

**Transformando comunidades, transformando aprendizajes:  
impacto del Aprendizaje y Servicio en la Educación Media  
chilena****Transforming Communities, Transforming Learning: Impact Of  
Service Learning In Chilean Secondary Education****Resumen**

Este estudio analiza el impacto de la metodología de Aprendizaje y Servicio (AS) en un establecimiento escolar particular subvencionado en la zona centro-sur de Chile, a partir de la experiencia del proyecto de Aprendizaje y Servicio orientado a la mejora de un espacio comunitario. El objetivo principal fue comprender de qué manera el AS contribuye al logro de los Objetivos de Aprendizaje del currículo nacional, al desarrollo de competencias socioemocionales y al fortalecimiento del compromiso comunitario. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso instrumental, integrando entrevistas semiestructuradas a 16 participantes (estudiantes, docentes, directivo y socios comunitarios), observaciones de los espacios intervenidos y revisión documental.

Los resultados muestran que el proyecto favoreció la comprensión significativa de los Objetivos de Aprendizaje, especialmente en Educación Ciudadana, al situar el aprendizaje en un contexto real. Asimismo, se evidenció un desarrollo de competencias socioemocionales como responsabilidad, empatía, liderazgo y trabajo en equipo. La comunidad valoró positivamente la transformación del entorno, destacando la recuperación de la plaza como espacio seguro y digno. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia del AS como estrategia de innovación pedagógica, capaz de articular currículo y territorio.

Se concluye que el AS constituye una práctica replicable y coherente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con potencial para institucionalizarse en políticas educativas chilenas. La investigación aporta evidencia empírica al campo educativo sobre la capacidad del AS para integrar aprendizajes académicos con experiencias comunitarias transformadoras.

**Palabras clave:** Aprendizaje y Servicio, innovación educativa, compromiso comunitario, educación secundaria.

**Abstract**

This study analyzes the impact of the Service-Learning (SL) methodology in a private subsidized school in south-central Chile, based on the experience of a Service-Learning project focused on improving a community space. The main objective was to understand how SL contributes to achieving the Learning Objectives of the national curriculum, developing socio-emotional skills, and strengthening

**Dra.© Ana María Carolina  
Pacheco Álvarez**

Facultad de Educación  
Universidad Católica de Córdoba  
Santiago, Chile  
anamariacarolina.pacheco@gmail.com

**Esteban Alonso González  
Mancilla**

Colegio Alta Cumbre  
Curicó, Chile  
estgonzalezm@gmail.com

community engagement. A qualitative approach with an instrumental case study design was adopted, integrating semi-structured interviews with 16 participants (students, teachers, administrators, and community partners), observations of the spaces where the work was carried out, and a review of relevant documents.

The results show that the project fostered a meaningful understanding of the Learning Objectives, especially in Citizenship Education, by situating learning in a real-world context. Furthermore, the development of socio-emotional skills such as responsibility, empathy, leadership, and teamwork was evident. The community strongly valued the environmental transformation, highlighting the plaza's restoration as a safe and dignified space. These findings reinforce the relevance of Service-Learning as a pedagogical innovation strategy, capable of linking curriculum and community.

It is concluded that Service-Learning constitutes a replicable practice consistent with the Sustainable Development Goals and has the potential to be institutionalized in Chilean educational policies. This research provides empirical evidence to the field of education regarding Service-Learning's capacity to integrate academic learning with transformative community experiences.

**Keywords:** Service-Learning, educational innovation, community engagement, secondary education.

## Introducción

En las últimas décadas, los sistemas educativos a nivel mundial han transitado desde modelos centrados en la memorización de contenidos hacia enfoques pedagógicos que privilegian el aprendizaje significativo, la autonomía del estudiante y la conexión entre la escuela y el entorno social. Organismos internacionales como la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2015, 2021) han subrayado que los desafíos del siglo XXI, tales como: crisis climática, desigualdades sociales, migraciones y cambios tecnológicos acelerados, exigen que los sistemas educativos formen ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de involucrarse en la transformación de sus comunidades.

En este marco, el Aprendizaje y Servicio (AS) conocido en el mundo anglosajón como *service-learning*, se ha posicionado como una metodología de gran potencial. Desde sus primeros desarrollos en universidades de Estados Unidos en la década de 1960 (Bringle & Hatcher, 2009), el AS ha demostrado ser una estrategia para vincular los aprendizajes académicos con experiencias de servicio a la comunidad. En países europeos como España, experiencias ampliamente documentadas muestran que el AS contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas y al fortalecimiento del sentido de pertenencia (Puig-Rovira y Palos, 2006).

El valor internacional del AS radica en su capacidad de superar la brecha entre el saber teórico y la práctica social. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2019) ha enfatizado que la innovación educativa no puede desvincularse de la realidad de las comunidades; en este sentido, el AS cumple con articular los objetivos curriculares con la resolución de problemas sociales concretos.

Los estudios recientes en el contexto europeo (Martín-Sánchez, González-Gómez y Jeong, 2024) refuerzan esta mirada; el AS no solo promueve aprendizajes en asignaturas específicas, sino que también se vincula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente en lo relativo a la educación de calidad, la reducción de desigualdades y el fortalecimiento de comunidades sostenibles.

En América Latina, el Aprendizaje y Servicio, ha tenido un desarrollo particular, marcado por las realidades sociales de desigualdad, pobreza y exclusión que atraviesan la región. A diferencia de sus orígenes en Norteamérica, donde el enfoque estuvo inicialmente ligado a la formación cívica universitaria, en el continente latinoamericano el AS se ha concebido como una estrategia con un fuerte componente de justicia social, solidaridad y compromiso comunitario (Tapia, 2010).

La Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio ha documentado múltiples experiencias en países como Argentina, Brasil, Colombia y México, destacando su impacto tanto en contextos rurales como urbanos. En Argentina, Tapia (2006) y CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) han liderado procesos de formación y acompañamiento de proyectos de AS, los cuales han servido de inspiración para otros países de la región. En Colombia, Ochoa y Pérez (2019) evidencian que el AS ha permitido transformar dinámicas de convivencia escolar en comunidades afectadas por la violencia, fortaleciendo la resiliencia y la ciudadanía activa.

En Chile, la introducción del AS ha estado vinculada a dos factores clave: por un lado, la creciente necesidad de innovación pedagógica en el sistema escolar, y por otro, el interés de instituciones de educación superior en fortalecer la vinculación con el medio a través de metodologías activas. Esta integración del aprendizaje académico con el servicio comunitario permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades de manera significativa, aplicándolos en contextos reales. Como señala Santander (2019), esta metodología permite que la comunidad educativa trabaje en conjunto para satisfacer necesidades e integrar conocimientos del currículo prescrito.

En los últimos años, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2023) ha promovido la incorporación del AS en establecimientos escolares a través de la Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE), planteando convocatorias que buscan fortalecer capacidades de innovación educativa. Estas iniciativas han tenido un foco especial en educación media, donde se han financiado proyectos que integran asignaturas curriculares con el mejoramiento de espacios comunitarios, la promoción de la inclusión social y la educación ambiental.

## Contexto del estudio

En la Región del Maule, reconocida a nivel nacional por su fuerte identidad agrícola y ganadera, así como por el carácter comunitario de sus territorios, se ubica el colegio particular subvencionado de la zona centro-sur de Chile. En este contexto, la institución se propuso fortalecer sus capacidades de innovación mediante experiencias pedagógicas con enfoque de Aprendizaje y Servicio. Con este propósito, el establecimiento postuló a la convocatoria del Centro de Innovación del Ministerio de Educación (Mineduc, 2023), siendo seleccionado para diseñar e implementar una iniciativa que respondiera a las necesidades de su comunidad.

En colaboración con un equipo del REASE, se concretó el proyecto de *Aprendizaje y Servicio orientado a la mejora de un espacio comunitario*. Esta propuesta buscó no solo mejorar un espacio público, sino también generar aprendizajes significativos en los estudiantes, vinculando su formación cívica. De este modo, la experiencia se inserta en una tradición local marcada por la participación social y el cuidado de los espacios comunes, reafirmando la importancia de que las comunidades escolares contribuyan activamente al desarrollo integral del territorio maulino.

La propuesta del *proyecto* surge como respuesta a una necesidad concreta detectada por la comunidad escolar: la falta de espacios seguros y de recreación. La plaza del barrio presentaba deterioro, basura acumulada y muros rayados, lo cual limitaba su uso por parte de niños, niñas y familias. La comunidad educativa, en conjunto con la junta de vecinos, identificó este problema como prioritario, diseñando una intervención que uniera aprendizaje del currículum nacional, compromiso cívico y acción transformadora.

## Antecedentes del problema

La experiencia desarrollada en este centro educativo permite reflexionar sobre un problema central de la educación chilena: ¿cómo lograr que el aprendizaje escolar trascienda el aula para convertirse en una experiencia significativa y transformadora, vinculada a las necesidades reales de la comunidad?

En la práctica cotidiana, las escuelas enfrentan una fragmentación entre los contenidos curriculares prescritos y las experiencias previas de los estudiantes. Esta brecha genera una percepción de irrelevancia del aprendizaje escolar, los jóvenes estudian para aprobar evaluaciones estandarizadas, pero sin identificar el valor práctico de los conocimientos en su vida personal y social. Como señala Ruffinelli (2017), la falta de espacios de autorreflexión y conexión entre teoría y práctica limita la construcción de aprendizajes profundos.

A ello se suma que los docentes enfrentan una sobrecarga administrativa y curricular que restringe la innovación pedagógica. En este escenario, las metodologías activas como el Aprendizaje y Servicio requieren una institucionalidad que las respalde, evitando que queden relegadas a experiencias aisladas o proyectos extracurriculares.

La problematización, entonces, se sitúa en el cruce entre dos tensiones:

1. Currículum y pertinencia social: ¿cómo vincular los Objetivos de Aprendizaje con problemas comunitarios genuinos?
2. Escuela y comunidad: ¿cómo fortalecer la relación entre institución educativa y territorio, superando la visión de la escuela como espacio cerrado?

De esta reflexión surge la pregunta de investigación que orienta este estudio:

¿De qué manera la implementación de la metodología de Aprendizaje y Servicio en el centro educativo incide en el aprendizaje académico, el desarrollo de competencias socioemocionales y el compromiso comunitario de los estudiantes?

Esta pregunta busca capturar no solo los resultados académicos que se obtienen al desarrollar esta metodología, sino también cuáles son las transformaciones personales y sociales que emergen de la experiencia de AS.

En este caso, el objeto de estudio es la percepción que subyace de la experiencia de Aprendizaje y Servicio desarrollada en el establecimiento educacional mediante el proyecto de *Aprendizaje y Servicio orientado a la mejora de un espacio comunitario*.

### **Objetivo general**

Analizar el impacto que subyace de la implementación de la metodología de Aprendizaje y Servicio en un centro educativo de educación media, considerando su influencia en el aprendizaje académico, el desarrollo de competencias socioemocionales y el fortalecimiento del compromiso comunitario de los estudiantes.

### **Objetivos específicos**

1. Examinar cómo los estudiantes participantes en el proyecto comprenden y aplican los Objetivos de Aprendizaje del currículum escolar.
2. Explorar las percepciones de directivos, docentes y miembros de la comunidad respecto al valor educativo y social del proyecto.
3. Reflexionar sobre la replicabilidad de la experiencia y sus aportes a la innovación pedagógica y a las políticas públicas de educación en Chile.

### **Fundamentación teórica/estado del arte**

El Aprendizaje y Servicio, conocido en inglés como *service-learning*, tiene sus raíces en las experiencias educativas desarrolladas en Estados Unidos durante la década de 1960. En un contexto marcado por la lucha por los derechos civiles, los movimientos sociales juveniles y la expansión del acceso a la educación superior, diversas universidades comenzaron a cuestionarse el sentido de la formación académica desconectada de las realidades sociales de las comunidades más vulnerables. Fue así como emergieron los primeros programas de *community service* integrados a la formación universitaria (Bringle & Hatcher, 2009).

A diferencia del voluntariado, el AS se planteó desde sus inicios como una propuesta pedagógica que debía equilibrar el servicio comunitario con los aprendizajes curriculares. La premisa central era que los estudiantes pudieran aprender sirviendo y servir aprendiendo (Eyler & Giles, 1999). Con el tiempo, esta definición se consolidó como uno de los pilares del enfoque, diferenciándolo de otras experiencias de solidaridad estudiantil.

Durante las décadas de 1980 y 1990, el Aprendizaje y Servicio se expandió en el sistema educativo estadounidense, principalmente en escuelas secundarias y universidades, impulsado por políticas públicas que promovieron la participación estudiantil en actividades comunitarias como parte de su proceso formativo. Paralelamente, comenzó a difundirse en Europa, especialmente en España, donde autores como Puig-Rovira y Palos (2006) contribuyeron a adaptar el enfoque a la realidad ibérica, poniendo énfasis en la dimensión ciudadana y la educación en valores.

En América Latina, el AS se incorporó a partir de los años noventa, de la mano de iniciativas de cooperación internacional y de redes como CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) en Argentina. A diferencia de otras regiones, en el contexto latinoamericano el AS adquirió un fuerte componente de solidaridad y justicia social, al insertarse en territorios donde las desigualdades estructurales demandaban una escuela comprometida con la transformación social (Tapia, 2010).

Actualmente, el AS se reconoce como una de las metodologías activas más relevantes a nivel mundial, junto al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL). Organismos internacionales como la UNESCO (2021) lo destacan como una práctica que promueve aprendizajes significativos, participación ciudadana y desarrollo sostenible.

## **Componentes esenciales del AS**

Diversos autores coinciden en que el AS se distingue por cuatro elementos centrales (Pizarro & Hasbún, 2019; Puig-Rovira & Palos, 2006):

1. Detección de una necesidad comunitaria real: la experiencia debe responder a un problema auténtico y sentido por la comunidad.
2. Integración curricular: el servicio no es extracurricular, sino que se vincula directamente con los Objetivos de Aprendizaje.
3. Reflexión estructurada: los estudiantes analizan su experiencia, identifican aprendizajes y reconocen el sentido social de su acción.
4. Protagonismo estudiantil: los jóvenes asumen un rol activo en la planificación, ejecución y evaluación del proyecto.

La expansión del AS a nivel internacional ha generado un cuerpo creciente de investigaciones que documentan sus beneficios en distintos sistemas educativos. Estas evidencias permiten comprender la versatilidad de la metodología y su capacidad de adaptarse a contextos diversos.

El marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, adoptados en 2015 como parte de la Agenda 2030, ha abierto nuevas oportunidades para repensar el papel de la educación en la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. En este escenario, el AS se presenta como una metodología capaz de articular los contenidos curriculares con los desafíos globales y locales que proponen los ODS.

El ODS 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. El AS aporta directamente a este objetivo al ofrecer experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas, que trascienden la sala de clases y vinculan el saber con la acción. Al integrar la teoría con la práctica comunitaria, el AS mejora la motivación estudiantil, fortalece la retención escolar y desarrolla competencias transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la empatía (Blanco y García, 2021).

La articulación entre AS y ODS demuestra que la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe orientarse a la transformación social y ambiental. El AS convierte los ODS en una experiencia tangible para los estudiantes, permitiéndoles comprender que su acción local contribuye a metas globales.

### **Campo de estudio: Enfoque y diseño metodológico de la investigación**

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores que los viven. Como señalan Creswell y Poth (2018), el paradigma cualitativo busca explorar significados, experiencias y procesos en profundidad, reconociendo la subjetividad como un elemento constitutivo de la realidad investigada.

En este caso, el objeto de estudio es la experiencia de Aprendizaje y Servicio desarrollada en un centro educativo, mediante el proyecto de Aprendizaje y Servicio orientado a la mejora de un espacio comunitario.

El interés de la investigación se centra en analizar cómo esta metodología impacta en tres dimensiones:

- El aprendizaje académico: comprensión y aplicación de los Objetivos de Aprendizaje del currículo.
- El desarrollo de competencias socioemocionales: responsabilidad, empatía, trabajo colaborativo y autonomía.
- El compromiso comunitario: percepción de transformación del entorno y fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad.

El diseño corresponde a un estudio de caso instrumental (Stake, 2005). Esta modalidad permite estudiar un caso específico con el fin de comprender un fenómeno más amplio: la implementación del AS en el sistema escolar chileno. El estudio de caso resulta pertinente cuando se busca explorar en profundidad un proceso educativo, describiendo no solo sus resultados, sino también los significados y dinámicas que lo configuran.

La elección de este diseño se justifica porque la experiencia de AS analizada constituye un ejemplo paradigmático y representativo de los desafíos y oportunidades de la innovación pedagógica en Chile.

### Muestra y contexto del estudio

La investigación se desarrolló en un establecimiento educacional particular subvencionado ubicado en la región del Maule, Chile. Esta escuela se caracteriza por atender a estudiantes provenientes mayoritariamente de sectores socioeconómicos medios y bajos, con un fuerte compromiso institucional hacia la innovación pedagógica y la formación ciudadana.

El contexto comunitario del proyecto estuvo centrado en el barrio de la ciudad, un sector caracterizado por la carencia de espacios públicos seguros y dignos para el encuentro vecinal. La plaza comunitaria, foco de la intervención, presentaba un estado de deterioro que limitaba su uso; muros rayados, áreas verdes descuidadas y acumulación de basura. Este diagnóstico inicial, realizado en conjunto por la comunidad escolar y la junta de vecinos, permitió definir un problema social concreto y relevante para orientar la experiencia de AS.

La muestra de participantes fue intencionada y voluntaria (Cohen, Manion & Morrison, 2011), conformada por actores directamente involucrados en el proyecto:

**Tabla 1.** Conformación de la muestra

Participantes	Cantidad	Caracterización
<b>Estudiantes</b>	11 estudiantes	Se invitó a participar a estudiantes, egresados de cuarto medio, que habían sido parte del proyecto de intervención comunitaria.
<b>Docentes</b>	2 docentes	Los docentes invitados a responder la entrevista habían sido responsables de la integración curricular del proyecto.
<b>Directivos</b>	1 directivo	Se invitó a participar al director del colegio que facilitó la organización institucional y los vínculos con la comunidad.
<b>Socio comunitario</b>	2 representantes comunitarios	Se invitó a participar a los miembros de la junta de vecinos, que actuó como socio estratégico del proyecto.

**Fuente:** elaboración propia

En total, la muestra quedó compuesta por 16 participantes. Esta composición buscó asegurar la diversidad de perspectivas: la voz estudiantil como protagonista, la mirada pedagógica y organizacional de los docentes y directivos, y la percepción de la comunidad beneficiaria.

El carácter reducido de la muestra no constituye una limitación, sino una elección metodológica coherente con el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso, que prioriza la profundidad sobre la representatividad estadística (Yin, 2018).

### **Técnicas de recolección de datos**

La investigación utilizó una estrategia de triangulación metodológica, integrando distintas técnicas de recolección de información con el fin de capturar una visión amplia y profunda del fenómeno estudiado. Esta decisión responde al principio de que las experiencias de AS se configuran en la intersección de múltiples voces: estudiantes, docentes, directivos y socios comunitarios.

### **Entrevistas**

Se aplicaron entrevistas en línea mediante formularios de Google Docs, diseñados con un cuestionario semiestructurado compuesto por ocho preguntas abiertas. Estas preguntas buscaban indagar:

- Las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje adquirido en la implementación del proyecto.
- El desarrollo de competencias socioemocionales identificadas durante la implementación del proyecto (trabajo en equipo, empatía, responsabilidad, liderazgo).
- El impacto de la experiencia en su compromiso cívico.
- La valoración general del proyecto.

Las entrevistas se realizaron a los exestudiantes, así como a los docentes, al directivo y a los socios comunitarios.

### **Observaciones directas**

Se realizaron observaciones del espacio comunitario intervenido antes y después del proyecto. Estas observaciones permitieron documentar los cambios físicos (limpieza, embellecimiento, mural comunitario) y el uso posterior de la plaza por parte de la comunidad. Se elaboraron registros fotográficos y notas de campo que complementaron las percepciones de los participantes (Yin, 2018).

### **Revisión documental**

Se analizaron documentos relacionados con el proyecto, tales como planificaciones pedagógicas, actas de reuniones con la comunidad, informes de avance y registros visuales.

## Triangulación

El uso combinado de estas técnicas respondió al propósito de garantizar la validez y la riqueza interpretativa de la investigación. La triangulación no solo permite confirmar hallazgos desde diferentes fuentes, sino también identificar posibles tensiones y contradicciones, enriqueciendo la comprensión del fenómeno (Denzin, 2017).

## Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos recolectados se desarrolló siguiendo un enfoque de análisis temático (Braun & Clarke, 2006) representadas en la figura 2, este enfoque es ampliamente utilizado en investigaciones cualitativas en educación. Esta estrategia permitió identificar, organizar y describir patrones recurrentes en las narrativas de los participantes, complementando la evidencia obtenida en las observaciones y documentos revisados.

**Figura 1.** Etapas del proceso de análisis de datos



Fuente: elaboración propia

## Uso de matrices de análisis

Para organizar los resultados se emplearon matrices de análisis que facilitaron la sistematización entre distintos grupos de participantes ya mencionados. Estas matrices permitieron identificar similitudes y diferencias en la percepción del proyecto.

El análisis se realizó principalmente de manera manual, se utilizaron herramientas digitales básicas (Google Docs y hojas de cálculo) para la organización y categorización de los datos. Esto facilitó la sistematización sin desvirtuar el carácter interpretativo del análisis.

## **Criterios de rigor metodológico**

En toda investigación cualitativa, el rigor metodológico constituye un aspecto esencial para asegurar la credibilidad y la consistencia de los resultados. A diferencia de los estudios cuantitativos, donde la validez y la confiabilidad se evalúan en términos estadísticos, en el paradigma cualitativo se consideran dimensiones como credibilidad, transferibilidad y dependencia (Lincoln & Guba, 1985).

En este estudio, la credibilidad se garantizó mediante:

- Triangulación de técnicas: entrevistas, observaciones y revisión documental.
- Uso de citas textuales que permiten escuchar directamente la voz de los participantes.
- Involucramiento del equipo investigador con la comunidad educativa durante las distintas fases del proyecto.

Aunque la muestra fue reducida, se alcanzó un nivel de saturación teórica en las categorías centrales, es decir, no surgieron nuevos temas relevantes en las últimas entrevistas, lo que otorga mayor robustez a los hallazgos (Glaser & Strauss, 1967).

## **Consideraciones éticas**

La investigación se llevó a cabo siguiendo criterios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y anonimato. Todos los participantes fueron informados del propósito del estudio y autorizaron voluntariamente su participación. Se resguardó el uso exclusivo de los datos con fines académicos.

## **Financiamiento**

El estudio se desarrolló a partir de la implementación del proyecto. No recibió financiamiento adicional externo y no existen conflictos de interés.

## **Resultados**

Respecto al análisis de la de la información obtenida, y la triangulación de la información obtenida de las diferentes fuentes (estudiantes, docentes, documentos) para garantizar la validez de los hallazgos, permitió establecer, y a partir de lo señalado anteriormente, las siguientes categorías:

## Matriz de análisis de resultados de las y los estudiantes

**Tabla 2.** Percepciones estudiantiles sobre comprensión curricular

Categoría	Descripción de la categoría	Citas
<b>Comprensión de los Objetivos de Aprendizaje</b>	En las respuestas de los estudiantes, se identifica un sentimiento de responsabilidad por el proyecto y los resultados. Mencionan, además, que lograron autonomía para el logro de los propios conocimientos. Junto a lo anterior, reconocen un compromiso y esfuerzo para lograr los objetivos de Aprendizajes presentados al inicio del proyecto.	“Lo más complejo fue organizarnos en los tiempos de las clases para que el proyecto no interfiriera con las otras asignaturas, teníamos ganas de aprender y de usar bien los tiempos” (Estudiante 5).
<b>Desarrollo de habilidades y conocimientos:</b>	<p>Dentro de las habilidades adquiridas, los estudiantes en la entrevista mencionaron: trabajo en equipo, refuerzo de en el aprendizaje en habilidades artísticas, de pensamiento crítico, formulación de preguntas claras, entre otras.</p> <p>Por otra parte, relevan el conocimiento sobre el medio ambiente y la gestión de proyectos. Además, identifican mejoras de los espacios comunitarios, como por ejemplo la limpieza, orden y embellecimiento de los espacios, creación de espacios más agradables y atractivos y el impacto positivo en la comunidad y los usuarios.</p> <p>Los participantes mencionan haber reforzado habilidades sociales, trabajo en equipo, paciencia, dedicación, formulación de preguntas, cuidado ambiental, eficiencia, gestión, investigación, generación de empatía, entre otros.</p>	“Nunca había tenido que organizarme con mis compañeros para algo tan real; fue difícil, pero aprendimos a escucharnos” (Estudiante 5).
<b>Experiencia general de participación:</b>	<p>En esta categoría se identifica la valoración positiva de la experiencia, calificándola como grata, divertida, única, consideran que la experiencia ayudó para conocerse mejor entre compañeros y en la relación con la comunidad.</p> <p>Además, destacan que salir de la rutina de las clases tradicionales es importante para generar experiencias significativas.</p>	“Cuando pasé después y vi a los niños jugando en la plaza, sentí que valió la pena todo el esfuerzo” (Estudiante 10).

<b>Aspectos Beneficiosos del Proyecto para los Estudiantes</b>	Mencionan que la libertad para aportar ideas y trabajar de manera colaborativa, desarrolla responsabilidades sociales y compromiso cívico. además de un aprendizaje práctico y en terreno.	“El proyecto tuvo sentido porque respondía a una necesidad real de la comunidad, y eso enganchó a los estudiantes” (estudiante 1).
--	--	--

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3.** Percepciones docentes y directivas

<b>Categoría</b>	<b>Descripción de la categoría</b>	<b>Citas representativas</b>
<b>Factores en la adquisición de aprendizajes</b>	<p>Un aspecto destacado fue la pertinencia contextual del proyecto, que logró vincularse de manera directa con la realidad cercana de los estudiantes.</p> <p>La elección de un problema auténtico del entorno generó un sentido de apropiación, lo que no solo favoreció la conexión con los contenidos, sino también la comprensión de su utilidad práctica.</p> <p>Asimismo, se observó que la familiaridad de los estudiantes con el método de proyecto influyó positivamente en el desempeño colectivo. Al reconocer etapas y dinámicas ya conocidas, los estudiantes mostraron mayor seguridad para avanzar en la resolución de desafíos, potenciando la autonomía y el protagonismo dentro del proceso.</p>	<p>“Respondía a una necesidad real y eso enganchó a los estudiantes” (Docente 2).</p>

<p><b>Desafíos en implementación del proyecto:</b></p>	<p>En la fase inicial, la organización del proyecto se constituyó como un aspecto clave para orientar las acciones posteriores. La claridad en los propósitos y la definición de roles facilitaron que los participantes asumieran sus responsabilidades desde el comienzo, evitando duplicidad de esfuerzos y favoreciendo la coherencia en la ejecución de las actividades planificadas.</p> <p>Un componente central de este proceso fue la coordinación con los socios comunitarios, quienes aportaron tanto recursos como conocimiento del contexto. Su participación permitió ajustar la propuesta a las necesidades reales del entorno, fortaleciendo el vínculo entre la institución educativa y la comunidad. Esta colaboración no solo legitimó el proyecto, sino que también enriqueció la experiencia de los estudiantes, quienes reconocieron en los actores comunitarios aliados fundamentales para lograr resultados sostenibles.</p>	<p>“Lo más complejo fue ajustar tiempos y coordinar con la comunidad” (Directivo).</p>
<p><b>Elementos de mejora propuestos implementaciones del proyecto.</b></p>	<p>A lo largo de la implementación, se constató la importancia de realizar intervenciones periódicas para la conservación del espacio intervenido.</p> <p>Esta práctica permitió mantener los logros alcanzados en el tiempo, evitando el deterioro de las mejoras realizadas y promoviendo en los estudiantes la noción de continuidad y cuidado responsable sobre los bienes comunes.</p> <p>Asimismo, se observó que el mayor tiempo dedicado al desarrollo del proyecto generó un impacto positivo en la calidad de las actividades y en la profundidad de los aprendizajes. La extensión de los plazos facilitó un trabajo más reflexivo y colaborativo, donde los estudiantes pudieron revisar avances, corregir dificultades y fortalecer la cohesión del grupo.</p> <p>Otro hallazgo relevante fue la inclusión de más disciplinas en el proceso, lo que enriqueció la experiencia al aportar miradas diversas sobre las problemáticas abordadas. Esta integración multidisciplinaria no solo amplió las posibilidades de intervención, sino que también promovió en los estudiantes la valoración del aporte de distintas áreas del conocimiento en la búsqueda de soluciones integrales.</p>	<p>“Al ser los protagonistas de sus aprendizajes, los estudiantes logran identificarse con los proyectos, se sienten parte importantes de estos” (Docente 2).</p>

<b>Reflexiones a partir de la implementación del proyecto</b>	<p>Durante la implementación del proyecto emergió con fuerza la necesidad de diferenciar claramente el Aprendizaje y Servicio (AS) de las acciones solidarias tradicionales.</p> <p>Si bien ambas prácticas comparten un componente de apoyo a la comunidad, los estudiantes y algunos actores involucrados tendían a asociar las actividades principalmente con gestos de ayuda puntual, sin reconocer en un primer momento el carácter formativo y pedagógico propio del AS.</p> <p>Este hallazgo revela que, al no explicitarse de manera suficiente los elementos que distinguen al AS, como la integración curricular, la intencionalidad pedagógica y la reflexión crítica sobre la experiencia, existe el riesgo de que la iniciativa se perciba únicamente como voluntariado. Sin embargo, a medida que avanzó el proyecto, se observó que el acompañamiento docente y los espacios de análisis reflexivo permitieron a los estudiantes comprender la diferencia fundamental: el servicio realizado no solo beneficia a la comunidad, sino que también constituye una oportunidad sistemática de aprendizaje que enriquece su formación académica y personal.</p>	<p>“Fuimos favorecidos al tomar la metodología de Aprendizaje y servicio, realmente sentimos que hubo cambios positivos y que la comunidad completa se vio favorecida” (Directivo).</p>
---	---	---

Fuente: elaboración propia

## Matriz de análisis de resultados de los Socios Comunitarios

Tabla 4.- Impactos percibidos por los socios comunitarios

Categoría	Evidencia	Citas representativas
<b>Percepción del impacto del proyecto</b>	<p>En las entrevistas se evidencia que fue altamente positivo entre los actores involucrados el desarrollo del proyecto. En palabras de la comunidad, el proyecto fue considerado “un aporte para nuestra comunidad”, al vincularse con el sello formativo de la institución y reforzar sus valores. Los principales beneficiarios directos fueron los niños del vecindario, quienes participaron activamente y vivieron la experiencia como parte de su proceso de aprendizaje y socialización.</p>	<p>“Se ve más bonito y ya no lo rayan” (Vecina).</p>

<b>Cambios observados en los espacios comunitarios.</b>	Se destacó el valor simbólico y estético del mural elaborado como parte de la iniciativa. Los participantes señalaron que este se veía “hermoso en la pared de la plaza” y que su presencia había contribuido a disminuir la aparición de grafitis en el lugar, mejorando la imagen del entorno inmediato y fortaleciendo el sentido de pertenencia de la comunidad..	“Ahora los niños pueden jugar tranquilos en un lugar lindo para todos” (Dirigente vecinal).
<b>Colaboración entre los actores.</b>	Se subraya la relevancia de la colaboración entre los actores, donde se logró articular la participación del colegio, y la junta de vecinos. La coordinación fue descrita como organizada y efectiva, lo que permitió dar coherencia al proceso, distribuir responsabilidades de manera equitativa y asegurar la concreción de los objetivos comunes..	“Nunca habíamos trabajado tan de cerca con el colegio, fue un gran aprendizaje para todos” (Dirigente vecinal).
<b>Sugerencias para mejorar futuros proyectos.</b>	Los participantes manifestaron que la experiencia actual estuvo bien organizada, por lo que no plantearon observaciones críticas. No obstante, sí expresaron la disposición a continuar desarrollando iniciativas conjuntas en el futuro, reconociendo el potencial de la colaboración sostenida para fortalecer el vínculo entre las instituciones y la comunidad.	“Ahora se ve más limpio y los niños pueden jugar tranquilos” (Socio comunitario 2).

Fuente: elaboración propia

### De la triangulación de fuentes emergen tres grandes hallazgos:

**1. Impacto positivo en el aprendizaje académico y socioemocional:** Desde sus propias voces, se reconoció el desarrollo de autonomía, responsabilidad y capacidad para trabajar en equipo, así como la adquisición de habilidades transversales vinculadas al pensamiento crítico, la gestión de proyectos y la formulación de preguntas. Los docentes confirmaron este aprendizaje al destacar que la pertinencia contextual del proyecto favoreció la apropiación de los contenidos curriculares, mientras que los socios comunitarios valoraron el compromiso y dedicación de los estudiantes, reconociendo en ellos un aporte formativo más allá del aula.

**2. Transformación del entorno comunitario:** como un resultado tangible y altamente valorado por los distintos actores. El mural y la mejora de la plaza no solo embellecieron los espacios, sino que también contribuyeron a disminuir conductas como el rayado de muros, al tiempo que generaron un entorno más seguro, limpio y apropiado para el juego y la convivencia. Ver el cambio en el

espacio comunitario les permitió dotar de sentido práctico a lo aprendido, mientras que la comunidad lo percibió como un símbolo de cuidado compartido y dignificación del barrio.

**3. Fortalecimiento de la alianza escuela-comunidad:** La coordinación entre el colegio, el jardín infantil y la junta de vecinos fue descrita como organizada y efectiva, generando vínculos de confianza que trascendieron la implementación puntual del proyecto. Los docentes valoraron la colaboración de los socios comunitarios como elemento esencial para la sostenibilidad de la experiencia, y estos últimos, a su vez, expresaron disposición para continuar trabajando en conjunto en el futuro, reconociendo que esta relación abre nuevas oportunidades de cooperación.

Estos resultados muestran la coherencia entre la experiencia empírica y los principios teóricos del AS: necesidad genuina, integración curricular, reflexión y protagonismo estudiantil.

## Discusión

Los resultados evidencian que la implementación del proyecto de AS en el establecimiento educacional fortaleció la comprensión de los Objetivos de Aprendizaje (OA), en particular los relacionados con Educación Ciudadana. Los estudiantes señalaron haber comprendido en la práctica conceptos como acción colectiva, organización territorial y responsabilidad cívica.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Jouannet, Salas y Contreras (2013), quienes sostienen que el éxito de los proyectos de AS radica en el equilibrio entre los aprendizajes curriculares y el servicio comunitario. En el caso del colegio, los OA no se abordaron de manera abstracta, sino que se contextualizaron en un problema real: la recuperación de la plaza comunitaria.

De esta forma, el AS se confirma como una estrategia de pertinencia curricular, capaz de vincular el currículo con la vida cotidiana de los estudiantes. Tal como señala Ausubel (1983), el aprendizaje se vuelve significativo cuando conecta con experiencias previas y contextos relevantes. En este sentido, los resultados reafirman que el AS no es una actividad complementaria, sino una vía efectiva de integración curricular.

Los estudiantes destacaron la responsabilidad, autonomía, empatía y trabajo en equipo como aprendizajes centrales. Estos resultados se alinean con estudios internacionales que evidencian que el AS favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales al situar a los jóvenes frente a situaciones reales que demandan cooperación y liderazgo (Eyler & Giles, 1999; Ochoa & Pérez, 2019).

Este hallazgo adquiere especial relevancia en el contexto chileno, donde la política educativa ha subrayado la importancia de las habilidades para el siglo XXI, tales como la colaboración y el pensamiento crítico (Mineduc, 2023). El Aprendizaje y Servicio aparece, entonces, como un camino para materializar estas competencias

de manera práctica y situada. Uno de los aportes más significativos del proyecto fue la transformación del entorno comunitario. La plaza del barrio, anteriormente deteriorada, fue embellecida y resignificada como espacio de encuentro seguro y digno. Esta mejora no solo tuvo un impacto estético, sino también social: los vecinos comenzaron a apropiarse nuevamente del espacio, utilizándolo para actividades recreativas y comunitarias.

El AS, en este caso, cumplió con su función de promover ciudadanía activa, entendida como la capacidad de los estudiantes de incidir en su territorio a través de acciones concretas. Tal como señala Freire (1970), la educación debe ser un acto de transformación, donde los sujetos se reconozcan como agentes capaces de modificar su realidad.

La experiencia del establecimiento educacional coincide con estudios internacionales que muestran que el AS contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y la cohesión comunitaria (Martín-Sánchez *et al.*, 2024; Puig-Rovira & Palos, 2006).

### Factores facilitadores y obstáculos

Los testimonios de docentes y directivos evidencian que el proyecto enfrentó factores facilitadores y obstáculos:

**Tabla 5.** Matriz de facilitadores y obstáculos

Facilitadores:	Obstáculos:
La pertinencia del problema abordado (necesidad genuina de la comunidad).	Dificultades iniciales en la coordinación con la comunidad.
El compromiso del equipo directivo y docente.	Limitaciones de tiempo pedagógico debido a la carga curricular.
La motivación estudiantil al asumir un rol protagónico.	Riesgo de confundir AS con actividades de voluntariado sin integración curricular.

**Fuente:** elaboración propia

Los desafíos reflejan tensiones presentes en el sistema escolar chileno. Como señalan Pizarro y Hasbún (2019), uno de los principales riesgos del AS es que sea entendido como una acción solidaria extracurricular, perdiendo su potencial pedagógico. La experiencia analizada demuestra que, aunque existen dificultades, es posible superarlas mediante una planificación colaborativa y una visión institucional comprometida.

## **Proyección hacia la innovación educativa y los ODS**

Los hallazgos del estudio se alinean con la teoría que vinculan el AS y la Agenda 2030 de Naciones Unidas. En particular, el proyecto del centro educativo contribuyó al ODS 4 (educación de calidad) y al ODS 11 (ciudades y comunidades sostenibles).

El AS aparece, así como una estrategia de innovación educativa que responde a las demandas contemporáneas de formar ciudadanos capaces de pensar globalmente y actuar de manera situada. Tal como sostienen Blanco y García (2021), el AS no solo mejora aprendizajes escolares, sino que también fortalece variables psicoeducativas como la motivación, la autoestima y el compromiso cívico.

La discusión confirma que el AS es una metodología que integra los tres ejes del presente estudio: aprendizaje académico, desarrollo socioemocional y compromiso comunitario. Su implementación en el centro educativo demuestra que la innovación educativa no requiere necesariamente de grandes recursos materiales, sino de visión pedagógica, voluntad institucional y apertura al territorio.

## **Conclusiones**

El presente estudio tuvo como propósito analizar el impacto del AS en centro educativo, a partir de la experiencia del proyecto de Aprendizaje y Servicio orientado a la mejora de un espacio comunitario. Los hallazgos permiten afirmar que esta metodología constituye una vía efectiva para integrar aprendizajes académicos, desarrollo socioemocional y compromiso comunitario en el sistema escolar chileno.

Los resultados confirman que el AS favorece la comprensión y aplicación de los Objetivos de Aprendizaje OA. Los estudiantes no solo memorizan contenidos, sino que los utilizan en contextos reales, lo que refuerza el carácter significativo del aprendizaje. La integración curricular fue clave: la experiencia conectó asignaturas como Educación Ciudadana, Artes Visuales y Ciencias Naturales, mostrando que el AS puede ser un eje articulador del currículo.

Se constató un fuerte impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales. Los estudiantes adquirieron habilidades como responsabilidad, trabajo en equipo, empatía y liderazgo. Estos aprendizajes, frecuentemente difíciles de desarrollar en contextos de enseñanza tradicional, emergieron de manera natural en la medida en que los jóvenes asumieron roles protagónicos en la planificación y ejecución del proyecto.

La experiencia evidenció un efecto positivo en la transformación comunitaria. La plaza del barrio fue recuperada como espacio público, lo que generó un aumento en su uso y en la percepción de seguridad y pertenencia por parte de los vecinos. Este resultado refleja que el AS no solo beneficia a los estudiantes, sino también a la comunidad, estableciendo un círculo virtuoso de aprendizaje y servicio.

Asimismo, el estudio permitió identificar factores facilitadores (pertinencia del problema abordado, compromiso institucional y motivación estudiantil) y obstáculos (limitaciones de tiempo pedagógico y coordinación inicial con la comunidad). Estos elementos ofrecen insumos valiosos para quienes deseen replicar experiencias de AS en otros contextos educativos.

En términos más amplios, la investigación reafirma que el AS es una metodología alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), al contribuir a la educación de calidad (ODS 4), la construcción de comunidades sostenibles (ODS 11) y la promoción de la ciudadanía activa. Se concluye, además, que el AS constituye una filosofía educativa transformadora, capaz de articular la escuela con el territorio, de formar estudiantes críticos y comprometidos, y de generar cambios sociales concretos. En el contexto chileno, donde persisten tensiones entre estandarización y pertinencia social, el AS se proyecta como una estrategia clave para avanzar hacia una educación más inclusiva, significativa y vinculada con la realidad de las comunidades.

### **Limitaciones del estudio y proyecciones**

Si bien la investigación aporta evidencias relevantes sobre el impacto del AS en el establecimiento educacional estudiado, es necesario reconocer algunas limitaciones:

1. **Tamaño y composición de la muestra:** el estudio consideró a 16 participantes (11 exestudiantes, un docente, un directivo y un representante comunitario). Esta muestra reducida, propia de los estudios de caso cualitativos, limita la generalización de los resultados a otros contextos escolares.
2. **Carácter transversal de la investigación:** la recolección de datos se realizó en un momento puntual, una vez finalizado el proyecto. Esto impide analizar el impacto a largo plazo en los aprendizajes académicos o en la sostenibilidad del compromiso comunitario.
3. **Dependencia del contexto institucional:** el éxito del proyecto estuvo fuertemente influido por la visión innovadora del colegio y el apoyo del equipo directivo. En escuelas con menor compromiso institucional, la implementación del AS podría enfrentar mayores obstáculos.
4. **Limitaciones de recursos y tiempo pedagógico:** si bien el proyecto se llevó a cabo de acuerdo a lo planificado, los docentes señalaron dificultades para compatibilizarlo con la carga curricular y administrativa, lo que constituye una barrera estructural para su expansión.

A partir de estas limitaciones, se plantean las siguientes proyecciones:

1. **Investigaciones longitudinales:** futuros estudios podrían analizar los efectos del AS en el mediano y largo plazo, observando su impacto en la trayectoria educativa, profesional y ciudadana de los estudiantes.

2. **Ampliación a otros contextos:** resulta pertinente replicar la experiencia en distintas regiones y tipos de establecimientos (urbanos, rurales, públicos y privados) para identificar patrones comunes y adaptaciones contextuales.

3. **Articulación con políticas públicas:** el AS debiera institucionalizarse como una estrategia nacional de innovación pedagógica, vinculada a programas ministeriales y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Esto permitiría pasar de experiencias aisladas a una política sistemática de educación transformadora.

4. **Formación docente:** se recomienda fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en metodologías activas como el AS, de modo que cuenten con herramientas para planificar, implementar y evaluar proyectos integrados al currículo.

5. **Sostenibilidad comunitaria:** es clave establecer mecanismos que aseguren la continuidad de los proyectos de AS en el tiempo, involucrando activamente a juntas de vecinos, municipios y organizaciones locales.

Si bien, este estudio se centró en un caso particular, sus hallazgos abren un campo posible para futuras investigaciones y para el diseño de políticas educativas que reconozcan al AS como un motor de innovación pedagógica, ciudadanía activa y transformación social.

## Referencias<sup>1</sup>

Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.

Blanco, E. y García, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio en variables psicoeducativas del alumnado universitario. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639–649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

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

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7th ed.). Routledge.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (4th ed.). Sage.

---

<sup>1</sup> El uso de autores clásicos como Ausubel (1983), Freire (1970), Lincoln y Guba (1985) o Glaser y Strauss (1967) responde a su condición de referencias fundacionales en los campos del aprendizaje significativo, la pedagogía crítica y la investigación cualitativa. Estos textos constituyen marcos teóricos imprescindibles que permiten interpretar hallazgos actuales en continuidad con tradiciones académicas consolidadas.

- Denzin, N. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. (4th ed.). Routledge.
- Eyler, J. & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?*. Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Jouannet, C., Salas, M. & Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio en la UC. *Calidad en la educación*, (39), 197–212. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Martín-Sánchez, A., González-Gómez, D., & Jeong, J. S. (2024). El Aprendizaje-Servicio en el sistema educativo: evaluación del grado de implementación. *Apice. Revista de Educación Científica*, 8(2), 37–52. <https://doi.org/10.17979/arec.2024.8.2.10682>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2023). *Aprendizaje + Servicio: Innovar para transformar*. Centro de Innovación, Ministerio de Educación de Chile.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2019). *Metodologías activas para el aprendizaje y la ciudadanía*. OEI. <https://oei.int/publicaciones>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?*. UNESCO Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Futures of education: Learning to become*. UNESCO Publishing.
- Pizarro, V. y Hasbún, B. (2019). *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*. Ediciones CEA-FEN, Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/WCC5-5184>
- Puig Rovira, J.M. y Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Ruffinelli, A. (2017). La formación docente en Chile: Tensiones, avances y desafíos. *Revista Pensamiento Educativo*, 54(1), 1–19. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.1>
- Santander, G. (2019) *Compartiendo una mirada del Aprendizaje y Servicio*. Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Sage.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en la escuela*. CLAYSS.
- Tapia, M. N. (2010). *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: Una perspectiva latinoamericana*. Ciudad Nueva.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. (6th ed.). Sage.