

# Experiencias formativas de aprendizaje y servicio en la formación inicial docente

Service-learning training experiences in initial teacher training

Volumen 26, Número 2  
Mayo - Agosto  
pp. 1-31

Ximena Espinosa-González  
Pilar Jara-Coatt  
Claudia Rodríguez-Navarrete  
Carolina Contreras-Saavedra

## Citar este documento según modelo APA

Espinosa-González, Ximena., Jara-Coatt, Pilar., Rodríguez-Navarrete, Claudia., y Contreras-Saavedra, Carolina. (2026). Experiencias formativas de aprendizaje y servicio en la formación inicial docente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 26(2), 1-31. <https://doi.org/10.15517/adpyn347>

## Experiencias formativas de aprendizaje y servicio en la formación inicial docente

Service-learning training experiences in initial teacher training

Ximena Espinosa-González<sup>1</sup>

Pilar Jara-Coatt<sup>2</sup>

Claudia Rodríguez-Navarrete<sup>3</sup>

Carolina Contreras-Saavedra<sup>4</sup>

**Resumen:** El aprendizaje y servicio puede constituirse en una estrategia de innovación pedagógica para la formación inicial docente al articular experiencias formativas auténticas con el compromiso social universitario. Este estudio analiza cómo la participación en experiencias de Aprendizaje y Servicio contribuye al desarrollo de competencias profesionales y a la construcción de la identidad docente en estudiantes de pedagogía en formación. La investigación adopta un enfoque cualitativo fenomenológico. Durante el primer semestre de 2025 se aplicaron 30 entrevistas semiestructuradas escritas aplicadas en dos momentos, antes y después de la experiencia, a estudiantes de cuatro carreras de pedagogía de una universidad del sur de Chile. El análisis se realizó mediante codificación, codificación axial y elaboración de redes temáticas con apoyo del software ATLAS.ti. Los resultados muestran un desplazamiento desde preocupaciones centradas en recursos materiales hacia una mayor valoración del acompañamiento docente, el trabajo colaborativo y la interacción con comunidades educativas. Estos hallazgos sugieren que el aprendizaje y servicio favorece procesos de aprendizaje situados, y contribuye al desarrollo de competencias profesionales y socioeducativas en la formación inicial docente.

**Palabras clave:** aprendizaje-servicio, formación docente, competencias profesionales, innovación pedagógica.

**Abstract:** Service learning can constitute a strategy for pedagogical innovation in initial teacher education by articulating authentic learning experiences with university social engagement. This study analyzes how participation in service learning experiences contributes to the development of professional competencies and to the construction of teaching identity among preservice teachers. The research adopts a qualitative phenomenological approach. During the first semester of 2025, thirty written semi structured interviews were conducted at two moments, before and after the experience, with students from four teacher education programs at a university in southern Chile. The analysis was carried out through coding, axial coding and the development of thematic networks with the support of the software ATLAS.ti. The results show a shift from concerns centered on material resources toward a greater appreciation of teacher guidance, collaborative work and interaction with educational communities. These findings suggest that service learning supports situated learning processes and contributes to the development of professional and socioeducational competencies in initial teacher education.

**Keywords:** service learning, initial teacher education, professional competencies, pedagogical innovation.

<sup>1</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción, BioBío, Chile. Correo electrónico: [xespinosa@ucsc.cl](mailto:xespinosa@ucsc.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9749-1066>

<sup>2</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción, BioBío, Chile. Correo electrónico: [pilarjara@ucsc.cl](mailto:pilarjara@ucsc.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>

<sup>3</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción, BioBío, Chile. Correo electrónico: [claudiarodriguez@ucsc.cl](mailto:claudiarodriguez@ucsc.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7948-4885>

<sup>4</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción, BioBío, Chile. Correo electrónico: [ccontreras@doctorado.ucsc.cl](mailto:ccontreras@doctorado.ucsc.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5048-7759>

**Artículo recibido:** 29 de octubre, 2025

**Enviado a corrección:** 3 de marzo, 2026

**Aprobado:** 13 de abril, 2026

## 1. Introducción

La formación inicial docente enfrenta el desafío de articular el currículo universitario con experiencias auténticas que aproximen al estudiantado a la complejidad del aula escolar y a la práctica profesional (Loubiès et al., 2020; Nocetti-de-la-Barra et al., 2023). En este contexto, el aprendizaje y servicio (ApS) se consolida como una estrategia de innovación pedagógica que integra la dimensión académica con la responsabilidad social universitaria, fortaleciendo la pertinencia y sostenibilidad de los procesos educativos (Severino-González et al., 2023).

El ApS suele describirse como una metodología activa que articula propósitos académicos con acciones de servicio desarrolladas en espacios comunitarios. Desde esa mirada le permite al estudiantado aprender a partir de la experiencia, elaborar procesos de reflexión más profundos y fortalecer competencias de carácter profesional, ético y social (Resch y Schritteser, 2023; Ruiz-Montero et al., 2022).

En la formación inicial docente se han impulsado distintas estrategias para enriquecer la preparación profesional, entre ellas: las prácticas tempranas, la microenseñanza, las simulaciones con realidad mixta y las experiencias de codocencia. Estas prácticas emergen como alternativas que buscan ampliar la motivación del estudiantado, consolidar competencias pedagógicas y favorecer una comprensión más situada del papel docente (Gravett et al., 2023; Kinsey et al., 2024; Mancenido et al., 2023). Sin embargo, aún existe una brecha entre los planes formativos universitarios y las exigencias que plantea la práctica educativa cotidiana, lo que hace evidente la necesidad de incorporar metodologías activas que conecten de manera más sólida la teoría con la práctica y permitan abordar los desafíos actuales del quehacer docente (Corrales Gaitero y Andrade Zapata, 2021; Ibáñez Muñoz y Vásquez Valenzuela, 2022; Martínez Valdivia et al., 2022).

El ApS convoca a distintos agentes: el estudiantado que participa en proyectos situados, el profesorado universitario que orienta la integración curricular y las organizaciones, y referentes comunitarios que ofrecen escenarios auténticos de intervención. Esta interacción refuerza la pertinencia territorial de la formación y potencia la bidireccionalidad de los vínculos entre universidad y sociedad (Ibáñez Muñoz y Vásquez Valenzuela, 2022; Lobo-de-Diego et al., 2024). En el contexto latinoamericano y chileno, la literatura asocia el ApS con procesos de innovación pedagógica, vinculación con comunidades educativas y RSU, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 (Corrales Gaitero y Andrade Zapata, 2021; Moreno-Doña et al., 2023).

En el ámbito universitario, el ApS ha mostrado que los aprendizajes emergen de la experiencia situada y se traducen en desarrollos tanto profesionales como personales del

profesorado en formación (Franco-Sola y Figueras, 2021). Asimismo, impulsa una universidad comprometida con su entorno, que amplía su labor formativa más allá del conocimiento técnico y científico para contribuir a la transformación social (Pérez Pérez et al., 2019).

Pese a los avances en innovación pedagógica, en Chile la evidencia sistemática sobre los aportes del ApS en la formación inicial docente sigue siendo limitada, especialmente respecto del desarrollo de competencias profesionales, la construcción de identidad docente y el fortalecimiento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Diversos estudios señalan, además, la persistencia de brechas entre el currículo, las políticas formativas y las prácticas innovadoras, lo que evidencia una falta de coherencia entre el diseño institucional y las experiencias pedagógicas que buscan transformar la formación docente (Bórquez-Mella et al., 2023; Chaves et al., 2023). De ahí que este estudio busque aportar a dicha brecha, analizando los aprendizajes, aportes y desafíos percibidos por el estudiantado en experiencias de ApS. Por lo anterior, este estudio intenta responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera el Aprendizaje y Servicio contribuye al desarrollo de competencias profesionales y a la construcción de la identidad docente en estudiantes de pedagogía en formación?

En este marco, comprender cómo el estudiantado de pedagogía interpreta y resignifica su participación en experiencias de aprendizaje y servicio resulta relevante para la discusión contemporánea sobre la formación docente en educación superior. En particular, permite analizar de qué manera las metodologías experienciales contribuyen a articular la formación académica con los desafíos reales del sistema educativo y con las demandas de responsabilidad social universitaria presentes en el contexto latinoamericano.

Para comprender el potencial formativo del Aprendizaje y Servicio en la formación inicial docente, el estudio se organizó a partir de tres objetivos: indagar, en las percepciones del estudiantado, los aprendizajes que le atribuyen a esta metodología; revisar las experiencias desarrolladas, considerando sus aportes y también las dificultades que emergieron durante su implementación; y analizar cómo el ApS contribuye al desarrollo de competencias, a la configuración de la identidad docente y al fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria. Debido a que estos procesos implican significados y transformaciones que se construyen en la experiencia, se trabajó con un enfoque cualitativo descriptivo interpretativo, adecuado para profundizar en las percepciones y procesos reflexivos desarrollados por las personas involucradas.

## 2. Referente teórico y conceptual

### 2.1 Importancia de la preparación de futuras personas docentes en contextos reales

En Chile, los distintos informes sobre la formación inicial docente han venido alertando desde hace años que existe una distancia importante entre lo que se enseña en la universidad y las demandas reales del sistema escolar. Los estudios realizados muestran que el profesorado en formación desarrolla mejor su identidad docente cuando tiene oportunidades reales de práctica y recibe apoyo constante por parte de personal tutor (Ibañez Muñoz y Vásquez Zapata, 2022; Loubiés Valdés et al., 2020). Estas experiencias reales permiten transitar desde un conocimiento declarativo o teórico hacia el desempeño profesional efectivo en los diversos escenarios escogidos.

La formación inicial docente mejora cuando se integran experiencias auténticas que aproximan al estudiantado a la complejidad existente en el aula y en el centro educativo. La literatura especializada indica que las oportunidades tempranas de práctica, la microenseñanza, la simulación y el ApS son muy importantes, ya que incrementan la autoeficacia, la motivación y la comprensión de la función docente. Además, estas instancias favorecen de forma directa el desarrollo de competencias clave, tales como la planificación, la evaluación, el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico (Gravett et al., 2023; Resch y Schritteser, 2023).

En este enfoque, el ApS aparece como una alternativa viable para unir lo que se aprende en clase con lo que ocurre en terreno, ya que obliga a reflexionar sobre la propia función docente y a responder a necesidades concretas de la comunidad, fomentando la reflexión crítica, la sensibilidad social y la transferencia de contenidos a situaciones reales (Maravé-Vivas et al., 2022; Ruiz-Montero et al., 2022). El ApS es reconocido como una metodología activa que vincula los objetivos formativos a nivel universitario con las necesidades concretas del entorno, aportando significativamente al fortalecimiento del vínculo con el medio y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en contextos latinoamericanos y en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (Lobo-de-Diego et al., 2024; Moreno-Doña et al., 2023). Su implementación exige currículums flexibles y la necesidad de un acompañamiento docente permanente que facilite la retroalimentación y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas por parte del estudiantado en formación.

## 2.2 Formación profesional: currículum de formación y experiencias reales

La demanda por un currículum de formación docente, en todos sus niveles educativos, que articule los conocimientos teóricos con las experiencias situadas en los diversos territorios y que permita una comprensión integral del quehacer educativo está directamente respaldada por el marco normativo y jurídico chileno. Esta mirada dialoga muy de cerca con las políticas que orientan la formación inicial docente en donde se encuentran tres sustentos jurídicos y normativos relevantes, y que corresponden en primer lugar a la Ley 20.903 que, en el año 2016, crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y que exige la profesionalización del ejercicio docente y orienta la formación; en segundo lugar, a los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2021), que enfatizan la necesidad de que las carreras de pedagogía cuenten con prácticas progresivas, reflexivas y articuladas con las diversas comunidades educativas y, en tercer lugar, los Criterios y Estándares de Evaluación para Carreras de Pedagogía (Comisión Nacional de Acreditación de Chile, 2020), que establecen la obligación de integrar diversas experiencias territorializadas en los currículos de la formación inicial docente para asegurar la pertinencia y la contribución efectiva al desarrollo local.

Las mencionadas orientaciones buscan reducir la distancia entre el currículum universitario y las demandas concretas del ejercicio profesional docente, promoviendo así que el estudiantado aprenda desde situaciones específicas y problemas concretos del sistema escolar en los diversos territorios.

En este marco normativo descrito, el ApS se consolida como una estrategia coherente con las demandas de calidad, pertinencia y responsabilidad social exigidas por las normativas en Chile. El ApS promueve experiencias reales, fortalece la identidad profesional y fomenta una práctica docente más contextualizada y comprometida con el territorio (Moreno-Doña et al., 2023; Ruiz-Montero et al., 2022), cumpliendo así con los objetivos formativos y los de desarrollo profesional exigidos por la legislación chilena.

## 2.3 Aprendizaje y servicio

El ApS se entiende como una relación pedagógica deliberada que articula un servicio orientado a responder a una necesidad comunitaria con una experiencia educativa formal (Furco y Billig, 2002; Jouannet et al., 2013). Su fundamento se nutre del aprendizaje experiencial (Kolb, 2014) y del aprendizaje transformativo, enfoques que sitúan la acción y la reflexión como condiciones claves para la construcción de aprendizajes significativos.

Por su parte, Martínez Valdivia et al. (2022), plantean que el ApS se organiza en torno a tres dimensiones que se complementan entre sí: la académica, orientada al logro de resultados de aprendizaje; la comunitaria, centrada en la generación de impacto social y la vinculación efectiva con el entorno; y la reflexiva, en la cual el estudiantado consolida procesos de cambio personal y profesional.

En el ámbito chileno, el ApS se ha consolidado como una estrategia de innovación educativa, sobre todo al integrar los objetivos curriculares con la participación activa del estudiantado en iniciativas vinculadas a necesidades reales de las comunidades (Ministerio de Educación de Chile, Centro de Innovación, s. f.). Desde esta perspectiva, el enfoque contribuye a redefinir la enseñanza universitaria al promover aprendizajes situados, favorecer la colaboración intersectorial y fortalecer el compromiso ético con el entorno.

### *2.3.1 Función de los diversos actores en las experiencias de aprendizaje y servicio*

El ApS se sustenta en una dinámica dialógica y colaborativa, donde la experiencia formativa se construye a partir de la interacción entre distintos actores, cada uno con un papel que contribuye a vincular el aprendizaje académico con el compromiso social (Furco y Billig, 2002; Jouannet et al., 2013). En este contexto, el profesorado en formación asume una función especialmente relevante, aplicando conocimientos teóricos en situaciones reales y enfrentando problemáticas auténticas que le lleven a proponer soluciones contextualizadas. La literatura reconoce que esta participación favorece el desarrollo de competencias profesionales, pensamiento crítico, liderazgo pedagógico y compromiso social (García-Rico et al., 2021; Lobo-de-Diego et al., 2024), contribuyendo a la consolidación de una identidad docente orientada hacia la equidad y la justicia social (Ibáñez y Vásquez, 2022; Martínez et al., 2022).

El trabajo entre pares también cumple una función formativa relevante al generar espacios de colaboración que fortalecen el diálogo, la resolución conjunta de problemas y procesos de metacognición compartida (Gravett et al., 2023; Korthagen, 2010). Paralelamente, la docencia universitaria ejerce una función mediadora, resguardando la coherencia entre los objetivos curriculares y el propósito social del ApS y velando por el cumplimiento de criterios éticos y pedagógicos (Corrales Gaitero y Andrade Zapata, 2021).

A esto se suma la participación de referentes comunitarios, quienes actúan como coeducadores al situar el aprendizaje en territorios concretos y aportar retroalimentación desde la experiencia local (Furco y Billig, 2002; Mayor, 2018). Por su parte, la institución universitaria ofrece el marco organizativo y normativo que permite la sostenibilidad del ApS y facilita su integración curricular (Corrales Gaitero y Andrade Zapata, 2021). En conjunto, estas

interacciones transforman las prácticas formativas universitarias al promover procesos reflexivos, éticos y colaborativos que sitúan el aprendizaje en su dimensión social.

## **2.4 Evidencia internacional y latinoamericana sobre aprendizaje-servicio en educación superior**

En los últimos años, el ApS se ha consolidado como una metodología con impacto tanto en la formación estudiantil como en la proyección social de las instituciones de educación superior. La literatura internacional destaca su capacidad para articular la docencia con la RSU, generando aprendizajes significativos y fomentando actitudes cívicas activas. (Capella-Peris et al., 2020; Chiva-Bartoll et al., 2020; Furco y Billig 2002).

En el contexto europeo, investigaciones recientes han evidenciado su aporte al fortalecimiento de la planificación didáctica, del liderazgo pedagógico y de un conjunto amplio de competencias sociales (García-Rico et al., 2021; Lobo-de-Diego et al., 2024). Martínez Valdivia et al. (2022) añaden que esta metodología favorece la adquisición de competencias vinculadas a la sostenibilidad y a la responsabilidad social, alineándose a los principios de la Agenda 2030. De forma complementaria, Corrales Gaitero y Andrade Zapata (2021), han puesto énfasis en que el avance del ApS en la educación superior depende, en gran medida, de su incorporación formal en políticas y estructuras universitarias que impulsen la responsabilidad social.

En América Latina, distintas revisiones resaltan su aporte en la formación integral del estudiantado y el desarrollo de competencias ciudadanas, especialmente en torno a la reflexión crítica y la transformación social (Magallanes Sebastián et al., 2021; Moreno-Doña et al., 2023). Investigaciones situadas en Costa Rica y Chile coinciden en señalar su carácter innovador y su potencial transformador en comunidades educativas (Ibáñez y Vásquez, 2022; Mayor Paredes, 2018). En el caso chileno, el ApS ha adquirido mayor presencia en universidades públicas y privadas al ser impulsado por políticas institucionales de RSU y vinculación con el medio, lo que ha generado impactos visibles en la formación inicial docente y en el desarrollo profesional del profesorado (Ibáñez Muñoz y Vásquez Valenzuela, 2022; Jouannet et al., 2013).

En síntesis, el ApS se reconoce hoy como una metodología activa y como una estrategia de innovación pedagógica que integra teoría y práctica, promueve procesos de reflexión transformadora y fortalece la relación entre universidad y comunidad, contribuyendo a la formación de profesionales socialmente comprometidos.

### 3. Metodología

La experiencia de ApS se desarrolló durante el primer semestre del año 2025 en la Facultad de Educación de una universidad del sur de Chile. Esta experiencia se implementó en tres asignaturas del plan formativo de carreras de pedagogía, las cuales integraron la metodología ApS como parte de sus estrategias pedagógicas. Las actividades se realizaron en vinculación con comunidades educativas del entorno regional, principalmente establecimientos escolares que colaboran habitualmente como centros de práctica de la formación docente. En estas asignaturas, el estudiantado desarrolló proyectos orientados a responder necesidades identificadas junto con los socios comunitarios, entendidos como instituciones educativas u organizaciones vinculadas al ámbito escolar. Los proyectos contemplaron procesos de diagnóstico, planificación, implementación y reflexión sobre las acciones realizadas, lo que permitió articular los contenidos curriculares con experiencias de intervención educativa en contextos reales, dirigidos a distintos actores de la comunidad educativa, tales como equipos pedagógicos o familias.

A modo de ejemplo, uno de los proyectos analizados consistió en el diseño e implementación de un taller dirigido a equipos pedagógicos de Educación Parvularia orientado a promover estrategias para favorecer la regulación emocional en niños y niñas. Este proyecto fue desarrollado por un equipo de estudiantes que, tras realizar un diagnóstico inicial en el establecimiento educativo, planificó una intervención formativa dirigida a educadoras y técnicos del centro. La experiencia incluyó instancias de preparación del taller, su implementación en el contexto escolar y una reflexión posterior sobre los aprendizajes obtenidos durante el proceso. Otros ejemplos se relacionaban con estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora *Scape room* para el fomento de las habilidades en matemática, el rol docente como mediador en la resolución de conflictos en el aula y competencias socioemocionales para el bienestar del profesorado.

Durante el desarrollo de las experiencias, el profesorado universitario actuó como mediador pedagógico durante todo el proceso, acompañando al estudiantado en el diseño de los proyectos, en la vinculación con los socios comunitarios y en la reflexión crítica sobre los aprendizajes derivados de la experiencia. De esta forma, el aprendizaje y servicio se constituyó en una instancia formativa situada que buscó fortalecer la relación entre universidad y comunidad, al mismo tiempo que contribuyó al desarrollo profesional del profesorado en formación.

### 3.1 Enfoque

El enfoque de esta investigación es cualitativo fenomenológico de tipo longitudinal con dos momentos de recolección de datos, antes de la ApS y después de ella. Este diseño responde a la necesidad del equipo de investigación de comprender las experiencias y concepciones frente a ApS. Específicamente, se buscó comprender los significados que el profesorado en formación atribuye a su participación en experiencias de ApS e identificar sus percepciones previas y cambios después de la implementación. Este enfoque cualitativo permitió explorar en profundidad las vivencias, interpretaciones y reflexiones emergentes del proceso formativo en contextos reales, reconociendo la subjetividad y la naturaleza situada del aprendizaje.

Se realizaron dos momentos de recolección de información (antes y después de ApS), con el propósito de evidenciar la evolución de las concepciones y los aprendizajes en torno a los roles, recursos, obstáculos y aportes de la metodología ApS en la formación inicial docente.

El procedimiento de análisis cualitativo siguió las fases de organización, codificación, análisis axial, creación de redes para la interpretación apoyadas mediante ATLAS.ti. Finalmente, la decisión metodológica se fundamentó en la necesidad de captar transformaciones de sentido según los discursos construidos por el estudiantado.

### 3.2 Participantes del estudio

La investigación se desarrolló en la Facultad de Educación de una universidad del sur de Chile, en tres cursos que integraron el ApS durante el primer semestre del año 2025 llamados: Estrategias de cuidado respetuoso en la infancia, Investigación en Educación II e Investigación en la práctica educativa. Participó estudiantado de las carreras de Educación de Párvulos, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Educación Básica y del Programa de Formación Pedagógica. Los criterios de selección de las personas participantes precisaron que debía ser estudiantado universitario, perteneciente a carreras de pedagogía y participante de ApS. Importa señalar que se excluye estudiantado universitario de programas distintos a pedagogía.

El grupo participante en la primera etapa correspondió a 30 personas de cuatro carreras de pedagogía. La mayor representación se dio en Educación de Párvulos (43,3 %), seguida del Programa de Formación Pedagógica (30 %). En cuanto a la experiencia previa en ApS, 17 personas no habían participado anteriormente en este tipo de iniciativas. Respecto a la autodeclaración de género, el 80 % se identificó como femenino y el 20 % como masculino (ver Tabla 1).

El estudio se realizó bajo los principios éticos de respeto, confidencialidad y consentimiento informado. Todas las personas participantes firmaron un consentimiento informado en formato digital, el cual garantizó el uso de la información con fines académicos y preservó su anonimato y la voluntariedad de su participación.

**Tabla 1**  
**Descripción de las personas participantes antes de la experiencia de aprendizaje y servicio según carrera, participación y género**

Carrera	f		Experiencia Previa	%		Género	f		%
Educación de Párvulos	13	43,3 %	No tengo experiencia previa	6	20 %	Femenino	13	43.3 %	
			Sí, más de 1 vez	5	16.7 %	Masculino	0	0 %	
			Sí, una vez	2	6.6 %				
Pedagogía en Educación Básica	5	16,7 %	No tengo experiencia previa	1	3.3 %	Femenino	4	13.3 %	
			Sí, más de 1 vez	0	0 %	Masculino	1	3.4 %	
			Sí, una vez	4	13.4 %				
Pedagogía en Educación Diferencial	3	10,0 %	No tengo experiencia previa	3	10 %	Femenino	3	10 %	
			Sí, más de 1 vez	0	0 %	Masculino	0	0 %	
			Sí, una vez	0	0 %				
Programa Formación Pedagógica	9	30,0 %	No tengo experiencia previa	7	23.3 %	Femenino	4	13.3 %	
			Sí, más de 1 vez	1	3.3 %	Masculino	5	16.7 %	
			Sí, una vez	1	3.4 %				
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100 %</b>	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100 %</b>	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100 %</b>	

**Nota.** Los datos provienen del cuestionario pre ApS aplicado al inicio del semestre 2025.

**Fuente:** Elaboración propia a partir del cuestionario pre ApS (2025)

Las personas participantes que respondieron en la segunda etapa corresponden a 24 personas estudiantes, de las cuales 18 coinciden con la primera etapa. Se optó por integrar las respuestas de las 6 personas estudiantes que no aceptaron participar en la primera etapa de recolección, pero sí participaron de la intervención y la segunda etapa de recolección de datos, ya que sus respuestas aportan a la saturación, lo que enriquece los hallazgos de participación en ApS.

En cuanto a la carrera que estudian, la mayoría proviene de la carrera de Educación de Párvulos (58,3 %), luego del Programa de Formación Pedagógica (20,8 %), seguido por Pedagogía en Educación Diferencial (6,7 %) y finalmente, la menor frecuencia fue en Pedagogía en Educación Básica con (4,2 %). El 87,5 % declara pertenecer al género femenino y el 12,5 % declara pertenecer al género masculino (ver Tabla 2).

**Tabla 2**  
**Descripción de las personas participantes después de la experiencia de aprendizaje y servicio según carrera, participación y género**

Carrera que cursa	f	%	Participación	f	%	Género	f	%
<b>Educación de Párvulos</b>	14	58,3 %	Participa después de APS	13	54.1 %	Femenino	14	58.3 %
			Participa antes y después de APS	1	4.2 %	Masculino	0	0 %
<b>Pedagogía en Educación Básica</b>	1	4,2 %	Participa después de APS	1	4.2 %	Femenino	1	4.2 %
			Participa antes y después de APS	0	0 %	Masculino	0	0 %
<b>Pedagogía en Educación Diferencial</b>	4	16,7 %	Participa después de APS	3	12.5 %	Femenino	4	16.7 %
			Participa antes y después de APS	1	4.2 %	Masculino	0%	0%
<b>Programa de Formación Pedagógica</b>	5	20,8 %	Participa después de APS	2	8.2 %	Femenino	2	8.3 %
			Participa antes y después de APS	3	12.5 %	Masculino	3	12.5 %
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100 %</b>	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100 %</b>	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100 %</b>

**Nota.** Los datos provienen del cuestionario post ApS aplicado al término del semestre 2025.

**Fuente:** Elaboración propia a partir del cuestionario post ApS (2025)

### 3.3 Instrumentos, categorías y técnicas de recolección de datos

Se elaboró un guión de preguntas semiestructuradas (ver Anexo 8.1) a partir de la revisión de literatura especializada en ApS y formación inicial docente (Furco, 2003; García-Rico et al., 2021; Jouannet et al., 2013). Su contenido fue validado mediante el juicio de personas expertas, con la participación de dos académicas con trayectoria en investigación cualitativa y en ApS. Posteriormente, el instrumento fue pilotado en un curso de pedagogía, lo que permitió ajustar la redacción y el orden lógico de las preguntas para asegurar su claridad y pertinencia.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas escritas en dos momentos: antes de la experiencia (pre ApS) para explorar las concepciones y expectativas del profesorado en formación respecto del ApS, así como percepciones sobre recursos, obstáculos y roles de la docencia, pares y referentes comunitarios, y después de la experiencia (post ApS) para indagar las transformaciones en las percepciones, la valoración del acompañamiento docente, la colaboración entre pares, la contribución formativa y el impacto percibido en la comunidad (ver Anexos 8.1 y 8.2).

El segundo guion, aplicado al finalizar el primer semestre de 2025, profundizó en la valoración del proceso de implementación del ApS y en la identificación de factores facilitadores y obstáculos. Se indagó además en las percepciones sobre la función docente, el trabajo

colaborativo entre pares y la contribución del ApS a la formación profesional del profesorado en formación.

### 3.4. Procesamiento para el análisis de datos

El análisis se realizó siguiendo un procedimiento fenomenológico asistido por el software ATLAS.ti 25 mediante una secuencia inductiva en tres fases: codificación abierta, codificación axial y elaboración de redes temáticas.

En primer lugar, tras la transcripción de las respuestas previas y posteriores a la experiencia de ApS, se efectuó la codificación abierta de las entrevistas en ATLAS.ti 25. Se realizó una lectura minuciosa de las transcripciones para identificar unidades de significado emergentes (palabras, frases o párrafos que expresaran percepciones relevantes).

Las categorías previas con las que se construyeron las preguntas fueron cuatro. La primera categoría busca descubrir la percepción sobre la implementación de ApS, con la subcategoría que consulta sobre recursos y obstáculos necesarios. La segunda categoría busca descubrir el rol del docente describiendo las expectativas y actitudes que dificultan su rol. La tercera categoría busca descubrir el rol de los pares en ApS, señalando las subcategorías expectativas y los obstáculos para la colaboración. Finalmente, la última categoría explora cómo contribuye ApS en el aprendizaje y formación profesional. Posteriormente, se desarrolló la codificación axial, que implicó el agrupamiento y la relación de los códigos de acuerdo con las categorías emergentes, tomando como referencia las dimensiones establecidas en el guion de preguntas.

Finalmente, se elaboraron las redes temáticas en ATLAS.ti, donde se visualizaron las coocurrencias entre códigos y se construyeron los mapas conceptuales que representaron las relaciones entre los significados analizados.

Para garantizar la rigurosidad del proceso analítico, se incorporaron estrategias de credibilidad (triangulación entre investigadoras, acuerdo intercodificador y reuniones de consenso); dependencia y confirmabilidad (bitácora analítica, registro de decisiones y auditoría de códigos), y transferibilidad (descripción densa del contexto).

Las citas presentadas en los resultados corresponden a entrevistas escritas y a *focus group* realizados con estudiantes participantes. Para facilitar la trazabilidad de los datos se identifican mediante el número de página del corpus o el número del grupo focal correspondiente.

Los resultados se organizaron en torno a las percepciones del estudiantado antes y después de la experiencia de ApS, lo que permitió identificar la evolución de los significados y la transformación de las concepciones profesionales del profesorado en formación.

## 4. Resultados

Los resultados se organizan de forma comparativa entre las percepciones previas y posteriores a la experiencia de ApS, lo que permite identificar transformaciones en los significados atribuidos por el estudiantado a esta metodología.

### 4.1. Percepciones de la implementación antes y después de la experiencia de aprendizaje y servicio

En relación con los recursos necesarios y obstáculos percibidos antes de la implementación, las respuestas del estudiantado se agruparon en cinco categorías: apoyo institucional y comunitario; recursos materiales y financieros; conocimiento sobre ApS; tiempo y logística; e inseguridad profesional inicial.

Antes de la experiencia, el estudiantado consideraba fundamental contar con respaldo institucional, percibido como una condición externa necesaria para ejecutar los proyectos. Junto a ello, se mencionaron los recursos materiales y financieros como elementos esenciales para garantizar el éxito de la implementación. También, se alude a los recursos de formación profesional, que comprenden la gestión del proyecto con el socio comunitario, el liderazgo en contextos reales y la capacidad de desenvolverse profesionalmente en equipos interdisciplinarios. Dentro de este ámbito, el aspecto con mayor saturación fue el conocimiento sobre ApS.

Además de los anterior, se expresaron preocupaciones asociadas al tiempo disponible y la logística tanto del estudiantado como de las comunidades educativas para traslados, coordinación y preparación de materiales, y a la percepción de falta de compromiso institucional o personal. Estas inquietudes se vincularon también con la inseguridad profesional inicial

Posterior a la experiencia, las narrativas muestran un desplazamiento desde una visión centrada en recursos materiales hacia una mayor valoración del acompañamiento docente y la coordinación con la comunidad.

En la Tabla 3 se observa que el apoyo institucional y comunitario fue mediado principalmente por el acompañamiento del profesorado universitario, quien actuó como facilitador y nexo entre el aula y la comunidad. De este modo, tras la experiencia concreta, se reconfigura el sentido de “lo necesario” para implementar el ApS: el énfasis se desplaza de los

recursos tangibles hacia el valor del acompañamiento pedagógico y la gestión colaborativa como ejes centrales del aprendizaje y la innovación educativa. Esta evolución se observa en las diferencias entre las percepciones previas y posteriores a la experiencia de ApS. Este cambio se interpreta como una reconfiguración de los significados emergentes a partir de la experiencia vivida.

**Tabla 3**  
**Percepciones previas y posteriores sobre los recursos necesarios para la implementación de aprendizaje y servicio**

Categoría	Percepciones previas	Categoría	Percepciones posteriores
Apoyo institucional y comunitario	“Principalmente espero tener el apoyo de los docentes del establecimiento y sus distintos componentes” (p. 25), “Recursos humanos capacitados” (p. 29),	Coordinación con la comunidad	“Los recursos que ofrece la universidad y la conexión que hace la profesora con el socio comunitario facilitaron la experiencia (p. 11).
Recursos materiales y financieros	“Es necesario el apoyo de la comunidad educativa del colegio en conjunto con recursos como hojas, láminas para plastificar, acceso a internet” (p. 26). “Apoyo financiero para materiales necesarios en la implementación en APS” (p. 24).	Acompañamiento docente y recursos materiales	“Para implementar de manera efectiva la metodología ApS, fue fundamental contar con el acompañamiento constante de la docente guía, materiales didácticos adecuados al contexto, espacios, y una coordinación clara con el socio comunitario” (p. 1).
Conocimiento sobre ApS	“Aprender a diseñar proyectos de ApS relevantes y significativos con ejemplos sobre cómo ejecutarlos en relación con los objetivos curriculares” (p. 4).	Acompañamiento docente	“El apoyo de la docente y su retroalimentación entregaron herramientas necesarias para una implementación exitosa” (p. 4).
Tiempo y logística	“La distancia para llegar al establecimiento” (p. 1). “La logística para imprimir materiales (p. 24).	Tiempo y coordinación	“La falta de tiempo en la planificación y horario” (p. 36), “La lejanía geográfica entre compañeras dificultó la planificación conjunta” (p. 15).
Inseguridad profesional inicial	“No lograr desenvolverme de la manera correcta durante la realización de estos” (p. 17), “No cumplir las expectativas del socio comunitario” (p. 14).	Gestión con la comunidad	“Al principio íbamos con miedo al trabajar con profesionales con más experiencia” (Focus group 2).

**Nota.** Las categorías corresponden a códigos generados mediante codificación axial en el análisis cualitativo.

**Fuente:** Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas pre y post ApS (2025).

En las narrativas persiste una crítica estructural a las condiciones institucionales y al tiempo disponible, lo que sugiere la necesidad de ajustar la planificación curricular para favorecer experiencias de ApS más profundas, integradas y sostenidas en el tiempo.

Asimismo, se observa una inseguridad inicial respecto del dominio de habilidades profesionales, comunicativas y de liderazgo, que refleja una autopercepción de inexperiencia. Expresiones como “no lograr desenvolverme de la manera correcta” o “no cumplir las expectativas del socio comunitario” evidencian el temor del estudiantado a no poseer las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en contextos reales.

Posteriormente, tras la experiencia práctica, esta percepción se transforma: el contacto directo con las comunidades y el acompañamiento docente cercano favorecieron un proceso de resignificación de las propias capacidades, en el que las personas participantes pasaron de una inseguridad profesional inicial a una confianza progresiva en su desempeño. En concordancia con ello, se clasificaron algunos recursos como facilitadores (ver Tabla 3). Es decir, algunos de los recursos necesarios fueron percibidos como fundamentales para que la experiencia fuese exitosa. Por ejemplo, se percibió como facilitador de la experiencia contar con una buena coordinación, el acompañamiento docente y el acceso a recursos.

#### **4.2. Concepciones de la función docente antes y después de la experiencia de aprendizaje y servicio**

Las percepciones del estudiantado sobre la función docente en la implementación del ApS evidencian una comprensión compleja, estructurada en dos categorías principales: figura facilitadora y dominio socioemocional.

En cuanto a las expectativas sobre la función docente, la mayor saturación se observa en la idea de que debe actuar como una figura facilitadora, integradora y validadora del estudiantado a lo largo de su proceso de formación profesional. Esta función trasciende la mera transmisión de contenidos, ya que se vincula con una presencia constante y orientadora, capaz de impulsar el sentido del proyecto y fortalecer la autonomía de las personas participantes (ver Tabla 4).

**Tabla 4**  
**Concepciones previas y posteriores sobre la función del profesorado en la implementación de aprendizaje y servicio según testimonios del estudiantado**

<b>Categoría</b>	<b>Concepción previa a ApS</b>	<b>Categoría</b>	<b>Concepción posterior a ApS</b>
<b>Facilitador que valide al estudiante</b>	“Creo que el rol del docente de la universidad debe ser acompañar, orientar y aconsejar en el proceso de investigación del proyecto ApS” (p. 26) “...(motiva) mostrando entusiasmo, valorando las ideas del grupo, vinculando el proyecto con experiencias reales y significativas, y reforzando el impacto positivo que pueden generar como agentes de cambio” (p. 30).	Facilita cuando transmite confianza y seguridad	“Nos ayudó a clarificar los objetivos, vincular la teoría con la práctica y mantener el foco pedagógico del proyecto. Su disposición facilitó el trabajo en equipo y fortaleció nuestra confianza durante la intervención en el liceo” (p. 36). “Se entregó retroalimentación, acompañamiento, ideas, actividades y recursos económicos que permitieron realizar un ambiente más familiar transmitiendo confianza y seguridad para establecer conversaciones de la temática presentada” (p. 4)
<b>Dominio socio emocional</b>	“Tiene que tener sensibilidad social, que se involucre activamente en el desarrollo de la comunidad, ser capaz de crear experiencias de aprendizaje significativas, integrando los contenidos con las necesidades sociales, además de tener habilidades emocionales como Escuchar activamente, comprender los desafíos de sus estudiantes y de la comunidad, tener una actitud cercana, motivadora y humana durante la implementación efectiva de la ApS” (p. 4)	Función más amplia que integra lo socioemocional	“Esta experiencia (ApS) me permitió comprender que el rol docente va más allá de enseñar contenidos; implica acompañar, contener y adaptarse a las realidades diversas de cada niño y su contexto” (p. 15).

**Nota.** Las citas corresponden a entrevistas individuales.

**Fuente:** Elaboración propia a partir del análisis cualitativo (2025).

En segundo lugar, el dominio socioemocional se reconoce como una competencia clave en el ejercicio docente. El estudiantado valora especialmente la empatía, la sensibilidad social y la capacidad de escucha activa del profesorado, atributos que favorecen la generación de un clima de confianza, comprensión y compromiso con las comunidades participantes.

Posterior a la implementación del ApS, el estudiantado mantiene la valoración de esta función socioemocional, pero profundiza su comprensión del quehacer docente, y emergen dos nuevas categorías que lo conciben como figura que atiende necesidades reales y como agente de cambio.

A través del contacto directo con las comunidades, las personas participantes reconocen la relevancia de una práctica contextualizada, capaz de responder a las demandas auténticas del aula y del entorno educativo, lo que fortalece su comprensión del compromiso social y transformador de la docencia (ver Tabla 5).

**Tabla 5**  
**Concepciones emergentes sobre la función docente identificadas por el estudiantado durante la implementación del aprendizaje y servicio**

<b>Códigos</b>	<b>Concepción del rol del profesorado</b>
<b>Atiende necesidades reales</b>	...(ApS) afecta de manera positiva entregándonos las herramientas para cumplir correctamente con el rol docente el cual se aprende a través de las necesidades reales de un establecimiento permitiendo entregar diferentes estrategias para atender a dichas necesidades..." (p. 4). "... bajo la observación del equipo pedagógico se pudo detectar una problemática y se logró una visión más detallada de las situaciones que pasan en el aula que en otras circunstancias se pasarían por alto..." (p. 14).
<b>Agente de cambio</b>	"(Sobre ApS) esta experiencia me permitió comprender que el rol docente va mucho más allá de transmitir conocimientos. En contextos reales y diversos, el o la docente debe ser un agente de cambio, capaz de adaptarse a las particularidades socioculturales de las comunidades, fomentar el trabajo colaborativo y generar aprendizajes significativos conectados con la realidad" (p. 1)

**Nota.** La categoría emergente se construyó mediante análisis axial.

**Fuente:** Elaboración propia a partir del análisis cualitativo (2025).

Antes de la implementación, las concepciones sobre las actitudes o comportamientos que dificultan la función docente se agruparon en tres categorías: actitudes autoritarias que ignoran la opinión del estudiantado; desinterés o escasa valoración del ApS; y desorganización del profesorado.

Existe saturación en torno al autoritarismo como obstáculo principal. Las personas participantes lo expresan en afirmaciones como: "Una actitud autoritaria o poco abierta al diálogo puede generar desmotivación, ya que limita la participación activa y la toma de decisiones por parte del estudiantado" (p. 3). "Autoritarismo o falta de apertura a ideas nuevas, que reduzca la autonomía estudiantil" (p. 21).

Respecto al desinterés hacia el desarrollo del estudiantado o a la poca valoración del ApS, se mencionan frases como: "Que no demuestre interés por querer ayudar al estudiantado en sus dudas o inquietudes, o que no explique con claridad lo que hay que hacer" (p. 2). "También puede afectar negativamente un o una docente que minimiza el valor del trabajo comunitario" (p. 4).

Tras la experiencia, el estudiantado reconoce el valor del acompañamiento constante del profesorado y reconfigura la idea de autoridad, pasa de concebirla como obstáculo a entenderla

como liderazgo empático y colaborativo. En sus relatos se destaca: “Se entregó retroalimentación, acompañamiento, ideas, actividades y recursos que permitieron crear un ambiente más cercano, transmitiendo confianza y seguridad para establecer conversaciones sobre la temática presentada” (p. 4).

Este cambio evidencia una evolución desde la autoridad hacia el acompañamiento empático, las actitudes del profesorado dejaron de ser percibidas como una dificultad, y se consolidaron como un factor facilitador para la implementación efectiva del ApS.

### 4.3. Concepciones sobre la función de los pares antes y después de la experiencia de aprendizaje y servicio

Las concepciones sobre el trabajo en equipo experimentaron una transformación significativa a partir de la vivencia del ApS. En la etapa previa, los discursos del estudiantado se centraban en expectativas normativas e idealizadas: el equipo era concebido como un grupo que debía funcionar de manera armónica, responsable y equitativa, con una distribución justa de tareas y actitudes proactivas. En estos discursos se reflejaban expectativas de participación comprometida y equitativa, así como de responsabilidad, organización y proactividad compartida. (ver Tabla 6).

**Tabla 6**  
**Concepciones previas de la función de los pares según los relatos estudiantiles antes de la implementación del aprendizaje y servicio**

<b>Categoría/ Código</b>	<b>Concepción previa a ApS</b>
<b>Participación comprometida y equitativa</b>	“Que se comprometan durante el proceso, que aporten de manera colaborativa, cooperativa y respetuosa, que haya una participación durante reuniones y el ApS” (p.4), “Que nos podamos apoyar y distribuir bien los roles” (p. 6). “Me gustaría que fuese un trabajo justo, que todas trabajemos por igual y nos dispongamos de igual forma para trabajar unidas por un bien común, para de esta forma sentirnos seguras y potenciarnos unas a las otras dependiendo nuestras habilidades para un ApS que sea significativo” (p. 15)
<b>Responsabilidad y organización de los pares proactivos y con expectativas compartidas</b>	“Espero que estén a la altura y actúen con seriedad” (p. 13), “Que sean personas conscientes con el trabajo y tiempo de otro, si bien no siempre se puede coordinar para trabajar, lo ideal es ir avanzando en nuestros tiempos, no esperar el último momento para hacer algo cuando ya está todo listo. Que sean personas constantes y preocupadas, estar buscando información, ir preguntando, ir revisando avances, ir arreglando errores, etc.” (p. 26).

**Nota.** Las respuestas provienen de cuestionarios abiertos.

**Fuente:** Elaboración propia a partir del análisis cualitativo (2025).

Tras la implementación del ApS, estas percepciones se reconfiguraron hacia una comprensión más vivencial, dinámica y reflexiva del trabajo colaborativo, en la que se reconoce

el valor del diálogo, la negociación y la experiencia compartida como parte del aprendizaje profesional.

Posterior a la experiencia, las narrativas muestran dos visiones contrapuestas: una positiva, centrada en la colaboración y el apoyo mutuo, y otra crítica, vinculada a la desigualdad y las dificultades de integración dentro del grupo.

En la visión positiva, el estudiantado destacó que la colaboración activa entre compañeras y compañeros permitió desarrollar el proyecto y alcanzar los objetivos mediante el compromiso, la organización, el apoyo y el diálogo mutuo. Además, se valoró la resolución de conflictos y la reorganización del trabajo como parte del aprendizaje, donde las tensiones fueron interpretadas como oportunidades de ajuste y mejora colectiva. (ver Tabla 7)

**Tabla 7**  
**Concepciones posteriores de la función de los pares en el trabajo colaborativo tras la experiencia de aprendizaje y servicio**

<b>Categoría</b>	<b>Concepción previa a ApS</b>
<b>Colaboración activa entre las personas compañeras</b>	(sobre la implementación de ApS) “Mis compañeras cumplieron un rol fundamental en el desarrollo del proyecto ApS. La colaboración, el diálogo constante y la disposición para asumir responsabilidades compartidas enriquecieron significativamente mi experiencia” (p. 1). “Fue un trabajo mutuo que permitió que la colaboración y el trabajo en equipo influyeran en que fuera una experiencia grata, armoniosa y que se cumplieran los objetivos de esta implementación” (p. 4) “Mis compañeros y compañeras tuvieron un rol clave en el proyecto. Su compromiso y colaboración facilitaron el trabajo en equipo y enriquecieron la experiencia. Gracias a su apoyo, el proceso fue más organizado, significativo y formativo para todos” (p. 36)
<b>Reorientación del trabajo con los pares</b>	“Al inicio me desencanté con el proyecto ya que no veía mucha colaboración de parte de mis compañeras, pero luego hablamos y nos supimos organizar bien” (p. 11) “La verdad en el primer informe no cumplió con ningún rol, pero luego de eso, comenzamos a trabajar más equitativamente” (p. 14)
<b>Desigualdad de participación o distribución poco equitativa de las labores</b>	“Nos dividimos las tareas, pero no éramos tan constante con ellas no siempre se cumplían al pie de la letra, no éramos muy activas por ende todo se volvía más complicado y dificultaba el proceso sobre todo la comunicación” (p. 2) “La mayoría trabajó y logramos organizarnos, pero igual presentamos dificultad con una ya que no lograba realizar todo o debíamos corregir lo que hacía” (p.3) “Me costó muchísimo poder integrarme al grupo dado que ( nombra dos compañeras) ...tienen una forma más individual de trabajar y hacen las cosas más por cuenta propia y solo piden una opinión general y envían la guía, lo que no favoreció en la nota... me costó sentirme parte del grupo” (p. 4)

**Nota.** Las narrativas corresponden al cierre del proyecto.

**Fuente:** Elaboración propia a partir del análisis cualitativo (2025).

En la fase inicial, el estudiantado anticipaba que la desigualdad en la participación y la desorganización podrían constituir fuentes de conflicto, lo que reflejaba una preocupación preventiva centrada en la responsabilidad compartida y la necesidad de mantener una

participación equitativa dentro del grupo. Tras la experiencia ApS, estas tensiones efectivamente se manifestaron en algunos equipos, aunque con distintos matices. Se identificaron tres tipos de experiencias: Altamente satisfactoria, caracterizada por la colaboración y el compromiso mutuo; Intermedia, en la que las y los integrantes lograron reorganizar el trabajo mediante el diálogo y la reflexión compartida, y finalmente Insatisfactoria, marcada por la desorganización y la desigualdad sostenida, que derivó en una vivencia menos positiva del proceso.

En la etapa previa, las principales preocupaciones se centraban en la dificultad para coordinar tiempos, la falta de responsabilidad y la mala comunicación entre pares; el estudiantado anticipaba que estos factores podrían afectar la cooperación y el desarrollo del proyecto. Luego de la implementación, estas tensiones se confirmaron como desafíos reales: las narrativas mantienen la falta de comunicación y la dificultad para coordinar horarios como obstáculos persistentes, y además amplían el foco hacia la falta de compromiso sostenido y el desequilibrio en la participación.

No obstante, se observa un cambio en la atribución de estas dificultades. Mientras antes se asociaban principalmente a responsabilidades individuales o se vivían como amenazas externas, después se interpretaron desde una perspectiva más comprensiva, al situar la falta de tiempo en un contexto académico exigente que afecta al conjunto del equipo. Esta lectura compartida se evidencia cuando se señala que “de repente con mi compañera teníamos el tiempo, pero resulta que los otros dos estaban viajando. O de repente ya tenían tiempo, nosotros estábamos en clase y así” (grupo focal 2). Del mismo modo, se atribuye la dificultad a la carga académica externa al proyecto: “la carga académica externa al proyecto ApS afectó la disponibilidad y la energía para trabajar de manera conjunta” (p. 1). (ver Tabla 8).

**Tabla 8**  
**Obstáculos percibidos antes y después de la implementación del aprendizaje y servicio según los testimonios del estudiantado**

Categoría/ Código	Percepción previa a ApS	Categoría/ Código	Percepción posterior a ApS
Organizar los tiempos	“Factores como el ponerse de acuerdo en temas de tiempo entre 5 personas son relevantes, ya que no todas hemos podido coordinarnos. También considero importante la falta de responsabilidad y puntualidad, ya que muchas veces hemos quedado en mandar partes del trabajo que no han llegado, o reuniones que coordinamos y no se concretan” (p. 26).	Organizar el tiempo	“Pensaba en el trabajo en equipo. Por ejemplo, las mismas guías eh hacerlas durante la clase o avanzar tener un tiempo para poder avanzar en eso. Porque nos pasó a nosotras que no tenemos obviamente los mismos tiempos, pero también había compañeros que no trabajaban nada”. ( Focus group 2)
Mala comunicación	“La falta de comunicación y poca disponibilidad puede afectar la realización efectiva de este proyecto” (p.8) La poca claridad en la información, la falta de escucha activa o malentendidos pueden generar conflictos o descoordinación en el equipo” (p. 4).	Falta de comunicación y organización	“Algunos factores que dificultaron la colaboración fueron la falta de comunicación clara las diferencias en los niveles de compromiso y participación, y la dificultad para coordinar tiempos fuera del horario de clases” (p. 1)
Tensión personal	“egos” (p. 21), “problemas entre compañeros” (p. 27) o características como “El egoísmo, la falta de empatía y la nula capacidad de generar lazos” (p.28).	Tensión personal	...”a veces es complejo cuando hay compañeros que no cumplen con su parte del trabajo y hay que estar recordándoles constantemente lo que deben hacer” (Focus group 4)
Falta de compromiso en el equipo	“La falta de responsabilidad y puntualidad, ya que muchas veces hemos quedado en mandar partes del trabajo que no han llegado” (p. 26)	Falta de compromiso en el equipo	“Había compañeros que no trabajaban nada y eso dificultaba avanzar con el proyecto” (Focus group 2)
Dificultad de coordinación académica	“Ponerse de acuerdo en temas de tiempo entre varias personas resulta complejo” (p. 26)	Dificultad de coordinación académica	“La carga académica externa al proyecto ApS afectó la disponibilidad y la energía para trabajar de manera conjunta” (p. 1)

**Nota.** Las categorías se obtuvieron mediante codificación axial.  
**Fuente:** Elaboración propia a partir del análisis cualitativo (2025).

#### 4.4. Aprendizajes derivados de la experiencia de aprendizaje y servicio

A partir de la participación en las experiencias de ApS, el estudiantado reflexionó sobre su desarrollo personal y profesional, lo que permitió destacar el fortalecimiento de habilidades comunicativas, colaborativas y socioemocionales como los principales aprendizajes.

Las narrativas evidencian una mejora en la escucha activa, la empatía y la capacidad de diálogo tanto en el trabajo en equipo como en la interacción con la comunidad educativa: “Fortalecí habilidades como la escucha activa y la empatía, lo que me permitió comprender mejor las necesidades del entorno y adaptar nuestras propuestas con sensibilidad. También desarrollé una comunicación efectiva al interactuar con distintos actores del colegio” (p. 36).

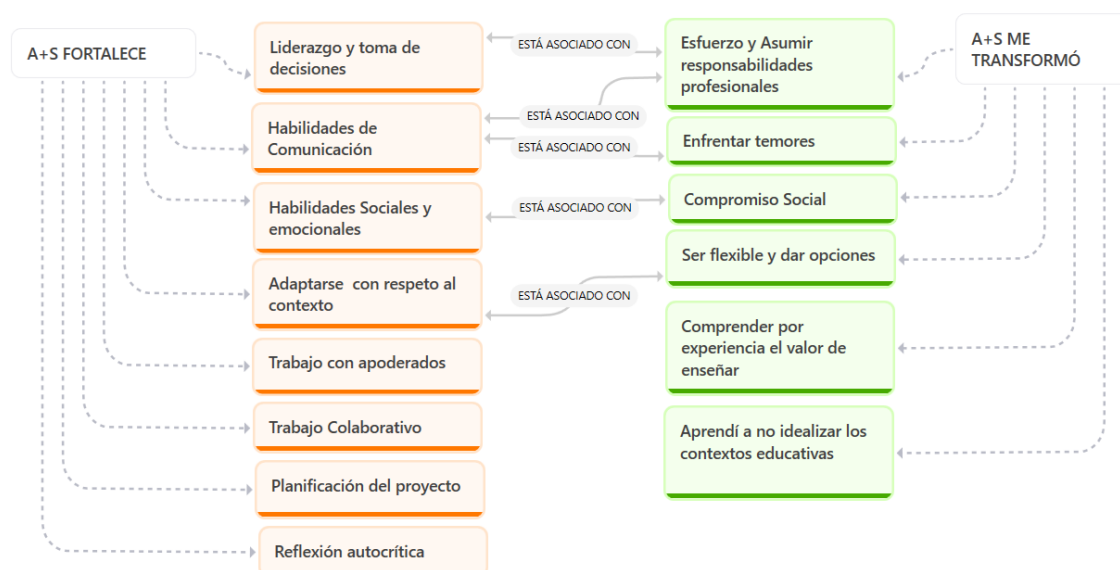
De igual modo, el estudiantado destaca la empatía, la conciencia emocional y la resiliencia como logros derivados del ApS: “La empatía y la conciencia emocional” (p. 16); “La resiliencia y la empatía” (p. 13), “El respeto y la empatía durante la implementación del aprendizaje-servicio permitieron generar instancias de escucha y valoración de las experiencias compartidas” (p. 4).

Junto a este desarrollo socioemocional emergen transformaciones personales y profesionales vinculadas al asumir responsabilidades docentes y comprender, desde la práctica, el sentido ético y social de la enseñanza: “(...) esta experiencia fortaleció mi compromiso social, mi empatía y mi convicción de que la educación puede ser una herramienta real de cambio” (p. 1). “Durante el proyecto ApS experimenté una mayor conciencia del rol social docente y reafirmé mi compromiso con una educación participativa y con sentido comunitario” (p. 36).

Finalmente, las narrativas muestran una transformación emocional: el estudiantado transita del temor y la inseguridad inicial hacia la confianza y la autoeficacia profesional, reconociendo el valor de aprender desde la experiencia: “Cuando se nos presentó el proyecto, teníamos muchas dudas y miedo por querer hacerlo bien, pero todo salió bien y fuimos capaces de realizarlo” (p. 8). “Aprendí que siempre se puede salir de la zona de confort, perder miedos y crecer como futura docente” (p. 9).

La Figura 1 muestra las categorías/códigos emergentes de los aprendizajes y las transformaciones del profesorado en formación durante el aprendizaje y servicio. Las habilidades identificadas por el estudiantado se vinculan con procesos de aprendizaje personal y profesional asociados a la experiencia de aprendizaje y servicio.

**Figura 1**  
**Relación entre los aprendizajes fortalecidos y las transformaciones personales posteriores a ApS.**



Fuente: Elaboración con ATLAS.ti

## 5. Conclusiones

Este estudio ha permitido entender cómo el estudiantado de pedagogía de una universidad del sur de Chile percibe su implicación en experiencias de aprendizaje y servicio durante su formación inicial. Estos hallazgos se construyeron a partir de las percepciones del estudiantado participante y deben interpretarse dentro del contexto institucional en el que se desarrolló la experiencia.

En cuanto al primer objetivo del estudio, que se centra en explorar cómo el estudiantado percibe los aprendizajes obtenidos a partir del aprendizaje y servicio, los resultados muestran que las personas participantes identificaron avances principalmente en habilidades comunicativas, socioemocionales y de trabajo en equipo. Las narrativas resaltan el desarrollo de la escucha activa, la empatía y la capacidad de diálogo en contextos educativos reales, así como una mayor disposición para asumir responsabilidades pedagógicas al interactuar con otros actores del sistema educativo.

Con respecto al segundo objetivo de este estudio, que busca analizar las experiencias vividas y las dificultades encontradas, los hallazgos indican que la implementación del aprendizaje y servicio estuvo marcada tanto por aprendizajes como por tensiones organizativas. Entre los principales desafíos identificados se incluyen la coordinación de tiempos entre las

personas integrantes del equipo, las diferencias en el nivel de compromiso entre pares y las restricciones institucionales relacionadas con la planificación curricular. Estas condiciones evidencian que la implementación del aprendizaje y servicio requiere una planificación institucional que contemple tiempos, coordinación y apoyo docente continuo.

En lo que respecta al tercer objetivo, orientado a examinar cómo el aprendizaje y servicio contribuye al desarrollo profesional del estudiantado, los resultados nos sugieren que la experiencia fomentó procesos de reflexión sobre la función docente y la relación entre teoría y práctica. El contacto con contextos educativos reales le permitió al estudiantado cuestionar sus concepciones previas sobre la enseñanza y reconocer la relevancia del trabajo con comunidades educativas en el ejercicio profesional docente. Además, el apoyo del profesorado universitario se destaca como un elemento crucial en el desarrollo de estas experiencias formativas. El grupo de participantes valoraron en gran medida la retroalimentación continua, la orientación pedagógica y la mediación entre la universidad y los socios comunitarios. Este apoyo ha contribuido a reducir la inseguridad inicial y a fortalecer la confianza del estudiantado en su desempeño durante la implementación de los proyectos.

Los resultados sugieren que el aprendizaje y servicio puede constituir una estrategia formativa que favorece aprendizajes situados y reflexivos en el contexto analizado. Sin embargo, estos resultados se interpretan desde las percepciones del estudiantado y se limitan al contexto institucional analizado.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentran el carácter localizado de la experiencia y la falta de una perspectiva de los socios comunitarios involucrados.

Estudios e investigaciones futuras podrían ampliar el análisis incluyendo la visión de docentes del sistema educativo y de las comunidades participantes, así como mediante la realización de estudios longitudinales que exploren con mayor profundidad la influencia del aprendizaje y servicio en el desarrollo profesional del profesorado en formación.

## 6. Agradecimientos

Las autoras agradecen el financiamiento y apoyo otorgado por la Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en el marco de los proyectos FAD2025-13 “Participación de las y los estudiantes de tres carreras de pregrado de la Facultad de Educación en proyectos de Aprendizaje+Servicio: relatos de contribuciones internas y externas” (XEG-CRN-PJC) y FAD2025-12 “Aprendizaje+Servicio: experiencia bidireccional entre las necesidades de centros de práctica y la investigación/innovación educativa para el Programa de Formación Pedagógica y Pedagogía en Educación Básica” (PJC).

## 7. Referencias

- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). ATLAS.ti (versión25) [Software de análisis de datos cualitativos]. <https://atlasti.com>
- Bórquez-Mella, Jéssica., Sanhueza-Vega, Teresa., Alarcón-Chávez, Pamela., Díaz-Garrido, Patricia. (2023). Desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes: percepción de las personas tituladas de una universidad chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52941>
- Capella-Peris, Carlos., Gil-Gómez, Jesús., Chiva-Bartoll, Òscar., y Martí-Puig, Manuel. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102-110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (s. f.). *Estándares orientadores para la formación inicial docente*. Recuperado el 21 de abril de 2026, de <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>
- Chaves, Ana., Cárdenas, Helvetia., Castro, Julieta., Olivas, Carlos., y Gómez, Yendry. (2023). Los planes de estudio de las carreras de formación de docentes de educación preescolar, primaria y secundaria y su coherencia con las políticas educativas en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.54180>
- Chiva-Bartoll, Òscar., Capella-Peris, Carlos., y Salvador-García, Celina. (2020). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile. (2020). *Criterios y estándares de evaluación para carreras de pedagogía*. Comisión Nacional de Acreditación.
- Corrales Gaitero, Carlos., y Andrade Zapata, José Santiago. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la universidad socialmente responsable. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 109-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400109>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2021). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía*. <https://www.cpeip.cl/>
- Franco-Sola, Mónica., y Figueras, Silvia. (2021). Aportaciones del Aprendizaje-Servicio al ámbito universitario: Percepciones de los aprendizajes adquiridos desde la perspectiva del alumnado. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 231-244. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400231>
- Furco, Andrew., y Billig, Shelley H. (Eds.). (2002). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Information Age Publishing.
- García-Rico, Luis., Martínez-Muñoz, Luis Fernando., y Santos-Pastor, María Luisa. (2021). El Aprendizaje-Servicio universitario como promotor del compromiso social en el alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 149-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400149>

- Gravett, Sarah., Van der Merwe, Dorothea., Ramsaroop, Sarita., Tshabalala, Prince., Bremner, Claire., y Mello, Paul. (2023). Mixed-reality simulation to support practice learning of preservice teachers. *Education Sciences*, 13(10), 1062. <https://doi.org/10.3390/educsci13101062>
- Ibáñez Muñoz, Rosa., y Vásquez Valenzuela, Lorena. (2022). Experiencia de vinculación con el medio, el Aprendizaje y Servicio como una alianza colaborativa en la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 21(47), 149-168. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147008>
- Jouannet, Chantal., Salas, María Helena., y Contreras, María Antonieta. (2013). La implementación del modelo de Aprendizaje Servicio (A+A) en la Universidad Católica: una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, (39), 197-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>
- Kinsey, Devon., Mikeska, Jamie Nicole., Howell, Heather., y Bharaj, Pavneet Kaur. (2024). Examining the connection between preservice teachers' discussion performance in a mixed reality teaching simulation with their self-reported goals and success in facilitating discussions. *Computers & Education: X Reality*, 5, 100071. <https://doi.org/10.1016/j.cexr.2024.100071>
- Kolb, David A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2ª ed.). Pearson Education.
- Korthagen, Fred A.J. (2010). Cómo la formación docente puede marcar la diferencia. *Revista de Educación para la Enseñanza*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Lobo-de-Diego, Félix Enrique., Monjas-Aguado, Roberto., y Manrique-Arribas, Juan Carlos. (2024). Experiences of service-learning in the initial training of physical education teachers. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 58-68. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9688>
- Loubiès Valdés, Lorena., Valdivieso Tocornal, Paula., y Vásquez Olguín, Carmen. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Magallanes Sebastián, M. G., Montoya Canales, C. M., Pachas Espinoza, M. B., y Padilla Caballero, J. E. A. (2021). Metodología de Aprendizaje Servicio en la Educación Superior: Revisión Sistémica. *Centro Sur*, 4(3). <https://doi.org/10.37955/cs.v4i3.183>
- Mancenido, Zid., Hill, Heather., Garcia Coppersmith, Jeannette., Carter, Hannah., Pollard, Cynthia., y Monschauer, Chris. (2023). *Practice-Based Teacher Education Pedagogies Improve Responsiveness: Evidence from a Lab Experiment*. [EdWorkingPaper No. 23-873]. <https://doi.org/10.26300/mm5s-b648>
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., Moliner García, O., y Capella-Peris, C. (2022). Service-Learning and Physical Education in Preservice Teacher Training: Toward the Development of Civic Skills and Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0094>

- Martínez Valdivia, Estefanía., Burgos García, Antonio., y Pegalajar Palomino, María del Carmen. (2022). La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente. *Perfiles Educativos*, 44(177), 58-77. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60653>
- Mayor Paredes, Domingo. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22. [https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/aie/article/view/34418?utm\\_source=chatgpt.com](https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/aie/article/view/34418?utm_source=chatgpt.com)
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Innovación. (s. f.). Aprendizaje + Servicio: Innovar para transformar. Recuperado el 21 de abril de 2026, de <https://www.innovacion.mineduc.cl/iniciativas/innovacion-educativa/red-de-innovacion-para-la-transformacion-educativa/aprendizaje-servicio-innovar-para-transformar>
- Moreno-Doña, Alberto., Martín-Moya, Rocío., Fuentes-Rubio, Manuel., Giles-Girela, Juan., Rivas-Valenzuela, José., Trigueros-Cervantes, Carlos., y Rivera-García, Enrique. (2023). Investigando la “crítica” en el aprendizaje-servicio universitario: ¿una cuestión técnica? *Estudios Pedagógicos*, 49(Edición especial), 263-285. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052023000300263](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052023000300263)
- Nocetti-de-la-Barra, Alejandra., Muñoz Soto, Maurine., Sáez Lantaño, Alejandra., Montoya Bravo, Pablo., y Bustamante Rojas, Álvaro. (2023). Experiencia Reflexiva en el Seminario Narrativo Docente: un puente entre la Universidad y la Escuela. *Perspectiva Educativa*, 62(1), 33-60. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-97292023000100033](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292023000100033)
- Pérez Pérez, Carmen., González González, Hugo., Lorenzo Moledo, Manuel., Crespo Comesaña, Javier., Belando Montoro, María., y Costa País, Ana. (2019). Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: Un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *Relieve*, 25(2), 1-20. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17330>
- Resch, Katharina., y Schritteser, Ilse. (2023). Using service-learning to connect theory and practice in initial teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118-1132. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Ruiz-Montero, Pedro Jesús., Santos-Pastor, María Luisa., Martínez-Muñoz, Luis Fernando., y Chiva-Bartoll, Óscar. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en estudiantes de titulaciones de actividad física y deporte. *Educación XXI*, 25(1), 119-141. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30533>
- Severino-González, Pedro., Sarmiento-Peralta, G Giuseppe., Santivañez, Saúl., y Morales-Mejías, Yeison. (2023). Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: percepción de estudiantes universitarios de Perú. *Formación Universitaria*, 16(4), 1-10. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000400001>

## 8. Anexos

### 8.1 Categorías de la entrevista pre Aprendizaje y Servicio

Categorías	Sub. Categorías	Preguntas
<b>Percepciones sobre implementación Aprendizaje y servicio</b>	Recursos o apoyos: Explorar las percepciones sobre los recursos, la formación adicional y/o apoyos que el estudiantado considera necesario para implementar efectivamente la metodología ApS.	¿Qué recursos o apoyos consideras necesarios para implementar efectivamente la metodología ApS? ¿Qué tipo de formación adicional crees que necesitas para sentirte preparado para aplicar ApS?
	Obstáculos: Explorar las percepciones de dificultad y posibles barreras en la aplicación del ApS	¿Qué miedos o preocupaciones tienes sobre la implementación de la metodología ApS en la actividad curricular? ¿Qué factores crees que podrían obstaculizar la aplicación de la metodología ApS en tu contexto educativo? ¿Existen barreras institucionales o logísticas que anticipas al implementar proyectos ApS?
<b>Función Docente</b>	Expectativa del rol Docente: Indagar las percepciones del estudiantado sobre la función pedagógica del profesorado en el contexto del ApS. Se buscó explorar las expectativas respecto de las funciones de acompañamiento, guía, motivación y liderazgo que el estudiantado atribuye al docente.	¿Cuáles son tus expectativas sobre la función del docente en un proyecto de Aprendizaje y Servicio? ¿Qué acciones o características crees que debe tener un docente para implementar efectivamente la metodología ApS? ¿Cómo crees que un docente puede motivar a los y las estudiantes a participar activamente en proyectos ApS?
	Actitudes que dificultan: Se buscó explorar las expectativas respecto de las competencias y actitudes que consideran una dificultad para una implementación efectiva de la metodología.	¿Existen actitudes o comportamientos del docente que consideras podrían dificultar la participación activa de los y las estudiantes?
<b>Función de los compañeros</b>	Expectativas de los compañeros: Explorar las percepciones del estudiantado respecto a la colaboración y el trabajo en equipo dentro de la metodología de Aprendizaje + Servicio (ApS).	¿Cuáles son tus expectativas sobre la función de tus compañeros y compañeras en un proyecto de Aprendizaje y Servicio? ¿Qué características crees que deben tener tus compañeros y compañeras para contribuir efectivamente a un proyecto ApS?
	Obstáculos de colaboración: identificar las percepciones del estudiantado sobre las posibles dificultades que pueden surgir en el trabajo colaborativo dentro de los proyectos de ApS. Se busca reconocer factores interpersonales, organizativos o actitudinales que podrían limitar la	¿Qué factores crees que podrían obstaculizar la colaboración entre compañeros y compañeras durante la implementación de ApS?

cooperación efectiva entre los integrantes del grupo

Facilitadores y Motivación: explorar las percepciones del estudiantado sobre los factores interpersonales que favorecen la colaboración y el compromiso grupal en el marco de la metodología ApS.

¿Qué acciones o actitudes de tus compañeros y compañeras crees que pueden facilitar la implementación de ApS?

¿Cómo crees que tus compañeros y compañeras pueden motivarte a participar activamente en proyectos ApS?

**Fuente:** Elaboración propia, 2025.

**Nota:** Elaboración a partir de codificación abierta en ATLAS.ti 23

## 8.2 Guion de categorías de la entrevista post Aprendizaje y Servicio

Categorías	Sub. Categorías	Preguntas
<b>Implementación APS</b>	Recursos: Busca identificar las percepciones del estudiantado respecto a los recursos como elementos materiales, institucionales y humanos que facilitaron la puesta en práctica de la metodología.	¿Qué recursos o apoyos consideras que fueron necesarios para implementar efectivamente ApS?
	Obstáculos: Identificar las percepciones del estudiantado respecto a los posibles obstáculos que limitan la aplicación efectiva del ApS.	¿Qué factores crees que podrían obstaculizar la aplicación de la metodología ApS en tu contexto educativo? ¿Existen barreras institucionales o logísticas que al implementar proyectos ApS? ¿Cuáles?
<b>Función Docente</b>	Acompañamiento: Percepciones sobre el acompañamiento docente que facilitaron la implementación de la metodología ApS.	¿Te sentiste acompañado/a y orientado/a por tus docentes durante la implementación del proyecto ApS? ¿Qué aspectos del acompañamiento docente consideras que facilitaron tu proceso o el proceso que se vivió en el curso?
	Actitudes que dificultan: Percepciones sobre el acompañamiento docente que dificultaron la implementación de la metodología ApS.	¿Qué actitudes o comportamientos del docente consideras que dificultaron el proceso?
<b>Función de los compañeros</b>	Facilitadores: Percepciones sobre la función y actitudes de los pares que facilitaron o influyeron en la implementación de la metodología ApS.	¿Qué función tuvieron tus compañeros y compañeras durante el proyecto ApS? ¿Cómo influyeron en tu experiencia? ¿Qué acciones o actitudes de tus compañeros y compañeras crees facilitaron la implementación de ApS?
	Obstáculos: Percepciones sobre los pares que obstaculizaron la implementación de la metodología ApS.	¿Qué factores crees que obstaculizaron la colaboración entre compañeros y compañeras durante la implementación de ApS?

<b>Contribución Aprendizaje y formación profesional</b>	Personal: Reconocer las reflexiones críticas y aprendizajes significativos que emergen de ApS.	<b>Contribuciones internas:</b> ¿Qué transformaciones o reflexiones personales experimentaste durante el desarrollo del proyecto ApS?
	Futuro profesional: Explorar las percepciones del estudiantado sobre los aportes formativos y personales derivados de su participación en ApS. Busca identificar aprendizajes pedagógicos relevantes como la planificación, la evaluación, el liderazgo o el trabajo colaborativo.	¿En qué medida consideras que la experiencia ApS contribuyó a tu formación como futuro/a docente? ¿Qué aprendizajes pedagógicos (planificación, evaluación, trabajo colaborativo, liderazgo, alguna temática puntual, etc.) identificas como los más significativos que obtuviste a través de esta experiencia? ¿Qué habilidades o actitudes crees que fortaleciste a través del trabajo con la comunidad?
	Comunitaria: Busca explorar las percepciones del estudiantado respecto a los efectos y aportes generados por su participación en el proyecto ApS sobre el entorno comunitario.	<b>Contribuciones externas:</b> ¿Qué impacto consideras que tuvo tu trabajo en el contexto comunitario donde participaste? (niños/as, familias, equipo educativo, etc.) ¿Recibiste retroalimentación de la comunidad o institución donde aplicaste el ApS? Si es así, ¿Qué comentarios o reacciones te marcaron?
	Contexto real: Reconocer los aprendizajes profesionales y personales asociados al ejercicio de la docencia en entornos reales.	¿Cómo afectó esta experiencia tu comprensión sobre el rol docente en contextos reales y diversos?

**Fuente:** Elaboración propia, 2025

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

