

# **Avances y desafíos de la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile**

**Patricio Cea Echeverría**

[patricio.cea@ucsc.cl](mailto:patricio.cea@ucsc.cl)

0009-0007-3801-348X

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

**Marcia Muñoz**

[marciam@ucsc.cl](mailto:marciam@ucsc.cl)

0009-0004-5278-0798

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

## **Resumen**

Este trabajo tiene por objetivo realizar un levantamiento de los avances en la adopción del aprendizaje-servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción para conocer su nivel de institucionalización y cómo se ha implementado. La metodología incluyó la aplicación de la rúbrica de institucionalización propuesta por Furco y la rúbrica de evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio elaborada por el GREM de la Universidad de Barcelona. La población encuestada incluyó miembros de la Comisión de Aprendizaje-Servicio institucional, docentes que han aplicado la metodología de aprendizaje-servicio, estudiantes y socios comunitarios. Además, se realizaron dos grupos focales para complementar la información obtenida. En la medida que se consolida el aprendizaje-servicio se espera incorporar mecanismos de monitoreo de los avances de su institucionalización y evaluación de la calidad e impacto de los proyectos desarrollados, tanto en la formación de los estudiantes como en las comunidades beneficiadas.

**Palabras clave:** aprendizaje-servicio, evaluación, institucionalización, proyecto.

Recibido: 29/I/2024

Aceptado: 8/IV/2024

Publicado: 29/IV/2024

© 2024 El autor. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

**Cea, P. y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. DOI10.1344/RIDAS2024.17.5**

## **Avenços i desafiaments de la institucionalització de l'aprenentatge servei a la Universitat Catòlica de la Santíssima Concepció de Xile**

### **Resum**

Aquest treball té per objectiu realitzar una anàlisi dels avenços en l'adopció de l'aprenentatge servei a la Universidad Católica de la Santísima Concepción per donar a conèixer el seu nivell d'institucionalització i com s'ha implementat. La metodologia va incloure l'aplicació de la rúbrica d'institucionalització proposada per Furco i la rúbrica d'avaluació dels projectes d'aprenentatge servei elaborada pel GREM de la Universitat de Barcelona. La població enquestada va incloure membres de la Comisió d'Aprenentatge Servei institucional, docents que han aplicat la metodologia d'aprenentatge servei, estudiants i socis comunitaris. A més, s'han realitzat dos grups focals per a complementar la informació obtinguda. En la mesura que es consolida l'aprenentatge servei s'espera incorporar mecanismes de monitoreig dels avenços de la seva institucionalització i avaluació de la qualitat i impacte dels projectes desenvolupats, tant en la formació dels estudiants com en les comunitats beneficiades.

**Paraules clau:** aprenentatge servei, avaluació, institucionalització, projecte.

## **Progress and challenges in the institutionalisation of service-learning at Universidad Católica de la Santísima Concepción of Chile**

### **Abstract**

This paper aims to study the progress made in the implementation of service-learning at the Catholic University of the Santísima Concepción (UCSC) to know its level of institutionalisation and how it has been implemented. The methodology included using the institutionalisation rubric proposed by Furco and the evaluation rubric for service-learning projects developed by the GREM of the University of Barcelona. The population surveyed included members of the institutional Service-Learning Commission, teachers who had applied the Service-Learning methodology, students and community partners. In addition, two focus groups were conducted to complement the information obtained. As service-learning is consolidated, it is expected that mechanisms will be put in place to monitor the progress of its institutionalisation and evaluate the quality and impact of the projects developed, both in terms of the training of students and the communities that have benefited from it.

**Keywords:** service-learning, evaluation, institutionalization, project.

## 1. Introducción

En Chile entre los años 2001 y 2005, el aprendizaje-servicio se orientó al desarrollo de la responsabilidad social universitaria (Pizarro y Hasbún, 2019). A partir del año 2011, la Red Nacional de Aprendizaje-Servicio (REASE), lo promovió con seminarios y capacitaciones. La implementación del aprendizaje-servicio genera desafíos, tales como fortalecimiento de la vinculación con la comunidad, sistematización y evaluación de su implementación. Estos desafíos motivan a las universidades a institucionalizar este enfoque pedagógico para potenciar la formación de los estudiantes.

En el año 2009 la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) incorporó el aprendizaje-servicio al modelo formativo como un mecanismo de vinculación del estudiante con la sociedad (Castro et al., 2019), realizando esfuerzos para apoyar su expansión, entre ellos definición de competencia genérica de compromiso e innovación social, creación de unidad de aprendizaje-servicio, creación de fondo concursable, programa de capacitación docente y reconocimiento en Compromiso de Desempeño Académico (CDA). No obstante, estos esfuerzos no tienen un eje articulador que permita el desarrollo de este enfoque pedagógico con un sentido más estratégico para la institución. Por ello, creó una Comisión de Aprendizaje-Servicio para diseñar y adoptar estrategias y medidas que permitan avanzar en la institucionalización del aprendizaje-servicio. Este trabajo contribuye al diagnóstico del nivel de institucionalización y la evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio.

## 2. Marco teórico

Existen diversos tipos de experiencias educativas que potencian el aprendizaje de los estudiantes al conectarlos con las necesidades de la comunidad, tales como trabajos de campo, servicio comunitario, aprendizaje basado en proyectos y prácticas profesionales, entre otras. Para que una experiencia educativa se considere como aprendizaje-servicio, debe existir un equilibrio entre los aprendizajes de los estudiantes y una necesidad real de la comunidad. Existen varias definiciones en las que este aspecto de equilibrio es central. Tapia (2000) considera que el aprendizaje-servicio es una metodología de aprendizaje, mediante la cual los estudiantes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad. Furco y Billig (2002) definen el aprendizaje-servicio como una metodología pedagógica experiencial, que se caracteriza por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el

**Cea, P. y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. DOI10.1344/RIDAS2024.17.5**

currículo, en las que los alumnos utilizan los contenidos y las herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad. Puig et al. (2007) definen el aprendizaje-servicio como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Eyler (2009) define el aprendizaje-servicio como una forma de educación experiencial que combina el estudio académico con el servicio a la comunidad, mejorando la calidad de ambos y que apunta a un cambio en el paradigma educativo, hacia un enfoque participativo y democrático.

En la literatura se han propuesto rúbricas para evaluar la institucionalización del aprendizaje-servicio (Furco, 1999, 2002, 2006, 2011; Bringle y Hatcher, 2000; Heras et al., 2017); modelos de implementación (Jouannet et al., 2013; Cea et al., 2014; Pizarro et al., 2019; Salam et al., 2019; Guiñez et al., 2020; Vivero et al., 2020; Sola et al., 2021) y rúbricas de evaluación (Campo, 2014; Rubio, 2015; Campo, 2015; Puig et al., 2017; Uruñuela, 2018; Ruiz-Corbella, 2019; López de Arana, 2020).

### **3. Metodología**

Se realizó un estudio no experimental descriptivo transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014) y se utilizó una metodología mixta, que incorporó la aplicación de una rúbrica de autoevaluación del nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio y una rúbrica de autoevaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio, además de la realización de dos grupos focales (Montero y León, 2002; Ato et al., 2013) para complementar los resultados obtenidos.

Para la medición de la institucionalización del aprendizaje-servicio, se utilizó la rúbrica de autoevaluación propuesta por Furco (1999, 2002, 2006, 2011) que contempla como variables 22 componentes asociados a cinco dimensiones: Filosofía y Misión del aprendizaje-servicio; Involucramiento y apoyo de los docentes en el aprendizaje-servicio; Involucramiento y apoyo de los estudiantes en el aprendizaje-servicio; Participación y asociación de los socios comunitarios; Apoyo institucional al aprendizaje-servicio. Para cada componente de dichas dimensiones se especifican tres etapas de desarrollo de la institucionalización. La etapa I corresponde a la Creación de masa crítica, la etapa II a la Construcción de calidad y la etapa III a la Institucionalización Sustentable. Dicha rúbrica se aplicó mediante un cuestionario en Google Forms de carácter anónimo y voluntario a los miembros de la Comisión de Aprendizaje-Servicio y a docentes

capacitados en aprendizaje-servicio por el Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD), que han implementado la metodología en sus asignaturas entre 2016 y 2020. Por tratarse de un levantamiento tipo catastro, el tamaño de la muestra es de tipo censo, por lo que se contactó el 100% de la población objetivo: 12 miembros de la Comisión de Aprendizaje-Servicio y 67 académicos. Además, en los grupos focales participaron cinco integrantes de dicha comisión y dos docentes de la Facultad de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales y de la Facultad de Ciencias.

Para medir la calidad de la implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio se seleccionó la rúbrica de Autoevaluación de los Proyectos de Aprendizaje-Servicio (GREM, 2014; Campo, 2014; Rubio et al., 2015) elaborada por el grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La rúbrica cuenta con 12 reactivos y 4 niveles de logro por reactivo y en este estudio no se consideró el reactivo asociado a la consolidación de entidades. La rúbrica se aplicó mediante un cuestionario a tres docentes, doce estudiantes y dos socios comunitarios de las asignaturas Compromiso país, Salud mental y Química de aguas. Cabe señalar que en la institución existen 31 de 50 carreras que deben incluir en su currículo al menos una asignatura con metodología aprendizaje-servicio. Lo anterior es importante tenerlo en consideración, ya que la muestra recopilada en este estudio es únicamente para construir hipótesis sobre la implementación del aprendizaje-servicio en la UCSC.

#### 4. Resultados

Los resultados del nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio en la UCSC se obtuvieron con una cobertura del 49% de la población objetivo. La Tabla 1 muestra los porcentajes logrados para cada etapa de los componentes de las 5 dimensiones definidas por Furco (1999, 2002, 2006, 2011).

Tabla 1. Porcentajes obtenidos de la institucionalización del aprendizaje-servicio.

Dimensión	Componente	Etapa I	Etapa II	Etapa III
I. Filosofía y misión del aprendizaje-servicio	Definición de aprendizaje-servicio	15%	38%	46%
	Plan Estratégico	13%	51%	36%
	Alineación con la misión institucional	21%	44%	36%
	Alineación con los esfuerzos de reformas educacionales	15%	46%	38%
	Conocimiento y sensibilización de docentes	49%	41%	10%

Cea, P. y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. DOI10.1344/RIDAS2024.17.5

II. Apoyo e involucramiento de los docentes en el aprendizaje-servicio	Involucramiento y apoyo de los docentes	53%	34%	13%
	Liderazgo de los docentes	11%	73%	16%
	Incentivos y reconocimiento a los docentes	54%	35%	11%
III. Apoyo e involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje-servicio	Sensibilización de los estudiantes	50%	42%	8%
	Oportunidades para los estudiantes	49%	33%	18%
	Liderazgo de los estudiantes	63%	29%	8%
	Incentivos y reconocimiento a los estudiantes	67%	26%	8%
IV. Participación y asociación con socios comunitarios	Sensibilización de los socios comunitarios	51%	36%	13%
	Entendimiento mutuo	23%	56%	21%
	Liderazgo y voz de las personas parte de los socios comunitarios	54%	38%	8%
V. Apoyo institucional al aprendizaje-servicio	Entidad coordinadora	34%	53%	13%
	Entidad creadora de políticas	14%	54%	32%
	Equipo de trabajo	54%	36%	10%
	Financiación	46%	30%	24%
	Apoyo Administrativo	41%	41%	18%
	Apoyo de las facultades y carreras	37%	50%	13%
	Evaluación	41%	32%	27%

A continuación, se presentan una síntesis de resultados obtenidos por cada dimensión:

Filosofía y misión del aprendizaje-servicio: A pesar de existir una propuesta de definición institucional de aprendizaje-servicio, ésta no ha sido socializada ni validada. Al mismo tiempo, el aprendizaje-servicio tiene clara congruencia con los principios institucionales, pero se requieren recursos que permitan una implementación exitosa. Los encuestados consideraron que en esta dimensión la UCSC se encuentra en la Etapa II de desarrollo en casi todos los casos, tal como lo muestra la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados de la Dimensión I Filosofía y misión del aprendizaje-servicio.

Componente	Etapa
Definición de aprendizaje-servicio	Etapa III: La institución tiene una definición formal y universalmente aceptada para el aprendizaje-servicio de calidad que es usada consistentemente para operacionalizar varios o la mayoría de los aspectos del aprendizaje-servicio en la institución.
Plan Estratégico	Etapa II: Si bien se han definido algunas metas de corto y largo plazo para el aprendizaje-servicio en la universidad, estas metas no han sido formalizadas dentro de una planeación estratégica oficial que guiará la implementación de dichas metas.
Alineación con la misión institucional	Etapa II: El aprendizaje-servicio es comúnmente mencionado como primordial o parte importante de la misión institucional, pero no está incluido en la misión oficial de la universidad o en su plan estratégico.
Alineación con los esfuerzos de	Etapa II: El aprendizaje-servicio está ligado débil o informalmente a otros esfuerzos de gran importancia o de elevado perfil (e.g. esfuerzos para generar alianzas universidad/comunidad,

reformas educacionales	establecimiento de comunidades de aprendizaje, mejoramiento de la enseñanza universitaria, énfasis en la excelencia de la escritura, etc.).
------------------------	---

Apoyo e involucramiento de docentes en el aprendizaje-servicio: Entre los docentes capacitados que aplican la metodología hay claridad respecto del significado del aprendizaje-servicio, sin embargo, declaran ambigüedades respecto al impacto en el aprendizaje y su carácter bidireccional. Perciben trayectorias heterogéneas entre Facultades e Instituto Tecnológico. Luego, es posible evidenciar niveles de desarrollo diferenciados, tanto por el tiempo de implementación, como por el número de docentes capacitados. Los docentes se han vinculado al aprendizaje-servicio fundamentalmente a través de las capacitaciones del CIDD. Finalmente, se describe un bajo nivel de involucramiento de docentes en el aprendizaje-servicio, dada la falta de promoción e incentivos de la estrategia, para su implementación, tal como lo muestra la Tabla 3.

Tabla 3. Resultados de la Dimensión II Apoyo e involucramiento de los docentes en el aprendizaje-servicio.

Componente	Etapa
Conocimiento y sensibilización de docentes	Etapa I: Muy pocos miembros conocen qué es aprendizaje-servicio o comprenden en qué medida el aprendizaje-servicio es diferente al servicio comunitario, prácticas, u otras actividades de aprendizaje experiencial.
Involucramiento y apoyo de los docentes	Etapa I: Muy pocos docentes son instructores, profesores, partidarios o “defensores” del aprendizaje-servicio. Pocos apoyan una fuerte inclusión del aprendizaje-servicio en lo académico o en su propio trabajo profesional. Las actividades de aprendizaje-servicio son respaldadas por un reducido número de docentes de la universidad.
Liderazgo de los docentes	Etapa II: Hay sólo uno o dos docentes influyentes que proveen de liderazgo al esfuerzo entorno al aprendizaje-servicio en la universidad.
Incentivos y reconocimiento a los docentes	Etapa I: En general, los docentes no son incentivados para involucrarse en el aprendizaje-servicio; pocos incentivos -si es que alguno- son otorgados para desarrollar actividades de aprendizaje-servicio (por ejemplo, pequeños fondos, sabáticos, fondos para conferencias, etc.); el trabajo de los docentes en aprendizaje-servicio usualmente no es reconocido durante los procesos de revisión, designación y promoción.

Apoyo e involucramiento de estudiantes en el aprendizaje-servicio: Se indica que los estudiantes se vinculan al aprendizaje-servicio por las actividades curriculares que siguen esta metodología, sin embargo, no hay sensibilización previa sobre su relevancia en la formación. En la Tabla 4 se presenta el detalle de esta dimensión.

Tabla 4. Resultados de la Dimensión III Apoyo e involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje-servicio.

**Cea, P. y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. DOI10.1344/RIDAS2024.17.5**

Componente	Etapas
Sensibilización de los estudiantes	Etapa I: No hay mecanismos extensivos a toda la universidad para informar a los estudiantes acerca de los cursos de aprendizaje-servicio, ni de los recursos y oportunidades que están disponibles para ellos.
Oportunidades para los estudiantes	Etapa I: Existen pocas oportunidades de aprendizaje-servicio para los estudiantes; sólo un puñado de cursos de aprendizaje-servicio están disponibles.
Liderazgo de los estudiantes	Etapa I: Existen pocas oportunidades, si es que alguna, para que los estudiantes tomen roles de liderazgo para fomentar el aprendizaje-servicio en sus carreras o en la universidad.
Incentivos y reconocimiento a los estudiantes	Etapa I: La universidad no tiene ni mecanismos formales (e.g., catálogos de cursos de aprendizaje-servicio, especificaciones de que realizó cursos de aprendizaje-servicio en los certificados de los estudiantes, etc.) ni mecanismos informales (información en las revistas universitarias, diplomas o certificados no oficiales que reconozcan los logros de los estudiantes) que incentiven a los estudiantes a participar en aprendizaje-servicio o que les reconozca su participación.

Participación y asociación con socios comunitarios: Los participantes, particularmente de la Comisión, señalan que no hay antecedentes que permitan afirmar que el trabajo realizado con la comunidad sea bidireccional; más bien, se da una relación jerárquica, donde la Universidad es el principal interesado. Distinta es la visión de los docentes, quienes afirmaron que la relación con la comunidad es colaborativa y consensuada. En la Tabla 5 se presentan la etapa en que se encuentra cada componente.

Tabla 5. Resultados de la Dimensión IV Participación y asociación con socios comunitarios.

Componente	Etapas
Sensibilización de los socios comunitarios	Etapa I: Pocos socios comunitarios con los que trabaja la universidad, si es que alguno, son conscientes de las metas que la universidad tiene con respecto al aprendizaje-servicio y el rango completo de oportunidades de aprendizaje-servicio que los estudiantes poseen.
Entendimiento mutuo	Etapa II: Existe algo de entendimiento entre la universidad y los socios comunitarios, en cuanto a las necesidades del otro, los tiempos, objetivos, recursos y las capacidades que cada uno se ha planteado o posee para desarrollar e implementar actividades de aprendizaje-servicio, pero hay algunas discrepancias entre los objetivos de cada uno.
Liderazgo y voz de las personas parte de los socios comunitarios	Etapa I: Existen pocas oportunidades, si es que las hay, para que los representantes de los socios comunitarios tomen roles de liderazgo en el fomento del aprendizaje-servicio en la Universidad; los representantes de los socios comunitarios no son comúnmente invitados o incentivados a expresar las necesidades específicas de sus organizaciones o para reclutar estudiantes y profesores para que participen en aprendizaje-servicio.

Apoyo institucional al aprendizaje-servicio: En general, los encuestados indican que faltan recursos para una implementación adecuada del aprendizaje-servicio y hay una carencia de instrumentos institucionales para evaluar sus impactos. En la Tabla 6 se muestran las etapas alcanzadas en cada componente de esta dimensión.

Tabla 6. Resultados de la Dimensión V Apoyo institucional al aprendizaje-servicio.

Componente	Etapas
Entidad coordinadora	Etapas II: Existe una entidad coordinadora que abarca toda la universidad (e.g., comité, centro, o centro de documentación), pero la entidad o no se dedica a coordinar, exclusivamente, actividades de aprendizaje-servicio o provee servicios sólo a algunos actores (e.g., estudiantes, profesores) o a parte reducida de la universidad (e.g., algunas carreras). (53%)
Entidades creadoras de políticas	Etapas II: Los directorios o comités que toman las decisiones en la universidad (como el Consejo Superior o Comités Directivos), reconocen el aprendizaje-servicio como un objetivo educacional esencial para la universidad, pero no han desarrollado políticas oficiales.
Equipo de trabajo	Etapas I: No hay un equipo de trabajo o profesores de la universidad que tengan como primera responsabilidad el impulsar e institucionalizar el aprendizaje-servicio.
Financiación	Etapas I: Las actividades de aprendizaje-servicio en la universidad son financiadas, principalmente, por "recursos blandos" (fondos a corto plazo) de fuentes externas a la universidad.
Apoyo Administrativo	Etapas I: Los líderes administrativos de la universidad poseen poco o nulo entendimiento acerca del aprendizaje-servicio, confundiendo frecuentemente con otros esfuerzos hechos por la universidad, tales como voluntariado o programas de prácticas de servicio.
	Etapas II: Los líderes administrativos de la universidad poseen un claro entendimiento acerca del aprendizaje-servicio, pero hacen poco para que el aprendizaje-servicio se visibilice y se vuelva una parte importante de la universidad.
Apoyo de las facultades y carreras	Etapas II: Varias facultades o carreras, ofrecen oportunidades y cursos de aprendizaje-servicio, pero estas oportunidades no son parte del programa formal del departamento o no son financiados con fondos propios.
Evaluación	Etapas I: No existen esfuerzos organizados que engloben la totalidad de la universidad, que busquen sistematizar el número y la calidad de las actividades de aprendizaje-servicio que se están realizando.

En general, las etapas de desarrollo con mayores porcentajes de respuesta son cercanos a la mayoría simple, lo que requirió un mayor análisis a través de dos grupos focales, uno con participación de 5 integrantes de la Comisión de Aprendizaje-Servicio y otro con la participación de dos docentes que han aplicado la metodología. Estos grupos focales incluyeron preguntas de exploración asociadas a las cinco dimensiones que considera Furco. Los resultados de los grupos focales muestran que los participantes coinciden en que la institucionalización está en proceso y se han realizado acciones que tenderán al fortalecimiento de la comprensión e implementación de la metodología. Sin embargo, su desarrollo en las Facultades ha sido heterogéneo, logrando un mayor progreso en el Instituto Tecnológico, que disponía de financiamiento de un proyecto para acompañamiento y monitoreo. Si bien los participantes reconocen la utilidad de las capacitaciones docentes del CIDD, las consideran insuficientes, al igual que los recursos financieros para costear la implementación de la metodología. Sobre el involucramiento de los actores, se observó que los docentes se han implicado más con la metodología, mientras que los estudiantes y socios comunitarios, participan con mayor pasividad, con algunas diferencias en el Instituto Tecnológico.

Para conocer el estado de implementación del aprendizaje-servicio en la UCSC se aplicó la rúbrica de autoevaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio (GREM, 2014; Campo, 2014; Rubio et al., 2015) de manera online, entre enero y abril del año 2022. En la Figura 1 se presentan las respuestas de tres

académicos, doce estudiantes y dos socios comunitarios. Dichos participantes estuvieron distribuidos en tres asignaturas: Compromiso país, Salud mental y Química de aguas. En términos generales, los estudiantes manifiestan percepciones positivas frente a 10 de las 11 áreas evaluadas, sólo la *Participación* se encuentra un poco más descendida en comparación con a los otros actores. En el caso de los docentes, se observa que la consolidación de centros presenta una evaluación baja en comparación al resto de los reactivos y de las opiniones vertidas por los otros dos grupos. Los socios comunitarios presentan una evaluación más estable de las áreas.

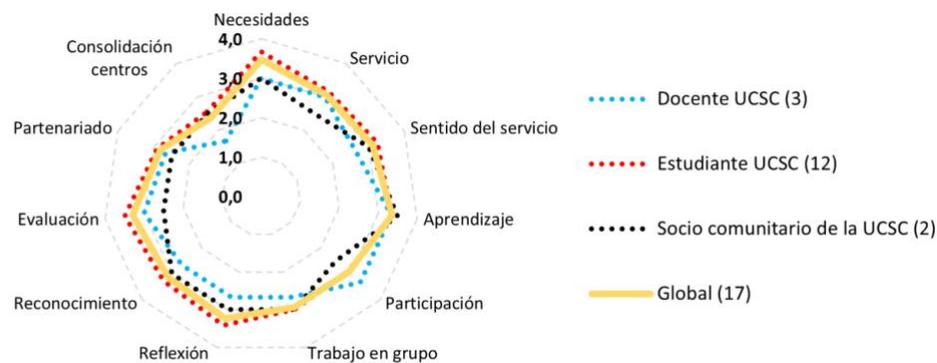


Figura 1. Resumen resultados cuestionario autoevaluación proyectos aprendizaje-servicio.

La Tabla 7 presenta la preferencia, por medio de frecuencias, para cada área evaluada por nivel. La preferencia destacada en azul refleja la opción que más respuestas obtuvo de cada área evaluada. Los niveles I y II se sitúan en bajo desarrollo, mientras que el nivel III representa un desarrollo medio y el nivel IV uno alto.

Tabla 7. Mayor cantidad de respuestas por nivel.

Área evaluada	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<b>Necesidades</b>	Ignoradas	Motivadas	Identificadas	<b>Descubiertas</b>
<b>Servicio</b>	Simple	Continuado	Complejo	<b>Creativo</b>
<b>Sentido del servicio</b>	Tangencial	Necesario	<b>Cívico</b>	Transformador
<b>Aprendizaje</b>	Espontáneo	Planificado	Útil	<b>Innovador</b>
<b>Participación</b>	Cerrada	Delimitada	<b>Compartida</b>	Liderada
<b>Trabajo en grupo</b>	Indeterminado	Colaborativo	<b>Cooperativo</b>	Expansivo
<b>Reflexión</b>	Difusa	Puntual	Continua	<b>Productiva</b>
<b>Reconocimiento</b>	Causal	Intencionado	Recíproco	<b>Público</b>
<b>Evaluación</b>	Informal	Intuitiva	<b>Competencial</b>	Conjunta

<b>Partenariado</b>	Unilateral	Dirigido	<b>Pactado</b>	Construido
<b>Consolidación centros</b>	Incipiente	<b>Aceptada</b>	Integrada	Identitaria

## 5. Conclusiones

Los resultados respecto de la institucionalización del aprendizaje-servicio muestran que tanto los miembros de la Comisión de Aprendizaje Servicio institucional como los docentes que aplicaron este enfoque pedagógico, reconocen avances significativos en la dimensión I y espacios de mejora en las otras dimensiones. En particular, se observa algunos avances en la dimensión V, pero no suficientes como para lograr la etapa II de desarrollo, por lo que se debe potenciar a los docentes para que impulsen el aprendizaje-servicio y garantizar en el mediano y largo plazo su financiamiento. En las dimensiones II, III y IV para avanzar a la Etapa II de desarrollo se requiere fortalecer planes de acción en todos sus componentes. Para la mejora continua y seguimiento de los avances en la institucionalización del aprendizaje-servicio, se recomienda la aplicación periódica de la rúbrica de autoevaluación, lo que ayudará a consolidar el aprendizaje-servicio como estrategia para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de los proyectos de aprendizaje-servicio realizados en la UCSC, no han sido evaluados con un único instrumento. En este estudio se aplicó una rúbrica de Autoevaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio (GREM, 2014; Campo, 2014; Rubio et al., 2015) donde los participantes evaluaron, con mayor frecuencia, todas las áreas en los dos niveles superiores, con la excepción de la consolidación de centros, donde existe un espacio para la mejora. Estos resultados permiten orientar un plan de acción y socialización de los avances en la institucionalización del aprendizaje-servicio.

En la medida que se consolida la institucionalización del aprendizaje-servicio, se espera una mayor atención al seguimiento y evaluación de la calidad e impacto de los proyectos desarrollados, tanto en la formación de los estudiantes como en las comunidades beneficiadas.

Finalmente, la institucionalización del aprendizaje-servicio tiene aún desafíos relevantes referidos a la sistematización de su aplicación, al fortalecimiento de la vinculación con los socios comunitarios que revelen un real impacto en la sociedad y en las estrategias de evaluación que fortalezcan la retroalimentación y acciones de colaboración real con la comunidad.

## Referencias

Ato, M.; López, J. J. & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.

Bringle, R.; Hatcher, J. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*. 71(3), 273.

Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior: Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 1, 91-111. <https://DOI10.1344/RIDAS2015.1.6>

Castro, J.; Cea, P.; Medina, P. y Muñoz, M. (2019). Aprendizaje Servicio: La experiencia de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. En Pizarro, V. y Hasbún, B. (eds). *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*, (pp. 129-140). Universidad de Chile.

Cea, P.; Cepeda, M.; Gutiérrez, M. & Muñoz, M. (2014). Addressing academic and community needs via a service-learning center. *Proceedings of the 10th International CDIO Conference*, Universitat Politècnica de Catalunya.

Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31.

Furco, A. (1999). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. University of California.

Furco, A. (2002). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education* (Revised). University of California.

Furco, A. (2006). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education* (Revised). University of California.

Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje servicio en la educación superior (Revisión 2003). *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0(octubre), 77-88.

**Cea, P. y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. DOI10.1344/RIDAS2024.17.5**

Furco, A. & Billig, S. (2002). *Service learning: the essence of pedagogy*. IAP.

Guiñez-Cabrera, N.; Ganga-Contreras, F.; Olgún-Gutiérrez, C. y Ceballos-Garrido, P. (2020). Metodología de Aprendizaje Servicio: Experiencia de implementación desde la perspectiva de marketing. *Revista Academia & Negocios*, 6(1), 1-10. <https://revistas.udec.cl/index.php/ran/article/view/2624>

GREM. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de aprendizaje servicio*. Universitat de Barcelona.

Heras, R. et al. (2017). The Institutionalization of Service-Learning at Spanish Universities. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 5(1).

Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. SA de CV.

Jouannet, Ch. et al. (2013). Modelo de implementación de aprendizaje servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, 39, 198-212.

López-de-Arana, E. et al. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XX1*, 23(1), 319-347.

Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508.

Pizarro, V. y Hasbún, B. (2019). Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena. Universidad de Chile <https://doi.org/10.34720/WCC5-5184>

Puig, J. et al. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Octaedro.

Puig, J.; Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*, 2(2), 122-132.

Rubio, L.; Puig, J. M.; Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19), 111-126. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>

**Cea, P. y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. DOI10.1344/RIDAS2024.17.5**

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.

Salam, M., et al. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 20, 573–593.

Sola, M. et al. (2021). Percepciones sobre las aportaciones del Aprendizaje-Servicio a la docencia universitaria y a los aprendizajes en el ámbito de la Educación Física: Una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(27), 65-81.

Tapia, M. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía: el Aprendizaje-Servicio en la Escuela*. Ciudad Nueva.

Uruñuela, P. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Narcea Ediciones.

Vivero, L., et al. (2020). Un análisis crítico al modelo aprendizaje servicio: Su implementación en la Universidad Católica de Temuco. *Revista Sophia Austral*, 25, 121-137.