APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Experiencias, Investigación e Innovación Pedagógica en Chile



Ximena Espinosa-González
Pilar Jara-Coatt
Fabiola Sáez-Delgado
Angélica Vera-Sagredo

(Organizadoras)

EDITORA ARTEMIS
2026

APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Experiencias, Investigación e Innovación Pedagógica en Chile



Ximena Espinosa-González
Pilar Jara-Coatt
Fabiola Sáez-Delgado
Angélica Vera-Sagredo

(Organizadoras)

EDITORA ARTEMIS
2026

2026 *by Editora Artemis*
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis

O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M.ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M.ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Ximena Espinosa-González Pilar Jara-Coatt Fabiola Sáez-Delgado Angélica Vera-Sagredo
Imagem da Capa	mustahtar/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.ª Dr.ª Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.ª Dr.ª Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.ª Dr.ª Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.ª Dr.ª Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuat*o, México
Prof.ª Dr.ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona,* Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis,* Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires,* Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnido da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires,* Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo,* México



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University,* Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A772 Aprendizaje y servicio en la formación universitaria [libro eletrônico] : experiencias, investigación e innovación pedagógica en Chile / organização de Ximena Espinosa-González… [et al]. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.
il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-81701-95-6
DOI 10.37572/EdArt_170426956

1. Educação superior – Chile. 2. Aprendizagem e serviço – Experiências pedagógicas. 3. Inovação pedagógica – Ensino universitário. 4. Pesquisa educacional – Ensino superior. I. Espinosa-González, Ximena. II. Jara-Coatt, Pilar. III. Sáez-Delgado, Fabiola. IV. Vera-Sagredo, Angélica.

CDD 378.12

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

EDITORA ARTEMIS 2026

Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

En Chile, el aprendizaje servicio no nació como un proyecto académico ni como una innovación metodológica al interior de las universidades. Surgió como una necesidad de volver a mirar los territorios y de comprender que ninguna institución formadora puede construir conocimiento de espaldas a la realidad. Desde ese origen, el aprendizaje servicio (A+S) ha crecido como una corriente pedagógica que, con persistencia y creatividad, ha ido tensando las fronteras entre universidad y comunidad, entre "saber experto" y "saber situado", entre aprendizaje y transformación social. Hoy, esa corriente se ha vuelto un cauce que atraviesa nuestras instituciones de educación superior, donde lo formativo y lo ético se entrelazan inevitablemente.

Durante años, Chile debatió sobre la calidad de su educación sin preguntarse por el vínculo entre aprendizaje y territorio. En ese escenario, el A+S irrumpió con fuerza, recordándonos que no basta con transmitir contenidos, estandarizar competencias o asegurar resultados medibles: también es necesario que las instituciones se comprometan con las comunidades que las rodean y que los estudiantes experimenten desde temprano la responsabilidad de transformar, aunque sea de manera pequeña, las realidades que habitan. No se trata solo de "hacer servicio" ni de "aplicar teoría"; se trata de una manera distinta de concebir la formación profesional, donde el aprendizaje cobra sentido cuando responde a una necesidad humana concreta.

La expansión del A+S en el país no ha sido lineal. Ha atravesado tensiones institucionales, rigideces curriculares y dudas pedagógicas. Pero, sobre todo, ha estado marcada por algo más profundo: un conjunto de experiencias estudiantiles que han redefinido, de abajo hacia arriba, la comprensión del rol profesional. La evidencia recogida en estos años es contundente: el A+S transforma percepciones, fortalece competencias socioemocionales y resignifica el sentido del quehacer docente y profesional, aportando al propósito de vida de nuestros y nuestras estudiantes.

Pero junto a esta transformación personal emerge otra dimensión, profundamente política: el A+S nos obliga a revisar qué entendemos por universidad, por justicia educativa, por ciudadanía crítica. No basta con celebrar sus logros formativos; debemos preguntarnos por las estructuras que lo hacen posible y por las que aún lo limitan.

En los últimos años, este enfoque ha adquirido especial relevancia a la luz de los criterios de acreditación, que exigen una formación más pertinente, situada, bidireccional y vinculada con las necesidades reales del entorno.

En este escenario, el A+S no aparece como una alternativa, sino como una respuesta concreta: una vía que articula los aprendizajes académicos con el compromiso territorial, que fortalece la identidad profesional y que instala la reflexión ética como parte inseparable del currículum.

El caso chileno es especialmente revelador. De norte a sur, universidades públicas, tradicionales y privadas han incorporado experiencias de A+S en carreras de educación,

salud, ciencias sociales, ciencias naturales, ingeniería y otras disciplinas. La expansión ha sido diversa, pero comparte un hilo común: el reconocimiento de que la educación superior tiene la responsabilidad de contribuir a la vida comunitaria. Y al hacerlo, se transforma a sí misma.

Mirar este crecimiento con lupa revela un fenómeno aún más decisivo: el rol activo del profesorado. Son las y los docentes quienes, con convicciones éticas profundas, han sostenido el impulso del A+S, aun cuando los tiempos institucionales, las cargas académicas o las estructuras curriculares no fueron pensadas para ello. La literatura reciente muestra que el profesorado resignifica su identidad cuando integra el A+S, encontrando en esta metodología un modo de hacer coherente su vocación social con la práctica pedagógica diaria.

En paralelo, surgen preguntas que no podemos ignorar: ¿cómo evitar el asistencialismo? ¿Cómo garantizar relaciones horizontales con los socios comunitarios? ¿Cómo asegurar que los proyectos tengan continuidad y no dependan de esfuerzos individuales? ¿Cómo enfrentar los dilemas éticos que emergen cuando estudiantes y docentes intervienen en contextos de alta vulnerabilidad? Estas preguntas no debilitan el A+S; lo fortalecen al recordarnos que se trata de un campo en disputa, donde lo pedagógico se entrelaza con lo político.

El presente libro, con sus 10 capítulos reúne experiencias, hallazgos y tensiones, da cuenta de este movimiento nacional. Documenta procesos, recoge voces estudiantiles, analiza resultados, sistematiza trayectorias y examina la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Hoy, mirando el panorama nacional, podemos afirmar que el A+S ya no es solo una innovación pedagógica, sino un componente estructural de la educación superior chilena. Sin embargo, aún enfrentamos desafíos decisivos: avanzar hacia una institucionalización profunda; consolidar políticas claras; asegurar carga académica y formación para el profesorado; fortalecer la voz de los socios comunitarios; impulsar líneas de investigación que midan impacto y sostenibilidad; y, sobre todo, garantizar que cada experiencia A+S mantenga su esencia: la reciprocidad, la ética del cuidado y la convicción de que la educación tiene un papel transformador en la sociedad.

Que esta publicación sirva, entonces, como un mapa y como un impulso. Como memoria de lo que hemos construido y como provocación para lo que aún podemos imaginar. Porque el Aprendizaje Servicio en Chile no es solo una metodología: es una forma de hacer universidad. Una forma de hacer comunidad. Una forma, profunda y radical, de hacer educación.

Manuel Caire Espinoza
Presidente Red Nacional Aprendizaje Servicio Chile
Jefe Formación para el Compromiso Público UC

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....1

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: EXPERIENCIAS EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Pilar Jara Coatt
Fabiola Sáez-Delgado
Paula Correa Gutiérrez

https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269561

CAPÍTULO 2..... 15

CUANDO EL AULA UNIVERSITARIA VA AL MUSEO: APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EL DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN CIENCIAS NATURALES DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Zenahir Siso-Pavón

https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269562

CAPÍTULO 3..... 26

PROCESOS EMOCIONALES EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: UN ANÁLISIS DESDE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Ximena Espinosa González
Nicole Rodríguez San Martín

https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269563

CAPÍTULO 4..... 40

LA MIRADA DOCENTE SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Paola Barboza González
Alejandra Beatriz Llanos Ibarra

https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269564

CAPÍTULO 5..... 54

CONTRIBUCIONES INTERNAS Y EXTERNAS DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Claudia Rodríguez-Navarrete

https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269565

CAPÍTULO 6 64

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL EN TRABAJO SOCIAL: DIAGNÓSTICO COMUNITARIO Y MEMORIA LÚDICA EN PALOMARES

Verónica Gómez Fernández

https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269566

CAPÍTULO 7 80

DEL AULA AL TERRITORIO: INVESTIGACIÓN DE PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN CONTEXTOS REALES

Angélica Vera-Sagredo

https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269567

CAPÍTULO 8 94

IMPACTO DEL APRENDIZAJE + SERVICIO EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Fabiola Sáez-Delgado
Pilar Jara Coatt
Luisa Morales Maure
Paula Correa Gutérrez

https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269568

CAPÍTULO 9 108

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL, COMO UNA ESTRATEGIA INNOVADORA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS, INCLUSIÓN Y SOSTENIBILIDAD

Gladys Angélica Contreras Sanzana
Jaime Aroldo Constenla Núñez

https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269569

CAPÍTULO 10 124

EL APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO UNA ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN

Jaime Constenla Núñez
Gladys Contreras Sanzana

https://doi.org/10.37572/EdArt_17042695610

SOBRE LOS AUTORES 135

ÍNDICE REMISSIVO 142

CAPÍTULO 1

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: EXPERIENCIAS EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Data de submissão: 17/03/2026
Data de aceite: 06/04/2026

Dra. Pilar Jara Coatt
Departamento de Curriculum, Evaluación y Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Grupo de Investigación Consolidado THRIVE4ALL
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-9975-8713

Dra. Fabiola Sáez-Delgado
Departamento Fundamentos de la Pedagogía
Facultad de Educación
Grupo de Investigación Consolidado THRIVE4ALL
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-7993-5356

Mg. Paula Correa Gutiérrez
Estudiante Doctorado en Innovación Educativa
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0009-0009-0484-639X

RESUMEN: Este capítulo analiza las percepciones de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica y del Programa de Formación Pedagógica respecto a la implementación del Aprendizaje-Servicio (A+S) como estrategia formativa en la formación inicial docente. En el contexto de la educación superior, el A+S se presenta como una metodología activa que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, favoreciendo experiencias formativas situadas y con sentido social. A partir de un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, se aplicó una encuesta antes y después de la experiencia A+S, con el propósito de identificar transformaciones en las percepciones estudiantiles sobre su proceso de aprendizaje y el rol docente. Los resultados evidencian que, antes de la implementación, los estudiantes manifestaban expectativas positivas hacia la metodología, aunque acompañadas de inseguridades relacionadas con la implementación pedagógica, el trabajo colaborativo y las condiciones institucionales. Tras la experiencia, se observaron cambios significativos en la comprensión del rol docente, junto con el desarrollo de aprendizajes pedagógicos vinculados a la planificación situada, el liderazgo pedagógico y el trabajo en equipo. Asimismo, se identificó el fortalecimiento de competencias socioemocionales como la empatía, la resiliencia y la comunicación. En conjunto, los hallazgos evidencian que el Aprendizaje-Servicio contribuye al desarrollo de una formación docente más integral, reflexiva y comprometida con las necesidades de las comunidades educativas.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio; formación inicial docente; percepciones estudiantiles; competencias socioemocionales.

STUDENT PERCEPTIONS OF SERVICE LEARNING IN INITIAL TEACHER TRAINING: EXPERIENCES IN THE BASIC EDUCATION DEGREE PROGRAM AND THE PEDAGOGICAL TRAINING PROGRAM

ABSTRACT: This chapter analyzes the perceptions of students enrolled in the Basic Education Teaching degree program and the Teacher Training Program regarding the implementation of Service-Learning (S+L) as a training strategy in initial teacher training. In the context of higher education, S+L is presented as an active methodology that integrates academic learning with community service, promoting situated and socially meaningful training experiences. Using a qualitative descriptive-interpretative approach, a survey was conducted before and after the S+L experience, with the aim of identifying changes in students' perceptions of their learning process and the role of teachers. The results show that, prior to implementation, students expressed positive expectations about the methodology, although these were accompanied by uncertainties related to pedagogical implementation, collaborative work, and institutional conditions. Following the experience, significant changes were observed in the understanding of the teaching role, along with the development of pedagogical learning linked to situated planning, pedagogical leadership, and teamwork. Likewise, the strengthening of social-emotional skills such as empathy, resilience, and communication was identified. Overall, the findings show that service learning contributes to the development of a more comprehensive, reflective teacher training program that is committed to the needs of educational communities.
KEYWORDS: Service learning; initial teacher training; student perceptions; social-emotional skills.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la formación inicial docente, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de articular la formación académica con las demandas reales de los contextos educativos, promoviendo experiencias de aprendizaje que trasciendan la transmisión de contenidos y favorezcan el desarrollo integral de los futuros profesores (UNESCO, 2021; Vaillant & Manso, 2021). En este escenario, el Aprendizaje-Servicio (A+S) se ha consolidado como una metodología activa que integra el aprendizaje académico con la acción social, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos disciplinares y pedagógicos en contextos reales, al tiempo que contribuyen al bienestar de comunidades educativas (Ibáñez & Vásquez, 2022; López-López et al., 2025).

Diversos estudios han señalado que el A+S favorece el desarrollo de competencias profesionales, sociales y éticas en estudiantes universitarios, particularmente en carreras de pedagogía, donde la vinculación temprana con el sistema escolar resulta clave para la construcción de la identidad docente (Marín & Silva, 2025). No obstante,

la implementación de esta metodología no está exenta de tensiones, especialmente cuando los estudiantes se enfrentan por primera vez a contextos educativos complejos, a dinámicas institucionales rígidas o a exigencias académicas que generan inseguridad y estrés (Chango-Infante et al., 2025; Marín & Silva, 2025).

Asimismo, la literatura reciente subraya que el A+S constituye una estrategia formativa especialmente relevante para el fortalecimiento de competencias socioemocionales, consideradas hoy un componente central en la profesión docente. Estudios y revisiones sobre educación superior en América Latina señalan que las experiencias formativas basadas en A+S favorecen el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, la autorregulación emocional (Sáez- Delgado et al., 2022; Sáez-Delgado et al., 2023), la empatía, el trabajo colaborativo y la responsabilidad social, aspectos que se vinculan con el bienestar y la capacidad de sostener vínculos pedagógicos significativos en contextos educativos complejos (Salvador-García & Sanahuja, 2025; UNESCO 2021; Vidal-Maringota et al., 2023). Desde esta perspectiva, el A+S no solo contribuye a que los futuros docentes "aprendan a enseñar", sino también a que construye recursos personales y relacionales para gestionar la dimensión emocional de la docencia y comprometerse críticamente con las comunidades donde ejercerán su trabajo.

En este contexto, resulta relevante indagar no solo en los resultados de la implementación del A+S, sino también en las percepciones estudiantiles antes y después de vivir esta experiencia formativa. Comprender cómo los estudiantes resignifican su rol docente, sus aprendizajes pedagógicos y su relación con la comunidad permite aportar evidencia empírica para el fortalecimiento de esta metodología en la formación inicial docente.

El presente capítulo tiene como objetivo analizar las percepciones de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica y del Programa de Formación Pedagógica respecto de la implementación del Aprendizaje-Servicio, considerando los resultados de una encuesta aplicada antes y después de la experiencia A+S. A partir de un enfoque cualitativo-interpretativo, se busca identificar las principales transformaciones en las percepciones estudiantiles, así como las implicancias formativas de esta metodología para la formación docente.

1.1. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El Aprendizaje-Servicio se define como una metodología activa (Castillo, 2025) y pedagógica que integra objetivos de aprendizaje académico con acciones de servicio a la comunidad, promoviendo una relación bidireccional entre universidad y entorno social

(Martínez-Vivot & Folgueiras, 2015). A diferencia de otras estrategias de vinculación, el A+S se caracteriza por su intencionalidad formativa, la reflexión sistemática y la articulación explícita entre teoría y práctica. Por lo que su institucionalización debería ser clave en la educación universitaria (Vera-Ruiz et al., 2025)

En educación superior, el A+S ha sido ampliamente utilizado como una estrategia para promover aprendizajes significativos, responsabilidad social universitaria y compromiso cívico. Diversas investigaciones destacan que esta metodología favorece aprendizajes profundos, al situar a los estudiantes frente a problemas reales que requieren análisis (Robles et al., 2025), toma de decisiones y trabajo colaborativo.

1.2. APRENDIZAJE-SERVICIO Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En el ámbito de la formación docente, el A+S adquiere especial relevancia, ya que permite a los futuros profesores vincular tempranamente los saberes pedagógicos con contextos escolares reales. Esta aproximación favorece la comprensión de la complejidad del sistema educativo, la diversidad de los estudiantes y las condiciones institucionales que inciden en la enseñanza. Asimismo, el A+S contribuye a la construcción de la identidad profesional docente (Vanegas & Fuentealba, 2019), entendida como un proceso dinámico que se configura a partir de experiencias formativas, creencias, emociones y prácticas.

Al enfrentar situaciones auténticas de enseñanza y servicio, los estudiantes tienen la oportunidad de vincular los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación con problemáticas reales del contexto educativo. Este proceso favorece el desarrollo de una comprensión más situada, crítica y comprometida de su rol profesional, al tiempo que fortalece habilidades pedagógicas, sociales y éticas necesarias para el ejercicio docente. Asimismo, la interacción directa con comunidades educativas permite a los futuros docentes reconocer la complejidad de los escenarios escolares contemporáneos, caracterizados por la diversidad, los desafíos socioemocionales y las dinámicas de convivencia. En este sentido, experiencias formativas como el Aprendizaje + Servicio contribuyen a preparar a los estudiantes para enfrentar contextos educativos complejos, promoviendo prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de una convivencia escolar más inclusiva, respetuosa y saludable (Ochoa & Pérez, 2019).

1.3. PERCEPCIONES ESTUDIANTILES Y CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE

Las percepciones estudiantiles constituyen una fuente relevante de información para analizar el impacto de las innovaciones pedagógicas en los procesos formativos. Desde un enfoque constructivista, las percepciones reflejan la manera en que los

estudiantes interpretan y otorgan significado a sus experiencias de aprendizaje, integrando nuevos conocimientos con sus saberes previos y valorando las estrategias didácticas implementadas en su proceso formativo; asimismo permite la autorregulación de su aprendizaje (Sáez- Delgado, et al., 2018). En este sentido, las percepciones permiten comprender cómo los estudiantes experimentan y evalúan las metodologías educativas, evidenciando los aprendizajes, desafíos y transformaciones que emergen durante la formación. Particularmente en el ámbito de la investigación educativa, estas percepciones adquieren especial relevancia cuando se articulan con el rol del docente como mediador de los aprendizajes, quien orienta, guía y genera condiciones pedagógicas que favorecen la reflexión crítica, la construcción de conocimiento y la comprensión de las experiencias formativas (Zarrana-Barreno & Cerpa-Reyes, 2023).

En el caso del Aprendizaje-Servicio (A+S), las percepciones estudiantiles permiten identificar tanto los beneficios formativos como las tensiones y dificultades asociadas a su implementación. Analizar estas percepciones antes y después de la experiencia posibilita comprender los procesos de cambio y aprendizaje que se generan a lo largo del tiempo, así como las transformaciones en las concepciones de los estudiantes respecto a su formación profesional y su compromiso social. En este sentido, el estudio de las percepciones constituye una estrategia relevante para evaluar el impacto educativo del A+S, dado que estas experiencias integran aprendizaje académico, servicio a la comunidad y reflexión sistemática, elementos que favorecen el desarrollo de competencias profesionales y cívicas en los estudiantes (Núñez et al., 2026).

1.4. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y A+S

La literatura ha destacado que el Aprendizaje-Servicio (A+S) no solo impacta en el desarrollo de competencias cognitivas y pedagógicas vinculadas a la comprensión de contenidos y a la aplicación de estrategias didácticas, sino también en el fortalecimiento de competencias socioemocionales fundamentales para la formación docente (Jara-Coatt, et al, 2026). Entre ellas se encuentran la empatía, la resiliencia (Salcedo, 2019), la comunicación efectiva y la capacidad de trabajo colaborativo. Estas competencias se desarrollan especialmente cuando los estudiantes se enfrentan a contextos reales de interacción con comunidades, donde deben comprender diversas realidades sociales, dialogar con otros actores y responder a necesidades educativas concretas. Asimismo, el A+S favorece la reflexión crítica sobre la propia práctica y el compromiso con el entorno social, promoviendo una formación profesional más integral. En consecuencia, estas competencias socioemocionales resultan esenciales para el ejercicio de la

docencia en contextos educativos diversos y complejos, donde el profesorado debe gestionar tanto procesos de enseñanza-aprendizaje como dinámicas de convivencia y bienestar escolar.

En la Formación Inicial Docente, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales se vincula con una mayor capacidad de adaptación a contextos educativos diversos, un manejo más efectivo del estrés propio del ejercicio profesional y un mayor compromiso con la labor pedagógica (Jara-Coatt et al., 2025). Estas competencias permiten a los futuros docentes enfrentar de manera más reflexiva y equilibrada los desafíos asociados a la práctica educativa, tales como la gestión de la convivencia escolar, la atención a la diversidad y la construcción de relaciones pedagógicas significativas con los estudiantes. En este contexto, el Aprendizaje-Servicio (A+S), al situar a los estudiantes en escenarios reales de interacción con comunidades educativas, se configura como un dispositivo formativo relevante para el desarrollo de estas habilidades. A través de experiencias auténticas de enseñanza y servicio, los estudiantes no solo aplican conocimientos disciplinares y pedagógicos, sino que también desarrollan habilidades transversales. De este modo, el A+S contribuye a una formación docente más integral, que articula el aprendizaje académico con el desarrollo personal y el compromiso con el entorno educativo y social.

2. METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, orientado a comprender las percepciones de los estudiantes respecto de la experiencia de Aprendizaje-Servicio. La muestra estuvo compuesta por 14 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica (EEB) y estudiantes del Programa de Formación Pedagógica (EPFP), que cursaban distintos niveles de práctica profesional.

Como técnica de recolección de información se aplicó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas, en dos momentos: una encuesta diagnóstica previa a la implementación del A+S y una encuesta posterior a la experiencia. Las preguntas abordaron dimensiones relacionadas con expectativas, aprendizajes pedagógicos, desarrollo de habilidades socioemocionales, acompañamiento docente, trabajo colaborativo e impacto comunitario.

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación temática, que permitió identificar categorías emergentes y establecer comparaciones entre las percepciones previas y posteriores a la experiencia A+S.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. PERCEPCIONES ESTUDIANTILES PREVIAS A LA EXPERIENCIA A+S

Antes de la implementación del Aprendizaje-Servicio, las percepciones estudiantiles se caracterizaron por una combinación de expectativas positivas e inseguridades. Los estudiantes manifestaron temor a no saber implementar correctamente la metodología, a fracasar en la ejecución de las actividades y a enfrentar contextos educativos complejos. Estas inquietudes se expresan en afirmaciones como:

> *"no saber realizarlo correctamente" o "me preocupa que no sea bien recibido en el establecimiento" (Estudiante EPFP).*

Asimismo, se identificó una alta expectativa respecto del acompañamiento docente, percibido como un elemento clave para orientar el proceso y otorgar seguridad. Un estudiante señala que esperaba

> *"una guía pedagógica que entregue herramientas metodológicas claras y acompañe durante todo el proceso" (EEB).*

En relación con el trabajo colaborativo, emergieron preocupaciones asociadas a la organización del equipo y al compromiso de los integrantes, evidenciadas en comentarios como

> *"la falta de tiempo y la poca coordinación entre compañeros puede dificultar el proyecto" (Estudiante EPFP).*

Pese a estas inquietudes, los estudiantes reconocieron el potencial formativo del A+S, especialmente en términos de vinculación con la comunidad y aprendizaje con sentido social, destacando que

> *"permite aprender desde la realidad y no solo desde la teoría" (EEB).*

Tabla 1. Percepciones estudiantiles antes de la implementación del Aprendizaje y Servicio (A+S).

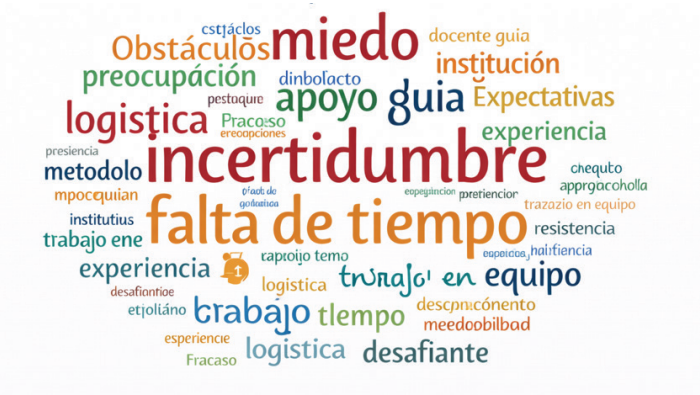
Dimensión analizada	Tendencias predominantes	Evidencias cualitativas representativas
Expectativas frente al A+S	Expectativas positivas pero poco estructuradas	Interés por generar impacto social y aprender desde la práctica, con escasa claridad metodológica
Miedos y preocupaciones	Inseguridad y temor al fracaso	Preocupación por la recepción del establecimiento, falta de tiempo y desconocimiento del proceso

Recursos y apoyos necesarios	Alta demanda de acompañamiento	Solicitud de guías metodológicas, planificación clara y apoyo docente constante
Rol del docente universitario	Figura experta y orientadora	Expectativa de mediación permanente y validación del trabajo
Trabajo colaborativo	Incertidumbre organizativa	Temor a la desigual distribución de tareas y conflictos grupales
Barreras institucionales	Logísticas y temporales	Rigidez curricular, carga académica y disponibilidad limitada de los centros de práctica

Fuente: elaboración propia.

Antes de la implementación, los estudiantes evidencian una disposición favorable hacia el A+S, marcada por la motivación social, pero acompañada de incertidumbre, inseguridad pedagógica y percepción de limitaciones estructurales.

Figura 1. Percepciones estudiantiles antes de implementar A+S.



Fuente: Elaboración propia generada con mentimeter.

3.2. PERCEPCIONES ESTUDIANTILES POSTERIORES A LA EXPERIENCIA A+S

Tras la implementación del A+S, las percepciones estudiantiles evidenciaron transformaciones significativas. En primer lugar, se observó una reconceptualización del rol docente, que pasó de una visión centrada en la transmisión de contenidos a una comprensión más amplia, vinculada al compromiso social, la empatía y la adaptación al contexto. Esto se refleja en expresiones como:

> *"enseñar no se trata solo de transmitir contenidos, sino de comprender las dinámicas del entorno y responder a sus necesidades" (EPFP).*

Los estudiantes identificaron aprendizajes pedagógicos relevantes, tales como la planificación situada, el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico. Una participante señala que la experiencia

> *"nos permitió aprender a planificar propuestas reales y pertinentes, adaptadas a las necesidades de la comunidad" (EEB)*

Asimismo, destacaron el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía y la escucha activa, indicando que

> *"me permitió comprender mejor las realidades de otros y adaptar mi forma de enseñar" (EPFP).*

El acompañamiento docente fue valorado mayoritariamente de manera positiva, especialmente cuando se caracterizó por la retroalimentación constante y la orientación pedagógica. Un estudiante destaca que

> *"el acompañamiento de la profesora fue fundamental para mantener el foco pedagógico y darnos confianza" (EPFP).*

No obstante, también se identificaron dificultades asociadas a la gestión del tiempo y la distancia a los establecimientos.

En cuanto al impacto comunitario, los estudiantes percibieron que su trabajo tuvo efectos positivos en los contextos escolares, señalando que

> *"la experiencia fue significativa para la comunidad, generando espacios de reflexión y apoyo" (EEB)*

Aunque reconocieron limitaciones estructurales que condicionaron el alcance de las intervenciones.

Tabla 2. Percepciones estudiantiles posteriores a la implementación del Aprendizaje y Servicio (A+S).

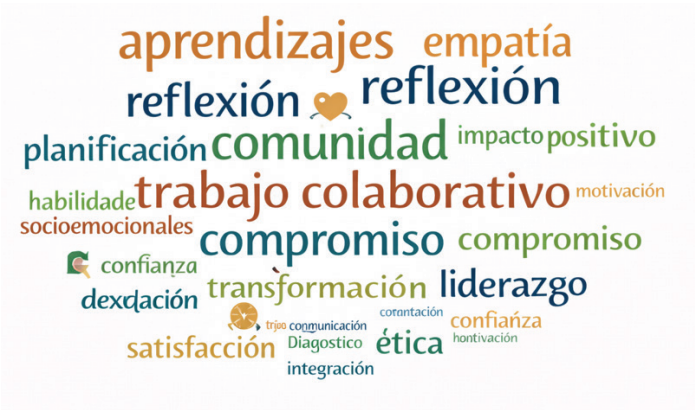
Dimensión analizada	**Cambios observados post A+S**	**Evidencias cualitativas representativas**
Valoración global de la experiencia	Alta a muy alta	Reconocimiento del aprendizaje con sentido y pertinencia social
Aprendizajes pedagógicos	Desarrollo significativo	Planificación situada, liderazgo pedagógico y evaluación contextualizada
Habilidades socioemocionales	Fortalecimiento evidente	Empatía, resiliencia, comunicación efectiva y conciencia emocional

Comprensión del rol docente	Reconceptualización profunda	Docente como agente social, mediador y profesional reflexivo
Acompañamiento docente	Factor clave de éxito	Retroalimentación constante, orientación pedagógica y apoyo emocional
Trabajo colaborativo	Revalorización del equipo	Compromiso, corresponsabilidad y aprendizaje colectivo
Impacto comunitario	Impacto positivo percibido	Valoración del aporte por parte de comunidades educativas

Fuente: elaboración propia.

Tras la experiencia A+S, se observa una transformación pedagógica y socioemocional significativa, con una resignificación del rol docente, mayor seguridad profesional y reconocimiento del valor del aprendizaje situado y colaborativo.

Figura 2. Percepciones estudiantiles antes de implementar A+S.



Fuente: Elaboración propia generada con mentimeter.

4. DISCUSIÓN

El análisis comparativo de las percepciones estudiantiles antes y después de la implementación del Aprendizaje-Servicio (A+S) permite evidenciar que esta metodología actúa como un dispositivo formativo que favorece aprendizajes significativos y procesos de transformación en la formación inicial docente (Núñez et al., 2026). A través de la experiencia directa en contextos educativos reales, los estudiantes no solo aplican conocimientos teóricos, sino que también reflexionan sobre su práctica, lo que contribuye a la construcción progresiva de su identidad profesional (Garrido et al, 2024) y desarrollan su autorregulación (Sáez- Delgado et al., 2022). En este proceso, las inseguridades iniciales asociadas al enfrentamiento con escenarios educativos auténticos tienden a

resignificarse a partir de la experiencia práctica y la reflexión sistemática, dando paso a una mayor confianza en las propias capacidades pedagógicas y a una comprensión más profunda del rol docente (Vanagas & Fuentealba, 2019). Asimismo, estas transformaciones evidencian cómo el A+S promueve procesos de aprendizaje que integran dimensiones cognitivas, socioemocionales y éticas, fortaleciendo el compromiso de los futuros docentes con la comunidad educativa (Ortega et al., 2021). De este modo, el A+S se configura como una estrategia formativa que contribuye al desarrollo de profesionales reflexivos, capaces de interpretar críticamente su práctica y de responder a las demandas complejas del contexto escolar contemporáneo (Blanco & Lozano, 2024).

Estos hallazgos son consistentes con la literatura que destaca el potencial del Aprendizaje-Servicio (A+S) para integrar de manera articulada las dimensiones cognitivas, pedagógicas y socioemocionales del aprendizaje, favoreciendo una formación más integral en los estudiantes (Jara-Coatt et al., 2026). A través de esta metodología, los estudiantes no solo adquieren y aplican conocimientos disciplinares, sino que también desarrollan habilidades relacionadas con la reflexión crítica, la responsabilidad social y la comprensión de las realidades educativas en contextos diversos. Asimismo, los resultados ponen de relieve la importancia del acompañamiento docente durante el proceso formativo, ya que la orientación pedagógica, la mediación reflexiva y la retroalimentación sistemática resultan fundamentales para favorecer aprendizajes significativos (Pesántez et al., 2025). Del mismo modo, se evidencia la relevancia de contar con condiciones institucionales que faciliten la implementación del A+S, tales como la articulación curricular, el apoyo de las unidades académicas y la vinculación efectiva con las comunidades educativas (Jouannet et al., 2013). En este sentido, la consolidación de estas condiciones contribuye a potenciar el impacto formativo del A+S y a fortalecer su incorporación como estrategia pedagógica en la formación inicial docente.

5. CONCLUSIONES

El análisis desarrollado en este capítulo permite reconocer al A+S como una estrategia formativa que tensiona y amplía las formas tradicionales de comprender la formación inicial docente en la educación superior. Más allá de constituir una metodología activa orientada al aprendizaje significativo, el A+S pone en evidencia la necesidad de repensar los procesos formativos desde una perspectiva más situada, relacional y socialmente comprometida. En este sentido, las experiencias formativas que articulan aprendizaje académico y servicio a la comunidad permiten problematizar la distancia que, en ocasiones, persiste entre la formación universitaria y las realidades del sistema escolar.

Desde esta perspectiva, el A+S invita a reconsiderar el lugar que ocupan la experiencia, la reflexión pedagógica y la vinculación con el entorno en la formación docente. La interacción directa con comunidades educativas no solo favorece la comprensión de la complejidad de los contextos escolares, sino que también interpela a los futuros profesores a construir una mirada más crítica sobre su rol profesional y sobre las responsabilidades éticas y sociales asociadas al ejercicio de la docencia.

En este escenario, los hallazgos del estudio sugieren la necesidad de fortalecer en la educación superior propuestas formativas que integren de manera más explícita la dimensión socioemocional, la reflexión crítica sobre la práctica y la vinculación con los contextos educativos reales. Avanzar en esta dirección implica reconocer que la formación docente no puede reducirse únicamente a la transmisión de conocimientos disciplinares, sino que requiere también generar espacios formativos donde los estudiantes puedan desarrollar una comprensión situada de la docencia, así como habilidades relacionales y socioemocionales fundamentales para sostener procesos educativos en contextos cada vez más diversos y complejos.

En consecuencia, el A+S se proyecta no solo como una metodología activa, sino como una oportunidad para reconfigurar los sentidos de la formación inicial docente, promoviendo procesos formativos que integren saber pedagógico, compromiso social y responsabilidad profesional. Desde esta mirada, futuras investigaciones podrían profundizar en el modo en que este tipo de experiencias contribuyen a la construcción de la identidad docente y al desarrollo de competencias que permitan a los futuros profesores responder de manera ética, reflexiva y contextualizada a los desafíos contemporáneos de la educación.

6. AGRADECIMIENTOS

Al Grupo de Investigación Consolidado «Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-being, and Mental Health to Foster Thriving (THRIVE4ALL)». Proyecto FAD 03/2025 Aprendizaje + Servicio: Experiencia bidireccional entre las necesidades de centros de práctica y la investigación/ innovación educativa para el Programa de Formación Pedagógica. Universidad Católica de la Santísima Concepción asignado a PJ-C y FS-D.

REFERENCIAS

Blanco Fontao, C., & Lozano, A. (2024). Eficacia del aprendizaje servicio en maestros en formación para el desarrollo de su futuro desempeño docente. *Revista de Investigación en Educación, 22*(2), 212–223. https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5379

Castillo Cerda, M. A. (2025). Aprendizaje servicio una metodología activa en la educación superior. *Revista Reflexión E Investigación Educacional*, *7*(1), 1–5. https://doi.org/10.22320/reined.v7i1.7156

Chango-Infante, E. J., Altamirano-Sánchez, C. D., Silva-Jiménez, V., & Llerena-Aguirre, L. A. (2025). El estrés académico en estudiantes universitarios. *RICEd: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *3*(6), 54-62. https://doi.org/10.53877/q4yvgq73

Garrido Gonzalez, L. B., Flores Meza, G., Villar Cavieres, N., & Vergara Ramirez, T. (2024). Identidad Profesional y Reflexión en la Formación Inicial Docente del/la Maestra/O Infantil: Revisión de Alcance. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 1713-1730. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10601

Ibáñez Muñoz, R., & Vásquez Valenzuela, L. (2022). Experiencia de Vinculación con el Medio, el Aprendizaje y Servicio como una Alianza Colaborativa en la Formación Inicial Docente. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, *21*(47), 149-168. https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147008

Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J., & Sáez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios*, *46*(3), 274-287. Epub 18 de julio de 2025. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21

Jara- Coatt, P., Sáez-Delgado, F., Constenla-Núñez, J., y Mella-Norambuena, J. (2026). Competencias socioemocionales y resiliencia del profesorado de educación primaria: un modelo predictivo. *Revista Española de Pedagogía*, *84*(293), 151–170. https://doi.org/10.9781/rep.2026.848

Jouannet, Ch., Salas, M., & Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, (39), 197-212. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007

López-López, V., Alarcón Quezada, A. I., Cigarroa, I., Zapata-Lamana, R., & Valbuena Antolinez, S. (2025). Aprendizaje y servicio en la educación superior: una revisión sistemática sobre su implementación y desarrollo de competencias. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, *24*(56), 139-155. https://doi.org/10.21703/rexe.v24i56.3263

Núñez, C., Fernández, L., Cano, J., Guzmán, C., Martínez, S., Inostroza, J. Rojas, M. (2026). Aprendizaje y servicio (a+s): una experiencia en el aprendizaje competencial de estudiantes de una universidad chilena. Revista Saberes educativos, 16, 1-21.

Marín Lacazette, C., & Silva Ramos, B. (2025). El aprendizaje servicio como herramienta de transformación educativa: El caso de la Escuelita Rebelde Chepuja. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria (REIDU), 1*, 107–139. https://doi.org/10.54802/r.esp.n1.2025.163

Martínez-Vivot, M., & Folgueiras Bertomeu, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y universidad. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *19*(1), 128–143. Recuperado a partir de https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18611

Ochoa Cervantes, A., & Pérez Galván, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, *18*(1), 89-101 https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478

Ortega Tudela, J. M., Díaz-Pareja, E. M., & Cámara-Estrella, África M. (2021). Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio. *PUBLICACIONES*, *51*(1), 139–173. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746

Pesántez, D., Cabrera Barrera, Y., Gómez Gallegos, M. E., & Taveras Sánchez, B. Y. (2025). Acompañamiento de la práctica pedagógica en la formación inicial docente. Estudio comparado en América Latina y el Caribe. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 156–173. https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.43367

Sáez-Delgado, F., Díaz, A. E., Panadero, E., & Bruna, D. V. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. Formación Universitaria, 11(6), 83-98. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Arias-Roa, N. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. Perspectiva Educacional, 61(2), 167-191. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1247

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez, Y., León-Ron, V. (2023). Invariant and suboptimal trajectories of self-regulated learning during secondary. Frontiers in Psychology, 1-12. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1235846

Sáez-Delgado, F., Parra, F., Jara-Coatt, P., Mella-Norambuena, J., & López-Angulo, Y. (2023). Efectividad de las intervenciones con tecnologías para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un metaanálisis. Texto Livre: Linguagem e Tecnología. 12(e46636), 1-12. https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.46636

Salcedo, A. (2019). La metodología aprendizaje servicio como factor educativo de resiliencia. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1), 255-267.

Salvador-Garcia, C., & Sanahuja Ribés, A. (2025). Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente: incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la educación superior. *Educatio Siglo XXI*, *43*(2), 77–98. https://doi.org/10.6018/educatio.626191

Robles, J., Delgado, F., Sandoval, S. & Agrela, F. (2025). Aprendizaje Servicio Como Estrategia Metodológica Para El Aprendizaje Activo Y La Solución De Problemas Reales. *Revista Ciencia Latina 9*(1), 1495-1507.

UNESCO. (2021). *Formadores de docentes en seis países de América Latina: Instituciones, prácticas y visiones*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380227

UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240

Vaillant, D., & Manso, J. (2021). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación, 6*(1), 109–118. https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, *58*(1), 115-138. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780

Vera-Ruiz, S., Romera, A., Vega-Muñoz, A., & Gil-Marín, M. (2025). Aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Formación universitaria*, *18*(3), 11-24. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062025000300011

Vidal-Maringota, Rocío Mirella, Terrones-Marreros, Mario Andrés, & Duran-Llaro, Kony Luby. (2023). Impacto del Aprendizaje-Servicio en la promoción de la responsabilidad social universitaria. *Revista Interdisciplinaria de Árbitros Koinonía* , *8* (Supl. 2), 4-19. Publicación electrónica del 19 de julio de 2024. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2858

Zarrana-Barreno, J. & Cerpa-Reyes, J. (2023). Percepción de estudiantes universitarios sobre la formación en competencias de investigación. *Formación Universitaria*, 16(05), 73-82.

CAPÍTULO 2

CUANDO EL AULA UNIVERSITARIA VA AL MUSEO: APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EL DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN CIENCIAS NATURALES DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Data de submissão: 17/03/2026
Data de aceite: 06/04/2026

Dra. Zenahir Siso-Pavón
Departamento de Didáctica
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-0523-6392

RESUMEN: El presente estudio sistematiza y analiza la implementación de un proyecto de Aprendizaje-Servicio desarrollado durante un semestre en una carrera de formación de profesorado de Ciencias Naturales de una universidad chilena. El socio comunitario fue un museo de la ciudad, institución patrimonial que identificó la necesidad de contar con actividades didácticamente intencionadas que permitieran enriquecer las visitas escolares, más allá del formato tradicional de visitas guiadas. A partir de esta demanda, los estudiantes diseñaron secuencias didácticas orientadas al abordaje de cuestiones sociocientíficas, alineadas con el currículum nacional y concebidas para ser implementadas antes, durante y después de la visita al museo. Desde un enfoque cualitativo-descriptivo, se analizaron las producciones de los estudiantes, reflexiones grupales orientadas, matrices FODA y comentarios evaluativos del socio comunitario. Los resultados evidencian el desarrollo de competencias profesionales asociadas al diseño didáctico contextualizado, la integración de saberes disciplinares y pedagógicos y la capacidad de ajustar propuestas a condiciones reales de implementación. Asimismo, emergen tensiones formativas relevantes en la evaluación externa y en la comprensión del museo como recurso didáctico para la educación formal, las cuales fueron interpretadas como oportunidades de aprendizaje profesional. Se concluye que el Aprendizaje-Servicio, implementado de manera rigurosa y reflexiva, fortalece la formación inicial docente en ciencias naturales, generando conocimiento aplicado sobre el diseño de propuestas de enseñanza incorporando contextos de educación no formal como recurso, aportando a la articulación entre universidad, escuela y territorio.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje-Servicio; formación docente; educación no formal; museo; secuencias didácticas; ciencias naturales.

WHEN UNIVERSITY CLASSROOM GOES TO THE MUSEUM: SERVICE-LEARNING FOR THE DESIGN OF TEACHING–LEARNING SEQUENCES IN NATURAL SCIENCES IN PRESERVICE TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This study systematizes the implementation of a Service-Learning project

developed during one semester of 2022 within a pre-service teacher education program in Biology and Natural Sciences at a Chilean university. The community partner was the a museum, a heritage institution that identified the need for pedagogically intentional activities to enrich school visits beyond traditional guided tours. In response to this demand, student teachers designed teaching sequences focused on socio-scientific issues, aligned with the national curriculum and intended to be implemented before, during, and after the museum visit. Using a qualitative descriptive approach, the analysis drew on students' instructional designs, guided group reflections, SWOT matrices, and evaluative feedback provided by the community partner. The results show the development of professional competencies related to contextualized instructional design, the integration of disciplinary and pedagogical knowledge, and the ability to adjust teaching proposals to real implementation conditions. Additionally, significant formative tensions emerged regarding external evaluation and differing conceptions of the museum as a didactic resource for formal education, which were interpreted as opportunities for professional learning. Overall, the findings indicate that rigorously and reflexively implemented Service-Learning not only strengthens initial teacher education in natural sciences but also generates applied pedagogical knowledge about teaching design in non-formal educational contexts, contributing to the articulation between university, school, and territory.
KEYWORDS: Service-Learning; teacher education; non-formal education; museum; teaching–learning sequences; natural sciences.

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente (FID) enfrenta el desafío permanente de preparar a los futuros profesores para diseñar e implementar propuestas de enseñanza pertinentes, contextualizadas y coherentes con las necesidades formativas de los estudiantes y de los territorios educativos a los que estos pertenecen. En el ámbito de la enseñanza de las ciencias naturales, este desafío se intensifica debido a la necesidad de promover aprendizajes que permitan comprender fenómenos complejos, desarrollar habilidades científicas, pensamiento crítico y vincular el conocimiento científico con problemáticas sociales, ambientales y culturales contemporáneas, superando enfoques meramente transmisivos del currículum (Martínez & Martínez, 2015).

En este escenario, la articulación entre la educación formal y espacios de educación no formal, tales como museos, centros interactivos y otras instituciones patrimoniales, adquiere una relevancia particular, dado que estos espacios ofrecen oportunidades educativas únicas al posibilitar experiencias directas con objetos, colecciones y fenómenos que difícilmente pueden ser abordados en el aula escolar. Sin embargo, la sola visita a estos contextos no garantiza aprendizajes profundos ni alineados con los objetivos curriculares, especialmente cuando las experiencias se restringen a formatos expositivos o guiados que carecen de una intencionalidad didáctica explícita y de articulación con el currículum escolar (Abenza et al., 2022; Llorente, 2019).

Frente a este escenario, el Aprendizaje-Servicio (A+S) se ha consolidado como una estrategia pedagógica que permite articular objetivos formativos, en este caso de la formación inicial docente (FID), con necesidades auténticas de actores comunitarios, promoviendo experiencias de aprendizaje situadas, reflexivas y socialmente comprometidas. Desde esta perspectiva, el A+S no solo favorece el desarrollo de competencias académicas y profesionales en futuros profesores, sino que también posibilita la generación de productos educativos que responden a problemáticas reales del entorno, fortaleciendo la relación entre universidad y comunidad (Marques et al., 2021; Morillo et al., 2023).

Bajo esta lógica, el presente capítulo tiene como propósito sistematizar una experiencia de A+S desarrollada con estudiantes de una carrera de formación de profesorado en Biología y Ciencias Naturales, cuyo socio comunitario fue un museo, patrimonio de la misma ciudad. La necesidad planteada por el museo consistía en disponer de actividades didácticamente intencionadas que permitieran enriquecer las visitas escolares que realiza el profesorado de establecimientos educacionales todos los años, particularmente aquellas realizadas por profesores de ciencias de la región, más allá del formato tradicional de visitas guiadas. A partir de esta demanda, los estudiantes diseñaron secuencias didácticas orientadas al abordaje de cuestiones sociocientíficas (CSC), alineadas con el currículum nacional y concebidas para su implementación antes, durante y después de la visita al museo, convirtiendo a este espacio de educación no formal en un recurso didáctico.

La experiencia resulta relevante tanto desde el punto de vista formativo como investigativo, en la medida en que permite analizar los aprendizajes, tensiones y desafíos que emergen al articular la formación docente universitaria con contextos de educación no formal. En este sentido, el capítulo busca aportar a la reflexión sobre el A+S como estrategia pedagógica para la FID en ciencias naturales, enfatizando su potencial para el diseño de propuestas de enseñanza contextualizadas y socialmente pertinentes (Rivas Valenzuela, 2023).

2. SALIDAS PEDAGÓGICAS: EDUCACIÓN CIENTÍFICA FORMAL Y NO FORMAL

En el ámbito de la enseñanza de las ciencias naturales, las salidas pedagógicas a contextos reales como museos, zoológicos, estaciones biológicas, reservas naturales, adquieren una relevancia particular dado que permiten diversificar el espacio educativo más allá de la sala de clases y favorecer la conexión del aprendizaje escolar con la realidad, el pasado y los desafíos futuros de la sociedad. Estos espacios de educación

no formal poseen un alto potencial educativo, especialmente para la enseñanza de las ciencias, debido a su carácter experiencial y a la posibilidad de interactuar con objetos, fenómenos y problemáticas auténticas (Abenza et al., 2022; Aguilera, 2018; Bravo et al., 2021 y Llorente, 2019).

Sin embargo, la literatura advierte que dichos espacios no siempre están diseñados desde la lógica del currículum escolar ni desde los marcos teóricos de la didáctica de las ciencias, lo que genera una tensión permanente entre la riqueza experiencial del contexto visitado y la necesidad de que la experiencia se articule con objetivos de aprendizaje claros, intencionados y evaluables en el contexto escolar. En ausencia de esta articulación, las salidas pedagógicas tienden a reducirse a experiencias aisladas, con escasa incidencia en los aprendizajes científicos de los estudiantes (Ruiz-Bejarano, 2020).

La experiencia analizada en este capítulo se sitúa precisamente en este cruce entre FID, enseñanza de las ciencias naturales y vinculación con el entorno. El trabajo desarrollado con el museo como institución patrimonial de la ciudad permitió a los futuros profesores comprenderlo como un espacio de educación no formal con un alto potencial para la enseñanza de las ciencias, pero también identificar las limitaciones y desafíos asociados a su uso como recurso didáctico para la educación formal. En particular, los estudiantes pudieron reconocer la necesidad de diseñar propuestas que superaran la lógica expositiva tradicional, integrando el museo en secuencias de enseñanza más amplias y coherentes con el currículum escolar.

Desde esta perspectiva, la experiencia tuvo un doble valor: por una parte, contribuyó a la formación profesional de los futuros docentes, al promover una comprensión situada de la enseñanza de las ciencias en contextos no formales; y por otra, generó conocimiento aplicado sobre las condiciones pedagógicas necesarias para que la articulación entre museo y escuela resulte significativa, sostenible y relevante desde el punto de vista formativo.

3. A+S: UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA CON PERTINENCIA TERRITORIAL

El A+S se define como una estrategia metodológica que integra el aprendizaje académico con la atención a necesidades reales de la comunidad, a través de actividades planificadas que incorporan instancias sistemáticas de reflexión crítica. A diferencia de otras metodologías activas, el A+S se caracteriza por su énfasis en la reciprocidad entre los actores involucrados y en la intencionalidad social del aprendizaje, concibiendo a los estudiantes no solo como aprendices, sino también como agentes que contribuyen al bienestar colectivo (Martínez & Martínez, 2015; Pedrero, 2019).

Desde el punto de vista formativo, los estudiantes aprenden al abordar necesidades reales del entorno social, aplicando sus conocimientos y competencias para generar transformaciones significativas. Por su parte, desde el punto de vista investigativo, el A+S constituye un objeto de estudio particularmente relevante, ya que permite analizar cómo los estudiantes movilizan saberes disciplinares y pedagógicos en contextos y situaciones auténticas, cómo toman decisiones frente a problemáticas reales y cómo se enfrentan a la evaluación externa de sus productos por parte de actores fuera del ámbito universitario.

En la experiencia desarrollada durante un semestre en una asignatura optativa de profundización, futuros profesores de ciencias naturales a través de la estrategia metodológica A+S, diseñaron secuencias didácticas con enfoque socio científico para que el museo de la ciudad ofreciera a profesores de ciencias que le visitan con sus estudiantes, la oportunidad de abordar curricularmente contenidos incluyendo el recorrido museal.

La necesidad del socio comunitario fue explicitada desde el área educativa del museo, la cual identificó la ausencia de actividades didácticamente intencionadas que permitieran enriquecer las visitas escolares y vincularlas de manera más directa con los contenidos curriculares demandados por el sistema educativo chileno. Esta demanda constituyó el punto de partida para un trabajo formativo centrado en la pertinencia territorial y curricular de las propuestas diseñadas.

El proyecto permitió a los estudiantes asumir un rol activo como diseñadores de propuestas de enseñanza, integrando fundamentos teóricos y metateóricos de la biología y las ciencias naturales con metodologías activas, particularmente el abordaje de CSC. De este modo, el A+S operó simultáneamente como estrategia formativa y como dispositivo de generación de conocimiento aplicado sobre el diseño didáctico apoyado en contextos de educación no formal, evidenciando su potencial para fortalecer la FID desde una perspectiva situada, reflexiva y socialmente comprometida (Abenza et al., 2022; Aguilera, 2018; Morillo et al., 2023; Robles & Delgado, 2025).

4. DISEÑO GENERAL DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se implementó durante un semestre, en el marco de la asignatura Estrategias metodológicas para la enseñanza de las ciencias naturales, correspondiente a una carrera de profesorado en Biología y Ciencias Naturales. Se estructuró en fases progresivas, de acuerdo con los modelos de A+S que enfatizan la articulación entre diagnóstico, acción pedagógica, reflexión y evaluación, así como la participación

activa del socio comunitario a lo largo del proceso (Martínez & Martínez, 2015; Rivas Valenzuela, 2023).

El socio comunitario fue un museo de la ciudad, institución patrimonial que cuenta con una extensa colección de más de 16.000 ejemplares en las áreas de ciencias naturales, arqueología, etnografía, historia, fotografía y artesanía, de los cuales aproximadamente un 4% se encuentra en exhibición permanente. Este espacio recibe anualmente un alto número de delegaciones escolares, estimadas en más de 200 visitas al año, lo que lo posiciona como un actor relevante para la divulgación y educación científica en la región.

El diseño de la experiencia consideró un enfoque progresivo y reflexivo, estructurado en etapas que permitieron a los estudiantes comprender la necesidad del socio comunitario, conocer el contexto del museo, diseñar propuestas didácticas pertinentes, socializarlas, sustentarlas y someterlas a evaluación externa.

Tabla 1. Fases de desarrollo de la experiencia.

Fase de diagnóstico participativo y contextualización	Orientada a identificar una necesidad auténtica del socio comunitario y a contextualizar pedagógicamente la experiencia. Incluyó una visita de los estudiantes y de la docente responsable al museo, así como reuniones de trabajo con el equipo de su área educativa. Durante estas instancias se explicitó la demanda principal del socio: la ausencia de actividades didácticamente intencionadas que permitieran a los docentes de ciencias articular las visitas escolares al museo con los objetivos curriculares del sistema educativo formal.
Fase de acción pedagógica	Los estudiantes desarrollaron el diseño didáctico centrado en la elaboración de secuencias de enseñanza orientadas al abordaje de CSC relevantes para el contexto local. Constó de clases teórico- prácticas sobre metodologías activas, entre las cuales está el abordaje de CSC, con el propósito de fortalecer la toma de decisiones didácticas y pedagógicas fundamentadas. Los estudiantes presentaron avances parciales de sus secuencias, los cuales fueron discutidos colectivamente, permitiendo identificar desafíos asociados a la secuenciación, la gestión del tiempo y la viabilidad de las propuestas en contextos escolares reales Los diseños se estructuraron considerando momentos antes, durante y después de la visita al museo, integrando actividades de aula, experiencias en el espacio museal y espacios sistemáticos de reflexión.
Fase de retroalimentación, ajuste y validación externa	Los estudiantes socializaron y sustentaron sus diseños ante sus pares, docente y socio comunitario. Recibieron consultas, observaciones y sugerencias orientadas a la mejora, además de validación externa para la entrega final
Fase de reflexión y evaluación del proceso	Se reflexionó y evaluó integralmente el proceso, que incluyó la aplicación de instrumentos cualitativos tales como matrices FODA, reflexiones grupales orientadas y comentarios evaluativos del socio comunitario. Estas instancias permitieron a los estudiantes analizar críticamente tanto los productos elaborados como el proceso vivido, identificando fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la implementación.

Fuente: elaboración propia.

5. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

La experiencia se analizó desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, centrado en la comprensión de los procesos formativos, los productos elaborados y las tensiones emergentes durante la implementación del proyecto, considerando la perspectiva de los estudiantes y del socio comunitario. Las fuentes de información incluyeron las secuencias didácticas diseñadas por los estudiantes, reflexiones grupales orientadas, matrices FODA elaboradas en el cierre del proceso y comentarios evaluativos del equipo educativo del museo. El análisis se realizó mediante una lectura analítica y categorial de los registros, permitiendo identificar cuatro dimensiones emergentes.

6. RESULTADOS

Los resultados se organizan en torno a cuatro dimensiones analíticas emergentes del proceso de implementación del proyecto de Aprendizaje-Servicio, construidas a partir del análisis de las producciones de los estudiantes, las reflexiones grupales orientadas, las matrices FODA, y los comentarios evaluativos del socio comunitario. Estas dimensiones permiten dar cuenta de los aprendizajes profesionales desarrollados por los estudiantes, de las características de los productos diseñados y de las tensiones formativas que emergen en la articulación entre universidad y espacio de educación no formal.

6.1. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA EL DISEÑO DIDÁCTICO CONTEXTUALIZADO

Uno de los principales resultados de la experiencia fue el desarrollo de competencias profesionales asociadas al diseño de propuestas de enseñanza contextualizadas en estudiantes de la FID. Los estudiantes lograron integrar saberes disciplinares de la biología y las ciencias naturales con fundamentos didácticos y pedagógicos en la elaboración de secuencias de enseñanza orientadas al abordaje de CSC relevantes para el contexto local, cumpliendo con el resultado de aprendizaje de la asignatura.

Las producciones evidencian una progresión desde diseños iniciales de carácter amplio y poco acotado hacia propuestas más estructuradas, con objetivos de aprendizaje explícitos, actividades secuenciadas y tiempos definidos. Este proceso de ajuste fue reconocido por los propios estudiantes como un aprendizaje relevante, en tanto les

permitió comprender las condiciones reales de implementación de propuestas didácticas en contextos escolares concretos, así como la necesidad de equilibrar profundidad conceptual y viabilidad pedagógica.

6.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS DISEÑADAS INTEGRANDO EL CONTEXTO MUSEAL

Un segundo conjunto de resultados se vincula con las características de las secuencias didácticas elaboradas para su uso en el Museo. En términos generales, los diseños presentaron fortalezas asociadas a la estructuración de actividades diferenciadas para los momentos antes, durante y después de la visita al museo, el uso intencionado de las exhibiciones como recursos didácticos para el aprendizaje de contenidos científicos curriculares, y la incorporación de espacios de reflexión en el aula, orientados a vincular el conocimiento científico con experiencias personales y problemáticas socioterritoriales.

Asimismo, se identificó una tendencia a concebir el museo no solo como un espacio de observación, sino como un escenario para la problematización científica y sociocientífica, particularmente en temáticas como la crisis hídrica. No obstante, en algunos casos se observaron dificultades para ajustar los tiempos y acciones propuestas a la dinámica propia de la visita museal, lo que evidenció la necesidad de profundizar en la comprensión del museo como un espacio educativo con lógicas distintas a las del aula escolar.

6.3. APRENDIZAJES PROFESIONALES DERIVADOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA Y LA RETROALIMENTACIÓN

La evaluación externa realizada por el socio comunitario constituyó un resultado formativo importante, ya que la participación de profesionales del museo en la valoración de las secuencias diseñadas permitió a los estudiantes enfrentarse a criterios de evaluación diversos, no siempre coincidentes con los marcos teóricos de la didáctica de las ciencias trabajados en la formación del profesorado.

Esta situación generó tensiones formativas que fueron explicitadas en las reflexiones de los estudiantes, quienes identificaron discrepancias entre las expectativas iniciales del socio comunitario, los comentarios recibidos y los fundamentos pedagógicos que sustentaban sus diseños. Lejos de ser interpretadas únicamente como dificultades, estas tensiones fueron reconocidas como oportunidades para desarrollar habilidades de argumentación pedagógica, justificación de decisiones didácticas y negociación

profesional, consideradas aprendizajes clave para el ejercicio docente en contextos interinstitucionales.

6.4. IDENTIFICACIÓN DE LÍMITES, OPORTUNIDADES Y PROYECCIONES DE LA EXPERIENCIA A+S

En otro orden de ideas, los resultados muestran una alta capacidad reflexiva por parte de los estudiantes para identificar límites, oportunidades y proyecciones de la experiencia. Entre los límites se reconocen la necesidad de reducir los tiempos de implementación de las secuencias, de acotar los alcances de las problemáticas sociocientíficas abordadas y de fortalecer criterios compartidos de evaluación entre universidad y museo.

Como oportunidades, los estudiantes destacaron el potencial del museo para activar emociones, sensaciones y experiencias significativas que no siempre se generan en el aula escolar, así como la posibilidad de incorporar elementos creativos y artísticos para favorecer la apropiación del conocimiento científico. También, emergió la propuesta de desarrollar microproyectos escolares como estrategias de intervención realista frente a problemáticas sociocientíficas, lo que da cuenta de una comprensión más situada y profesional del diseño didáctico.

7. DISCUSIÓN

La experiencia de A+S desarrollada permite identificar su potencial como estrategia formativa en la FID en ciencias naturales, dado que sitúa a los futuros profesores frente a problemáticas auténticas que demandan la movilización conjunta de saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos. Este hallazgo es consistente con lo reportado por Marques et al. (2021) y Morillo et al. (2023), quienes evidencian que el A+S favorece el desarrollo de competencias profesionales complejas cuando el aprendizaje se articula con necesidades reales del entorno y se acompaña de procesos reflexivos sistemáticos.

Sin embargo, los resultados de esta experiencia permiten avanzar más allá de una lectura confirmatoria de la literatura, mostrando que el valor formativo del A+S no se encuentra solo en la contextualización del aprendizaje, sino en su capacidad para tensionar las concepciones de enseñanza que los estudiantes han desarrollado durante su trayectoria formativa. En este sentido, las necesidades identificadas por los propios estudiantes de ajustar los diseños, acotar tiempos y redefinir alcances, dan cuenta de una movilización desde propuestas idealizadas, hacia propuestas más realistas y

profesionalizantes, aspecto también observado por Bravo et al. (2021) en el análisis de proyectos de A+S diseñados por maestros en formación inicial.

Asimismo, emergieron tensiones relevantes asociadas a la comprensión del museo como recurso didáctico para la educación formal y a los criterios de retroalimentación de las propuestas diseñadas. Esto se observa como una oportunidad formativa pues conlleva a los estudiantes a negociar sentidos pedagógicos, justificar decisiones didácticas y confrontar visiones divergentes sobre lo que significa "enseñar ciencias", frente a profesionales de otras áreas.

Desde una perspectiva más amplia, los resultados dialogan con Martínez y Martínez (2015), quienes sostienen que el A+S adquiere sentido formativo pleno cuando se inscribe en una concepción de formación docente orientada a la responsabilidad social y a la construcción de ciudadanía profesional. En la experiencia analizada, esta dimensión se materializó no solo en el servicio prestado al socio comunitario, sino también en la toma de conciencia por parte de los estudiantes respecto de los límites, implicancias éticas y decisiones políticas involucradas en el abordaje de CSC, como la crisis hídrica.

En este marco, la experiencia aporta evidencia empírica que refuerza la idea de que el Aprendizaje-Servicio no debe ser concebido como una metodología neutral o meramente técnica, sino como una práctica formativa situada, atravesada por tensiones epistemológicas, institucionales y culturales. Tal como señalan Robles et al. (2025), el A+S adquiere su mayor potencial cuando se orienta a la resolución de problemas reales y se asume como un proceso abierto, sujeto a revisión, negociación y ajuste permanente. La experiencia desarrollada muestra que esta condición, lejos de debilitar la formación, contribuye a fortalecer el pensamiento crítico, la autonomía profesional y la capacidad de los futuros docentes para actuar en contextos educativos complejos e inciertos.

8. REFLEXIONES FINALES

La experiencia desarrollada pone de manifiesto que el potencial formativo del A+S en la FID en ciencias naturales no radica únicamente en su capacidad para contextualizar el aprendizaje, sino en su poder para movilizar concepciones tradicionales sobre la enseñanza, el currículum y los espacios legítimos de producción de conocimiento científico escolar. Al situar a los estudiantes frente a una necesidad real, externa a la universidad y formulada por un actor comunitario con una lógica institucional propia, el proyecto tensionó de manera productiva los marcos pedagógicos con los que los futuros docentes han sido formados, obligándolos a tomar decisiones didácticas fundamentadas en contextos de incertidumbre y negociación profesional.

Desde esta perspectiva, el A+S operó como un dispositivo formativo de exigencia epistemológica y profesional, pues promovió articular saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos, utilizando espacios de educación no formal como recurso, para diseñar secuencias didácticas que cautelen dimensiones sociocientíficas, políticas y territoriales del conocimiento científico, factibles de integrar a la educación científica formal. Por tanto, la experiencia analizada muestra que el A+S puede contribuir a revertir esta tendencia, promoviendo una comprensión más compleja y situada de la educación científica.

REFERENCIAS

Abenza, E., & Javier Robles Moral, F. (2022). Los Museos de Ciencias como recurso didáctico para la Educación Secundaria. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, (42).

Aguilera, D. (2018). La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias, 15(3), 3103. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3103

Bravo, E., Marcos-Merino, J. M., Costillo Borrego, E., & Esteban Gallego, R. (2021). Análisis de proyectos de aprendizaje-servicio diseñados por maestros en formación inicial. *Campo Abierto, 40*(1), 5–19. https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.5

Díaz-Iso, A., Gutiérrez-Fernández, N., & Barrenetxea-Mínguez, L. (2023). Conectando teoría y práctica: La metodología de aprendizaje-servicio en la didáctica de las lenguas en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 52*(4), 343–350. https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.343-350

Marqués, M., Angulo, M., & Cáceres, L. (2021). Aprendizaje-servicio y formación inicial docente: Factores que determinan el desarrollo de habilidades transversales. RIDAS. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (11), 1–22. https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.11.1

Martínez, B., & Martínez Domínguez, I. (2015). El aprendizaje-servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 244–260.

Morillo, J., Menacho, I., Fuster-Guillen, D., & Tamashiro, J. (2023). Impacto del aprendizaje-servicio en la formación de estudiantes universitarios. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (17), 238–249. https://doi.org/10.5281/zenodo.7527664

Robles, J. Y., Delgado Ayllon, F. A., Sandoval de Malky, S. V., & de Abreu Agrela Rodrigues, F. (2025). Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica para el aprendizaje activo y la solución de problemas reales. Ciencia Latina. *Revista Científica Multidisciplinar,* 9(1), 1495–1508. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15912

Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social: Innovación docente y aprendizaje-servicio en la formación inicial docente. REDU. *Revista de Docencia Universitaria, 18*(1), 233–248. https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407

Llorente, M. (2019). El museo como recurso didáctico en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Publicaciones Didácticas, (104), pp. 475-711. https://core.ac.uk/download/pdf/235850317.pdf

CAPÍTULO 3

PROCESOS EMOCIONALES EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: UN ANÁLISIS DESDE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Data de submissão: 17/03/2026
Data de aceite: 06/04/2026

Mg. Ximena Espinosa González
Departamento de Fundamentos de la Pedagogía
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-9749-1066

Nicole Rodríguez San Martín
Estudiante de Magíster en Ciencias de la Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0009-0009-0380-8199

RESUMEN: La profesionalización docente en la formación inicial ha sido tradicionalmente analizada desde el desarrollo de competencias pedagógicas y el dominio disciplinar. Sin embargo, este enfoque resulta parcial si no se consideran las dimensiones emocionales que atraviesan el tránsito desde la condición de estudiante hacia la apropiación del rol profesional. El presente capítulo examina los procesos emocionales asociados a experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) implementadas en la carrera de Educación de Párvulos de una universidad chilena. Desde un enfoque cualitativo interpretativo, se realizó un análisis narrativo-documental de informes finales de proyectos ApS, reflexiones críticas y registros de un focus group con estudiantes participantes. El estudio se centró en identificar trayectorias emocionales vinculadas a la incertidumbre inicial, la exposición pública, el reconocimiento comunitario y la progresiva apropiación del rol docente. Los resultados evidencian que la experiencia ApS moviliza inseguridad inicial y vulnerabilidad asociadas a la intervención en contextos reales bajo la mirada de profesionales en ejercicio. El reconocimiento recibido por parte de la comunidad educativa opera como elemento de validación que contribuye a la reconfiguración identitaria y al fortalecimiento de la percepción de capacidad profesional. La apropiación del rol docente no constituye un punto de partida, sino el resultado de haber atravesado emocionalmente la experiencia. Se concluye que el ApS constituye un escenario formativo que intensifica el tránsito identitario al articular teoría y práctica en contextos reales, movilizando procesos emocionales que median la construcción del rol docente. Incorporar la dimensión afectiva en el análisis del ApS amplía la comprensión de su potencial transformador en la formación inicial docente.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio; formación inicial docente; emociones; identidad profesional; profesionalización docente.

EMOTIONAL PROCESSES IN TEACHER PROFESSIONALIZATION: AN ANALYSIS BASED ON SERVICE-LEARNING EXPERIENCES

ABSTRACT: Teacher professionalization in initial teacher education has traditionally been examined through the development of pedagogical competencies and disciplinary knowledge. However, this perspective remains partial if the emotional dimensions involved in the transition from student status to the appropriation of a professional role are not considered. This chapter examines the emotional processes associated with Service-Learning (SL) experiences implemented in an Early Childhood Education program at a Chilean university. Using an interpretive qualitative approach, a narrative–documentary analysis was conducted based on final reports from SL projects, critical reflections, and focus group records from participating students. The study aimed to identify emotional trajectories linked to initial uncertainty, public exposure, community recognition, and the progressive appropriation of the teaching role. The findings show that SL experiences initially generate feelings of insecurity and vulnerability associated with intervening in real educational contexts under the observation of in-service professionals. Recognition from the educational community emerges as a key validating element that contributes to identity reconfiguration and strengthens students' perceptions of professional capability. Appropriating the teaching role does not constitute a starting point but rather the outcome of emotionally navigating the experience. The chapter concludes that Service-Learning constitutes a formative scenario that intensifies identity transitions by articulating theory and practice in real-world contexts, activating emotional processes that mediate the construction of the teaching role. Incorporating the affective dimension into the analysis of SL broadens the understanding of its transformative potential in initial teacher education.
KEYWORDS: Service-Learning; initial teacher education; emotions; professional identity; teacher professionalization.

1. INTRODUCCIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DEL ESTUDIO

La formación inicial docente constituye un proceso complejo que trasciende la adquisición de conocimientos pedagógicos y disciplinares. Durante este periodo, los futuros educadores no solo desarrollan competencias profesionales, sino que también construyen progresivamente una identidad docente que orienta su comprensión de la educación y su posicionamiento frente a los desafíos del contexto educativo. Diversas investigaciones han señalado que esta identidad se configura a partir de la interacción entre experiencias formativas, contextos institucionales y trayectorias personales, donde las emociones desempeñan un papel significativo en la interpretación de la práctica pedagógica y en la construcción del compromiso profesional (Beauchamp y Thomas, 2009; Chen et al., 2022; Izadinia, 2021; Schutz & Zembylas, 2009).

En este marco, las experiencias formativas que implican contacto con escenarios educativos reales adquieren especial relevancia, ya que permiten a los estudiantes confrontar sus concepciones iniciales sobre los procesos educativos con

la complejidad de la práctica pedagógica. Estas experiencias favorecen procesos de reflexión profesional y contribuyen al desarrollo de una comprensión más situada del rol docente durante la formación inicial (García-Rubio, 2022; Madueño et al., 2025; Valdenegro-Fuentes, 2023).

Entre las estrategias pedagógicas que promueven este tipo de aprendizajes, el ApS se ha consolidado como una metodología formativa que articula el aprendizaje académico con la participación en proyectos orientados a responder a necesidades reales de la comunidad. Este enfoque integra conocimiento disciplinar, experiencia práctica y compromiso social, favoreciendo procesos de aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de educación superior (García-Rico et al., 2021; Rodríguez-Izquierdo, 2020; Salam et al., 2019).

En el ámbito de la formación inicial docente, diversas investigaciones han evidenciado que la participación en experiencias de ApS contribuye al desarrollo de aprendizajes profesionales, fortalece el compromiso social del estudiantado y favorece procesos de reflexión pedagógica que influyen en la construcción de la identidad docente (Gamito et al., 2025; López-López et al., 2025). Estas experiencias adquieren particular relevancia al permitir que los estudiantes diseñen e implementen intervenciones pedagógicas en contextos reales y reflexionen sobre sus aprendizajes durante el proceso formativo.

A pesar del creciente interés por el estudio del ApS en educación superior, aún existe la necesidad de profundizar en la comprensión de los procesos emocionales que emergen durante estas experiencias formativas y en la manera en que influyen en la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. Las emociones asociadas a las primeras aproximaciones a la práctica pedagógica, como la incertidumbre, la inseguridad o la satisfacción derivada del reconocimiento, forman parte de las vivencias que acompañan el tránsito desde la condición de estudiante hacia la apropiación del rol profesional.

Comprender cómo los futuros educadores experimentan emocionalmente estas experiencias formativas resulta fundamental para analizar los procesos mediante los cuales se construye la identidad docente durante la formación inicial. Desde esta perspectiva, el presente capítulo analiza las narrativas de estudiantes que participan en experiencias de ApS con el propósito de comprender cómo las vivencias emocionales asociadas a estas prácticas contribuyen a la construcción de su identidad profesional docente.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. IDENTIDAD DOCENTE Y DIMENSIÓN EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL

La construcción de la identidad profesional docente constituye un proceso dinámico que se desarrolla a lo largo de la formación inicial y de las primeras experiencias en el ejercicio de la profesión. Diversos estudios señalan que esta identidad no se configura únicamente a partir del dominio de conocimientos pedagógicos o disciplinarios, sino que emerge de la interacción entre las experiencias formativas, las trayectorias personales y los contextos educativos en los que los futuros educadores participan (Beauchamp y Thomas, 2009; Izadinia, 2021).

Desde esta perspectiva, la identidad docente se entiende como un proceso de construcción continua mediante el cual los estudiantes comienzan a reconocerse a sí mismos como futuros profesionales de la educación. Este proceso implica interpretar las experiencias formativas, reflexionar sobre ellas y resignificar progresivamente las propias concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el rol docente (Flores y Day, 2006; Sachs, 2005).

Investigaciones en el campo de la educación han destacado que las experiencias emocionales influyen significativamente en la manera en que los futuros docentes interpretan sus prácticas formativas y desarrollan su sentido de pertenencia a la profesión (Chen et al., 2022; Schutz y Zembylas, 2009). Las emociones asociadas a la práctica pedagógica, como la inseguridad inicial, la incertidumbre frente a contextos desconocidos o la satisfacción derivada del reconocimiento, forman parte de las vivencias que acompañan el tránsito desde la condición de estudiante hacia la apropiación del rol profesional.

Comprender la dimensión emocional de la formación docente permite reconocer que el proceso de profesionalización no se limita a la adquisición de saberes técnicos, sino que involucra experiencias subjetivas que contribuyen a configurar la identidad profesional de los futuros educadores.

2.2. EXPERIENCIAS FORMATIVAS SITUADAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente contemporánea ha puesto énfasis en la importancia de promover experiencias de aprendizaje que permitan articular la formación teórica con la práctica pedagógica. Estas experiencias no solo acercan a los estudiantes a contextos educativos reales, sino que también favorecen procesos de interpretación y resignificación de la práctica pedagógica (Resch y Schrittesser, 2022).

Diversos estudios han señalado que la participación activa en contextos educativos favorece el desarrollo de competencias pedagógicas, permite comprender la complejidad del trabajo educativo y contribuye al desarrollo de la identidad docente durante la formación inicial (Madueño et al., 2025; Valdenegro-Fuentes, 2023; Ye et al., 2025).

2.3. APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En el ámbito de la educación superior, el ApS se ha consolidado como una metodología pedagógica que articula el aprendizaje académico con la participación en proyectos orientados a responder a necesidades reales de la comunidad. Este enfoque busca promover experiencias formativas que integren conocimiento disciplinar, práctica pedagógica y compromiso social (Salam et al., 2019).

En la formación inicial docente, el ApS ha demostrado ser una estrategia particularmente relevante, ya que permite a los estudiantes aproximarse a contextos educativos y sociales diversos, desarrollar competencias profesionales y reflexionar sobre el sentido social de la enseñanza (Rodríguez-Izquierdo, 2020).

Se ha evidenciado que la participación en experiencias de ApS favorece el desarrollo del compromiso social del estudiantado, fortalece aprendizajes significativos y contribuye a la construcción de la identidad docente durante la formación inicial (Gamito et al., 2025; García-Rico et al., 2021; López-López et al., 2025).

En este sentido, el ApS no solo promueve aprendizajes académicos y compromiso social, sino que también ofrece un espacio de ensayo identitario para los futuros educadores. Al intervenir en contextos educativos reales y dialogar con profesionales en ejercicio, los estudiantes experimentan de manera concreta las responsabilidades y tensiones propias del rol docente. Estas experiencias permiten que la profesionalización sea vivida no solo como un proceso formativo, sino también como una experiencia emocional situada.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE Y DISEÑO DEL ESTUDIO

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo interpretativo orientado a comprender las experiencias y significados que las estudiantes atribuyen a su participación en una experiencia de ApS durante su formación inicial docente. Este enfoque permite explorar las percepciones, emociones y reflexiones que emergen a partir de experiencias formativas situadas, considerando el valor de las narrativas de los participantes para comprender los procesos de aprendizaje profesional.

El diseño corresponde a un estudio de caso de carácter cualitativo, centrado en el análisis de una experiencia de ApS implementada en el contexto de la formación inicial docente. Este tipo de diseño permite analizar en profundidad una experiencia formativa específica, considerando el contexto en el que se desarrolla y las interpretaciones que los participantes realizan sobre ella.

El estudio se enfoca en comprender cómo estudiantes viven y reflexionan sobre su participación en una experiencia educativa que articula el aprendizaje académico con la intervención en contextos sociales, poniendo especial atención en las emociones y aprendizajes que emergen durante el proceso formativo.

3.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación se desarrolló en el marco de una experiencia de ApS implementada en una asignatura de un programa de formación inicial docente en Educación de Párvulos. En esta experiencia, las estudiantes diseñaron e implementaron actividades pedagógicas en interacción con comunidades educativas, articulando los contenidos teóricos del curso con situaciones educativas reales e incorporando instancias de reflexión sobre los aprendizajes, desafíos y emociones surgidas durante el proceso formativo.

Participaron estudiantes que cursaron durante el primer semestre de 2025 esta experiencia formativa y que tuvieron una participación activa en las actividades desarrolladas. Las participantes se encontraban en una etapa intermedia de su formación, lo que permitió explorar cómo estas experiencias contribuyen al desarrollo de aprendizajes profesionales y a la construcción progresiva de su identidad docente.

3.3. PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La información se produjo a partir de relatos reflexivos elaborados por las estudiantes al finalizar la experiencia de ApS. En estos relatos, las participantes reflexionaron sobre los aprendizajes obtenidos, las dificultades enfrentadas y las emociones experimentadas durante el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Estas narrativas permitieron acceder a las percepciones y significados que las estudiantes atribuyen a su participación en la experiencia formativa. Para el análisis se seleccionaron fragmentos textuales en los que las estudiantes describen emociones, tensiones, aprendizajes subjetivos y percepciones de reconocimiento profesional.

3.4. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El análisis de la información se realizó mediante un análisis temático, orientado a identificar patrones de significado presentes en los relatos de las estudiantes. Este proceso implicó una lectura comprensiva de los textos producidos por las participantes, seguida de la identificación de categorías emergentes relacionadas con las experiencias emocionales, los aprendizajes profesionales y los procesos de construcción de la identidad docente.

A partir de este análisis se organizaron los resultados en diferentes categorías temáticas que permiten comprender las principales experiencias y reflexiones expresadas por las estudiantes durante su participación en la experiencia de ApS.

Para resguardar los aspectos éticos de la investigación, se garantizó la participación voluntaria de las estudiantes y la confidencialidad de la información. Los fragmentos de relatos utilizados en el capítulo corresponden a citas anonimizadas, con el fin de proteger la identidad de las participantes.

4. RESULTADOS: TRAYECTORIAS EMOCIONALES EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

El análisis de las narrativas y reflexiones de las estudiantes permitió identificar una trayectoria emocional que acompaña su aproximación a la práctica docente durante la experiencia de ApS. Estas vivencias no aparecen como episodios aislados, sino como un proceso progresivo que transita desde emociones iniciales de inseguridad frente a la intervención pedagógica hacia experiencias de reconocimiento y apropiación del rol docente. A continuación, se presentan los principales momentos que configuran esta trayectoria.

4.1. EMOCIONES INICIALES FRENTE A LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Al comenzar la experiencia de ApS, varias estudiantes manifestaron sentimientos de inseguridad, nerviosismo e incertidumbre asociados al desafío de intervenir en contextos educativos reales. Estas emociones se relacionaban principalmente con la responsabilidad de implementar estrategias en contextos reales y la percepción de no contar aún con suficiente experiencia profesional.

> *“Al principio sentía mucha inseguridad al trabajar con la comunidad, porque no sabía si lo estaba haciendo bien”. (Estudiante Educucaciòn de Pàrvulos)*

Estas vivencias reflejan la tensión inicial que suele acompañar las primeras aproximaciones a la práctica docente, donde las estudiantes confrontan sus conocimientos teóricos con las exigencias de situaciones pedagógicas concretas.

4.2. EXPOSICIÓN Y VULNERABILIDAD: ACTUAR BAJO LA MIRADA PROFESIONAL

Durante la ejecución de las actividades, la experiencia adquiere un carácter público que intensifica la vivencia emocional de las estudiantes. A diferencia de ejercicios académicos simulados, la intervención se desarrolla frente a profesionales en ejercicio, introduciendo una dimensión de exposición que influye en la percepción del propio desempeño.

Las participantes describen dificultades vinculadas a condiciones contextuales del espacio educativo:

> *"El espacio y momento no fue el más oportuno, dado que la iluminación era baja y el volumen de la voz debía ser bajo, ya que los niños estaban en su hora de descanso y esto provocaba que las educadoras y técnicos por momentos estuviesen también preocupadas por ellos más que en nuestro taller.". (Estudiante Educación de Párvulos)*

La escena muestra una intervención desarrollada en condiciones reales y no controladas, donde factores organizacionales, ambientales y relacionales influyen en el desarrollo de la actividad. Este tipo de situaciones es frecuente en experiencias formativas situadas y exige adaptarse a contextos educativos dinámicos y poco predecibles (Valdenegro-Fuentes, 2023).

No obstante, la reflexión posterior evidencia una reinterpretación de estas dificultades:

> *"Comprendimos que siempre existe la posibilidad de que factores externos interfieran en el desarrollo de una actividad, y que, en lugar de frustrarnos, es fundamental aprender a adaptarnos y resolver con agilidad.". (Estudiante Educucaciòn de Pàrvulos)*

La vulnerabilidad no desaparece completamente, pero es resignificada como parte del proceso de aprendizaje profesional.

4.3. RECONOCIMIENTO COMUNITARIO: VALIDACIÓN Y DESPLAZAMIENTO IDENTITARIO

Un punto de inflexión en la trayectoria emocional se observa en la recepción del proyecto por parte del equipo pedagógico del establecimiento educativo. Tras la realización de la actividad, las estudiantes reciben retroalimentación positiva respecto al contenido del taller y a su implementación.

> *"Tuvimos un análisis muy amplio por parte del equipo pedagógico, se señaló lo que más les gustó a ellas y también el alcance que tuvo... se nos pidió realizar más charlas.". (Estudiante Educación de Párvulos)*

La solicitud de replicar la experiencia constituye un reconocimiento explícito por parte de la comunidad educativa y posiciona a las estudiantes como interlocutoras válidas dentro del espacio profesional.

Izadinia (2021) señala que el reconocimiento externo es un factor relevante en la consolidación de la identidad docente durante la formación inicial, ya que contribuye a reducir la distancia simbólica entre el rol de estudiante y el rol profesional. En experiencias de ApS, la retroalimentación positiva de las comunidades participantes también ha sido identificada como un elemento que fortalece la motivación y el posicionamiento profesional del estudiantado (García-Rico et al., 2021; López-López et al., 2025).

En el caso analizado, este reconocimiento parece operar como un catalizador del tránsito identitario, favoreciendo que las estudiantes comiencen a percibirse como participantes activas dentro de un proceso educativo.

4.4. PROGRESIVA APROPIACIÓN DEL ROL DOCENTE: DEL RECONOCIMIENTO A LA CONFIANZA PROFESIONAL

La trayectoria emocional descrita culmina en una reformulación progresiva del propio rol docente por parte de las estudiantes. A partir de la experiencia en el proyecto de ApS, las participantes redefinen su lugar dentro del proceso educativo y desarrollan una percepción más clara de su capacidad para intervenir pedagógicamente en contextos reales.

> *"Esta experiencia nos permitió asumir un rol no solo de facilitadoras de un aprendizaje, sino también de líderes educativas." (Estudiante Educación de Párvulos)*

Este relato evidencia un desplazamiento en la forma en que las estudiantes se posicionan frente a su práctica, pasando de ejecutoras de una actividad académica a agentes capaces de conducir procesos educativos y dialogar con otros actores del ámbito pedagógico.

Desde la perspectiva de Resch y Schrittesser (2022), el ApS puede actuar como un puente entre teoría y práctica al permitir que los estudiantes asuman responsabilidades reales dentro de contextos educativos o sociales. En este caso, la experiencia no solo articula conocimientos teóricos y práctica pedagógica, sino que también transforma la manera en que las estudiantes interpretan su rol profesional.

Esta transformación aparece reflejada en sus reflexiones:

> *"Nos dio la oportunidad de vincular lo aprendido en clases (teórico) con el proyecto (práctico)... favoreció un aprendizaje significativo y con sentido." (Estudiante Educación de Párvulos)*

La articulación entre teoría y práctica se acompaña aquí de una reconfiguración emocional de la experiencia pedagógica vivida por las estudiantes. El sentido del aprendizaje no proviene únicamente de la aplicación de contenidos académicos, sino también de la vivencia de reconocimiento, eficacia y participación en un contexto educativo real.

En el ámbito del ApS, investigaciones recientes también han evidenciado que estas experiencias pueden generar procesos de transformación personal y profesional en el estudiantado, fortaleciendo su compromiso con la enseñanza y su posicionamiento dentro del campo educativo (Gamito et al., 2025).

Desde esta perspectiva, la confianza profesional que expresan las estudiantes no surge de manera inmediata, sino que se consolida progresivamente a partir de la experiencia de exposición, retroalimentación y reflexión sobre la propia práctica. La profesionalización docente se revela, así como un proceso profundamente mediado por la experiencia emocional y por la participación en contextos educativos significativos.

5. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que la experiencia de ApS constituye un espacio formativo en el que la profesionalización docente se configura progresivamente a través de por experiencias emocionales (Schutz y Zembylas, 2009). La trayectoria identificada, que transita desde la inseguridad inicial hacia formas de mayor confianza profesional, sugiere que las emociones no solo acompañan la práctica pedagógica, sino que también participan en la manera en que los estudiantes interpretan su aproximación al rol docente.

Las emociones iniciales de inseguridad e incertidumbre reflejan una experiencia frecuente en las primeras aproximaciones a contextos educativos reales. Tal como plantean Chen et al. (2022) y Casanova-Fernández et al. (2022), las experiencias emocionales que emergen durante la formación inicial influyen significativamente en la manera en que los futuros docentes interpretan su rol profesional y comienzan a construir su identidad docente.

La exposición frente a profesionales en ejercicio introduce una dimensión de vulnerabilidad que forma parte del proceso de aprendizaje profesional. Esta situación se vincula con lo que Kelchtermans (2019) describe como vulnerabilidad profesional inicial, una condición inherente a las primeras experiencias docentes en las que los estudiantes toman conciencia de la responsabilidad asociada al ejercicio del rol profesional.

Desde la perspectiva de las experiencias formativas situadas, estas situaciones adquieren un valor formativo al enfrentar a los estudiantes con la complejidad del trabajo educativo en contextos reales. Como señalan Valdenegro-Fuentes (2023) y Madueño et al. (2025), la participación en escenarios educativos auténticos favorece procesos de reflexión profesional que contribuyen al desarrollo de la identidad docente durante la formación inicial.

Asimismo, los resultados evidencian la importancia del reconocimiento externo en el proceso de construcción de la identidad docente. La validación recibida por parte del equipo pedagógico aparece como un momento clave en la trayectoria emocional de las estudiantes, ya que contribuye a reducir la distancia simbólica entre el rol de estudiante y el rol docente. En este sentido, el reconocimiento por parte de actores profesionales permite que las estudiantes comiencen a percibirse como participantes legítimas dentro del espacio educativo.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Izadinia (2021), quien señala que el reconocimiento social constituye un elemento fundamental en los procesos de construcción de la identidad docente durante la formación inicial. En el contexto del ApS, además, la retroalimentación positiva por parte de las comunidades participantes ha sido identificada como un factor que fortalece el compromiso del estudiantado y su posicionamiento profesional (García-Rico et al., 2021; López-López et al., 2025).

Finalmente, la progresiva apropiación del rol docente observada en las narrativas de las estudiantes sugiere que las experiencias de ApS pueden favorecer procesos de transformación profesional durante la formación inicial. La posibilidad de intervenir en contextos educativos reales permite articular conocimientos teóricos con la práctica pedagógica y experimentar formas iniciales de responsabilidad profesional.

En este sentido, el ApS se configura como una metodología que facilita la construcción de aprendizajes significativos al situar la formación docente en contextos sociales concretos. Investigaciones recientes han señalado que este tipo de experiencias formativas puede contribuir al desarrollo de la identidad docente y al fortalecimiento del compromiso social del profesorado en formación (Gamito et al., 2025; Ye et al., 2025).

En conjunto, los resultados sugieren que la profesionalización docente en la formación inicial se configura también a partir de experiencias emocionales vinculadas a contextos educativos reales. Desde esta perspectiva, las emociones aparecen como una dimensión constitutiva de los procesos de aprendizaje profesional, permitiendo comprender cómo los futuros educadores interpretan sus experiencias formativas y comienzan a posicionarse dentro del campo educativo.

6. CONCLUSIONES

El presente capítulo analizó las trayectorias emocionales que emergen en estudiantes de formación inicial docente durante su participación en una experiencia de ApS. El análisis de las narrativas permitió identificar un proceso en el que las emociones desempeñan un papel central en la interpretación de la aproximación al rol docente. Los resultados evidencian que la participación en contextos educativos reales genera inicialmente emociones de inseguridad e incertidumbre asociadas al desafío de asumir responsabilidades pedagógicas frente a otros actores del ámbito educativo.

A medida que avanza la experiencia formativa, las estudiantes enfrentan situaciones de exposición y vulnerabilidad propias de la práctica pedagógica en contextos reales. Estas situaciones implican interactuar con profesionales en ejercicio, responder a condiciones contextuales cambiantes y tomar decisiones pedagógicas en escenarios poco controlados. En este proceso, la vulnerabilidad inicial comienza a resignificarse como una oportunidad de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de capacidades de adaptación, reflexión y resolución de problemas pedagógicos.

El reconocimiento recibido por parte de la comunidad educativa aparece como un elemento clave en la trayectoria emocional de las estudiantes. La validación de su trabajo por parte del equipo pedagógico contribuye a reducir la distancia simbólica entre el rol de estudiante y el rol docente, favoreciendo procesos de identificación con la profesión y fortaleciendo su confianza en las propias capacidades pedagógicas.

Asimismo, la participación en experiencias de ApS favorece procesos de apropiación progresiva del rol docente. La posibilidad de intervenir en contextos educativos reales permite articular conocimientos teóricos con la práctica pedagógica

y experimentar formas iniciales de responsabilidad profesional, reconocimiento social y sentido del trabajo educativo.

En este sentido, el ApS se configura como una estrategia pedagógica con alto potencial formativo al integrar aprendizaje académico, experiencias situadas y reflexión pedagógica en la formación inicial docente.

En conjunto, los resultados permiten comprender que la profesionalización docente durante la formación inicial se configura como un proceso complejo en el que las experiencias emocionales adquieren un papel central en la construcción progresiva de la identidad docente.

REFERENCIAS

Beauchamp, Catherine y Thomas, Lynn. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Casanova-Fernández, Marcela; Joo-Nagata, Jorge; Dobbs-Díaz, Emily y Mardones-Nichi, Tricia. (2022). Construction of teacher professional identity through initial training. *Education Sciences, 12*(11), 822. https://doi.org/10.3390/educsci12110822

Chen, Xinyan, Jiang, Ying y Wang, Jian. (2022). Student teachers' emotional experiences and their development of professional identities. *Frontiers in Psychology, 13*, 810146. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810146

García-Rico, Luis, Martínez-Muñoz, Luis Fernando y Santos-Pastor, María Luisa. (2021). El aprendizaje-servicio universitario como promotor del compromiso social en el alumnado de ciencias de la actividad física y el deporte. *Estudios Pedagógicos, 47*(4), 149–165. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400149

García-Rubio, Juan. (2022). Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27*(94), 751–778.

Gamito, Rakel; López-Vélez, Ana Laura; León, Irene; y Martínez-Abajo, Javier. (2025). Transformando realidades: aprendizajes del alumnado a través del Aprendizaje-Servicio Universitario en formación inicial docente. *Educación XX1, 28*(2), 377–397. https://doi.org/10.5944/educxx1.42819

Izadinia, Mahsa. (2021). Teacher identity construction in initial teacher education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 99*, 103256. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103256

Kelchtermans, Geert. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again about induction programmes. *Teaching and Teacher Education, 75*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.001

López-López, Verónica, Alarcón Quezada, Agustín Ignacio, Cigarroa, Igor, Zapata-Lamana, Rafael, y Valbuena Antolinez, Sandra. (2025). Aprendizaje y servicio en la educación superior: una revisión sistemática sobre su implementación y desarrollo de competencias. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *24*(56), 139-155. https://doi.org/10.21703/rexe.v24i56.3263

Madueño, María L., Márquez, Lorena, Manig, Agustín, y Soto, Lilian G.. (2025). Prácticas profesionales en la formación de la identidad docente: perspectivas de estudiantes y docentes de ciencias de la educación en el norte de México. *Formación Universitaria, 18* (5), 1-14. https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000500001

Resch, Katharina y Schrittesser, Ilse. (2022). Using the service-learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education, 26*(12), 1212–1227. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1722619

Rodríguez-Izquierdo, Rosa María. (2020). Service-learning in higher education: A strategy for social commitment and civic engagement. *Education Sciences, 10*(11), 324. https://doi.org/10.3390/educsci10110324

Salam, Muhammad, Iskandar, Dayang N., Ibrahim, D., y Farooq, Muhammad. (2019). Service learning in higher education: A systematic review. *Asia Pacific Education Review, 20*, 573–593. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6

Schutz, Paul A. y Zembylas, Michalinos. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. En Paul A. Schutz y Michalinos Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 3–11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_1

Valdenegro-Fuentes, L. (2023). Modelos de Formación del Profesorado e Identidad Docente: Una articulación necesaria. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 22(50), 215-234. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024

Ye, Jian, Cheng, Liang y Yang, Hui. (2025). Emotional experiences on teacher identity construction in teacher education. *Frontiers in Psychology, 16*, 1328456. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1328456

CAPÍTULO 4

LA MIRADA DOCENTE SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Data de submissão: 17/03/2026
Data de aceite: 06/04/2026

Dra. Paola Barboza González
Departamento de Didáctica
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0001-7677-0763

Alejandra Beatriz Llanos Ibarra
Estudiante de Pedagogía en Educación Básica
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0009-0003-4613-803X

RESUMEN: El capítulo revisa estudios nacionales e internacionales para comprender cómo el profesorado interpreta, asume y transforma su práctica al implementar el Aprendizaje-Servicio (A+S). se entiende el A+S como una metodología que articula contenidos académicos y servicio a necesidades reales de la comunidad, generando conocimientos, habilidades y valores orientados a la justicia social y a la ciudadanía critica. Desde el sentido personal, se muestra que el A+S sintoniza con convicciones éticas y compromiso social del profesorado, siendo clave para su adopción sostenida y la redefinición del rol docente hacia posiciones más reflexivas y participativas. En el eje de la práctica, se analizan decisiones sobre selección de comunidades, tipo de servicio, articulación con el currículo y evaluación autentica, destacando una planificación flexible y situada. El eje de aprendizajes y transformaciones recoge evidencias de mayor compromiso estudiantil y desarrollo de competencias ciudadanas. El eje de desafíos éticos y emocionales visibiliza dilemas de asistencialismo, poder y sostenibilidad, junto con una fuerte carga emocional modulada por reflexión y apoyo institucional. Finalmente, el eje de proyección y compromiso muestra que el profesorado aspira a una institucionalización profunda del A+S y asume compromisos de formación continua y construcción de alianzas duraderas con comunidades.

PALABRAS CLAVES: aprendizaje-servicio; práctica docente; compromiso social; justicia social; competencias ciudadanas.

THE TEACHER'S PERSPECTIVE ON THE IMPLEMENTATION OF SERVICE-LEARNING

ABSTRACT: The chapter reviews national and international studies to understand how teachers interpret, assume, and transform their practice when implementing Service-Learning (S+L). S+L is understood as a methodology that articulates academic content and service to real community needs, generating knowledge, skills, and values oriented toward social justice

and critical citizenship. From a personal perspective, it has been shown that A+S is in tune with teachers' ethical convictions and social commitment, being key to its sustained adoption and the redefinition of the teaching role towards more reflective and participatory positions. In terms of practice, decisions on community selection, type of service, articulation with the curriculum, and authentic assessment are analyzed, highlighting flexible and situated planning. The axis of learning and transformation gathers evidence of greater student engagement and the development of civic competencies. The ethical and emotional challenges axis highlights dilemmas of welfare, power, and sustainability, along with a strong emotional charge modulated by reflection and institutional support. Finally, the projection and commitment axis shows that teachers aspire to a profound institutionalization of A+S and commit to continuous training and building lasting alliances with communities.
KEYWORDS: service learning; teaching practice; social commitment; social justice; civic competencies.

1. INTRODUCCIÓN

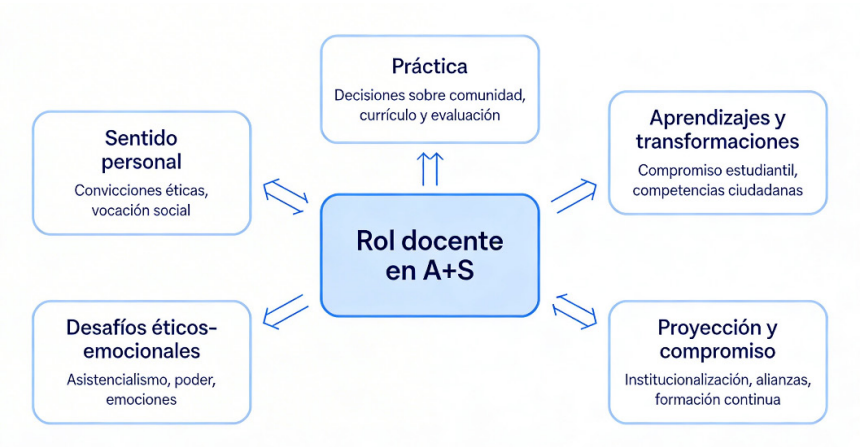
El aprendizaje-servicio es una metodología innovadora en la que se articulan, de forma simultánea, los aprendizajes desarrollados en el aula y la intervención en contextos reales. Se sustenta en el trabajo cooperativo y en la estrecha integración entre servicio a la comunidad y formación académica, y destaca por su capacidad de funcionar como un movimiento social con alto potencial transformador para enfrentar la desigualdad desde un enfoque interdisciplinario (Martínez-Vivot & Folgueiras Bertomeu, 2015). Desde esta perspectiva, el A+S se concibe como un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, de manera que las y los estudiantes «aprenden a ser competentes siendo útiles a los demás» (Paul & Mukhopadhyay, 2020). En el ámbito internacional, el service-learning se ha descrito como una pedagogía reflexiva y relacional que integra servicio comunitario con oportunidades estructuradas de aprendizaje académico, con el fin de promover el crecimiento intelectual, moral y cívico del estudiantado (Aramburuzabala et al., 2020).

En este marco, el rasgo clave del A+S es que el aprendizaje se produce cuando el estudiantado aplica los contenidos curriculares para responder a necesidades reales y sentidas de una comunidad, en proyectos planificados de forma integrada con el currículo y orientados explícitamente a la mejora del entorno (Nieves Tapia, 2005; Tolozano-Benites et al., 2025; Understanding Service Learning, 2022). Esta articulación intencionada entre servicio y saberes disciplinares convierte el compromiso social en un contexto autentico de movilización de conocimientos, habilidades y valores, poniendo el acento en la reflexión crítica sobre la experiencia y en la construcción de competencias ciudadanas orientadas a la justicia social y la responsabilidad con el entorno (Nieves Tapia, 2005).

Este capítulo tiene como propósito comprender la mirada docente sobre la implementación del aprendizaje-servicio (A+S) a partir de una revisión teórica de estudios nacionales e internacionales que aborda como el profesorado interpreta, asume y transforma su práctica cuando incorpora esta metodología. Desde una perspectiva de pedagogía crítica, ciudadanía crítica y responsabilidad social universitaria, el capítulo propone una relectura teórica de estos estudios centrada en la voz y la experiencia del profesorado.

Organizaremos la revisión en cinco ejes, que orientan el rol docente en A+S **(Figura 1)**: Sentido personal; Práctica; Aprendizajes y transformaciones; Desafíos éticos-emocionales; Proyección y compromiso. A su vez, estos ejes se concretan en preguntas orientadoras para el profesorado, que se presentan en la **Tabla 1**.

Figura 1. Rol docente en aprendizaje-servicio.



"Fuente: elaboración propia con apoyo de IA (Perplexity, GPT-5.1)."

Tabla 1. Ejes y Preguntas Orientadoras.

Eje	**Pregunta orientadora del profesorado**
Sentido personal	¿Qué sentido tiene el A+S para mí y para mi rol docente?
Práctica	¿Cómo organizo la práctica y las actividades de A+S en el curso?
Aprendizajes y transformaciones	¿Qué aprenden y cómo se transforman mis estudiantes con el A+S?
Desafíos éticos-emocionales	¿Qué dilemas éticos y qué emociones emergen en la experiencia de A+S?
Proyección y compromiso	¿Cómo proyecto el A+S en el tiempo y en mi desarrollo profesional?

2. METODOLOGÍA DE LA REVISIÓN

Este capítulo se basa en una revisión narrativa de la literatura sobre aprendizaje-servicio y rol docente en educación superior, con especial atención a la formación inicial de profesores y a experiencias en contextos universitarios latinoamericanos y anglosajones. La revisión no pretende ser sistemática, sino ofrecer una síntesis interpretativa que articula hallazgos dispersos en torno a la experiencia docente con esta metodología. Para ello, se seleccionaron principalmente artículos académicos indexados en base de datos como Scopus, Web of Science, ERIC y SciELO, así como capítulos de libros y manuales sobre A+S publicados aproximadamente entre 2000 y 2025, priorizando estudios que analizan la perspectiva del profesorado, la formación de docentes en servicio o en formación, y los procesos de institucionalización del A+S en la universidad. Se incluyeron tanto investigaciones empíricas cualitativas y mixtas como revisiones previas, siempre que aportaran elementos para comprender como las y los docentes interpretan, asumen y transforman su práctica al implementar esta metodología. El análisis de estos trabajos se realizó mediante una lectura interpretativa y comparativa, organizando los aportes en cinco ejes analíticos: sentido personal, práctica, aprendizajes y transformaciones, desafíos éticos emocionales, y proyección y compromiso. Estos ejes funcionan como categorías teóricas que permiten releer la literatura disponible desde la mirada docente y poner en dialogo las contribuciones de distintas investigaciones y contextos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

"EJES DE ANÁLISIS DE LA MIRADA DOCENTE SOBRE EL A+S"

Eje sentido personal. En este eje se sintetiza, desde una lectura teórica de la literatura, como el profesorado resignifica su rol cuando integra A+S. El sentido personal que el profesorado atribuye al A+S se ha mostrado como un factor decisivo para explicar por qué algunos docentes adoptan esta metodología, la sostienen en el tiempo y la convierten en eje articulador de su práctica.

Estudios con profesorado universitario indican que quienes integran A+S suelen concebir la docencia como una tarea intrínsicamente ligada a la responsabilidad social y al compromiso en la comunidad, de modo que la metodología se alinea con sus propias convicciones éticas y pedagógicas (Lorenzo Moledo et al., 2017). Desde esta perspectiva, resulta relevante justificar un estudio que se centra en la mirada docente, ya que las creencias, motivaciones y valores del profesorado actúan como motores o frenos para la institucionalización del A+S en la educación superior.

Las revisiones recientes muestran que el A+S no solo transforma a los estudiantes, sino también al profesorado, generando procesos de reflexión crítica sobre el propio rol, la relación con el conocimiento y el sentido social de enseñanza (Blakey et al., 2016; Kulberg, 2023). Investigaciones mixtas sobre experiencias de docentes con A+S evidencian que muchos de ellos describen la metodología como una oportunidad para hacer coherente su "vocación social" con la práctica cotidiana, así como para desarrollar nuevas competencias profesionales y reconfigurar su identidad docente hacia modelos más participativos y relacionales (Blakey et al., 2016; Strahler et al.,2025). En este contexto, justificar un capítulo centrado en el sentido personal del A+S para los docentes implica reconocer que comprender cómo ellos interpretan, valoran y resignifican esta metodología es clave para explicar tanto su difusión como sus límites, y para diseñar políticas de formación y apoyo que permitan consolidar una cultura institucional de aprendizaje-servicio (Bringle & Hatcher, 2009; Furco & Holland, 2004; Lorenzo Moledo et al., 2017; Mu tambará, 2023).

En este sentido, el sentido personal que los docentes atribuyen al A+S no es solo una dimensión subjetiva, sino el punto de partida desde el cual se configuran sus decisiones didácticas, la manera en que viven los desafíos éticos y emocionales y el grado de compromiso que proyectan un futuro con esta metodología.

El eje de la practica en el A+S se concreta en un conjunto de decisiones pedagógicas que el profesorado adopta al diseñar, implementar y evaluar sus asignaturas con esta metodología. La literatura muestra que estas decisiones comienzan por la selección de la comunidad o socios comunitarios, procurando que las actividades se vinculen con las necesidades reales e identificadas por las propias organizaciones y que existe una relación de colaboración y reciprocidad (no meramente asistencial). Tolozano-Benites (2025) caracteriza el A+S como una herramienta que integra docencia, investigación y extensión, subrayando que la definición de problemas y proyectos debe hacerse en diálogo con actores del entorno para garantizar relevancia social y pertinencia académica. De manera convergente, las guías de diseño de cursos de A+S insisten en la "voz de la comunidad" y en la identificación conjunta de necesidades como un elemento esencial de la práctica docente en esta metodología (Service learning course design, Cal Poly Humboldt, 2024).

Una segunda serie de decisiones clave se relaciona con el tipo de servicio y su articulación con el currículo. Estudios recientes subrayan que el profesorado debe explicitar que resultados de aprendizaje disciplinares se trabajaran a través del proyecto, como las actividades en la comunidad permiten movilizar contenidos teóricos y que evidencias

mostrarán ese aprendizaje (Álvarez Castillo et al., 2017; Tolozano-Benites, 2025). La planificación de cursos con A+S, tanto en formatos presenciales como en experiencias electrónicas (e-service learning), expone la necesidad de diseñar secuencias didácticas que incluyan preparación previa, actividades de servicio, y espacios sistemáticos de reflexión que conecten las experiencias con los objetivos formativos (Ngai et al., 2022; Ong et al., 2025). Esta lógica supone pasar de concebir el servicio como un añadido y situarlo como eje estructurante del curso, de modo que las tareas, materiales y dinámicas de aula se alinean con el doble propósito de aprendizaje y servicio.

Al mismo tiempo, la implementación del A+S tensiona y enriquece la práctica docente. En primer lugar, desestabiliza la planificación tradicional, habitualmente rígida y centrada en el aula, obligándola a volverse más flexible y abierta a lo imprevisto. Estudios de casos muestran que, al planificar proyectos A+S, el profesorado ajusta tiempos, secuencias y actividades según los ritmos de la comunidad y las situaciones emergentes en el territorio, transformando la programación en un proceso iterativo, es decir, sujeto a revisión y ajustes continuos; esta flexibilidad no implica improvisación, sino que incorpora márgenes para la adaptación continua, espacios de reflexión sobre la experiencia y co-construccion de actividades con estudiantes y socios comunitarios (Martínez Lozano et al., 2018; Tapia, 2019). En segundo lugar, la práctica se complejiza a través del trabajo colaborativo con actores comunitarios, que pasan de ser “beneficiarios” a ser co-educadores y socios en el diseño del proyecto, lo que exige revisar prácticas de comunicación, distribución de responsabilidades y toma de decisiones (Compare et al., 2022).

Finalmente, el A+S tensiona y enriquece la gestión del aula fuera del aula, al desplazar la acción formativa a espacios comunitarios donde se diversifican escenarios, actores y situaciones. Investigaciones con estudiantes de pedagogía indican que los proyectos A+S favorecen el desarrollo de competencias de gestión de grupo, resolución de conflictos y atención a la diversidad en contextos reales, pero también exponen a los futuros docentes a experiencias de descontrol, incertidumbre y exigencias éticas poco frecuentes en la clase convencional (Martínez Lozano et al., 2018; Tapia, 2019). En este sentido, la metodología A+S actúa como un laboratorio de practica situada, donde el aula se expande al territorio y la gestión pedagógica se redefine para integrar simultáneamente objetivos formativos, cuidado de los vínculos y respuestas a necesidades reales de la comunidad.

Los relatos del profesorado que implementa Aprendizaje-Servicio coinciden en que, al trabajar con esta metodología, descubren en sus estudiantes un mayor compromiso con las asignaturas y con su propia formación. En experiencias universitarias se describe

cómo el A+S incrementa la participación en clase, la responsabilidad frente a las tareas y la persistencia académica, especialmente cuando el servicio se vincula a necesidades reales que el estudiantado reconoce como significativas para su comunidad (Astin et al., 2000; Jones et al., 2008). Este compromiso se manifiesta tanto en el tiempo y esfuerzo invertidos en los proyectos como en una percepción de mayor sentido y utilidad de los contenidos curriculares.

Al mismo tiempo, el profesorado señala transformaciones ligadas al desarrollo de competencias ciudadanas y sensibilidad social. Estudios con alumnado de magisterio y de otras carreras muestran que las experiencias de A+S favorecen la competencia de ciudadanía, entendida como capacidad de implicarse críticamente en la realidad, trabajar por el bien común y asumir responsabilidades colectivas (Aramburuzabala & García-Peinado, 2012; Peña, 2020; Rodríguez, 2014). Se describen avances en habilidades de comunicación, trabajo colaborativo, liderazgo y perspectiva de justicia social, así como una mayor conciencia de las desigualdades y del propio papel como agentes de cambio (Becerra Gutiérrez, 2024; Keen & Hall, 2009; Moely & Ilustre, 2014;). En síntesis, los docentes relatan que el A+S no solo mejora el rendimiento o la motivación, sino que transforma la manera en que sus estudiantes se posicionan frente a la comunidad y a su futura práctica profesional, reforzando una identidad más comprometida y solidaria.

Eje aprendizajes y transformaciones. El profesorado que implementa A+S tiende a describir un aumento del compromiso estudiantil con las asignaturas y con la propia trayectoria formativa cuando el trabajo académico se vincula a necesidades reales del entorno. Estudios en educación superior muestran que el A+S incrementa la participación en clase, la responsabilidad frente a las tareas y, en algunos contextos, la permanencia en los estudios, especialmente cuando el servicio se percibe como significativo para la comunidad (Cornejo-Elgueta, 2021; Kaliappen, 2024).

Este compromiso se expresa tanto en el tiempo y esfuerzos invertidos en los proyectos como en una mayor percepción de sentido y utilidad de los contenidos curriculares, al “poner el conocimiento al servicio de otros” y ver efectos concretos de su trabajo.

Al mismo tiempo, diversos trabajos documentan transformaciones ligadas al desarrollo de competencias ciudadanas y sensibilidad social. Investigaciones con alumnado de magisterio y de otras carreras confirman que las experiencias de A+S favorecen la competencia de ciudadanía personal, social, de aprendizaje y cívica, entendida como capacidad de implicarse críticamente en la realidad, trabajar por el bien común y asumir responsabilidades colectivas (Aramburuzabala & García, 2012; Peña, 2024).

Se observan avances en habilidades de comunicación, trabajo colaborativo, liderazgo, adaptación a situaciones nuevas y resolución de problemas, así como un

fortalecimiento del compromiso ético y de la responsabilidad cívica, especialmente cuando los proyectos abordan problemáticas sociales complejas (Chiva-Bartoll et al., 2024; Kaliappen, 2024). En síntesis, la literatura coincide en que el A+S no solo mejora indicadores como rendimiento o motivación, sino que transforma la manera en que el estudiantado se posiciona frente a la comunidad y a su futura práctica profesional, contribuyendo a construir identidades más comprometidas, reflexivas y orientadas a la ciudadanía activa.

Eje Desafíos éticos y emocionales. La revisión teórica de estudios sobre A+S permite identificar un conjunto de desafíos éticos y emocionales que atraviesan la experiencia docente. En los análisis sobre A+S emergen con fuerza dilemas ligados al riesgo de asistencialismo, especialmente cuando las comunidades en situación de vulnerabilidad son tratadas solo como "escenario de practica" y no como sujetos con voz y capacidad de decisión. Se reconoce la tensión entre "hacer por" y "hacer con" la comunidad, y se advierte que, si no se cuida la reciprocidad y la participación, el A+S puede reforzar miradas paternalistas o reproductoras de desigualdades en lugar de transformarlas (Arias-Loyola et al., 2025; Asún & Zúñiga, 2020). Estos trabajos subrayan la necesidad de incorporar marcos éticos explícitos, acuerdos de colaboración y mecanismos de participación comunitaria que permitan que las personas y organizaciones implicadas definan problemas, objetivos y formas de intervención.

Otro foco de dilemas se vincula a las relaciones de poder entre universidad y comunidad. Estudios con socios comunitarios muestran que, aunque suelen valorar la presencia de estudiantes y proyectos, también perciben la imposición de agendas universitarias, la subvaloración del conocimiento local y la escasa capacidad para incidir en las decisiones clave de los proyectos (Matthews, 2019; Compare et al., 2022). Estas evidencian que las alianzas atienden a configurarse desde la estructura y los tiempos de la universidad, lo que genera tensiones sobre quien define qué se hace, cómo se hace y como se evalúa el éxito, y plantean la urgencia de avanzar hacia relaciones más horizontales y co-gobernadas.

También se reportan dilemas vinculados a la confidencialidad y el resguardo de las personas, sobre todo cuando los proyectos se desarrollan con familias, niños, pacientes o colectivos en alta vulnerabilidad. El profesorado se enfrenta a decisiones sobre qué información registrar, cómo compartirla en informes o presentaciones, y de qué manera proteger identidades y experiencias sin trivializar el sufrimiento ni convertirlo en "material didáctico" (Arias-Loyola et al., 2025).

Además, aparece con fuerza la preocupación por la sostenibilidad de los proyectos, tanto ética como pedagógica: docentes y comunidades cuestionan el sentido

de intervenciones puntuales que generan expectativas, pero no continuidad, lo que plantea el dilema de hasta qué punto es responsable involucrar a estudiantes y actores comunitarios en procesos sin un compromiso institucional de más largo plazo.

En el plano emocional, la experiencia docente con A+S combina emociones positivas intensas, entusiasmo, alegría, sentido de propósito, con emociones de sobrecarga e incertidumbre ligadas a la complejidad del trabajo con comunidades reales. El estudio "Hearts on Our Sleeves" (Martin et al., 2017) muestra que el profesorado que imparte cursos con A+S experimenta "picos emocionales" más altos que en otras asignaturas: disfrute y satisfacción al observar el aprendizaje y el impacto social, pero también frustración, cansancio y ansiedad por problemas logísticos, falta de apoyo institucional, dificultades de coordinación con socios comunitarios y baja implicación de algunos estudiantes.

Pedagógicamente, estas emociones se gestionan a través de espacios de reflexión, del trabajo en equipo docente y del apoyo institucional. La literatura destaca la importancia de que el profesorado cuente con instancias sistemáticas para narrar incidentes críticos, compartir emociones y resignificar su rol, transformando la incertidumbre en aprendizaje profesional y reforzando vínculos empáticos con estudiantes y comunidades (Martin et al., 2017). Asimismo, el trabajo colaborativo entre docentes, planificando y evaluando en conjunto los proyectos A+S y la existencia de estructuras institucionales de apoyo (unidades de vinculación, reconocimiento en la carga académica, formación en educación emocional) aparecen como condiciones clave para evitar el desgaste y potenciar el bienestar asociado a esta metodología.

Eje proyección y compromiso. En sus proyecciones, numerosos estudios muestran que el profesorado imagina el A+S ocupando un lugar estable y estructural en su carga académica, ya sea mediante asignaturas específicamente diseñadas bajo esta metodología, cursos-taller centrados en proyectos con la comunidad, o itinerarios formativos que incorporan el A+S de manera progresiva a lo largo de la carrera. La institucionalización de esta metodología se concibe como el paso de experiencias aisladas a una presencia regular en el plan de estudios, en reconocimiento explícito en créditos, horas de dedicación y criterios de evaluación, de modo que el compromiso con la comunidad deje de depender solo de iniciativas voluntarias y pase a ser parte de la cultura académica de la institución. Experiencias recientes muestran que cuando las universidades definen hojas de ruta institucionales y políticas claras, como diplomas o requisitos curriculares que aseguran al menos una experiencia de A+S por estudiante, se facilita que el profesorado proyecte esta metodología como componente estable de su docencia a mediano y largo plazo.

En el plano curricular, el profesorado tiende a visualizar el A+S integrado en proyectos interdisciplinarios y prácticas profesionales que articulen docencia, investigación y vinculación con el medio. Algunas propuestas apuntan a consolidar itinerarios curriculares críticos en los que el A+S atraviese distintas asignaturas y culmine en trabajos finales de grado o practicas con fuerte componente comunitario, reforzando la formación de identidades docentes socialmente comprometidas y una ciudadanía activa en el estudiantado. Esta proyección se vincula con la idea de una institucionalización "profunda" del A+S, que lo integra en las misiones sustantivas de la universidad, formación, investigación y responsabilidad social, y lo reconoce como vía privilegiada para articular calidad académica y compromiso social.

En sus discursos de futuro, muchos docentes también expresan compromisos personales de formación continua en A+S, manifestando la intención de seguir profundizando en sus fundamentos conceptuales, en el trabajo con comunidades y en herramientas de diseño y evaluación de proyectos. Los programas de desarrollo docente en A+S y participación comunitaria se describen como espacios claves para iniciar y sostener esta implicación, ya que ofrecen acompañamiento, criterios de calidad y oportunidades para pasar de experiencias puntuales a prácticas cada vez más complejas y coherentes (Bringle & Hatcher, 2000; Chism et al., 2013).

Asimismo, el profesorado declara su compromiso con el diseño de nuevas experiencias y con la construcción de vínculos estables con comunidades específicas, procurando pasar de intervenciones puntuales a alianzas a largo plazo. Esto incluye dedicar tiempo a co-construir proyectos con organizaciones sociales, ajustar sucesivas ediciones de los cursos según la retroalimentación recibida y articular el A+S con líneas de investigación o con itinerarios curriculares que den continuidad al trabajo realizado (García Romero & Lalueza, 2019; Navarro-Medina & Ramírez, 2021).

En este sentido, el compromiso personal se entiende no solo como una voluntad individual, sino como disposición a sostener relaciones de reciprocidad con la comunidad y abogar en la propia institución por políticas, recursos y estructuras que permitan que el aprendizaje servicio sea una práctica duradera, de calidad y socialmente responsable.

4. CONCLUSIONES

En conjunto, los cinco ejes analizados muestran que el aprendizaje-servicio redefine el rol docente en educación superior, articulando convicciones personales, decisiones de práctica, aprendizajes estudiantiles, tensiones éticas-emocionales y proyecciones de compromiso e institucionalización. Mas que dimensiones aisladas, estos ejes funcionan como un entramado que configura al profesorado como mediador

entre universidad y comunidad, diseñador de experiencias formativas y agente de responsabilidad social universitaria. Los hallazgos dialogan con debates más amplios sobre docencia universitaria, al mostrar que el A+S se consolida como una metrología capaz de articular calidad académica, formación ciudadana y vinculación bidireccional con el entorno. Al mismo tiempo, las tensiones en torno al asistencialismo, las relaciones de poder con socios comunitarios, la gestión de las emociones y los procesos de institucionalización revelan que el A+S solo puede sostenerse como propuesta transformadora cuando se enmarca en proyectos institucionales de largo plazo y en lógicas de investigación-acción colaborativa. La literatura revisada también deja vacíos relevantes: persiste una menor presencia de estudios que recojan de forma sistemática la voz de los socios comunitarios, análisis en profundidad de contextos del sur global y aproximaciones que integren simultáneamente el plano emocional, ético y organizacional de la experiencia docente. Abordar estas lagunas abre una agenda de investigación necesaria para comprender mejor los límites y posibilidades del aprendizaje-servicio en la construcción de la universidad socialmente responsable.

5. PROYECCIONES

El conjunto de estudios revisados muestra que el aprendizaje-servicio redefine el rol docente al desplazarlo de la figura de "transmisor de contenidos" hacia la de mediador, diseñador de experiencias y actor que opera en la frontera entre universidad y comunidad. El profesorado que incorpora A+S asume la tarea de articular saberes disciplinares con problemas reales, facilitar procesos de reflexión crítica y acompañar la construcción de identidades profesionales socialmente responsables del estudiantado.

Al mismo tiempo la literatura coincide en que esta redefinición solo se sostiene cuando existen condiciones institucionales favorables, que incluyen políticas claras, estructuras de apoyo, reconocimiento académico e integración del A+S en los proyectos formativos y en la responsabilidad social. En este marco, los cinco ejes analizados permiten entender el A+S tanto como una vía privilegiada para articular docencia, investigación y servicio en clave de justicia social, como un campo en disputa donde se juega el tipo de universidad y de profesión docente que se quiere construir.

De cara al futuro, estos hallazgos apuntan a la necesidad de consolidar itinerarios formativos docentes que integren sistemáticamente el A+S, fortalecer dispositivos de acompañamiento y evaluación conjunta de las comunidades y avanzar en marcos institucionales que reconozcan estas metodologías en la carrera académica y en la responsabilidad social universitaria. Ello implica promover políticas que aseguren experiencias de A+S a lo largo de la formación inicial y continua del profesorado, así como

sostener alianzas duraderas con actores comunitarios que permitan que el aprendizaje-servicio se convierta en una practica estable, critica y socialmente transformadora.

REFERENCIAS

Anderson, J. B., Swick, K. J., & Yff, J. (Eds.). (2010). *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities.* AACTE Publications.

Aramburuzabala, P., Ballesteros, C., García, J., & Lara, P. (2020). *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Arias-Loyola, M., Oyarzún-González, P., & Harvey, N. (2025). Desafíos éticos del Aprendizaje-Servicio en Trabajo Social: Una sistematización de experiencias en contextos de vulnerabilidad social. *Diálogos Educativos, 23*(45), 1-25.

Asún, R., & Zúñiga, M. (2020). Un análisis crítico al modelo Aprendizaje-Servicio: Riesgos de asistencialismo y desafíos para una pedagogía emancipadora. *Sophia Austral, 25*, 111-136.

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How service learning affects students. Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.

Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H., & Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía, 75*(267), 199-217.

Becerra Gutiérrez, C. L. (2024). El aprendizaje-servicio como estrategia para promover habilidades de liderazgo y justicia social en estudiantes universitarios (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica Metropolitana.

Blakey, J. M., Thigpen, C., & Bruns, T. (2016). ¿Vale la pena el aprendizaje-servicio? Un estudio de métodos mixtos sobre las experiencias de aprendizaje-servicio del profesorado. Revista Internacional de Investigación sobre Aprendizaje-Servicio y Participación Comunitaria, 4(1), 1–15.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. The Journal of Higher Education, 71(3), 273-290.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. New Directions for Higher Education, 2009(147), 37–46.

Cal Poly Humboldt. (2024). Service learning course design. Center for Community Based Learning, Cal Poly Humboldt. https://ccbl.humboldt.edu/faculty/service-learning-course-design

Chism, N. V. N., Holley, C., & Harris, C. (2013). Conceptual considerations for continuous faculty development for community-engaged teaching. International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 1(1), 1-14.

Chiva-Bartoll, Ó., Gil-Gómez, J., & Salvador-García, C. (Eds.). (2024). Aprendizaje-servicio universitario y adquisición de competencias transversales en el alumnado. Dykinson.

Compare, C., Pieri, M., & Zammitti, A. (2022). The role of power in experiences of service-learning community partners. International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 10(1), 1-18.

Cornejo-Elgueta, J. (2021). Impacto de la metodología Aprendizaje-Servicio en la retención estudiantil. Revista de Estudios Políticos y Estratégicos, 9(1), 168-195.

Corrales-Serrano, M., & Santia, A. (2024). El aprendizaje-servicio como catalizador de justicia social en la universidad latinoamericana. En Organización de Estados Iberoamericanos (Ed.), Diversidad y perspectivas de la vida educativa: La investigación como herramienta de transformación (pp. 145-168). OEI.

European Commission. (2022). *Understanding service learning*.

Furco, A., & Holland, B. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. Campus Compact.

García Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación XX1, 22*(2), 45–68. https://doi.org/10.5944/educXX1.22716

González-González, M. T., & Martín-García, A. V. (2025). Aprendizaje y servicio en la educación superior: Una revisión de alcance. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 24*(51), 1–28.

Gutiérrez, M., & Azcárate, P. (2022). La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente. Perfiles Educativos, 44(177), 58-77.

Heffernan, K. (2001). *Fundamentals of Service-Learning Course Construction*. Campus Compact.

Jones, S. R., Segar, T. C., & Gasiorski, A. (2008). Cognitive development and college students' commitment to civic engagement. Journal of Higher Education, 79(3), 295–318.

Kaliappen, N. (2024). Applying community-engaged service learning to enhance students' knowledge, civic engagement and social responsibility. AIB Insights, 25(1), 1-7. https://doi.org/10.46697/001c.127176

Keen, C., & Hall, K. (2009). Engaging with difference matters: Longitudinal student outcomes of co-curricular service-learning programs. Journal of Higher Education, 80(1), 59-79.

Kulberg, M. (2023). El impacto del aprendizaje-servicio en el profesorado universitario: Parte de una revisión sistemática. Solidaridad, ciudadanía y educación, 16, 17–25.

Lorenzo Moledo, M. M., Ferraces Otero, M. J., Pérez Pérez, M. J., & Naval Durán, C. (2017). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: Variables explicativas. Revista de Educación, 375, 211–236.

Martin, T. R., LeCrom, C. W., & Lassiter, J. W. (2017). Hearts on our sleeves: Emotions experienced by service-learning faculty. International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 5(1), 33–52.

Martínez Lozano, V., Melero Aguilar, N., Ibáñez Ruiz del Portal, E., & Sánchez, M. C. (2018). Aprendizaje-Servicio en la Universidad: Una metodología docente al servicio de la justicia social. Comunicación Social.

Martínez-Vivot, M., & Folgueiras Bertomeu, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y universidad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19(1), 128–143.

Matthews, S. (2019). Partnerships and power: Community partners' experiences of service-learning. Africanus: Journal of Development Studies, 49(1), 1-18. https://doi.org/10.25159/2663-6522/5641

McCune, V., et al. (2024). Una investigación de métodos mixtos sobre las perspectivas del profesorado en torno a los beneficios del aprendizaje-servicio. Revista Internacional para Estudiantes como Socios, 8(2), 1–20.

Moely, B. E., & Ilustre, V. (2014). The impact of service-learning course characteristics on university students' learning outcomes. Michigan Journal of Community Service Learning, 21(1), 5–16.

Mutambara, L. (2023). Aprendizaje-servicio en programas de formación docente: Una revisión bibliográfica sobre la justificación, los beneficios y los desafíos. Revista Internacional de Gestión de la Educación Superior, 9(2), 45–63.

Navarro-Medina, E., & Ramírez, C. (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25(2), 371–391.

Ngai, E. W. T., et al. (2022). A large-scale study of students' e-service-learning experiences and outcomes during the COVID-19 pandemic.

Nieves Tapia, M. (2005). *Aprendizaje y servicio solidario*. CLAYSS.

Ong, A. S., et al. (2025). Uncovering electronic service-learning design considerations to facilitate civic and academic learning: Integrating student, faculty and community partner perspectives.

Paul, R., & Mukhopadhyay, K. (2020). Aprendizaje de servicio y compromiso académico en la educación superior. Estudios en Evaluación Educativa.

Peña, M. P. (2024). Evaluación del desarrollo de la competencia de ciudadanía en el alumnado universitario a través del aprendizaje-servicio como metodología innovadora. Revista de Estudios de Psicología y Educación, 11(2), 45-68.

Red de Universidades por la Innovación Pública. (2020). *Manifiesto "Universidad Sí": Por una universidad pública, democrática e innovadora*. UnInPública.

Rodríguez, M. R. (2014). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias cívico-sociales en la universidad. *Educatio Siglo XXI, 32*(1), 221-242.

Strahler, D., Verba, S., Walsh, C., & Rathlef, J. (2025). Building faculty capacity: Initial impact of a service-learning faculty learning community model. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 29(3), 45–62.

Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: Algunos conceptos básicos. Programa Nacional Educación Solidaria, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.*

Tapia, M. N. (2019). *Aprendizaje-Servicio en la educación superior chilena*. Universidad de Chile.

Tapia, M. N. (2024, 15 de julio). El aprendizaje-servicio y la relación entre la formación y la responsabilidad social universitaria [Conferencia]. III Semana de la Formación, Red Peruana de Universidades.

Tolozano-Benites, R. (2025). El aprendizaje-servicio: Herramienta práctica y metodología para integrar procesos sustantivos universitarios. Revista Europea de Innovación Pública y Social, 9(1), 1–18.

CAPÍTULO 5

CONTRIBUCIONES INTERNAS Y EXTERNAS DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Data de submissão: 17/03/2026
Data de aceite: 06/04/2026

Mg. Claudia Rodríguez-Navarrete
Departamento de Didáctica
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0001-7948-4885

RESUMEN: Este capítulo analiza las contribuciones internas y externas del aprendizaje y servicio en la formación inicial de Educadores de párvulos a partir de la implementación de proyectos pedagógicos desarrollados por estudiantes universitarios en colaboración con comunidades educativas de la Región del Biobío, Chile. El propósito es comprender cómo esta metodología articula la relación entre la universidad y la comunidad, y qué aprendizajes formativos y aportes pedagógicos genera en los distintos actores participantes. El estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo interpretativo. El diseño corresponde a un estudio de caso múltiple centrado en proyectos pedagógicos desarrollados durante una asignatura de formación profesional. Participaron 15 estudiantes de la carrera de Educación de párvulos de una universidad del sur de Chile y 7 socios comunitarios pertenecientes a diversos establecimientos educacionales. La información se recopiló mediante cuestionarios abiertos aplicados antes y después de la intervención, un focus group con estudiantes y el análisis de informes finales elaborados por el estudiantado. Los datos se analizaron mediante análisis de contenido temático y triangulación de fuentes. Los resultados muestran que el aprendizaje y servicio actúa como un dispositivo de articulación entre universidad y comunidad, favoreciendo intervenciones pedagógicas contextualizadas y el trabajo colaborativo con actores del territorio. A nivel interno, la experiencia contribuye al desarrollo de competencias pedagógicas, reflexivas y éticas, así como a la construcción de la identidad profesional docente. A nivel externo, las comunidades educativas reportan diversificación de estrategias pedagógicas, mayor motivación infantil y fortalecimiento del vínculo entre establecimientos educativos, familias y universidad. El estudio aporta evidencia sobre el valor del aprendizaje y servicio como estrategia formativa en la formación inicial de Educadores de párvulos y destaca su potencial para fortalecer la vinculación entre universidades y comunidades educativas en contextos locales.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje y servicio; formación inicial docente; educación parvularia; participación comunitaria.

INTERNAL AND EXTERNAL CONTRIBUTIONS OF SERVICE LEARNING TO EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: This chapter analyzes the internal and external contributions of service learning in early childhood teacher education based on the implementation of pedagogic projects developed by university students in collaboration with educational communities in the Biobío Region, Chile. The purpose is to understand how this methodology articulates the relationship between the university and the community, and what formative learning outcomes and pedagogical contributions it generates among the different actors involved. The study adopts a qualitative descriptive interpretive approach. The research design corresponds to a multiple case study focused on pedagogic projects developed within a professional training course. Participants included 15 students from the Early Childhood Education program of one university on the south of Chile and 7 community partners from different educational institutions. Data were collected through open questionnaires administered before and after the intervention, a focus group with students, and the analysis of final reports prepared by the participants. The data were analyzed using thematic content analysis and source triangulation. The results show that service learning acts as a mechanism that connects university and community, promoting contextualized pedagogical interventions and collaborative work with local actors. At the internal level, the experience contributes to the development of pedagogical, reflective, and ethical competencies, as well as to the construction of professional teacher identity. At the external level, the educational communities report diversification of pedagogical strategies, increased children's motivation, and strengthened relationships among educational institutions, families, and the university. The study provides evidence of the value of service learning as a formative strategy in early childhood teacher education and highlights its potential to strengthen collaboration between universities and educational communities in local contexts.
KEYWORDS: service learning; teacher education; early childhood education; community participation.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las universidades han debido fortalecer la articulación entre formación académica, responsabilidad social y pertinencia territorial, promoviendo experiencias educativas que vinculen el aprendizaje disciplinar con las necesidades de los contextos sociales en los que se insertan (Bringle & Clayton, 2021; UNESCO, 2021). En la formación inicial docente este desafío adquiere especial relevancia, debido a que el ejercicio profesional se desarrolla en interacción constante con comunidades educativas y con realidades socioculturales diversas.

En este marco, el aprendizaje y servicio se ha consolidado como una estrategia pedagógica utilizada en diversos niveles educativos que integra aprendizaje académico, servicio socialmente relevante y reflexión crítica, promoviendo procesos formativos situados y comprometidos con el territorio (Deeley, 2020; Tapia, 2020; Tapia & Montes,

2021). Esta metodología ha sido ampliamente estudiada en educación superior debido a su potencial para articular el desarrollo de conocimientos disciplinares con experiencias de compromiso social y aprendizaje contextualizado.

La investigación reciente muestra que el aprendizaje y servicio favorece el desarrollo de competencias profesionales, el compromiso social y la construcción de identidad docente en estudiantes universitarios (Celio et al., 2021; De la Cerda & Orellana, 2022). En el ámbito de la formación inicial docente, diversos estudios señalan que esta metodología fortalece la reflexión pedagógica, la capacidad de adaptación a contextos educativos reales y la comprensión del rol social de la docencia (Martínez & Folgueiras, 2020). Estas experiencias permiten que el estudiantado articule los conocimientos teóricos con situaciones pedagógicas concretas, favoreciendo procesos de aprendizaje profesional más integrales.

A pesar del creciente interés por el aprendizaje y servicio en educación superior, aún existe limitada evidencia empírica sobre cómo esta metodología contribuye simultáneamente al desarrollo formativo del estudiantado y a los procesos pedagógicos de las comunidades educativas con las que se vinculan, particularmente en el ámbito de la Educación Parvularia. Esta brecha resulta relevante considerando que la formación inicial de Educadores de párvulos requiere experiencias formativas que permitan integrar conocimientos pedagógicos, comprensión del desarrollo infantil y trabajo colaborativo con las familias y comunidades educativas (OECD, 2021; Urban et al., 2021).

En Chile, las políticas de aseguramiento de la calidad y los criterios de acreditación de carreras de pedagogía, emanados desde la Comisión Nacional de Acreditación (2020) han enfatizado la necesidad de fortalecer la vinculación con el medio, la formación práctica temprana y la pertinencia social de los programas formativos. En este escenario, el aprendizaje y servicio se configura como una estrategia pertinente para articular estos requerimientos institucionales con experiencias de aprendizaje significativas para el estudiantado y con aportes concretos a los territorios educativos.

En este contexto, este capítulo analiza las contribuciones internas y externas del aprendizaje y servicio en la formación inicial de Educadores de párvulos, considerando su papel como estrategia de articulación entre la universidad y las comunidades educativas. Para abordar este objetivo, el estudio considera un enfoque cualitativo orientado a comprender las experiencias formativas asociadas a la implementación de proyectos de aprendizaje y servicio en la formación inicial docente.

El análisis se realizó mediante contenido temático, organizado en tres ejes: articulación universidad y comunidad, contribuciones internas para el proceso formativo del estudiantado y contribuciones externas para las comunidades educativas participantes.

Desde este enfoque, el estudio aporta evidencia empírica sobre el potencial del aprendizaje y servicio como estrategia formativa en la carrera de Educación de párvulos de una universidad chilena, mostrando cómo esta metodología contribuye simultáneamente al desarrollo formativo del estudiantado y al fortalecimiento de vínculos de colaboración entre la universidad y las comunidades educativas del territorio.

2. METODOLOGÍA

El capítulo adopta un enfoque metodológico cualitativo de carácter descriptivo interpretativo. Este enfoque busca comprender los significados que estudiantes en formación inicial docente y socios comunitarios atribuyen a la experiencia de aprendizaje y servicio desarrolla en el marco de proyectos pedagógicos implementados en contextos educativos reales. La investigación se orienta al análisis de percepciones, valoraciones y reflexiones construidas por los participantes en relación con el diseño e implementación de proyectos pedagógicos desarrollados en contextos educativos reales, en el marco de la asignatura llamada "Estrategias para el cuidado respetuoso en la infancia".

El diseño corresponde a un estudio de caso múltiple. Cada proyecto de aprendizaje y servicio implementado por los estudiantes participantes se considera una unidad de análisis que permite examinar cómo se configura la relación entre universidad y comunidad, cuáles son las contribuciones internas y externas asociadas a esta metodología.

Los participantes del estudio fueron 15 estudiantes de la carrera de Educación de párvulos de una universidad del sur de Chile, quienes diseñaron e implementaron proyectos de aprendizaje y servicio durante el segundo semestre del año 2025. Asimismo, participaron 7 socios comunitarios pertenecientes a establecimientos educacionales que colaboraron en el desarrollo de las intervenciones, incluyendo docentes y miembros de los equipos directivos.

La participación fue voluntaria y se resguardaron criterios éticos asociados a la investigación en educación. Se informó a todos los participantes sobre los objetivos del estudio y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de la información. Las citas textuales utilizadas en el análisis se presentan mediante códigos para evitar la identificación de personas o instituciones.

La información se recopiló a partir de cuatro fuentes cualitativas principales:

- Cuestionarios abiertos aplicados al estudiantado participante antes y después del desarrollo de los proyectos pedagógicos. Estos instrumentos permitieron explorar expectativas iniciales, aprendizajes construidos y valoraciones sobre la experiencia formativa.

- Cuestionarios abiertos aplicados a socios comunitarios antes y después de la intervención, orientados a recoger percepciones sobre la pertinencia de los proyectos pedagógicos, la colaboración con la universidad y los cambios observados en la comunidad educativa.
- Focus group con estudiantes realizado una vez finalizados los proyectos pedagógicos, con el propósito de profundizar en sus experiencias formativas, tensiones y aprendizajes asociados al trabajo en contextos reales.
- Informes finales elaborados por el estudiantado, que incluyeron descripciones del proceso de diseño e implementación de los proyectos pedagógicos, reflexiones pedagógicas, análisis de dificultades y valoración del impacto de las intervenciones.

El análisis de la información se realizó mediante análisis de contenido temático. En una primera etapa se efectuó una lectura comprensiva del corpus de datos. Posteriormente se realizó una codificación inductiva que permitió identificar categorías emergentes en los relatos de los participantes. Finalmente, estas categorías se organizaron en tres ejes analíticos que orientan la presentación de los resultados: articulación universidad y comunidad, contribuciones internas para el proceso formativo de las estudiantes y la carrera, y contribuciones externas para las comunidades educativas participantes.

Para fortalecer la consistencia interpretativa del estudio se realizó triangulación de fuentes entre cuestionarios, focus group e informes finales, lo que permitió contrastar perspectivas y reconocer convergencias y divergencias en las experiencias relatadas por los distintos actores.

3. RESULTADOS

Los resultados del estudio se organizan en torno a tres ejes analíticos que emergen del análisis de contenido de los cuestionarios abiertos, el focus group y los informes finales elaborados por el estudiantado de Educación de párvulos:

3.1. ARTICULACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD

El análisis de los relatos de los participantes sugiere que el aprendizaje y servicio opera como un dispositivo de articulación entre la formación universitaria y las necesidades de las comunidades educativas. Los estudiantes describen la experiencia formativa como una oportunidad para desarrollar intervenciones pedagógicas situadas, construidas a partir del diagnóstico de necesidades y del trabajo colaborativo con los actores del territorio. Desde la perspectiva de los socios comunitarios, la experiencia se valora como

una instancia de colaboración que permite fortalecer vínculos entre la universidad y los establecimientos educativos. Los participantes destacan que el proceso de codiseño y la implementación de las actividades favorecen una relación más horizontal entre los actores involucrados. Esta articulación permite que el proceso formativo universitario se conecte con problemáticas reales del contexto educativo, lo que contribuye a ampliar la comprensión que el estudiantado desarrolla sobre el rol social de la docencia.

3.2. CONTRIBUCIONES INTERNAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

El segundo eje analítico se refiere a las contribuciones formativas del aprendizaje y servicio para los estudiantes y para la carrera de Educación de párvulos. Los resultados indican que la experiencia favorece el desarrollo de competencias profesionales y reflexivas en los estudiantes. Los participantes destacan que el trabajo colaborativo permitió ampliar su mirada pedagógica y fortalecer habilidades de liderazgo. Como señala una de las participantes: "Nos dimos cuenta de que al trabajar con otras personas que no son de nuestro círculo cercano podemos ver distintos puntos de vista y soluciones que no se nos hubieran ocurrido individualmente" (reflexión de estudiante, informe final de proyecto A+S).

La implementación de proyectos pedagógicos en contextos reales favorece el desarrollo de competencias pedagógicas vinculadas a la planificación de experiencias educativas, el diseño de recursos didácticos y la adaptación de estrategias de enseñanza a contextos diversos. Los estudiantes destacan que el trabajo con comunidades educativas les permitió enfrentar situaciones concretas del ejercicio docente, lo que favorece procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica y sobre las responsabilidades asociadas a la profesión. Asimismo, la experiencia contribuye a la construcción de la identidad profesional docente. Las participantes señalan que el contacto directo con niños, niñas, familias y equipos educativos les permitió comprender con mayor profundidad el sentido social y relacional del nivel de Educación Parvularia.

3.3. CONTRIBUCIONES EXTERNAS EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

El tercer eje analítico aborda las contribuciones que los proyectos de aprendizaje y servicio generan en las comunidades educativas participantes.

Los socios comunitarios destacan que las intervenciones desarrolladas por los estudiantes contribuyen a diversificar las estrategias pedagógicas utilizadas en los establecimientos, incorporando nuevas actividades y recursos educativos. También se reporta un aumento en la motivación de los niños/as frente a las actividades propuestas,

así como una mayor participación de las familias en algunos de los proyectos pedagógicos implementados.

Desde la perspectiva de los participantes, la intervención también generó aportes relevantes en el establecimiento educativo. En este sentido, una estudiante señala que "vincular lo aprendido en clases con una necesidad real del entorno favoreció un aprendizaje significativo" (reflexión de estudiante, informe final de proyecto A+S), destacando la importancia de conectar la formación universitaria con problemáticas educativas concretas.

Durante la implementación también surgieron desafíos asociados a la coordinación institucional y a las condiciones del contexto escolar. Los estudiantes señalan que "por muy bien organizada que esté una actividad siempre existe la posibilidad de que factores externos interfieran" (reflexión de estudiante, informe final de proyecto A+S), lo que evidencia la necesidad de desarrollar flexibilidad y capacidad de adaptación en este tipo de experiencias formativas.

Los participantes destacan que la experiencia permitió articular teoría y práctica pedagógica, fortaleciendo el sentido formativo del aprendizaje y servicio. Como señala una estudiante, "esta experiencia nos dio la oportunidad de vincular lo aprendido en clases con el proyecto, profundizando los conocimientos adquiridos y compartiéndolos con el equipo pedagógico y las familias" (reflexión de estudiante, informe final de proyecto A+S).

En conjunto, estos resultados muestran que el aprendizaje y servicio no solo tiene efectos formativos para el estudiantado de Educación de párvulos, sino que también produce aportes pedagógicos y relacionales en los contextos educativos donde se desarrollan las intervenciones.

4. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que el aprendizaje y servicio articula aprendizajes académicos, compromiso social y reflexión profesional. Este hallazgo coincide con lo planteado por Batlle (2021) y Tapia y Montes (2021), quienes señalan que esta metodología favorece procesos formativos que integran dimensiones cognitivas, éticas y sociales del aprendizaje profesional.

En relación con el primer eje, referido a la función del aprendizaje y servicio como puente entre la universidad y las comunidades educativas, los resultados muestran que esta articulación no se limita a una relación operativa, sino que se configura como una relación pedagógica. Los procesos de diagnóstico, codiseño, implementación y evaluación situada favorecen una lógica de colaboración horizontal entre el estudiantado,

los equipos docentes universitarios y los socios comunitarios. Este resultado dialoga con lo planteado por Martínez y Folgueiras (2020), quienes sostienen que el valor del aprendizaje y servicio reside en su capacidad para generar aprendizajes situados a partir de problemas reales, y no solo en la transferencia de recursos o conocimientos desde la universidad hacia la comunidad.

En relación con el segundo eje, referido a las contribuciones internas, los resultados muestran que el aprendizaje y servicio favorece el desarrollo de competencias pedagógicas, reflexivas y éticas, así como la consolidación de la identidad profesional docente. El estudiantado no solo fortalece habilidades técnicas como la planificación, el diseño de recursos o la evaluación, sino que desarrolla una comprensión más profunda del sentido social, relacional y ético de la docencia, especialmente relevante en el nivel de Educación Parvularia. Esto es consistente con lo señalado por Batlle y Bosch (2020), quienes destacan que el aprendizaje y servicio promueve una formación profesional que integra dimensiones cognitivas, prácticas y éticas del aprendizaje profesional.

Asimismo, la reflexión sobre límites, tensiones y desafíos observada en los informes de los estudiantes y las encuestas indican que el aprendizaje y servicio favorece una comprensión más realista y crítica del ejercicio docente, lo que resulta central para la formación inicial en contextos educativos complejos y diversos.

En relación con el tercer eje, referido a las contribuciones externas, los resultados evidencian impactos pedagógicos y socioemocionales en las comunidades educativas, particularmente en la motivación infantil, la diversificación de estrategias pedagógicas y el fortalecimiento del vínculo familia y escuela. Estos resultados refuerzan la idea de que el aprendizaje y servicio no solo beneficia a quienes participan directamente en la experiencia formativa universitaria, sino también a los contextos educativos donde se desarrollan las intervenciones. En este sentido, la literatura sobre vinculación universidad y comunidad destaca que este tipo de experiencias contribuyen a fortalecer las diversas redes de colaboración y capital social educativo entre instituciones y territorios (Furco et al., 2020; Mitchell et al., 2020).

Los hallazgos de este estudio aportan evidencia empírica sobre la implementación del aprendizaje y servicio en la formación inicial de Educadores de párvulos, un ámbito que ha recibido menor atención en la literatura sobre esta metodología. En particular, los resultados muestran cómo esta estrategia pedagógica contribuye simultáneamente al desarrollo de competencias profesionales en el estudiantado y al fortalecimiento de vínculos colaborativos entre universidades y comunidades educativas del territorio.

5. CONCLUSIONES

Este estudio permitió analizar las contribuciones internas y externas del aprendizaje y servicio en la formación inicial de Educadores de párvulos a partir de la implementación de proyectos pedagógicos desarrollados en colaboración con comunidades educativas.

Los resultados muestran que el aprendizaje y servicio fortalece la relación entre universidades y contextos educativos locales, generando beneficios formativos y pedagógicos para los actores participantes.

A nivel formativo, la experiencia favorece el desarrollo de competencias pedagógicas, reflexivas y éticas en los estudiantes, al mismo tiempo que contribuye a la construcción de su identidad profesional docente. La implementación de proyectos pedagógicos en contextos reales permite conectar los contenidos académicos con situaciones concretas del ejercicio profesional. A este nivel, el aprendizaje y servicio contribuye a fortalecer la coherencia entre los aprendizajes académicos de la carrera de Educación de párvulos y las experiencias pedagógicas desarrolladas en contextos reales.

A nivel territorial, los proyectos desarrollados generan aportes pedagógicos en las comunidades educativas participantes, especialmente en la diversificación de estrategias de enseñanza y en el fortalecimiento de los vínculos entre establecimientos educativos, familias y universidad.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce el tamaño acotado de la muestra y el carácter situado de la experiencia analizada, desarrollada en una asignatura específica de una carrera en una institución universitaria. No obstante, los resultados aportan evidencia relevante sobre el potencial del aprendizaje y servicio como estrategia formativa en la formación inicial docente en la carrera de Educación de párvulos.

Futuras investigaciones podrían profundizar en estudios longitudinales que permitan analizar la influencia de estas experiencias en el desarrollo profesional de los egresados y en la sostenibilidad de las relaciones de colaboración entre universidades y comunidades educativas.

REFERENCIAS

Batlle, R. (2021). *El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado: Evidencias y desafíos*. Graó.

Batlle, R., y Bosch, C. (2020). *Aprendizaje-servicio y compromiso social en la educación superior*. Octaedro.

Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2021). Service-learning and community engagement: Theory and practice. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 25*(1), 1-14.

Celio, C. I., Durlak, J. A., & Dymnicki, A. B. (2021). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 44*(2), 95-115. https://doi.org/10.1177/1053825920952939

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Martín-Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J., & Rivera-García, E. (2021). University service-learning in physical education teacher education: A systematic review. Teaching and Teacher Education, 102, 103338. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338

Comisión Nacional de Acreditación. (2020). *Criterios y estándares para la acreditación de carreras de pedagogía*. CNA Chile.

De la Cerda, M., & Orellana, V. (2022). Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: Una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos, 48*(1), 115-133.

Deeley, S. J. (2020). *Critical perspectives on service-learning in higher education*. Palgrave Macmillan.

Furco, A., Norvell, K., & Riedner, S. (2020). Strengthening university-community partnerships: A conceptual framework. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 8*(1), 1-14.

Martínez, M., & Folgueiras, P. (2020). El aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo de competencias profesionales. *Revista de Educación, 387*, 179-202.

Mitchell, T. D., Richard, F. D., Battistoni, R. M., Rost-Banik, C., Netz, R., & Zakoske, C. (2020). *Reflective practice in service-learning: Theory and pedagogy*. Stylus Publishing.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Bases curriculares de la educación parvularia*. MINEDUC.

OECD. (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing.

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2020). Service learning in higher education: A systematic literature review. Asia Pacific Education Review, 21(4), 573-593. https://doi.org/10.1007/s12564-020-09640-3

Tapia, M. N. (2020). *Aprendizaje-servicio solidario en la educación superior: Una pedagogía para el compromiso social*. CLAYSS.

Tapia, M. N., & Montes, R. (2021). El aprendizaje-servicio en la universidad latinoamericana: Balance y proyecciones. *Revista Iberoamericana de Educación, 86*(1), 9-28.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2021). Competent systems in early childhood education and care. *European Journal of Education, 56*(1), 20-35. https://doi.org/10.1111/ejed.12407

CAPÍTULO 6

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL EN TRABAJO SOCIAL: DIAGNÓSTICO COMUNITARIO Y MEMORIA LÚDICA EN PALOMARES

Data de submissão: 17/03/2026
Data de aceite: 06/04/2026

Mg. Verónica Gómez Fernández
Departamento de Ciencias Sociales
Facultad de Comunicación
Historia y Ciencias Sociales
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0003-0849-4757

RESUMEN: El presente capítulo analiza una experiencia pedagógica de Aprendizaje-Servicio (A+S) desarrollada en la asignatura Intervención Social I de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). La experiencia se implementó en 2025 en barrio Palomares, y consistió en desarrollar un diagnóstico social comunitario para la reconstrucción de la memoria recreativa del barrio y a la reflexión sobre el juego colectivo en la infancia. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, utilizando técnicas de revisión documental, observación territorial, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y registros de campo elaborados por estudiantes. La información fue analizada mediante análisis temático cualitativo. Los resultados evidencian que el Aprendizaje-Servicio constituye una estrategia pedagógica pertinente para la formación inicial en Trabajo Social, ya que permite articular teoría y práctica, fortalecer competencias profesionales vinculadas al diagnóstico territorial y promover procesos de reflexión ética sobre la intervención social. Asimismo, la experiencia permitió reconstruir memorias comunitarias asociadas a las prácticas lúdicas tradicionales del barrio, visibilizando su valor cultural en la construcción de identidad y vínculos comunitarios. Se concluye que el Aprendizaje-Servicio favorece aprendizajes situados, fortalece la relación entre universidad y territorio y contribuye a procesos formativos orientados al compromiso y la responsabilidad social universitaria.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio; trabajo social; diagnóstico comunitario; territorio; memoria comunitaria.

SERVICE-LEARNING IN EARLY SOCIAL WORK EDUCATION: COMMUNITY DIAGNOSIS AND PLAY MEMORY IN PALOMARES

ABSTRACT: This chapter analyzes a Service-Learning pedagogical experience developed in the course Intervención Social I within the Social Work program at the Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). The experience was implemented in 2025 in the Palomares neighborhood and aimed to develop a community social diagnosis focused

on reconstructing the neighborhood's recreational memory and reflecting on children's right to play. The study followed a qualitative interpretive approach using document review, territorial observation, semi-structured interviews, focus groups, and field notes produced by students. Data were analyzed through thematic qualitative analysis. Findings indicate that Service-Learning represents a relevant pedagogical strategy for early Social Work education because it enables the integration of theory and practice, strengthens competencies related to territorial diagnosis, and promotes ethical reflection on social intervention. The experience also allowed the reconstruction of community memories related to traditional play practices, highlighting their cultural value in the construction of community identity and social ties. The chapter concludes that Service-Learning promotes situated learning, strengthens university-community relationships, and contributes to socially engaged professional education.
KEYWORDS: Service-Learning; social work education; community diagnosis; territory; community memory.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, las instituciones de educación superior han experimentado importantes transformaciones en relación con su rol en la sociedad. Tradicionalmente orientadas a la formación académica y a la producción de conocimiento disciplinar, las universidades han comenzado a incorporar enfoques pedagógicos que buscan fortalecer su vinculación con el entorno social y territorial. En este contexto, han surgido diversas metodologías educativas orientadas a integrar el aprendizaje académico con experiencias prácticas que permitan a los estudiantes comprender de manera más profunda las realidades sociales en las que se desarrollará su ejercicio profesional.

Una de estas metodologías es el Aprendizaje-Servicio (A+S), estrategia pedagógica que combina procesos de formación académica con acciones de servicio orientadas a responder a necesidades reales de las comunidades. Este enfoque promueve el aprendizaje experiencial y el desarrollo de competencias profesionales mediante la participación de los estudiantes en contextos sociales concretos (Bringle & Hatcher, 1995; Eyler & Giles, 1999).

En el ámbito del Trabajo Social, el Aprendizaje-Servicio adquiere una especial relevancia, ya que la formación profesional requiere la articulación entre conocimientos teóricos y experiencias prácticas de intervención social. La disciplina del Trabajo Social se caracteriza por su compromiso con la comprensión y transformación de problemáticas sociales, lo que implica necesariamente una relación directa con las comunidades y los territorios en los que estas problemáticas se manifiestan (Fook, 2022).

Desde esta perspectiva, la incorporación de metodologías pedagógicas que promuevan el aprendizaje situado resulta fundamental para la formación inicial de los

futuros profesionales del Trabajo Social. El Aprendizaje-Servicio permite generar espacios de interacción entre estudiantes y comunidades, favoreciendo procesos de reflexión crítica sobre las dinámicas sociales y los desafíos que enfrentan los territorios en contextos contemporáneos.

El presente capítulo analiza una experiencia pedagógica desarrollada en el marco de la asignatura Intervención Social I de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. La experiencia se implementó en el territorio de Palomares, un sector ubicado en la ciudad de Concepción que presenta una importante diversidad generacional y una historia comunitaria vinculada a procesos de urbanización y organización vecinal.

El objetivo de la experiencia fue desarrollar un diagnóstico social comunitario orientado a la reconstrucción de la memoria recreativa del barrio, particularmente en relación con las prácticas lúdicas tradicionales presentes en la historia del territorio. A través de esta actividad, se buscó promover procesos de aprendizaje que permitieran a los estudiantes comprender la relación entre territorio, identidad comunitaria y prácticas culturales, además de poner en práctica conocimientos y habilidades desarrolladas en los primeros tres semestres del proceso formativo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

El Aprendizaje-Servicio (A+S) se ha consolidado en las últimas décadas como una estrategia pedagógica que integra procesos de aprendizaje académico con acciones de servicio orientadas a responder a necesidades reales de la comunidad. Esta metodología se basa en el principio de que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre experiencia, reflexión y conceptualización, lo que permite generar aprendizajes significativos en contextos reales (Furco, 2001).

Bringle y Hatcher (1995) definen esta metodología como una forma de educación experiencial en la que los estudiantes participan en actividades de servicio organizadas que responden a necesidades comunitarias y que se encuentran integradas a los objetivos de aprendizaje del curso.

Diversas investigaciones han evidenciado que el Aprendizaje-Servicio (A+S) constituye una estrategia pedagógica que favorece el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios al integrar procesos de aprendizaje académico con experiencias de servicio en contextos comunitarios reales. En una revisión sistemática

de la literatura científica, Vera-Ruiz et al. (2025) señalan que esta metodología potencia especialmente el desarrollo de competencias genéricas instrumentales, interpersonales y sistémicas, tales como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la comunicación y el compromiso social. Asimismo, los autores destacan que el carácter experiencial y reflexivo del Aprendizaje-Servicio permite articular teoría y práctica, favoreciendo aprendizajes significativos y una mayor comprensión de las problemáticas sociales presentes en los territorios. En el ámbito de la formación en Trabajo Social, estos planteamientos resultan particularmente pertinentes, ya que esta disciplina requiere el desarrollo de competencias profesionales vinculadas al diagnóstico social, la intervención comunitaria y la comprensión crítica de las dinámicas socio territoriales, aspectos que pueden fortalecerse mediante experiencias formativas situadas como las promovidas por el Aprendizaje-Servicio.

El desarrollo del Aprendizaje-Servicio está vinculado al enfoque de responsabilidad social universitaria (RSU). Este enfoque plantea que las instituciones de educación superior deben asumir un rol activo en la generación de conocimiento socialmente pertinente y en la contribución al desarrollo sostenible de las sociedades en las que se insertan (Vallaeys, 2014).Desde esta perspectiva, la universidad no solo cumple una función formativa, sino que también tiene la responsabilidad de contribuir al bienestar social mediante la articulación de docencia, investigación y vinculación con el medio.

En América Latina, Tapia (2010) destaca que esta metodología contribuye a fortalecer el compromiso social de las instituciones de educación superior al vincular el proceso formativo con las necesidades de las comunidades. En Chile, esta perspectiva adquiere particular relevancia debido a los altos niveles de desigualdad social existentes. En este contexto, es necesario formar profesionales capaces de comprender y abordar las problemáticas sociales que afectan a las comunidades, así como de generar conocimiento orientado a la transformación social y el respeto irrestricto a los derechos y dignidad humana.

Como una herramienta pedagógica, A+S permite materializar el compromiso institucional de la UCSC, al promover la construcción de relaciones colaborativas, reconociendo que las comunidades poseen saberes y experiencias que enriquecen los procesos de aprendizaje. Según Furco y Norvell (2019), este enfoque educativo favorece la integración entre aprendizaje académico, compromiso social y reflexión crítica, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias profesionales en contextos reales, lo que favorece tempranamente el discernimiento vocacional.

2.2. TERRITORIO E INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL

La interacción directa con comunidades y organizaciones sociales favorece el desarrollo de competencias interpersonales en estudiantes de las ciencias sociales, tales como la empatía, la responsabilidad social y la capacidad de trabajo colaborativo, además de fortalecer la aplicación del conocimiento en contextos reales.

En el campo del Trabajo Social, el Aprendizaje-Servicio adquiere una relevancia particular al permitir la articulación entre formación académica y experiencias de intervención en contextos comunitarios. Esta integración entre teoría y práctica resulta fundamental para el desarrollo de competencias profesionales vinculadas al diagnóstico social, la participación comunitaria y el análisis crítico de las dinámicas sociales.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, el territorio constituye una dimensión central para comprender las dinámicas sociales que configuran la vida comunitaria. El territorio no debe entenderse únicamente como un espacio geográfico, sino como un espacio social construido a partir de relaciones históricas, culturales y económicas que influyen en las condiciones de vida de la población. Ander-Egg (2009) señala que el territorio constituye un espacio de interacción social donde se articulan redes de apoyo, prácticas culturales y formas de organización comunitaria. De manera similar, Carballeda (2015) plantea que el territorio representa un escenario en el que se expresan tanto las desigualdades sociales como los recursos comunitarios que pueden contribuir al desarrollo social. Por su parte, Iamamoto (2003) destaca que el diagnóstico social territorial constituye una herramienta fundamental para comprender las condiciones de vida de la población y orientar procesos de intervención social contextualizados.

2.3. MEMORIA COMUNITARIA Y PRÁCTICAS CULTURALES

La memoria colectiva constituye un elemento central en la construcción de identidad comunitaria. A través de narrativas compartidas sobre el pasado, las comunidades elaboran interpretaciones de su historia que fortalecen el sentido de pertenencia entre sus miembros (Jelin, 2002). La memoria comunitaria puede entenderse como un proceso social con el cual se transmiten experiencias, prácticas culturales y formas de organización de la historia colectiva del territorio. Estas memorias se expresan a través de relatos, tradiciones y prácticas cotidianas que contribuyen a la construcción de identidades locales.

El caso del juego colectivo constituye una forma de expresión cultural que favorece la construcción de vínculos sociales y la transmisión de valores comunitarios. Diversos estudios han señalado que el juego cumple un papel fundamental en los procesos de

socialización infantil, ya que permite desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Cyrulnik, 2014; Rutter, 2006).

Asimismo, desde la sociología de Bourdieu (1997), las prácticas culturales pueden comprenderse como expresiones de habitus que se reproducen a través de la experiencia social. En este sentido, las prácticas lúdicas presentes en un territorio reflejan formas de interacción social transmitidas entre generaciones.

La recuperación de estas memorias resulta particularmente relevante en contextos urbanos contemporáneos, donde los cambios tecnológicos y las transformaciones en los modos de vida han modificado las formas de socialización y apropiación del espacio público. La expansión de las tecnologías digitales ha transformado las experiencias de juego infantil, desplazando en muchos casos las prácticas lúdicas tradicionales hacia espacios privados o mediadas por dispositivos tecnológicos (Brougère,2013; Sutton-Smith, 2001).

En este contexto, recuperar la memoria lúdica de los territorios no constituye un ejercicio meramente nostálgico, sino un proceso sociocultural que permite visibilizar saberes comunitarios, fortalecer vínculos intergeneracionales y reconocer el juego como parte del patrimonio cultural de las comunidades (Barbecho-Benalcázar, et al, 2020; Sarmento, 2018).

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE Y DISEÑO DEL ESTUDIO REALIZADO EN EXPERIENCIA DE A+S

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender los significados que los actores sociales atribuyen a sus experiencias y prácticas en contextos específicos. Desde esta perspectiva, la realidad social se entiende como una construcción intersubjetiva producida en la interacción entre sujetos y territorio, por lo que el interés del estudio se centró en comprender las percepciones y experiencias vinculadas a la memoria recreativa y las prácticas lúdicas del barrio Palomares (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El estudio adoptó un diseño exploratorio-descriptivo. La metodología de Aprendizaje-Servicio se utilizó como estrategia formativa para fortalecer competencias genéricas y profesionales iniciales, particularmente en diagnóstico social comunitario, análisis territorial y comprensión de dinámicas socioculturales. El proceso se sustentó en un enfoque de aprendizaje situado, que permitió articular los contenidos teóricos trabajados en el aula con una experiencia de aproximación directa al territorio y a sus actores comunitarios.

3.2. CONTEXTO, PARTICIPANTES Y TÉCNICAS

El trabajo de campo se desarrolló en el sector de Palomares, ubicado en la ciudad de Concepción, Región del Biobío, Chile. Se trata de un territorio con características socioculturales singulares, marcado por una historia de organización vecinal, baja densidad poblacional, presencia de áreas verdes y una identidad barrial que combina rasgos rurales y urbanos. En la actualidad, el sector cuenta con juntas de vecinos, clubes deportivos y agrupaciones culturales, aunque también enfrenta desafíos asociados a la urbanización reciente, la fragmentación comunitaria y las brechas generacionales.

Participaron 83 estudiantes de segundo año de Trabajo Social, durante el primer semestre 2025, quienes trabajaron en equipos y desarrollaron actividades de observación territorial, entrevistas y encuentros grupales con actores comunitarios. Entre los participantes del territorio se incluyeron integrantes del equipo educativo y familias del Jardín Infantil Sagrada Familia- socio comunitario que levanta la necesidad, además de dirigentes sociales, vecinos del sector, apoderados de establecimientos educacionales y representantes de organizaciones de personas mayores. La diversidad de actores permitió recoger distintas miradas sobre la historia del barrio, las prácticas de juego y las transformaciones socioculturales del territorio.

Para la producción de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación directa y participante, complementadas con diarios de campo, fichas de observación, registro fotográfico y consentimiento informado. Las entrevistas permitieron reconstruir memorias personales y familiares vinculadas al juego; los grupos focales favorecieron la elaboración colectiva de relatos sobre la vida comunitaria; y la observación en terreno permitió registrar el uso del espacio público, las interacciones sociales y las prácticas culturales asociadas al juego.

3.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS

La experiencia se organizó en cuatro fases. En primer lugar, se realizó una etapa de preparación, que incluyó el levantamiento de antecedentes históricos, organizacionales y socio territoriales del barrio. En segundo lugar, se diseñaron y pilotearon los instrumentos de recolección de información en función de los objetivos del diagnóstico. En una tercera fase se efectuó el trabajo de campo, que contempló recorridos territoriales, visitas al jardín infantil y a la sede social, realización de entrevistas y grupos focales, y elaboración de registros de observación. Desarrollaron una etapa de sistematización y reflexión, en la que los equipos organizaron la información, compartieron hallazgos y elaboraron informes grupales de diagnóstico comunitario,

después presentados al socio comunitario y a los equipos académicos que darán continuidad al trabajo en el territorio. El trabajo con actores diversos constituyó, además, un desafío formativo para los estudiantes, quienes debieron adaptar lenguaje, técnicas y tiempos de interacción según las características de cada participante, fortaleciendo competencias de comunicación comunitaria, escucha activa y flexibilidad metodológica.

La información fue analizada mediante análisis temático cualitativo, a partir de la revisión de entrevistas, notas de campo, observaciones y antecedentes documentales. Este proceso permitió identificar patrones de significado y organizar la información en categorías vinculadas con el objetivo del estudio.

La triangulación entre discursos, observaciones y fuentes documentales fortaleció la comprensión del fenómeno estudiado y permitió construir un diagnóstico social territorial orientado no solo a interpretar las dinámicas comunitarias, sino también a proyectar futuras acciones de intervención social. En este sentido, el diagnóstico comunitario se constituyó en una herramienta relevante para identificar problemáticas, reconocer recursos territoriales y generar insumos para procesos de intervención contextualizados como lo sostiene Ander-Egg (2009).

4. RESULTADOS

El análisis de la información recopilada durante el trabajo de campo permitió identificar diversas dimensiones relacionadas con la memoria recreativa del territorio de Palomares, el uso del espacio público y las transformaciones en las prácticas lúdicas de la infancia. Desde la perspectiva del Trabajo Social comunitario, este proceso de análisis permitió desarrollar un diagnóstico social territorial, entendido como una herramienta que posibilita comprender las necesidades, recursos y dinámicas presentes en las comunidades, constituyendo una base para futuros procesos de intervención social.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio se relaciona con la presencia de una memoria colectiva asociada a las prácticas lúdicas tradicionales del barrio Palomares. Los relatos de los y las participantes evidencian que el juego ha sido históricamente una actividad central en la vida cotidiana del territorio, especialmente durante las décadas en que el barrio comenzaba su proceso de consolidación urbana. Diversos vecinos recordaron que, durante su infancia, los espacios públicos del sector —como calles, pasajes y plazas— funcionaban como escenarios habituales para el desarrollo de actividades recreativas, constituyéndose en lugares de encuentro y socialización para niños y niñas del barrio. Entre los juegos mencionados con mayor frecuencia se encuentran la escondida, el trompo, el emboque, la payaya, el luche y el run-run, además de juegos grupales como el

fútbol, la tiña o el ring-ring raja. Estas prácticas lúdicas se caracterizaban por su carácter colectivo y espontáneo, la naturaleza de estos juegos fomentaba tanto la cooperación como la competencia. En los relatos se destaca la creatividad y capacidad de improvisar juguetes o materiales utilizando elementos disponibles en el entorno.

El juego compartido entre hermanos, primos y vecinos permitía fortalecer vínculos afectivos y generar un sentido de pertenencia al barrio, contribuyendo a satisfacer necesidades afectivo-emocionales. La confianza existente entre los habitantes del sector favorecía que los niños pudieran jugar libremente en los espacios públicos, incluso durante horarios extendidos, lo que contribuía a crear un ambiente de seguridad y cuidado colectivo. Este espacio se consideraba relevante para el desarrollo social y personal de los niños y niñas, al permitirles adquirir habilidades de socialización, trabajo en equipo, liderazgo y resolución de conflictos. Al crear sus propios juegos y establecer reglas de manera colectiva, los niños aprendían a negociar, adaptarse a nuevas situaciones y gestionar desacuerdos, desarrollando competencias sociales que los y las participantes consideran menos presentes en la infancia actual.

En relación con las dinámicas de género en las prácticas de juego, los participantes señalaron que, si bien niños y niñas compartían algunos espacios de juego, existía una tendencia a que los varones participaran con mayor frecuencia en juegos considerados más "rudos", como el fútbol. Asimismo, asociaron la disminución de la presencia de niñas jugando en espacios públicos con el aumento de la percepción de riesgos en el entorno urbano.

Por otra parte, surgieron reflexiones vinculadas al adultismo y a las transformaciones en las formas de supervisión adulta de la infancia. Estos cambios se interpretaron como una respuesta a las percepciones actuales de inseguridad y a transformaciones en los estilos de crianza.

Otra dimensión identificada en el análisis corresponde a los cambios observados en las prácticas recreativas de las nuevas generaciones. Uno de los factores más mencionados por los entrevistados se relaciona con el aumento del uso de tecnologías digitales en la vida cotidiana de la infancia, se observa una tendencia hacia la realización de actividades recreativas en espacios privados.

Sin embargo, el análisis de las observaciones territoriales permitió identificar que los espacios públicos del sector continúan desempeñando un papel relevante en la vida comunitaria del barrio. Las plazas, multicanchas y sedes vecinales funcionan como lugares de encuentro donde se desarrollan diversas actividades recreativas y comunitarias.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre el potencial del Aprendizaje-Servicio como estrategia pedagógica para la formación inicial en Trabajo Social, especialmente en relación con el desarrollo de competencias de los y las estudiantes vinculadas al diagnóstico social presentadas en la siguiente tabla (Tabla1), incluyendo la comprensión de las dinámicas territoriales y la reflexión ética sobre la intervención profesional. La experiencia desarrollada en el territorio de Palomares evidencia que la interacción directa con la comunidad constituye un espacio privilegiado para articular los conocimientos teóricos adquiridos en el aula con procesos concretos de observación, análisis y comprensión de la realidad social.

Los hallazgos confirman la relevancia del Aprendizaje-Servicio como metodología orientada al aprendizaje situado, facilitando que estudiantes comprendan la complejidad de los fenómenos sociales mediante su participación en contextos reales de interacción con comunidades (Celio et al., 2011; Salam et al., 2019). En el caso analizado, la experiencia permitió a los estudiantes identificar recursos territoriales, reconocer saberes comunitarios y comprender cómo las prácticas culturales –como el juego tradicional– forman parte de las dinámicas de socialización y de la construcción de vínculos en el territorio. De este modo, se favorece la adquisición de herramientas metodológicas propias del diagnóstico social y se promueven procesos de reflexión crítica sobre el rol social de las profesiones y la responsabilidad ética asociada a la intervención en contextos comunitarios (Eyler & Giles, 1999).

Tabla 1. Competencias desarrolladas en la experiencia formativa y su contribución al perfil profesional del Trabajo Social.

Tipo de competencia	Competencia desarrollada	Evidencias en la experiencia formativa	Contribución al perfil profesional del Trabajo Social
Instrumentales (metodológicas)	Observación territorial	Realización de recorridos por el barrio, registro de uso del espacio público y elaboración de fichas de observación comunitaria.	Fortalece la capacidad de análisis del territorio como espacio social y cultural para el diagnóstico comunitario.
	Aplicación de técnicas cualitativas	Estudiantes realizaron entrevistas semiestructuradas, observación participante y registros de campo con actores comunitarios.	Desarrolla habilidades de investigación social aplicadas a procesos de diagnóstico e intervención.
	Sistematización y análisis de información	Organización de relatos, notas de campo y observaciones en categorías temáticas como memoria del juego, identidad comunitaria y género.	Favorece la capacidad de análisis crítico y producción de conocimiento situado.

Interpersonales	Escucha activa y comunicación comunitaria	Interacción con vecinos, dirigentes sociales, educadoras y familias del Jardín Infantil Sagrada Familia.	Desarrolla habilidades de diálogo respetuoso y construcción de confianza con actores sociales.
	Trabajo colaborativo	Organización del trabajo en equipos de estudiantes para el levantamiento y análisis de información territorial.	Fortalece competencias para el trabajo interdisciplinario y comunitario.
	Empatía y sensibilidad social	Contacto directo con historias de vida y memorias comunitarias del barrio.	Promueve una comprensión ética y situada de las realidades sociales.
Profesionales del Trabajo Social	Diagnóstico social comunitario	Elaboración de informes de diagnóstico territorial sobre memoria lúdica e identidad comunitaria en Palomares.	Desarrolla capacidades iniciales para identificar problemáticas, recursos y dinámicas sociales en el territorio.
	Comprensión del territorio como categoría de intervención	Reconocimiento de la relación entre espacio público, prácticas culturales y cohesión comunitaria.	Fortalece el enfoque territorial en la intervención social.
	Reflexión ética sobre la intervención social	Análisis del rol del Trabajo Social en la recuperación de memoria comunitaria y promoción del derecho al juego.	Promueve el compromiso con la responsabilidad social y los derechos humanos.

Nota. La tabla sintetiza las competencias desarrolladas por estudiantes de Trabajo Social en una experiencia formativa territorial orientada al diagnóstico comunitario y la memoria comunitaria.

Asimismo, el proceso de interacción entre estudiantes y actores comunitarios generó espacios de aprendizaje mutuo que permitieron reconocer el valor de los saberes locales. Los relatos compartidos por los participantes no solo aportaron información relevante para la reconstrucción de la memoria recreativa del barrio, sino que también evidenciaron la dimensión afectiva y simbólica asociada a las experiencias de juego en la infancia. En este sentido, las narrativas sobre el pasado estuvieron atravesadas por emociones como la nostalgia, la alegría y el sentido de pertenencia al territorio, lo que confirma que la memoria lúdica constituye un componente significativo de la identidad comunitaria.

Los resultados ponen de relieve la importancia del territorio como categoría central de análisis en el Trabajo Social. Tal como plantean distintos autores del campo latinoamericano (Carballeda, 2015; Lamamoto, 2003), no se puede comprender de manera aislada de los contextos territoriales, ya que estos espacios condensan relaciones históricas, culturales y económicas que influyen en las condiciones de vida de la población y han contribuido históricamente a la construcción de vínculos comunitarios y formas de socialización entre generaciones.

Desde esta perspectiva, el juego puede entenderse no solo como una actividad recreativa propia de la infancia, sino también como una práctica cultural que forma parte del patrimonio social del barrio. Las experiencias lúdicas compartidas en calles, plazas y espacios comunitarios han funcionado históricamente como escenarios de encuentro e interacción social, contribuyendo al fortalecimiento del tejido comunitario. En este sentido, los resultados dialogan con la perspectiva de Bourdieu (1997), quien señala que las prácticas culturales se reproducen a través del *habitus* y constituyen formas de acción social que contribuyen a la construcción de identidades colectivas.

Pero también se evidencia la existencia de transformaciones generacionales en las formas de socialización de la infancia determinadas por el aumento del uso de tecnologías digitales, cambios en la percepción de seguridad en el espacio público y en los estilos de crianza. Estas transformaciones se relacionan con procesos sociales más amplios asociados a la urbanización, la digitalización de la vida cotidiana y las transformaciones en la organización familiar. No obstante, los resultados también muestran que los espacios públicos continúan desempeñando un papel relevante en la vida comunitaria del barrio, ya que plazas, multicanchas y sedes vecinales siguen siendo lugares de encuentro donde se desarrollan actividades recreativas, deportivas y comunitarias.

Finalmente, la experiencia analizada permite destacar el valor formativo del Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Este tipo de metodologías contribuye a fortalecer la relación entre universidad y comunidad, promoviendo procesos de colaboración que permiten reconocer el conocimiento situado presente en los territorios. Como plantea Vallaeys (2014), la responsabilidad social universitaria implica que las instituciones de educación superior asuman un compromiso activo con su entorno social, generando espacios de diálogo entre saberes académicos y saberes comunitarios. La recuperación de la memoria lúdica del territorio no solo constituye un ejercicio de reconstrucción histórica, sino también una oportunidad para reconocer prácticas culturales que han contribuido al fortalecimiento de la convivencia comunitaria. Las experiencias de juego compartido forman parte de la historia social del barrio y representan un recurso cultural que puede favorecer procesos de participación comunitaria, encuentro intergeneracional y construcción de identidad territorial. En consecuencia, integrar estas dimensiones en los procesos de diagnóstico e intervención social permite ampliar la comprensión de las dinámicas comunitarias y fortalecer enfoques de intervención que reconozcan el valor de las prácticas culturales en la vida de los territorios. La siguiente tabla permite observar los principales hallazgos de la investigación diagnóstica realizada por el equipo de estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2. Hallazgos del diagnóstico comunitario barrio Palomares, Concepción.

Dimensión del diagnóstico territorial	Hallazgos principales	Evidencias empíricas	Implicancias para la intervención social
Memoria comunitaria e identidad barrial	El juego tradicional forma parte de la memoria colectiva del barrio y constituye un elemento cultural relevante en la construcción de identidad territorial.	Relatos de vecinos identifican juegos tradicionales practicados históricamente en calles y plazas, transmitidos entre generaciones.	Incorporar la memoria comunitaria como recurso cultural en procesos de intervención y participación comunitaria.
Uso social del espacio público	Calles, plazas y multicanchas han funcionado históricamente como espacios de encuentro y socialización comunitaria.	Observaciones territoriales evidencian actividades recreativas y comunitarias en espacios públicos del sector.	Promover iniciativas de recuperación del espacio público para actividades recreativas, comunitarias e intergeneracionales.
Transformaciones en las prácticas de juego infantil	Se observa una disminución del juego colectivo en espacios abiertos y un aumento de actividades recreativas mediadas por tecnologías digitales.	Entrevistas a familias y actores comunitarios señalan cambios en las dinámicas de socialización infantil.	Diseñar estrategias comunitarias que promuevan el derecho al juego y la socialización infantil en espacios seguros.
Dinámicas de género en el espacio recreativo	Persisten representaciones culturales que asocian ciertos juegos o actividades deportivas con roles de género diferenciados.	Narrativas comunitarias indican mayor participación masculina en juegos deportivos y menor presencia femenina en espacios públicos de juego.	Incorporar perspectiva de género en programas comunitarios de recreación y participación infantil.
Organización comunitaria y redes territoriales	El barrio cuenta con organizaciones sociales activas (juntas de vecinos, clubes deportivos, organizaciones de adultos mayores).	Información territorial identifica un tejido organizacional activo que participa en actividades comunitarias.	Fortalecer el trabajo en red entre organizaciones comunitarias, establecimientos educativos y universidad.
Potencial del juego como herramienta de intervención	El juego es reconocido por la comunidad como un recurso para promover integración social, educación en valores y encuentro intergeneracional.	Propuestas comunitarias incluyen actividades como festivales de juegos tradicionales y talleres intergeneracionales.	Desarrollar programas socioeducativos que utilicen el juego como estrategia de intervención comunitaria.

Nota. La tabla muestra una síntesis de los hallazgos del diagnóstico comunitario realizado por estudiantes de Trabajo Social en el marco de la experiencia de Aprendizaje-Servicio.

Estos resultados coinciden con estudios recientes del potencial del Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de competencias genéricas y profesionales en la educación superior, sobre todo las del trabajo colaborativo, la responsabilidad social y la capacidad

de aplicar conocimientos en contextos reales (Furco y Norvell, 2029; Vera-Ruiz et al., 2025) Es una estrategia pedagógica especialmente pertinente para la formación en disciplinas orientadas a la intervención social. La educación en terreno ha sido definida como la pedagogía distintiva de la disciplina, ya que permite a los estudiantes integrar conocimientos teóricos, habilidades profesionales y principios éticos en situaciones reales de intervención social (Wayne, Bogo, & Raskin, 2010).

6. CONCLUSIONES

La experiencia pedagógica de Aprendizaje-Servicio (A+S) desarrollada en el territorio de Palomares generó aportes significativos tanto para la comunidad participante como para el proceso formativo de los estudiantes y la práctica docente universitaria.

La reconstrucción de la memoria lúdica del barrio permitió visibilizar el valor cultural del juego como práctica social vinculada a la memoria, la identidad comunitaria y a la construcción de vínculos entre generaciones. El diagnóstico comunitario evidenció que las prácticas lúdicas tradicionales forman parte de la historia social del territorio y han contribuido históricamente a la socialización infantil y al fortalecimiento del tejido comunitario. En este sentido, la memoria recreativa asociada al juego emergió como un elemento relevante en la transmisión intergeneracional de experiencias y en la construcción de sentidos de pertenencia al barrio.

En relación con la formación profesional en Trabajo Social, la experiencia evidenció la relevancia de incorporar metodologías pedagógicas que promuevan el aprendizaje experiencial y la vinculación con el medio. La participación de los estudiantes en procesos de diagnóstico comunitario permitió fortalecer habilidades profesionales vinculadas a la observación territorial, la aplicación de técnicas cualitativas de investigación y el análisis contextual de las dinámicas sociales presentes en el territorio. Asimismo, el trabajo con diversos actores comunitarios representó un desafío formativo que exigió adaptar estrategias metodológicas y comunicativas, favoreciendo el desarrollo de competencias relacionadas con la escucha activa, la empatía, la flexibilidad metodológica y la comprensión situada de las realidades sociales.

La experiencia también constituyó un espacio de aprendizaje ético y relacional. El contacto directo con las historias de vida de los participantes permitió a los estudiantes aproximarse a las realidades comunitarias desde una perspectiva reflexiva y respetuosa, reconociendo la importancia de valorar los saberes locales y de comprender que los relatos personales se encuentran atravesados por múltiples dimensiones sociales, culturales y biográficas. De este modo, la experiencia contribuyó a complementar

los contenidos teóricos abordados en el aula con procesos de aprendizaje situados basados en la observación, el diálogo y la reflexión crítica.

El trabajo colaborativo entre estudiantes durante el proceso de diagnóstico comunitario evidenció la importancia del aprendizaje cooperativo en la formación profesional. La organización del trabajo en equipos favoreció dinámicas de interdependencia positiva, en las cuales el progreso individual contribuyó al aprendizaje colectivo y al logro de objetivos compartidos. Este tipo de experiencias fortalece no solo las competencias académicas, sino también las habilidades interpersonales necesarias para el trabajo profesional en contextos sociales complejos.

Desde la perspectiva docente, la implementación del curso mediante la metodología de Aprendizaje-Servicio permitió articular de manera concreta las funciones universitarias de docencia, investigación y vinculación con el medio. La experiencia facilitó la integración entre los contenidos teóricos de la asignatura y una experiencia situada en el territorio, generando conocimiento a partir del trabajo con la comunidad y promoviendo espacios de diálogo entre saberes académicos y saberes territoriales. Se confirma la estrategia pedagógica coherente con los principios de la responsabilidad social universitaria, al promover una relación colaborativa entre universidad y comunidad orientada al compromiso social y a la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

En consecuencia, la experiencia analizada evidencia que el Aprendizaje-Servicio constituye una estrategia pedagógica que favorece procesos de formación integral en Trabajo Social, al articular conocimientos teóricos, herramientas metodológicas y valores éticos propios de la disciplina. La participación de los estudiantes en contextos comunitarios reales no solo fortalece el desarrollo de competencias profesionales, sino que también promueve la reflexión crítica sobre el rol social del Trabajo Social y sobre la responsabilidad ética de los profesionales frente a las comunidades con las que trabajan. Es decir, no solo contribuye al desarrollo de competencias genéricas, sino específicas de la profesión. En inicios del proceso formativo son esenciales para el análisis vocacional y el trabajo colaborativo futuro.

REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (2009). *Metodología y práctica del trabajo social comunitario*. Lumen.

Araujo, S. M., Corrado, R. E., & Zelaya, M. (2006). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 16*, 280–286. https://www.redalyc.org/

Barbecho-Benalcázar, M. M., Uyaguari-Guamán, J. L., & Torres-Toukoumidis, Á. (2020). Análisis descriptivo del juego como herramienta para aprender sobre el patrimonio cultural: Estudio de caso. *Estudios Pedagógicos, 46*(3), 33–44. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300033

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning, 2*, 112–122. https://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0002.111

Carballeda, A. (2015). *Escenarios sociales, intervención y trabajo social*. Espacio Editorial.

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. B. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 34*(2), 164–181. https://doi.org/10.5193/JEE34.2.164

Cyrulnik, B. (2002). *La resiliencia: Desvictimizar la víctima*. Gedisa.

Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Fook, J. (2022). *Trabajo social: Un enfoque crítico de la práctica*. SAGE Publications.

Iamamoto, M. V. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad: Trabajo y formación profesional*. Cortez.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.

Kisnerman, N. (1998). *Pensar el trabajo social*. Lumen.

Matus, T. (2012). *Trabajo social contemporáneo: Desafíos para la intervención social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Montaño, Carlos. (2019). El trabajo social crítico. R*evista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5(2), 8-21. DOI: http://doi.org/10.29035/pai.5.2.8

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 1–12. https://doi.org/10.1196/annals.1376.002

Salam, M., Iskandar, D. N. A., 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

Tapia, M. N. (2016). Aprendizaje y servicio solidario en la educación superior. CLAYSS.https://www.clayss.org.ar

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Banco Interamericano de Desarrollo.* https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-responsabilidad-social-universitaria.pdf

Vera-Ruiz, S., Martín-Romera, A., Vega-Muñoz, A., & Gil-Marín, M. (2025). Aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Formación Universitaria, 18*(3), 11-24. https://doi.org/10.4067/S0718-50062025000300011

Wayne, J., Bogo, M., & Raskin, M. (2010). Field education is the signature pedagogy of social work education. J*ournal of Social Work Education, 46*(3), 327–339. https://doi.org/10.2307/23044417

CAPÍTULO 7

DEL AULA AL TERRITORIO: INVESTIGACIÓN DE PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN CONTEXTOS REALES

Data de submissão: 17/03/2026
Data de aceite: 06/04/2026

Dra. Angélica Vera Sagredo
Departamento de Fundamentos de la Pedagogía
Facultad de Educación
Grupo de Investigación Consolidado THRIVE4ALL
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0003-1657-2241

RESUMEN: El texto aborda la investigación en contextos reales como un enfoque clave para vincular teoría, práctica y territorio en la educación contemporánea, destacando su valor en la formación de estudiantes de pedagogía y en la generación de conocimiento aplicable. A lo largo del capítulo se argumenta que investigar en escenarios auténticos permite comprender la complejidad de los procesos educativos, integrar el aprendizaje experiencial y promover prácticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e innovadoras. En este marco, el aprendizaje-servicio se presenta como un objeto de investigación privilegiado, al articular objetivos académicos con compromiso social y producir impactos tanto formativos como comunitarios. Metodológicamente, se enfatiza el uso de enfoques cualitativos y de la investigación-acción, basada en ciclos de planificación, acción, observación, reflexión y ajuste, que favorecen la mejora continua de la práctica y la formación de docentes críticos y éticamente comprometidos. Finalmente, se concluye que la investigación situada no solo fortalece el desarrollo de competencias pedagógicas, sociales y reflexivas en los futuros docentes, sino que también genera conocimiento transformador capaz de orientar la innovación educativa y contribuir a una educación más inclusiva, pertinente y efectiva.

PALABRAS CLAVES: investigación situada; aprendizaje-servicio; formación docente; investigación-acción; conocimiento aplicado.

FROM THE CLASSROOM TO THE COMMUNITY: RESEARCH ON SERVICE-LEARNING PRACTICES IN REAL-WORLD CONTEXTS

ABSTRACT: The text addresses research in real-world contexts as a key approach to linking theory, practice, and territory in contemporary education, highlighting its value in the training of pre-service teachers and in the generation of applicable knowledge. Throughout the chapter, it is argued that conducting research in authentic settings makes it possible to understand the complexity of educational processes, integrate experiential learning, and promote contextualized, reflective, and

innovative pedagogical practices. Within this framework, service-learning is presented as a privileged object of research, as it articulates academic objectives with social engagement and produces both educational and community impacts. Methodologically, the use of qualitative approaches and action research is emphasized, based on cycles of planning, action, observation, reflection, and adjustment, which foster continuous improvement of practice and the development of critical and ethically committed teachers. Finally, it is concluded that situated research not only strengthens the development of pedagogical, social, and reflective competencies in future teachers, but also generates transformative knowledge capable of guiding educational innovation and contributing to a more inclusive, relevant, and effective education.
KEYWORDS: situated research; service-learning; teacher education; action research; applied knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta el desafío de conectar los aprendizajes que se producen en el aula con las necesidades, problemáticas y realidades del mundo que rodea a los estudiantes. En este sentido, la investigación en contextos reales se presenta como una herramienta indispensable no solo para comprender cómo aprenden los estudiantes, sino también para generar conocimiento valioso que pueda orientar la práctica educativa y la toma de decisiones pedagógicas. Explorar la educación en entornos auténticos permite captar la complejidad de la práctica pedagógica, evidenciando factores que podrían pasar desapercibidos, como las dinámicas comunitarias, la diversidad cultural y las condiciones socioeconómicas que influyen en el aprendizaje.

Para los estudiantes de pedagogía, trabajar en contextos reales adquiere una relevancia aún mayor. Estos espacios les permiten vivenciar de manera directa la práctica educativa, experimentar la interacción con distintos grupos y realidades, y comprender cómo las estrategias de enseñanza se adaptan a necesidades concretas. Al involucrarse en investigación situada, los futuros docentes no solo recogen información, sino que construyen conocimiento a partir de la experiencia, integrando teoría y práctica. Este proceso dual —investigar y aprender simultáneamente— fortalece su formación profesional, promoviendo el desarrollo de habilidades pedagógicas, sociales y reflexivas que son esenciales para enfrentar los desafíos educativos de manera efectiva.

El estudio de prácticas de aprendizaje-servicio (ApS) en escenarios reales ejemplifica cómo la investigación puede ser un motor de conocimiento aplicado. El ApS combina objetivos académicos con compromiso social, generando experiencias educativas que impactan positivamente a la comunidad. Investigar estas prácticas permite documentar, analizar y sistematizar los aprendizajes, creando evidencia sobre qué estrategias pedagógicas funcionan, cómo se relacionan los estudiantes con su

entorno y qué factores potencian su aprendizaje. Así, la investigación no solo describe fenómenos educativos, sino que produce conocimiento que puede orientar la innovación pedagógica, la planificación curricular y la mejora de las prácticas docentes.

Además, indagar en contextos reales fortalece la capacidad de los estudiantes de pedagogía para reflexionar críticamente sobre su práctica. La observación directa y la interacción con diferentes actores educativos les permite identificar oportunidades, desafíos y barreras en la implementación de estrategias de enseñanza. Esto contribuye a la construcción de conocimiento que no se limita a lo teórico, sino que se transforma en herramientas concretas para intervenir y mejorar los procesos educativos.

Finalmente, investigar en contextos reales representa una oportunidad única para generar conocimiento transformador que vincula teoría, práctica y territorio. No se trata solo de validar modelos existentes, sino de producir evidencias y aprendizajes significativos que alimenten tanto la práctica educativa como la innovación pedagógica. Este capítulo explora cómo las prácticas de aprendizaje-servicio en contextos reales no solo enriquecen la formación de los estudiantes de pedagogía, sino que también constituyen un motor para la generación de conocimiento aplicado, capaz de articular la educación formal con las necesidades y dinámicas de la comunidad, promoviendo procesos educativos más reflexivos, inclusivos y efectivos.

2. INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS REALES: FUNDAMENTOS Y RELEVANCIA

La investigación en contextos reales se orienta al estudio de los fenómenos educativos en los escenarios donde estos se desarrollan, lo que permite comprender las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje en toda su complejidad y autenticidad. A diferencia de los enfoques exclusivamente teóricos o de laboratorio, este tipo de investigación sitúa al investigador en contacto directo con la realidad educativa, favoreciendo un conocimiento más cercano a la práctica y a las necesidades de los actores involucrados (Creswell y Guetterman, 2018; Hernández et al., 2014). Su principal valor reside en la generación de conocimiento aplicado, ya que posibilita identificar factores que inciden en la enseñanza y el aprendizaje y proponer estrategias contextualizadas para responder a problemáticas concretas, contribuyendo así a la innovación pedagógica y a la toma de decisiones fundamentadas (Stake, 1995).

En el ámbito educativo, la investigación situada resulta especialmente relevante por su capacidad para articular teoría y práctica. Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial, la reflexión sobre la acción en contextos reales potencia la construcción de conocimiento significativo (Kolb, 1984), tanto en los estudiantes como en los propios investigadores. Esto cobra especial importancia en la formación inicial del profesorado,

donde la observación, la práctica docente y la investigación se integran en un proceso continuo de aprendizaje profesional. Asimismo, este enfoque favorece la producción de conocimiento contextualizado, sensible a la diversidad cultural, social y económica de los entornos educativos, y con un impacto directo en la mejora de las prácticas pedagógicas, tal como plantean la investigación-acción y los estudios situados (Carr y Kemmis, 1986).

En esta línea, investigaciones recientes desarrolladas en contextos reales evidencian la eficacia de metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio (ApS). Los resultados muestran coherencia entre las expectativas iniciales y finales del alumnado, lo que refuerza la validez de los instrumentos y el diseño de investigación, además de confirmar el impacto positivo del ApS en el cambio de percepciones, especialmente hacia personas con discapacidad intelectual, contribuyendo a la reducción de prejuicios y estigmas mediante el contacto directo y la interacción significativa (Peña-Martínez et al., 2025). Asimismo, los egresados destacan el desarrollo de competencias como la responsabilidad social, el respeto por la dignidad humana y la integración entre teoría y práctica, aspectos que inciden favorablemente en su desempeño profesional (Pinto-Olivares et al., 2025). De manera complementaria, otros estudios subrayan que el ApS favorece el desarrollo de competencias académicas, profesionales y éticas, la construcción de una identidad crítica basada en la justicia social y la sostenibilidad, y un mayor compromiso cívico al responder a necesidades reales de la comunidad (Gamito et al., 2025; Granados y Catalán-Gregori, 2025).

No obstante, la literatura también advierte sobre desafíos asociados a la implementación del ApS en contextos reales, como la planificación, la coordinación con entidades colaboradoras y el reconocimiento consciente de las competencias adquiridas, así como diferencias vinculadas al género, la titulación o la titularidad de la universidad (Sánchez-Serrano et al., 2025). En este sentido, se enfatiza la necesidad de una gestión institucional que fortalezca estas experiencias y maximice su impacto formativo y comunitario, tal como reflejan los efectos positivos observados tanto en el alumnado universitario como en los colectivos y centros participantes (Prados-López et al., 2025). En síntesis, investigar en contextos reales permite comprender la complejidad de la práctica educativa, generar conocimiento pertinente y aportar soluciones concretas que contribuyan a mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la formación de futuros docentes.

3. APRENDIZAJE-SERVICIO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El aprendizaje-servicio (ApS) es una estrategia educativa que combina objetivos académicos con compromiso social, permitiendo que los estudiantes apliquen sus conocimientos en beneficio de la comunidad mientras desarrollan habilidades personales

y profesionales (Eyler & Giles, 1999). Este enfoque ofrece un marco idóneo para la investigación en contextos reales, ya que implica interacción directa con el entorno, reflexión crítica sobre la práctica y análisis de los impactos tanto en los estudiantes como en la comunidad (Bringle & Hatcher, 2009).

Desde la perspectiva de la investigación educativa, el ApS constituye un objeto de estudio particularmente rico, ya que permite examinar cómo los aprendizajes teóricos se traducen en acción, cómo los estudiantes enfrentan desafíos reales y cómo se generan procesos de aprendizaje experiencial. Según Jacoby (2015), estudiar experiencias de ApS en contextos auténticos permite identificar factores que facilitan o dificultan la adquisición de competencias profesionales y ciudadanas, así como analizar cómo la interacción con el territorio potencia el desarrollo integral de los estudiantes.

Además, el ApS facilita la investigación orientada a la generación de conocimiento aplicable, porque combina la observación directa, la reflexión crítica y la sistematización de experiencias. Esto significa que los hallazgos no solo enriquecen el conocimiento académico sobre pedagogía y aprendizaje, sino que también pueden orientar mejoras en la práctica docente, la planificación curricular y el diseño de intervenciones educativas (Billig, 2000).

Para los estudiantes de pedagogía, involucrarse en ApS mientras investigan representa una oportunidad doble: por un lado, desarrollan competencias pedagógicas, socioemocionales y reflexivas; por otro, contribuyen a la producción de conocimiento situado, que reconoce la diversidad y complejidad de los contextos educativos (Carr y Kemmis, 1986; Kolb, 1984). De esta manera, el ApS se convierte no solo en una estrategia de enseñanza, sino también en un instrumento de investigación que fortalece la formación profesional y la innovación educativa.

En síntesis, el aprendizaje-servicio en contextos reales constituye un objeto de investigación privilegiado, ya que permite estudiar de manera directa la interacción entre teoría y práctica, generar conocimiento aplicable y promover la formación integral de los futuros docentes, vinculando sus aprendizajes con las necesidades de la comunidad.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS REALES

Investigar en contextos reales implica adoptar un enfoque metodológico capaz de captar la complejidad de los fenómenos educativos tal como se desarrollan en la práctica cotidiana. Este tipo de investigación se caracteriza por su carácter cualitativo, exploratorio y situado, centrado en la observación directa, la interacción con los participantes y la comprensión profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje en escenarios auténticos (Hernández et al., 2014). Desde esta perspectiva, el investigador

–y, en el caso de la formación inicial, el estudiante de pedagogía– no se sitúa como un observador externo, sino como un agente implicado en la realidad educativa que analiza. Algunos aspectos que deben ser revisados para la investigación en estos contextos son:

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El diseño de la investigación en contextos reales debe ser flexible, abierto y adaptativo, dado que los escenarios educativos presentan dinámicas cambiantes e imprevisibles (Stake, 1995). En este marco, la investigación-acción se configura como una estrategia metodológica especialmente adecuada, ya que combina de forma sistemática la acción educativa con la reflexión crítica orientada a la mejora de la práctica (Carr y Kemmis, 1986).

La investigación-acción se sustenta en ciclos sistemáticos y recursivos de planificación, acción, observación y reflexión, seguidos de los ajustes necesarios, lo que permite intervenir de manera directa y contextualizada en la realidad educativa, al mismo tiempo que se genera conocimiento a partir de la propia práctica transformadora (Elliott, 1991; Kemmis & McTaggart, 1988). Este enfoque resulta particularmente valioso en la formación de estudiantes de pedagogía, pues les permite aprender investigando su propia práctica o la de otros docentes, favoreciendo una comprensión profunda de los contextos educativos y de los procesos de cambio e innovación pedagógica. De este modo, investigar no se concibe únicamente como un medio para producir conocimiento académico, sino como una herramienta formativa y transformadora.

Figura 1. Ciclo de investigación-acción.



Fuente: elaboración propia con herramienta Napkin en base al modelo de los autores Kemmis y McTaggart (1988).

Planificar

La fase de planificación consiste en la identificación de un problema o situación susceptible de mejora, el establecimiento de objetivos y el diseño de una acción o intervención orientada al cambio. Según Lewin (1946), la planificación constituye el punto de partida del proceso investigativo, ya que permite anticipar la acción de manera reflexiva y fundamentada. Kemmis y McTaggart (1988) destacan que esta etapa debe construirse de forma colaborativa, integrando el conocimiento teórico y la comprensión del contexto para garantizar la pertinencia de la intervención.

Actuar

La acción implica la implementación del plan diseñado en el contexto real. En esta fase se ejecutan las estrategias o intervenciones educativas con el propósito de transformar la práctica y responder al problema identificado. Para Carr y Kemmis (1986), la acción no es un acto técnico aislado, sino una práctica intencional y consciente que forma parte del proceso investigativo y que se desarrolla en interacción con los participantes y el entorno.

Observar

La observación se orienta a la recopilación sistemática de información sobre el desarrollo de la acción y sus efectos. Esta fase incluye la recolección y el análisis inicial de datos a través de diversas técnicas cualitativas, como la observación participante, los registros de campo o las entrevistas. Kemmis y McTaggart (1988) señalan que la observación permite documentar tanto los resultados esperados como los emergentes, aportando evidencias para la comprensión del proceso y la toma de decisiones posteriores.

Reflexionar

La reflexión consiste en el análisis crítico de la información obtenida durante la acción y la observación, con el fin de evaluar los resultados, los aprendizajes y las implicaciones de la intervención. De acuerdo con Schön (1983), esta fase favorece la reflexión sobre la práctica, permitiendo a los participantes interpretar sus acciones, cuestionar supuestos y generar nuevo conocimiento profesional. En la investigación-acción, la reflexión es un elemento central que articula teoría y práctica.

Revisar / Ajustar

La fase de revisión o ajuste implica la reformulación del plan inicial a partir de los aprendizajes obtenidos en el ciclo anterior. Según Kemmis y McTaggart (1988), esta etapa da lugar a un nuevo ciclo de planificación, acción, observación y reflexión, consolidando el carácter espiral y continuo de la investigación-acción. De este modo, el proceso no

se concibe como lineal, sino como una dinámica de mejora permanente orientada a la transformación de la práctica educativa.

4.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas empleadas en la investigación situada y en la investigación-acción buscan recoger la experiencia educativa desde múltiples perspectivas, integrando la voz de los distintos actores implicados. Entre las más utilizadas se encuentran:

Observación participante, que permite al investigador y al estudiante de pedagogía integrarse en la dinámica del aula o de la comunidad, registrando interacciones, comportamientos y prácticas pedagógicas en su contexto natural (Angrosino, 2007).

Entrevistas y grupos focales, orientados a comprender las percepciones, significados y experiencias que docentes, estudiantes y otros agentes atribuyen a su práctica educativa (Kvale & Brinkmann, 2009).

Diarios de campo y registros reflexivos, en los que los estudiantes documentan sus vivencias, decisiones pedagógicas y procesos de reflexión, favoreciendo la integración entre teoría y práctica (Kolb, 1984).

Estas técnicas no solo cumplen una función investigativa, sino que constituyen herramientas clave de aprendizaje profesional, al promover el desarrollo de competencias de análisis, reflexión crítica y toma de decisiones fundamentadas.

4.3. ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El análisis de los datos en contextos reales se centra en la identificación de patrones, relaciones y significados emergentes de la práctica educativa (Creswell y Guetterman, 2018). En el caso de la investigación-acción, este análisis se vincula estrechamente con la sistematización de la experiencia, entendida como un proceso reflexivo que permite transformar la acción en conocimiento transferible y aplicable a otros contextos educativos.

Para los estudiantes de pedagogía, la sistematización constituye una oportunidad para convertir la experiencia vivida en aprendizajes conceptuales y procedimentales, fortaleciendo sus competencias profesionales y su capacidad para fundamentar pedagógicamente sus decisiones.

4.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La investigación en contextos reales, y especialmente la investigación-acción, exige un sólido compromiso ético. Es imprescindible garantizar la confidencialidad,

el consentimiento informado y la participación voluntaria de todas las personas involucradas, así como el respeto a los contextos y a las comunidades educativas (Mertens, 2015). En este proceso, los estudiantes de pedagogía desarrollan una conciencia ética sobre su rol como investigadores y futuros docentes, aprendiendo a actuar de manera responsable y reflexiva.

5. FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

La participación de los estudiantes de pedagogía en investigaciones en contextos reales constituye una estrategia fundamental para su formación profesional integral, ya que les permite aprender mientras investigan y conectar la teoría con la práctica. Este enfoque se basa en la idea de que la comprensión profunda de los procesos educativos no se alcanza únicamente mediante el estudio académico, sino a través de la experiencia directa y reflexiva en entornos auténticos (Kolb, 1984).

Aprendizaje experiencial y desarrollo de competencias

Investigar en contextos reales favorece que los estudiantes desarrollen competencias pedagógicas, sociales y reflexivas. Según Kolb (1984), el aprendizaje experiencial implica un ciclo continuo de experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación, lo cual se ve potenciado cuando los futuros docentes participan activamente en la observación y sistematización de prácticas educativas reales. Además, la interacción directa con estudiantes, docentes y la comunidad permite fortalecer habilidades como la comunicación, la empatía, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, competencias clave en la formación docente (Darling-Hammond, 2006).

Aprender mientras se investiga

La investigación en contextos reales convierte a los estudiantes en aprendices-investigadores, integrando la reflexión sobre su práctica con la recolección y análisis de datos. Este doble rol fortalece su capacidad de autoevaluación y metacognición, ya que deben considerar cómo sus decisiones pedagógicas afectan a los participantes y cómo los hallazgos pueden orientar futuras intervenciones (Creswell y Guetterman, 2018). Asimismo, esta experiencia fomenta una comprensión más crítica y profunda de los fenómenos educativos, más allá de lo que la teoría por sí sola podría ofrecer.

Conexión con el aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio se presenta como un contexto privilegiado para la formación de los estudiantes de pedagogía mediante la investigación. Al participar en proyectos de ApS, los futuros docentes aplican sus conocimientos a situaciones reales, observan

los efectos de sus intervenciones y reflexionan sobre la relación entre el aprendizaje académico y el impacto social (Bringle & Hatcher, 2009; Eyler y Giles, 1999). De esta manera, la investigación situada no solo contribuye al aprendizaje de los estudiantes, sino que también genera conocimiento relevante para la comunidad, cerrando el ciclo entre práctica, investigación y aprendizaje significativo.

Reflexión sobre la práctica

Además, involucrarse en investigación en contextos reales permite a los estudiantes desarrollar una postura reflexiva y ética frente a la educación. Como señalan Carr y Kemmis (1986), la investigación-acción y los estudios situados fomentan la reflexión crítica sobre la práctica propia, promoviendo mejoras continuas y un compromiso ético con los actores educativos y la comunidad. Esta capacidad de reflexionar sobre su práctica es esencial para la construcción de docentes competentes, conscientes de su rol y capaces de generar cambios positivos en los entornos educativos.

En síntesis, la investigación en contextos reales ofrece a los estudiantes de pedagogía una oportunidad única de aprendizaje activo, que integra teoría y práctica, fortalece competencias profesionales y contribuye simultáneamente a la generación de conocimiento aplicable. De este modo, los futuros docentes no solo aprenden sobre educación, sino que aprenden a investigar, a reflexionar y a intervenir en la realidad educativa de manera crítica y fundamentada.

6. GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO Y APORTES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Uno de los objetivos centrales de la investigación en contextos reales es la producción de conocimiento aplicable, capaz de orientar la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la intervención pedagógica. Este conocimiento no surge únicamente de la recopilación de datos, sino de la reflexión crítica sobre la práctica, la sistematización de experiencias y el análisis de los resultados obtenidos en entornos auténticos (Creswell y Guetterman, 2018; Stake, 1995).

Conocimiento situado y aplicable

Investigar en escenarios educativos reales permite generar conocimiento situado, es decir, información y hallazgos que son relevantes para contextos específicos, pero que también pueden ofrecer pautas para otras experiencias educativas similares (Carr & Kemmis, 1986). Este conocimiento tiene un valor doble: por un lado, ayuda a los docentes y estudiantes a mejorar sus estrategias pedagógicas; por otro, contribuye al desarrollo de teorías y modelos educativos basados en evidencia concreta, reforzando la relación entre práctica y teoría.

Aportes a la formación docente

Para los estudiantes de pedagogía, el proceso de investigar mientras aprende produce un efecto multiplicador. No solo consolidan competencias profesionales y reflexivas, sino que también generan información que puede retroalimentar su propio aprendizaje y el de otros docentes. La sistematización de experiencias en proyectos de aprendizaje-servicio, por ejemplo, permite documentar qué estrategias funcionan, cuáles presentan desafíos y cómo se pueden adaptar las intervenciones para maximizar el aprendizaje y el impacto social (Eyler y Giles, 1999; Jacoby, 2015).

Innovación y mejora de la práctica educativa

El conocimiento generado en contextos reales tiene un potencial transformador para la educación. Permite identificar barreras, oportunidades y estrategias efectivas, sirviendo de base para innovaciones pedagógicas que respondan a necesidades concretas de estudiantes y comunidades. Además, al ser conocimiento producido desde la práctica misma, incrementa la pertinencia y aplicabilidad de las intervenciones, fomentando procesos educativos más inclusivos, reflexivos y sostenibles (Billig, 2000).

7. REFLEXIONES FINALES: APRENDIZAJES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS REALES

La investigación en contextos reales, como se ha explorado a lo largo de este capítulo, evidencia que la educación no puede entenderse ni mejorarse solo desde la teoría, sino que requiere acercarse a los entornos donde se produce el aprendizaje. Observar, analizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica en escenarios auténticos permite generar conocimiento aplicable y contextualizado, que beneficia tanto a los estudiantes de pedagogía como a las comunidades en las que se insertan.

Uno de los hallazgos centrales es que la investigación situada fortalece la formación profesional de los futuros docentes. Al involucrarse en proyectos de aprendizaje-servicio, los estudiantes no solo aplican conocimientos teóricos, sino que también desarrollan competencias pedagógicas, socioemocionales y reflexivas. Este proceso convierte a los estudiantes en aprendices-investigadores, capaces de vincular teoría y práctica, tomar decisiones fundamentadas y evaluar críticamente sus propias intervenciones (Eyler & Giles, 1999; Kolb, 1984).

La metodología empleada en estos contextos, basada en la observación participante, entrevistas, diarios reflexivos y estudios de caso, no solo permite recolectar información sobre los fenómenos educativos, sino que también se constituye en una estrategia de aprendizaje en sí misma. Los estudiantes aprenden a analizar situaciones

complejas, identificar relaciones entre variables educativas y sistematizar hallazgos para generar conocimiento útil y aplicable (Creswell y Guetterman, 2018; Stake, 1995).

Otro aspecto relevante es la generación de conocimiento desde la práctica. La investigación en contextos reales produce información que no solo enriquece la academia, sino que también informa la innovación pedagógica y la toma de decisiones en la práctica educativa. Los hallazgos permiten identificar buenas prácticas, barreras, oportunidades de mejora y estrategias efectivas que pueden adaptarse a distintos escenarios educativos, fortaleciendo así la educación situada y reflexiva (Carr y Kemmis, 1986; Billig, 2000).

El aprendizaje-servicio, como estrategia educativa e investigativa, destaca por su doble función: por un lado, proporciona un contexto auténtico para que los estudiantes aprendan y reflexionen; por otro, genera impactos tangibles en la comunidad, cerrando el ciclo entre educación, investigación y compromiso social (Bringle y Hatcher, 2009; Jacoby, 2015). Esta combinación de aprendizaje, investigación y acción evidencia que la investigación educativa no es un fin en sí misma, sino un instrumento de transformación social y pedagógica.

Finalmente, la experiencia acumulada sugiere que la investigación en contextos reales debe ser un componente central de la formación docente, ya que prepara a los futuros educadores para enfrentar la complejidad de la práctica pedagógica, adaptarse a diversos contextos y contribuir activamente a la mejora de la educación. A su vez, evidencia la necesidad de continuar explorando nuevas metodologías y estrategias de investigación situada, que permitan integrar más efectivamente teoría, práctica y reflexión crítica.

En conclusión, la investigación en contextos reales es una herramienta poderosa para aprender, enseñar y generar conocimiento significativo, capaz de transformar tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa. Los aprendizajes derivados de estas experiencias demuestran que el vínculo entre aula y territorio, entre teoría y práctica, y entre investigación y acción, es fundamental para construir una educación más reflexiva, contextualizada y transformadora.

REFERENCIAS

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.

Billig, S. H. (2000). Research on K–12 school-based service-learning. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658–664.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Teaching and Learning*, 147, 37–46. https://doi.org/10.1002/he.356

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Falmer Press.

Creswell, J. W. & Guetterman, T. (2018). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Gamito, R., López-Vélez, A. L., León, I., & Martínez-Abajo, J. (2025). Transforming realities: Students' learning through university service-learning in initial teacher training. *Educación XX1*, 28(2), 377–397. https://doi.org/10.5944/educxx1.42819

Granados Alós, L., & Catalán-Gregori, B. (2025). Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–18. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1243

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. Jossey-Bass.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues,* 2(4), 34–46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Peña-Martínez, J., Mampaso Desbrow, J., Moraleda Ruano, Á., & Ruiz-Vicente, D. (2025). Impacto del aprendizaje-servicio en la percepción hacia personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, (46), 243–258. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.46.14

Pinto-Olivares, M. T. de J., Illesca-Pretty, M., Godoy-Pozo, J., Cabezas-González, M., & Peralta-Catalán, D. (2025). Aprendizaje Más Servicio: Una mirada desde los egresados. *Archivo Médico de Camagüey*, 29, e10409. https://revistaamc.sld.cu/index.php/amc/article/view/10409

Prados-López, S., Fernández-de-la-Mata, Z., & Montesi, M. (2025). La promoción de la lectura para adolescentes migrantes en un proyecto de aprendizaje-servicio: Análisis y evaluación de la experiencia. *Revista de Investigación sobre Bibliotecas, Educación y Sociedad*, 2, e99785. https://doi.org/10.5209/RIBE.99785

Sánchez-Serrano, S., Belando-Montoro, M. R., & León-Carrascosa, V. (2025). Eficacia percibida y perfiles estudiantiles en el aprendizaje-servicio universitario. *Revista de Educación*, 407, 1–27. https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/53ee2034-611f-4cf0-8874-cffd90547b01/content

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books*. https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1_x_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984_redactedaa_compressed3.pdf

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

CAPÍTULO 8

IMPACTO DEL APRENDIZAJE + SERVICIO EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Data de submissão: 17/03/2026
Data de aceite: 06/04/2026

Mg. Paula Correa Gutérrez
Estudiante Doctorado en Innovación Educativa
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0009-0009-0484-639X

Dra. Fabiola Sáez-Delgado
Departamento Fundamentos de la Pedagogía
Facultad de Educación
Grupo de Investigación Consolidado THRIVE4ALL
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
Fondecyt Regular 1241902
https://orcid.org/0000-0002-7993-5356

Dra. Pilar Jara Coatt
Departamento de Curriculum, Evaluación y Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Grupo de Investigación Consolidado THRIVE4ALL
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-9975-8713

Dra. Luisa Morales Maure
Departamento de Matemática
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología
Grupo de Educación Matemática GIEM21
Miembro del Sistema Nacional de Investigación (SNI-I) de SENACYT
Universidad de Panamá, Panamá
https://orcid.org/0000-0003-3905-9002

RESUMEN: El Aprendizaje + Servicio (A+S), conocido internacionalmente como service-learning, se ha consolidado como una metodología pedagógica que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad. Esta estrategia promueve una formación integral al combinar la adquisición de conocimientos disciplinares con el desarrollo de competencias sociales, emocionales y cívicas. El presente capítulo analiza el impacto del Aprendizaje + Servicio en el desarrollo socioemocional de estudiantes universitarios mediante una revisión narrativa de literatura científica internacional. La revisión considera investigaciones empíricas, metaanálisis y estudios longitudinales que examinan los efectos del A+S en variables como la empatía, la conciencia social, el compromiso cívico y las habilidades interpersonales. Los resultados evidencian que la participación en experiencias de A+S se asocia con mejoras en habilidades sociales, actitudes prosociales, autoeficacia y compromiso comunitario. En particular, los estudios revisados destacan el rol de la reflexión estructurada y la interacción con comunidades como elementos clave

para potenciar el desarrollo socioemocional. Asimismo, los metaanálisis indican efectos positivos en dimensiones como la autoestima, las habilidades sociales y la participación cívica. No obstante, el análisis de la literatura muestra que la mayoría de las investigaciones se ha centrado principalmente en la dimensión social del desarrollo socioemocional, mientras que los procesos emocionales intrapersonales, como la regulación emocional o el bienestar, han sido menos explorados. A partir de estos hallazgos, se discuten los mecanismos pedagógicos que explican el impacto formativo del Aprendizaje + Servicio y sus implicancias para la educación superior. Finalmente, se concluye que el A+S constituye una estrategia pedagógica relevante para promover el desarrollo socioemocional del estudiantado y fortalecer su compromiso con el entorno social.
PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio; aprendizaje socioemocional; aprendizaje y experiencia; educación superior; educación matemática superior; revisión narrativa.

IMPACT OF SERVICE-LEARNING ON SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: Service-learning (SL) has become a widely recognized pedagogical approach that integrates academic learning with community service. This methodology promotes students' holistic development by combining disciplinary knowledge with the development of social, emotional, and civic competencies. This chapter analyzes the impact of service-learning on the socioemotional development of university students through a narrative review of international scientific literature. The review includes empirical studies, meta-analyses, and longitudinal research examining the effects of SL on variables such as empathy, social awareness, civic engagement, and interpersonal skills. Findings show that participation in service-learning experiences is associated with improvements in social skills, prosocial attitudes, self-efficacy, and community engagement. The literature highlights structured reflection and interaction with communities as key mechanisms supporting socioemotional development. Meta-analytic evidence also indicates positive effects on self-esteem, social skills, and civic participation. However, the analysis reveals that most studies have focused primarily on the social dimension of socioemotional development, while intrapersonal emotional processes, such as emotional regulation and well-being, have received less attention. Based on these findings, the chapter discusses the pedagogical mechanisms explaining the educational impact of service-learning and its implications for higher education. The chapter concludes that service-learning represents a valuable pedagogical strategy for fostering students' socioemotional development and strengthening their commitment to the social environment.
KEYWORDS: Service-Learning; socioemotional learning; learning and experience; higher education; higher mathematics education; narrative review.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las instituciones de educación superior han experimentado una creciente transformación orientada hacia la formación integral del estudiantado (Shek et al., 2023). En este contexto, se ha reconocido la importancia de desarrollar no solo

competencias cognitivas y profesionales, sino también competencias socioemocionales que permitan a los futuros profesionales desenvolverse en contextos sociales complejos y diversos (Collie et al., 2025). El desarrollo socioemocional comprende un conjunto de competencias relacionadas con la capacidad de reconocer y gestionar las emociones, establecer relaciones positivas con los demás, demostrar empatía y tomar decisiones responsables (Sáez-Delgado et al., 2024). Estas habilidades han sido ampliamente estudiadas en el ámbito educativo debido a su influencia en el rendimiento académico, el bienestar personal y la participación ciudadana (Jara-Coatt et al., 2025).

El Aprendizaje + Servicio (A+S) se ha consolidado en las últimas décadas como una estrategia pedagógica que articula el aprendizaje académico con el compromiso social, permitiendo que los estudiantes participen activamente en la solución de necesidades reales de sus comunidades (Chen, 2023). Su relevancia en educación superior radica en que no solo favorece la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también el desarrollo de competencias éticas, ciudadanas e interpersonales, cada vez más valoradas en la formación universitaria contemporánea. Por lo tanto, en un contexto marcado por crecientes demandas de formación integral, bienestar estudiantil y responsabilidad social universitaria, resulta especialmente pertinente examinar de qué manera el A+S contribuye al desarrollo socioemocional del estudiantado.

Resulta relevante revisar los hallazgos relacionados con los mecanismos pedagógicos que explican el impacto formativo del Aprendizaje + Servicio, especialmente en sus dimensiones sociales y emocionales, así como sus implicancias para su implementación en la educación superior. En este contexto, la literatura reciente en Educación Matemática universitaria ha destacado la importancia de integrar la reflexión pedagógica, la dimensión afectiva del aprendizaje, el desarrollo de la resiliencia académica y la innovación didáctica, elementos que contribuyen a fortalecer experiencias formativas con impacto social y socioemocional (Morales-Maur et al., 2025). En conjunto, estos aportes permiten comprender el potencial del A+S como una estrategia pedagógica relevante para promover el desarrollo socioemocional de los estudiantes y fortalecer su compromiso con el entorno social.

Diversos estudios han mostrado que la participación en experiencias de A+S puede fortalecer habilidades como la empatía, la autorregulación, la colaboración, la responsabilidad social y la sensibilidad hacia el entorno (Montesi et al., 2025). Sin embargo, aunque existe abundante literatura sobre los beneficios cívicos y académicos del A+S, todavía son menos frecuentes los trabajos que analizan de manera integrada su impacto específicamente en la dimensión socioemocional en educación superior, especialmente

desde una perspectiva interpretativa que dialogue con contextos latinoamericanos y con campos disciplinares como la educación matemática**.** Esta situación revela un vacío relevante, ya que la formación universitaria actual exige comprender no solo qué aprenden los estudiantes, sino también cómo dichas experiencias transforman su manera de relacionarse consigo mismos, con los otros y con su entorno social.

A partir de esta necesidad, el presente capítulo se propone analizar, desde una revisión narrativa de la literatura, la contribución del Aprendizaje + Servicio al desarrollo socioemocional en educación superior, identificando hallazgos internacionales y latinoamericanos, así como posibles conexiones con experiencias formativas en educación matemática**.** De este modo, el capítulo busca ofrecer una comprensión crítica del valor formativo del A+S y aportar elementos para su proyección en contextos universitarios comprometidos con una formación más humana, reflexiva y socialmente vinculada.

2. METODOLOGÍA

El presente capítulo se desarrolló mediante una revisión narrativa de la literatura, entendida como una estrategia de análisis cualitativo orientada a integrar, interpretar y discutir aportes teóricos y empíricos sobre un tema de interés educativo. A diferencia de una revisión sistemática o un metaanálisis, la revisión narrativa permite construir una lectura comprehensiva y reflexiva del estado del conocimiento, identificando tendencias, vacíos y convergencias en torno al fenómeno estudiado**.** En este caso, se utilizó para examinar la relación entre Aprendizaje + Servicio y desarrollo socioemocional en educación superior.

La búsqueda bibliográfica se realizó entre enero y marzo de 2026, considerando principalmente publicaciones del período 1993–2025, con el fin de recuperar tanto estudios fundacionales como investigaciones recientes. Se consultaron libros, capítulos, artículos científicos y documentos institucionales en bases de datos académicas y repositorios especializados de educación, utilizando combinaciones de descriptores en español e inglés tales como: “Aprendizaje + Servicio”, “Aprendizaje y Servicio”, “service-learning”, “educación superior”, “higher education”, “desarrollo socioemocional”, “social-emotional development”, “competencias socioemocionales”, “empatía”, “compromiso cívico”, “responsabilidad social” y “bienestar estudiantil”. Asimismo, se incluyeron búsquedas complementarias vinculadas a educación matemática, formación docente y resiliencia, cuando estas permitían ampliar la comprensión del problema desde contextos formativos específicos.

Para la selección del material se consideraron como criterios de inclusión: (a) estudios centrados en Aprendizaje + Servicio en educación superior; (b) trabajos que abordaran, de forma directa o indirecta, dimensiones socioemocionales como empatía, identidad, habilidades interpersonales, compromiso social, autorregulación o resiliencia; (c) publicaciones con relevancia académica, institucional o regional; y (d) textos útiles para comprender antecedentes internacionales y latinoamericanos**.** Se excluyeron: (a) estudios enfocados exclusivamente en educación básica o media sin proyección al nivel superior; (b) publicaciones sin relación clara con el A+S; (c) trabajos de carácter exclusivamente descriptivo sin aportes al problema analizado; y (d) documentos duplicados o con información insuficiente para el análisis.

Como resultado del proceso de revisión, se seleccionó un corpus final de estudios representativos que permitió organizar los hallazgos en dos grandes ejes: antecedentes internacionales y aportes latinoamericanos sobre Aprendizaje + Servicio y desarrollo socioemocional. Posteriormente, la información fue analizada mediante un procedimiento de categorización temática, identificando recurrencias en torno a beneficios personales, sociales, cívicos, afectivos y formativos del A+S. Este análisis permitió construir una discusión interpretativa sobre el valor del A+S como estrategia de formación integral en la educación superior con foco en el desarrollo socioemocional.

3. RESULTADOS

La revisión de literatura evidencia que el Aprendizaje + Servicio (A+S) tiene un impacto significativo en diversas dimensiones del desarrollo socioemocional de los estudiantes universitarios. Los estudios analizados muestran resultados consistentes en relación con el fortalecimiento de habilidades interpersonales, el desarrollo de la empatía, la conciencia social y el compromiso cívico.

Uno de los estudios pioneros en este ámbito es el realizado por Markus et al. (1993), quienes compararon estudiantes de cursos universitarios tradicionales con estudiantes que participaron en cursos que incorporaban aprendizaje-servicio. Los resultados indicaron que los estudiantes participantes en experiencias de A+S mostraron mayores niveles de responsabilidad social y compromiso con problemas comunitarios.

Posteriormente, investigaciones de mayor escala confirmaron estos hallazgos. Eyler y Giles (1999), a partir de un estudio realizado en múltiples universidades con más de 1500 estudiantes, encontraron que el aprendizaje-servicio se asociaba con mejoras significativas en el desarrollo interpersonal, el pensamiento crítico y la comprensión de problemáticas sociales.

De manera similar, el estudio longitudinal de Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee (2000) analizó el impacto del service-learning en estudiantes universitarios de Estados Unidos y concluyó que esta metodología contribuye significativamente al desarrollo del compromiso cívico, la responsabilidad social y las habilidades interpersonales.

Además de los estudios empíricos individuales, diversas revisiones y metaanálisis han confirmado estos resultados. Conway et al. (2009) realizaron un metaanálisis de 103 estudios sobre service-learning y encontraron efectos positivos significativos en resultados personales, sociales y ciudadanos. Posteriormente, Celio et a., (2011) analizaron 62 investigaciones y concluyeron que los programas de aprendizaje-servicio producen mejoras en autoestima, habilidades sociales, actitudes prosociales y compromiso cívico.

En conjunto, estos resultados sugieren que el Aprendizaje + Servicio constituye una estrategia pedagógica eficaz para promover el desarrollo socioemocional en educación superior. La Tabla 1 muestra el detalle de los estudios y sus principales resultados.

Tabla 1. Estudios internacionales sobre Aprendizaje + Servicio y desarrollo socioemocional.

Autor(es)	Año	País / contexto	Tipo de estudio	Principales resultados
Markus, Howard & King	1993	Estados Unidos	Estudio experimental en educación superior	Los estudiantes en cursos con A+S mostraron mayor responsabilidad social y compromiso comunitario.
Giles & Eyler	1994	Estados Unidos	Estudio empírico	Participación en A+S asociada con desarrollo personal, social y cognitivo.
Eyler & Giles	1999	Estados Unidos	Estudio multisite con más de 1500 estudiantes	Incremento en empatía, pensamiento crítico y compromiso cívico.
Astin et al.	2000	Estados Unidos	Estudio longitudinal nacional	A+S asociado a mayor compromiso cívico, desarrollo personal y habilidades interpersonales.
Simons & Cleary	2006	Estados Unidos	Estudio cuasi-experimental	Mejora en conciencia social, valores cívicos y habilidades sociales.
Conway, Amel & Gerwien	2009	Internacional	metaanálisis de 103 estudios	Efectos positivos en resultados personales, sociales y ciudadanos.
Celio, Durlak & Dymnicki	2011	Internacional	metaanálisis de 62 estudios	Mejora en autoestima, habilidades sociales, compromiso cívico y rendimiento académico.
Yorio & Ye	2012	Internacional	metaanálisis	Impactos positivos en desarrollo personal, conciencia social y aprendizaje.
Morales-Maure et al. (Proyecto FID2024-108)	2026	Panamá / educación superior y formación matemática	metaanálisis en fase de análisis	Estudio en desarrollo orientado a examinar indicadores de calidad educativa y posibles vínculos entre formación matemática, innovación pedagógica y desarrollo socioemocional. No reporta resultados concluyentes aún.

Luna	2010	México	Estudio sobre responsabilidad social universitaria	El A+S contribuye al desarrollo de identidad profesional con compromiso social.
Olivo-Montaño et al.	2024	México / Panamá / España	Estudio mixto en educación superior	El modelo MAICC, basado en evaluación de proyectos de ciencia ciudadana, integra *service learning* y aprendizaje basado en investigación; favorece el pensamiento complejo, el pensamiento crítico y la reflexión en contextos reales de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Además de la evidencia internacional, en América Latina el Aprendizaje + Servicio ha experimentado un crecimiento significativo durante las últimas décadas, impulsado por iniciativas educativas orientadas a fortalecer la vinculación entre universidad y comunidad. Diversas investigaciones realizadas en la región han analizado el impacto formativo de esta metodología, destacando su contribución al desarrollo de valores sociales, habilidades emocionales, responsabilidad cívica y la participación comunitaria.

Por ejemplo, en Argentina y Chile, se ha documentado numerosas experiencias de aprendizaje-servicio en instituciones educativas, destacando su impacto en la formación de actitudes solidarias y en el desarrollo de la conciencia social y emocional del estudiantado. Asimismo, investigaciones en universidades latinoamericanas han evidenciado que la participación en proyectos de A+S contribuye al desarrollo de habilidades sociales, al fortalecimiento del trabajo colaborativo y a la construcción de una identidad profesional comprometida con la responsabilidad social. La Tabla 2 muestra el detalle de los estudios y sus principales resultados.

Tabla 2. Estudios latinoamericanos sobre Aprendizaje + Servicio en educación superior.

Autor(es)	Año	País	Tipo de estudio	Principales hallazgos
Tapia	2016	Argentina	Análisis de experiencias educativas	El A+S promueve valores solidarios, desarrollan mayor sensibilidad, compromiso social y participación comunitaria.
CLAYSS	2017	América Latina	Sistematización de experiencias universitarias	El A+S fortalece la ciudadanía activa y la vinculación universidad-comunidad.
Tolozano-Benites, Tolozano, Martínez & Barzola	2025	Latinoamérica	Análisis de experiencias de aplicación del aprendizaje+servicio en contextos universitarios	Desarrollo del pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo colaborativo y compromiso social.

López-López, Alarcón, Cigarroa, Zapata-Lamana & Valbuena	2025	Latinoamérica	Análisis de la implementación de Aprendizaje+Servicio en la educación superior y su contribución al desarrollo de competencias	Favorece competencias personales, profesionales, ciudadanas e interpersonales (trabajo en equipo, comunicación, liderazgo, compromiso social).
Castillo	2025	Chile	Estudio teórico-empírico / sistematización de experiencias	Promueve el aprendizaje significativo, desarrollo de competencias (genéricas y profesionales) y fortalecimiento de la vinculación con el medio.

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, tanto la literatura internacional como la latinoamericana coinciden en destacar el impacto positivo del Aprendizaje + Servicio en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Las investigaciones revisadas evidencian mejoras consistentes en dimensiones como la empatía, las habilidades interpersonales, la responsabilidad social y el compromiso cívico.

Estos resultados sugieren que la participación en experiencias de aprendizaje-servicio ofrece oportunidades significativas para que los estudiantes desarrollen competencias socioemocionales fundamentales para su formación profesional y su participación activa en la sociedad.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión de literatura demuestran evidencia consistente de que el Aprendizaje + Servicio (A+S) contribuye al desarrollo socioemocional de los estudiantes universitarios. Tanto estudios empíricos como metaanálisis coinciden en señalar que la participación en experiencias de aprendizaje-servicio se asocia con mejoras en dimensiones como la empatía, la conciencia social, las habilidades interpersonales y el compromiso cívico (Celio et al., 2011; Conway et al., 2009; Yorio & Ye, 2012). Estos hallazgos refuerzan la idea de que las metodologías experienciales y contextualizadas pueden generar aprendizajes que trascienden la adquisición de conocimientos disciplinares y favorecen procesos de desarrollo personal y social consolidándose como una estrategia potente para la innovación educativa (Jara-Coatt et al., 2025).

Sin embargo, un análisis más detallado de la literatura revela que gran parte de las investigaciones sobre Aprendizaje + Servicio han tendido a centrarse principalmente en la dimensión social del desarrollo socioemocional, particularmente en variables como

el compromiso cívico, la responsabilidad social y la sensibilidad hacia problemáticas comunitarias, lo que ha sido consistente con resultados de estudios previos (Brandenberger, 2023).

En contraste, existe una menor presencia de estudios que examinen de manera específica procesos emocionales intrapersonales, tales como la regulación emocional, la conciencia emocional o el bienestar psicológico de los estudiantes. Esta tendencia sugiere que el concepto de desarrollo socioemocional ha sido abordado con un mayor énfasis en su componente social que en su dimensión emocional propiamente tal, lo que abre un espacio relevante para profundizar en futuras investigaciones, lo que coincide con lo advertido en estudios previos (Lozano-Peña et al., 2023).

En este sentido, resulta pertinente articular el análisis del Aprendizaje + Servicio con marcos teóricos provenientes del campo del aprendizaje socioemocional y de las competencias socioemocionales (Sáez-Delgado et al., 2025). Diversos modelos teóricos han destacado que el desarrollo socioemocional implica no solo la capacidad de establecer relaciones positivas con los demás, sino también habilidades relacionadas con la conciencia emocional, la autorregulación, la resiliencia y la toma de decisiones responsables (Collie et al., 2025; Lozano-Peña et al., 2021;). Desde esta perspectiva, el A+S podría entenderse como un contexto educativo particularmente propicio para el desarrollo integrado de estas competencias, en la medida en que combina experiencias reales de interacción social con procesos reflexivos que permiten al estudiantado analizar sus emociones, valores y posicionamientos frente a problemáticas sociales, por ejemplo los propios desafíos que emergen en contextos educativos rurales (Sáez-Delgado et al., 2024).

De manera complementaria, investigaciones recientes sobre competencias socioemocionales en contextos educativos han mostrado que factores como la regulación emocional, la resiliencia y las relaciones interpersonales positivas constituyen componentes clave del bienestar y del desarrollo profesional en contextos educativos (Jara-Coatt et al., 2025; Sáez-Delgado et al., 2023). Aunque gran parte de estos estudios se han desarrollado en el ámbito de la formación docente, sus hallazgos permiten ampliar la comprensión del desarrollo socioemocional en la educación superior, mostrando que los procesos formativos que integran experiencias reflexivas y colaborativas pueden favorecer tanto el bienestar personal como el compromiso social.

En el ámbito de la educación matemática superior, esta relación entre aprendizaje, afectividad y contexto social también ha comenzado a recibir mayor atención. Diversos estudios han señalado que la formación matemática no puede comprenderse únicamente desde una perspectiva cognitiva, sino que involucra dimensiones afectivas, identitarias

y emocionales que influyen en la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento (Morales-Maure et al., 2025a). En este marco, la incorporación de metodologías como el Aprendizaje + Servicio puede contribuir a resignificar la enseñanza de la matemática, situándola en contextos sociales significativos y favoreciendo procesos de reflexión pedagógica, resiliencia académica e innovación didáctica (Morales-Maure et al., 2025b).

Asimismo, desde la perspectiva del aprendizaje experiencial, el impacto del A+S puede comprenderse a partir del modelo propuesto por Kolb (1984), el cual plantea que el aprendizaje se construye mediante un ciclo que integra experiencia concreta, reflexión, conceptualización y aplicación. Las experiencias de servicio comunitario permiten al estudiantado interactuar con realidades sociales diversas, mientras que los procesos de reflexión estructurada facilitan la integración entre experiencia y conocimiento académico. De esta manera, el A+S no solo promueve aprendizajes cognitivos, sino también transformaciones en la manera en que los estudiantes comprenden su rol social y profesional (Morales-Maure et al., 2025c).

En conjunto, los resultados analizados sugieren que el Aprendizaje + Servicio constituye una estrategia pedagógica con un alto potencial para articular aprendizaje disciplinar, desarrollo socioemocional y compromiso social en la educación superior. No obstante, la literatura también indica la necesidad de avanzar hacia diseños pedagógicos que incorporen de manera más explícita la dimensión emocional del aprendizaje, integrando procesos de reflexión crítica, autorregulación emocional y construcción de sentido personal en las experiencias de servicio comunitario (Pong & Lam, 2023).

Limitaciones del estudio

El presente capítulo presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, se trata de una revisión narrativa de la literatura, lo que implica que la selección y análisis de los estudios no sigue los procedimientos sistemáticos propios de revisiones sistemáticas o metaanálisis. En segundo lugar, la mayoría de los estudios revisados provienen de contextos internacionales, especialmente de Estados Unidos y Europa, lo que puede limitar la generalización de los hallazgos a contextos latinoamericanos. Asimismo, la literatura disponible sobre el impacto socioemocional del Aprendizaje + Servicio en educación superior presenta una importante heterogeneidad metodológica, tanto en los instrumentos utilizados como en las dimensiones socioemocionales analizadas, lo que dificulta establecer comparaciones directas entre estudios.

Futuras líneas de investigación

A partir de los hallazgos identificados, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de la dimensión emocional del Aprendizaje + Servicio, incorporando variables como la regulación emocional, la resiliencia académica y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. Asimismo, resulta relevante desarrollar estudios empíricos en contextos latinoamericanos que permitan comprender de qué manera las experiencias de A+S influyen en el desarrollo socioemocional en diferentes disciplinas académicas. Otra línea de investigación prometedora consiste en explorar la integración del Aprendizaje + Servicio con enfoques pedagógicos emergentes en áreas como la educación matemática, particularmente en relación con la dimensión afectiva del aprendizaje y la construcción de identidades profesionales comprometidas con el entorno social (Morales-Maure et al., 2025).

Implicancias y recomendaciones para la práctica educativa

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados de esta revisión sugieren que la implementación del Aprendizaje + Servicio en la educación superior puede fortalecerse mediante el diseño de experiencias formativas que integren de manera explícita el desarrollo socioemocional. En este sentido, se recomienda incorporar espacios sistemáticos de reflexión pedagógica que permitan a los estudiantes analizar tanto los aprendizajes disciplinares como las experiencias emocionales asociadas al trabajo con comunidades. Asimismo, resulta relevante promover el trabajo colaborativo, la vinculación sostenida con organizaciones comunitarias y la integración curricular del servicio con los objetivos de aprendizaje de cada disciplina. Finalmente, las instituciones de educación superior podrían considerar el desarrollo de estrategias de evaluación que permitan medir de manera más precisa el impacto socioemocional de las experiencias de Aprendizaje + Servicio, favoreciendo así la mejora continua de estas iniciativas formativas.

5. CONCLUSIÓN

El presente capítulo tuvo como objetivo analizar el impacto del Aprendizaje + Servicio en el desarrollo socioemocional de estudiantes de educación superior a partir de una revisión de literatura científica. La evidencia revisada confirma que el Aprendizaje + Servicio constituye una estrategia pedagógica con un alto potencial para promover el desarrollo socioemocional en la educación superior. Al integrar experiencias académicas con la participación activa en contextos comunitarios, esta metodología favorece el fortalecimiento de habilidades sociales, la empatía, la responsabilidad cívica y el compromiso con el entorno. No obstante, la literatura también evidencia que la mayoría

de los estudios se han centrado principalmente en la dimensión social del desarrollo socioemocional, dejando en segundo plano procesos emocionales intrapersonales como la regulación emocional, la resiliencia y el bienestar. En este sentido, avanzar hacia enfoques que articulen el Aprendizaje + Servicio con marcos teóricos del aprendizaje socioemocional permitirá comprender de manera más integral su impacto formativo. De esta forma, el A+S se proyecta como una estrategia clave para fortalecer la formación integral del estudiantado universitario y para promover profesionales capaces de vincular conocimiento disciplinar, compromiso social y desarrollo humano.

6. AGRADECIMIENTOS

Al proyecto titulado “REDPROSPERA: Colaboración bidireccional entre los SLEP Andalien Sur, Costa y la UCSC, que integre la investigación e innovación para la prosperidad socioemocional docente en comunidades educativas resilientes”, Nro./ Código del DINNFTC(P)02/2025-I, correspondiente al fondo para el trabajo colaborativo en I+D+I con entidades externas a la UCSC, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Este capítulo se desarrolló en el marco del Proyecto FONDECYT Regular N°1241902, “Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-iT basada en mundos virtuales con experiencias inmersivas y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar”, y de las actividades de investigación del grupo GIEM21 y del Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-being, and Mental Health to Foster Thriving (THRIVE4ALL). Asimismo, contó con apoyo de proyectos institucionales correspondiente a FAD 03/2025 Aprendizaje + Servicio: Experiencia bidireccional entre las necesidades de centros de práctica y la investigación/ innovación educativa para el Programa de Formación Pedagógica. Universidad Católica de la Santísima Concepción asignado a PJ-C y FS-D.del CUFI en la Universidad de Panamá (VIP-01-90-2024-01, VIP-01-90-2024-02, VIP-01-90-2024-03; FID2024-108) y del proyecto VIP-040405-2025-008 (FID-2024).

REFERENCIAS

Astin, A., Vogelgesang, L., Ikeda, E., & Yee, J. (2000). How service learning affects students. Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles. https://heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF

Brandenberger, J. (2023). Investigating personal development outcomes in service learning: Theory and research. *Research on Service Learning*, 133-156.

Castillo, M. (2025). Aprendizaje servicio una metodología activa en la educación superior. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 7*(1), 1–5. https://doi.org/10.22320/reined.v7i1.7156

Celio, C., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 34*(2), 164–181. https://doi.org/10.1177/105382591103400205

Chen, A. (2023). Integrating Pedagogy and Practice: The Impact of Academic Service Learning in the TEFL Context in Higher Education. *Education as Change, 27*(1), 1-24. https://doi.org/10.25159/1947-9417/14826

CLAYSS. (2017). Aprendizaje y servicio solidario en la educación superior latinoamericana. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. https://www.clayss.org/featured_item/aprendizaje-servicio-en-educacion-superior/

Collie, R., Sáez-Delgado, F., Granziera, H. (2025). Teachers' Perceived Social-Emotional Competence as a Vital Mechanism of Adult SEL. In: Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100117

Conway, J., Amel, E., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology, 36*(4), 233–245. https://doi.org/10.1080/00986280903172969

Eyler, J., & Giles, D. (1999). Where's the learning in service-learning? Jossey-Bass.https://eric.ed.gov/?id=ED430433

Jara-Coatt, P., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Zañartu, N., & Hinojosa, V. (2025). Well-Being of Public School Teachers in Chile: The Role of Resilience and Positive Relationships. *Revista de Investigación en Educación, 23*(2), 373-391. https://doi.org/10.35869/reined.v23i2.6343

Jara-Coatt, P., Constenla-Nuñez, J., Sáez-Delgado, F. (2025). Modelos competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios, 46*(03). eISSN: 2739-007. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

López-López, V., Alarcón, A., Cigarroa, I., Zapata-Lamana, R., & Valbuena, S. (2025). Aprendizaje y servicio en la educación superior: una revisión sistemática sobre su implementación y desarrollo de competencias. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 24*(56), 139-155. https://doi.org/10.21703/rexe.v24i56.3263

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Contreras-Saavedra, C., Ramos, V. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: una revisión sistemática de la literatura. *Aula de Encuentro, 25* (2), 215-241. https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7391

Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social–Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability, 13(*21), 12142; https://doi.org/10.3390/su132112142

Luna, E. (2010). Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: Una propuesta de educación transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*(4), 1–15. https://rieoei.org/RIE/article/view/1738

Markus, G., Howard, J., & King, D. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(4), 410–419. https://doi.org/10.3102/01623737015004410

Montesi, M., Bornstein, B., & Valero, P. (2025). How service learning can promote soft-skills acquisition: Lessons learned from a project in LIS education. *Journal of Education for Library and Information Science, 66*(1), 60-84. https://doi.org/10.3138/jelis-2023-0052

Morales-Maure, L., Chacón-Rivadeneira, K., Garcia-Marimón, O., Sáez-Delgado, F., & Campos-Nava, M. (2025). Enhancing mathematics teacher training in higher education: The role of lesson study and didactic suitability criteria in pedagogical innovation. *Trends in Higher Education, 4*(3), 39. https://doi.org/10.3390/higheredu4030039

Morales-Maure, L., García Marimón, O., & Alfaro Ponce, B. (2025a). Mathematics and Music in Higher Education: Interdisciplinary Strategies for Learning and Resilience in Vulnerable Environments. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 27*(45), 45–68. https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.19488

Morales-Maure, L., García Vázquez, E., García Marimón, O., & Alfaro Ponce, B. A. (2025b). Assessment of the impact of the lesson study approach and didactic suitability criteria on mathematics teacher training from the onto-semiotic approach. *Edelweiss Applied Science and Technology, 9*(4), 602–616.

Morales-Maure, L., García-Marimón, O., Chacón-Rivadeneira, K., Ponce, B. A., & Font Moll, V. F. (2025c). Between the Epistemic and the Affective: Mapping didactic suitability in mathematics education from a territorial perspective. *Journal of Cultural Analysis and Social Change, 10*(2), 195–206. https://doi.org/10.64753/jcasc.v10i2.1585

Olivo-Montaño P, Sanabria, J., Molina-Espinosa JM, Quintero-Gámez L, Velarde-Camaqui D, Sánchez-Salgado L., Gonzalez-Mendoza M, Breda A, Morales-Maure L and Alvarez-Icaza I (2024) MAICC model: development of complex thinking through citizen science project evaluation. *Frontiers in Education. 9:1*392104. doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1392104

Pong, H., & Lam, P. (2023). The effect of service learning on the development of trait emotional intelligence and adversity quotient in youths: An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(6), 4677. https://doi.org/10.3390/ijerph20064677

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y. (2024). Psychometric properties of the SocioEmotional Skills Instrument for Teachers (SEMS-IT) using Network Approach: English and Spanish versión. *Frontiers in Psychology, 15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1421164

Sáez-Delgado, F., Coronado-Sánchez, P., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Brieba-Fuenzalida, J., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2025). Use of Digital Technologies to Support Socioemotional Teacher Training: A Systematic Review. *Education Sciences, 15*(10), 1377. https://doi.org/10.3390/educsci15101377

Sáez-Delgado, F., Medina, N., Mella-Norambuena, J., Contreras, C. (2024). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina de Educación, 8*(1), 1-9. https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8

Shek, D., Chau, C., Zhou, K., Chu, C. K., Chu, K., & Li, A. (2023). Nurturing holistic development of university students: The role of non-cognitive skills. *International Journal of Child and Adolescent Health, 16*(2), 111-122.

Tapia, M. (2016). The potential effects of service-learning and community service in educational settings in Latin America. In Civic service worldwide (pp. 133-156). Routledge.

Tolozano-Benites, R., Tolozano Benites, S., Roger, I., & Barzola, I. (2025). El aprendizaje-servicio: Herramienta práctica y metodología para integrar procesos sustantivos universitarios. *European Public & Social Innovation Review, 10*, 1–12. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2022

Yorio, P., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education, 11*(1), 9–27. https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072

CAPÍTULO 9

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL, COMO UNA ESTRATEGIA INNOVADORA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS, INCLUSIÓN Y SOSTENIBILIDAD

Data de submissão: 17/03/2026
Data de aceite: 06/04/2026

Dra. Gladys Angélica Contreras Sanzana
Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0001-8244-1405

Dr. Jaime Aroldo Constenla Núñez
Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-3373-6888

RESUMEN: El aprendizaje y servicio es una metodología educativa que armoniza el servicio comunitario con la reflexión crítica centrada en la justicia social, siendo transformadora cuando incluye reflexión, participación e intencionalidad. Promueve el desarrollo integral del estudiante, fortalece competencias profesionales y el compromiso cívico, optimiza la enseñanza, y vincula la universidad con la comunidad, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este escenario, interesa conocer, a partir del análisis de contenido comparativo de estudios previos, cómo esta estrategia aporta en la formación profesional en el desarrollo de la inclusión, sostenibilidad y competencias ciudadanas. Se analizaron ocho artículos de base de datos Scopus de los últimos cinco años. Se concluye que es necesario fomentar el aprendizaje significativo y el compromiso cívico de los futuros profesionales para abordar desafíos reales en la comunidad a través de la planificación, implementación y reflexión sobre proyectos de servicio que generen un impacto positivo tanto en los estudiantes como en la comunidad.
PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio; innovación educativa; responsabilidad social universitaria; inclusión social; sostenibilidad.

SERVICE-LEARNING IN VOCATIONAL TRAINING AS AN INNOVATIVE STRATEGY FOR DEVELOPING CIVIC SKILLS, INCLUSION, AND SUSTAINABILITY

ABSTRACT: Service learning is an educational methodology that harmonizes community service with critical reflection focused on social justice, being transformative when it includes reflection, participation, and intentionality. It promotes the comprehensive development of students, strengthens professional skills and civic engagement, optimizes teaching, and links the university

with the community, aligning with the Sustainable Development Goals. In this context, it is interesting to know, based on a comparative content analysis of previous studies, how this strategy contributes to professional training in the development of inclusion, sustainability, and civic skills. Eight articles from the Scopus database from the last five years were analyzed. It was concluded that it is necessary to promote meaningful learning and civic engagement among future professionals in order to address real challenges in the community through the planning, implementation, and reflection on service projects that generate a positive impact on both students and the community.
KEYWORDS: service learning; educational innovation; university social responsibility; social inclusion; sustainability.

1. INTRODUCCIÓN

Se reconoce que la universidad está adquiriendo un papel relevante como agente de transformación social, por cuanto se configura como un poder social importante, motor del desarrollo económico de los países y el mundo académico debe ejercer de forma clara un papel de liderazgo ético y científico (López-López et al., 2021).

La educación superior, se constituye en participante crítico en la esfera pública, por su influencia en las perspectivas de la sociedad, desarrollando conocimiento, siendo miembro de la sociedad civil democrática, con importantes responsabilidades para la nación y para el resto del mundo (Sullivan, 1999).

En el mundo universitario se concibe la vinculación como un proceso dinámico y bidireccional, donde la universidad y la sociedad interactúan de manera proactiva en la búsqueda de soluciones a problemas comunes.

La vinculación universitaria como puente entre la academia y la comunidad, se convierte en un espacio privilegiado para promover prácticas sostenibles, participativas e inclusivas para contribuir a la mitigación de la desigualdad, una de las principales demandas sociales de nuestro tiempo. Desde esta perspectiva, la metodología aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica innovadora, permite integrar los procesos sustantivos de la universidad: docencia, investigación y vinculación (Benítez, et al. 2025).

Desde una perspectiva epistemológica, se hace referencia a explorar el aprendizaje y servicio desde la pedagogía de cruce de fronteras, entendida como un enfoque filosófico con un alto potencial educativo, cuyo propósito es potenciar la capacidad de las instituciones de Educación Superior en la construcción de conocimiento compartido y en la generación de soluciones a problemas complejos; permite aportar al progreso ético al responder a necesidades humanas concretas y a fomentar un debate constructivo en torno a estas cuestiones (Arbués et al., 2023). Una de las características

destacadas del aprendizaje y servicio es su capacidad para crear espacios de cruce de fronteras, que permiten al estudiantado articular teoría y práctica, contribuyendo al impacto social y al desarrollo personal (Truong et al., 2020).

El aprendizaje y servicio es una metodología de enseñanza y aprendizaje que busca realizar un servicio efectivo para la comunidad, promoviendo una reflexión crítica centrada en la justicia social, cuyos componentes esenciales incluyen la comunidad de aprendizaje, el aprendizaje crítico de los estudiantes y la intencionalidad transformadora orientada hacia la justicia (Peña, 2021). Es una metodología transformadora cuando supone reflexión, participación, intencionalidad y un aprendizaje en la realización de un servicio (Ferrandis, 2021).

El aprendizaje y servicio responde a la necesidad de integrar escenarios sociales reales en la enseñanza universitaria, alineándose con el compromiso cívico y social inherente a los principios fundacionales de la universidad (Deeley, 2016). Esta metodología combina el conocimiento académico con tareas de servicio a la comunidad, transformando el servicio en una experiencia de aprendizaje enriquecedora (Puig et al., 2017); no solo optimiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también facilita la adquisición de competencias profesionales y fortalece el compromiso cívico y social con la comunidad (Batlle, 2020). Se involucra al estudiantado en iniciativas pedagógicas comprometidas, en la medida en que estas pueden contribuir a cambiar las condiciones que crea la exclusión social, y orientadas, por consiguiente, hacia la justicia social, por lo tanto, reúne aprendizaje, compromiso y cambio, tanto individual como grupal.

La metodología aprendizaje y servicio permite a los estudiantes adquirir competencias transversales y específicas, promoviendo su desarrollo integral y construyendo puentes significativos entre la universidad y la comunidad. Involucra a los estudiantes en la conciencia, comprensión y acción relacionada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) enmarcados en la Agenda 2030, capacitándolos como agentes de cambio en su comunidad (Gómez, 2018). Además, se impacta en contextos sociales y en la formación de profesionales comprometidos (Saz y Ramo, 2015; Glazier et al., 2014; Aramburuzabala et al., 2015).

La UNESCO reconoce a la educación como el principal motor de cambio en la sociedad y propone el concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible, como una educación integral y transformadora que aborda los contenidos académicos, el medio ambiente y los resultados del aprendizaje. Se busca empoderar a los estudiantes de educación superior para que se conviertan en agentes de cambio, dotándolos con conocimientos, habilidades, valores y actitudes para contribuir al desarrollo sostenible.

Por otra parte, la participación de personas con discapacidad es esencial para fomentar una cultura inclusiva (Moliner et al., 2019), es decir, es importante promover metodologías como el aprendizaje y servicio por su carácter solidario, cooperativo e inclusivo, al permitir la construcción de espacios de encuentro y de aprendizaje comunes para trabajar también con personas con necesidades educativas especiales (García y López-Vélez, 2019; Llabrés et al., 2019). En este contexto, varios estudios coinciden que el trabajo cooperativo/colaborativo, por ejemplo, entre estudiantado de pedagogías y estudiantado con discapacidad ha mejorado las actitudes y la sensibilización hacia la inclusión por parte de futuros docentes (Abellán, 2021; Abellán y Segovia, 2022; Lorente y Escribano, 2022; Sánchez, 2019).

El aprendizaje-servicio en la Educación Superior contribuye a la mejora en el currículum académico, un ascenso hacia el ideal de responsabilidad y justicia social y una unión con el ámbito socio-comunitario desde la demanda social de la intervención (Rodríguez, 2013). Uno de los fundamentos de la metodología aprendizaje y servicio, además de promover la adquisición de conocimientos, la conciencia socioambiental y realizar cambios en la conducta individual, es trasladar todo ello a la sociedad para que ésta sufra una transformación (Brown, 2001; Gómez-Pablos et al., 2018).

2. METODOLOGÍA

En este estudio se analizaron ocho artículos de investigación de la base de datos Scopus con las palabras aprendizaje y servicio, educación superior, formación de profesionales, de los últimos 5 años en español.

Para analizar los resultados se empleó la siguiente matriz de datos:

Tabla 1. Criterios de extracción de información.

N° de columna	Criterio de extracción	Descripción de la información
1	ID	Número de identificación del artículo
2	Metodología del artículo	Se refiere a la metodología empleada en el artículo.
3	Referencia	Nombre del autor (es), año de Publicación y titulo del artículo
4	País	Nacionalidad del autor (es)
6	Experiencia de A+S	Descripción de la experiencia que realizaron los estudiantes

N° de columna	Criterio de extracción	Descripción de la información
7	Participantes	Tipo de sujetos donde está dirigido la experiencia de A+S
8	Modelo teórico	Modelo en que se basó la experiencia

Es un estudio de tipo cualitativo – comparativo, que se enfoca en contrastar a través de análisis de contenido, las acciones, enfoques metodológicos y resultados de ocho estudios de los últimos cinco años para acceder a datos actualizados, que abordan la formación de profesionales, de preferencia formación de profesorado, considerando la metodología de aprendizaje y servicio. Se busca identificar patrones que emergen de los estudios analizados para una comprensión más profunda del tema.

En relación con la recolección de datos, se realizó una lectura detallada de los estudios seleccionados, enfocándose en comprender características en función de los ocho criterios de extracción definidos, de acuerdo con la tabla anterior. Además, se construyó una matriz de análisis para organizar y presentar la información extraída de los artículos analizados, ofreciendo una panorámica global de la información más relevante, lo cual permite presentar los siguientes resultados.

3. RESULTADOS

Tabla 2. Matriz de análisis de información. A continuación, se presenta la matriz que contiene la información que se extrajo, a partir de los artículos analizados de acuerdo con los criterios definidos.

ID	Metodología del artículo	Objetivo	Referencia y título artículo	País	Experiencia de A+S	Participantes	Modelo teórico
1	Estudio descriptivo/ cualitativo	Fomentar el aprendizaje significativo y el compromiso cívico de los estudiantes al abordar desafíos reales en la comunidad a través de la planificación, implementación y reflexión sobre proyectos de servicio que generen un impacto positivo tanto en los estudiantes como en la comunidad.	Lucía Granados-Alós y Belén Catalán-Gregori: 2025 Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario	España	Se utilizó la metodología ApS en la asignatura de Investigación Educativa en la Escuela del Máster Universitario en Investigación en Educación y en la asignatura de Trabajo Final de Máster del Máster Universitario en Psicopedagogía la Universidad Internacional de Valencia	117 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Valencia del Máster Universitario en Psicopedagogía (56) y Máster Universitario en Investigación en Educación (61).	Metodología Aprendizaje-Servicio: Metodología dinámica, colaborativa y participativa del estudiantado para el desarrollo de aprendizaje a partir de la vinculación con experiencias reales, considerando coordinación efectiva del equipo docente, subrayando la reflexión y la evaluación constantes
2	Estudio cuantitativo no experimental de tipo descriptivo y de corte transversal a partir de un cuestionario validado con el que analizaron 4 categorías: concienciación, cambio conductual, utilidad en su futura profesión y transcendencia a la sociedad.	Analizar, en maestros en formación, la eficacia de la metodología ApS adaptada a las Ciencias Experimentales mediante la implementación de una situación de aprendizaje desde el enfoque de la EDS y a través de una doble perspectiva de discentes y de futuros docentes.	Carolina Blanco Fontao y Alba Lozano 2024 Eficacia del aprendizaje servicio en maestros en formación para el desarrollo de su futuro desempeño docente	España	Realización de proyectos de aprendizaje servicio en maestros en formación con la finalidad de promover la Educación para el Desarrollo Sostenible, adaptado a las Ciencias Experimentales ayudó a comprender, la implicación que tienen los alimentos en la huella de carbono y la relación entre el consumo responsable de alimentos y la protección del medio ambiente	107 alumnos del segundo curso del Grado de Educación Primaria que estaba cursando la materia de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales I, pertenecientes a la Universidad de León, durante el curso académico 2022-23	Metodología Aprendizaje-Servicio

3	Enfoque de investigación cuantitativa con un diseño no experimental de corte transversa	Evaluar aprendizajes y habilidades vinculados a la competencia de ciudadanía global, que hunde sus raíces en la competencia personal, social, de aprendizaje y cívica, identificándose como elementos clave, el crecimiento personal, la identificación de aptitudes y dificultades, la gestión de conflictos, la conciencia social y ambiental, y el trabajo en grupo, el compromiso con la realidad global y local	Encarnación Chica Merino y Paz Peña García 2024 Evaluación del desarrollo de la competencia de ciudadanía en el alumnado universitario a través del aprendizaje-servicio como metodología innovadora	España	Evaluación de competencias personales, sociales y cívicas en estudiantes de Grado en Educación Primaria e Infantil del Centro Universitario SAFA, adscrito a la Universidad de Jaén.	305 estudiantes universitarios de los Grados de Educación Primaria (207) y de Educación Infantil (98) del Centro Universitario Sagrada Familia, adscrito a la Universidad de Jaén	Aprendizaje transformativo. Teoría de la actividad Metodología Aprendizaje-Servicio
4	Se aplicó una metodología cuantitativa de carácter exploratorio. A través de un cuestionario diseñado ad hoc y validado por expertos se realizó un análisis descriptivo e inferencial de los datos, aplicando Chi-cuadrado para determinar la existencia de diferencias entre participantes	Promover una educación de calidad, inclusiva y sostenible en la comunidad universitaria a través del Aprendizaje y Servicio	Bienvenida Sánchez Alba, Inmaculada Gómez Jarabo, Paula Gil Ruiz, Marta Gómez Gómez 2024 Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad mediante el aprendizaje-servicio ecosostenible	España	Se desarrolló el proyecto ApS “Recuperación boscosa inclusiva” representa una iniciativa ApS inclusiva y ecosostenible, orientada a la reforestación y la restauración de suelos y biodiversidad alineada con el ODS 15. El proyecto conecta el desarrollo de competencias transversales y la sostenibilización curricular con la Agenda 2030, enfocándose en la calidad educativa (ODS4) con la inclusión de personas con discapacidad intelectual y la colaboración con estudiantes de grado en actividades de reforestación y cuidado del medio ambiente cercano a la Facultad de Educación (ODS15).	Proyecto de Aprendizaje-Servicio Universitario desarrollado con 44 estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Educación Social y 10 estudiantes con discapacidad intelectual de los Estudios Universitarios Inclusivos de una universidad pública (Madrid)	Metodología Aprendizaje-Servicio

5	Enfoque cualitativo analítico-descriptivo, centrado en examinar el aprendizaje servicio como una herramienta innovadora, apoyado en una revisión de literatura académica relevante. Se aplicó la técnica de análisis de contenido	Analizar el aprendizaje-servicio como una metodología que facilita la vinculación efectiva entre docencia, investigación y extensión universitaria, destacando su potencial para integrar los procesos sustantivos y fortalecer el compromiso social de las instituciones de educación superior	Roberto Tolozano-Benites, Segunda Elena Tolozano Benites, Isaac Roger Martínez y Irmita Isabel Barzola Zambrano 2025 El aprendizaje-servicio: Herramienta práctica y metodología para integrar procesos sustantivos universitarios	Ecuador - Perú	Investigación con revisión de literatura académica relevante sobre el análisis de experiencias de aprendizaje y servicio en contextos universitarios, para identificar los elementos clave que favorecen su implementación y sostenibilidad. Considerando los criterios de pertinencia, actualidad y relevancia, se identificaron casos de articulación entre docencia, investigación y extensión, respecto de factores facilitadores y obstaculizadores y resultados de impacto académico y social	Artículos (no se menciona la cantidad)	Metodología Aprendizaje-Servicio
6	Revisión sistemática, de la literatura académica contenida en bases de datos de referencia y de los proyectos llevados a cabo en Europa y América Latina en el ámbito universitario	Demostrar que el Aprendizaje-Servicio es una propuesta que aporta valor a la sociedad por su alto potencial formador y por promover la construcción de conocimiento de forma colaborativa entre agentes educativos y sociales	Iratxe Amiano, Monike Gezuraga-Amundarain e Israel Alonso-Sáez 2024 Aprendizaje-Servicio como instrumento para incorporar la Agenda 2030 en las universidades	España	Revisión sistemática de artículos científicos y publicaciones en inglés, francés, portugués y castellano entre los años 2000 y 2023 de diferentes bases de datos de referencia como: Web of Science, Scopus, Dialnet y erih	Se recopilaron 515 artículos publicados en revistas científicas, utilizando como palabras clave: University; Sustainability; Sustainble Development Goals; University Social Responsability y Service-learning. Después de eliminar las referencias duplicadas se seleccionaron 397 artículos, de los cuales el 36% (142) se relacionan con el currículo universitario	Metodología Aprendizaje-Servicio

7	Indagación crítico-hermenéutica	Artículo se enmarca en una línea de trabajos que reflexiona sobre la resignificación de la misión de la universidad desde su responsabilidad social, que consiste en llevar a la comunidad más allá de sus fronteras para que cumplan con el compromiso cívico de la universidad.	Rosa M. Rodríguez Izquierdo 2026 El aprendizaje-servicio en el marco de la pedagogía de frontera	España	Analiza el aprendizaje-servicio desde la perspectiva de la pedagogía de frontera, sin perder de vista que el ApS puede entenderse desde múltiples tradiciones pedagógicas. En este caso, se conceptualiza como un puente que trata de unir diversos escenarios e incluso ámbitos teóricos. Se argumenta que el ApS, inspirado en la pedagogía de fronteras, puede contribuir a redefinir las fronteras físicas, epistemológicas y culturales, promoviendo la equidad, el aprendizaje mutuo y la co-creación de conocimiento con las comunidades.	No se señala	Siguiendo una metodología de indagación crítico-hermenéutica, se examina los puntos de convergencia entre el ApS y la pedagogía de frontera para explorar cómo estos enfoques pueden integrarse en proyectos de servicio.
8	Estudio de tipo cualitativo a través de dos instrumentos de recogida de datos: un diario de campo y entrevista semiestructurada	Examinar qué tipo de aprendizajes vinculados con la justicia social adquiere el estudiantado que participa en el proyecto TRADAPS	Cristina Valderrey Reñones 2024 La justicia social en la formación en traducción: Aprendizaje-Servicio con ONG para asistir a la población migrante	España	Estudio llevado a cabo en el marco de TRADAPS, un proyecto del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca que ofrece la posibilidad de realizar la asignatura Trabajo de Fin de Grado en colaboración con ONG que asisten a población migrante local	El estudio examina en estudiantado de último año de Traducción, qué tipo de aprendizajes vinculados con la justicia social adquiere al participar en el proyecto TRADAPS. Se analiza un modelo de justicia social basado en las dimensiones de redistribución, reconocimiento, representación y participación, con nociones de la vertiente crítica del ApS, particularmente, los conceptos de alteridad y reciprocidad.	Metodología Aprendizaje-Servicio

4. DISCUSIÓN

La metodología de aprendizaje y servicio emerge como una estrategia pedagógica fundamental para la mejora de los procesos educativos, promoviendo tanto el aprendizaje significativo como el compromiso cívico de los estudiantes (Agrafojo et al., 2017).

La institucionalización de esta metodología en la educación superior se presenta como una intersección crucial de principios de innovación educativa y competencias cívico-sociales (Lara-Navarra, 2023).

La utilización de estas metodologías permite desarrollar la ética, los valores y las competencias cívico-sociales de los estudiantes universitarios (Sierra *et al*., 2021; Zabalza, 2008).

Por otra parte, las opciones de proyectos son diversas y en cuanto a resultados de rendimiento, como las calificaciones de portafolios, exámenes u otras modalidades de evaluación, son elevadas y habitualmente existe 100% de aprobación y, desde un punto de vista cualitativo, se expresa, por ejemplo, satisfacción por la participación, positiva valoración de las acciones desarrolladas, empatía, alta motivación, desarrollo de nuevas experiencias, aprendizajes significativos y compromiso.

Se reconoce el valor de esta metodología para la formación universitaria ecosostenible, se favorece la inclusión de personas con discapacidad, la sostenibilidad curricular y el cumplimiento de la responsabilidad social universitaria y de la Agenda 2030.

Específicamente a nivel de formación de profesores, se ha insistido en el cambio de paradigma educativo hacia un aprendizaje basado en metodologías activas, el desarrollo de proyectos innovadores y el desarrollo de competencias para aplicar estas metodologías en contextos cercanos y reales (Cruz et al., 2017; Lozano et al., 2022; Martínez-Odria, 2007;). En este marco, aparece el aprendizaje y servicio como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad con proyectos bien articulados y los participantes aprenden trabajando sobre necesidades reales del entorno para mejorarlo (Batlle, 2011; Salam et al., 2019).

La implementación efectiva de proyectos de aprendizaje y servicio en la formación de profesores, requiere un proceso formativo (Gravett et al., 2017; Loughran y Hamilton, 2016), para adquirir conocimientos y habilidades para aplicar innovación en su carrera profesional, evitando la teoría desconectada de la realidad de las aulas y falta de instancias prácticas (Martínez-Odria, 2007), lo que implica enriquecer la formación teórica con experiencias concretas de proyectos pedagógicos y estar preparados para integrar los ODS en la educación obligatoria de sus futuros estudiantes (Mawonde y Togo, 2019).

El aprendizaje y servicio articula el compromiso social con el aprendizaje activo desde una perspectiva experiencial (Butin, 2010). Amplía el contexto educativo al involucrar a profesores y estudiantes en un proceso de investigación-acción destinado a abordar necesidades concretas de la comunidad local (Gómez-Pablos et al., 2018).

Además, la implementación de proyectos de aprendizaje y servicio en el aula, con un enfoque transversal en temas socioambientales, ha demostrado promover cambios positivos en el comportamiento de los estudiantes hacia actitudes más sostenibles en diversos niveles educativos (Alkaher y Goldman, 2018; Álvarez y Vega Marcote, 2009; Goldman et al., 2014).

5. CONCLUSIONES

El análisis de la literatura científica seleccionada muestra coincidencia en cuanto a que la metodología de aprendizaje y servicio favorece la promoción del aprendizaje con sentido y la participación cívica de los estudiantes, al participar de desafíos concretos en la comunidad mediante la planificación, ejecución y reflexión sobre proyectos de servicio. También estimula la motivación, el compromiso, el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y la comunicación.

Al basarse en la experiencia real vivida por el estudiante, permite integrar el aprendizaje académico con el compromiso cívico y el desarrollo de habilidades prácticas, preparando a futuros ciudadanos activos y profesionales reflexivos, como también, comprender mejor algunos conceptos como la observación participante, la empatía y desarrollar un sentido de responsabilidad social.

Es una metodología que permite optimizar y favorecer la adquisición de habilidades profesionales y el incremento del compromiso social con la comunidad; es una forma efectiva para abordar problemáticas socioambientales y permite trasladar estas experiencias de aprendizaje al futuro desempeño profesional.

Los proyectos desarrollados bajo esta metodología constituyen ejemplos factibles, motivadores y permiten promover metodologías de este tipo en el futuro ejercicio profesional. Los proyectos desarrollados pueden alcanzar una transcendencia fuera de las aulas evidenciándose su eficacia para favorecer cambios en la sociedad.

En cuanto a la formación de profesores, es importante Implementar intervenciones educativas, adaptando contenidos y metodologías a los paradigmas socioeducativos actuales, y revalorizando el papel de los docentes como educadores para la vida. Los educadores, como agentes de cambio, son actores clave para lograr una educación basada en los ODS y la sostenibilidad.

Los estudios han demostrado que la metodología de aprendizaje y servicio tiene un impacto significativo en los estudiantes, generando reflexión y alta concienciación sobre la importancia de la sostenibilidad. Se respalda la capacidad transformadora que lleva a un cambio de comportamiento y una mayor responsabilidad socioambiental.

La reflexión estructurada, impulsada por el aprendizaje y servicio, favorece lograr aprendizajes significativos y abordar problemas sociales complejos. Resulta en cambios de comportamiento persistentes hacia la sostenibilidad y respetuosos con el entorno.

Es conveniente desarrollar las condiciones para que este enfoque pedagógico se incorpore a las políticas y estrategias universitarias y supone una filosofía que permita transformar la propia universidad, facilitando una comunidad universitaria más equitativa e inclusiva y que dote de importancia la preparación para el mundo laboral y la formación para una ciudadanía crítica y comprometida.

Se valora esta metodología para la formación universitaria ecosostenible al favorecer la inclusión de personas con discapacidad, la sostenibilización curricular y el cumplimiento de la responsabilidad social universitaria y de la Agenda 2030.

Investigaciones sobre la ejecución de aprendizaje y servicio en contextos universitarios, reconocen que se favorece la consecución de un aprendizaje significativo, la adquisición de competencias y habilidades personales, sociales y cívicas, como también, la mejora del autoconocimiento y la autoestima.

Hoy se espera que esta metodología esté alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible respondiendo a la realidad social y educativa, favoreciendo que los estudiantes sean agentes de cambio social. Las universidades en su compromiso con la Agenda 2030, deben fomentar una educación inclusiva y sostenible, centrada en conceptos como la solidaridad y la contribución social, por su carácter solidario e inclusivo.

El aprendizaje y servicio facilita el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de trabajo colaborativo, además de fortalecer su compromiso social.

Los resultados de las investigaciones analizadas refuerzan la idea de que el aprendizaje y servicio no solo enriquece la formación académica, sino que también posiciona a las universidades como actores clave en la transformación social, promoviendo una educación más pertinente y comprometida con el desarrollo sostenible.

En conclusión, el aprendizaje y servicio se posiciona como una metodología efectiva para mejorar la calidad educativa, fomentar el compromiso cívico y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos sociales y profesionales de manera ética y responsable. La integración de esta metodología en el ámbito universitario no solo mejora

los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuye significativamente al desarrollo de una sociedad más justa y comprometida.

REFERENCIAS

Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. Contextos Educativos. *Revista de Educación, 27,* 83-98. https://doi.org/10.18172/con.4535

Abellán, J. y Segovia, Y. (2022). El programa MED-ApS Sensibilizador y su efecto sobre las actitudes hacia la discapacidad. *Didacticae, 12*, 74-87. https://doi.org/10.1344/did.2022.12.74-87

Agrafojo, J., García, B. y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 3, 23-34. https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.3

Alós, L. G., & Catalán-Gregori, B. (2025). Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. *European Public & Social Innovation Review*, *10*, 1-18.

Alkaher, I. y Goldman, D. (2018). Characterizing the motives and environmental literacy of undergraduate and graduate students who elect environmental programs–a comparison between teaching-oriented and other students. *Environmental Education Research, 24*(7), 969-999. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1362372

Alkaher, I., Goldman, D., & Sagy, G. (2018). Culturally based education for sustainability – insights from a pioneering ultraorthodox city in Israel. *Sustainability*, *10*(10), 3721.

Álvarez, P. y Vega Marcote, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles: implicados para la educación ambiental. Repositorio Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/33117

Amiano, I., Gezuraga-Amundarain, M., & Alonso-Sáez, I. (2024). Aprendizaje-Servicio como instrumento para incorporar la Agenda 2030 en las universidades. *Revista iberoamericana de educación superior*, *15*(43), 181-198.

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado, 19*(1), 78–95. https://bit.ly/3XVqtnc

Arbués, E., Palafox, K., & Naval, C. (2023). El aprendizaje-servicio como metodología transformacional (pp. 99-114). En R. M. Rodríguez-Izquierdo, & M. Lorenzo, El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario. Octaedro.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio*? Crítica, 972*(61), 49-54. http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adtica1.pdf

Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana Activa.

Tolozano-Benites, R., Tolozano Benites, S. E., Roger Martínez, I. y Barzola Zambrano, I. I. (2025). El aprendizaje-servicio: Herramienta práctica y metodología para integrar procesos sustantivos universitarios. [Service-learning: A practical tool and methodology for integrating substantive university processes]. *European Public & Social Innovation Review, 10*, 01-12. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2022

Butin, D. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education.* Springer.

Cruz, M.A., Sandí, J.C. y Víquez, I.G. (2017). Diseño de situaciones educativas innovadoras como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, *8*(8), 99-116. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61270

Chica Merino, E. y Domínguez Alfonso, R. (2022). Recreos educativos: formación inicial de maestros a través del aprendizaje servicio. En C. Hervás-Gómez, M. C. Corujo Vélez, A.M. De la Calle Cabrera y L. Alcántara Rubio (Eds.), Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI (pp. 62-78). Dykinson S.L.

Deeley, S. (2016). El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría práctica y perspectiva crítica. Narcea.

Fontao, C. B., & Lozano, A. (2024). Eficacia del aprendizaje servicio en maestros en formación para el desarrollo de su futuro desempeño docente. *Revista de investigación en educación, 22*(2), 212-223.

Fuertes, M.T. (2014). Modelo de sistematización en los proyectos sociales de ApS (UIC). *Historia y comunicación social*, *19*, 175-186. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45124

García, A. y López-Vélez, A. L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 12*(1), 11-30. https://bit.ly/47krTZY

Glazier, J., Able, H. y Charpentier, A. (2014). The impact of service-learning on preservice professionals' dispositions toward diversity. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *18*(4), 177-198. https://bit.ly/4cO7kaM

Giles D. y Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 1*(1), 7-85. https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/150

Gómez-Pablos, V.B., Llorente, A., Muñoz-Repiso, A. y Rodríguez, M. (2018). La percepción de los docentes de Bachillerato sobre un proyecto de aprendizaje-servicio. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21*(2), 65-78. https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323301

Goldman, D., Yavetz, B. y Pe'er, S. (2014). Student Teachers' Attainment of Environmental Literacy in Relation to Their Disciplinary Major during Undergraduate Studies. *International Journal of Environmental and Science Education, 9*(4), 369-383. https://doi.org/10.12973/ijese.2014.222a

Granados-Alós, L. y Catalán-Gregori, B. (2025). Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario [Application of the service-learning methodology in the university environment]. *European Public & Social Innovation Review, 10*, 01-18. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1243

Gravett, S., de Beer, J., Odendaal-Kroon, R. y Merseth, K. (2017). The affordances of case-based teaching for the professional learning of student-teachers. *Journal of Curriculum Studies, 49*(3), 369-390. https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149224

Hovey, R. y Craig, R. (2011). Understanding the relational aspects of learning with, from, and about the other. *Nursing Philosophy*, *12*(4), 262-270. https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2011.00491.x

Lara-Navarra, P. (2023). La innovación para la transferencia de conocimiento y diferenciación estratégica universitaria. En A. Escofet, A. Ayuste, E. Noguera, M. Payá y T. Romañá (Eds.) *Begoña*

Gros Salvat. Aprenentatge, tecnologies i educación (pp. 49-56). Edicions de la Universitat de Barcelona. https://bit.ly/3WaKCEe

Llabrés, J., Muntaner, J. J. y De la Iglesia, B. (2019). Aprender juntos en la escuela: Un derecho inexcusable y un beneficio social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8*(2), 147-164. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.008

López-López, María Carmen, Francisco Miguel MartínezRodríguez y Alfonso Fernández-Herrería (2021), "The university at the crossroads of eco-social challenges: pedagogy of care and the community of life for a transformative learning", Frontiers in Sustainability, núm. 14, doi: https://doi.org/10.3389/frsus.2021.654769

Lorente, I. S. y Escribano, C. (2022). Assessment of a service-learning project to work on professional competences. Experience between students of Psychology and students with intellectual disabilities. *International Humanities Review, 12*(2), 1-11. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3943

Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2016). Developing an understanding of teacher education. In *International Handbook of Teacher Education: Volume 1* (pp. 3-22). Singapore: Springer Singapore.

Lozano, A., López, R., Pereira, F.J. y Blanco Fontao, C. (2022). Impact of Cooperative Learning and Project-Based Learning through Emotional Intelligence: A Comparison of Methodologies for Implementing SDGs. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(24), 16977. https://doi.org/10.3390/ijerph192416977

Martínez-Odria, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón: Revista de Pedagogía. 59*(4), 627-640. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/36482

Mawonde, A., & Togo, M. (2019). Implementation of SDGs at the university of South Africa. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *20*(5), 932-950.

Mawonde, A., & Togo, M. (2019). The role of SDGs in advancing implementation of sustainable development. *Higher Education and Sustainability: Opportunities and Challenges for Achieving Sustainable Development Goals; CRC Press: Abingdon, UK*, 1.

Chica Merino, E., & Peña García, P. (2024). Evaluación del desarrollo de la competencia de ciudadanía en el alumnado universitario a través del aprendizaje-servicio como metodología innovadora. *European Public & Social Innovation Review*, *9*, 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-548

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE). Recuperado de [https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3]

Odría, A. M. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón: Revista de pedagogía*, *59*(4), 627-640.

Peña, A., & Delgado, C. (2021). Usos del aprendizaje-servicio durante el proceso de formación de estudiantes en Educación Física: una revisión sistemática. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (11), 80-92.

Puig, N. S., & Bargalló, C. M. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice. Revista de educación científica, 1*(1), 3-16.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2026). El aprendizaje-servicio en el marco de la pedagogía de frontera. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *38*(1), 169-187.

Salam, M., Awang N., Ibrahim, D. y Farooq, M. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review, 20*, 573-593. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6

Sánchez Alba, B., Gómez Jarabo, I., Gil Ruiz, P., & Gómez Gómez, M. (2024). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad mediante el Aprendizaje-Servicio ecosostenible. *Siglo Cero*, *55*(2), 87-112.

Sánchez, B. (2019). Arbolsofía. Aproximación conceptual y evaluación de una experiencia de educación inclusiva de aprendizaje servicio. En A. Barrón y J. M. Muñoz (Coords.), XIII Seminario de investigación en educación ambiental: Crear y hacer educación ambiental (pp. 176-201). Organismo Autónomo Parques Nacionales/CENEAM. Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico.

Saz, I. y Ramo, R. M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, *1,* 9-27. https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.2

Sierra-Fernández, M. P., Martínez-Campillo, A., y Fernández-Santos, Y. (2021). Contribución académica de un proyecto de aprendizaje-servicio soportado en las TIC para fomentar el emprendimiento rural femenino. *Bordón. Revista De Pedagogía*, *73*(4), 85-100. https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89544

Sullivan, William (1999), "The University as Citizen: Institutional identity and social responsibility", *The Civic Arts Review, vol. 16*, núm. 1, [Consulta: octubre de 2023].

Truong, V., Bui Phu, H., & Truong Thi Tu, L. (2020). Integrating community service learning into university curriculum: Perspectives from EFL teachers and students. *Language Related Research, 11*(5), 201-226. https://doi.org/10.29252/lrr.11.5.201

Valderrey, C. (2024). La justicia social en la formación en traducción: Aprendizaje-Servicio con ONG para asistir a la población migrante. *Linguistica Antverpiensia, New Series–Themes in Translation Studies*, *23*.

Zabalza (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Innovación Educativa*, 18, 69-95. https://bit.ly/3RXPdqQ

CAPÍTULO 10

EL APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO UNA ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN

Data de submissão: 17/03/2026
Data de aceite: 06/04/2026

Dr. Jaime Constenla Núñez
Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-3373-6888

Dra. Gladys Contreras Sanzana
Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0001-8244-1405

RESUMEN: El Aprendizaje y Servicio (A+S) ha tenido un gran desarrollo y valoración en uso en los contextos educativos. Sus beneficios para la formación han sido reconocidos por diversos autores, generándose una sistematización de esta metodología a través de estudios empíricos y revisiones de la literatura especializada. Por lo general el A+S se asume y se aplica meramente como una metodología para generar una experiencia de servicio. Sin embargo, es más que eso, pues asume las características de un proyecto pedagógico en donde los y las estudiantes se trasforman en protagonistas de su aprendizaje con la guía de sus docentes. Desde el punto de vista metodológico, se aplicó un enfoque cualitativo de carácter documental, orientado a la revisión y análisis de literatura académica sobre el A+S y su relación con los procesos de innovación en educación superior. En cuanto a resultados, se reconoce que el A+S en sí mismo conlleva la innovación, como una característica intrínseca, pues resulta más valioso para el aprendizaje y el servicio que éste se realice a partir de soluciones innovadoras para abordar los problemas y necesidades de las comunidades del entorno.
PALABRAS CLAVE: aprendizaje; servicio; metodología; innovación; soluciones.

SERVICE LEARNING AS AN INNOVATION STRATEGY

ABSTRACT: Service Learning (SL) has undergone significant development and appreciation in educational contexts. Its benefits for training have been recognized by various authors, leading to the systematization of this methodology through empirical studies and reviews of specialized literature. In general, SL is assumed and applied merely as a methodology for generating a service experience. However, it is more than that, as it takes on the characteristics of an educational

project in which students become protagonists of their own learning with the guidance of their teachers. From a methodological point of view, a qualitative documentary approach was applied, aimed at reviewing and analyzing academic literature on L+S and its relationship with innovation processes in higher education. In terms of results, it is recognized that A+S itself entails innovation as an intrinsic characteristic, as it is more valuable for learning and service when it is based on innovative solutions to address the problems and needs of the surrounding communities.
KEYWORDS: learning; service; methodology; innovation; solutions.

1. INTRODUCCIÓN

La metodología de Aprendizaje y Servicio (A+S) constituye una innovación al ser implementada en los contextos educativos. Asimismo, a partir del A+S surgen experiencias de aprendizaje transformadoras que impactan positivamente en la comunidad y en los y las estudiantes que participan. Por otro lado, cuando se trabaja con Aprendizaje y Servicio se está asumiendo la formación integral de los y las estudiantes como personas. "Uno de los retos importantes que enfrenta la educación del siglo XXI es lograr armonizar su misión de transmisión de conocimientos de calidad, a la altura del desarrollo vertiginoso de la ciencia y de la técnica, con otra misión fundamental: proporcionar una formación integral de la persona en todo lo que supone tanto el desarrollo psicológico óptimo centrado en las habilidades para las relaciones interpersonales como en dotar a éstas de un significado profundo que dote a la persona de un núcleo de identidad coherente" (Roche-Olivar, 1998).

1.1. EL APRENDIZAJE Y SERVICIO UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

El A+S ha tenido un gran desarrollo a partir de su aplicación en procesos educativos, llegando a una etapa en la que muchos autores han estado teorizando e investigando acerca de esta metodología. Aunque existen múltiples intentos de definición conceptual, tiende a existir convergencia en la esencia del A+S, al asumirla como una metodología, con acciones de servicio y aprendizaje, en búsqueda de una mejora y apuntando al desarrollo integral de los y las estudiantes. Según Puig (2015) el A+S es una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. El autor especifica que en el aprendizaje servicio, el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimiento y valores. Algunas décadas anteriores, Jeremy Rifkin (1996) señalaba que "el Aprendizaje-Servicio es un antídoto esencial para el mundo crecientemente aislado

de la realidad virtual y simulada que los niños experimentan en la clase y en sus hogares, frente al televisor o a su computadora. Darles a los jóvenes una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad los ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo, y sobre todo, permite que crezcan y florezcan el sentido de creatividad, iniciativa y empatía."

A partir del concepto y naturaleza del A+S, se puede advertir que ésta se materializa en proyectos y experiencias de enseñanza y aprendizaje de servicio comunitario, no fuera del curriculum sino que integrados a éste, en los que los y las estudiantes conocen problemas y necesidades de la comunidad, aplican los conocimientos para buscar alternativas de solución y reflexionan respecto a lo desarrollado, lo aprendido y lo servido. Así, el A+S se convierte en una práctica educativa que permite a los y las estudiantes transferir lo aprendido a situaciones reales y profundizar los conceptos disciplinarios en ellas, entregando a las comunidades inmediatas servicio y colaboración para superar dificultades.

El A+S centra su acción en las competencias, vale decir, conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, poniendo énfasis en la dimensión valórico-actitudinal. Esto se logra a partir de la esencia del A+S: un proyecto solidario que vincula el curriculum y el aprendizaje con el compromiso social en un espacio real comunitario.

Metodológicamente hablando, en el A+S los y las estudiantes, a partir de un diagnóstico de los problemas y las necesidades reales de la comunidad, identifican acciones de servicio, aplicando sus conocimientos, habilidades y destrezas aprendidas a partir de las distintas asignaturas del curriculum. Sobe la base de esto, una fortaleza de los proyectos de A+S es la formación y protagonismo de los y las estudiantes como ciudadanos, comprometidos con el desarrollo y la mejora de la calidad de vida de la comunidad en la que están insertos, contribuyendo con ello también a la suya.

Para llevar a la práctica un proyecto de aprendizaje con la metodología de A+S, se hace necesario adscribir los conceptos indicados y cumplir algunas condiciones específicas. Al respecto Tejedor et al. (2019) establecen cinco condiciones para implementar una experiencia de A+S:

a) Abordar las necesidades particulares de la comunidad, que son integradas en los objetivos curriculares que favorecen la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral en los estudiantes.
b) Relaciones interpersonales entre el alumnado, en donde las entidades de la comunidad y las personas profesionales con quienes interactúan se caracterizan por el reconocimiento, el respeto mutuo y la simetría.

c) Las tareas tienen un carácter colaborativo y permiten tiempo para la reflexión individual.
d) Se requiere un análisis de los valores y contravalores del contexto institucional en el que se desarrollan.
e) Todos los participantes se involucran en la evaluación.

1.2. EL APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN

La innovación implica cambio y mejora como dos conceptos indisolubles. En efecto, no es el cambio por el cambio, sino éste en el intento de mejorar un proceso o producto. Esto implica que en los procesos formativos a través del A+S, se asuma la innovación como la incorporación de cambios generando valor y favoreciendo un mejor estado de estos procesos. La innovación en los procesos educativos implica el riesgo medido para la búsqueda de soluciones a problemáticas son saber con certeza que se alcanzara el éxito.

El A+S desde su naturaleza busca generar aprendizajes mediante experiencias de servicio. En la esencia de esto está presente la innovación, buscando una transformación del entorno y de la personas beneficiadas y benefactores.

Es difícil establecer con exactitud cuándo se inician realmente los proyectos de A+S fundamentalmente porque su mención se conoció cuando ya existían proyectos similares con los mismos propósitos. No obstante, es posible precisar que el nombre de Aprendizaje Servicio (*Service Learning*) fue utilizado por primera vez en 1967 por Sigmon y Ramsey en el programa Manpower Development Internship y en la publicación en el Southern Regional Education Board en 1967 (Giles & Eyler, 1994). Los autores querían establecer un método que combinara la formación con la realización de actividades que atendieran necesidades de las personas.

El auge del A+S, como estrategia pedagógica, surge a partir de las necesidades de la sociedad, con el propósito de mejorar las condiciones de vida de las comunidades. En Latinoamérica se asocia con actividades solidarias y toma el nombre de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Según Tapia (2005), el concepto nació en instituciones de educación superior y centra su aparición a finales del siglo XIX y principios del siglo XX con el movimiento de "extensión universitaria" que hacía posible la puesta en práctica de acciones sociales desde la universidad. Las prácticas de extensión tienen su origen en el movimiento iniciado en las universidades inglesas a partir de finales del siglo XIX, como respuesta a la revolución industrial.

En 1970, Kolb desarrolló un modelo de aprendizaje a través de la experiencia (*The Experiential Learning Model*), compuesto por cuatro etapas: presencia de una experiencia concreta, observación y reflexión de esa experiencia, formación de conceptos abstractos basados en la reflexión, prueba de estos nuevos conceptos y reinicio del ciclo (Kolb, 1984).

Posteriormente en los 80 y 90 se desarrollaron en Latinoamérica proyectos solidarios en contextos educativos con énfasis en lo social, buscando dar respuesta a necesidades de comunidades del entorno de las escuelas y liceos.

Las innovaciones en A+S tienen a la base la transformación de los procesos para su mejoramiento. Esto se logra generalmente vinculando currículos académicos con problemas y necesidades reales de las comunidades del entorno inmediato. En esto, suelen utilizarse las metodologías activas, principalmente la gamificación, la tecnología (TICs), la robótica, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o en Retos (ABR). El uso de estas metodologías, transformadas por el docente en estrategias de aprendizaje y servicio contribuyen al desarrollo de competencias en los estudiantes en el plano conceptual, procedimental y actitudinal. En efecto, se contribuye, entre otros, al desarrollo del compromiso social, la empatía y la resolución de problemas. En este sentido, los expertos plantean que El servicio favorece el aprendizaje y el aprendizaje favorece el servicio (Furco y Norvell, 2019). De modo similar, el A+S se ha configurado como una metodología que permite movilizar conocimientos y competencias claves en la formación de profesores, especialmente en el ámbito social, teniendo por objetivo el desarrollo de un servicio destinado a atender necesidades reales y sentidas por una comunidad, no solo considerando levantamiento de información, sino también procesos reflexivos para la transformación e intervención de una realidad de forma concreta (Marín y Silva, 2025).

Por tanto, el proceso de A+S presenta un círculo virtuoso para la formación de las personas desde una visión integral. Del mismo modo, se muestra como un proceso multidimensional, pues son varios aspectos que junto al aprendizaje y servicio aparecen incidiendo en la formación de los y las estudiantes. Así, se puede apreciar la innovación como un elemento transversal del A+S, la solidaridad y la empatía como elementos actitudinales, fundamentales en cualquier proceso educativo; la reflexión sobe lo desarrollado y aprendido en la experiencia de A+S, como un factor estratégico y metacognitivo. En efecto, “La reflexión estructurada y guiada sobre los procesos y los resultados, que está presente en todo el proyecto, permite al alumnado la conexión entre lo cognitivo, conductual, emocional y social (Aramburuzabala et al., 2015).

La concepción del A+S como innovación y transformación requiere que sea asumida por los y las docentes y que nos sólo se entienda como una experiencia de

aprendizaje entretenida que sale de lo común. Por otro lado, la innovación educativa supone una invención e implica la transformación para la práctica educativa, partiendo de las necesidades de las y los participantes, involucrándolos de manera activa para reducir el esfuerzo en la implantación de paradigmas basados en el aprendizaje (Fidalgo, 2011).

La innovación se hace patente en la implementación del A+S cuando, al conocer los problemas y necesidades que van a bordar los y las estudiantes con la guía de sus docentes, comienzan a pensar e investigar sobre alternativas de solución basadas en el servicio y la solidaridad. Así es, el A+S considera los aspectos y las fases de la innovación educativa, involucrando a niñas y niños en la gestión del cambio a partir de las necesidades percibidas en su contexto, para realizar acciones de servicio en pro de su comunidad, mejorando su proceso de aprendizaje y su medio, y asimismo, mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje al acercarlos a la vida de las y los participantes e involucrando a otros actores escolares e institucionales en las acciones de servicio planteadas por la infancia, logrando con ello su difusión (Serrano y Ochoa, 2020).

Como ya se ha indicado, el Aprendizaje y Servicio es una herramienta pedagógica y didáctica mediante la cual los y las estudiantes desarrollan sus aprendizajes a través de una práctica de servicio a la comunidad. En este sentido, el A+S parte de una premisa: las actividades solidarias desarrolladas por los estudiantes pueden ser en sí mismas una estrategia de enseñanza y aprendizaje, si se planifican adecuadamente. Esto se relaciona directamente con la metodología, derivada del pragmatismo, el "Aprender Haciendo", pero la lleva a un nivel superior, gracias al servicio comunitario que se desarrolla.

1.3. ¿POR QUÉ USAR A+S EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS?

Diversos autores coinciden en identificar los beneficios en la formación de estudiantes, utilizando la metodología de A+S (Aramburuzabala, 2015; Cerillo y Tello, 2015; Francisco y Moliner, 2010; Marín y Silva, 2015; Tapia, 2005). En específico, estos autores reconocen que el trabajo con A+S por parte de los y las docentes genera una formación más integral, enfatizando no sólo el saber y el saber hacer sino también lo actitudinal, favoreciendo una mayor sensibilización social. Por tanto, el A+S contribuye a objetivos de carácter técnico-pedagógico y también a metas formativas de carácter social.

Otro elemento a destacar es que las experiencias de A+S están relacionadas al mejoramiento de los aprendizajes del currículo y al desarrollo personal de los y las estudiantes; pero, más allá aún, al mejoramiento de indicadores educativos como niveles de asistencia, repitencia, deserción entre otros.

Chile ha sido uno de los países dentro de Latinoamérica que ha desarrollado múltiples experiencias de A+S en el sistema educativo. Ya el 2007 el Ministerio de Educación publicó el "Manual de Aprendizaje Servicio". En este documento se destaca que el A+S favorece un mayor aprendizaje porque:

- Ocurre en escenarios auténticos: se vinculan con los contextos cotidianos y reales de los estudiantes y tienen sentido y utilidad en ellos.
- Promueve la interacción con otros para la construcción del conocimiento. En estos espacios se coordinan acciones y puntos de vista, lo que va transformando las representaciones y la comprensión de la propia realidad.
- Genera un proceso integrado: el aprendizaje no es lineal ni estanco, sino que reconoce diferentes caminos y el desarrollo articulado de los conocimientos y las competencias. En este sentido podríamos llamarlo aprendizaje holístico o integrado. El aprendizaje se desarrolla en un proceso de praxis, integra reflexión y acción.
- La acción es un medio para la formación de la experiencia y el saber, no es la mera aplicación, sino que es fuente y verificación de los procesos cognitivos.

2. METODOLOGÍA

La metodología se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de carácter documental, orientado a la revisión y análisis de literatura académica sobre el A+S y su relación con los procesos de innovación en educación superior. Este tipo de aproximación permite examinar aportes teóricos y empíricos disponibles en la literatura especializada, con el fin de identificar tendencias, conceptos clave para la comprensión de esta estrategia de innovación y asegurar su correcta aplicación.

La revisión consideró artículos científicos, capítulos de libros y documentos académicos publicados en bases de datos especializadas en educación y ciencias sociales. La búsqueda se realizó a partir de descriptores como Aprendizaje y Servicio, service-learning, innovación educativa y educación superior, privilegiando publicaciones recientes, clásicas y textos citados en esta temática.

Posteriormente, los documentos seleccionados fueron analizados mediante un proceso de lectura analítica y categorización temática, que permitió identificar los principales enfoques conceptuales sobre el A+S, sus aportes al proceso formativo del estudiantado y su potencial como estrategia de innovación pedagógica en la educación superior. A partir de este análisis se organizaron los contenidos del capítulo en torno a ejes interpretativos que permiten comprender el A+S no solo como una metodología

didáctica, sino también como un proyecto pedagógico orientado a la formación integral y al desarrollo de soluciones innovadoras frente a problemáticas del entorno.

Este proceso de revisión y análisis documental permitió fundamentar teóricamente la discusión presentada en el capítulo y situar el Aprendizaje y Servicio dentro de las actuales tendencias de innovación educativa y vinculación con el medio en la educación superior.

3. RESULTADOS

En cuanto a los resultados se puede presentar la siguiente información:

Tabla 1. Información extraída de los artículos revisados.

Categoría de análisis	Descripción de la categoría	Principales hallazgos en la literatura	Autores de referencia
Fundamentos teóricos del Aprendizaje-Servicio	Bases conceptuales que sustentan el A+S como enfoque pedagógico.	El A+S se fundamenta en el aprendizaje experiencial y en el pragmatismo educativo, especialmente en la idea de que el conocimiento se construye a partir de la experiencia y la reflexión sobre la acción. La interacción con problemas reales del entorno permite integrar teoría y práctica en el proceso formativo.	Kolb (1984); Giles & Eyler (1994); Furco & Norvell (2019)
A+S como metodología pedagógica	Características didácticas del A+S en contextos educativos.	El A+S se concibe como una estrategia pedagógica que articula aprendizaje académico con servicio a la comunidad, promoviendo procesos formativos significativos y contextualizados. Su implementación requiere planificación curricular, objetivos formativos claros y espacios sistemáticos de reflexión.	Tapia (2005); Puig (2015); Ministerio de Educación de Chile (2007)
Innovación educativa en educación superior	Relación entre innovación docente y transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	La innovación en educación superior implica cambios en las prácticas pedagógicas que promuevan la participación del estudiantado, el aprendizaje significativo y la vinculación con contextos reales. El A+S se posiciona como una estrategia que favorece estos procesos al integrar aprendizaje, compromiso social y resolución de problemas.	Fidalgo (2011); Tejedor et al. (2019); Rifkin (1996)
Formación integral y desarrollo de competencias	Contribución del A+S al desarrollo formativo del estudiantado.	La literatura evidencia que el A+S favorece el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y éticas, fortaleciendo habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la responsabilidad social y el compromiso con el entorno.	Aramburuzabala, Cerrillo & Tello (2015); Serrano & Ochoa (2020)

Vinculación con el entorno y transformación social	Impacto del A+S en la relación entre universidad y comunidad.	El A+S permite generar aprendizajes situados a partir de la interacción con comunidades y organizaciones del entorno, contribuyendo tanto al aprendizaje del estudiantado como a la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales reales.	Marín & Silva (2025); Roche-Olivar (1998); Tapia (2005)
Sostenibilidad y responsabilidad social universitaria	Aportes del A+S al desarrollo sostenible y a la formación ciudadana.	El A+S contribuye a la incorporación de la sostenibilidad en el currículum universitario y al desarrollo de una formación comprometida con el bien común, favoreciendo la reflexión crítica sobre los desafíos sociales y ambientales.	Aramburuzabala et al. (2015); Tejedor et al. (2019)

Fuente: elaboración propia.

Además, se puede mencionar que para la implementación del A+S asociado a la innovación, se deben asegurar los siguientes elementos claves:

- Relacionar los objetivos de aprendizaje con un proyecto que beneficie a la comunidad, superando la brecha entre el aula y el entorno.
- Asegurar que los y las estudiantes aprendan haciendo y enfrentando desafíos reales que fomentan una mayor motivación y reflexión.
- Promover en las propuestas de solución ideas innovadoras, no tradicionales ni convencionales.
- Buscar un cambio concreto en el entorno, potenciando la equidad, la inclusión y la responsabilidad social.
- Dar la oportunidad a los estudiantes de ser protagonistas activos de su aprendizaje, promoviendo el emprendimiento social y la innovación.
- Que los docentes innoven su propia práctica y tengan el convencimiento de los beneficios.
- Que se cautele la coherencia curricular entre la metodología A+S a utilizar y el modelo educativo de la institución.
- Generar una cultura de A+S, que permee el curriculum de la institución educativa y que los equipos directivos entiendan el A+S con la innovación que conlleva y faciliten las condiciones para su implementación.

4. CONCLUSIÓN

Respecto de la implementación del A+S vinculado a la innovación en los contextos educativos, en necesario tener en cuenta el modelo curricular presente en el Proyecto

Educativo Institucional. Se debe cautelar con esto la coherencia curricular entre la metodología a emplear, en este caso, el A+S y el modelo educativo de la institución.

Hay que evitar el reduccionismo del A+S entendiéndolo sólo como la ayuda de los y las estudiantes a alguien. Eso no está mal, pero no es A+S. Lo que esta metodología persigue es el aprendizaje realizando acciones de servicio y aplicando a través de éstas sus conocimientos del curriculum, acompañado de la debida reflexión con la guía de sus docentes.

Generar cursos o talleres específicos de A+S es un camino fácil, pero con efectos efímeros. Esto favorece un currículum atomizado en donde se construye la formación con experiencias aisladas que se entienden como algo excepcional al plan de estudios y la formación. El camino más seguro es generar una cultura de A+S, que permee el curriculum de la institución educativa y con fuerte arraigo institucional, esto implica que los equipos directivos entiendan el A+S y la carga de innovación que conlleva y apuesten por ella; que el profesorado en escalada vaya progresivamente sumándose a la propuesta de forma que en el mediano plazo todas las actividades curriculares estén permeadas por el A+S y la innovación. Esto significa la realización de muchas reuniones de trabajo y capacitaciones in situ con los docentes. Con todo, el primer paso es que cada docente parta por innovar su propia práctica y tenga el convencimiento de los beneficios que traerá la implementación del A+S en su asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015) Aprendizaje-Servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad, Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado., 19* (1), 78-95.

Fidalgo, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. La Cuestión Universitaria, (7) 84-91.

Furco, A., y Norvell, K. (2019) What Is Service Learning? Making Sense of The Pedagogy and Practice, Embedding Service Learning in European Higher Education, 1° ed., Routledge, ISBN: 978-13-15109-05-3, 13-35, London, UK.

Giles, D., & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. Michigan Journal of Community Service Learning, 1, 77-85.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

Marín, C. y Silva, B. (2025) El aprendizaje servicio como herramienta de transformación educativa: el caso de la Escuelita Rebelde Chepuja. *REIDU,* 1, 107-139, DOI: https://doi.org/10.54802/r.esp.n1.2025.163

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2007) Manual de Aprendizaje Servicio. Santiago, Chile.

Puig, Josep (2015) ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio? 11 ideas clave. Graó, España.

Rifkin, Jeremy. Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society. En: Education Week. January 31, 1996.

Roche-Olivar (1998) citado en “Actas del Segundo Seminario Internacional Aprendizaje-Servicio”. Buenos Aires, 1999. Sector Historia y Ciencias Sociales. Decreto 220/98.

Serrano, Denys, & Ochoa, Azucena. (2020). ¿Qué aprende la niñez del proyecto Aprendizaje-Servicio? Perspectiva del profesorado. *Perspectiva Educacional, 59*(2), 66-87. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1066

Tapia, Nieves. (2005). Aprendizaje y Servicio Solidario: Algunos Conceptos Básicos. Programa Nacional Educación Solidaria; Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., & Hernández, À. (2019). *Didactic strategies to promote competencies in sustainability. Sustainability, 11*(2086), 1-24. doi: https://doi.org/10.3390/su11072086

SOBRE LOS AUTORES



Pilar Jara-Coatt. Doctora en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, Profesora en Educación General Básica, Licencia en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes, emprendimiento e innovación en educación y competencias socioemocionales en el profesorado. En 2025 recibió un reconocimiento por su contribución a la investigación y/ innovación con perspectiva de género en la categoría de "publicación académica por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Integra el Grupo consolidado de investigación denominado: "Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving" (THRIVE4ALL) UCSC y actualmente es la Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9975-8713



Fabiola Sáez Delgado es Profesora, Licencia en Educación, Magíster en Educación y Doctora en Psicología por la Universidad de Concepción, Chile. Pertenece al Departamento Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación. Actualmente es la Jefa del Doctorado en Innovación Educativa. Su Categoría académica es profesora Asociada y perfil investigador. Sus líneas de investigación son las tecnologías inmersivas en contextos educativos; las variables de salud mental en comunidades educativas y las competencias socioemocionales. Coordinadora del Grupo consolidado de investigación denominado: "Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving" (THRIVE4ALL) UCSC. En los últimos cinco años ha publicado más de 60 artículos científicos en revistas de alto impacto, liderado proyectos con financiamiento externo nacionales e internacionales. Actualmente es la investigadora responsable del Proyectos FONDECYT Regular

Nº1241902, titulado: “Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-it basada en mundos virtuales con experiencias inmersivas y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar”, con una duración de 4 años (2024-2028), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Finalmente, ha obtenido el reconocimiento en la categoría Académico(a) destacado en Investigación Fundamental de la UCSC por cuatro años consecutivos (2022, 2023, 2024 y 2025) por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7993-5356



Paula Correa Gutiérrez. Profesora de Castellano y Licenciada en Educación por la Universidad Católica Silva Henríquez. Magíster en Pedagogía para la Educación Superior y estudiante del Doctorado en Innovación Educativa por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Cuenta con experiencia docente en establecimientos educacionales y preuniversitarios, articulando la enseñanza del lenguaje con procesos formativos integrales. Sus líneas de interés investigativo se orientan a la dimensión socioemocional y el bienestar en la Formación Inicial Docente, con especial énfasis en la práctica profesional y en los procesos de construcción identitaria del profesorado en formación. Actualmente desarrolla una línea de investigación emergente en el ámbito socioemocional aplicado a la educación superior. Orcid http://orcid.org/0009-0009-0484-639X



Zenahir Siso Pavón. Doctora en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Magister Scientiarum en Educación mención Enseñanza de la Química y Profesora en la especialidad de Química por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Académica Asociada del Departamento de Didáctica, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son Formación epistemológica del profesorado, Didáctica de las ciencias naturales y experimentales, Identidad docente y científica del profesorado de ciencias. Integra el Grupo de investigación denominado: Didáctica Inclusiva e Identidad

Docente de la UCSC y actualmente es Jefa de la Carrera Pedagogía en Educación media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0523-6392



Ximena Espinosa González. Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Magíster en Educación Inicial por la Universidad Andrés Bello. Actualmente se desempeña como Profesora Asociada al Departamento de Fundamentos de la Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, donde participa en la formación inicial docente y en procesos de acompañamiento a estudiantes en prácticas profesionales. Cuenta con más de 25 años de experiencia profesional en educación infantil, formación de educadoras y trabajo con comunidades educativas. Su trayectoria integra docencia universitaria, investigación aplicada e intervención socioeducativa en contextos diversos, con énfasis en el desarrollo socioemocional y el bienestar de niños y niñas. Sus líneas de especialización incluyen la intervención socioeducativa en la infancia, el juego simbólico como estrategia de aprendizaje, la crianza respetuosa y la formación de agentes educativos, incorporando metodologías activas y estrategias de Aprendizaje y Servicio (A+S) en la formación docente. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9749-1066



Nicole Rodríguez San Martín. Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Ha cursado diplomados en praxis comunitaria, educación emocional y neurociencias, articulación curricular y propuestas metodológicas, como pedagogía Waldorf y Pikler. Actualmente, se encuentra cursando el Magíster de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Se desempeña como educadora del nivel de transición en el Colegio Instituto San Pedro de la comuna de San pedro de la Paz, impulsando propuestas metodológicas que propician el bienestar emocional integral a través del contacto y respeto por la naturaleza, el juego y el autocuidado, en conjunto con la comunidad educativa. https://orcid.org/0009-0009-0380-8199



Paola Barboza González. Doctora en Educación por la Universidad de Granada, España. Sus áreas de interés se centran en la formación inicial docente y en las metodologías didácticas que intervienen en los procesos formativos de profesores en formación. Ha participado en diversos proyectos vinculados a la actividad física y la salud de las personas, articulando estos ámbitos con la mejora de las prácticas pedagógicas. Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, donde ejerce como jefa de carrera de Pedagogía en Educación Básica y Menciones. Concibe la enseñanza como un saber situado, pero, sobre todo, como un aprender constante y compartido con otros a lo largo de la vida. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7677-0763



Alejandra Llanos Ibarra. Estudiante de cuarto año de Pedagogía en Educación Básica, interesada en la investigación educativa y el análisis de procesos de enseñanza-aprendizaje. Sus intereses están las prácticas pedagógicas y currículum, por lo que ha participado de manera activa en ayudantías académicas, para fortalecer su reflexión pedagógica como futura docente.



Claudia Rodríguez-Navarrete. Educadora de párvulos y Magíster en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Categoría Académica Profesora Asociada. Adscrita del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación se centran en la Formación Inicial de Educadores de párvulos, Prácticas Pedagógicas y en el conocimiento didáctico de las Ciencias Naturales en la primera infancia. Integra el Grupo de investigación denominado:

Didáctica Inclusiva e Identidad Docente del profesorado (DEI2D) y la Red de Investigación de Prácticas Pedagógicas en la Formación Profesional Docente en América Latina y El Caribe (PPeFoDALC). Actualmente, se desempeña en el cargo de Secretaria Académica de la Facultad de Educación UCSC. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7948-4885



Verónica Gómez Fernández es trabajadora social, académica e investigadora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Magíster en Ciencias de la Familia, se desempeña como profesora asistente y directora del Magíster en Intervención Social con Niños y Niñas. Su trabajo académico se centra en derechos humanos, niñez, género, familias y políticas públicas, integrando docencia, investigación aplicada y vinculación con el medio. Sus investigaciones abordan sistemas de protección de la niñez, intervención social y responsabilidad social universitaria. Es miembro del Núcleo Social, CIEDE (centro de investigación en educación y desarrollo) e InES de género UCSC. Participa de la RED Académica de Trabajo con Familias; de la mesa Intersectorial de Niñez y Adolescencia Región del Biobío; la Mesa Intersectorial sobre trata de personas y el Observatorio Latinoamericano y caribeño sobre trata de personas y tráfico ilícito de migrantes. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0849-4757



Angélica Vera-Sagredo. Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Pedagogía para la Educación Superior. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de variables socioemocionales que inciden en los logros académicos de estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad social, así como en la innovación y el emprendimiento en educación, y el uso de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, se desempeña como Directora del Doctorado en Educación en Consorcio y de la revista REXE. Es integrante del Grupo Consolidado de Investigación Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and

Mental Health to Foster Thriving, del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y del Centro de Innovación y Emprendimiento en Educación. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1657-2241



La Dra. **Luisa Morales Maure** es profesora de la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Tecnología de la Universidad de Panamá. Tiene una Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Panamá, una Maestría en Ciencias en Matemáticas y su Didáctica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México y un Doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Barcelona, España. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y Presidenta del Congreso de la Asociación Panameña para Avances de la Ciencias APANAC-2023. Ha dirigido su investigación hacia las Políticas Educativas relacionadas con la Enseñanza de las Matemáticas. Estos han sido financiados por instituciones como el BID, SENACYT y la Unión Europea, con el aval del MEDUCA y la Universidad de Panamá, en particular, los relacionados directamente con la práctica de los docentes que enseñan matemáticas. Tiene publicaciones sobre Educación Matemática en revistas indexadas de alto impacto, las cuales ha producido en colaboración con equipos interinstitucionales de Panamá, México, Brasil, Puerto Rico, Colombia y España. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3905-9002



Gladys Contreras Sanzana. Doctora en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Magíster en Educación, mención evaluación educacional por la Universidad Concepción, Chile. Profesora de Enseñanza Media en Biología y Licenciada en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Universidad Santísima Concepción (UCSC). Sus líneas de investigación son Evaluación educacional, Evaluación de la calidad de la educación, Evaluación para el aprendizaje y Formación inicial docente. Miembro del Grupo de consolidado de Investigación PROSALUD, inserto en el Núcleo Científico Tecnológico de la Universidad

Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Con amplia trayectoria en docencia de pregrado y de postgrado como también en gestión académica, siendo actualmente la Directora del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8244-1405



Jaime Constenla-Núñez. Doctor en Educación por la Universidad de Concepción-Chile. Categoría académica Profesor Asociado. Pertenece al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son concepciones evaluativas y congruencia evaluativa, evaluación de aprendizaje, innovación y emprendimiento en educación. Ha sido Director e Investigador Principal de varios proyectos de I+D+i sobre innovación y emprendimiento en educación primaria y secundaria con énfasis en el área Educación Técnico Profesional, financiados por entidades como Gobierno Regional del Biobío, Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), Ministerio de Educación. Ha sido conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales, ha sido profesor de programas de postgrado a nivel nacional y ha desarrollado múltiples asesorías en materia evaluativa y de innovación en educación en instituciones educativas como universidades y establecimientos educacionales. Ha desarrollado diversos cargos de gestión, hoy es Director de la Escuela de Postgrado de la Fcaultad de Educación y Director del Centro Innovapedia de la UCSC. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3373-6888

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

Aprendizaje-Servicio 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 24, 25, 26, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 51, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 125, 131, 133, 134

Aprendizaje socioemocional 95, 102, 105

Aprendizaje y experiencia 95

Aprendizaje y servicio 7, 9, 13, 30, 38, 45, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 79, 97, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 133

C

Ciencias naturales 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 94

Competencias ciudadanas 40, 41, 46, 108

Competencias socioemocionales 1, 2, 3, 5, 6, 13, 96, 97, 101, 102, 105, 106

Compromiso social 5, 8, 12, 13, 25, 28, 30, 37, 38, 40, 41, 49, 56, 60, 62, 63, 67, 78, 80, 81, 83, 91, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 115, 118, 119, 120, 126, 128, 131

Conocimiento aplicado 15, 18, 19, 80, 81, 82

D

Diagnóstico comunitario 64, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78

E

Educación matemática superior 95, 102

Educación no formal 15, 16, 17, 18, 19, 21, 25

Educación parvularia 54, 56, 59, 61, 63

Educación superior 1, 2, 3, 4, 11, 12, 13, 14, 25, 28, 30, 38, 43, 46, 49, 52, 53, 56, 62, 63, 65, 66, 67, 75, 76, 79, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 111, 115, 117, 120, 121, 123, 124, 127, 130, 131

Emociones 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 42, 48, 50, 74, 96, 102

F

Formación docente 1, 3, 4, 5, 6, 12, 15, 17, 24, 29, 30, 37, 53, 80, 88, 90, 91, 97, 102
Formación inicial docente 1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 37, 38, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 63

I

Identidad profesional 4, 10, 13, 14, 26, 28, 29, 38, 54, 59, 61, 62, 100
Inclusión social 108
Innovación 1, 12, 13, 25, 53, 80, 82, 84, 85, 90, 91, 94, 96, 99, 101, 103, 105, 106, 108, 117, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133
Innovación educativa 1, 12, 13, 80, 84, 94, 101, 105, 106, 108, 117, 120, 123, 129, 130, 131
Investigación-acción 50, 80, 83, 85, 86, 87, 89, 118
Investigación situada 80, 81, 82, 87, 89, 90, 91

J

Justicia social 40, 41, 46, 50, 51, 52, 83, 108, 110, 111, 116, 122, 123

M

Memoria comunitaria 64, 68, 74, 76
Metodología 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 21, 24, 25, 28, 30, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 52, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 63, 66, 67, 69, 73, 78, 84, 90, 92, 94, 97, 99, 100, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133
Museo 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

P

Participación comunitaria 47, 49, 51, 54, 68, 75, 76, 100
Percepciones estudiantiles 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10
Práctica docente 32, 33, 40, 44, 45, 77, 83, 84
Profesionalización docente 26, 32, 35, 37, 38

R

Responsabilidad social universitaria 14, 42, 50, 53, 64, 66, 67, 75, 78, 79, 96, 100, 106, 108, 117, 119, 132

Revisión narrativa 43, 94, 95, 97, 103

S

Secuencias didácticas 15, 17, 19, 21, 22, 25, 45
Servicio 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 24, 25, 26, 30, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134
Soluciones 59, 83, 109, 124, 127, 131, 132
Sostenibilidad 40, 47, 62, 83, 108, 115, 117, 118, 119, 120, 132, 133

T

Territorio 15, 45, 54, 55, 57, 58, 61, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 84, 91
Trabajo social 51, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79



EDITORA ARTEMIS
2026