Para la metodología se utilizó el modelo Working with People, WWP-ApS diseñado desde GESPLAN y aplicado en distintos proyectos ApS desde la Cátedra Banco de Alimentos. Se procuró que los representantes de cada grupo presentasen una diversidad, tanto en las áreas de conocimiento como de los servicios, lo que permitió un enfoque interdisciplinar. Se detallan los pasos del taller a continuación:

1º Invitación y selección de los participantes. Desde la Oficina ApS de la UPM se invitó a los agentes clave seleccionados, indicando las áreas de interés que facilitarían la agrupación de las mesas.

2º Presentación de la metodología y del marco conceptual del taller Tras las palabras de la inauguración y bienvenida por las autoridades, se dio a conocer a todos los participantes el marco conceptual y los fundamentos del ApS del taller, para conseguir ideas de proyectos y alianzas entre los centros educativos y las comunidades de servicios.



María Luisa Martínez Muneta, Adjunta al Vicerrector para Innovación Educativa, Evaluación Docente y Sostenibilidad de la UPM, Berta Paz Lourido (Presidenta de la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario, ApS(U) y Raquel Portaencasa de la Oficina ApS de la UPM.

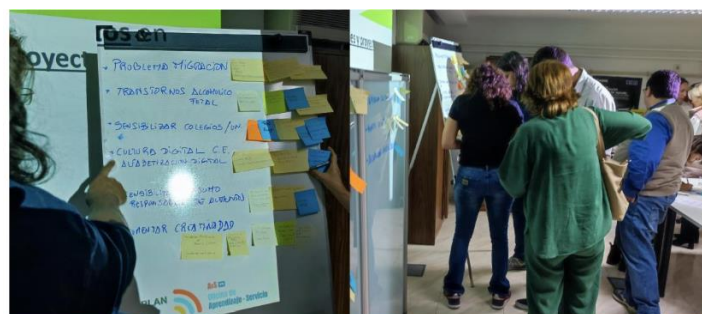
3ª Formación de grupos interdisciplinares temáticos Los participantes se dividieron en 4 grupos según interés en los ámbitos de actuación del ApS, buscando la interdisciplinariedad en las áreas de conocimiento entre los asistentes. Los ámbitos que se propusieron incluyeron las siguientes áreas:

4º. Debate y reflexión en grupos de trabajo Sobre el marco conceptual presentado y considerando las sinergias entre la educación y las comunidades de servicios se debatieron en los Grupos temáticos de trabajo sobre las siguientes cuestiones: • ¿Qué oportunidades existen desde el ámbito de la educación de cara a las ApS? • ¿Qué necesidades o problemas existen en el entorno de las comunidades? • ¿Acciones y proyectos conjuntos?

5ª. Síntesis de las ideas principales Desde cada grupo de trabajo, se identificaron las principales oportunidades, los problemas/necesidades y las acciones propuestas de ApS.

6º. Puesta en común de resultados El coordinador de cada grupo de trabajo procedió a la puesta en común de los resultados obtenidos, compartiendo las conclusiones más relevantes alcanzadas.

7ª Valoración e integración de resultados globales Los resultados generados desde cada uno de los grupos de trabajo fueron expuestos y anotados para ser valorados por cada uno de los participantes para facilitar la integración y conexión entre agentes, el debate y reflexión conjunta.



Valoración de los resultados a nivel individual por cada uno de los participantes

❖ Talleres conectando a educadores y comunidades.

Los resultados se han agrupado en tres áreas: Las personas y sus competencias, Los procesos de gestión y los recursos para el ApS y los proyectos y sus resultados:

Las personas y sus competencias:

En esta área se consideran a la persona como la base para la fomentar el ApS, recibiendo el 31% del peso global (de las oportunidades, los problemas y las acciones), poniendo foco en el sentido de solidaridad y el aprendizaje por competencias, siendo estas relevantes para una formación integral.

El desarrollo de competencias, tanto de los estudiantes como de los docentes investigadores y Gestores y Administradores, han considerado fundamental impulsar mejoras estratégicas que permitan desarrollar los Proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Los procesos de gestión y los recursos para el ApS:

Esta dimensión incluye las prácticas necesarias para la mejora de las actividades de gestión propiamente dichas para apoyar los proyectos de ApS. Ha obtenido el 34% del peso global de las propuestas, incluyendo las actividades de gestión académica, difusión, ampliación de la RED ApS, búsqueda de recursos financieros, gestión de convenios de prácticas ApS (TFG y TFM), medidas de reconocimiento, incentivo y de fomento del voluntariado.

Los proyectos y sus resultados:

Esta área complementa las dos anteriores obteniendo el mismo peso global (35%) al igual que las personas y sus competencias. Se incluyen aspectos temáticos concretos para poder formular y conseguir proyectos de ApS conjuntos y generar resultados e impactos que respondan a las necesidades y problemas de la sociedad. Se centran por tanto en posibles proyectos que pueden ser implementados por parte los agentes del ámbito educativo/formativo (Universidades y Centros Educativos) y los agentes de las comunidades de servicio.

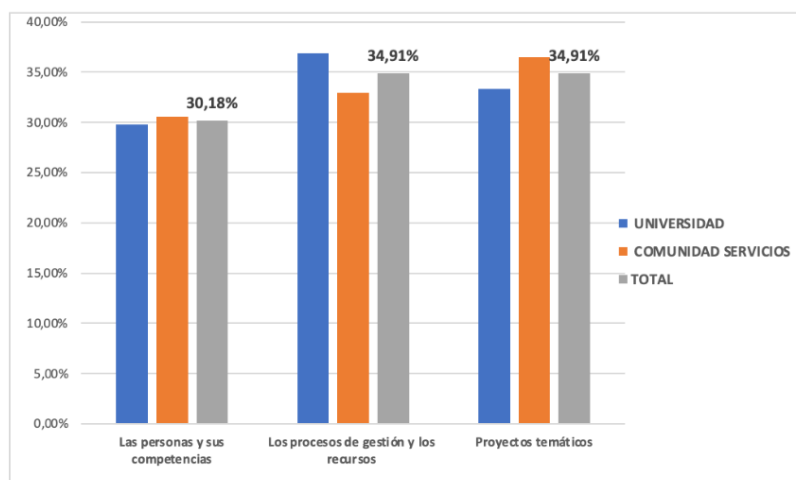


Figura 18: Resultados de talleres Conectando a Educadores y Comunidad

Oportunidades identificadas para generar Proyectos de Aprendizaje-Servicio

Las oportunidades que se identificaron se agruparon en las tres categorías ya establecidas en los ítems anteriores:

Tabla 12: Oportunidades para generar Proyectos de ApS

AREA	OPORTUNIDADES IDENTIFICADAS
Las personas y sus competencias	Desarrollo de competencias transversales - sociales desde ApS y la innovación educativa
	Refuerzo curricular en competencias personales, sociales y profesionales para los estudiantes
	Motivación para el estudiante desde la acción en contextos reales con personas capaces de servir
	Buena voluntad desde profesores y estudiantes
	Aprendizaje formativo integral fomentando el “Servir con gusto” a los demás y a la sociedad.
	Contactos preliminares entre redes de ApS desde proyectos en marcha
Los procesos de gestión y los recursos	Evaluar el ApS incluyendo ECTS curriculares (según la Ley 822 se puede disponer de hasta 24 créditos ECTS)
	Utilizar y evaluar los TFC y TFM como instrumentos de ApS
	Integrar el ApS como una metodología formativa
	Brindar la herramientas y conocimientos para poner y/o llevar a cabo proyectos ApS.

	Algunas universidades (Universidad de Comillas) tienen una asignatura obligatoria en ApS.
	Disponer de una base de información para formular proyectos ApS conjuntos Universidad- Comunidades de Servicio
Proyectos temáticos	Proyectos de networking con mentores
	Existencia de numerosas Comunidades de servicio y entidades para proyectos de ApS.
	Proyectos para abordar retos y desafíos sociales como la migración, la alimentación, etc.
	Existencia de proyectos ApS conjuntos que pueden ayudar a la formación de docentes en ApS.

Necesidades y problemas identificados para la elaboración de proyectos de ApS

Detallamos el desglose de problemas identificados, igualmente se pueden agrupar tanto a nivel de las personas como de los procesos de gestión y los recursos.

Tabla 13: Necesidades y problemas identificados para la elaboración de proyectos de ApS

Las personas y sus competencias	Falta de voluntarios y personal adicional con tiempo y que valore la importancia del ApS
	Desconocimiento de actividades y posibilidades para realizar ApS
	Problemas de compromiso personal y absentismo escolar que dificultan el ApS
	Desconocimiento de las demandas de la sociedad desde muchos profesores
	Falta de conocimiento de los posibles campos de acción de los ApS
Los procesos de gestión y los recursos	Falta de espacios, redes y contactos para la comunicación de los ApS.
	El corto tiempo del cuatrimestre (04 meses), para desarrollar los proyectos; debido a que no existe un relevo el cual continúe el proyecto.
	Falta difusión de las actividades ApS
	Crear un Banco de Necesidades/problemas para la gestión del APS.
	Falta de adaptación de las Guías de estudio con ApS.

	Diferenciar “voluntariado” de “APS”, puesto que no en todos los voluntariados se aprenden.
	Informar a las Universidades desde los Departamentos de RRHH de las entidades de las necesidades/problemas para ApS
	Dificultad para integrar materias en los Planes de Estudio, por este motivo se integra como una metodología formativa más.
	Ausencia de recursos para algunos ApS como actividad “altruista”, en entidades sin ánimo de lucro.
	Disponer de acuerdos de colaboración actualizados y también bidireccionales de las organizaciones a las universidades y viceversa.

Acciones y proyectos que se realizan desde los diferentes campos de acción

Desde las oportunidades identificadas, se han identificado distintas propuestas desde los grupos de trabajo que se han agrupado en 3 áreas según se muestra en la siguiente tabla. Todas las propuestas tienen valoraciones por ambas partes (Universidad Centros Educativos y Comunidades de servicio) lo que facilita la creación de propuestas conjuntas de proyectos de ApS que respondan a las necesidades reales del entorno.

Tabla 14: Acciones y proyectos que se realizan desde los diferentes campos de acción

AREA	Acciones/Proyectos	Universidad Centros Educativos	Comunidad de Servicios	Total
Las personas y sus competencias	Fomentar la creatividad desde APS	9,80%	7,69%	8,74%
	Sensibilizar colegios/universidades sobre necesidad ApS	1,96%	7,69%	4,85%
	Talleres cooperativos y formativos Universidad-Comunidad	7,84%	1,92%	4,85%
	Fomentar el voluntario universitario	1,96%	1,92%	1,94%
	Proyecto personal: desarrollo de competencias personales y sociales	1,96%	1,92%	1,94%

	Formación en etapas escolares en colegios	0,00%	3,85%	1,94%
	Desarrollo experiencias vivencias desde ApS	1,96%	1,92%	1,94%
	Formación Docentes en Desarrollo de Proyectos de ApS	1,96%	1,92%	1,94%
Total, las personas y sus competencias		27,45%	28,85%	28,16 %
Los procesos de gestión y los recursos	Difusión y ampliación de la RED ApS	5,88%	3,85%	4,85%
	Búsqueda de Financiación para ApS	1,96%	3,85%	2,91%
	Generar una comunidad ApS entre las entidades para proyectos conjuntos	1,96%	1,92%	1,94%
	Convocatorias de ApS públicas a través de los Centros Educativos	1,96%	1,92%	1,94%
	Creación de redes de ApS entre universidades con entidades Sociales y Privadas	1,96%	1,92%	1,94%
	Practicar TFG y TFM como instrumentos para proyectos APS	1,96%	1,92%	1,94%
	Reconocimiento del APS con ECTS	3,92%	0,00%	1,94%
	Sistema de reconocimiento e incentivos a los docentes implicados en APS	1,96%	1,92%	1,94%
	Sistema de financiación para poder compensar las horas de dedicación el profesorado y voluntarios	1,96%	1,92%	1,94%
	Dispone de más congresos y reuniones anuales para disponer de más información actualizada sobre APS y mantener las relaciones entre profesores estudiantes organizaciones y administraciones	1,96%	1,92%	1,94%
	Fomentar el voluntariado universitario	1,96%	1,92%	1,94%
	Integrar APS en grado y postgrado	1,96%	0,00%	1,94%
Total, los procesos de gestión y los recursos		29,41%	23,08%	26,21 %
Proyectos temáticos	Huertos escolares de aprendizaje	3,92%	5,77%	4,85%

Cultura digital digital en centros educativos Alfabetización digital	3,92%	5,77%	4,85%
Trastorno alcohólico fetal	3,92%	3,85%	3,88%
Consumo responsable de alimentos	3,92%	3,85%	3,88%
Sostenibilidad arquitectónica	3,92%	1,92%	2,91%
Recogida de alimentos/desperdicio de alimentos	1,96%	3,85%	2,91%
Edificación y sostenibilidad	3,92%	1,92%	2,92%
Migración proyectos con colectivos migrantes	1,96%	3,85%	2,91%
Formación y sensibilización desde Colegios sobre APS	1,96%	1,92%	1,94%
Difusión APS de sensibilización y fomento de voluntariado realizados actualmente como recogida de alimentos y programa coral	1,96%	1,92%	1,94%
Proyecto personal que tenga en cuenta el ApS como forma de desarrollo competencias en los estudiantes	1,96%	1,92%	1,94%
Proyecto de aps con colegios desde la universidad	1,96%	1,92%	1,94%
Establecer una forma de enseñar en cascada, como en las escuelas rurales desde los más mayores a los más pequeños	1,96%	1,92%	1,94%
Proyectos de sensibilización sobre el uso del alcohol con el fin de frenar su consumo	1,96%	1,92%	1,94%
Proyectos vivenciales y experienciales y puede ser incluidos en las guías de estudio	1,96%	1,92%	1,94%
Discapacidad y accesibilidad	0,00%	3,85%	1,94%
Regeneración urbana	1,96%	0,00%	0,97%
Total, Proyectos temáticos	43,14%	48,08%	45,63 %

A2: INDICADORES DE FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN

AREA	CÓDIGO OBJETIVO	AÑO	DESCRIPCIÓN DEL OBJETIVO	Proyecto - Actividad	Detalle Proy-Act 1	Alcance
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.10	2013	APRENDIZAJE POR SERVICIO - SENSIBILIZACIÓN EN CONSUMO RESPONSABLE	Creación de la Cátedra Bancos de Alimentos	Creación de la Cátedra Bancos de Alimentos	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	F9	2013	APRENDIZAJE POR SERVICIO - SENSIBILIZACIÓN EN CONSUMO RESPONSABLE	Primera visita al Banco de Alimentos de Madrid	Primera visita al Banco de Alimentos de Madrid	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.10	2013	APRENDIZAJE POR SERVICIO - SENSIBILIZACIÓN EN CONSUMO RESPONSABLE	Charla de presentación de la Cátedra Bancos de Alimentos a los alumnos de la ETSIAaBB	Charla de presentación de la Cátedra Bancos de Alimentos a los alumnos de la ETSIAaBB	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.10	2013	APRENDIZAJE POR SERVICIO - SENSIBILIZACIÓN EN CONSUMO RESPONSABLE	Creación del premio "Difusión de la Cultura del Consumo responsable"	Creación del premio "Difusión de la Cultura del Consumo responsable"	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.10	2013	APRENDIZAJE POR SERVICIO - SENSIBILIZACIÓN EN CONSUMO RESPONSABLE	Seminario de Dirección de Proyectos -gestión por proyectos para el personal de FESBAL presencial de 8 horas	Seminario de Dirección de Proyectos -gestión por proyectos para el personal de FESBAL presencial de 8 horas	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2014	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Becas de Colaboración para Preparación de materiales para responsabilizar sobre el despilfarro de Alimentos	El material se preparo como un soporte para sensibilizar en los diferentes medios como redes sociales	Nac.

FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2014	Cooperación educativa a nivel escolar: Programa CORAL	Aplicación piloto de la Campaña de Sensibilización en Colegios	La CBA comenzó una campaña escolar de sensibilización contra el despilfarro de alimentos	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2014	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Concurso de Dibujos Piloto	A través de juegos, presentaciones y un video se trabajaron cuestiones sobre el despilfarro de alimentos	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.5	2014	Cooperación Educativa actividades de formación en la UPM	Preparación del Plan de Formación de Voluntarios	Se desarrollo un plan de formación de voluntarios denominado "Jornadas de Voluntariado" dirigido a estudiantes universitarios de grado y postgrado	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: concurso dibujos	Edición 2015	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2016	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: concurso dibujos	Edición 2016	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2017	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: concurso dibujos	Edición 2017	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2018	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: concurso dibujos	Edición 2018	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2019	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: concurso dibujos	Edición 2019	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2020	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: concurso dibujos	Edición 2020	Nac.

FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2021	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: concurso dibujos	Edición 2021	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2022	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: concurso dibujos	Edición 2022	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa coral: talleres	Talleres sensibilización	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2016	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa coral: talleres	Talleres sensibilización	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2017	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa coral: talleres	Talleres sensibilización	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2018	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa coral: talleres	Talleres sensibilización	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2019	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa coral: talleres	Talleres sensibilización	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2020	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa coral: talleres	Talleres sensibilización	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.3	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: recursos didácticos	Grado / Master	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2016	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: recursos didácticos	Diseño recursos didácticos	Nac.

FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2017	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: recursos didácticos	Diseño recursos didácticos	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2018	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: recursos didácticos	Diseño recursos didácticos	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2019	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: recursos didácticos	Diseño recursos didácticos	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2020	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Programa CORAL: recursos didácticos	Diseño recursos didácticos	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2014	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2014	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2014	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2014	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFG	Int.

FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFG	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFG	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFG	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2017	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2017	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.

FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2017	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2017	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2017	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2019	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2019	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.4	2020	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL UNIVERSIDADES	ApS: TFG-TFG	TFM	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.5	2014	Cooperación Educativa	Jornada Visita Banco de Alimentos	Jornada taller BdA	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.5	2015	Cooperación Educativa	Jornada Visita Banco de Alimentos	Jornada taller BdA	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.5	2016	Cooperación Educativa	Jornada Visita Banco de Alimentos	Jornada taller BdA	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.5	2017	Cooperación Educativa	Jornada Visita Banco de Alimentos	Jornada taller BdA	Int.

FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.5	2017	Cooperación Educativa	Jornada Visita Banco de Alimentos	Jornada taller BdA	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.5	2018	Cooperación Educativa	Seminario Internacional	Desperdicios en MERCAMADRID	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.5	2018	Cooperación Educativa	Jornada Visita Banco de Alimentos	Jornada taller BdA	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.5	2019	Cooperación Educativa	Jornada Visita Banco de Alimentos	Jornada taller BdA	Int.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.6	2020	SIG	SIG FESBAL	Master	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.7	2014	Recogida Alimentos	Recogida de alimentos	Recogida de alimentos en la UPM	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.7	2014	Recogida Alimentos	Apoyo a la Gran Recogida	Grado / Master	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.7	2015	Recogida Alimentos	Recogida de alimentos	Recogida de alimentos en la UPM	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.7	2015	Recogida Alimentos	Apoyo a la Gran Recogida	Grado / Master	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.7	2016	Recogida Alimentos	Apoyo a la Gran Recogida	Grado / Master	Nac.

Autor

FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.7	2017	Recogida Alimentos	Apoyo a la Gran Recogida	Grado / Master	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.7	2018	Recogida Alimentos	Apoyo a la Gran Recogida	Grado / Master	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.7	2019	Recogida Alimentos	Apoyo a la Gran Recogida	Grado / Master	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.7	2020	Recogida Alimentos	Apoyo a la Gran Recogida	Grado / Master	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.8	2014	Prácticas	Prácticas curriculares	Jornada formación voluntarios	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.8	2014	Prácticas	Prácticas curriculares	Jornada formación voluntarios	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.8	2014	Jornada	Jornadas Nacionales	Jornada formación voluntarios	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.8	2017	Prácticas	Prácticas curriculares	Jornada formación voluntarios	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Concurso sensibilización	Educaixa	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2015	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Concurso sensibilización	Olimpiada agroalimentaria	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2016	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Concurso sensibilización	Concurso de repostería	Nac.

FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.9	2016	Otras actividades	Concurso sensibilización	Torneo de futbol mixto	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.6	2023	IX ed del concurso de dibujos	IX ed del concurso de dibujos	Concurso de dibujos colegios	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2023	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Operación Kilo	Jornada de Operación Kilo	Nac.
FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	FS.1	2023	COOPERACIÓN EDUCATIVA A NIVEL ESCOLAR- PROGRAMA CORAL	Seminario internacional	Seminario Internacional	Int.

A3: INDICADORES INVESTIGACIÓN I+D+I

AREA	CÓDIGO OBJETIVO	AÑO	DESCRIPCIÓN DEL OBJETIVO	Proyecto - Actividad	Detalle Proy-Act 1	Alcance
Investigación I+D+I	IN.2	2013	INVESTIGACIÓN - PROYECTO	Encuentros de expertos	Encuentros educativos en el área de la cátedra	Nac.
Investigación I+D+I	IN.1	2014	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo de investigación	Embeddedness and organic certification influence on alternative Food Networks: A case study in the Community of Madrid, Spain	Int.
Investigación I+D+I	IN.1	2015	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo de investigación		Nac.
Investigación I+D+I	IN.1	2016	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo investigación	Sostenibilidad y despilfarro	Nac.

Autor

Investigación I+D+I	IN.1	2017	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo investigación	Manipulación de productos	Int.
Investigación I+D+I	IN.1	2017	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo investigación	Buenas prácticas gestión BA	Nac.
Investigación I+D+I	IN.1	2017	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo investigación	Pobreza en España	Nac.
Investigación I+D+I	IN.1	2017	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo investigación	Necesidades nutricionales y planificación del reparto BdA	Nac.
Investigación I+D+I	IN.2	2017	INVESTIGACIÓN - PROYECTO	Proyecto Investigación	Los BdA en el marco de las nuevas políticas	Int.
Investigación I+D+I	IN.2	2017	INVESTIGACIÓN - PROYECTO	Proyecto Investigación	Análisis desperdicio alimentario	Nac.
Investigación I+D+I	IN.2	2017	INVESTIGACIÓN - PROYECTO	Proyecto Investigación	Los BdA en el marco de las nuevas políticas	Nac.
Investigación I+D+I	IN.1	2018	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo investigación	Nuevo papel de los BdA	Nac.
Investigación I+D+I	IN.1	2018	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo investigación	Análisis del desperdicio de alimentos	Nac.
Investigación I+D+I	IN.1	2019	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo investigación	ODS	Nac.
Investigación I+D+I	IN.1	2020	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo investigación	Innovación educativa	Nac.
Investigación I+D+I	IN.2	2020	INVESTIGACIÓN - PROYECTO	Proyecto Investigación	CONFOOD-18	Int.

Investigación I+D+I	IN.2	2021	INVESTIGACIÓN - PROYECTO	Proyecto Investigación	Tasa AROPE	Nac.
Investigación I+D+I	IN.1	2022	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo investigación	Derecho alimentario	Nac.
Investigación I+D+I	IN.2	2022	INVESTIGACIÓN - PROYECTO	Proyecto Investigación	Innovación educativa	Int.
Investigación I+D+I	IN.2	2023	INVESTIGACIÓN - PROYECTO	Proyecto Investigación	Medición de la Huella de Carbono generada por los Bancos de Alimentos: marco conceptual y diseño de una metodología común	Nac.
Investigación I+D+I	IN.1	2023	INVESTIGACIÓN - INFORME	Trabajo investigación	Análisis de las Buenas Prácticas desde los Bancos de Alimentos	Nac.

ANEXO3: INDICADORES DIFUSIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS

AREA	CÓDIGO OBJETIVO	AÑO	DESCRIPCIÓN DEL OBJETIVO	Proyecto - Actividad	Detalle Proy-Act 1	Alcance
DIF_TRAN	DT.6	2013	COMUNICACIÓN ACADÉMICA	Jornadas de divulgación	Técnicas y tecnológicas	Nac.
DIF_TRAN	DT.2	2013	COMUNICACIÓN EDUCATIVA - BLOG	Publicaciones Blog	Noticias	Nac.
DIF_TRAN	DT.1	2013	COMUNICACIÓN EDUCATIVA - ELECTRONICO	Promoción de acontecimientos científicos y técnicos	Actividades	Nac.

Autor

DIF_TRAN	DT.3	2014	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Congreso Internacional	AEIPRO-IPMA	Int.
DIF_TRAN	DT.3	2014	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Capítulo Libro internacional	First word Hunger revisited	Int.
DIF_TRAN	DT.3	2014	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Capítulo Libro internacional	Actas del Congreso Internacional AEIPRO-IPMA	Int.
DIF_TRAN	DT.3	2014	COMUNICACIÓN ACADÉMICA	Artículo divulgación	Revista BA Madrid	Nac.
DIF_TRAN	DT.4	2014	COMUNICACIÓN ACADÉMICA	Jornadas Nacional	Premios Espiga de Oro BdA	Nac.
DIF_TRAN	DT.5	2014	MEDIOS DE COMUNICACIÓN - REDES SOCIALES	Redes Sociales	facebook y twitter	Int.
DIF_TRAN	DT.3	2015	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Congreso Internacional	Conference Proceedings Ricerca in Vetrina	Int.
DIF_TRAN	DT.4	2015	COMUNICACIÓN ACADÉMICA	Jornadas Nacional	Premios Espiga de Oro BdA	Nac.
DIF_TRAN	DT.5	2015	MEDIOS DE COMUNICACIÓN - REDES SOCIALES	Redes Sociales	facebook y twitter	Int.
DIF_TRAN	DT.3	2016	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Congreso Internacional	AEIPRO-IPMA	Int.

DIF_TRAN	DT.3	2016	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Congreso Internacional	Envisioning a future without food waste and food poverty Societal challenges	Int.
DIF_TRAN	DT.3	2016	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Capítulo Libro internacional	AEIPRO-IPMA	Int.
DIF_TRAN	DT.3	2016	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Capítulo Libro internacional	Envisioning a future without food waste and food poverty. Societal challenges	Int.
DIF_TRAN	DT.3	2016	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Capítulo Libro internacional	AEIPRO-IPMA	Int.
DIF_TRAN	DT.4	2016	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Seminario Internacional	FAO-UPM	Int.
DIF_TRAN	DT.4	2016	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Seminario Internacional	FAO-UPM	Int.
DIF_TRAN	DT.5	2016	MEDIOS DE COMUNICACIÓN - REDES SOCIALES	Redes Sociales	facebook y twitter	Int.
DIF_TRAN	DT.3	2017	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Capítulo Libro internacional	1st International Conference on Water and Sustainability	Int.
DIF_TRAN	DT.4	2017	COMUNICACIÓN ACADÉMICA	Seminario Internacional	FAO-UPM	Int.
DIF_TRAN	DT.5	2017	MEDIOS DE COMUNICACIÓN - REDES SOCIALES	Redes Sociales	facebook y twitter	Int.
DIF_TRAN	DT.3	2018	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Congreso Internacional	AEIPRO-IPMA	Int.

Autor

DIF_TRAN	DT.3	2018	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Artículo científico	La Granja	Int.
DIF_TRAN	DT.5	2018	MEDIOS DE COMUNICACIÓN - REDES SOCIALES	Redes Sociales	facebook y twitter	Int.
DIF_TRAN	DT.3	2019	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Artículo científico	Sustainability	Int.
DIF_TRAN	DT.5	2019	MEDIOS DE COMUNICACIÓN - REDES SOCIALES	Redes Sociales	facebook y twitter	Int.
DIF_TRAN	DT.1	2020	COMUNICACIÓN EDUCATIVA - ELECTRONICO	Boletín electrónico AS	Boletín AS n°1	Nac.
DIF_TRAN	DT.2	2020	COMUNICACIÓN EDUCATIVA - BLOG	BLOG CBA-UPM	BLOG CBA-UPM	Nac.
DIF_TRAN	DT.3	2020	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Artículo científico	Social Indicators	Int.
DIF_TRAN	DT.4	2020	COMUNICACIÓN ACADÉMICA	Seminario Internacional	FAO-UPM	Int.
DIF_TRAN	DT.4	2020	COMUNICACIÓN ACADÉMICA	Seminario Internacional	FAO-UPM	Int.
DIF_TRAN	DT.5	2020	MEDIOS DE COMUNICACIÓN - REDES SOCIALES	Redes Sociales	facebook y twitter	Int.
DIF_TRAN	DT.1	2021	COMUNICACIÓN EDUCATIVA - ELECTRONICO	Boletín electrónico AS	Boletín AS n°2	Nac.

DIF_TRAN	DT.2	2021	COMUNICACIÓN EDUCATIVA - BLOG	BLOG CBA-UPM	BLOG CBA-UPM	Nac.
DIF_TRAN	DT.3	2021	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Artículo científico	ALAN ARCHIVOS LATINOAMERICANOS DE NUTRICIÓN	Int.
DIF_TRAN	DT.4	2021	COMUNICACIÓN ACADÉMICA	Seminario Internacional	EELISA Food Bank Chair	Int.
DIF_TRAN	DT.4	2021	COMUNICACIÓN ACADÉMICA	Seminario Internacional	FAO-UPM	Int.
DIF_TRAN	DT.4	2021	COMUNICACIÓN ACADÉMICA	Seminario Internacional	AEIPRO-IPMA	Nac.
DIF_TRAN	DT.4	2021	RECONOCIMIENTO ACADÉMICO	Premio	AEIPRO-IPMA	Int.
DIF_TRAN	DT.5	2021	MEDIOS DE COMUNICACIÓN - REDES SOCIALES	Redes Sociales	facebook y twitter	Int.
DIF_TRAN	DT.5	2023	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Congreso Internacional	V Internacional de Aprendizaje–Servicio ApSU11; VII Congreso Internacional Innovación, Aprendizaje y Cooperación, CINAIC 2023	Int.
DIF_TRAN	DT.5	2023	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Congreso Internacional	International Congress on Project Management and Engineering AEIPRO-IPMA , indexadas en SCOPUS	Int.

Autor

DIF_TRAN	DT.3	2023	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Capítulo Libro internacional	FESBAL-UPM Food Bank Chair and the Service-Learning Projects from the “Working With People”. Crisis after the Crisis: Economic Development in the New Normal. SPRINGER. Business and Economics	Int.
DIF_TRAN	DT.5	2023	COMUNICACIÓN CIENTIFICA	Congreso Nacional	Conferencia Esri 2023 "creando el mundo que queremos ver" en IFEMA con más de 2500 profesionales. El caso de la Catedra del Banco de Alimentos UPM-FESBAL	Nac.
DIF_TRAN	DT.6	2023	COMUNICACIÓN ACADEMICA	Seminario Jornadas	Dos seminarios en la UPM y una Mesa redonda-taller desde la Red Madrileña de Oficinas Universitarias de ApS y la Oficina de Aprendizaje-Servicio UPM. “Aprendizaje-Servicio en Acción: Conectando a Educadores y Comunidades” mostrando la actividad y el papel de los Bancos de Alimentos.	Nac.

