

<https://doi.org/10.32735/S2735-65232024000114000>

11-47

**APRENDER SIRVIENDO, ENSEÑAR TRANSFORMANDO: EL IMPACTO DEL
APRENDIZAJE SERVICIO EN LA RED MARISTAS CHILE**

Learning by serving, teaching by transforming: the impact of
service learning in the Marist Chile network

JOHAN RIVAS-VALENZUELA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Johan.rivas@pucv.cl

SANTIAGO VASCONCELLO

Equipo Motor Aprendizaje Servicio Red Maristas, Chile

svasconcello@maristas.cl

VALERIA ROMERO

Equipo Motor Aprendizaje Servicio Red Maristas, Chile

vromero@maristas.cl

CLAUDIA GONZÁLEZ

Equipo Motor Aprendizaje Servicio Red Maristas, Chile

cgonzalez@maristas.cl

FERNANDO SANDRO

Equipo Motor Aprendizaje Servicio Red Maristas, Chile

fsalvo@maristas.cl

J. Rivas-Valenzuela, S. Vasconsello, V. Romero, C. González, F. Sandro, V. Tapaia, X. Cáceres, D. Alvarado, E. Rivera.

VALERIO TAPIA

Equipo Motor Aprendizaje Servicio Red Maristas, Chile

vtapia@maristas.cl

XIMENA CÁCERES

Equipo Motor Aprendizaje Servicio Red Maristas, Chile

xicam@iomaristas.cl

DANIELA ALVARADO

Equipo Motor Aprendizaje Servicio Red Maristas, Chile

dalvarado@iaemaristas.cl

ENRIQUE RIVERA GARCÍA

Universidad de Granada, España

erivera@ugr.es

RESUMEN

Este artículo analiza cómo el equipo motor de la Red Maristas Chile conceptualiza el uso y el impacto de una Guía Orientadora de Aprendizaje-Servicio (A+S) en el contexto escolar, en el marco de su expansión como modelo pedagógico transformador en sus 12 colegios a nivel nacional. Aunque el A+S ha sido consolidado como práctica centrada en el estudiantado, las voces docentes y su rol en la co-construcción metodológica siguen siendo escasamente exploradas. Basado en un enfoque cualitativo con fundamentos en la teoría fundamentada constructivista y la fenomenología social, el estudio se desarrolló a través de un grupo focal con seis docentes con amplia trayectoria en A+S escolar. Mediante ciclos iterativos de codificación con NVivo 15, emergieron cuatro categorías centrales vinculadas a la guía, el impacto social, los vínculos

12 | INTEREDU N°11 VOL. II(DICIEMBRE 2024) ISSN: 2735-6523

comunitarios y las emociones docentes. Las narrativas revelan que el A+S no es solo una metodología aplicable, sino una práctica ética, situada y relacional que tensiona y resignifica la cultura institucional, impulsando transformaciones colectivas desde la experiencia docente.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Investigación cualitativa; Paradigma interpretativo; Guía orientadora; Impacto social

ABSTRACT

This article examines how the core team of the Marist Network in Chile conceptualizes the use and impact of a Service-Learning (SL) Guiding Framework in school settings, within the broader expansion of SL as a transformative pedagogical model in vulnerable educational contexts. Although SL has been consolidated globally as a student-centered practice, teachers' voices, and their role in co-constructing the methodology remain unexplored. Grounded in a qualitative approach informed by constructivist grounded theory and social phenomenology, the study draws on a focus group involving six experienced school-level SL practitioners. Through iterative coding cycles using NVivo 15, four core categories emerged: the guiding framework, social impact, community partnerships, and teachers' emotions. The narratives reveal that SL is not merely an applicable methodology, but an ethical, situated, and relational practice that challenges and redefines institutional culture, fostering collective transformation rooted in educators' lived experiences.

Keywords: Service-Learning; Qualitative Research; Interpretative paradigm; Guiding Framework; Social Impact.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el impacto social del Aprendizaje-Servicio (A+S) es tan significativo que ha sido ampliamente adoptado por universidades internacionales (Herold y Waring, 2018; Rivas-Valenzuela, 2024; Salam et al., 2019). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2018) en su proyecto "Entornos de Aprendizaje Innovadores", destaca al A+S como un método pedagógico clave que coloca a los estudiantes en el centro del proceso educativo, alineándose con el primero de los siete principios establecidos en su propuesta. El propósito de este enfoque es rediseñar los entornos de aprendizaje para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Además, diversos autores coinciden que el A+S es una de las iniciativas con mayor crecimiento en la educación contemporánea, tanto en los niveles primarios y secundarios como en la educación superior (Furco, 2019).

La creciente implementación del A+S como metodología activa en todos los niveles educativos, desde la educación primaria hasta la superior, da cuenta de su versatilidad pedagógica y capacidad de adaptación contextual (Sánchez et al., 2025; López-Santiago et al., 2024). Su alcance geográfico que abarca Europa, América Latina, Estados Unidos y Asia refuerza su resonancia transnacional y su creciente legitimidad académica (Qi y Chen, 2025; Hong et al., 2024). De hecho en el contexto europeo, aunque no exista una política educativa activa que impulse el A+S de manera formal, es reconocido como un mecanismo eficaz para promover la educación ciudadana universitaria. España, en particular, ha evidenciado su relevancia y éxito (Chiva-Bartoll et al., 2022). Otros países como Irlanda, Sudáfrica, India, Japón, Singapur, Tailandia y diversas regiones de Oceanía también han mostrado avances significativos en la implementación del A+S como una herramienta pedagógica innovadora y transformadora (Hallinger y Narong, 2024). Por su

parte, América Latina también ha incorporado este enfoque pedagógico en sus sistemas educativos, con Argentina liderando su implementación y consolidación en la región a través de Clayss, un centro latinoamericano de aprendizaje servicio solidario. Esta expansión no es solo institucional, sino también epistemológica. La consolidación de redes globales como la International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE) y Uniservitate ha fomentado un discurso transnacional que posiciona al A+S como catalizador de epistemologías cívicas e imaginarios educativos transformadores (IARSLCE, 2020; Uniservitate, 2020). Además, su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas especialmente aquellos vinculados a la educación de calidad (Granados-Alós y Catalán-Gregory, 2025), la salud y el bienestar (Holly et al., 2024), la equidad de género (Cortijo et al., 2022), la acción por el clima (Diez-Ojeda et al., 2025) y la reducción de desigualdades (Enríquez et al., 2025) refuerza la relevancia del A+S como herramienta pedagógica para incorporar los imperativos de justicia global en las prácticas educativas escolares (Calvo y Rodríguez, 2019; Sotelino et al., 2019)

A pesar de los avances que han permitido diversificar y consolidar el A+S en diversos contextos educativos (Álvarez-Vanegas et al., 2024; Sahatjian et al., 2022; Zhao y Jin, 2024), la producción académica aún presenta limitaciones en cuanto a profundidad analítica y densidad teórica, particularmente en el nivel escolar (Hallinger y Kongpiwatana, 2024). Esta carencia dificulta la construcción de marcos interpretativos sólidos que den cuenta de la complejidad, las tensiones y las dinámicas propias de la implementación del A+S en comunidades educativas de enseñanza básica y media.

Una revisión crítica de los estudios disponibles muestra una tendencia a privilegiar el análisis del impacto en el estudiantado, dejando en segundo

plano el rol del profesorado como agente clave en la mediación pedagógica, la planificación curricular y la vinculación comunitaria (Block y Bartkus, 2019; Payne, 2023). En este sentido, el estudio de Hallinger y Kongpiwatana (2024), aunque riguroso en su abordaje bibliométrico, ilustra esta omisión al centrarse en el crecimiento temático del A+S sin considerar en profundidad la experiencia de los docentes en el contexto escolar.

Desde esta perspectiva, es necesario preguntarse por qué la literatura académica ha prestado escasa atención al contexto escolar, a pesar de su importancia en la formación integral del estudiantado y en la consolidación del A+S como metodología transversal. Autores como Rivas-Valenzuela et al., 2025 y Rivas Valenzuela, 2024) advierten que este vacío limita la posibilidad de construir una comprensión situada de los procesos, dificultando la formulación de orientaciones que consideren la diversidad institucional y territorial. En consecuencia, se vuelve urgente ampliar el foco investigativo hacia las escuelas, reconociendo la experiencia docente como un componente fundamental en la generación de conocimiento pedagógico transformador.

Si trasladamos nuestro análisis al contexto chileno, el gobierno, la Red Nacional de Aprendizaje-Servicio (REASE) y los Maristas en la provincia Santa María de los Andes del sector Chile, están respondiendo progresivamente a las demandas que plantean los estándares de la profesión docente expresadas a través del Marco para la buena enseñanza, (2021). Desde este posicionamiento, sabemos que los sistemas educativos enfrentan dos grandes desafíos (Casillas, 2018). En primer lugar, establecer definiciones curriculares que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades clave, como el pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad; y en segundo lugar, contar con docentes capaces de fomentar estos aprendizajes de manera efectiva y equitativa. De hecho, el Gobierno de Chile a través de su documento

oficial (Actualización Bases curriculares, 2024) refleja esta necesidad, exigiendo que los docentes no solo manejen el conocimiento disciplinar y didáctico, sino que también, promuevan el desarrollo de habilidades transversales y la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Es importante relevar que según Prieto et al., (2019) el Modelo Pedagógico Marista responde en parte a estos desafíos desde una perspectiva socio constructivista, destacando principios claves como el aprendizaje centrado en el estudiante, la construcción de conocimientos a partir de experiencias previas, y la integración del contexto social y cultural. Este modelo, considera que el aprendizaje es una función natural del ser humano y que todos los estudiantes tienen el potencial para alcanzar los objetivos de aprendizaje si se crean escenarios adecuados. Desde este enfoque, la Red Maristas Chile, asume que el docente tiene un rol facilitador, diseñando estrategias que permitan a los estudiantes conectar conocimientos previos con nuevas experiencias, asignando significatividad a su proceso formativo.

Por consiguiente, el objeto de estudio de esta investigación es analizar el impacto de la Guía Orientadora de Aprendizaje-Servicio de los colegios que conforman la Red Maristas Chile a partir de las percepciones y teorías implícitas del equipo motor respecto a su implementación en el contexto escolar.

1.2 Guía orientadora del A+S y su consolidación en el contexto escolar

El sector Marista en Chile tiene una clara aspiración hacia la excelencia en la construcción y transferencia del conocimiento junto con la formación integral de personas. Inspirada en una concepción evangelizadora y solidaria, esta labor está orientada al servicio de la sociedad y del territorio donde operan sus colegios (Equipo Motor Aprendizaje Servicio, 2023). Este compromiso

J. Rivas-Valenzuela, S. Vasconsello, V. Romero, C. González, F. Sandro, V. Tapaia, X. Cáceres, D. Alvarado, E. Rivera.

refleja un interés genuino por contribuir al desarrollo social, generando un intercambio recíproco de conocimientos y recursos que fortalezcan la relación con la comunidad. En este contexto surge la necesidad de un aprendizaje vinculado a la experiencia, donde la teoría y la práctica convergen. Este enfoque permite enfrentar desafíos reales, consolidando un conocimiento significativo, contextualizado y transferible, lo que fomenta la capacidad de aplicar lo aprendido de manera efectiva. Así, los estudiantes no solo desarrollan habilidades académicas, sino que también adquieren autonomía y responsabilidad en su formación. Esta guía desde el sector Chile, se materializa en la figura 1, integrando tres pilares fundamentales: la innovación pedagógica, la responsabilidad y la innovación sociales.

Figura 1. El A+S desde la Red Maristas Chile

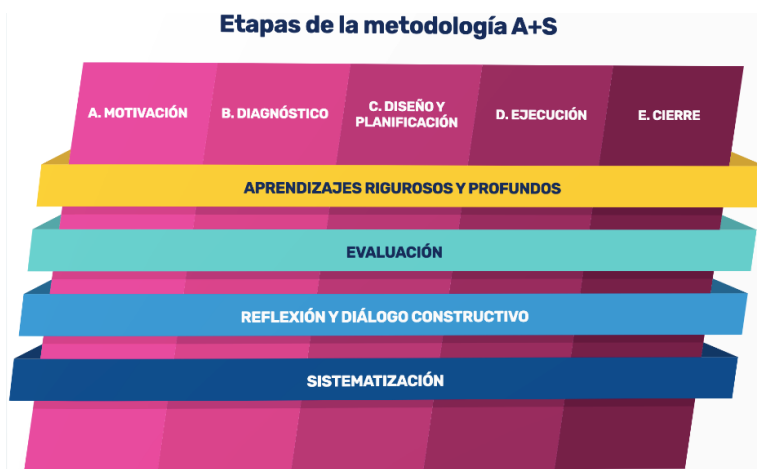


Fuente. Equipo motor A+S Chile.

1.2.1 etapas de la guía para implementar el A+S en el contexto escolar

El A+S desarrollado por la Red Marista Chile, se estructura en cinco etapas fundamentales que permiten articular el aprendizaje académico con un servicio solidario significativo. Esta organización garantiza un proceso reflexivo, participativo y sistemático, generando aprendizajes tanto en los estudiantes como en la comunidad. A continuación, se describen las etapas del A+S con un enfoque científico y estructurado en la figura 2.

Figura 2. Etapas de la metodología A+S para la Red Maristas



Fuente: Equipo motor A+S Chile.

La etapa (a) motivación; marca el inicio del proceso. Es el impulso que moviliza a la comunidad educativa, y se fundamenta tanto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como en la planificación estratégica. Aquí se introduce el concepto A+S, su propósito y pertinencia en el contexto escolar,

estableciendo así las bases de compromiso y claridad del proyecto. La etapa (b) diagnóstico; identifica las necesidades reales y sentidas del entorno. A través de metodologías participativas, entrevistas, encuestas, talleres y observación, se recolecta información que permite jerarquizar problemáticas y caracterizar el contexto mediante un análisis FODA. Este proceso asegura la pertinencia del proyecto en relación con su territorio. En la fase (c) diseño y planificación; se elabora un plan que articula objetivos pedagógicos y solidarios. Incluye metas de aprendizaje, destinatarios, metodología, cronograma y presupuesto. Esta etapa garantiza la viabilidad y coherencia del proyecto, alineando recursos, acciones y propósitos curriculares. La etapa (d) ejecución; corresponde a la implementación de las acciones planificadas, con registro sistemático y evaluación formativa constante. Este seguimiento permite ajustar el proyecto, verificar avances y fortalecer el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y comunidad. Finalmente, el (e) cierre; contempla una evaluación integral de logros e impactos, tanto académicos como sociales. La sistematización de la experiencia posibilita la difusión de aprendizajes y fomenta la sostenibilidad del proyecto mediante la articulación con redes y alianzas estratégicas. A lo largo de todas las etapas se integran tres dimensiones transversales: reflexión, registro sistemático y evaluación. La reflexión crítica (Furco, 1996, 2012) vincula el conocimiento con la realidad social; el registro documenta procesos y resultados; y la evaluación orienta la mejora continua, siendo los procesos reflexivos transversales en las etapas mencionadas anteriormente.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Basado en un enfoque cualitativo con fundamentos en la teoría fundamentada constructivista y la fenomenología social (Denzin y Lincoln, 20 | INTEREDU N°11 VOL. II(DICIEMBRE 2024) ISSN: 2735-6523

2011; Creswell y Poth, 2018). Este encuadre permite aproximarse de manera profunda y situada a los sentidos encarnados y emocionales que se configuran a partir de experiencias pedagógicas escolares asociadas al A+S, especialmente en comunidades marcadas por condiciones de desigualdad (Crowther y Thomson, 2020; Rivas-Valenzuela et al., 2022).

A partir de los planteamientos de Van Manen (2003, 2017), se propone un análisis que desborda la mirada instrumental de la docencia, incorporando dimensiones éticas, afectivas y existenciales que atraviesan el ejercicio pedagógico en contextos escolares atravesados por desigualdades estructurales (Hovey et al., 2022). Desde este lugar, la fenomenología hermenéutica se orienta a interpretar la experiencia docente como fuente primordial de sentido, visibilizando lo vivido desde una comprensión profunda (McCaffrey et al., 2022).

En coherencia con esta aproximación, se prioriza el análisis de incidentes críticos, entendidos como situaciones pedagógicas disruptivas que generan tensión emocional, promueven procesos de reflexión profesional o desencadenan aprendizajes significativos (Safi et al., 2025; Giles et al., 2025). Estos eventos se consideran puntos de partida analíticos que permiten indagar en las disputas identitarias, las fricciones y la identidad docente.

La articulación entre lo fenomenológico (experiencia directa) y lo narrativo (construcción temporal de sentido) posibilita una lectura más profunda de los procesos de transformación en escenarios de A+S escolar (Mítiche, 2024; Schlesier et al., 2025). En lugar de aspirar a la generalización, esta propuesta metodológica privilegia la comprensión densa, el arraigo contextual y la reflexividad ética, con el propósito de explorar cómo se construyen subjetivamente las prácticas educativas en condiciones de desigualdad (Denzin y Lincoln, 2013; Quivy y Van Campenhoudt, 2001).

2.1 Técnica de recogida de información

En esta investigación se utilizó un grupo focal de carácter narrativo como principal estrategia de producción de información (Peterson, 2020; Trigueros y Rivera García, 2018), dada su pertinencia para explorar tanto las vivencias individuales como los procesos colectivos de construcción de sentido en escenarios educativos situados socialmente (Kook et al., 2019). La sesión se llevó a cabo mediante videoconferencia y fue transcrita íntegramente, lo que posibilitó un diálogo reflexivo cargado de resonancia emocional, generando unidades significativas con alta densidad afectiva y experiencial.

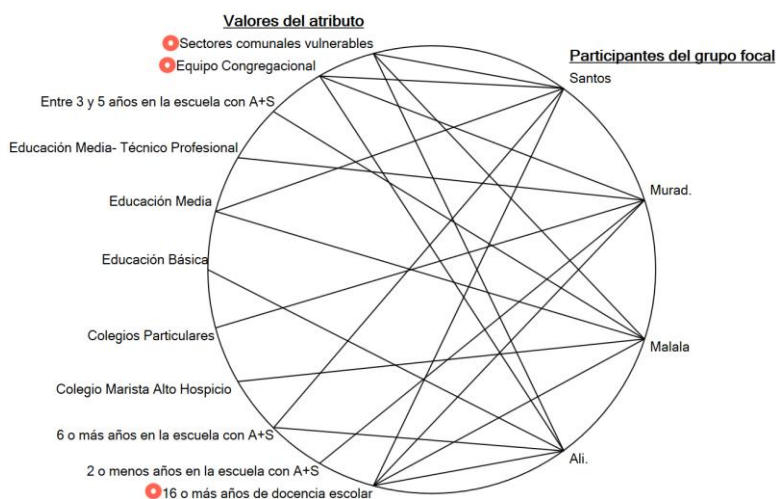
Lejos de una moderación distante o neutral, se optó por un acompañamiento relacional, centrado en propiciar un entorno de confianza psicológica y apertura afectiva, condiciones esenciales para favorecer la profundidad interactiva y fortalecer vínculos epistémicos de confianza (Hermann et al., 2024). Se consideraron con atención factores contextuales como la conformación del grupo, las dinámicas conversacionales y las pertenencias institucionales, los cuales influyeron directamente en el clima discursivo y en la emergencia de significados compartidos (Geampana y Perrota, 2024). En este sentido, el uso del formato virtual no fue una limitación metodológica, sino una oportunidad que facilitó condiciones favorables para el proceso: mayor flexibilidad, reducción de obstáculos logísticos y pausas reflexivas entre intervenciones, permitiendo así una elaboración narrativa más profunda y matizada (Buddle et al., 2024).

2.2 Contexto de la investigación y atributos de los y las participantes.

El grupo focal está compuesto por seis docentes pertenecientes al equipo motor A+S de la Red Marista Chile. La selección consideró criterios de

homogeneidad vinculados a su rol activo en la implementación o coordinación de proyectos A+S dentro del contexto escolar, todos con una experiencia media de entre 3 y 6 años en dicha metodología. Sin embargo, el grupo también incorpora factores de heterogeneidad relevantes que enriquecen la discusión: destaca, por ejemplo, la amplia trayectoria docente de los participantes, con una media de 16 años o más de experiencia en educación escolar. Asimismo, existe diversidad en los niveles educativos en los que se desempeñan (básica, media y técnico-profesional), así como en los tipos de establecimientos (particulares y subvencionados), lo cual permite integrar distintas perspectivas sobre la aplicación del A+S. Cabe señalar que la mayoría de los proyectos que estos docentes desarrollan se enmarcan en contextos comunales vulnerables, lo que refuerza la dimensión social y transformadora de esta metodología (ver Figura 3).

Figura 3. Atributos de los y las participantes del grupo focal



Elaboración propia a través del software Nvivo.

2.3 Estrategias de análisis para el grupo focal

El análisis se basó en los principios de la teoría fundamentada constructivista (Clarke et al., 2023) y fue realizado mediante el uso de NVivo 15 para la codificación, el mapeo de categorías, y la visualización de patrones conceptuales emergentes (Dalkin et al., 2021). Siguiendo el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), se implementó un proceso iterativo que integró codificación, desarrollo categorial y teorización. En total, se codificaron 160 referencias bajo la categoría principal “Aprender Sirviendo, enseñar transformando.

Siguiendo a Mortelmans (2025), el análisis adoptó una estrategia multimodal para interpretar el impacto social del A+S en la Red Maristas. Se comparó la densidad temática según la experiencia del profesorado, el contexto institucional y las diferentes disciplinas en la implementación del A+S. Los mapas de calor generados con NVivo evidenciaron que términos como “procesos y etapas del A+S en los colegios”, “aportes para los socio-comunitarios” e “impacto social del A+S” fueron centrales en la conceptualización docente del impacto social. El mapeo situacional enriqueció aún más el análisis al conectar códigos, discursos y perfiles de los participantes, aportando así una mirada relacional y contextual.

Las cuatro categorías más densas que estructuran los resultados fueron:

- Impacto Social del A+S (16 referencias)
- Relación entre los colegios y Socio-Comunitarios (21)
- Percepciones y emociones del Profesorado (25 referencias)
- Guía Orientadora del A+S para los Maristas (98 referencias)

Estos temas centrales ilustrados en la Figura 4, ilustra cómo los integrantes del equipo Motor de la Red integran dimensiones pedagógicas,

éticas y sociales del A+S, contribuyendo al impacto educativo mediante la experiencia vivida, la identidad profesional y el compromiso comunitario

Figura 4. Categorías de análisis cualitativo con el software Nvivo.

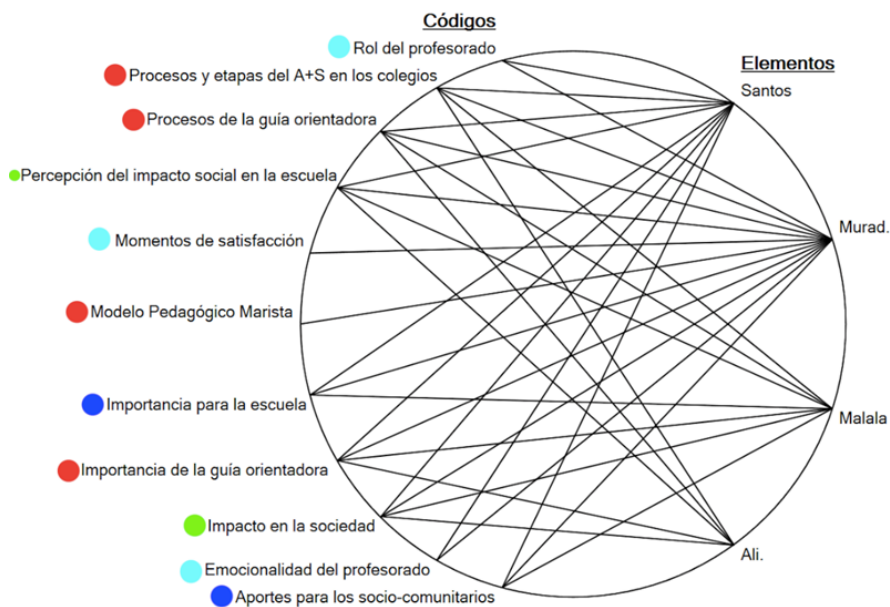
Nombre	Referencias	
IMPACTO SOCIAL DEL A+S	16	
Impacto en la sociedad	7	
Percepción del impacto social en la escuela	9	
RELACION ENTRE LOS COLEGIOS Y SOCIO-COMUNITARIOS	21	
Importancia para la escuela	10	
Aportes para los socio-comunitarios	11	
PERCEPCIONES Y EMOCIONES DEL PROFESORADO	25	
Momentos de satisfacción	2	
Emocionalidad del profesorado	9	
Rol del profesorado	14	
GUÍA ORIENTADORA DEL A+S PARA MARISTAS	98	
Modelo Pedagógico Marista	18	
Importancia de la guía orientadora	21	
Procesos y etapas del A+S en los colegios	23	
Procesos de la guía orientadora	36	

Fuente: Elaboración propia a través del software Nvivo.

3. Resultados y discusión

El análisis cualitativo inició con la creación de una consulta de grupo en la Figura 5, que permitió destacar las voces de los participantes y visibilizar todas las categorías y subcategorías generadas mediante el software NVivo. Esta consulta proporcionó una comprensión integral sobre la complejidad de la implementación de la metodología en la Red Marista, a través de su equipo motor.

Figura 5. Consulta de grupo entre los participantes y todos los códigos de análisis cualitativo



Fuente: Elaboración propia a través del software Nvivo.

Para explicar esta estrategia cualitativa, Rivas-Valenzuela (2024) plantea que la codificación es un procedimiento analítico orientado a identificar conceptos clave y sus dimensiones mediante tres fases secuenciales. En la primera, se adoptó una estrategia inductiva, basada en una lectura analítica de los datos para identificar unidades de significado según criterios temáticos, siguiendo a Mortelmans (2025). La segunda fase consistió en sintetizar y agrupar estas unidades en categorías y subcategorías, buscando un lenguaje representativo de las percepciones (Strauss, 1988). En la tercera, se

contextualizaron y validaron los hallazgos con los participantes, culminando en un informe narrativo con los resultados más relevantes.

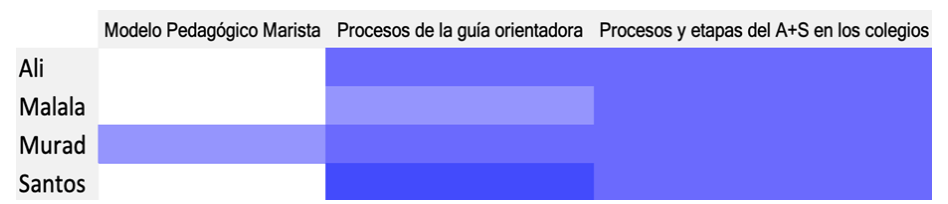
De este proceso emergieron 11 códigos, que constituyen una cartografía inicial del fenómeno investigado. Cada código fue asociado a un color, y luego se realizó un cruce analítico entre estos códigos y los seis participantes, lo que permitió contrastar perspectivas individuales con patrones comunes y profundizar el análisis desde una mirada situada.

A partir de estos hallazgos, se aborda a continuación el impacto de la implementación de la guía orientadora del A+S en el contexto escolar, considerando sus distintas dimensiones.

3.1 Impacto de la guía orientadora en la Red Maristas.

El presente análisis revela la complejidad y profundidad de la guía orientadora del A+S como un marco metodológico clave para transformar las prácticas escolares en la Red Marista. A partir de las percepciones de los participantes y del uso del software NVivo, se destacan dimensiones principales como los procesos de la guía Orientadora y las etapas del A+S en los colegios. El mapa de calor generado en la Figura 6, revela en un color más azulado del común, los puntos de mayor intensidad emocional y reflexiva en torno al impacto y la implementación de la guía orientadora en los colegios.

Figura 6. Mapa de calor. Impacto de la guía orientadora en la Red Maristas



Nota: El color más azulado denota mayor profundidad en las narrativas de los participantes.

Como lo menciona Ali «...La implementación de la guía orientadora fue crucial porque permitió aunar lo que se entiende por cada etapa del diseño de los proyectos de A+S...». Este comentario evidencia la necesidad de contar con un referente metodológico que unifique criterios y evite esfuerzos dispersos (Furco, 2019). La guía actúa como una herramienta articuladora, permitiendo que los proyectos educativos se desarrollen de manera coherente y estructurada. Además, el enfoque en la planificación y resignificación del currículum se destaca como una de sus principales contribuciones. Murad enfatiza que «...la guía permite a los docentes a recrear y resignificar los objetivos curriculares, conectándolos con las necesidades del entorno...». Este proceso implica una vinculación directa entre lo pedagógico y lo social, lo que permite que el aprendizaje adquiera una dimensión transformadora y significativa (Granados-Alós y Catalán-Gregory, 2025).

A pesar de su contribución estructural, los participantes reconocen que la aplicación de la guía enfrenta desafíos contextuales significativos, sobre todo en medir el impacto en la Red. Ali señala «...Cada contexto escolar y territorial

es diferente. La guía es un punto de partida, pero debemos ajustarla para que sea realmente efectiva y podamos evaluar el impacto de manera sistemática...». Esta afirmación resalta la necesidad de que los docentes adopten una postura flexible y adaptativa (Sánchez et al., 2025), adecuando la guía a las particularidades del entorno escolar. Santos subraya que «...una implementación efectiva también requiere formación docente continua: Sin capacitación, es difícil que los profesores se sientan seguros para implementarla...». Este comentario revela que el desarrollo profesional es un requisito esencial para garantizar que los docentes puedan aplicar la guía con confianza, eficacia, y luego puedan medir el impacto que ha tenido en su contexto escolar. Uno de los aportes más destacados de la guía es su capacidad para fomentar una reflexión pedagógica profunda y continua. Murad señala que «...Nos hace detenernos a pensar, analizar y mejorar. Es un proceso continuo que involucra a estudiantes, docentes y socios comunitarios...». Este enfoque reflexivo asegura que las prácticas docentes sean dinámicas y evolutivas, permitiendo ajustes y mejoras en todas las etapas del proyecto: diagnóstico, planificación, ejecución y cierre. Además, la reflexión no se limita a los docentes. Contar con una guía promueve una participación activa de los estudiantes y socios comunitarios, creando un espacio de diálogo y colaboración que fortalece el aprendizaje y el impacto social de los proyectos (Zhao y Jin 2024).

Las narrativas de los participantes revelan también un impacto emocional y profesional profundo que ha tenido la guía orientadora en sus prácticas cotidianas. Malala describe el proceso como un desafío personal, afirmando que: «...Nos hizo cuestionar nuestras prácticas y abrirnos a nuevas posibilidades...». Este comentario sugiere que la aplicación de un instrumento como la guía, no solo transforma el quehacer docente, sino que también fortalece la identidad profesional y humana de los educadores (Sahatjian et al.,

2022). Ali complementa esta idea, afirmando que «...la guía trasciende lo académico y contribuye a la formación ética y social: La guía nos enseña a enseñar mejor y a ser mejores personas...». Este enfoque humanizador conecta el acto de educar con una responsabilidad social y ética, promoviendo una educación que va más allá del aula.

Finalmente, los participantes reconocen que para evaluar el impacto de la guía en todas sus dimensiones, se necesita una evaluación integral para consolidar la implementación en el contexto escolar. Santos destaca que «...No se trata solo de aplicar la guía, sino de evaluar constantemente sus efectos, de aprender de nuestros errores y de celebrar nuestros logros...». Esta perspectiva reafirma la necesidad de una evaluación continua y sistemática, donde los logros se analicen de manera crítica y constructiva. Además, el establecimiento de sistemas de retroalimentación constante asegura que la guía no se convierta en un documento estático, sino en una herramienta viva y adaptable que evoluciona según las necesidades de la comunidad educativa.

3.2 Impacto del A+S escolar en los Socio-Comunitarios.

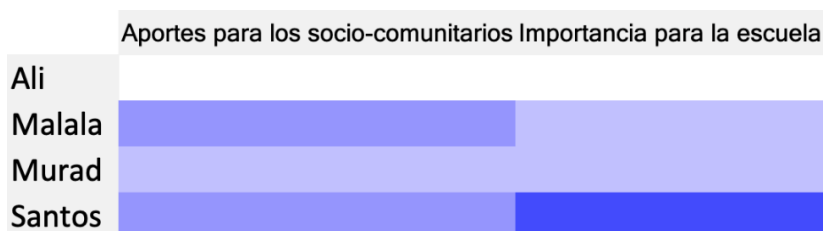
Podemos clarificar que la relación entre colegios y los socio-comunitarios ha demostrado ser un pilar clave para fortalecer tanto el rol educativo como el impacto social en las instituciones escolares (Sánchez et al., 2025). Esta alianza permite detectar y responder a necesidades reales de la comunidad, convirtiendo los procesos educativos en una experiencia transformadora y auténtica (Calvo y Rodríguez, 2019; Sotelino et al., 2019).

La capacidad de los socio-comunitarios y de los colegios para identificar problemáticas reales a través de diagnósticos colaborativos, permite que los estudiantes puedan salir de su espacio tradicional de aprendizaje e

involucrarse en un contexto real. Esta colaboración fomenta la reciprocidad, el respeto mutuo y la co-formación entre estudiantes y actores comunitarios, generando un aprendizaje significativo que trasciende los límites del aula.

El mapa de calor presentado en la Figura 7, ofrece una representación visual de los aportes que tiene el A+S escolar para los socio-comunitarios, y la importancia para los colegios de la red la participación integrada entre las dos organizaciones.

Figura 7. Mapa de Calor. Impacto del A+S escolar en los socio-comunitarios



Nota: El color más azulado denota mayor profundidad en las narrativas de los participantes.

Desde una perspectiva positiva, los docentes que actúan en el ámbito escolar destacan la satisfacción y la realización personal que surge de la implementación del A+S con los Socio-Comunitarios. Murad enfatiza cómo cada logro no solo valida la efectividad de la metodología en contexto escolar, sino que también, representa una reafirmación emocional que impulsa su compromiso con los socio-comunitarios: «...Cada vez que resulta algo uno siente la satisfacción y le da fuerza al nombre que tiene nuestra guía orientadora que dice se puede...». Este sentimiento también fue compartido en sus reflexiones sobre los momentos de éxito, que describe como conquistas emocionales que fortalecen su resiliencia frente a los desafíos cotidianos que

presentan los socio-comunitarios que participan de los proyectos.

Siguiendo la misma ruta de análisis, Ali y Malala profundizan en cómo la metodología A+S trasciende lo profesional, conectándolos con su identidad más profunda cuando se encuentra con realidades diversas de los socio-comunitarios. Ali subraya que «...su decisión de involucrarse con la metodología no solo tuvo sentido en el ámbito profesional, sino que resonó con su visión como ser humano y ciudadana comprometida con la justicia social...». Esto resalta cómo el A+S no solo ofrece herramientas pedagógicas, sino que también invita a los docentes a reflexionar sobre su propósito y contribución a un mundo más justo. Malala complementa esta visión al expresar cómo «...el A+S le permitió replantear su rol docente, eligiendo conscientemente un enfoque educativo que impacte tanto en los estudiantes como en la comunidad, promoviendo valores como la empatía y el compromiso colectivo...».

Sin embargo, y si profundizamos en las narrativas, existen desafíos importantes a la hora de hablar de “impacto del A+S escolar”. Murad menciona que «...la resistencia de algunos profesores aún se manifiesta al implementar esta metodología. La necesidad de abrirse al territorio y trasladar el aprendizaje fuera del aula tradicional puede ser percibida como un desafío cultural...», deduciendo que, el desconocimiento de estos nuevos espacios podría genera resistencias. Malala por su parte también destaca que:

«...el nivel de implementación varía de institución en institución. Mientras algunas han logrado sistematizar el trabajo con los socio-comunitarios, alcanzando un nivel de integración profundo, otras apenas están comenzando y muestran un enfoque más utilitario, limitado a contactos iniciales y finales sin un desarrollo continuo ...»

Además, Santos subraya la idea de que el “impacto de la guía” aún es limitada ya que «...documentar y validar las necesidades comunitarias es clave para que los proyectos se conviertan en tareas auténticas y significativas...». Desde su perspectiva, la necesidad específica debe ser percibida y luego documentada para otorgar relevancia a la intervención educativa. Malala aporta una reflexión adicional considerando que la guía orientadora «...tiene elementos que podrían permitir un seguimiento entre los colegios y los socio-comunitarios, pero también sugiere que el rol del docente es central para corroborar si los estudiantes aplican lo aprendido en contextos diferentes...».

Finalmente, la relación entre colegios y socio-comunitarios representa una oportunidad transformadora. Superar las barreras culturales, evaluar los aprendizajes y asegurar la autenticidad de los proyectos, son desafíos que deben ser enfrentados con determinación y compromiso. Al hacerlo, las instituciones educativas no solo contribuirán al desarrollo de sus estudiantes, sino que también, se consolidarán como agentes activos del cambio e impacto social. Esta alianza tiene el poder de transformar realidades, formar ciudadanos críticos, y construir una educación más inclusiva, auténtica y significativa para todos (Diez-Ojeda et al., 2025).

3.3 Impacto Social del A+S escolar en la Red Maristas.

La implementación de la metodología A+S en la Red Marista ha permitido generar un impacto social significativo, tanto en las comunidades como en los estudiantes. Desde la perspectiva del equipo motor, este impacto se refleja principalmente en el desarrollo de competencias clave en los y las estudiantes, la transformación de los socio-comunitarios, y la necesidad de institucionalizar los procesos y profundizar la reflexión pedagógica para

garantizar resultados duraderos.

Al trabajar con problemáticas reales, la metodología A+S enfrenta al estudiantado a desafíos concretos que requieren la aplicación de habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la resolución colaborativa de problemas. Desde la codificación inductiva cualitativa directa de la guía, la congregación Maristas expresa que:

«... A+S pone a los estudiantes en contacto con problemas reales del mundo que los rodea. Esto les brinda la oportunidad de aplicar sus recursos: conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas reales y complejo. Esta experiencia trasciende la teoría, permitiendo que los estudiantes se involucren activamente en la solución de situaciones que afectan directamente a su entorno. La metodología también fomenta la creatividad y la innovación, al obligar a los estudiantes a generar ideas y buscar soluciones originales, fortaleciendo así su autonomía y responsabilidad en el aprendizaje...» Equipo Motor Aprendizaje Servicio, 2023).

Además de este crecimiento individual, el impacto social se amplía hacia las comunidades vinculadas en los proyectos. Como muestra el mapa de calor de la Figura 8, las narrativas docentes reflejan una alta valoración del A+S como estrategia con efectos tangibles en los territorios y en la cultura escolar.

Figura 8. Mapa de calor. Impacto social del A+S escolar en la Red

	Impacto en la sociedad	Percepción del impacto social en la escuela
Ali		
Malala		
Murad		
Santos		

Nota: El color más azulado denota mayor profundidad en las narrativas de los participantes.

Iniciativas como las que comparte Malala sobre «...las abejas en Limache, la reforestación en la Quinta Región y la intervención en el Parque Aconcagua...». ilustran cómo los colegios actúan como agentes articuladores, generando redes de apoyo comunitarias frente a problemáticas urgentes. Como afirma Malala «... Si el colegio no hubiese actuado desde el A+S, efectivamente no había una red que diera respuesta a estas problemáticas tan necesarias para la región. El impacto fue real...». Este tipo de intervenciones no solo resuelven necesidades concretas, sino que también promueven una lógica de co-construcción, donde los colegios y las comunidades se fortalecen mutuamente (García López et al., 2019; Gutiérrez et al., 2019). En esta línea, Murad enfatiza que «...los impactos generados por los proyectos son muchas veces evidentes y tangibles...». Las mejoras estructurales, la pavimentación de caminos, el acondicionamiento del espacio de un centro comunitario cultural donde funciona el hogar de cristo en la Comuna de Quillota, es un ejemplo concreto que muestra cómo el A+S puede cambiar la vida de las personas. Para Murad, «...este impacto va más allá del servicio puntual; también involucra a los propios estudiantes, quienes en ocasiones sus familiares forman parte de las comunidades intervenidas. El impacto es

evidente cuando le cambias la vida a una comunidad, pero además, los estudiantes que participan a veces son parte de esa misma realidad...». Esta doble pertenencia potencia la implicación personal y emocional en los proyectos, generando un aprendizaje situado con alto valor transformador.

No obstante, pese a los logros alcanzados, el equipo motor identifica desafíos estructurales que requieren atención prioritaria. Uno de los más relevantes es la escasa sistematización de los efectos producidos. Santos advierte que «...aunque se perciben efectos positivos, estos no siempre han sido documentados ni evaluados de manera estructurada...». En sus palabras también dice que «...Es muy probable que se haya producido algún tipo de impacto, pero tampoco está sistematizado. No lo sabemos con certeza... deberíamos revisar cada proyecto, analizar lo que se ha hecho y levantar categorías que permitan crear conocimiento...». Esta carencia de instrumentos formales de evaluación limita la posibilidad de medir, replicar y escalar prácticas exitosas, lo cual debilita la consolidación de una cultura institucional de mejora continua. Surge así una pregunta clave para futuras investigaciones: ¿Qué criterios e indicadores permitirían medir con mayor objetividad y profundidad el impacto social del A+S en contextos educativos diversos?

Adicionalmente, se reconocen obstáculos vinculados a las condiciones estructurales entre los colegios de la Red, lo cual dificulta la implementación equitativa de la metodología. Santos destaca «...la complejidad de adaptar la metodología a contextos diversos, resaltando cómo las desigualdades en recursos y apoyos institucionales complican el proceso de implementación...». Esta dificultad no solo exige creatividad y flexibilidad, sino que también demanda un sistema educativo más inclusivo que respalde estas iniciativas. Asimismo, Santos señala que «...estas barreras estructurales no solo afectan al docente individual, sino que a toda la red escolar, desde los coordinadores

pedagógicos hasta los socios comunitarios, destacando la importancia de un enfoque sistémico...».

En esta misma línea crítica, Ali subraya la importancia de la reflexión pedagógica como eje transversal del proceso. Esta no debe reducirse a una experiencia emocional o anecdótica, sino constituirse como una práctica rigurosa que permita evaluar la calidad del aprendizaje y del impacto generado. De hecho, Ali lo explica así: «...La reflexión permite mirar la evaluación, la calidad del aprendizaje y todo el proceso... el profe debe entender que no es solo empatizar, sino realizar una reflexión pedagógica profunda...». Además, los docentes reconocen que el A+S no solo transforma a los estudiantes, sino también a ellos mismos. Las experiencias narradas revelan que los proyectos de A+S, al involucrar aspectos emocionales y sociales, promueven un aprendizaje bidireccional. Santos reflexiona «...sobre cómo la metodología les desafía a ser más sensibles y creativos...», mientras que Murad enfatiza que «...el éxito de estos proyectos no solo está en los resultados cognitivos, sino también en el impacto emocional que tienen en los docentes y en los estudiantes...».

En definitiva, para medir el impacto social del A+S en la red, los docentes se declinan por un proceso profundo y transformador, aunque aún con desafíos importantes. La metodología ha demostrado su capacidad para formar ciudadanos responsables, comprometidos y competentes, mientras que los proyectos han generado cambios tangibles en las comunidades resolviendo problemáticas concretas. No obstante, la falta de sistematización y la necesidad de profundizar la reflexión pedagógica siguen siendo tareas pendientes para garantizar que el impacto del A+S sea medido, sostenido y comprobado científicamente. El equipo motor también reconoce que el A+S tiene un potencial inmenso para transformar la educación y la sociedad, siempre que se logre institucionalizar el proceso y consolidar los aprendizajes

obtenidos. La combinación de acción, reflexión y evaluación permitirá que esta metodología continúe siendo una herramienta poderosa para generar cambios significativos y formar a los estudiantes como protagonistas activos en la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Conclusiones

El análisis de las percepciones en el equipo motor de la Red Maristas Chile sobre la implementación de la Guía Orientadora en el contexto escolar destaca su impacto como una herramienta clave para vincular el aprendizaje académico con el servicio comunitario. Asimismo, se reconoce un crecimiento profesional en los docentes, quienes han redefinido sus prácticas pedagógicas a través de una reflexión constante y un enfoque participativo. No obstante, surgen desafíos importantes, como la necesidad de capacitación continua y la adaptación de los proyectos a las realidades locales entendiendo que son 12 establecimientos ubicados en todo el país. El trabajo colaborativo con socios comunitarios ha generado efectos positivos, aunque es fundamental mejorar la documentación y evaluación de resultados para consolidar estos logros. En conclusión, la Guía Orientadora constituye un marco efectivo para integrar la educación y la acción social, siempre que se garantice una implementación flexible, evaluaciones sistemáticas y un compromiso sostenido en el tiempo donde los procesos reflexivos se traduzcan en el eje fundamental de la problematización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Vanegas A, Ramani SV and Volante L (2024) Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability. *Front. Educ.* 9:1291669. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1291669>
- Buddle, E. A., Ankeny, R. A., Paxton, R., Harms, R. J., & Bray, H. J. (2024). Emergent Design and Unanticipated Ideas in Asynchronous Online Focus Groups: Finding an Unexpected Silver Lining in Apparent Methodological Compromise. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241289295>
- Block, E. S. & Bartkus, V. O. (2019). Learning to Serve: Delivering Partner Value Through ServiceLearning Projects. *Academy of Management Learning & Education*, 18(3), 361-387. <https://doi.org/10.5465/amle.2016.0278>
- Calvo, D., Sotelino, A. & Rodríguez, J.E. (2019). Aprendizaje-servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 36, 611-617. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68972>
- Casillas, I. (2018). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países. *Perfiles educativos*, XL(159), 212-217. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.04.001>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Separata*, 25, 1-24.
- Chiva-Bartoll, O., and Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: Towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. Scopus. Available at: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Cortijo, G., Riquelme, V., & Galvis Doménech, M. J. (2022). Towards gender

- equality from service-learning experiences: Teacher perceptions. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review Revista Internacional De Cultura Visual*, 12(1), 1–17. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3709>
- Creswell J., Poth C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications
- Crowther, S. y Thomson, G. (2020). De la descripción al salto interpretativo: Uso de nociones filosóficas para desentrañar y revelar significado en la investigación fenomenológica hermenéutica. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920969264>
- Diez-Ojeda, M., QueirugaDios, M., & Queiruga-Dios, M. Á. (2025). Service-Learning in Environmental Education of Primary Preservice Teachers: Advancing SDGs and Improving Attitudes Towards Sustainable Development. *Education Sciences*, 15(1), 98. <https://doi.org/10.3390/educsci15010098>
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2013). Introducción al volumen III. Estrategias de investigación. In N. k. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III* (pp. 33–51). Gedisa.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S (2011):. Introducción General. *La Investigación Cualitativa como Disciplina y como Práctica*. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds.) *El Campo de la Investigación Cualitativa*, vol. 1, pp. 43–116. Gedisa, Barcelona
- De Souza, J., Gillett, K., Salifu, Y., & Walshe, C. (2024). Changes in Participant Interactions. Using Focus Group Analysis Methodology to Explore the Impact on Participant Interactions of Face-to-Face Versus Online Video Data Collection Methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241241151>

- Enríquez Mocha , P. M., Echeverría Izquierdo, L. M., Batallas Moreno, R. F., & Zumba Freire, J. C. (2025). Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia metodológica aplicada en el bachillerato para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica* , 5(1), 2173–2194. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.975>
- Equipo Motor Aprendizaje Servicio. (2023). Guía orientadora para el Aprendizaje Servicio en contexto escolar. (Provincia Santa María de los Andes).
- Furco, A. (Agosto 28, 2019). El Estado de la Investigación de Aprendizaje-Servicio: ¿Hacia dónde vamos desde aquí? [Segunda parte de la conferencia magistral]. V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/3t5zFDT>
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Aldine publishg company.
- Gobierno de Chile. Actualización Bases curriculares. (2024). Bases curriculares 1oBásica a 2oMedio. Propuesta de actualización para consulta pública 2024. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-351761_recurso_02.pdf
- 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>
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., & Fernández- Bustos, J. G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: una propuesta desde la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos educativos: Revista de educación*, 24, 113-121. <https://doi.org/10.18172/con.3913>
- Giles Girela, F. J., Rivas Valenzuela, J., Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E., & Martín Moya, R. (2025). Competencias adquiridas por el alumnado

- universitario durante una propuesta de aprendizaje servicio en educación física a partir de incidentes críticos. *Retos*, 63, 37-49. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.105221>
- Geampana, A. & Perrotta, M. (2024). Uso de fragmentos de entrevistas para facilitar la discusión en grupos focales. *Qualitative Research* , 25 (1), 130-146. <https://doi.org/10.1177/14687941241234283>
- Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L.M., & Fernández-Bustos, J. G. (2019). Integración del apren-dizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la edu-cación secundaria. *Publicaciones*, 49(4), 89-110. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11730>
- Herold, F., & Waring, M. (2018). An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: Schools and university in partnership. *Sport, Education and Society*, 23(1), 95-107. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1127802>
- Hong, L., Wan, Y. & Yang, Wt.(2024). Two Decades of Academic Service-Learning in Chinese Higher Education: A Review of Research Literature. *Applied Research Quality Life* 19, 2171-2212 (2024). <https://doi.org/10.1007/s11482-024-10318-9>
- Hallinger, P. & Narong, DK (2024). Una revisión bibliométrica de la investigación en aprendizaje-servicio, 1950-2022. *Journal of Experiential Education* , 47 (4), 566-590. <https://doi.org/10.1177/10538259241245137>
- Holly C White, Debra M Allen, Keith Buffinton, Dana Humphrey, Marjorie Malpiede, Richard K Miller, John C Volin .(2024). Cultivating long-term well-being through transformative undergraduate education, *PNAS Nexus*, Volume 3, Issue 9, pgae372, <https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae372>

- Hovey R., Vigouroux M., Noushi N., Pavate V., & Amja K. (2022). Investigación hermenéutica filosófica aplicada: El no método. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos*, 21, Artículo 160940692211012.
- Hallinger, P., & Narong, D. K. (2024). A Bibliometric Review of Service-Learning Research, 1950–2022. *Journal of Experiential Education*, 47(4), 566-590. <https://doi.org/10.1177/10538259241245137>
- Hermann, V., Osman, F., Durbeej, N., Karlsson, A.-C., & Sarkadi, A. (2024). How to Analyze Focus Group Interactions – Development of a Coding Scheme. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241286848>
- IARSLCE. (2020). About IARSLCE. Retrieved from <https://www.researchslce.org/about-iarslce>.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista tema de educación*, 7.
- Kook R., Harel-Shalev A., & Yuval F. (2019). Focus groups and the collective construction of meaning: Listening to minority women. *Women's Studies International Forum*, 72(1-2), 87–94. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.12.004>
- López-Santiago J, de Francisco Alonso M, Zubelzu-Minguez S, Ruiz-García L & Gómez-Villarino MT (2024) Fostering sustainable development values among engineering students using Service-Learning. *Front. Educ.* <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1408896>
- Marco para la buena enseñanza. (2021). Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza: Vol. I (Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas).
- McCaffrey, G., Wilson, E., Jonatansdottir, S., Zimmer, L., Zimmer, P., Graham, I., Snadden, D. & MacLeod, M. (2022). ¿Pero es suficiente hermenéutica?: Lectura para la relevancia metodológica en una revisión exploratoria de

- hermenéutica y ciencia de la implementación. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069211070408>
- Mitiche, A. (2024). Redefiniendo las identidades profesionales y académicas: puntos de inflexión en el desarrollo de la experiencia vivida de profesores de matemáticas en prácticas y noveles durante y después de la formación docente de corta duración. *Cogent Education*, 11 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2417626>
- Mortelmans, D. (2025). A Guided Tour in Qualitative Data Analysis. In: *Doing Qualitative Data Analysis with NVivo*. Springer Texts in Social Sciences. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66014-6_2
- Moreno-Doña, A., Martín-Moya, R., Fuentes-Rubio, M., Giles-Girela, J., Rivas-Valenzuela, J., Trigueros-Cervantes, C., & Rivera-García, E. (2023). Investigando la “CRÍTICA” en el Aprendizaje Servicio Universitario: ¿una cuestión técnica? *Estudios Pedagógicos*, 49(Especial), 263–285. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300263>
- Morgan, D. (1996). FOCUS GROUPS. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- OECD. (2018). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. UOC.
- Prieto, A., Vasconcello, S., Villaseca, M., González, C., Salvo, F., & Quero, B. (2019). *Modelo Pedagógico Red de Colegios Maristas 2019*. (Santiago Vasconcello Uchida).
- Payne, L., Evich, C., Chang, M., Congleton, H., D’Antonio, E., Evans, K., Fifer, J., Blomer, Z., Chaille, A., Chillscyzn, V. and Corral, J., (2023). “Learning from Failure: Reinvention of a Service-Learning Praxis in a Community-Engaged Engineering Design Course.” *Collaborations: A Journal of Community-Based Research and Practice* 6 (1): 1–10. <https://doi.org/10.33596/coll.120>

- Peterson, M. (2020). Objects in focus groups: Materiality and shaping multicultural research encounters. *Qualitative Research*.
<https://doi.org/10.1177/1468794120968735>
- Qi, H., & Chen, X. (2025). Pedagogical development of service learning in nonprofit education: A systematic review of literature. *Journal of Public Affairs Education*, 31(2), 213–237.
<https://doi.org/10.1080/15236803.2025.2465932>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2001). *Manual de investigación en ciencias sociales* (Raymond). Limusa
- Reimers, F., & Chung, C. (2016). Teaching and Learning for the Twenty-First Century. *Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Universidad de Harvard, I, 1-341.
- Requena, M., Victoriano, J., Martínez, P., Serrano, A., Betancor, G., Alonso, L., Prieto, D., & Barbeta, M. (2016). Un grupo sobre el grupo de discusión. *Revista crítica de Ciencias sociales*, 12.
- Rivas Valenzuela, Johan. Percepciones en los docentes universitarios que utilizan la metodología del aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado en educación física. Granada: Universidad de Granada, 2024.
<https://hdl.handle.net/10481/90442>
- Rivas-Valenzuela, J., Rivera-García, E., Giles-Girela, F. J., & Moreno-Doña, A. (2025). Desafíos y Complejidades del Aprendizaje-Servicio en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: Un estudio Cualitativo. *Estudios Pedagógicos*, 51(1), 217–234. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052025000100217>
- Rivas-Valenzuela, J. M., Rivera-García, E., & Trigueros-Cervantes, C. (2022). Construyendo teorías implícitas desde el Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 167–191.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400167>

J. Rivas-Valenzuela, S. Vasconsello, V. Romero, C.González, F. Sandro, V. Tapaia, X. Cáceres, D. Alvarado, E. Rivera.

- Salam, M., Awang-Iskandar, D., Ibrahim, D., & Farooq, M. (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>
- Sotelino-Losada, A., Calvo-Varela, D., & Rodríguez-Fernández, J.E. (2019). El aprendizaje-servicio en Educación Primaria: una propuesta metodológica desde la educación física. *Trances*, 11(2), 325-346.
- Strauss, A. (1988). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. *Contemporary Sociology*, 17(3), 430. <https://doi.org/10.2307/2069712>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Sánchez, C., Sierra Díaz, M.-J., & González- Villora, S. (2025). El aprendizaje-servicio en edad escolar en el área de Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, 64, 110–122. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.103075>
- Safi S., Wong G., Thirsk L., & Vallance J. (2025). Examining sedentary behaviours of adults with intellectual disabilities: A qualitative analysis. *J Intellect Disabil*. Mar;29(1):117-129. Doi: 10.1177/17446295241245784. Epub 2024 Apr 4. PMID: 38575141; PMCID: PMC11898381
- Schlesier, J., Hoferichter, F. & Kracht, F. (2025) *Lernen durch Engagement“ (LdE) als Ansatz zur Förderung sozio-emotionaler Schulerfahrungen: Ergebnisse einer Interventionsstudie in der Grundschule. Z Erziehungswiss.* <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01305-3>
- Sahatjian, Z., MacDougall, A. E., & McIntosh, T. (2022). Benefits beyond service: The facilitative effects of service-learning pedagogy on nuanced reflection and ethical sensemaking. *Academy of Management Learning & Education*, 21(1), 4–34. <https://doi.org/10.5465/amle.2019.0248>

- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., & Rivera-Trigueros, I. (2018). Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con Software NVivo.
- Van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810- 825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books. <https://doi.org/10.1177/16094069221101237>
- Zhao, M. y Jin, Y. (2024). Service-Learning with Intergenerational and Cross-Cultural Social Interactions: A Study of University Students in Hong Kong. *Journal of Experiential Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10538259241304392>



Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0