



Efectos del aprendizaje servicio en el profesorado universitario: impacto social y bienestar emocional de su práctica educativa a partir de incidentes críticos

Effects of service learning on university faculty: social impact and emotional well-being of their teaching practices based on critical incidents

Autores

Johan Rivas-Valenzuela ¹
Camila Bustos-Canales ²
Francisco Javier Giles-Girela ³
Enrique Rivera-García ⁴
Samuel Pérez-Norambuena ⁵
Alberto Moreno-Doña ⁶

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

² Instituto Politécnico de Santa Cruz (Chile)

³ Universidad Internacional de Valencia (España)

⁴ Universidad de Granada (España)

⁵ Universidad del Bío-Bío (Chile)

⁶ Universidad de Valparaíso (Chile)

Autor de correspondencia:

Johan Rivas Valenzuela
johan.rivas@pucv.cl

Cómo citar en APA

Rivas-Valenzuela, J., Bustos Canales, C., Giles Girela, F. J., Rivera García, E., Pérez-Norambuena, S., & Moreno-Doña, A. (2025). Efectos del aprendizaje servicio en el profesorado universitario: impacto social y bienestar emocional de su práctica educativa a partir de incidentes críticos. *Retos*, 71, 730-745. <https://doi.org/10.47197/retos.v71.116340>

Resumen

Introducción: El Aprendizaje Servicio implica una experiencia transformadora no solo para quienes aprenden, sino también para quienes enseñan. No obstante, el reconocimiento de su impacto en el profesorado sigue siendo escasamente explorado.

Objetivo: Este estudio analiza como el Aprendizaje Servicio influye en el impacto social y bienestar emocional percibido por docentes a partir del análisis de incidentes críticos vividos durante su práctica universitaria.

Metodología: Desde un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, la investigación se desarrolló en la carrera de educación física de una universidad privada en Chile. Se realizaron seis entrevistas, que dieron lugar a más de 720 minutos de relato reflexivo. El análisis sistemático con el software NVivo 15 permitió construir cinco categorías centrales y 17 subcategorías emergentes, a partir de 4219 unidades narrativas.

Resultados: Los hallazgos revelan que el Aprendizaje Servicio incide directamente en el bienestar docente, promoviendo la gestión emocional ante contextos de vulnerabilidad, el fortalecimiento de vínculos empáticos y la resignificación crítica del rol pedagógico. Asimismo, se identifica un impacto social expresado en transformaciones significativas en las comunidades.

Discusión: Más que una metodología, el Aprendizaje Servicio actúa como un espacio emocional, ético y social que transforma la subjetividad docente. Los incidentes críticos revelan el bienestar como una experiencia afectiva, al tiempo que visibilizan el impacto social de la docencia a través de vínculos con estudiantes y comunidades.

Conclusiones: El Aprendizaje Servicio visibiliza el impacto y la dimensión emocional del trabajo educativo desafiando enfoques instrumentales, promoviendo prácticas más humanas, comprometidas y transformadoras para la sociedad.

Palabras clave

Aprendizaje servicio; bienestar emocional; Educación Física; investigación cualitativa; incidentes críticos.

Abstract

Introduction: Service-Learning (S-L) involves a transformative experience not only for learners but also for those who teach. However, its impact on the teaching staff remains largely under-explored.

Objective: This study analyzes how Service-Learning influences the perceived social impact and emotional well-being of university instructors, based on the analysis of critical incidents experienced during their teaching practice.

Methodology: Grounded in a qualitative approach and an interpretive paradigm, the research was conducted within the Physical Education program of a private university in Chile. Six in-depth interviews were carried out, yielding over 720 minutes of reflective narratives. A systematic analysis using NVivo 15 software enabled the construction of five central categories and 17 emerging subcategories from a total of 4,219 narrative units.

Results: The findings reveal that Service-Learning directly affects faculty well-being, promoting emotional management in vulnerable contexts, strengthening empathic bonds, and fostering a critical redefinition of the pedagogical role. In addition, a clear social impact is identified, expressed in meaningful transformations within the communities involved.

Discussion: More than a methodology, Service-Learning functions as an emotional, ethical, and social space that transforms teachers' subjectivity. The critical incidents highlight well-being as an affective experience, while also making visible the social impact of teaching through significant relationships with students and communities.

Conclusions: Service-Learning makes visible both the impact and emotional dimension of educational work, challenging instrumental approaches and promoting more humane, committed, and socially transformative practices.

Keywords

Service learning; well-being; physical activity; qualitative research; critical incidents.

Introducción

En el ámbito de la educación superior, el Aprendizaje Servicio (ApS) se ha consolidado como una metodología pedagógica de alto impacto, integrándose de manera progresiva en los planes de estudio de diversas disciplinas (Granados y Catalán-Gregori, 2025; Kenworthy y U'Ren, 2025; Furco, 2019). Esta expansión obedece, en parte, a la especificidad y diversidad de aprendizajes que genera su implementación, tanto en el desarrollo de competencias académicas, como en la formación personal y social del alumnado universitario (Marco-Gardoqui et al., 2020; Espinoza et al., 2023). Como señalan Wieselmann et al. (2025), el ApS ha cobrado relevancia al constituirse en una práctica educativa transformadora. Su valor reside en la articulación entre teoría y práctica, así como en su capacidad para fomentar una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida (Fernández-Bustos et al., 2024; Maravé-Vivas et al., 2023).

A pesar de la consolidación y avances que han diversificado y consolidado esta metodología en distintos contextos educativos (Álvarez-Vanegas et al., 2024; Sahatjian et al., 2022; Zhao y Jin, 2024), persiste una producción académica limitada en cuanto a profundidad analítica y densidad teórica (Hallinger y Kongpiwatana, 2024). Esta carencia dificulta la construcción de marcos interpretativos sólidos que den cuenta de la complejidad y las tensiones propias de las experiencias de ApS. En este contexto, resulta pertinente examinar las limitaciones de los estudios existentes, particularmente en relación con los actores involucrados. Un ejemplo ilustrativo de esta carencia se encuentra en el estudio de Hallinger y Kongpiwatana (2024), que, si bien ofrece un análisis bibliométrico amplio y riguroso sobre la evolución de la investigación en ApS, tiende a invisibilizar la experiencia del profesorado como actor clave. Esta omisión podría responder a una lógica centrada en los resultados medibles que subestima los procesos subjetivos y emocionales del profesorado. Estos mismos autores remarcan que la literatura actual sobre ApS tiende a centrarse en el alumnado universitario y en el crecimiento temático de la docencia, desatendiendo críticamente el bienestar emocional y las vivencias del profesorado en el impacto social percibido.

Desde esta premisa, cabe preguntarse por qué la literatura ha prestado escasa atención a la vivencia docente, a pesar de su papel clave en la implementación del ApS. En términos generales, se ha privilegiado el estudio de los beneficios para el estudiantado, mientras que los análisis centrados en el rol docente siguen siendo incipientes (Block y Bartkus, 2019; Payne, 2023; Rivas-Valenzuela, 2024). Esta omisión resulta particularmente significativa, dado que son las y los docentes quienes, desde motivaciones aún poco exploradas, diseñan e implementan experiencias que trascienden el aula y fortalecen los vínculos con la comunidad. En este marco, el profesorado no solo cumple una función instrumental, sino que se erige como agente central de transformación social, emocional y pedagógica (Rivas-Valenzuela, 2025). Desde esta perspectiva, resulta imprescindible repensar no solo las experiencias del profesorado, sino también los fundamentos pedagógicos que las sustentan. Este proceso, implica abandonar modelos pedagógicos centrados en el control y la transmisión, para avanzar hacia una práctica reflexiva, dialógica y transformadora, en la que el vínculo emocional con la comunidad se convierte en un eje constitutivo del acto educativo.

En este sentido, el ApS redefine la relación del profesorado con la enseñanza, invitándolo a posicionarse críticamente frente a las jerarquías sociales y orientar su praxis hacia la justicia social (Sartor-Harada et al., 2020; Lynée-Marie et al., 2022). Frente a este escenario, el giro hacia un ApS crítico representa una transformación epistemológica que concibe la práctica educativa como motor de cambio social (Zarzuela y García, 2021; Moreno-Doña et al., 2023). Esta transformación se encarna en la vivencia docente, donde la enseñanza se adapta a contextos reales, se resignifica desde una ética del cuidado y se entreteje con el bienestar emocional como dimensión inseparable del ejercicio profesional (Álvarez Castillo et al., 2017; Lobo de Diego et al., 2025).

A pesar de esta escasez general de estudios centrados en el profesorado, algunas investigaciones recientes en el ámbito de la Educación Física han comenzado a evidenciar el potencial del ApS para propiciar su desarrollo profesional y bienestar emocional a partir de experiencias situadas y socialmente relevantes. Por ejemplo, en la formación inicial de profesores de Educación Física, la implementación de proyectos ApS ha generado una experiencia altamente satisfactoria al permitir que el profesorado desarrolle su labor en contextos diversos, promoviendo hábitos saludables y relaciones interpersonales positivas (Lobo-de-Diego et al., 2024). Asimismo, una revisión sistemática evidenció que el ApS en Educación Física escolar favorece la inclusión social y fortalece el vínculo universidad-comunidad, especialmente



al ser aplicado en proyectos orientados a poblaciones con diversidad funcional o cultural (Bastarrica et al., 2023). De igual forma, el uso del ApS en primaria ha mostrado su capacidad para atender a la diversidad y fomentar valores sociales a través de prácticas activas y colaborativas, aunque se reconoce la necesidad de una mayor integración en este nivel educativo (Calvo-Varela et al., 2019). Finalmente, experiencias aplicadas en ciclos formativos vinculados a la actividad física reflejan que los programas ApS no solo potencian competencias profesionales, sino que también generan sentido de utilidad y realización personal en el profesorado encargado (Lamonedá et al., 2019). Estos hallazgos permiten contravenir, o al menos cuestionar, la idea de que el profesorado permanece al margen de los impactos del ApS, evidenciando que su participación activa también trae beneficios formativos, relacionales y emocionales.

Por tanto, es fundamental reconocer que el ApS no solo transforma al alumnado (Giles et al., 2025; Cappella-Peris et al., 2021), sino también al profesorado que lo sostiene. Más allá de los efectos inmediatos, esta metodología impulsa transformaciones sostenibles tanto en las comunidades como en las instituciones educativas, promoviendo vínculos horizontales, significativos y duraderos (Soto et al., 2021; Bernal y Escofet, 2024). De hecho, estos mismos autores nombrados en el punto anterior, sostienen que la participación docente en estas dinámicas conlleva procesos de transformación ética, reconfiguración identitaria y afectación emocional. Sin embargo, los estudios que abordan esta dimensión suelen centrarse en el alumnado universitario (Peña-Martínez et al., 2025; Maravé-Vivas et al., 2022; Choi et al., 2023), invisibilizando el papel activo del profesorado en la construcción del impacto social (Bamber y Hankin, 2011). Asimismo, existe una escasez de herramientas metodológicas y estudios actuales que permitan capturar el registro emocional del docente, el cual, muchas veces se diluye en informes institucionales que priorizan indicadores formales, desatendiendo su dimensión crítica, afectiva y situada (García-Pérez y Mendía, 2015; Kecskes et al., 2006). Esta omisión limita la posibilidad de comprender cómo el ApS transforma las prácticas pedagógicas, el bienestar emocional y el vínculo subjetivo del profesorado con su labor educativa.

Por consiguiente, resulta imperioso incorporar la voz docente en los procesos evaluativos y en el diseño metodológico de los proyectos, reconociendo su protagonismo tanto en la generación de impactos sociales como en la producción de bienestar emocional (Escofet y Puig, 2015; Bernal et al., 2020). En esta línea, autores como Resch y Schrittmesser (2021) y Cortijo et al. (2022) subrayan que el ApS confronta al profesorado con situaciones reales e impredecibles que exigen saberes pedagógicos, y también sensibilidad y capacidad para sostener vínculos humanos significativos. La constante exposición a contextos marcados por la desigualdad demanda una reflexión ética y emocional continua. A su vez, estas experiencias pueden fortalecer la autoconfianza docente, estimular la construcción de una voz pedagógica auténtica y revitalizar su identidad profesional (Rivas-Valenzuela et al., 2024; Ochoa y Pérez, 2019).

En este marco, el presente estudio busca contribuir a un vacío crítico en la literatura, formulando la siguiente pregunta central de investigación: ¿Qué ocurre con el impacto social y el bienestar emocional del profesorado universitario cuando se involucra activamente en experiencias de ApS?

Método

Este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo (Duggleby et al., 2025), sustentado en una epistemología constructivista y una orientación fenomenológico-hermenéutica (Denzin y Lincoln, 2011). Esta perspectiva permite acceder a una comprensión profunda y situada de los sentidos vividos, corporales y emocionales que emergen en las experiencias pedagógicas vinculadas al ApS en el contexto universitario de la Educación Física (Rivas-Valenzuela et al., 2022).

Inspirado en los aportes de Van Manen (2003), el estudio aborda las prácticas docentes más allá de una lógica instrumental, incorporando las dimensiones éticas, afectivas y existenciales que configuran la docencia en contextos atravesados por la exclusión social. Para ello, se adopta una estrategia metodológica centrada en el estudio de caso (Stake 2010), concebido como una forma de indagación intensiva, interpretativa y holística. Dado el carácter vivencial del fenómeno estudiado y la intención de captar la experiencia docente en profundidad, se incorporan principios de la Interpretative Phenomenological

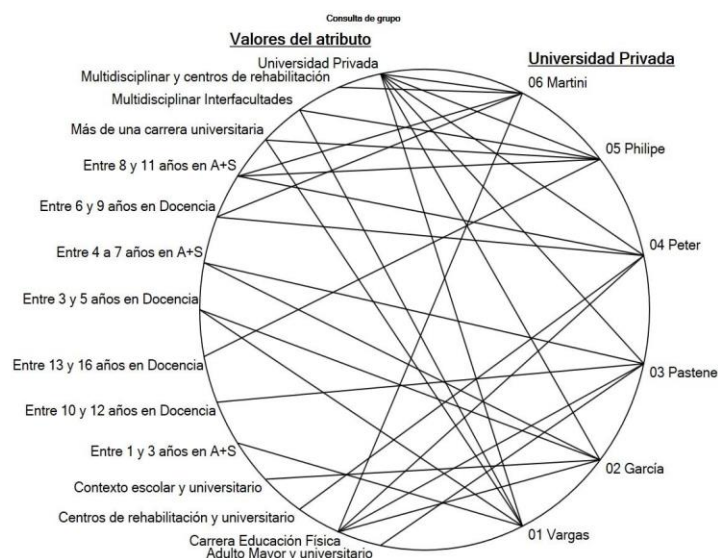
Analysis (IPA), propuesta por Smith et al., (2009), que busca comprender cómo las personas participantes significan sus experiencias en primera persona, a través de relatos que revelan tanto aspectos explícitos como dimensiones sutiles de sus vivencias (Smith y Osborn, 2015).

Seguidamente, se priorizó la identificación de los Incidentes Críticos (Giles, 2022; Giles et al., 2025; Al-mendro y Costa, 2018), entendidos como momentos significativos que revelan tensiones, aprendizajes y resignificaciones en la práctica pedagógica. Lejos de tratarse de hechos aislados, se abordan como construcciones narrativas emergentes del discurso de los participantes, condensando dimensiones emocionales, éticas y profesionales de su experiencia, permitiendo integrar la dimensión fenomenológica (vivencia situada) con la dimensión narrativa (reconstrucción de sentido) en coherencia con los llamados de Butin (2015), que examinan críticamente los supuestos del profesorado y de Cunliffe (2022), quien propone una teorización relacional, situada y abierta al descubrimiento más que a la justificación. Entre los incidentes más significativos identificados se destacan: 1) Bienestar emocional: Un docente relata el impacto de trabajar con adultos mayores, experiencia que se convirtió en ocasión de reflexión ética y reafirmación del sentido de su labor. 2) Impacto social: En una intervención en un centro de rehabilitación, el agradecimiento de una madre permitió al docente resignificar su rol, reconociendo el ApS como práctica con efectos transformadores en la comunidad.

Participantes

La investigación se llevó a cabo en una universidad privada chilena que imparte la carrera de Pedagogía en Educación Física en tres regiones del país, descentralizando, de esta forma, la muestra, y la participación del profesorado. El criterio de elección fue el haber implementado experiencias de ApS durante su docencia universitaria. Los y las 6 docentes ya se encuentran anonimizados para resguardar su integridad, y han implementado y/o gestionado desde cargos curriculares, experiencias de ApS en diversos contextos formativos. Para caracterizar sus trayectorias profesionales, se elaboró en la Figura 1, una consulta de grupo que permite observar los atributos de los y las participantes siguiendo los patrones analíticos de la tesis doctoral de Rivas-Valenzuela (2024).

Figura 1. Atributos de los y las participantes de la investigación.



Fuente: Elaboración propia con el software Nvivo 15.

Los atributos considerados permiten comprender la riqueza y diversidad de experiencias:

- Ámbitos de acción profesional: Los seis participantes desarrollan experiencias en la universidad involucrándose en ámbitos escolares, centros de rehabilitación y programas con personas mayores con al menos 1 semestre de participación.
- Trayectorias docentes en ApS: El grupo abarca un amplio rango de experiencia desde quienes están en etapas iniciales realizando ApS (entre 1 y 3 años, como Vargas), hasta quienes reportan trayectorias

prolongadas (entre 8 y 11 años, como Peter, Martini y Philipe). En cuanto a la experiencia docente, Philipe y Pastene cuentan entre 10 y 16 años de docencia, mientras que Peter y Martini se sitúan entre 6 a 9 años.

- Enfoques de implementación: En contexto escolar, 30 estudiantes universitarios de tercer año diseñaron talleres motrices en la asignatura de Didáctica de la Educación Física. Con adulto mayor, 32 estudiantes realizaron ApS desde la asignatura de Actividad Física, Salud y Calidad de Vida, y una experiencia multidisciplinaria involucró a 42 estudiantes de pregrado de diferentes carreras en la organización de eventos deportivos inclusivos para escolares con síndrome de Down.

Procedimiento de análisis con el Software Nvivo 15

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el software cualitativo NVivo 15, en consonancia con las directrices metodológicas propuestas por Trigueros-Cervantes et al., (2018) y Rivas-Valenzuela (2024), así como con los fundamentos de la teoría fundamentada desarrollada por Glaser y Strauss (1967), y sistematizada por Strauss y Corbin (2002). Esta herramienta, más allá de su funcionalidad técnica, operó como un entorno epistemológicamente coherente que facilitó la organización, sistematización y exploración iterativa de todas las narrativas recopiladas y transcritas de la investigación. Desde una mirada interpretativa y sociocrítica (Stake, 2013), el análisis se construyó como un proceso situado y comprometido con la vivencia encarnada del profesorado. La estrategia de codificación se organizó en tres momentos principales: codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 1998), apoyados por funciones específicas del software como codificación in vivo, matrices de codificación, memos analíticos y visualizaciones relacionales (Rivera y Rivera, 2017). Esta combinación metodológica permitió identificar incidentes críticos, patrones emergentes y conexiones entre categorías clave que se pueden visualizar en la Figura 2, generando así, una matriz de categorías principales las cuales servirán de guía para la profundización del artículo y dar respuesta a la pregunta inicial planteada.

Figura 2. Categorías centrales de análisis con el software Nvivo 15 y los efectos del ApS en el profesorado

EFECTOS DEL ApS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO		
Nombre	Referencias	
CATEGORIAS CENTRALES DE ANALISIS CUALITATIVO	4219	
ApS VINCULADO AL BIENESTAR EMOCIONAL Y SOCIAL	2007	
CONDICIONES ESTRUCTURALES DEL ApS EN EL BIENESTAR DEL PROFESORADO	942	
PRACTICAS EVALUATIVAS Y SU IMPACTO EN EL BIENESTAR DEL PROFESORADO	472	
IMPACTO SOCIAL Y TRANSFORMADOR DEL ApS EN EL PROFESORADO	432	
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES DEL PROFESORADO	366	

Fuente: Elaboración propia con el software Nvivo 15.

Técnica conversacional cualitativa

La entrevista semiestructurada fue la técnica principal de recolección de datos en esta investigación cualitativa, permitiendo acceder a las experiencias subjetivas del profesorado en torno al ApS. Concebida como una conversación orientada al logro de los objetivos investigativos (Denzin y Lincoln, 2005) esta técnica busca comprender la singularidad de las vivencias docentes sin aspirar a generalizaciones, privilegiando los significados emergentes desde las propias narrativas (Hamui y Varela, 2013). El diseño del guion de entrevista se elaboró a partir del análisis de un grupo focal compuesto por 10 docentes universitarios entre España y Chile realizado por Rivas-Valenzuela (2024), siendo también sometido a juicio de expertos fortaleciendo la validez de contenido, y permitiendo afinar el diseño del instrumento en función de su pertinencia, coherencia y claridad en línea con los estándares recomendados en la investigación educativa (Hernández et al., 2025).

Finalmente, se construyó una matriz compuesta por cinco categorías, las cuales corresponden a las utilizadas en el procedimiento de análisis de los datos como se muestra más arriba, en la figura 2: (1) ApS

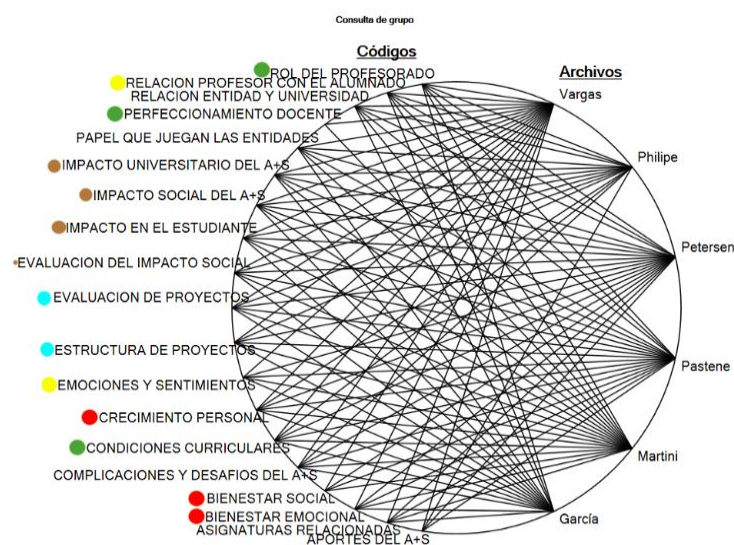
vinculado al bienestar emocional y social, (2) Condiciones estructurales del ApS en el bienestar del Profesorado, (3) Prácticas evaluativas y su impacto en el bienestar del Profesorado, (4) Impacto social y transformador del ApS en el Profesorado, y (5) Sentimientos y emociones del profesorado.

Resultados

Es clave, primero, mencionar que la interpretación de los resultados y principales hallazgos atendieron al cruce de todas las categorías centrales mencionadas en el procedimiento de análisis con el software Nvivo 15 en la figura 2. Además, fue clave el proceso de cristalización cualitativa (Morgan, 2024) entrelazando lo que dijeron los entrevistados, la teoría existente del ApS en la literatura, y por supuesto, las teorías implícitas del equipo investigador. Posteriormente, y desde una lectura analítica de las 4219 narrativas manifestadas, se exploró el contenido y el contexto sociocultural que atraviesan las narrativas siguiendo un enfoque itinerante que profundiza en las voces de los participantes.

Avanzando en los resultados, se generó la Figura 3, que representa una consulta de grupo que ilustra en la parte derecha a los 6 participantes, mientras en el lado izquierdo las subcategorías que se desprendieron de las categorías centrales que fueron construidas a partir del proceso de codificación, siguiendo los patrones analíticos de Rivas-Valenzuela (2024). Este tipo de visualización permitió identificar de manera inmediata las conexiones entre los discursos individuales del profesorado y los ejes temáticos emergentes del estudio visualizados de distinto color. Cada línea conecta un participante con un código específico, lo que indica que, en su relato, aparecen segmentos textuales codificados bajo esa categoría. A mayor densidad de líneas, mayor es la participación discursiva de ese docente en relación con las temáticas abordadas.

Figura 3. Consulta de grupo. Cruce entre los participantes y las subcategorías de análisis



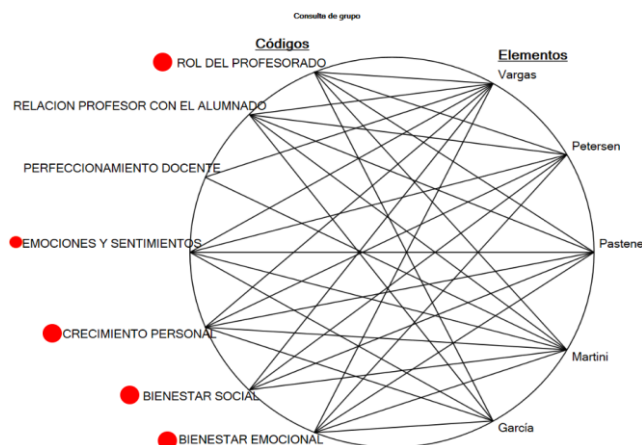
Fuente: Elaboración propia con el software Nvivo 15.

Se observa, además, una fuerte articulación entre todas las entrevistas, las categorías centrales y subcategorías clave como las que analizaremos en el siguiente apartado, sobre todo las de color rojo y café. Esto da cuenta de la transversalidad de estas dimensiones y su relevancia en la experiencia docente dentro de los proyectos de ApS en la EF. Desde una perspectiva interpretativa, esta consulta permitió identificar recurrencias temáticas, y diferencias visuales entre participantes, lo cual enriqueció la codificación axial posterior y facilitó la construcción de un modelo analítico situado. Asimismo, la consulta de grupo aporta una visualización útil para interpretar la centralidad del profesorado en la construcción de significados vinculados al ApS, en coherencia con una mirada pedagógica crítica y contextualizada.

Bienestar social y emocional del profesorado universitario

El análisis cualitativo revela una constelación compleja de experiencias que inciden profundamente en el bienestar social y emocional del profesorado universitario. A partir de solamente los códigos en color rojo de la Figura 4, se identificaron categorías clave que permiten visualizar cómo se entrelazan con los participantes las dimensiones como el rol del profesorado, las emociones y sentimientos, su propio crecimiento personal, y su bienestar social y emocional.

Figura 4. Bienestar Social y emocional en el profesorado universitario que realiza ApS en la EF



Fuente: Elaboración propia con el software Nvivo 15.

Todas estas conexiones revelan una profunda imbricación entre las vivencias pedagógicas, afectivas y sociales, lo cual refuerza la idea de que el ApS no solo transforma la práctica docente, sino también la identidad profesional y emocional del profesorado. Las narrativas analizadas reflejan que la metodología genera una profunda repercusión en el bienestar social y emocional de los/las docentes, destacando emociones positivas como la satisfacción, el orgullo, la alegría y la motivación. Estas emociones son percibidas como un reflejo del éxito de los proyectos y su impacto directo en el profesorado, en el estudiantado y por supuesto en las comunidades. En este sentido, García, por ejemplo, «...enfatisa que mirar a los estudiantes interactuar en contextos reales “le llena el alma”, reforzando su propósito profesional y confirmando el valor de este enfoque educativo...». De igual forma, Vargas «...subraya que la retroalimentación positiva de los socios comunitarios se convierte en un motor de satisfacción personal, evidenciando el rol transformador del ApS en los contextos sociales donde se implementa...».

Este impacto positivo también genera en los docentes una percepción de trascendencia, pues sienten que su trabajo contribuye a la formación académica de los y las estudiantes, y también al desarrollo de valores y habilidades sociales que benefician a la comunidad. No obstante, esta experiencia no está exenta de desafíos. Las exigencias emocionales inherentes al ApS generan estrés y a veces frustración en los y las docentes, especialmente cuando surgen imprevistos o complicaciones en la planificación. Pastene, en su relato, destaca «...la importancia de mantener flexibilidad para superar estas dificultades sin comprometer los objetivos del proyecto, señalando que el manejo de estos momentos críticos es parte integral de la responsabilidad docente...». Este equilibrio entre emociones positivas y las demandas emocionales refleja una dualidad constante que caracteriza la experiencia de los docentes en proyectos de ApS. Además, pone de manifiesto la importancia de los recursos institucionales, ya que muchos docentes enfrentan estas situaciones con un limitado apoyo organizacional, lo que amplifica el desgaste emocional.

Con respecto a la relación del profesorado con el alumnado se fortalecen cuando se establece un diálogo más profundo y una colaboración activa que trasciende las dinámicas tradicionales de la enseñanza. Según Petersen, «...el ApS saca a los estudiantes de su zona de confort y los confronta con la realidad, donde las papas queman, creando experiencias de aprendizaje memorables y transformadoras...». Este enfoque permite al profesorado y al estudiantado compartir experiencias prácticas, enriqueciendo su

formación profesional y permitiéndoles comprender mejor el impacto en su bienestar emocional y social cuando participan de experiencias de ApS. Adicionalmente, Vargas resalta «...el valor de los vínculos establecidos con los socios comunitarios, quienes perciben y aprecian enormemente las contribuciones realizadas por los docentes en sus entornos sociales y profesionales...». Estas relaciones generan un sentido de pertenencia y propósito en los docentes, quienes encuentran en el ApS una conexión con su propio crecimiento personal. La colaboración entre el profesorado y las comunidades se convierten en una fuente de motivación, al ver cómo las acciones realizadas en el marco del ApS transforman positivamente las vidas de quienes participan.

Este impacto emocional es particularmente evidente cuando los docentes observan el progreso de los y las estudiantes en términos de habilidades técnicas, y en su madurez emocional y social. Sin embargo, trabajar en contextos vulnerables puede intensificar la carga emocional asociada. Petersen, por ejemplo, «...comparte las dificultades y el impacto emocional que implica enfrentar realidades complejas, como trabajar con personas en situación de calle...». Este contexto exige un esfuerzo emocional significativo de los docentes, quienes deben encontrar formas de equilibrar sus emociones mientras cumplen con los objetivos educativos y sociales del proyecto.

Un aspecto recurrente en los relatos es el impacto del ApS en la carga laboral de los profesores. Petersen menciona «...la presión constante de coordinar actividades complejas mientras gestiona otras responsabilidades académicas...», mientras que, Pastene describe «...la planificación de estos proyectos como una tarea demandante pero esencial para garantizar su éxito...». Estas responsabilidades adicionales pueden traducirse en un desgaste tanto físico como emocional, especialmente cuando no se cuenta con el apoyo institucional adecuado para respaldar estos esfuerzos. Los docentes señalan que el ApS requiere un tiempo considerable de planificación y ejecución, lo que puede generar conflictos con otras obligaciones laborales y personales. Además, algunos participantes expresaron la necesidad de que las instituciones educativas comprendan mejor la complejidad del ApS y brinden un soporte más sólido en términos de recursos y capacitación.

Por otro lado, el ApS también ofrece oportunidades para que los docentes integren elementos de actividad física y bienestar en contextos significativos. Martini, por ejemplo, «...valora cómo esta metodología fomenta la actividad física y beneficia el bienestar general de las comunidades participantes...». Este enfoque no solo promueve la salud física de los beneficiarios, sino que también realza la importancia del deporte y la actividad física como herramientas de inclusión social y mejora de la calidad de vida. No obstante, esta contribución no siempre se traduce en beneficios tangibles para la salud emocional de los docentes, lo que sugiere un área de mejora potencial para equilibrar los impactos positivos del ApS en las comunidades y en los profesores que lideran estos proyectos.

Si bien el bienestar social y emocional del profesorado se ve afectado por la interacción constante entre el alumnado, los socios comunitarios y sus realidades diversas, esta interacción sigue teniendo un efecto dual: por un lado, fomenta un sentimiento de logro y satisfacción personal, pero por otro, puede generar un desgaste emocional significativo. Algunos participantes, como Philipe, «...destaca que el ApS no solo contribuye al desarrollo profesional, sino que también promueve un crecimiento personal profundo al exponer a los docentes a nuevas perspectivas y desafíos...». Este crecimiento, también conlleva un proceso de adaptación emocional, donde los docentes deben confrontar sus propias limitaciones y buscar formas de superar las barreras emocionales que surgen durante los proyectos.

Dicho esto, el ApS se perfila como una metodología que transforma las dinámicas educativas, fomentando vínculos sociales significativos y fortaleciendo el bienestar social y emocional del profesorado. En este sentido, por más que maximicemos el impacto positivo, es crucial abordar los desafíos asociados con la carga laboral, la gestión emocional y la falta de recursos institucionales que limitan la experiencia docente en este contexto.

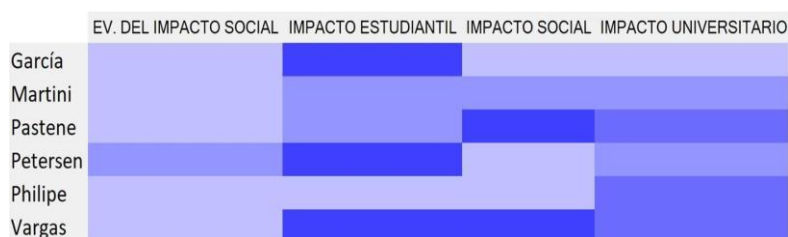
Impacto social del Aprendizaje Servicio desde la mirada del profesorado universitario

El concepto de impacto social es aquí abordado no como una medición objetiva de transformaciones externas, sino como una construcción narrativa que el profesorado realiza al reflexionar sobre los efectos del ApS en su práctica, en sus estudiantes y en los entornos donde interviene. Por este motivo, y con el propósito de representar visualmente los hallazgos, se elaboró un mapa de calor cualitativo utilizando el Software Nvivo 15. Este recurso se diseñó considerando la frecuencia y, sobre todo, la profundidad con la que los distintos participantes abordaron categorías relacionadas con el impacto social en sus



relatos. En dicha visualización, la intensidad del color azulado señala una mayor densidad narrativa y reflexiva asociada a cada categoría analizada, lo cual permite identificar zonas discursivas de mayor carga significativa (véase en la Figura 5).

Figura 5. Mapa de calor. Categorías de Impacto Social del Aprendizaje Servicio según las narrativas del profesorado



Nota: El color azulado denota mayor profundidad narrativa y reflexiva en las voces del profesorado y los distintos impactos percibidos.

Las categorías integradas en este análisis comprenden: (1) la evaluación del impacto social; que alude a las formas en que el profesorado reconoce, interpreta y legitima los efectos del ApS, (2) el impacto en el estudiantado; relacionado con los cambios observados en el alumnado como resultado de su participación, (3) el impacto social; que remite a transformaciones en los contextos externos, especialmente en términos de inclusión, bienestar y atención a necesidades reales; y (4), el impacto universitario; entendido como la proyección institucional del ApS en clave de compromiso social y articulación con el entorno. El objetivo de esta representación no es cuantificar, sino visibilizar patrones de sentido y zonas de énfasis discursivo en torno al impacto social del ApS en el profesorado. En este sentido, el mapa de calor funciona como una cartografía visual que acompaña y refuerza la interpretación cualitativa de los datos

Pasando al análisis crítico, podemos visualizar que las narrativas destacan que los proyectos de ApS son percibidos como herramientas transformadoras que mejoran el impacto en todas las categorías mencionadas en la figura 5. Si trasladamos nuestra mirada a las percepciones que tienen los docentes acerca del impacto estudiantil, Vargas destaca como «... los estudiantes logran satisfacer necesidades específicas del socio comunitario gracias a sus conocimientos disciplinares, lo que genera una transformación positiva...». Según Philipe «...los estudiantes se empoderan en su rol profesional al aplicar conocimientos en contextos reales...». Este proceso de aprendizaje experiencial permite al estudiantado enfrentar situaciones complejas que los preparan para futuros desafíos profesionales, fortaleciendo su confianza en sus habilidades y su capacidad para adaptarse a contextos diversos. Por consiguiente, el ApS fomenta la formación de valores éticos y sociales en el estudiantado, como la empatía, el compromiso y la responsabilidad social. Vargas menciona que «...esta metodología desarrolla la conciencia social y convierte a los estudiantes en actores de cambio positivo, un aspecto esencial en su formación como profesionales comprometidos con la sociedad...». Al involucrarse en actividades con personas en situación de vulnerabilidad, los y las estudiantes logran reflexionar sobre las desigualdades sociales y cuestionar sus propias percepciones y privilegios. Petersen, por ejemplo, describe «...cómo las experiencias en contextos desafiantes modifican las perspectivas de los estudiantes, fomentando una mayor inclusión y sensibilidad hacia las necesidades de otros...».

Con respecto al impacto social y las formas de evaluarlo, el profesorado destaca la fase de diagnóstico participativo que permite identificar y evaluar las problemáticas reales de los entornos comunitarios. Pastene resalta que «...este enfoque logra impactar en problemas reales, abordando desde necesidades cognitivas y emocionales, hasta problemas sociales complejos como el aislamiento o la falta de acceso a servicios esenciales ...». Estas intervenciones mejoran las condiciones de vida para muchos, y también, promueven la inclusión social y el empoderamiento de las personas involucradas. La teletón por ejemplo, en Chile, es un centro de rehabilitación nacional que tiene sede en más de 8 regiones del país, y Martini, interpreta que su experiencia en ese centro tuvo una transformación en la calidad de sus propias evaluaciones y seguimientos de los proyectos, posicionándolo, como un mediador en la formación profesional, «...enfatiando que el trabajo con personas mayores y en Teletón fomenta vínculos significativos que trascienden las actividades puntuales, integrando aspectos educativos y terapéuticos...». Petersen menciona que las encuestas de satisfacción «...muestran resultados consistentemente positivos,

con comentarios que destacan la relevancia y efectividad de los proyectos...». Estas encuestas incluyen indicadores relacionados con la calidad del trabajo, el impacto percibido y la posibilidad de mejora, lo que refuerza la confianza en el profesorado y ayuda a identificar áreas para optimizar futuras intervenciones. Este alto nivel de satisfacción también fomenta relaciones más sostenibles y colaborativas entre las comunidades y las universidades, fortaleciendo la red de apoyo mutuo.

El impacto social del ApS también se extiende a las universidades, que ven reforzado su rol como agentes de cambio social. Philipe destaca que en la universidad «...el éxito de los proyectos contribuye a mejorar la percepción de la universidad por parte de la comunidad, creando un vínculo más fuerte entre la institución y los entornos en los que opera...». Este impacto positivo también fomenta la creación de nuevas alianzas estratégicas entre la universidad y diferentes organizaciones comunitarias, lo que amplía las oportunidades de intervención y aprendizaje para el profesorado y su vinculación con el medio. Las actividades como seminarios, ferias y publicaciones científicas, mencionadas por Petersen, visibiliza los logros del ApS y consolidan el compromiso de las universidades con el impacto universitario que logra esta metodología con el paso del tiempo. Estas instancias permiten compartir experiencias y resultados, generando un espacio para reflexionar sobre las mejores prácticas y para motivar a otras instituciones a adoptar metodologías similares. Sin embargo, Martini subraya que «...aún hay retos pendientes en términos de reconocimiento institucional...». Aunque el ApS tiene un impacto social y transformador, algunas universidades enfrentan dificultades para integrar esta metodología en sus políticas estratégicas de forma sistemática. Por lo tanto, y luego de analizar todas las narrativas que demuestran que el impacto social del ApS se proyecta en el profesorado, podríamos señalar que opera como un dispositivo de transformación profesional resaltando la necesidad de entregar al profesorado un mayor apoyo con recursos específicos y estructuras universitarias que faciliten su implementación y sostenibilidad en la Educación Física.

Discusión

Este estudio aporta una mirada original sobre los efectos del ApS en el profesorado universitario y su impacto social y bienestar emocional de su práctica educativa desde una perspectiva poco explorada. Si bien la literatura ha documentado ampliamente los beneficios del ApS en el compromiso estudiantil, la responsabilidad cívica y la conciencia social (Celio et al., 2011; Iyer et al., 2018; Chan et al., 2021), se ha prestado menor atención a las transformaciones emocionales, profesionales y éticas que experimentan quienes enseñan. Los hallazgos de esta investigación sugieren que el ApS constituye una estrategia pedagógica, como también, un espacio relacional y emocionalmente cargado que reconfigura las subjetividades académicas que desbordan las fronteras institucionales. Desde una perspectiva metodológica, el proceso de codificación inductiva apoyado por el software NVivo 15 enmarcado en un diseño fenomenológico hermenéutico permitió un análisis estratificado que honra las dimensiones vividas, corporales y afectivas de la enseñanza en contextos de vulnerabilidad. Uno de los aportes más significativos de esta investigación es la teorización del bienestar docente como un constructo interseccional.

Las y los participantes describieron respuestas emocionales que trascienden el ámbito individual para inscribirse en una práctica relacional y éticamente comprometida. Emociones como la alegría, el orgullo, el agotamiento y la frustración no aparecen como elementos incidentales, sino como núcleos del proceso pedagógico, revelando lo que Asghar y Rowe (2016) denominan “emocionalidad crítica”: una forma de afectividad reflexiva que posibilita una praxis educativa ética. En este sentido, el ApS se constituye como un espacio de rehumanización de la docencia, donde el propósito profesional se resignifica mediante el encuentro con realidades socialmente marginadas (Chiva-Bartoll et al., 2022).

No obstante, los resultados complejizan la visión dicotómica del ApS como una carga o un beneficio. Si bien el profesorado reportó aumento de la carga laboral y desgaste emocional especialmente en ausencia de apoyo institucional, también expresó una profunda satisfacción y sentido de relevancia social. Lejos de patologizar el trabajo emocional docente, este estudio lo valora como una dimensión formativa, particularmente cuando se acompaña de reflexión crítica y cuidados institucionales (Chang et al., 2021). Una contribución clave de los datos es la reconceptualización del rol docente como actor emocionalmente implicado, socialmente comprometido y éticamente responsable. Esto se alinea con lo planteado

por Fougère et al., (2019), quienes destacan la figura del intermediario de fronteras (boundary spanner): profesionales que transitan entre la universidad y la comunidad, fomentando aprendizajes recíprocos.

En este estudio, el profesorado se posiciona como mediador de afectos y justicia, gestionando no solo la transmisión de saberes, sino también las arquitecturas emocionales del aula. Seguidamente, el impacto social del ApS trasciende lo individual y reconfigura las dinámicas relacionales entre docentes, alumnado y comunidades. El profesorado describió cómo el ApS promueve vínculos horizontales, desafía normas jerárquicas y fomenta una agencia compartida. Estos hallazgos refuerzan los postulados de una pedagogía relacional basada en la co-construcción, que desestabiliza la autoridad del experto y promueve el diálogo transformador (Rodríguez-Izquierdo, 2019). El fortalecimiento del vínculo universidad, comunidad y estudiantado también respalda marcos emergentes sobre universidades emocionalmente inclusivas (Capella-Peris et al., 2019), que abogan por una cultura institucional donde la emoción se reconozca como recurso pedagógico legítimo.

Sin embargo, el profesorado reportó dificultades para sostener los proyectos de ApS debido a barreras burocráticas, limitaciones de tiempo y escaso reconocimiento académico. Estas tensiones revelan la urgencia de cambios estructurales que integren el ApS como un compromiso pedagógico, político y ético central. Tal como proponen Tijsma et al. (2020), la sostenibilidad del ApS depende de su inclusión sistemática en el diseño curricular, la formación docente y las políticas de vinculación con el medio.

Conclusiones

El ApS se configura como una metodología pedagógica transformadora desde las percepciones del profesorado en la EF, generando un impacto significativo tanto en los procesos formativos como en las dimensiones emocionales y éticas de estos actores universitarios. A través del análisis cualitativo de sus relatos, se evidencia que “enseñar sintiendo” no es una metáfora, sino una vivencia concreta que atraviesa el cuerpo, las emociones y la práctica reflexiva de quienes implementan esta metodología en contextos de alta complejidad social.

Los hallazgos permiten afirmar que el ApS contribuye al bienestar emocional y social del profesorado al otorgarle un sentido renovado a su labor docente, favoreciendo sentimientos de propósito, orgullo profesional y compromiso comunitario. Esta conexión emocional potencia el aprendizaje, y permite reconstruir el vínculo afectivo con la profesión, en un contexto universitario frecuentemente dominado por la burocracia y la racionalidad instrumental.

Al mismo tiempo, se revelan tensiones asociadas a la sobrecarga laboral, la falta de apoyo institucional y la gestión emocional en escenarios de vulnerabilidad, lo que exige una mirada más integral por parte de las universidades respecto al acompañamiento del profesorado en estos procesos. Es por lo anterior, que se plantea la necesidad de políticas institucionales que reconozcan y respalden la complejidad emocional del trabajo docente vinculado al ApS, así como el desarrollo de programas de formación y acompañamiento que integren el bienestar del profesorado como eje estructurante de la calidad educativa en Chile. Si buscamos limitaciones de este estudio, reconocemos que el carácter acotado de la muestra, centrada en seis docentes de una universidad chilena, no permite realizar generalizaciones amplias. No obstante, desde un enfoque cualitativo interpretativo, el valor de los hallazgos radica en la profundidad, riqueza y densidad narrativa de las experiencias recogidas. Las futuras investigaciones podrían ampliar la cristalización metodológica incorporando técnicas como observación participante o diarios reflexivos que permitan captar con mayor profundidad la dimensión del bienestar emocional y social del ApS. Finalmente, el ApS, bien acompañado, impacta en el profesorado y también transforma a quienes enseñan.

Referencias

- Almendo Padilla, C., & Costa Alcaraz, A. (2018). Análisis de incidentes críticos: Una herramienta para aprender de los errores. *Educación Médica*, 19(1), 60-63. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.06.001>
- 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



- / Service-learning in teacher training in Spanish universities. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199–217. <http://www.jstor.org/stable/26379316>
- Asghar, M., & Rowe, N. (2016). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 117–125. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>
- 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>
- Bamber, P. and Hankin, L. (2011), "Transformative learning through service-learning: no passport required", *Education + Training*, Vol. 53 No. 2/3, pp. 190-206. <https://doi.org/10.1108/00400911111115726>
- Escofet Roig, A., & Bernal Martínez, A. (2024). El impacto social del aprendizaje-servicio en el marco de los Premios de Aprendizaje-Servicio. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes & Fundación Educación y Cooperación - EDUCO. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-impacto-social-del-aprendizaje-servicio-en-el-marco-de-los-premios-de-aprendizaje-servicio_184591/
- Bastarrica, O., Vizcarra Morales, M. T. , Martínez-Abajo, J., & López-Vélez , A. L. (2023). El Aprendizaje-Servicio Universitario en la Educación Física escolar: una revisión sistemática (University Service-Learning in school Physical Education: A Systematic Review). *Retos*, 48, 128–137. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95322>
- Batlle, R., Escoda, E., Cuñado, M. J., García-Laso, A., Martín-Sánchez, D. A. y Prats, D. (2019). 100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. Santillana
- 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 Varela, D., Sotelino Losada, A., & Rodríguez Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una visión desde la Educación Física. Revisión sistemática (Service-Learning and inclusion in primary education. A vision from Physical Education. Systematic review). *Retos*, 36, 611–617. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68972>
- Capella-Peris, C., Cosgrove, M. M., Pallarès Piquer, M., & Santágueda-Villanueva, M. (2019). Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *PUBLICACIONES*, 49(4), 49–67. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728>
- Capella-Peris C, Martí-Puig M, Salvador-García C and Maravé-Vivas M (2021) Social, Personal, and Innovative Competencies Effect of ServiceLearning in Physical Education Teacher Education: A MixedMethods Analysis. *Front. Educ.* 6:757483. doi: 10.3389/feduc.2021.757483
- Cortijo Ruiz, G. , Riquelme Soto, V. , & Galvis Doménech, MJ (2022). Hacia la igualdad de género desde experiencias de aprendizaje-servicio: Percepciones docentes. *REVISIÓN VISUAL. Revista Internacional de Cultura Visual Revista Internacional De Cultura Visual*, 12 (1), 1–17. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3709>
- Celio, C. I., 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>
- Chan, C. F., Ngai, G., Ho-Yin Yua, J., & Por Kwan, K. (2021). Impact of international service-learning on students' global citizenship and intercultural effectiveness development. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 9(1), Article. <https://doi.org/10.37333/001c.31305>
- Choi, Y., Han, J. & Kim, H. Exploring key service-learning experiences that promote students' learning in higher education. *Asia Pacific Educ. Rev.* (2023). <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09833-5>
- Chiva-Bartoll, O., & 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. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2013). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Denzin, N. k., & Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. In N. k. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa*, Vol. I (pp. 43–116). Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. [https://doi.org/10.1016/S0031-9406\(05\)61288-6](https://doi.org/10.1016/S0031-9406(05)61288-6)
- Espinosa-Zárate, Z., de Arriba-Rivas, C., & Font, P. (2023). Efectos Transformadores del Aprendizaje-Servicio en la Práctica Docente. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(2), 220–247. <https://doi.org/10.17583/remie.11136>
- Furco, A. (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>
- Fernández-Bustos, J.-G., García López, L. M., Gutiérrez, D., González-Martí, I., & Abellán, J. (2024). Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y educación deportiva sobre la competencia social y los aprendizajes. *Educación XX1*, 27(2), 299–337. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38229>
- Fougère, M., Solitander, N. y Maheshwari, S. (2019). Achieving responsible management learning through enriched reciprocal learning: Service-learning projects and the role of 16 boundary spanners. *Journal of Business Ethics*, 162(4), 795–812. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04365-8>
- Granados, L., & Catalán-Gregori, B. (2025). Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1243>
- García-Pérez, Á., & Mendía, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 42–58.
- Giles, F. J., Rivas, J., Trigueros, C., Rivera, E., & Martín, 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>
- Giles Girela, Francisco Javier. Multi-casos evaluativo de una propuesta de intervención mediada desde grupos interactivos y aprendizaje servicio. Granada: Universidad de Granada, 2022. <http://hdl.handle.net/10481/76040>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- 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>
- Hamui-Sutton, Alicia, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55–60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hernández Briones, María Elena, García Magallanes, Ana Luisa, Corona Cruz, Katia, Villalpa Martínez, Hugo, & Hernández Abrego, Rabindranath. (2024). Diseño y validación de contenido por juicio de expertos de un instrumento para evaluar el impacto del COVID-19 en estudiantes de Educación Superior. *Revista Espacios*, 45(6), 73–82. Epub 24 de enero de 2025. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n06p06>
- Lamonedá, J., Carter-Thuillier, B., & López-Pastor, V. M. (2019). Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *Publicaciones*, 49(4), 127–144. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11732>
- Lobo-de-Diego, F., Manrique-Arribas, J. C., y Monjas-Aguado, R. (2025). Service-Learning and promotion of physical activity in social centres during the initial training of Physical Education teachers. *Psychology, Society & Education*, 17 (1), 51–59. <https://doi.org/10.21071/pse.v17i1.17409>
- Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L., & Selva, G. (2018). Critical service-learning: Promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133–147. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1210083>
- Kecskes, K.J., Gelmon, S.B. and Spring, A. (2006), Creating Engaged Departments: A Program for Organizational and Faculty Development. *To Improve the Academy*, 24: 147–165. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2006.tb00456.x>



- Kenworthy, A. L., & U'Ren, M. R. K. (2025). Teaching within war in Ukraine: applying an ethic of care lens to extend our understanding of service-learning theory and praxis. *Studies in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2484657>
- Lynée-Marie Sh., Harkins, D., Ray, S. y Grenier, LI (2022). How Critical is Service-Learning Implementation? *Journal of Experiential Education*, 46 (2), 197-214 <https://doi.org/10.1177/10538259221122738>
- Maravé-Vivas M, Gil-Gómez J, Valverde-Esteve T, Salvador-Garcia C, Chiva-Bartoll O. A Longitudinal Study of the Effects of Service-Learning on Physical Education Teacher Education Students. *Front Psychol*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.787346>
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., Moliner García, O., & Capella-Peris, C. (2023). Service-Learning and Physical Education in Preservice Teacher Training: Toward the Development of Civic Skills and Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(4), 631-639. Retrieved Jul 11, 2025, from <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0094>
- Marco-Gardoqui M, Eizaguirre A, García-Feijoo M (2020) The impact of service-learning methodology on business schools' students worldwide: A systematic literature review. *PLoS ONE* 15(12): e0244389. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244389>
- Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3). <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34418/34007>
- 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, H. (2024). Using Triangulation and Crystallization to Make Qualitative Studies Trustworthy and Rigorous. *The Qualitative Report*, 29(7), 1844-1856. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6071>
- Ochoa Cervantes, Azucena, & Pérez Galván, Luis. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89-101. Epub 15 de marzo de 2019. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1478>
- Payne, L., Evich, C., Chang, M., Congleton, H., D'Antonio, E., Evans, K., Fifer, J., Blomer, Z., Chaille, A., Chillszyzn, 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>
- Peña-Martínez, J., Mampaso Desbrow, J., Moraleda Ruano, Álvaro, & 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
- Resch, K., & Schrittmesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118–1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- 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>
- Rivas-Valenzuela, J. (2024). Percepciones en los docentes universitarios que utilizan la metodología del Aprendizaje-Servicio en la formación inicial del profesorado en educación física. Universidad de Granada. Tesis Doctorales. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/90442>
- Rivas-Valenzuela, J., Rivera-Trigueros, I., Moreno-Doña, A., & Rivera-García, E. (2024). Análisis de la evolución del aprendizaje-servicio vinculado a la actividad física: el género como asignatura pendiente. *Estudios Pedagógicos*, 50(2), 7–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200007>
- 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>



- Rodríguez-Izquierdo, R. M., (2019). Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 63-73.
- 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>
- Sartor-Harada, Andresa, Azevedo-Gomes, Juliana, Pueyo-Villa, Silvia, & Tejedor, Santiago. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativo. In N. k. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa, Vol. 3* (pp. 154– 197). Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía.
- Strauss, A. (1988). Qualitative Analysis for Social Scientists. *Contemporary Sociology*, 17(3), 430. <https://doi.org/10.2307/2069712>
- Soto, N., Santos-Pastor, M., & Álvarez, M. (2021). Aprendizaje-Servicio en Educación Física en Educación Secundaria: “Efecto Mariposa”. *Ocio y Educación. Experiencias, innovación y transferencia*, 35-50 <http://hdl.handle.net/10486/717115>
- Tijmsa, G., Hilverda, F., Scheffelaar, A., Alders, S., Schoonmade, L., Blignaut, N., & Zweekhorst, M. (2020). Becoming productive 21st century citizens: A systematic review uncovering design principles for integrating community service learning into higher education courses. *Educational Research*, 62(4), 390–413. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1836987>
- Trigueros, C. y Rivera, E. (2018). Análisis de datos en la investigación cualitativa con el software NVivo 12. (Apuntes curso). Universidad de Granada: Granada [<http://digibug.ugr.es/handle/10481/53395>]
- 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.
- Wieselmann, JR, Sager, MT, Scott, CC y Brown, SM (2025). STEM, Deportes y Aprendizaje-Servicio: Explorando el Aprendizaje Experiencial y la Conciencia Social de Estudiantes Universitarios como Voluntarios de Programas de Verano. *Journal of Experiential Education*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/10538259251331584>
- Zarzuela Castro, A., & García García, M. (2021). Aprendizagem-serviço crítica na formação inicial de professores por meio de um itinerário curricular. *HOLOS*, 2, 1–20. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11986>
- 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>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Johan Rivas-Valenzuela	Johan.rivas@pucv.cl	Autor/a
Camila Bustos Canales	Camilabustos.c@gmail.com	Autor/a
Francisco Javier Giles-Girela	franciscojavier.giles@professor.universidadvui.com	Autor/a
Enrique Rivera García	erivera@ugr.es	Autor /a
Samuel Pérez Norambuena	sperez@ubiobio.cl	Autor/a
Alberto Moreno-Doña	alberto.moreno@uv.cl	Autor/a

