



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**APRENDIZAJE-SERVICIO COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PARA EL FOMENTO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS**

PRESENTADA POR:
Sandra Ximena Vera Ruiz

**PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE
VALLADOLID**

DIRIGIDA POR:
Dra. Ana Martín Romera

Valladolid, 2025

DECLARACIÓN PERSONAL SOBRE NO PLAGIO

Mg. Sandra Ximena Vera Ruiz

Estudiante del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar de la Universidad de Valladolid, como autora de este documento académico, titulado:

Aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas

Presentado para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Valladolid, a 19 de septiembre de 2025

Fdo.: Sandra Ximena Vera Ruiz

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos quienes han estado conmigo en este proceso. En especial, a la Doctora Ana Martín Romera, mi directora de tesis, por haber aceptado ser mi guía y haberme iluminado siempre con sus sabios comentarios.

A Alejandro Vega Muñoz por la confianza depositada en mí, sus juicios asertivos y su orientación desinteresada en este camino de adquisición de conocimientos.

A mi gran amiga Miseldra Gil Marín por motivarme a estudiar, ser mi “pepe grillo” y estar siempre estar, apoyándome en cada instancia.

A mis compañeros de investigación: Nicolás Contreras, Diego Silva y Alejandro Iturra.

A la Dirección, cuerpo docente y alumnado del Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile, por su buena disposición para colaborar con esta investigación.

A mi gran amiga Pilar, por sus sabios consejos y compañía permanente.

A mi querida Fran, por existir y estar.

A Juan Carlos, mi compañero de vida, por su apoyo incondicional.

A mi mamá Alicia y mi papá Luis René por enseñarme que el conocimiento “no ocupa lugar” y es esencial en el camino de la vida.

A mi querida e inolvidable Vylma por haberme contagiado con su sabiduría y que hoy -desde la vida eterna- continúa nutriendo mi existencia.

A Sergio y Jacqueline, que fueron parte importante en mi formación profesional y que -desde la dimensión en que estén- tengo la certeza que disfrutan de este momento.

A Nélida, Pedro, Catalina, Pedrito y a toda mi familia y amigos...

¡Gracias por existir y estar siempre junto a mí!

RESUMEN

Aprendizaje-Servicio es una práctica pedagógica que genera aprendizajes realmente significativos en el estudiantado y desarrolla las competencias genéricas, en particular, la responsabilidad social. Sin embargo, su implementación en las instituciones de Educación Superior aún no se ha masificado lo suficiente, a pesar de los múltiples beneficios que tiene para el estudiantado, el profesorado, los socios comunitarios y para la universidad en la medida que le permite la vinculación con el medio.

La finalidad de esta investigación es develar Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas, en particular, la responsabilidad social en el estudiantado universitario del Grado de Enfermería y su vinculación con los valores de sostenibilidad.

El tema se aborda desde un enfoque metodológico mixto, que integra procedimientos cualitativos y cuantitativos. Para obtener la información se realizó una revisión sistemática, una entrevista a docentes del Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile y se aplicó el Inventario de Conductas Socialmente Responsables a estudiantes de universidades privadas que estudian el Grado de Enfermería.

Los datos cualitativos se analizaron mediante el análisis de contenido y los cuantitativos con procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales. Los resultados arrojan que Aprendizaje-Servicio es una metodología transformadora que fomenta el desarrollo de la responsabilidad social y que debe institucionalizarse, porque permite cumplir con la misión de las universidades de aportar a la sociedad a través de vinculación con el medio.

ABSTRACT

Service-Learning is a pedagogical practice that generates truly meaningful learning in students and develops generic competencies, particularly social responsibility. However, its implementation in higher education institutions has not yet been sufficiently widespread, despite the multiple benefits it offers to students, faculty, community partners, and the university, as it allows for connection with the environment.

The purpose of this research is to uncover Service-Learning as a pedagogical practice for promoting generic competencies, particularly social responsibility, in undergraduate nursing students and its connection to sustainability values.

The topic is approached from a mixed methodological perspective, integrating qualitative and quantitative procedures. To obtain this information, a systematic review was conducted, along with an interview with Nursing faculty members at the Autonomous University of Chile. The Inventory of Socially Responsible Behaviors was administered to students at private universities studying for a Nursing degree.

Qualitative data were analyzed using content analysis, and quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistical procedures. The results show that Service-Learning is a transformative methodology that fosters the development of social responsibility and should be institutionalized because it allows universities to fulfill their mission of contributing to society through engagement with the community.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	15
MARCO CONCEPTUAL.....	20
Capítulo 1. Contexto del problema de investigación.....	22
1.1 Problema de investigación.....	22
1.2 Antecedentes de la investigación.....	27
1.2.1 Competencias Genéricas en Educación Superior.....	28
1.2.1.1 Competencias genéricas a nivel universitario en Estados Unidos.....	28
1.2.1.2 Competencias genéricas a nivel universitario en países latinoamericanos.....	29
1.2.1.3 Competencias genéricas a nivel universitario en países europeos.....	32
1.2.1.4 Competencias genéricas a nivel universitario en países asiáticos.....	33
1.2.2 Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas a nivel de Educación Superior.....	34
1.2.2.1 Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas a nivel universitario en Estados Unidos y Canadá.....	35
1.2.2.2 Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas a nivel universitario en países latinoamericanos.....	38
1.2.2.3 Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas a nivel universitario en países europeos.....	40
1.2.2.4 Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas a nivel universitario en países asiáticos.....	44
1.2.3 Aprendizaje-Servicio y responsabilidad Social a nivel de Educación Superior.....	47

	Pág.
1.2.3.1 Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social a nivel universitario en Estados Unidos.....	47
1.2.3.2 Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social a nivel universitario en países latinoamericanos.....	48
1.2.3.3 Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social a nivel universitario en países europeos.....	49
1.2.4 Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	52
1.2.4.1 Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel universitario en Estados Unidos y Canadá.....	52
1.2.4.2 Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel universitario en países latinoamericanos.....	53
1.2.4.3 Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel universitario en países europeos.....	53
1.2.4.4 Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel universitario en países asiáticos.....	55
1.2.4.5 Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel universitario en Sudáfrica.....	56
1.2.5 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel Universitario.....	58
1.2.5.1 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel de Educación Superior en Estados Unidos y Canadá.....	58
1.2.5.2 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel de Educación Superior en países latinoamericanos.....	59
1.2.5.3 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel de Educación Superior en países europeos.....	62
1.2.5.4 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel de Educación Superior en países asiáticos.....	63

	Pág.
1.3 Finalidad y Objetivos de la investigación.....	65
1.4 Justificación de la investigación.....	69
Capítulo 2. Competencias genéricas.....	75
2.1 Competencias genéricas: una revisión histórica.....	75
2.2 Proyecto Tuning Europeo.....	80
2.2.1 Proyecto Tuning América Latina.....	82
2.3 Competencias profesionales y genéricas.....	84
Capítulo 3. Educación y metodologías de enseñanza.....	91
3.1 Educación y Pedagogía.....	91
3.2 Metodologías activo-participativas.....	93
Capítulo 4. Prácticas pedagógicas y competencias genéricas.....	100
4.1 Práctica pedagógica.....	100
4.2 Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica.....	101
4.3 La responsabilidad social como competencia genérica.....	107
4.4 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio.....	110
4.4.1 Evaluación del proceso de institucionalización.....	111
4.5 Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	113
4.6 Vinculación con el medio.....	115
MARCO METODOLÓGICO.....	119
Capítulo 5. Métodos de Investigación.....	121
5.1 Enfoque metodológico mixto.....	121
5.2 Instrumentos de investigación.....	123
5.2.1 Guía PRISMA.....	124
5.2.2 Tabla MMAT.....	126
5.2.3 Entrevista cualitativa.....	127
5.2.4 Cuestionario.....	129
5.3 Procedimiento de análisis de datos.....	131
5.4 Acceso a los campos de estudio y sujetos participantes.....	134

	Pág.
5.4.1 Revisión sistemática.....	134
5.4.2 Entrevista.....	139
5.4.3 Inventario de Conductas Socialmente responsables ICOSORE-U.....	140
5.4.4 Validación de la investigación.....	142
PRESENTACION DE RESULTADOS.....	152
Capítulo 6. Resultados.....	154
6.1 Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas: una revisión sistemática de la literatura entre 1999 y 2022.....	154
6.1.1 Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva del profesorado y del estudiantado.....	154
6.1.2 Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica.....	162
6.1.3 Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas.....	164
6.2 Prácticas pedagógicas que fomentan la responsabilidad social en el Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile: Percepción del profesorado.....	168
6.3 Conductas socialmente responsables en el Grado de Enfermería: Autoevaluación del estudiantado.....	178
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	184
Capítulo 7. Discusión de resultados, conclusiones y prospectiva.....	185
7.1 Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas: resultados desde una revisión sistemática.....	185
7.2 Prácticas pedagógicas y Responsabilidad Social Universitaria.....	192
7.3 Conductas socialmente responsables en el Grado de Enfermería.....	196
7.4 Prospectiva.....	203
7.4.1 Limitaciones de la investigación.....	203
7.4.2 Futuras líneas de investigación.....	204

	Pág.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	205
Capítulo 8. Referencias bibliográficas.....	206
ANEXOS.....	242

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Fases, objetivos de investigación y producción científica (artículos científicos)	16
Tabla 2. Cronología habilidades para la vida.....	77
Tabla 3. Competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.....	88
Tabla 4. Cronología de incorporación de Aprendizaje-Servicio en universidades chilenas.....	103
Tabla 5. Desglose aspectos metodológicos de la investigación.....	123
Tabla 6. Objetivos, métodos, técnicas y sujetos de investigación.....	123
Tabla 7. Guía PRISMA.....	125
Tabla 8. Tabla MMAT.....	126
Tabla 9. Total de registros según base de datos.....	135
Tabla 10. Criterios de elegibilidad utilizando PICOS (participantes, intervenciones, comparadores, resultados y diseño de estudio).....	136
Tabla 11. Artículos seleccionados por las guías PRISMA.....	138
Tabla 12. Caracterización de la muestra.....	140
Tabla 13. Caracterización de la muestra participante.....	141
Tabla 14. Criterios de elegibilidad utilizando (MMAT). Herramienta de evaluación de métodos mixtos.....	142
Tabla 15. Parámetros de validación y fiabilidad.....	145
Tabla 16. Análisis estadístico descriptivo univariado.....	146
Tabla 17. Correlación anti-imagen.....	147
Tabla 18. Comunalidades.....	148
Tabla 19. Análisis factorial exploratorio para tres factores.....	148
Tabla 20. Análisis factorial confirmatorio para dos factores.....	149
Tabla 21. Validación y confiabilidad reportadas en artículos y parámetros anteriores.....	150
Tabla 22. Estadísticas de confiabilidad.....	150

	Pág.
Tabla 23. Opinión docente respecto al aprendizaje del alumnado al aplicar la metodología Aprendizaje-Servicio.....	155
Tabla 24. Opinión docente respecto al servicio al aplicar la Metodología Aprendizaje-Servicio.....	156
Tabla 25. Opinión docente respecto a la reflexión al aplicar la Metodología Aprendizaje-Servicio.....	157
Tabla 26. Opinión docente respecto a las dificultades al aplicar la Metodología Aprendizaje-Servicio.....	158
Tabla 27. Visión del estudiantado respecto a su aprendizaje al participar en actividades propias de la metodología Aprendizaje-Servicio.....	159
Tabla 28. Visión del estudiantado respecto al servicio prestado al participar en actividades propias de la metodología Aprendizaje-Servicio.....	160
Tabla 29. Opinión del estudiantado respecto a la reflexión al participar en actividades propias de la metodología Aprendizaje-Servicio.....	161
Tabla 30. Características de la práctica pedagógica que se evidencian en Aprendizaje-Servicio.....	162
Tabla 31. Visión del alumnado respecto al impacto de Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica.....	163
Tabla 32. Clasificados según competencias genéricas instrumentales.....	164
Tabla 33. Clasificados según competencias genéricas interpersonales.....	165
Tabla 34. Clasificados según competencias genéricas sistémicas.....	166
Tabla 35. Respuestas percepción de las docentes respecto a la participación en ayuda social en el estudiantado del Grado de Enfermería.....	170
Tabla 36. Respuestas percepción de las docentes respecto a la convivencia social en el estudiantado del Grado de Enfermería.....	171
Tabla 37. Respuestas percepción de las docentes respecto a la participación ciudadana y cultural en el estudiantado del Grado de Enfermería	173
Tabla 38. Respuestas percepción de las docentes respecto a la participación	

	Pág.
religiosa en el estudiantado del Grado de Enfermería.....	175
Tabla 39. Respuestas percepción de las docentes respecto a la responsabilidad académica en el estudiantado del Grado de Enfermería.....	176
Tabla 40. Estrategias metodológicas aplicadas por el profesorado del Grado de Enfermería para el fomento de la responsabilidad social.....	177
Tabla 41. Estadísticos descriptivos de los ítemes del cuestionario.....	179
Tabla 42. Variable de caracterización de tablas cruzadas ICOSORE U-10 (Medidas simétricas).....	181

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA del proceso de Identificación y selección de revisiones.....	137
Figura 2. Histograma de Escala ICOSORE-U-10.....	150
Figura 3. Gráfico comparativo competencias genéricas.....	167

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha traído consigo grandes desafíos para todos quienes habitamos el planeta. La globalización, la evolución de la ciencia, los avances tecnológicos, el vivir una pandemia, entre otros muchos aspectos y experiencias, ha generado cambios en la forma de ver y enfrentar el mundo. Así, quienes hoy tenemos por misión educar, nos enfrentamos al desafío permanente de responder a los retos que exige la sociedad actual, lo que nos lleva a repensarnos en nuestras prácticas pedagógicas.

Hoy, ya no es solo la transmisión de conocimientos, sino que el desafío es el cómo enseñar, de tal manera que lo que se entregue tenga sentido para nuestro estudiantado. La teoría nos indica que se aprende en el hacer y que, por lo tanto, las metodologías que prevalecen son las activo participativas, sobresaliendo aquellas experienciales donde el estudiantado tiene la posibilidad de llevar sus conocimientos a la práctica. Por lo tanto, nuestra gran misión es estar alerta, atentos a los cambios y dispuestos a innovar en nuestra forma de enseñar.

En este contexto, esta investigación es producto de esta reflexión permanente sobre cómo optimizar la práctica pedagógica para el desarrollo de competencias en el estudiantado universitario. Su finalidad es develar Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas, en particular, la responsabilidad social en el estudiantado universitario del Grado de Enfermería y su vinculación con los valores de sostenibilidad.

El diseño de investigación en el que se desarrolla se establece en tres etapas. En una primera, se realizó una revisión teórica exhaustiva y sistemática acerca de las competencias genéricas y las metodologías activo-participativas para su desarrollo. En este camino se descubre que Aprendizaje-Servicio es una de las metodologías que cumpliría con los atributos necesarios para fomentar el desarrollo de competencias profesionales y genéricas, en particular, la responsabilidad social. En una segunda fase, se decide indagar acerca de las prácticas, desarrolladas por el profesorado que dicta clases en el Grado de Enfermería, para el fomento de la responsabilidad social en su estudiantado, proponiéndonos como objetivo “Averiguar, desde la perspectiva docente, las prácticas pedagógicas que permiten el desarrollo de la responsabilidad social en estudiantes de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile”. Esta etapa da paso a

una tercera, que consiste en averiguar si el estudiantado del Grado de Enfermería evidencia conductas socialmente responsables al interactuar con su entorno. El objetivo de esta etapa fue “Analizar en qué medida el estudiantado de la carrera de Enfermería de universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, percibe que tiene asumidas las conductas socialmente responsables que definen la competencia de responsabilidad social”.

Ahora bien, cabe indicar que de estas etapas, surgen tres siguientes artículos científicos actualmente publicados en revistas de impacto relativo:

El primer artículo titulado: “Prácticas pedagógicas para desarrollar la responsabilidad social en alumnos de enfermería en Universidad Autónoma de Chile”, y referido a la segunda fase, se publicó el año 2022 en la Revista de Ciencias Sociales (Ve), Volumen XXVIII, Número Especial 6, 2022, pp. 340-351. DOI: <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38850>. Esta revista está indexada en Scopus SQ2.

El segundo artículo: “Socially Responsible Behaviors of Nursing Students in Private Universities in Santiago, Chile: A Study on the Alignment with Sustainable Development Goals” (tercera fase) se publicó en marzo de 2025 en la Revista Nursing Reports (15, DOI: <https://doi.org/10.3390/nursrep15030093>). La revista está indexada en Scopus SQ2.

El tercer artículo: “Aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática” (primera fase) se publicó en la Revista Formación Universitaria en junio 2025 (Volumen 18, N° 3). Esta revista está indexada en Scopus Educación SQ3.

En la Tabla 1 se presenta la relación de los objetivos con cada artículo científico.

Tabla 1
Fases, objetivos de investigación y producción científica (artículos científicos)

Fases/ Objetivos	Títulos de los artículos científicos
Fase 1: Analizar cuáles son las condiciones de realización y metodológica Aprendizaje-Servicio sea propicia para fomentar, en el	Aprendizaje como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática.

estudiantado universitario, el desarrollo de las competencias genéricas, que son destacadas por la evidencia científica existente desde 1999 hasta 2022.

Fase 2: Averiguar, desde la perspectiva docente, cuáles son las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesorado del Grado de Enfermería para el fomento de la responsabilidad social en el estudiantado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile.

Prácticas pedagógicas para desarrollar la responsabilidad social en alumnos de enfermería en Universidad Autónoma de Chile.

Fase 3: Analizar en qué medida el estudiantado de la carrera de Enfermería de universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, percibe que tiene asumidas las conductas socialmente responsables que definen la competencia de responsabilidad social.

Socially Responsible Behaviors of Nursing Students in Private Universities in Santiago, Chile: A Study on the Alignment with Sustainable Development Goals.

A pesar de disponer de producción científica necesaria para la realización de una tesis doctoral por compendio, se optó por un informe de tesis integrado de forma coherente con el enfoque de investigación adoptado. En el marco de esta modalidad de presentación del informe de esta tesis doctoral, este trabajo se estructura en seis capítulos.

El primer capítulo, titulado “Marco Conceptual”, presenta el problema de la investigación, como así también los antecedentes de investigaciones que se han realizado a nivel internacional y nacional respecto a las competencias genéricas, Aprendizaje-Servicio, la responsabilidad social, los Objetivos de Desarrollo Sostenible

en Educación Superior para el fomento de estas competencias, como así también estudios relacionados con la institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel universitario. Además, explicita la finalidad, objetivos y justificación de esta investigación.

El segundo capítulo “Marco Teórico” desarrolla el concepto de competencias genéricas y su incorporación al currículum, considerando lo planteado en el Proyecto Tuning Europa y el Proyecto Tuning América Latina. Se refiere también a las competencias profesionales y genéricas.

El tercer capítulo se inicia aludiendo a la diferencia entre educación y pedagogía para luego centrarse en lo que son las metodologías de enseñanza activo-participativas.

El cuarto capítulo se refiere a las prácticas pedagógicas, las competencias genéricas y a Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el fomento de la responsabilidad social. Se inicia definiendo lo que se entiende por práctica pedagógica y cierra aludiendo a la institucionalización de Aprendizaje-Servicio, su evaluación y la importancia que tiene para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al permitir ejecutar actividades que están directamente relacionadas con la vinculación con el medio.

El quinto capítulo “Marco Metodológico” presenta los métodos de la investigación, el enfoque metodológico, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, los participantes de la investigación y el procedimiento aplicado para el análisis e integración de datos.

El sexto capítulo “Resultados” se divide a su vez en tres apartados de acuerdo con los objetivos de la investigación. Un primer apartado titulado “Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas: una revisión sistemática de la literatura entre 1999 y 2022”. Un segundo apartado: “Prácticas pedagógicas que fomentan la responsabilidad social en el Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile: percepción del profesorado” y, finalmente, un tercer apartado referido a las conductas socialmente responsables en el Grado de Enfermería: autoevaluación del estudiantado.

El séptimo capítulo hace referencia a la discusión de resultados y conclusiones. Además, presenta la prospectiva. Se alude a las limitaciones que tuvo este estudio y se explicitan futuras líneas de investigación, considerando especialmente la información

que se obtuvo en el análisis de contenido de las publicaciones seleccionadas al realizar la revisión sistemática, en la que se detectaron algunos desafíos, los que también fueron coincidentes con los estudios realizados en torno al tema -tanto a nivel nacional como internacional- por lo que se plantean sugerencias para poder enfrentarlos.

MARCO CONCEPTUAL

PRIMERA PARTE

En esta primera parte se presenta el Marco Conceptual de la investigación, y está dividido en cuatro capítulos: 1. El contexto del problema de la investigación, que incluye el problema en sí, los antecedentes encontrados en la literatura tanto nacional como internacional, la finalidad y objetivos de la investigación y su justificación. 2. Se refiere al concepto de competencias genéricas. Se hace alusión al origen del concepto y cómo estas competencias se incorporan en el Proyecto Tuning Europeo y el Proyecto Tuning América Latina. 3. Se refiere a la diferencia entre educación y pedagogía, a las metodologías activo-participativas en general y, en particular, Aprendizaje-Servicio. 4. Se hace referencia a la responsabilidad social como competencia genérica y a la institucionalización de Aprendizaje-Servicio como vía para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su Vinculación con el Medio.

Capítulo 1

Contexto del problema de investigación

Capítulo 1. Contexto del problema de investigación

1.1 Problema de la investigación

La educación ha sufrido grandes cambios desde fines del siglo XX. Ha pasado desde un modelo conductista que privilegia la enseñanza de contenidos y la memorización de estos por parte del estudiantado, a uno constructivista centrado en el desarrollo de competencias, entendiéndose estas como un conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes que posee una persona en un área del saber para su desarrollo en diferentes situaciones de vida (Amor y Serrano, 2018; Beneitone y otros, 2007; Corominas, 2001; González y Wagenaar, 2006; Tobón, 2013; Villardon, 2006 y otros) donde cada estudiante es protagonista de su propio aprendizaje. Existen competencias disciplinares, profesionales y genéricas. Estas últimas se relacionan con el “saber estar” y el “saber ser” (González y González, 2008) y cumplen un rol fundamental en el desempeño del profesional del siglo XXI (Beneitone y otros, 2007; Villarroel y Bruna, 2014) porque lo que se busca desde esta nueva mirada es formar profesionales que se sensibilicen frente a los problemas sociales y culturales de su entorno, que aprendan a desempeñarse en distintos contextos siendo respetuosos de las costumbres, creencias, etnias, tradiciones, idioma, religión; y que se desempeñen con principios éticos frente a los desafíos de la sociedad promoviendo la justicia social y la equidad.

Los antecedentes en este cambio de paradigma se encuentran en Europa. Las primeras reflexiones se evidencian en el Informe Faure (1972), luego se avanza con algunos lineamientos concretos en el acuerdo de Bolonia (1999) y se materializa en el Proyecto Tuning (2003) donde se explicita que en los planes de estudio de las carreras que se imparten en la educación universitaria, se debe incorporar el desarrollo tanto de competencias específicas como genéricas. Se sugieren 30 competencias divididas en tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias instrumentales apuntan al desarrollo de las capacidades cognitivas como la capacidad para aprender y gestionar pensamientos e ideas; metodológicas como organizar el tiempo, tomar decisiones, resolver problemas y poner en práctica estrategias de aprendizaje; tecnológicas referidas a la utilización de medios tecnológicos de la información y la comunicación; lingüísticas que implica el desarrollo de habilidades para expresarse en forma oral y escrita. Las competencias interpersonales son las que se

orientan a favorecer los procesos de interacción y cooperación social como trabajar en equipo, expresar los propios sentimientos y poseer un compromiso ético y social. Las competencias sistémicas suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento de tal forma que el individuo sea capaz de agrupar y relacionar las partes de un todo como, por ejemplo, aprender de forma autónoma, desarrollar la creatividad y ser capaz de adaptarse a situaciones nuevas (González y Wagenaar, 2007; Zabala y Arnau, 2008; Zabalza, 2011).

En este contexto, la educación se debe centrar en una formación sólida basada en un modelo por competencias, lo que permite el aseguramiento de la calidad (Lemaitre y Zenteno, 2012; Tobón, 2013; Yániz, 2006). Las instituciones deben incorporar las competencias genéricas en sus planes de estudio (Amor y Serrano, 2018; Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2009) y se deben establecer mecanismos que permitan contrastar y evidenciar el logro de dichas competencias (Cancino y Iturra, 2018). Pero implementar las competencias genéricas de manera efectiva no es fácil. Este cambio de paradigma requiere una gran participación del docente (Tejada, 2020), quien no siempre se siente capacitado para ello, ya sea porque no tiene formación pedagógica o no se considera competente para trabajarla (Mas, 2011; Sartor-Herada y otros, 2020). Este es uno de los problemas que se presenta a nivel universitario al trabajar con el modelo por competencias. Por lo tanto, si el profesorado no tuviera formación no podría discriminar respecto a qué estrategias metodológicas son más adecuadas para su desarrollo (Poblete y otros, 2016; Pugh y otros, 2016; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019). Desde lo profesional, un docente debe estar comprometido con su trabajo, tener un alto grado de motivación, ser creativo (Tejada, 2020). Pero también podría ocurrir que el docente no esté lo suficientemente motivado para aplicar metodologías que desarrollen las competencias genéricas (García, 2016; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019). De igual modo, las instituciones también tienen responsabilidad en la medida que deben capacitar a sus docentes en estos aspectos y entregar las condiciones necesarias para innovar.

Así también, el aprendizaje de las competencias genéricas por parte del alumnado requiere del conocimiento de estas, de valorar su importancia para el desempeño profesional, pero si el profesorado no está capacitado o cree que no cuenta con la suficiente formación o no está convencido de la importancia del desarrollo de estas competencias, no considerará necesario incluirlas en su planificación de clases y tampoco las va a transmitir (Pugh y otros, 2016; Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019).

De esta forma, y considerando que el estudiantado aprende en el hacer, el profesorado debería replantear sus prácticas pedagógicas lo que implica, entre otros aspectos, aplicar metodologías distintas a las tradicionales como estudios de caso, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro), lo que conlleva también a generar nuevos instrumentos de evaluación (Mayor, 2018; Salmerón y Martín, 2020). En este contexto, surge una nueva metodología que es Aprendizaje-Servicio la que, desde la teoría, tiene múltiples beneficios para el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes según lo plantean Furco (2007) y Puig (2022) y que se respalda por investigaciones como las de Blanco-Cano y García-Martín (2021), Mayor (2018), Sologuren y otros (2019), Vivero y otros (2020), entre otras. Sin embargo, en las instituciones de educación superior la aplicación de esta metodología no ha tomado la fuerza que requiere para que el profesorado la incorpore en la planificación de sus asignaturas, siendo que según estos estudios es una de las metodologías activo-participativas que mejor contribuye al desarrollo de competencias genéricas y profesionales.

Chile no está ajeno a estos cambios. La Comisión Nacional de Acreditación (2015), organismo encargado de verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior, señala que el plan de estudios de las carreras impartidas por las universidades debe incorporar las competencias transversales o genéricas, condición que lleva a los centros universitarios y de educación superior a reformular sus planes de estudio, porque pasa a ser condición para el proceso de acreditación de estas instituciones. Por lo tanto, paulatinamente las universidades tanto públicas como privadas han ido incorporando los cambios. La Universidad Autónoma de Chile, entidad de educación privada, inicia este proceso de innovación y a partir del año 2019 incorpora cinco competencias genéricas que son: habilidades de comunicación, trabajo en equipo, pensamiento crítico, comportamiento ético, responsabilidad social.

El documento base Competencias Genéricas elaborado por la Universidad Autónoma de Chile (2019) señala que cada una de las cinco competencias, cuenta con indicadores de desempeño, ubicados por ciclo formativo,¹ según la complejidad de estas. Señala además que las carreras, al momento de diseñar sus planes de estudio,

¹ Se define ciclo formativo como el conjunto de asignaturas de formación básica, formación profesional y de formación general, que un estudiante debe rendir en un periodo determinado y que se evalúa en función del nivel de logro del perfil de egreso de su carrera (UA, 2019).

deben definir las competencias genéricas que desarrollarán en cada asignatura y los indicadores de desempeño que implica dicha competencia. Así, los indicadores se transforman en los criterios de valoración a considerar en los instrumentos de evaluación, de tal manera que cada docente debe considerarlos como eje transversal en la planificación de los contenidos y evaluaciones que regirán el proceso de formación de cada asignatura.

Por otra parte, la Universidad Autónoma de Chile, capacita a sus docentes en metodologías activo-participativas y evalúa en forma permanente el desarrollo de competencias genéricas, de acuerdo con los niveles de logro establecidos. El año 2021, en el marco de evaluación del modelo educativo vigente desde 2018, la Universidad realizó un sondeo acerca del logro de competencias genéricas y detecta que el estudiantado percibe que la responsabilidad social es una de las competencias que aún está en desarrollo. Ante esta evidencia la Institución pone mayor atención y desea saber el porqué de estos resultados, más aun considerando que en su estructura esta tiene un Departamento de Coordinación de Responsabilidad Social y una Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, desde donde se organizan actividades que van en pro de su desarrollo, y que las carreras tienen declarada la competencia de responsabilidad social en su perfil de egreso, especialmente en las carreras de ciencias de la salud, como es el caso de Enfermería. Esta situación podría deberse a que el alumnado no tenga claro lo que significa la responsabilidad social o que el profesorado no esté aplicando estrategias metodológicas que enfaticen en su desarrollo.

Hay que considerar, además, que la Universidad Autónoma de Chile tiene un modelo educativo (UA, 2017) con centralidad en el estudiantado, donde los docentes deben actuar como mediadores del aprendizaje aplicando metodologías activas. La Universidad preocupada de optimizar la enseñanza tiene también un Departamento de Coordinación de Aprendizaje-Servicio que apoya al profesorado en el trabajo con esta metodología, la que según las investigaciones realizadas en Chile como las de Marques y otros (2021), Vivero y otros (2020), o internacionales como las de Aramburuzabala y Cerrillos (2023), Blanco-Cano y García-Martín (2021), Chivas-Bartoll y otros (2018), Martínez-Usarralde y otros (2019), Mayor (2018), Redondo-Corcobado y Fuentes (2020), entre otras, sería una de las que permitiría trabajar mejor la competencia de responsabilidad social.

Por todo lo expuesto anteriormente, nos preguntamos:

- ¿Qué evidencia empírica existe en educación superior, a nivel nacional e internacional, respecto a la aplicación de las metodologías activo-participativas para el desarrollo de competencias genéricas y, en forma específica, la de responsabilidad social?
- ¿De qué forma Aprendizaje-Servicio fomenta en el estudiantado universitario el desarrollo de las competencias genéricas?
- ¿Qué beneficios tiene Aprendizaje-Servicio para el estudiantado, el profesorado, los socios comunitarios en el contexto del desarrollo de competencias genéricas?
- ¿Cómo se relaciona la experiencia del alumnado universitario del Grado de Enfermería, que participa en proyectos de Aprendizaje-Servicio, con el desarrollo de competencias genéricas?
- ¿Qué desafíos y oportunidades presenta la implementación de Aprendizaje-Servicio en el contexto de la formación del estudiantado universitario del Grado de Enfermería?
- ¿Qué piensa el profesorado acerca de las metodologías activo-participativas para el fomento de competencias genéricas? ¿Qué beneficios otorgan estas metodologías para el aprendizaje del estudiantado del Grado de Enfermería?
- ¿Qué metodologías activo-participativas aplica el profesorado para el fomento de la responsabilidad social del Grado de Enfermería?
- ¿Qué comportamientos socialmente responsables manifiesta tener el estudiantado universitario del Grado de Enfermería?
- ¿Existen diferencias significativas entre el comportamiento socialmente responsable y las variables sociodemográficas del estudiantado del Grado de Enfermería?
- ¿Cómo los comportamientos socialmente responsables se vinculan con el desarrollo de competencias éticas y los valores de sostenibilidad?
- ¿Cuáles son las ventajas de institucionalizar la metodología Aprendizaje-Servicio a nivel universitario?
- ¿Qué pasos deberían seguir las universidades para incorporar Aprendizaje-Servicio en forma obligatoria en su plan de desarrollo?

1.2 Antecedentes de la investigación

Las competencias genéricas han cobrado especial importancia desde la publicación del primer informe del Proyecto Tuning Europa en 2006, propuesta que indica debe existir un vuelco radical en la forma de enseñar. Este cambio de paradigma ha originado múltiples investigaciones, orientadas a evaluar el impacto que tiene esta nueva mirada en educación, especialmente en lo relacionado con las maneras de aprender y las formas de enseñar.

Esta investigación tiene por finalidad develar Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas, en particular, la responsabilidad social, en el estudiantado universitario de enfermería y su vinculación con los valores de sostenibilidad.

Las instituciones de Educación Superior, actualmente, están evaluando cómo el alumnado y el profesorado percibe el nivel de logro en la adquisición de competencias genéricas y a partir de ahí están ocupadas en proponer estrategias que optimicen su desarrollo, conscientes que su logro es fundamental para que el estudiantado enfrente con éxito el mundo laboral.

En este contexto, se ha revisado la literatura para conocer la evidencia empírica respecto a este tema y se ha encontrado que existen investigaciones a nivel nacional e internacional, que presentan el resultado de experiencias relacionadas con el desarrollo de competencias genéricas, cómo percibe el estudiantado y el cuerpo docente su nivel de logro y lo que debería hacerse para que estas se adquieran en su nivel óptimo.

La literatura, al respecto, evidencia que las metodologías activo-participativas son pertinentes para el desarrollo de competencias genéricas. Dentro de estas metodologías está la de Aprendizaje-Servicio. Para contextualizar su origen, cabe destacar que esta comienza a tomar fuerza en la década de 1970 en Estados Unidos, y se ha ido difundiendo a nivel mundial en forma paulatina. En Latinoamérica, Argentina fue el país precursor. En Europa es en el Reino Unido donde se conocen las primeras experiencias. Posteriormente, en 2002, la incorpora Alemania. De igual modo, lo hace España. En 2004 se suma Italia. Francia comienza a implementarla en 2005; Suiza, Irlanda y Turquía en 2006; Holanda y Bélgica en 2007; Países Árabes en 2008; Croacia en 2009. En el continente asiático, tiene sus antecedentes a partir de 1998 en instituciones religiosas de Taiwán, Japón, Filipinas, Hong Kong, pero se difunde oficialmente desde

2002. Por su parte, en África, se presentan los primeros lineamientos de Aprendizaje-Servicio en 2006. En Australia, su implementación es reciente.

Se presentan, a continuación, algunas de las investigaciones realizadas en países de América del Norte: Estados Unidos, Canadá, y algunos países de Latinoamérica: Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Argentina, México, Costa Rica. En Europa: España, Portugal, Italia, Países Bajos, Croacia. En Asia: Hong Kong, Filipinas, Pakistán, Corea del Sur, Taiwán, Afganistán. En África y en Australia.

A continuación, se presentan algunas de las investigaciones realizadas a nivel de Educación Superior en distintos países a nivel mundial. La información se organiza en de la siguiente forma: Competencias genéricas en Educación Superior; Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas; Aprendizaje-Servicio y Responsabilidad Social Universitaria; Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible; Institucionalización de Aprendizaje-Servicio.

1.2.1 Competencias genéricas en Educación Superior

1.2.1.1 Competencias genéricas a nivel universitario en Estados Unidos

- Estados Unidos

En Estados Unidos, en 2019, la publicación de Baird y Parayitam, titulada: *“Employers' Ratings of Importance of Skills and Competencies College Graduates Need to Get Hired: Evidence from the New England Region of USA”* plantea que las universidades tienen la misión de formar profesionales que contribuyan al crecimiento económico de un país. El objetivo de esta investigación fue detectar qué habilidades son importantes para los empleadores al momento de contratar personal. Se aplicó una encuesta estructurada a 50 organizaciones con más de 50 empleados. Los resultados indican que las competencias más importantes son habilidades interpersonales, de pensamiento crítico y resolución de problemas; comunicación oral, escucha activa; profesionalismo y motivación personal. Se concluye que las instituciones educativas deben centrarse en el fomento de estas habilidades, priorizando el trabajo en equipo.

1.2.1.2 Competencias genéricas a nivel universitario en países latinoamericanos

- Chile

Chile es uno de los países que, a nivel universitario, después de Estados Unidos y Canadá es el que más ha avanzado en el proceso de institucionalización de Aprendizaje-Servicio.

Las competencias genéricas se han ido incorporando paulatinamente en los programas de estudio de las carreras que se imparten a nivel universitario y su nivel de logro y valoración por parte de los actores involucrados en el proceso de aprendizaje del estudiantado ha originado diversas publicaciones de sus resultados.

El cambio de paradigma de una enseñanza basada en objetivos a una basada en competencias ha originado la reflexión de las autoridades y del profesorado respecto a cómo implementar los cambios.

En Chile, la investigación de López y otros (2017) denominada: “Nivel de logro de las competencias profesionales y genéricas en la formación de enfermería” mide el nivel de logro de estas competencias en alumnos de último año de enfermería de una universidad privada. Los resultados muestran que las competencias genéricas tienen un alto nivel de logro. Dentro de estas las que tienen un mayor porcentaje de logro son las de respeto a la diversidad, capacidad crítica y autocrítica, autoaprendizaje y desarrollo personal y en dominio medio la capacidad de liderazgo y diseño y gestión de proyectos. Se concluye que los resultados son satisfactorios lo que podría deberse a que el proceso formativo responde al perfil de egreso, donde desde primer año se enfrenta a metodologías activas e instancias de evaluación congruentes con el modelo en competencias. Con respecto a las competencias profesionales los autores sugieren crear instancias de evaluación anuales para monitorear el proceso y así poder aplicar remediales durante la carrera.

También está el estudio de Araya (2019) titulado: “Competencias genéricas de los estudiantes de Auditoría requeridas por las Big Four”. En este estudio se presentan los resultados que destacan que las competencias sistémicas como capacidad de aplicar conocimientos en la práctica, capacidad de motivar, habilidad para trabajar de forma autónoma, capacidad de aprender y actualizarse continuamente son las mejor logradas, seguidas de las competencias interpersonales como trabajo en equipo y competencias instrumentales como conocimientos sobre la profesión y capacidad de resolver problemas. Este estudio concluye que se deberían incluir en los programas el desarrollo

de las competencias genéricas que están más descendidas en el estudiantado, para que así puedan tener un mejor desempeño profesional en el mundo dinámico y competitivo actual.

También, en Chile, la investigación de Pugh y Lozano-Rodríguez (2019) denominada: “El desarrollo de competencias genéricas en la Educación Técnica de Nivel Superior: un estudio de caso” muestra los resultados de la percepción acerca de la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje y de las prácticas pedagógicas utilizadas por el profesorado para el desarrollo de las competencias genéricas. Los autores plantean que, para el fomento de las competencias genéricas, en primer lugar, tanto el cuerpo docente como el estudiantado debe tener claro cuáles son aquellas que forman parte del modelo educativo institucional. Debe existir acompañamiento docente y también instancias para compartir las buenas prácticas pedagógicas. Este estudio señala que las metodologías activo-participativas son a las que se debe dar énfasis para el desarrollo de competencias, porque su éxito dependerá del dominio de estas por parte del profesor, quien al tener conciencia de su importancia puede generar actividades que sean significativas para sus alumnos en son del logro de reales aprendizajes.

En esta misma línea, Yáñez en 2020 publica su artículo: “Competencias genéricas en la educación universitaria: una propuesta didáctica”. En este plantea la importancia de las competencias genéricas para la formación profesional y señala que para que su aprendizaje sea exitoso se deben considerar las competencias que declara la institución y sus niveles de desarrollo, lo que permite realizar un seguimiento para evaluarlas con propiedad. Estas se deben apoyar en una metodología que sea coherente con los propósitos de esta, con los perfiles de ingreso del estudiantado y con las demandas sociales. Así también el profesorado debe estar actualizados en cuanto metodologías de enseñanza, formas de evaluación, recursos didácticos y tecnológicos de tal forma que puedan idear actividades motivadoras para el estudiantado y contextualizarlas al mundo laboral.

En 2021, Vera publicó el artículo: “Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de enfermería”. Su objetivo fue conocer la percepción del estudiantado de enfermería respecto al desarrollo de competencias genéricas en su formación profesional. El estudio se realizó en una universidad privada chilena. Se aplicó un cuestionario de 27 preguntas con escala tipo Likert. Los resultados arrojan que el

alumnado percibe de manera positiva la incorporación de las competencias genéricas en su formación. Se concluye que estas deben incorporarse en el currículum de la carrera de enfermería y que para fomentarlas se requiere incorporar metodologías activas y trabajo colaborativo. Además, debería trabajarse a nivel inter, multi y transdisciplinar.

En 2022, Illesca-Pretty y otros publicaron el artículo: “Competencias genéricas: opinión de estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética, Universidad de Atacama-Chile”. Este es un estudio de caso. Su objetivo fue conocer la opinión del estudiantado de cuarto año de la carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad de Atacama, respecto al desarrollo de las competencias genéricas durante su formación académica. Los resultados evidencian que las estrategias metodológicas constructivistas son las que propician su desarrollo. Sin embargo, el estudiantado, en su mayoría, no reconoce lo que son las competencias genéricas ni las declaradas por la carrera y por la Universidad. Las competencias genéricas que mejor identifican son compromiso ético, trabajo en equipo, capacidad de aprender y de adaptarse a nuevas situaciones, comunicación oral y escrita. A su vez, el alumnado reconoce que como condiciones personales están desmotivados y les falta madurez para enfrentar sus estudios a nivel universitario.

- Colombia

En otros países latinoamericanos como en Colombia, el estudio de Mauri y otros (2017) denominado: “Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)” plantea que las universidades deben estar acordes con los cambios que exige la sociedad y para ello el desarrollo de las competencias genéricas es fundamental. El estudio revela que el estudiantado la valora positivamente, que tienen algunas más logradas y otras menos desarrolladas como el compromiso con la preservación del medio ambiente.

- Perú

En Perú la investigación de Ascencios y Rivas (2022) denominada: “Estrategias de aprendizaje y logro de competencias genéricas en estudiantes de enfermería” plantea que los alumnos de enfermería, en relación con las competencias genéricas declaran estar en proceso del logro de competencias sistémicas al igual que las instrumentales e interpersonales, siendo las instrumentales aquellas con menor nivel de logro. Ante estos

resultados se propone que el profesorado replantee su forma de enseñar, orientando su metodología hacia el aprendizaje autónomo y significativo del estudiantado, con el fin de potenciar el logro de las competencias definidas en su perfil de egreso para contribuir, de esta forma, a su buen desempeño laboral.

- México

En 2018, Juárez y González publicaron el artículo: “La construcción de las competencias genéricas en el nivel superior”. En éste plantean la importancia de las competencias genéricas en la formación profesional. Señalan que las universidades tienen varios desafíos: 1. Definir las competencias genéricas que identifican a la comunidad universitaria y que son parte de su identidad; 2. Integrar las competencias seleccionadas en el modelo educativo de la institución de tal forma que sean significativas en el contexto universitario, profesional y personal de los egresados y 3. Diseñar instrumentos para realizar el seguimiento y evaluación de estas competencias. Se concluye que la integración de las competencias genéricas en el currículum permite la formación íntegra del estudiantado quien estará mejor preparado para enfrentar su mundo laboral y que tener un sistema de evaluación de competencias genéricas permitirá realizar modificaciones curriculares de acuerdo con los estudios de egresados, empleadores y percepción social de los profesionales universitarios.

1.2.1.3 Competencias genéricas a nivel universitario en países europeos

- España

En España, las investigaciones respecto a la importancia del fomento de competencias genéricas, también se presenta en estudios a nivel superior. Entre ellas está la publicación de Ruiz y otros (2017) denominada: “Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa”. Esta plantea que el desarrollo de las competencias genéricas, relacionadas con la formación integral del estudiantado, al conjugarse con las específicas permiten un mejor desempeño en los ámbitos personal, académico, social y organizacional. Por lo que se debe poner atención en fomentarlas y para ello el profesorado debe replantearse y atreverse a innovar aplicando nuevas metodologías, como así también desarrollar proyectos innovadores que aporten en cuanto formas de enseñar y formas de evaluar para el logro de competencias genéricas.

De igual modo, el estudio de Ramírez-García y otros (2018) denominado: “Las competencias docentes genéricas en los grados de educación. Visión del profesorado universitario” plantea que a nivel de competencias genéricas el estudiantado tiene desarrollada la mayor parte de las competencias, pero las menos logradas son las relacionadas con la gestión y los vínculos con el contexto social, por lo que señalan que es clave que los docentes estén lo suficientemente capacitados para que así puedan promover estas competencias.

Por otra parte, también en España, el artículo denominado: “Análisis y evaluación de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado” de Amor y Serrano (2018) evalúa el nivel de desarrollo de las competencias genéricas en los grados universitarios. Los resultados indicaron que la competencia de trabajo en equipo es la mejor percibida por todos los participantes, y que las instrumentales son las menos desarrolladas al igual que las tecnológicas, por lo que se hace un llamado a revisar los planes de estudio para la elaboración de políticas que promuevan también el desarrollo de estas competencias.

En la misma línea, el estudio: “Competencias genéricas en la Universidad. Evaluación de un programa formativo” de Crespi y García- Ramos (2020) plantea la importancia de las competencias genéricas y propone que en los planes de estudio se deben incluir asignaturas específicas para el desarrollo de estas porque, de esta forma, se logrará su aprendizaje en profundidad, lo que fortalece la formación profesional e íntegra del estudiantado.

1.2.1.4 Competencias genéricas a nivel universitario en países asiáticos

- Hong Kong

En Hong Kong, Chan y otros (2017) docentes de la Universidad Politécnica de Hong Kong, publicaron el artículo: “*A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum*”. En este los autores plantean que las competencias genéricas son claves para el futuro de la vida laboral. Estas son bien valoradas por los empleadores, pero su implementación a nivel universitario aún tiene problemas. Si bien se han generado programas para su implementación, sin embargo, no todos los docentes dimensionan la importancia que estas tienen en la formación del estudiantado. El artículo concluye que debe existir apoyo institucional para incorporarlo al currículum porque su implementación requiere

que exista total congruencia entre la práctica pedagógica docente, la evaluación, las estrategias de aprendizaje y el rol de la educación superior.

- Filipinas

En Filipinas, el año 2023, Tuononen y otros publicaron el artículo: “*Generic skills in higher education – teachers’ conceptions, pedagogical practices and pedagogical training*” el que trata sobre las concepciones de los docentes de educación superior acerca de la enseñanza de habilidades genéricas, las prácticas pedagógicas, la formación pedagógica y la experiencia docente. Los autores plantean que el aprendizaje de habilidades genéricas requiere un rol activo por parte del estudiantado, un ambiente de aprendizaje colaborativo y la aplicación de diversos métodos de enseñanza y prácticas pedagógicas. Para ver su relación aplicaron el cuestionario de Concepciones y Prácticas Pedagógicas Docentes (TPCP), que mide las concepciones sobre la enseñanza de habilidades genéricas y prácticas pedagógicas, a docentes de once facultades de una universidad finlandesa. Los resultados revelaron que el cuerpo docente cree que las competencias genéricas se aprenden mejor a través de la participación en proyectos multidisciplinarios auténticos y en colaboración con investigadores y profesionales. En relación con las prácticas pedagógicas, el profesorado piensa que la mejor forma de enseñar para el desarrollo de competencias genéricas es combinar la teoría y la práctica, compartir experiencias y evaluar el conocimiento, sin embargo, la reflexión y la retroalimentación la consideran en menor medida. Los autores concluyen que, para garantizar una enseñanza de alta calidad en la educación superior, es importante otorgar formación pedagógica a los docentes, independiente de su experiencia, y que se les debe motivar para que participen en estas capacitaciones. Esto contribuiría a que los docentes tuvieran mejores herramientas para entregar una enseñanza de alta calidad para el estudiantado de educación superior.

1.2.2 Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas a nivel de Educación Superior

Aprendizaje-Servicio en cuanto metodología y, de acuerdo con lo planteado por Furco (2007), contribuye al desarrollo cívico, vocacional y profesional, ético y moral, personal y social del estudiantado al prestar servicio a la comunidad. En este contexto, existen investigaciones en el contexto internacional y nacional que plantean los beneficios de aprendizaje-servicio y su impacto positivo en el logro de aprendizajes del

alumnado. Los antecedentes que aquí se presentan consideran algunas de las publicaciones de experiencias a nivel universitario de la última década.

1.2.2.1 Aprendizaje-servicio y competencias genéricas a nivel universitario en Estados Unidos y Canadá

- Estados Unidos

En Estados Unidos, en 2016, Bringle y otros publicaron el libro: *“Service Learning in Psychology: Enhancing Undergraduate Education for the Public Good”*. En este sus autores plantean que Aprendizaje-Servicio es una pedagogía eficaz que mejora los resultados académicos, personales, cívicos, profesionales del estudiantado mediante la participación ciudadana. Desarrolla en ellos las habilidades de comunicación, la investigación científica, el pensamiento crítico, la responsabilidad ética y social. El alumnado perfecciona sus conocimientos y habilidades en el aula al realizar actividades comunitarias en organizaciones sociales.

Del mismo modo, Rodríguez en 2020 publicó el artículo: *“The Impact of Service Learning on Associate Degree Nursing Students' Cultural Competence”*. El propósito de este estudio fue evaluar el impacto de una experiencia internacional de aprendizaje-servicio en la competencia cultural del estudiantado que cursa tercer semestre de la carrera de Enfermería. Se aplicó el Inventario para la Evaluación del Proceso de Competencia Cultural entre Profesionales de la Salud - Versión para Estudiantes (IAPCC-SV), al inicio y al término de la experiencia. Los resultados evidencian que existe un efecto positivo al vivir la experiencia internacional de Aprendizaje-Servicio y el aumento de nivel de competencia cultural. Esta experiencia promueve una atención que mejora la comunicación entre enfermeras y pacientes, como así también fortalece las relaciones terapéuticas. De igual modo, da la oportunidad al estudiantado de la carrera de Enfermería, aplicar lo que aprendieron en el aula en la atención de usuarios que viven en diversas comunidades.

Asimismo, Garbarino y Lewis, también en 2020, publicaron el artículo: *“The impact of a gerontology nursing course with a service-learning component on student attitudes towards working with older adults: A mixed methods study”*. La experiencia fue en una universidad pública norteamericana donde se intervino una comunidad compuesta por adultos mayores, aplicando la metodología Aprendizaje-Servicio. El proyecto se tituló: “El envejecimiento es muy personal”. El propósito del estudio fue explorar el impacto

del curso de gerontología en las actitudes del estudiantado hacia el trabajo con adultos mayores. Los resultados evidencian un cambio positivo en cuanto interés en trabajar con adultos mayores. Se concluye que un curso específico de gerontología con un componente de Aprendizaje-Servicio puede mejorar notablemente la actitud del alumnado hacia el trabajo con personas de tercera edad.

En 2021, Bringle y Clayton publican el artículo: *“Integrating Service Learning and Digital Technologies: Examining the Challenge and the Promise”*. En este plantean que Aprendizaje-Servicio es beneficiosa para el crecimiento personal, el desarrollo de la competencia intercultural, aplicación de la teoría a la práctica, desarrollo de conciencia social, desarrollo de pensamiento crítico. Señalan que la integración de Aprendizaje-Servicio con las tecnologías puede contribuir al aprendizaje del estudiantado y que el contexto es importante para el diseño e implementación de esta metodología. Se deben considerar los principios macro, micro y mesocurriculares. Es decir, el contexto histórico y cultural; los principios, la cultura, el liderazgo y la infraestructura de la institución y a nivel micro se considera la disciplina, los objetivos del profesorado para enriquecer el curso con actividades comunitarias y la relación con los socios comunitarios. Finalmente, señalan que debe haber una pedagogía híbrida que evidencie los principios de estas buenas prácticas. Por lo tanto, deben existir investigaciones sobre estos resultados en múltiples grupos y que incluyan no solo a estudiantes, sino también a docentes, socios comunitarios y las alianzas que apoyan la participación cívica. Según los autores es fundamental para tener evidencia empírica acerca de la eficacia de la pedagogía híbrida para el logro de los aprendizajes que permiten optimizar el trabajo.

De igual modo, en Carolina del Norte, Vélez y otros, en 2021, publican el artículo: *“In the Annex on Service and Higher Education A multidisciplinary y evaluation of the role of Service Learning”*. En este señalan que se ha dado importancia a la metodología Aprendizaje-Servicio, en los últimos años, debido a que se ha enfatizado en la importancia del desarrollo de habilidades del estudiantado en el modelo por competencias. El estudio muestra el resultado de entrevistas realizadas a líderes organizacionales sin fines de lucro y a docentes acerca del rol de Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias. Se concluye que esta es una buena práctica por lo que instructores, docentes y socios comunitarios deben continuar aplicándola en los m cursos que trabajan con modelos de aprendizaje por competencias.

En 2024, en Carolina del Norte, Brennan y otros publican el artículo: *“Bridging the gap: Innovating undergraduate public health nursing education through a service-learning health fair Project”*, En este muestran los resultados de una experiencia clínica de Aprendizaje-Servicio dentro de un curso de pregrado de enfermería de salud pública. Esta conectó los conocimientos teóricos con la aplicación práctica, fomentando el aprendizaje basado en competencias y atendiendo las necesidades de salud de la población, lo que tuvo un impacto positivo en el alumnado, el profesorado y la comunidad.

Asimismo, Ruiz y otros en 2024 publicaron el artículo: *“Service-learning: An Empirically Driven and Transformational Pedagogy to Develop Psychologically Literate Citizens for Contemporary Challenges”*. En este plantean que Aprendizaje-Servicio es una pedagogía innovadora que potencia el aprendizaje, el crecimiento personal, el desarrollo cívico y profesional del estudiantado. Además, mejora la comprensión y el compromiso del alumnado con problemáticas del entorno como el cambio climático, por ejemplo, y que se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles de las Naciones Unidas.

- Canadá

En Canadá, Taylor y otros (2015) publicaron el artículo: *“Community Service-Learning in Canadian Higher Education”*. Los autores realizan una revisión de la literatura y plantean que los programas de Aprendizaje-Servicio se han aplicado en forma más masiva en Canadá desde 1990. Expresan que esta es una metodología que tiene muchos beneficios, pero que debe ser bien diseñada. Para ello hay que considerar los objetivos de los programas de estudios y las necesidades de la comunidad. Su ejecución implica la creación de equipos interdisciplinarios, el uso de arte y poesía para generar aprendizaje, la promoción de relaciones dialógicas con la comunidad; la atención a la diversidad, el respeto por el otro. Requiere un liderazgo visionario. Debe existir claridad por parte de los involucrados de los objetivos educativos y de cómo se debe organizar e implementar el trabajo de Aprendizaje-Servicio. Bien aplicada promueve la reflexión, el pensamiento crítico, la responsabilidad cívica, como así también las relaciones interpersonales, aspectos relevantes para el futuro profesional del estudiantado.

De igual forma, Voss y otros publicaron en 2015 el artículo: “*Community-Academic Partnerships: Developing a Service-Learning Framework*”. En este presentan los beneficios que le aportó al estudiantado, al cuerpo docente comprometido con las actividades, la intervención de una comunidad con la metodología Aprendizaje-Servicio. Plantean que el trabajar con esta metodología constituye una oportunidad para colaborar con socios comunitarios y evaluar los beneficios en quienes reciben el servicio a través de la asociación colaborativa que se produce entre la comunidad y el mundo académico.

Asimismo, Hébert y Hauf, en 2015, realizan un estudio sobre aprendizaje y desarrollo de competencias y publican el artículo: “*Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills*”. En este plantean que si bien aprendizaje-servicio tiene beneficios, sin embargo, se requieren pruebas más rigurosas para ver su efecto académico. En este contexto aplicaron dos evaluaciones para evaluar su impacto: una de comprensión específica de los contenidos del curso y otra de autoevaluación respecto a responsabilidad cívica y habilidades interpersonales. Los resultados evidencian que existe una mejora en estas competencias, por lo que si existen dudas al respecto puede deberse a que no se estén utilizando los instrumentos adecuados para medir su impacto.

1.2.2.2 Aprendizaje-servicio y competencias genéricas a nivel universitario en países latinoamericanos

- Costa Rica

En 2015, la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología publica el libro: “El aprendizaje en Servicio en ULACIT: conceptos, experiencias y retos”, editado por Pablo Chavarri. En este se evidencia cómo esta universidad ha venido trabajando en la implementación de Aprendizaje-Servicio y cómo se aplica en distintas disciplinas; en carreras de Licenciatura en Contaduría Pública, Licenciatura en Mercadeo y el Bachillerato en Publicidad con énfasis en Producción Multimedia, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Ingeniería en Seguridad Laboral y Ambiental y en otras como Derecho, Psicología, Enseñanza del Inglés y en Odontología, destacando el valor de los aportes de Aprendizaje-Servicio tanto a nivel pedagógico como a nivel social. Finalmente, plantea como uno de los retos más importantes el evaluar el real impacto social que tiene la aplicación de Aprendizaje-Servicio.

- Chile

En Chile, está la investigación de Godoy-Pozo y otros (2019) denominada: “Desarrollo y fortalecimiento de competencias genéricas en estudiantes de enfermería a través de la metodología aprendizaje-servicio”. En esta se entrevistó a alumnos de tercer y cuarto año de enfermería para conocer su experiencia al trabajar con la metodología aprendizaje-servicio. Se concluye que el estudiantado percibe en forma positiva trabajar con esta metodología y la valoran, por lo que se considera un aporte para su formación en el desarrollo de competencias genéricas en diferentes ámbitos. El estudiantado, al estar en contacto directo con la realidad social, vive experiencias auténticas de aprendizaje, lo que aumenta su sensibilización y compromiso.

En Chile está la investigación de Vivero y otros (2020) denominada: “Un análisis crítico al modelo aprendizaje servicio: Su implementación en la Universidad Católica de Temuco”. Sus autores realizan un análisis crítico al modelo de aprendizaje-servicio y concluye que esta metodología desarrolla las habilidades y destrezas técnicas como así también posibilita la comprensión crítica de la realidad al articular contenidos con otras asignaturas y al conectar teoría y práctica.

La investigación de Marques y otros (2021): “Aprendizaje-servicio y formación inicial docente. Factores que determinan el desarrollo de habilidades transversales” presenta las virtudes de aprendizaje servicio en la formación inicial docente y concluye que esta metodología es una oportunidad para mejorar el ejercicio docente que permite el crecimiento personal y profesional del estudiantado.

De igual modo, en 2023, Muñoz-Roa y otros realizaron una investigación cuantitativa, de corte transversal y descriptiva denominada: “Satisfacción de los estudiantes de enfermería sobre la implementación remota de la metodología de aprendizaje y servicio para el fortalecimiento de las competencias profesionales”, cuyo objetivo fue identificar el grado de satisfacción del estudiantado de enfermería de la Universidad Católica de la Santísima Concepción sobre la implementación remota de la metodología de aprendizaje y servicio para el fortalecimiento de competencias profesionales. Los resultados arrojan que el estudiantado percibió de manera favorable la implementación remota de la metodología Aprendizaje-Servicio en todas las dimensiones consideradas. Se concluye que el alumnado que participa en actividades

planificadas con Aprendizaje-Servicio tienen un aprendizaje significativo y a su vez se fortalecen sus competencias profesionales.

- Perú

En Perú, Morillo y otros, en 2023, publican el artículo titulado: “Impacto del Aprendizaje-Servicio en la formación de estudiantes universitarios”. Los autores realizaron una revisión bibliográfica. Seleccionaron 30 artículos y realizaron un análisis de contenido. Los resultados revelaron que la metodología Aprendizaje-Servicio permite al estudiantado el desarrollo de competencias que exige el mundo laboral. Impacta en forma positiva a nivel académico, cognitivo, cívico, vocacional y profesional, personal, social, ético y moral. Para su implementación debe existir compromiso de la institución de educación superior, de las instituciones externas a quienes se presta el servicio, del cuerpo docente y alumnado, quienes deben tener un alto grado de motivación para su ejecución. Además, los programas de estudio deben basarse en la reflexión de los problemas sociales que afectan a la comunidad, cuya solución implique la aplicación de conocimientos adquiridos en el aula. Por esta razón esta metodología debe incorporarse en las diferentes asignaturas debido a que es una oportunidad de mejora en el diseño y ejecución de proyectos.

1.2.2.3 Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas a nivel universitario en países europeos

Se presentan acá algunas de las investigaciones realizadas en algunos países europeos, respecto a la experiencia que se ha tenido a nivel universitario con la aplicación de la metodología Aprendizaje-Servicio.

- España

En 2015, Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra publican su artículo: “Una experiencia de aprendizaje servicio en comunidades de aprendizaje”. En este presentan los resultados de un trabajo realizado con el estudiantado a nivel superior. El estudio señala que trabajar con aprendizaje-servicio ha permitido al estudiantado un mejor desarrollo en el ámbito académico, porque han podido internalizar los conceptos teóricos, han mejorado sus habilidades sociales y comunicativas y han tomado conciencia de las desigualdades, lo que se traduce en el logro de competencias esenciales para su ejercicio profesional.

Por su parte, Mayor (2019), publica el artículo: “Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de Aprendizaje-Servicio”. En este analiza similitudes y diferencias en cuanto beneficio de Aprendizaje-Servicio respecto a otras metodologías activo-participativas como aprendizaje basado en proyectos, estudio de caso, aprendizaje basado en problemas, entre otras. Presenta en su estudio una visión panorámica de las regularidades de aprendizaje-servicio en cuanto aprendizaje, servicio, participación, reflexión, intencionalidad educativa y concluye que aprendizaje-servicio es una práctica pedagógica experiencial que favorece la adquisición de valores, conocimientos y herramientas para la formación de ciudadanos activos, reflexivos y críticos.

Asimismo, en 2021, Ortega y otros publican el artículo: “Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio”. En este analizan los cambios en el alumnado de una universidad española en relación con actitudes cívicas, habilidades interpersonales e intenciones de participar en acciones sociales, luego de haber trabajado con Aprendizaje-Servicio. Para evaluar estos cambios aplicaron una escala adaptada de *Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ)* antes y después de la implementación de programas de Aprendizaje-Servicio. Los resultados arrojan un incremento en la percepción del estudiantado sobre sus propias habilidades de liderazgo o de resolución de problemas, entre otras, y expresan, en mayor medida, sus intenciones de involucrarse en futuras acciones sociales. Concluye que la utilización de Aprendizaje-Servicio en el estudiantado de los Grados de Educación promueve el desarrollo de competencias que facilita un futuro desempeño profesional que atienda a la necesidad de contribuir al desarrollo de sociedades más justas y comprometidas.

En 2024, también en España, Plaza-Angulo y López-Toro publicaron el artículo: “*The perception of transversal skills among students of business administration: Gender gap. Service-learning, gender and skills in higher education*”. El objetivo de su investigación fue evaluar la autopercepción de las competencias transversales entre el estudiantado de administración de empresas a través del aprendizaje-servicio y la posible influencia del género. Los resultados sugieren que existe una relación positiva entre la participación en la actividad de aprendizaje-servicio y el nivel de competencia, especialmente en habilidades éticas y sociales, con diferencias significativas por género.

- Portugal

En 2022, Pais y otros publican el artículo: *“Connecting Higher Education to the Labour Market: The Experience of Service Learning in a Portuguese University.”*. En este se plantea que las instituciones de educación superior (IES) deben fomentar condiciones que faciliten la participación estudiantil y el compromiso con su éxito profesional. El estudio lo realizaron con el estudiantado de cursos de Aptitudes impartidos en el contexto de un programa de innovación pedagógica de la Universidad de Oporto. Este análisis incluyó entrevistas con el profesorado, un grupo de discusión con el alumnado y el análisis de los cuadernos de bitácora y los informes finales para comprender el potencial de Aptitudes para mejorar la empleabilidad. Los resultados evidencian que, al integrar el aprendizaje académico con la experiencia en la comunidad, el alumnado adquiere habilidades personales, sociales y académicas. Además, desarrollan habilidades de liderazgo, comunicación y sentido crítico, así como la gestión del tiempo y los recursos, y la capacidad de adaptación y respuesta a los retos del mundo real, todo lo cual se considera beneficioso para la transición al mercado laboral.

- Italia

En Italia, Laura Selmo publica en 2020, el capítulo de libro denominado: *“Higher education and the relationship between the capability approach and service-learning”*. En este se realizó un análisis cualitativo sobre las reflexiones del alumnado acerca de su experiencia luego de haber trabajado con Aprendizaje-Servicio. Los resultados evidencian que mejoraron sus habilidades para la resolución de problemas, la competencia social y la responsabilidad cívica.

- Revisiones sistemáticas de autores españoles

Ruiz- Montero y otros, autores españoles, realizaron una revisión sistemática en el área de la promoción de la salud en el entorno de personas mayores y publicaron, en 2019, el artículo: *“Service-Learning with College Students toward Health-Care of Older Adults: A Systematic Review”*. En este, los autores señalan que Aprendizaje-Servicio se ha convertido en una metodología docente que promueve habilidades sociales y personales, a la vez que ayuda a grupos necesitados y en riesgo de exclusión social. El análisis de los artículos indica que los grupos participantes son adultos mayores sanos y adultos mayores con discapacidades y enfermedades propias del envejecimiento. Los instrumentos utilizados fueron principalmente entrevistas y cuestionarios, y los

programas se desarrollaron específicamente en Estados Unidos. Se concluye que Aprendizaje-Servicio tiene un efecto positivo en la promoción de la salud de las personas mayores y mejora su participación comunitaria.

De igual modo, está la investigación de Redondo-Corcobado y Fuentes (2020) publicaron el artículo: “La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: Una revisión sistemática”. Sus autores analizaron los textos en función del impacto que esta metodología tiene en el estudiantado. Los analizan considerando las cuatro dimensiones propuestas por Furco: desarrollo social (interpersonal); desarrollo personal (crecimiento personal); desarrollo académico y profesional; desarrollo comunitario. Se concluye que participar en estos proyectos favorece la excelencia en los aprendizajes y optimiza la adquisición de competencias personales, académicas y profesionales como así también las sociales como trabajar en equipo, la capacidad comunicativa, la capacidad de asumir responsabilidades, la capacidad de organización y gestión y la iniciativa personal. Esta investigación también evidencia que ha habido, en España, un crecimiento de aplicación de esta metodología a nivel universitario en la última década. El 90% de las experiencias, según estos autores, son en educación superior y han sido exitosas. Sin embargo, falta que se realicen estudios que midan el impacto que tiene esta metodología en la comunidad a la que se presta el servicio.

Así también, en 2021, Blanco-Cano y García-Martín realizaron una revisión sistemática con el fin de analizar el impacto de aprendizaje-servicio en las actitudes cívicas, pensamiento crítico, trabajo en grupo, empatía y autoconcepto. El artículo se denomina: “El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática”. Los resultados muestran que aprendizaje-servicio favorece el desarrollo de la autoeficacia y de la autoestima del estudiantado, al estar en contacto directo con problemas de la vida real. Esta situación y el proceso de reflexión propio de esta metodología permiten que el estudiantado desarrolle su pensamiento crítico y aprenda a resolver problemas de manera eficaz. Además, el hecho de convivir con realidades diferentes aumenta su empatía y su conciencia social convirtiéndolos en ciudadanos responsables porque aprenden a identificarse más con los valores cívicos de la sociedad.

En España, en 2022, Marcilla-Toribio y otros realizaron una revisión sistemática respecto a los beneficios que tiene Aprendizaje-Servicio para el estudiantado de Enfermería y publicaron el artículo: *“Impact of Service-Learning educational interventions on nursing students: An integrative review”*. Los autores señalan que Aprendizaje-Servicio como metodología está bien valorada por el estudiantado de Enfermería porque les permite aplicar sus conocimientos teóricos a la práctica, pueden desarrollar sus habilidades comunicativas y de trabajo en equipo, como así también la empatía, el cuestionamiento de prejuicios y el compromiso. Los autores concluyen que los beneficios obtenidos son tanto para el estudiantado como para la comunidad. Su implementación requiere la motivación y creatividad por parte de los docentes y estudiantado para implementarlas. Sin embargo, se necesitan más estudios experimentales y el uso de muestras más grandes en el estudio de la aplicación de programas que incluyan Aprendizaje-Servicio.

Asimismo, en la Universidad de Deusto, Aláez y otros también en 2022 realizaron una revisión sistemática acerca de los beneficios que tiene Aprendizaje-Servicio para las personas mayores y publicaron el artículo: *“Bridging Generation Gaps Through Service-Learning in Higher Education: A Systematic Review”*. Las autoras concluyen que la metodología permite el desarrollo integral del estudiantado, destacan el impacto positivo que tiene en la comunidad gracias al compromiso ético de la universidad, las residencias, agencias y otras organizaciones y a las relaciones intergeneracionales que promueven el bienestar de las personas mayores.

1.2.2.4 Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas en países asiáticos

- Pakistán

En Pakistán, en 2022, Gul y otros realizaron una investigación respecto al impacto de Aprendizaje-Servicio en la preparación del estudiantado universitarios en el desarrollo del liderazgo cívico y publicaron el artículo: *“Understanding the pedagogical role of service learning in preparing citizen leaders in higher education”*. Los resultados evidencian que Aprendizaje-Servicio es una metodología valiosa para el desarrollo del liderazgo en estudiantes universitarios. Pero, a su vez, también optimiza la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la oratoria, la toma de decisiones y las habilidades interpersonales, competencias que en la actualidad también son requeridas en el mercado laboral. Por lo tanto, Aprendizaje-Servicio debería integrarse como un enfoque

educativo en el currículum de las carreras de educación superior porque potencia el desarrollo de estas competencias.

- Corea

En Corea, Choi y otros, en 2023, realizaron una investigación cualitativa, donde aplicaron entrevistas en profundidad al estudiantado universitario, que han trabajado con Aprendizaje-Servicio, con el fin de explorar cómo el estudiantado incorpora su aprendizaje y lo aplican en otros contextos. El artículo se denomina: *“Exploring key service-learning experiences that promote students' learning in higher education”*. Los resultados evidencian que el aprendizaje y la reflexión del estudiantado están motivados por la comprensión de las necesidades de los beneficiarios, lo que los lleva a diseñar y planificar -por sí mismos- un proyecto que resuelve un problema real de la comunidad que intervienen. Ellos asumen con mucha responsabilidad un rol específico para dar solución a esta situación, lo que conlleva una reflexión permanente. Ante esta experiencia, se demuestra que el alumnado amplía su aprendizaje a diferentes contextos a través de la conexión con cursos académicos formales y su participación en nuevas actividades dentro y fuera del campus universitario. Por lo tanto, las universidades deben brindar apoyo institucional y oportunidades para animar al estudiantado a transferir e integrar sus experiencias de aprendizaje de los programas de aprendizaje-servicio en otros contextos.

- Taiwán

En Taiwán, Chao y Yang (2022) publicaron el artículo: *“Integration of a service-learning component into a course on nursing care for children with developmental disorders: A mixed-methods study”*. El estudio tuvo como objetivo examinar la eficacia de integrar el aprendizaje-servicio en un curso de enfermería sobre atención de enfermería para niños con trastornos del desarrollo. Los resultados arrojan que hubo un aumento de la empatía, la confianza en sí mismos, y se evidenció mayor sensibilidad hacia los desafíos y necesidades que implica el atender a niños con trastorno del desarrollo. Se concluye que trabajar con Aprendizaje-Servicio aporta al desarrollo de competencias y que se puede integrar fácilmente en los cursos que forman del plan de estudios para el alumnado que estudia enfermería.

- Revisiones sistemáticas de Aprendizaje-Servicio en países asiáticos

Salam y otros en 2019, realizaron una revisión sistemática sobre la implementación de Aprendizaje-Servicio en educación superior y publicaron el artículo: “*Service learning in higher education: a systematic review of the literature*”. Los resultados revelaron que Aprendizaje-Servicio ofrece beneficios recíprocos para todas las partes interesadas: docentes, estudiantes, socios comunitarios al contribuir significativamente al mejoramiento general de la comunidad local. Es valorada a nivel académico por los resultados obtenidos en relación con el aprendizaje del estudiantado. Se aplica en disciplinas de distintas áreas del conocimiento, tanto en carreras del área de la salud como, por ejemplo, en Enfermería, como así también en carreras de otras áreas como en las de Administración y Economía; Informática y Sistemas de Información; Estudios Sociales; Formación Docente; Lingüística y Educación Ambiental. La comparación de los marcos en los que se aplica Aprendizaje-Servicio reveló que carecen de algunos aspectos de integración tecnológica, que son necesarios para implementarla. Por lo tanto, se requieren más estudios para investigar sobre la importancia de la integración de la tecnología y el uso de las TIC en la pedagogía del Aprendizaje-Servicio.

De igual modo, Wu y Belando realizaron también una revisión sistemática, pero considerando solo revistas de las bases de datos chinas y publicaron, en 2024, el artículo titulado: “*Research on service-learning in chinese academic literature: a systematic review*”. En este explicitan que Aprendizaje-Servicio, en China, es relativamente reciente, a pesar de que en los últimos años ha cobrado relevancia en muchos países. La muestra final fue de 532 artículos publicados entre 2001 y 2023. Se analizaron variables relacionadas con los aspectos metodológicos, el alcance de la investigación y aquellas propias de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Los resultados revelan que los estudios se centran únicamente en la investigación teórica, en la etapa de educación superior, y que hay mayor número de publicaciones en campos relacionados con el Trabajo Social y la Medicina. Los autores concluyen que se debe intensificar la investigación aplicada orientada a problemas específicos y que sería deseable promover el uso de esta metodología en diferentes etapas educativas, más allá de la educación superior.

Así también Hong y otros realizaron otra revisión sistemática, pero en Asia continental y publicaron en 2024 el artículo: “*Two Decades of Academic Service-*

Learning in Chinese Higher Education: A Review of Research Literature". En este los autores señalan que existe un crecimiento constante de los cursos de aprendizaje-servicio en todas las regiones de China continental desde 2006, con cincuenta y dos cursos documentados en la literatura académica para 2023. Los cursos abarcan diversas disciplinas y destinatarios del servicio y han mostrado impactos positivos en el desarrollo de las habilidades cognitivas del estudiantado universitario, la conexión con sus pares y la comunidad, el desarrollo de la identidad personal, disciplinaria y profesional, así como la responsabilidad social. Su estudio indica que las investigaciones sobre este tema están en una etapa temprana. Por lo tanto, se requiere de una documentación sistemática de los diseños y procesos de los cursos, así como de una evaluación de resultados con rigor investigador.

- Revisiones sistemáticas de Aprendizaje-Servicio en Australia

Gordon y otros, autores australianos, realizaron de igual manera una revisión sistemática orientada a indagar acerca de si Aprendizaje-Servicio contribuía al desarrollo de la empatía y publicaron, en 2022, el artículo: "*A systematic meta-analysis and meta-synthesis of the impact of service-learning programs on university students' empathy*". Ellos señalan que las instituciones de educación superior buscan no solo preparar al alumnado para la profesión elegida, sino también formar graduados con mentalidad cívica y que generen un impacto social positivo. La revisión arrojó que Aprendizaje-Servicio tiene un pequeño efecto significativo en el aumento de la empatía del estudiantado, que participa en actividades propias de Aprendizaje-Servicio, en comparación con quienes no lo hicieron y que lo que contribuiría al desarrollo de la empatía sería la interacción directa con la comunidad. Finalmente, los autores señalan que Aprendizaje-Servicio es una metodología eficaz y que este estudio contribuye a la comprensión del valor educativo que esta tiene para las universidades.

1.2.3 Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social a nivel de Educación Superior

Las instituciones a nivel mundial han estado trabajando en la inclusión de la responsabilidad social en las instituciones de Educación Superior.

1.2.3.1 Aprendizaje-servicio y responsabilidad social a nivel universitario en Estados Unidos

- Estados Unidos

En Estados Unidos, Taylor y otros (2017) publicaron el artículo: *“Innovative Use of Service-Learning to Enhance Baccalaureate Nursing Education”*. Las autoras plantean que Aprendizaje-Servicio es un enfoque pedagógico consolidado para la formación en enfermería porque ofrece oportunidades para enriquecer la evaluación y el pensamiento crítico. La implementación del aprendizaje-servicio en los cursos básicos de enfermería permite al estudiantado enfrentarse a la aplicación de la gestión de cuidados complejos dentro de un contexto de cuidado, competencia cultural, responsabilidad social e iniciativas de autocuidado, por lo que se debe integrar Aprendizaje-Servicio en el plan de estudios de enfermería porque es una oportunidad para fortalecer la experiencia de aprendizaje y fomentar los conceptos de cuidado, responsabilidad social, competencia cultural y autocuidado. Además, el trabajar con líderes comunitarios de diversos grupos puede generar proyectos sostenibles que beneficien simultáneamente a la comunidad y a la formación en enfermería.

1.2.3.2 Aprendizaje-servicio y responsabilidad social a nivel universitario en países latinoamericanos

- Chile

En Chile, está la publicación: “Razones y propósitos para incorporar la responsabilidad social en la formación de personas y de organizaciones de Latinoamérica” de Navarro y otros (2017). Aquí se dan las razones para incorporar la responsabilidad social en la formación universitaria, señalando que una estrategia es la vinculación con el medio a través de la metodología aprendizaje-servicio.

También se encuentra el artículo: “Responsabilidad social, más allá del pregrado: Consideraciones para la formación ciudadana y la gestión estratégica” de Rubio (2020). En este se plantea que la responsabilidad social debe enraizarse en los académicos por ser el eje estratégico de la gestión universitaria, debido a que tributa a la formación de profesionales para que sean agentes de cambio en pro de una sociedad más inclusiva, democrática e intercultural. Concluyen que la adecuada implementación de acciones planificadas a través de aprendizaje-servicio en la formación de pregrado es una estrategia para concretar la responsabilidad social, porque permite el desarrollo de conductas socialmente responsables en el estudiantado, generando con ello su compromiso social.

Asimismo, Severino-González y otros (2023) publican: “Percepción de estudiantes universitarios sobre responsabilidad social: entre el estallido social y la crisis sanitaria”. Aquí describe la percepción del estudiantado universitario sobre la responsabilidad social en periodo de conflicto ciudadano y la pandemia COVID-19. El estudio concluye que las universidades deben desarrollar esfuerzos para el diseño de políticas, estrategias, prácticas y acciones para la formación en comportamiento socialmente responsable, considerando los desafíos la sociedad. Señala que el estudiantado reconoce que la metodología aprendizaje-servicio aumenta su compromiso consigo mismos y con la sociedad. Indica, además, que la implementación de estrategias que promuevan la responsabilidad social implica la creación de entornos de aprendizaje que fomenten competencias socioemocionales y el crecimiento personal y profesional del estudiantado, tales como la empatía, la solidaridad y el compromiso ético con la comunidad.

1.2.3.3 Aprendizaje-servicio y responsabilidad social a nivel universitario en países europeos

- España

Respecto al impacto que tiene aprendizaje-servicio en relación con la responsabilidad social, en España, está el artículo: “El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular” de García y Cotrina (2015). En esta se señala que aprendizaje-servicio impacta positivamente en la formación del profesorado permitiendo el compromiso ético y hace efectiva la responsabilidad social.

De igual modo, Santos y otros (2015) publican su libro: “Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad”. La idea central de esta publicación es destacar la importancia de incluir aprendizaje-servicio como metodología en el proceso de formación integral del alumnado a nivel universitario, pues permite el desarrollo de valores cívicos y sociales en su formación profesional, los que son esenciales para su desempeño en el mundo laboral.

Asimismo, Chiva-Bartoll y otros (2018) publican: “Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: una apuesta por la mejora docente y la responsabilidad social”. Aquí los autores plantean que aprendizaje-servicio, al ser una metodología que presta servicio comunitario, permite que el estudiantado se sensibilice

frente a las problemáticas sociales. De este modo, facilita que la universidad sea un verdadero espacio de construcción de valores formando así ciudadanos críticos que se comprometen socialmente.

En 2018 también se encuentra la publicación de Gutiérrez y Moreno denominada: “El aprendizaje-servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios”. Los autores plantean que Aprendizaje-Servicio permite la formación en valores sociales y cívicos. A su vez es una oportunidad para la transformación institucional en su rol de cumplir con su responsabilidad social, lo que implica estar atenta a las necesidades del entorno y trabajar colaborativamente con las instituciones en el diagnóstico y solución de problemas sociales a través de la ejecución de proyectos. De esta forma, el estudiantado desarrolla su pensamiento crítico, fortalece sus principios éticos y su compromiso cívico, de manera tal que al enfrentarse al mundo laboral contribuyen a una sociedad más justa y equitativa.

También está la investigación de Solís y López (2020) denominada: “El aprendizaje-servicio como estrategia didáctica para la profesionalización, la sostenibilidad y la transformación social. Una experiencia en el grado de educación social”. En esta se describe un proyecto de aprendizaje-servicio en la Universidad de Extremadura donde el estudiantado debía desarrollar un plan estratégico orientado a mejorar la calidad de la gestión de la organización dando respuesta a las necesidades de sus destinatarios y de su entorno. Se concluye que el estudiantado al participar en este tipo de experiencias y conocer en terreno las problemáticas sociales se sensibilizan al ver otras realidades, desarrollan competencias genéricas y profesionales consideradas necesarias para el desempeño laboral. Así también al realizar la transferencia de conocimientos desde lo académico a lo social hace que el estudiantado se conciente en función de su participación activa como ciudadano, por lo que se reconoce que aprendizaje servicio es una de las estrategias más adecuadas y eficaces.

En 2021, Pegalajar-Palomino y otros publican el artículo: “Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación”. En este plantean que se aplicó un “Cuestionario de responsabilidad social del universitario” a 572 estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Los resultados indican que el estudiantado otorga mayor importancia a la responsabilidad social a partir del ejercicio profesional, desde el compromiso social y del descubrimiento de valores

personales. Los autores concluyen que las instituciones deben formar en responsabilidad social como parte del ser un buen profesional. Esto es fomentar el compromiso cívico, la ciudadanía activa y la defensa de la dignidad humana como ejes fundamentales.

- Revisiones sistemáticas en Europa

En España, Martínez- Usarralde y otros (2019) realizan una revisión sistemática respecto a aprendizaje servicio y responsabilidad social. El artículo se denomina: “Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio”. Su objetivo es establecer las contribuciones que hace Aprendizaje-Servicio a la sociedad desde la educación superior. La investigación concluye que aprendizaje servicio da significado social a los aprendizajes y forma al estudiantado en responsabilidad social. Desarrolla competencias académicas, sociales, personales y culturales. Permite mejorar el aprendizaje académico, aumenta la motivación para aprender y servir, incrementa valores cívicos, desarrolla sentido de preocupaciones por problemas sociales. Concluyen que el desarrollo de competencias genéricas, tales como el trabajo en equipo, la responsabilidad social y la capacidad crítica son esenciales para la formación integral del estudiantado, ya que les permiten no solo adquirir conocimientos técnicos, sino también habilidades blandas necesarias para su inserción en el mundo profesional.

En los Países Bajos, en 2020, Tijssma y otros realizaron una revisión sistemática con el fin de establecer principios para orientar a los coordinadores de cursos en la implementación de Aprendizaje Servicio Comunitario. El artículo se denomina: *“Becoming productive 21st century citizens: A systematic review uncovering design principles for integrating community service learning into higher education courses”*. En este se recomienda que para implementar esta metodología existen tres etapas: 1. Alinear los objetivos con el contenido y las capacidades del estudiantado. Por ejemplo, si estos no tienen experiencia en Aprendizaje-Servicio, se programa su implementación al inicio del curso y si ya tienen experiencia se incluye en asignaturas que se dicten al final de la carrera. Puede ser en una asignatura o en múltiples cursos. 2.- Establecer una relación con el socio comunitario. 3.- Definir una estrategia de reflexión y evaluación. Los objetivos del curso están relacionados con el desarrollo de competencias destinadas al conocimiento de situaciones complejas; mejoramiento de habilidades sociales y resolución de problemas; transferencia de conocimiento del aula al mundo real; y la reflexión sobre los propios valores. Los autores concluyen que este enfoque ayuda al

estudiantado a mejorar sus competencias de reflexión, pensamiento crítico y relaciones interpersonales.

En España, en 2022, Martínez-Valdivia y otros realizan una revisión sistemática y publican el artículo: “La responsabilidad social desde Aprendizaje-Servicio en la formación del docente”. Las autoras realizaron una revisión sistemática con el objetivo de analizar la producción científica en función de las competencias, la formación docente en relación con Aprendizaje-Servicio y su implicancia para la responsabilidad social. Concluyen que esta metodología es eficaz para la formación integral del estudiantado y la competencia cívica y ciudadana. Además, promueve la identidad social basada en el desarrollo sostenible. De igual modo, plantean que se requiere investigación, desde una mirada cuantitativa, acerca de la incidencia de Aprendizaje-Servicio en la formación docente para la responsabilidad social.

1.2.4 Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible

1.2.4.1 Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel universitario en Estados Unidos y Canadá

- Estados Unidos

En Estados Unidos, el año 2024, se publicó el artículo: “*Assessing the Impact of a College Service-Learning Course Focused on the United Nations Sustainable Development Goals*”, escrito por Krift y otros. En este se señala que en la Universidad de Lynn los estudiantes deben completar un curso de Aprendizaje-Servicio conocido como el Proyecto de Ciudadanía. En 2019 el proyecto se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y se coloca como condición que cada proyecto desarrolle un ODS. También señala que, aun cuando, Aprendizaje-Servicio está más presente en carreras orientadas al medioambiente, de igual forma lo está en educación, en construcción y en las que imparten temáticas de emprendimiento. Se concluye que trabajar con este tipo de proyectos relacionados con la sostenibilidad se debe mantener porque es una buena forma de que el estudiantado esté en contacto con la realidad y desarrolle sus valores cívicos.

- Canadá

En 2025, MacNeil y Khare publican su artículo: “*Adopting Sustainability Competencies in Management Education—A Scoping Review of Progress*”. En este

señalan que la universidad tiene un rol y una responsabilidad para el trabajo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, debido a que debe preparar al estudiantado para que -como futuros líderes- tengan la solidez para enfrentar grandes desafíos. Pero las instituciones de educación superior han sido reticentes para incorporar las competencias de sostenibilidad. En su estudio identifican las barreras que impiden su integración, entre las que están la ausencia de una política integral que dirija su implementación. Los autores plantean posibles acciones para resolverlo. Su estudio es un aporte para la concientización de la importancia de incorporarlas en el currículum de las instituciones de educación superior.

1.2.4.2 Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel universitario en países latinoamericanos

- Ecuador

En Ecuador, González-Alonso y otros, en 2022, publicaron el artículo: “Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS”. En este se presenta los resultados de una investigación realizada en universidades de España y México que trabajaban los Objetivos de Desarrollo Sostenible con la metodología Aprendizaje-Servicio. Los autores concluyen que Aprendizaje-Servicio es una metodología colaborativa y democrática que promueve el crecimiento personal y el aprendizaje cívico y que permite acercar a la universidad con la sociedad, pero aún no se ha masificado su incorporación como innovación pedagógica en las instituciones de educación superior. Las experiencias de ambos países coinciden en que los ODS que más se trabajan son el garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje; lograr la igualdad de género; promover sociedades inclusivas para el desarrollo sostenible y el acceso a la justicia. El estudio concluye que Aprendizaje-Servicio fortalece el conocimiento del estudiantado, la participación cívica y democrática favoreciendo el compromiso y el logro progresivo de los ODS.

1.2.4.3 Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel universitario en países europeos

- España

En España, López-Santiago y otros publicaron el artículo: “*Fostering sustainable development values among engineering students using Service-Learning*”, el año 2024.

En este artículo los autores plantean que Aprendizaje-Servicio es una de las metodologías para fomentar los valores de desarrollo sostenible. La experiencia tuvo por finalidad evaluar el impacto de proyectos desarrollados en una comunidad escolar rural para el fomento de habilidades sociales y valores ambientales entre estudiantes de ingeniería. Se concluye que trabajar con Aprendizaje-Servicio permite el logro de habilidades y promueve la adquisición de valores sociales y ambientales entre los estudiantes, contribuyendo eficazmente al avance de la educación para un futuro sostenible.

Por su parte, Hernández-Barco y otros publican en España, en 2020, el artículo *“Teaching Down to Earth-Service-Learning Methodology for Science Education and Sustainability at the University Level: A Practical Approach”*. En este se presenta la experiencia en una comunidad kichwa aislada en Ecuador y consiste en el desarrollo de materiales alternativos de educación científica para la capacitación de docentes de ciencias en ejercicio. Este artículo evalúa cómo se llevó a cabo un trabajo de fin de grado realizado aplicando los principios de Aprendizaje-Servicio contribuyen a la adquisición de "habilidades blandas" y cómo estas pueden enfocarse en la promoción del conocimiento y la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se concluye que en la Educación Superior Aprendizaje-Servicio es una metodología que permite trabajar los ODS por lo que se debe incluir en la práctica docente.

Por otra parte, Mayor y Graneros en 2021 publicaron el artículo: “El Aprendizaje-Servicio como propuesta metodológica para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Infantil”. Esta investigación presenta la percepción de la experiencia vivida por el profesorado de Educación Infantil, que trabajaron con Aprendizaje-Servicio en periodo de pandemia. Se concluye que esta metodología tiene potencial pedagógico para establecer relaciones colaborativas entre sus actores, promueve el desarrollo de competencias y permite diseñar propuestas didácticas orientadas a trabajar con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Infantil.

- Italia

En Italia, Molderez y Fonseca, en 2018, publican el artículo: *“The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education”*. En este plantean que trabajar con Aprendizaje-Servicio permite al estudiantado adquirir competencias de sostenibilidad. Se realizaron

encuestas y grupos focales para conocer en qué medida el estudiantado, al trabajar con actividades de Aprendizaje-Servicio, desarrollaban las competencias de sostenibilidad. Los resultados demuestran que estas efectivamente presentan un logro, aunque en distintos niveles. Se recomienda que el profesorado diseñe y combine distintas actividades para el fomento del mayor número de competencias debido a la interacción que existe entre ellas.

- Croacia

En Croacia, Petković y otros, en 2022, publicaron el artículo: *“Environmental sustainability and corporate social responsibility of business schools: is there evidence of transdisciplinary effects?”* En este plantean que Aprendizaje-Servicio desarrolla el grado de compromiso del estudiantado universitario con la sostenibilidad ambiental. Se trabajó con una muestra de 366 estudiantes del Grado de Negocios de Croacia, Bosnia y Herzegovina. Los resultados evidencian que Aprendizaje-Servicio media las relaciones entre el idealismo del alumnado y su compromiso con la sostenibilidad, así como entre la confianza social del estudiantado y su compromiso con esta.

1.2.4.4 Aprendizaje-servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel universitario en países asiáticos

- Afganistán

En Afganistán, Franklin y otros, en 2023, publicaron el artículo: *“Impacts of service learning on tourism students’ sustainability competencies in conflict-affected Bamyan, Afghanistan”*. El objetivo de esta investigación fue conocer el impacto de Aprendizaje-Servicio en la enseñanza de competencias de sostenibilidad en un programa de turismo de pregrado en la Universidad de Bamiyán, Afganistán. Se seleccionaron cinco competencias clave de sostenibilidad: colaboración, pensamiento en valores, orientación a la acción, pensamiento sistémico y resolución integrada de problemas. Se trabajó con grupos focales, ensayos reflexivos y observación participante para evaluar la percepción de los estudiantes respecto a la sostenibilidad. Los resultados indican que trabajar con Aprendizaje-Servicio permite al estudiantado desarrollar una sólida conceptualización de la sostenibilidad, afiata relaciones de confianza entre estudiantes y actores de la comunidad y empodera al estudiantado para contribuir a soluciones locales que cumplen un papel en los esfuerzos de estabilización en contextos afectados por conflictos.

- Hong Kong

Wong y otros, en 2025, publicaron el artículo: “*International service-learning projects on water sustainable management in higher education: a case study on improving water quality in a needy community*”. El objetivo de su investigación fue analizar la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios que participaron en un proyecto sobre gestión sostenible del agua, aplicando la metodología Aprendizaje-Servicio. La investigación se realizó en la Universidad Politécnica de Hong Kong. Los resultados evidencian los beneficios para quienes recibieron el servicio y también para el alumnado que demostró un aumento en su compromiso cívico. Se consideró su capacidad para la resolución de problemas, el pensamiento creativo, la contribución comunitaria, el compromiso con los desfavorecidos, la empatía, la preocupación por los necesitados, el compromiso moral con los asuntos cívicos, el análisis de la información desde distintas perspectivas y la toma de decisiones informada. La experiencia sugiere que Aprendizaje-Servicio debe integrarse en las asignaturas de los programas universitarios.

1.2.4.5 Aprendizaje-servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel universitario en Sudáfrica

- Sudáfrica

En Sudáfrica, en 2023, Ramdhani publica su artículo: “*An auto ethnographic reflection of service-learning: a higher education perspective*”. En este plantea que Aprendizaje-Servicio es una metodología que puede integrarse en el currículum para los futuros profesores de Comercio como un enfoque de servicio comunitario significativo, porque permite al estudiantado ser consciente y reflexionar sobre aspectos de justicia social al fomentar el aprendizaje activo y promover la proactividad. Plantea que el alumnado al conocer mejor su entorno tiene mayor conciencia de lo que pasa en la sociedad. Además, al ser un proyecto de la universidad, se crea un espacio seguro donde el ambiente es inclusivo y, por tanto, el alumnado se siente en libertad de expresar sus reflexiones. Finalmente, plantea que debe existir una actitud proactiva por parte del profesorado para implementar Aprendizaje- Servicio, especialmente porque desarrolla competencias y permite una mejor preparación del estudiantado para el logro de Objetivos de Desarrollo Sostenible, que es una de las misiones de la educación superior.

- Revisiones sistemáticas de Aprendizaje-Servicio y Objetivos de Desarrollo Sostenible en Canadá. Ecuador y España

- Canadá

En Canadá, Álvarez-Vanegas y otros, en 2024, realizaron una revisión sistemática y publicaron el artículo: “*Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability*”. Aquí plantean cómo Aprendizaje-Servicio se está integrando en las universidades canadienses como estrategia para promover la educación para el desarrollo sostenible. Los autores concluyen que los programas de Aprendizaje-Servicio están en consonancia con la educación para el desarrollo sostenible en el marco propuesto por la

UNESCO en su agenda 2030, pero las instituciones de educación superior tienen dificultades para implementarlos. Para su logro el compromiso docente es fundamental, por lo que se debe capacitar e incentivar al profesorado, a nivel institucional contar con financiamiento de proyectos que aborden problemas locales con impacto visible con la colaboración de comunidades, instituciones y empresas sociales. Finalmente, sugieren que investigaciones futuras deberían centrarse en la evaluación del impacto de Aprendizaje-Servicio tanto en la cultura institucional como en el desarrollo comunitario externo.

- Ecuador

En Ecuador el artículo titulado: “*Sustainable development through service learning and community engagement in higher education: a systematic literature review*”, publicado por Rodríguez-Zurita y otros en 2025, es un estudio que se centra en el análisis de la producción científica relacionada con Aprendizaje-Servicio y la participación comunitaria para la sostenibilidad en las instituciones de educación superior. Los autores concluyen que existe un cambio significativo del desarrollo curricular entre 2000 y 2010 a la educación para el desarrollo sostenible entre 2010-2022, y la efectividad de los enfoques de enseñanza experienciales como la integración de Aprendizaje-Servicio y métodos de investigación innovadores para promover la adquisición de competencias de desarrollo sostenible. Se sugiere incorporar actividades de aprendizaje experiencial para mejorar la educación en sostenibilidad.

- España

En España, en 2022, Pegalajar y otros, realizaron una revisión sistemática y publicaron el artículo: “Educación para el desarrollo sostenible y responsabilidad social”. En este plantean que existe una actitud positiva del estudiantado universitario respecto a la sostenibilidad, su compromiso con el medio ambiente y con el vivir en una sociedad más justa. Sin embargo, existe un déficit en la formación del estudiantado del Grado de Educación respecto a las competencias profesionales necesarias para aplicar la educación para el desarrollo sostenible en su práctica profesional docente. Se sugiere como líneas de investigación futura estudiar aspectos clave para el aumento de oferta de calidad en la formación de docentes de países en desarrollo y el papel de la universidad en la formación docente, de tal forma que el estudiantado adquiriera conocimientos teórico-prácticos para promover una educación para el desarrollo sostenible.

1.2.5 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel universitario

1.2.5.1 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel de Educación Superior en Estados Unidos y Canadá

- Estados Unidos

En Estados Unidos, el artículo de Lewing denominado: *“Partner and Process: Conceptual Considerations for Continuous Faculty Development for Service-Learning and Community Engagement at Supportive Institutions”*, publicado en 2021, es un estudio cuantitativo que plantea la importancia de institucionalizar Aprendizaje-Servicio debido a que es un mecanismo estratégico para apoyar la diversificación del profesorado en la educación cristiana a nivel superior.

- Canadá

En Canadá, en 2018, el artículo *“Community Service-Learning in Canada: One Size Does Not Fit All”* de Kahlke y Taylor señala que existen diversos factores en el desarrollo de programas de Aprendizaje-Servicio como la diversidad en su estructura y objetivos, los mecanismos para impartirlo, la cantidad de docentes, su tipo de contratación si es tiempo parcial o jornada completa, si está incorporado dentro de un programa de estudios, si forma parte de una facultad o un centro de investigación son algunos de estos factores como así también la ubicación geográfica, la cultura y el tamaño de las universidades y la falta de apoyo gubernamental son algunos de los

factores que obstaculizan criterios para su institucionalización. Los autores sugieren que se debe debatir acerca de factores tanto internos como externos en la decisión de objetivos, las estructuras y los resultados de la aplicación de Aprendizaje-Servicio para establecer criterios que permitan su institucionalización.

1.2.5.2 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel de Educación Superior en países latinoamericanos

Las experiencias de Aprendizaje-Servicio en los diferentes países se encuentran en actividades de voluntariado que realiza el estudiantado en los distintos niveles de enseñanza. En Latinoamérica las primeras experiencias se presentan en educación primaria y secundaria, pero la incorporación en la Educación Superior es posterior. A continuación, se presentan algunas investigaciones realizadas que dan cuenta del proceso de institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel de Educación Superior en los países latinoamericanos.

- Chile

En Chile, una de las primeras publicaciones respecto a la institucionalización de Aprendizaje-Servicio es la de Jouannet y otros (2013) denominada: “Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral”. En ella se señala que aprendizaje-servicio es una herramienta que permite desarrollar una dimensión académica en la medida que el estudiantado está en contacto directo con la realidad, lo que genera en ellos mejores aprendizajes. El prestar un servicio a la comunidad contribuye a dar una solución real a una problemática comunitaria, lo que da la posibilidad de generar un espacio de formación en valores para el estudiantado. Plantean que es una buena práctica pedagógica lo que hace que se formule un modelo con el fin de establecer lineamientos y criterios para que el programa de aprendizaje-servicio se incorpore a todas las carreras.

En 2015, Jouannet y otros, publican el artículo: “Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior”, cuyo objetivo es describir y sistematizar el modelo de institucionalización de aprendizaje-servicio aludiendo a los principales desafíos en torno a la segunda etapa de su implementación. Estos resultados, convierten a la Universidad Católica de Chile en

la primera universidad en América Latina que institucionaliza la metodología a nivel curricular de pregrado de manera sostenible.

Posteriormente, y en virtud del avance en cuanto institucionalización de la metodología Aprendizaje-Servicio, en 2022, Adasme y otros publican el artículo: “Institucionalización en aprendizaje-servicio: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile” donde exponen cómo ha sido la experiencia durante este proceso en la Universidad Católica, concluyendo que el trabajo ha sido exitoso gracias al compromiso de la institución, sus docentes, el estudiantado y los socios comunitarios.

En Chile, también está el artículo de Cea y Muñoz (2024) denominado: “Avances y desafíos de la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción”. En este se da a conocer el nivel de institucionalización de esta metodología y cómo se ha implementado en esta casa de estudios. La evaluación se realizó aplicando la rúbrica propuesta por Furco para evaluar las etapas de implementación y la rúbrica de evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio elaborada por el GREM de la Universidad de Barcelona. Se concluye que los resultados permiten orientar un plan de acción en función de los avances en la institucionalización del aprendizaje-servicio, y que aún existen desafíos respecto 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.

- Argentina

Así también, en otros países latinoamericanos como en Argentina, se vienen desarrollando acciones para su institucionalización. En este contexto, Gezuraga y Herrero, en 2017, publicaron el artículo: “El aprendizaje servicio en universidades de Buenos Aires: avanzando hacia su institucionalización”. Ellos plantean cuál es el estado de avance del proceso en universidades estatales argentinas y cuáles son los retos a futuro señalando que se debe evaluar el impacto que tiene aprendizaje-servicio en la comunidad como así también la necesidad de que exista una coordinación entre diferentes instancias involucradas en la implementación de esta metodología. Su estudio plantea la viabilidad de una aplicación masiva de esta dentro de la institución y las posibilidades de continuidad de los proyectos, especialmente en lo que significa el financiamiento de estos.

Tapia y Peregally (2022), también en Argentina, publican: “Los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la educación superior”. Aquí plantean las razones por las que es necesario institucionalizarla y los riesgos que ello conlleva. Concluyen que este proceso se logra a largo plazo a través de acciones intencionadas por parte de directivos, docentes, el estudiantado y socios comunitarios, lo que implica reformas curriculares, financiamiento, creación de organismos internos para el seguimiento, evaluación y apoyo a las prácticas pedagógicas como así también establecer alianzas y acciones de visibilización del proyecto, orientadas hacia el exterior de la institución.

Por su parte, Alom (2022) publica el artículo: “El marco Newman y los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio”. Su objetivo es analizar cómo el Marco Newman sobre Responsabilidad Social de las Universidades, que está diseñado por la Federación Internacional de Universidades Católicas, influye en la transformación de la docencia y el papel que debería desempeñar el alumnado tanto en la vida universitaria como en la sociedad, enfatizando en la importancia de la docencia responsable y la enseñanza al estudiantado de actitudes y valores de responsabilidad.

- Colombia

En Colombia, en 2021, Barbosa y García publican el artículo: “Aprendizaje-servicio en la Pontificia Universidad Javeriana seccional Bogotá, una experiencia de institucionalización en curso”. En este plantean que los primeros pasos de institucionalización de Aprendizaje-Servicio comenzaron en el año 2019, sin embargo, aún no se ha institucionalizado formalmente, aun cuando en 2020, el Rector suscribió el acuerdo de colaboración interinstitucional con UNISERVITATE y le encargó el liderazgo y gestión del proyecto a la Oficina para el Fomento de la Responsabilidad Social Universitaria para ver las potencialidades y retos que implica la aplicación de Aprendizaje-Servicio. Para ello realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales, en relación con el sentido y prácticas asociados al proceso de institucionalización. Esta información se trianguló con el análisis documental y la sistematización de la información. Se concluye que para institucionalizarla se debe tener un respaldo institucional claro y normalizado.

- Ecuador

En Ecuador, Corrales y Andrade (2021) publican su artículo: “La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable”. En este presentan en qué medida la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la educación superior contribuye al logro de universidades socialmente responsables. Además, se analiza la rúbrica de Furco para evaluar la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad. Se concluye que el Aprendizaje-Servicio es una manifestación pedagógica de las universidades comprometidas con incrementar sus impactos positivos a nivel organizacional, social, educativo y cognitivo y, por lo tanto, su institucionalización las encamina hacia la adquisición de comportamientos socialmente responsables.

1.2.5.3 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel de Educación Superior en países europeos

- España

El año 2021, en España, Ribeiro y otros publican: “Guía para la institucionalización de aprendizaje-servicio en la educación superior europea”. La guía es producto de un estudio que detectó los puntos de vista que surgen acerca de la institucionalización de aprendizaje-servicio en distintas instituciones europeas de educación superior. Los autores plantean que para que se institucionalice esta metodología se requiere de apoyar a las instituciones en el desarrollo de procesos de evaluación en forma continua y sistemática, contemplando tanto las competencias específicas como transversales, lo que conlleva a que las universidades deban motivar al profesorado para que integren en sus planificaciones la metodología aprendizaje-servicio.

En España también está la tesis: “Institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior: experiencia de la Universidad de Deusto, como estudio de caso” de Mariel Gándara, publicada en 2022. En esta se analiza el proceso de institucionalización de aprendizaje-servicio en esta universidad jesuita española, tomando como referencia la rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior de Furco. Concluye que para la consolidación del proceso debe existir compromiso del profesorado, reciprocidad en la colaboración entre la institución y socios comunitarios, como así también acompañar todo el proceso con una evaluación permanente.

De igual modo, Aramburuzabala y Cerrillo (2023) publican el artículo: “*Service-Learning as an Approach to Educating for Sustainable Development*”. En este analizan teóricamente las características que hacen que aprendizaje-servicio sea una herramienta eficaz en la educación superior para el desarrollo sostenible. Las autoras concluyen que esta es una metodología óptima para educar sobre, para y desde la sostenibilidad y que su institucionalización en la educación superior es altamente deseable.

1.2.5.4 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio a nivel de Educación Superior en países asiáticos

- Singapur

En Singapur, en 2018, Hok Ka y otros publican el libro: “*Service learning as a new paradigm in higher education in China*”. En este se presenta un panorama completo de la incorporación del Aprendizaje-Servicio al sistema educativo chino y se describe la experiencia docente mediante estudios de caso, datos empíricos y políticas educativas e institucionales en el contexto chino. El texto demuestra cómo el estudiantado aprende fuera del aula a través del aprendizaje-servicio, con valiosos comentarios y reflexiones del profesorado y del estudiantado sobre el significado de la educación en China. Se plantea que si bien el aprendizaje-servicio se desarrolló inicialmente en Estados Unidos, el concepto tiene sus raíces en la literatura y los valores chinos.

También en Singapur, en 2021, Ti y otros publican: “*Initiating and Extending Institutionalization of Service-Learning*”. Aquí se plantea que el Politécnico Ngee Ann de Singapur decidió convertir el aprendizaje-servicio en la pedagogía distintiva de la institución e incorporar al menos un curso de Aprendizaje-Servicio en cada carrera para que el estudiantado tuviera una experiencia de Aprendizaje-Servicio. Se presenta evidencia de que, en tres años, la rápida institucionalización del aprendizaje-servicio cumple y supera las dimensiones planteadas por Furco para la institucionalización en el nivel de construcción de calidad. Además, presenta un plan estratégico institucional. Finalmente, se ofrecen implicaciones y recomendaciones para guiar la institucionalización del aprendizaje-servicio, proporcionando así un modelo para otras instituciones a nivel mundial.

A modo de síntesis

La revisión de la literatura permitió analizar algunas de las principales investigaciones realizadas a nivel universitario en distintos países a nivel mundial,

respecto a la incorporación de competencias genéricas en los planes de estudio de las carreras universitarias y cómo la metodología Aprendizaje-Servicio permite el desarrollo de estas competencias, especialmente la de responsabilidad social. Así también se han revisado los estudios que proponen que Aprendizaje-Servicio debiera institucionalizarse por la función que cumple en relación con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este contexto se concluye que:

- a) Las competencias genéricas han sido incorporadas paulatinamente en los planes de estudio de las carreras que se imparten a nivel universitario en diversas universidades, pero para que estas se fomenten, el profesorado debe tener claridad respecto a cuáles competencias declara el modelo educativo de cada universidad para que, de esta forma, pueda aplicar metodologías pertinentes para su desarrollo.
- b) Las metodologías activo-participativas son las que mejor permiten el desarrollo de las competencias genéricas, especialmente la de Aprendizaje-Servicio, porque es una práctica pedagógica experiencial que favorece el desarrollo académico, personal y profesional. El estudiantado, al generar proyectos destinados a resolver un problema específico en una comunidad, debe aplicar sus conocimientos teóricos para darle solución. Esta situación aumenta su compromiso, su sensibilización frente a las necesidades sociales y su capacidad de reflexión. Así también fomenta su autoestima, el desarrollo del pensamiento crítico y adquiere mayor conciencia frente a su rol como profesional.
- c) La aplicación de Aprendizaje-Servicio sería la más indicada para el desarrollo de la responsabilidad social, porque al ser experiencial el estudiantado debe detectar un problema en la sociedad, generar proyectos para resolverlo, pasando así a ser protagonistas de su aprendizaje. Siendo así, el estar en contacto con la realidad lo concientiza frente a problemáticas sociales lo que le permite desarrollar el compromiso ético, la conciencia cívica y lo hace ser más responsable consigo mismo y con la sociedad.
- d) Aprendizaje-Servicio es una de las metodologías que permite el desarrollo de competencias, entre ellas la responsabilidad social, la que ha cobrado fuerza a raíz de la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030,

donde las instituciones de Educación Superior cumplen un papel fundamental para su logro.

- e) Las instituciones de Educación Superior paulatinamente han ido incorporando Aprendizaje-Servicio como metodología y van avanzando en su institucionalización, pero aún falta mucho por hacer debido a que, para ello, es necesario un cambio de mentalidad de todos los actores involucrados, por lo que su implementación es un proceso largo que requiere del compromiso de la institución, el profesorado, el estudiantado y los socios comunitarios.

1.3 Finalidad y objetivos de la investigación

La finalidad de esta tesis doctoral es develar Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas, en particular, la responsabilidad social en el estudiantado universitario del Grado de Enfermería y su vinculación con los valores de sostenibilidad.

En función de esta finalidad se plantean los siguientes **objetivos generales y específicos**:

- **Objetivo general 1**

- 1. Analizar cuáles son las condiciones de realización y estructurales que permiten que la metodología Aprendizaje-Servicio sea propicia para fomentar, en el estudiantado universitario, el desarrollo de las competencias genéricas, que son destacadas por la evidencia científica existente desde 1999 hasta 2022.

- **Objetivos específicos**

- 1.1 Conocer cómo el profesorado y estudiantado valora la metodología Aprendizaje-Servicio en cuanto a sus tres componentes: los aprendizajes, el servicio y la reflexión, develando fortalezas y dificultades para su implementación.
- 1.2 Conocer las evidencias acerca de cuáles son las competencias genéricas que promueve en el estudiantado universitario la metodología Aprendizaje-Servicio.

- **Objetivo general 2**

- 2. Averiguar, desde la perspectiva docente, cuáles son las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesorado del Grado de Enfermería para el fomento de la

responsabilidad social en el estudiantado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile.

- Objetivos específicos

- 2.1 Indagar, desde la percepción de profesoras del Grado de Enfermería, cuáles son las actividades curriculares y extracurriculares en las que participa el estudiantado que favorecen la adquisición y desarrollo de la competencia “responsabilidad social”.
- 2.2 Indagar, desde la percepción de profesoras del Grado de Enfermería, cuáles son los comportamientos socialmente responsables que manifiesta su estudiantado en el Grado de Enfermería.
- 2.3 Averiguar cuáles son las estrategias docentes empleadas en el desarrollo de las conductas socialmente responsables y los beneficios que perciben las profesoras aportan a su alumnado.

- Objetivo general 3

- 3. Analizar en qué medida el estudiantado de la carrera de Enfermería de universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, percibe que tiene asumidas las conductas socialmente responsables que definen la competencia de responsabilidad social.

- Objetivos específicos

- 3.1. Analizar cuáles son las conductas socialmente responsables que son mayor y menormente asumidas por el estudiantado de Enfermería.
- 3.2 Analizar si existe relación entre la percepción de tener asumidas las conductas socialmente responsables y el desarrollo de competencias éticas y de sostenibilidad en el estudiantado universitario.
- 3.3 Conocer si existen elementos personales y sociales que interfieran en la percepción de tener asumidas las conductas socialmente responsables en el estudiantado universitario.

De esta forma, y dada la naturaleza de esta investigación, se plantean los siguientes supuestos investigativos e hipótesis. Los primeros orientados a analizar y averiguar y las segundas a comprobar mediante aseveraciones que se testean estadísticamente.

- **Supuestos investigativos**

Los **supuestos de esta investigación** son:

- 1.- Las metodologías activo-participativas, y de forma excepcional Aprendizaje-Servicio, contribuyen al desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios.
- 2.- El profesorado del Grado de Enfermería aplica metodologías activo-participativas, y entre ellas Aprendizaje-Servicio, para fomentar el desarrollo de competencias genéricas en su alumnado.
- 3.- La evidencia científica muestra que la metodología Aprendizaje-Servicio beneficia tanto al estudiantado como al profesorado y a los socios comunitarios.
- 4.- El estudiantado universitario que participa en proyectos de Aprendizaje-Servicio muestra un desarrollo muy favorable de habilidades profesionales, sociales y éticas.
- 5.- La evidencia científica muestra que la institucionalización de Aprendizaje-Servicio requiere el compromiso de los docentes y de la institución.
- 6.- Una planificación estratégica, una sólida formación docente y el compromiso de las autoridades universitarias posibilitan el éxito de la institucionalización de Aprendizaje-Servicio.

- **Hipótesis de investigación**

H01: No existe relación significativa entre las conductas socialmente responsables de los estudiantes de enfermería y su desarrollo de competencias éticas y de sostenibilidad en universidades privadas de Santiago de Chile.

H1: Existe una relación significativa entre las conductas socialmente responsables de los estudiantes de enfermería y su desarrollo de competencias éticas y de sostenibilidad en universidades privadas de Santiago de Chile.

- Hipótesis de las correlaciones:

H02:(Hipótesis nula): No existe correlación significativa entre la variable sociodemográfica y los valores de ICOSORE-U² en estudiantes de enfermería de universidades privadas de Santiago de Chile.

H2:(Hipótesis alternativa): Existe una correlación significativa entre la variable sociodemográfica y los valores del ICOSORE-U, de modo que los puntajes de ICOSORE-U variarían a medida que varían las variables sociodemográficas de los individuos, en estudiantes de enfermería de universidades privadas de Santiago de Chile.

- Hipótesis alternativas

H2A: Existe una correlación significativa entre la edad y los valores de ICOSORE-U, de modo que los puntajes de ICOSORE-U varían con la edad de los estudiantes de enfermería en universidades privadas de Santiago de Chile.

H2B: Existen diferencias significativas en los valores de ICOSORE-U entre hombres y mujeres, indicativo de una posible correlación con el género de los estudiantes de enfermería en universidades privadas de Santiago de Chile.

H2C: La presencia de hijos influye significativamente en los valores de ICOSORE-U, diferenciándose de los que no tienen hijos entre los estudiantes de enfermería de universidades privadas de Santiago de Chile.

H2D: Existe una relación significativa entre el número de hijos y los valores de ICOSORE-U, de tal manera que un mayor número de hijos se asocia con un cambio en los valores de ICOSORE-U entre los estudiantes de enfermería en universidades privadas de Santiago de Chile.

H2E: La gratuidad educativa tiene un efecto positivo significativo en los valores de ICOSORE-U, reflejando una mejora en el bienestar social y educativo.

H2F: Existe una relación significativa entre la nacionalidad y los valores de ICOSOREU, con posibles diferencias en los valores dependiendo de la nacionalidad de los estudiantes de enfermería en universidades privadas de Santiago de Chile.

H2G: La pertenencia a pueblos originarios se asocia a una disminución significativa en los valores del ICOSORE-U, lo que refleja una posible disparidad en el acceso a

² Inventario de Conductas Socialmente Responsables

recursos y servicios entre los estudiantes de enfermería de las universidades privadas de Santiago de Chile.

1.4 Justificación de la investigación

La sociedad actual exige que el estudiantado adquiera competencias disciplinares, profesionales y genéricas para enfrentar los grandes desafíos del mundo laboral del siglo XXI. Este mundo es cambiante y dinámico, producto de los avances científicos y tecnológicos, por lo que requiere que los futuros profesionales, además del dominio de sus materias, tengan un alto poder de adaptación a situaciones nuevas, un buen manejo de las relaciones interpersonales, conciencia medioambiental, entre otras características.

En este contexto, las universidades tienen por misión velar por el logro de estas competencias y debe trabajar a nivel mesocurricular (malla curricular y plan de estudios) y microcurricular, (syllabus y guías didácticas) de tal manera de generar un modelo educativo con un plan de acción coherente y articulado, conducente a formar ciudadanos que respondan exitosamente a estos desafíos. A nivel mesocurricular diseña los planes y programas que establecen mecanismos de evaluación y seguimiento para verificar el cumplimiento de los resultados de aprendizajes establecidos. Este seguimiento implica que si no se está logrando lo esperado se pueden generar cambios conducentes a reestructurar los planes y programas. A nivel microcurricular debe velar porque las planificaciones de aula, donde se diseñan y organizan las actividades de enseñanza y aprendizaje, incluyan las metodologías activas declaradas en el modelo educativo y que tributen a las competencias declaradas en los perfiles de egreso.

La Universidad Autónoma de Chile, institución donde se ha realizado esta investigación, está permanentemente preocupada por la capacitación docente en función de la incorporación de metodologías activo-participativas y de la evaluación para optimizar el aprendizaje del estudiantado. Es una de las instituciones de educación superior, a nivel nacional, que más enfatiza en la capacitación docente. El año 2013 inició un plan estratégico de capacitación docente conducente al “Diplomado en innovación y gestión colaborativa en la docencia universitaria”, el que consideró cuatro cursos: 1) Pedagogía colaborativa; 2) Resultados de aprendizaje; 3) Evaluación de resultados de aprendizaje, y; 4) Mediación y metodologías activo-participativas. Todos

contemplaban la incorporación de las competencias genéricas. Inicialmente el diplomado era voluntario, pero desde el año 2019 fue obligatorio para todos los docentes que impartían clases. Actualmente es la base de un nuevo ciclo de perfeccionamiento dictado por el Centro de Innovación y Desarrollo Docente (DOCENTIA). Esta Unidad tiene por misión promover y potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado de la Universidad a través del apoyo en la formación pedagógica y de gestión de los académicos, el fomento a la innovación educativa y tecnológica y la creación de redes que compartan conocimiento y emprendan iniciativas en conjunto, de tal manera de contribuir al mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos en el marco del Modelo Educativo Institucional. Por lo tanto, la Institución motiva al profesorado para que aplique metodologías innovadoras y tecnologías emergentes que le permitan adaptarse a las necesidades y expectativas del estudiantado del siglo XXI. Para ello, desde 2023 se generó un nuevo plan de perfeccionamiento que contempla cuatro niveles: Habilitante, Inicial, Avanzado y Experto. Cuenta con 17 asignaturas de 60 horas de dedicación. El nivel habilitante tiene siete cursos, los que son homologados cuando el profesorado realiza el Diplomado en Innovación y Gestión Colaborativa en la Docencia Universitaria.

El nivel Inicial contempla cuatro cursos, el nivel Avanzado, tres y el Experto tres obligatorios. Así también se incluyen cursos electivos, debiendo cursarse uno por cada nivel. Entre los cursos obligatorios están: *Flipped Classroom*, Aprendizaje Basado en Desafíos, Metodología de Enseñanza, Aprendizaje+Servicio, Diseño de Curso Aprendizaje+Servicio, enfatizándose en la importancia que tiene la realización de estos cursos por parte del profesorado, para el desarrollo de su labor docente.

El año 2018 la Universidad Autónoma de Chile definió cinco competencias genéricas a incorporar en los programas de estudio: habilidades de comunicación, trabajo en equipo, pensamiento crítico, comportamiento ético y responsabilidad social. Por lo tanto, se modifican los planes de estudio de cada carrera. En estos se explicitan claramente las asignaturas que deben cursar los alumnos. Cada carrera tiene asignaturas de formación disciplinar, que son base para el desarrollo de la profesión; profesionales que son propias de la especialidad y de formación general, siendo estas últimas asignaturas las que desarrollan las competencias genéricas en forma transversal. Las asignaturas de Formación General están orientadas específicamente a desarrollar en el alumnado las competencias genéricas declaradas por la universidad, independiente de

que estas mismas competencias se declaran en cada programa de asignatura y se trabajan en forma transversal. Cada docente debe presentar una planificación para el desarrollo de la asignatura, tipo syllabus o guía didáctica, que incluye resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, actividades, estrategias metodológicas, instrumentos de evaluación.

Esta universidad se preocupa, continuamente, de evaluar cómo se están aplicando las políticas institucionales en función de su modelo educativo y en base a aspectos de gestión, curriculares y pedagógicos. En este contexto, y a siete años de la incorporación de las competencias genéricas en los planes de estudio, la universidad realizó un nuevo sondeo respecto a la percepción del logro de las mismas por parte del estudiantado (Universidad Autónoma de Chile, 2023). Los resultados indican que existen algunas de las competencias con un alto nivel de logro como es el caso de habilidades de comunicación, por ejemplo, en contraposición con otras que continúan en proceso de desarrollo como la competencia de responsabilidad social. Dichas evidencias preocupan a la Institución por la relevancia que adquiere para la formación la competencia de responsabilidad social, especialmente, si se considera que el fin último de la universidad es formar una ciudadanía crítica y comprometida con el entorno, lo que responde a la necesidad de formar profesionales que estén capacitados y capacitadas para enfrentar los desafíos propios de la profesión, como así también que sean capaces de generar acciones para la sostenibilidad del planeta (Aramburuzabala y Cerrillo, 2023).

Por todo lo comentado, es importante conocer cuál es la percepción del estudiantado respecto a la adquisición de la competencia de responsabilidad social, saber también qué metodologías está aplicando el profesorado para fomentarla, y cuáles de las metodologías activo-participativas contribuyen a su desarrollo.

Ante estos antecedentes, develar los beneficios que tiene la metodología Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de las competencias genéricas y en particular de la responsabilidad social, es un aporte para que la Universidad Autónoma de Chile u otras universidades a nivel nacional e internacional tomen decisiones para su incorporación obligatoria en sus planes de estudio, lo que es congruente con investigaciones previas como las de Jouannete y otros (2013), Martínez-Usarralde y otros (2019), Redondo-Corcobado y Fuentes (2020), Rubio (2020), Severino-González y otros (2024), quienes plantean que Aprendizaje-Servicio es una metodología activo-

participativa que involucra a estudiantes, docentes y socios comunitarios en una colaboración activa para resolver problemas reales, mientras desarrollan competencias tanto profesionales como genéricas, entre ellas la de responsabilidad social.

Esta competencia cobra, en la actualidad, especial importancia porque vincula la labor de la Institución con la sociedad en cuanto bienestar social y desarrollo sostenible. Y, si bien en el contexto chileno era voluntaria, desde septiembre de 2023 la Comisión Nacional de Acreditación la declara obligatoria y la incorpora dentro de los ítems de evaluación para acreditar a las universidades chilenas a partir de 2024.

El hecho de haber seleccionado la carrera de Enfermería para el desarrollo de esta investigación es porque esta es una de las carreras de las ciencias de la salud que se centra en el cuidado y bienestar integral de las personas, lo que implica el acompañamiento autónomo y colaborativo de individuos, familias, grupos y comunidades, tanto en su estado de salud como en el de su enfermedad (Universidad Autónoma de Chile, 2024). Así también las carreras de la salud son las que tienen declarada la responsabilidad social como una de las competencias en su perfil de egreso. En éste se explicita que el profesional de esta área debe velar por la dignidad de las personas, contribuir a la comprensión y solución de problemas sociales para generar condiciones más justas y plenamente humanas. Además, en la actualidad, se ha dado énfasis a la humanización de la atención en salud, constituyendo un compromiso socialmente responsable de los centros de salud, lo que implica mantener una óptima comunicación con los pacientes y sus familiares (Lamouret y García, 2020). Por lo tanto, las carreras de cualquier área del conocimiento deben contemplar en la formación profesional del estudiantado el desarrollo de competencias genéricas como la habilidad para comunicarse y establecer relaciones interpersonales, el desarrollo del espíritu crítico que les permita tomar las mejores decisiones en la resolución de situaciones complejas, el fomento de comportamientos éticos de tal manera que actúe comprometido con la sociedad, respetando a las personas y promoviendo el desarrollo de la justicia y solidaridad.

En síntesis, los resultados de esta investigación son un aporte a nivel microcurricular para la optimización del trabajo docente y a nivel mesocurricular porque evidencia, desde el análisis de la literatura, que Aprendizaje-Servicio sería una

metodología que permite el desarrollo de competencias genéricas, antecedente que fundamentaría un replanteamiento de los planes de estudio.

En definitiva, las universidades tienen por misión un compromiso con la sociedad, por lo que deben ir acordes con los procesos de cambio y transformación social. Entonces, si se considera que una de sus funciones es contribuir con el conocimiento a través de vinculación con el medio y que la responsabilidad social es el compromiso que tiene una organización, persona o grupo con el impacto que sus decisiones tienen en la sociedad, entonces se deben generar acciones conducentes al fomento de un comportamiento transparente, ético y moral a través de metodologías, que permitan internalizar estas competencias para así lograr la formación de un profesional íntegro, proactivo, con una alta escala de valores, que tenga las herramientas necesarias para adaptarse e integrarse al mundo laboral de una sociedad cada vez más exigente (UA, 2017). Por lo que Aprendizaje-Servicio sería una práctica pedagógica cuyas características permitirían el logro de estos objetivos, en la medida que trabaja directamente con el medio, potencia el aprendizaje significativo y permite al estudiantado consolidar el compromiso con su vida laboral y profesional. Además, al prestar un servicio a la comunidad para resolver un problema concreto inserto en la sociedad, vincula a la Institución con el medio respondiendo así a uno de los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2023). Los hallazgos de esta investigación permiten, entonces, entregar información valiosa para que las Universidades tomen las medidas necesarias en relación con aquellos aspectos descendidos en los ámbitos que consideren pertinentes.

Capítulo 2

Competencias genéricas

Capítulo 2. Competencias genéricas

2.1 Competencias genéricas: una revisión histórica

Las competencias genéricas han tomado fuerza desde los inicios del s. XXI, pero el concepto tiene sus orígenes cuando se comenzó a hablar de habilidades básicas o habilidades para la vida. Una revisión cuantitativa realizada por la doctoranda revela que por primera vez se habla de habilidades básicas en una investigación realizada por Kvaraceus y Lanigan en 1947 denominada: *“Pupil Performance on the Iowa Every-Pupil Tests of Basic Skills Administered at Half-Year Intervals in the Junior High School. Educational and Psychological Measurement”*. Ellos estudiaron el rendimiento del alumnado en el Estado de Iowa, tomando como base pruebas de habilidades básicas administradas cada seis meses en la escuela secundaria junior. Este estudio analizó la correlación existente entre la aritmética y las habilidades de comprensión de lectura, habilidades de estudio y trabajo. Posteriormente, en 1957, Krantz realizó un estudio denominado: *“The relationship of reading abilities and basic skills of the elementary school to success in the interpretation of the content”*, donde evalúa la relación de habilidades de lectura que tienen el alumnado en la escuela primaria y lo relacionó con el éxito en la interpretación de los materiales de contenido en la escuela secundaria. En su instrucción y se enfatiza en que la habilidad de lectura y habilidad de estudio varía según el área de contenido trabajado. En el contexto de las habilidades básicas, desde el área de la pedagogía, también existen investigaciones como las de Broer en 1958 denominada: *“Effectiveness of a general basic skills curriculum for junior high school girls. Research Quarterly”* y la de Flanders: *“English and Social Studies: Or Core? Which for Better Basic Skills”*, publicada el mismo año; se encuentran además las de Peters en 1962 titulada: *“Teaching the Basic Skills In Individualized Reading”* y la de Dizney y Beggs en 1965: *“A Comparison of Grade Equivalent Scores between Grade Levels on Two Subtests of the Iowa Tests of Basic Skills”*.

En 1966, Riley escribe por primera vez sobre habilidades básicas. Él presenta una investigación titulada: *“Best program for unemployed and unskilled-port of New York authority anti-poverty program for basic skills”*. El programa BEST (*Basic Essential Skills Training*) era impartido por la autoridad portuaria de Nueva York y se enfocaba en varias habilidades básicas esenciales que son cruciales para aumentar la empleabilidad de las personas desempleadas y sin habilidades. Estas habilidades

eran: lectura y escritura; matemáticas básicas que incluía aritmética, habilidades de cálculo y comprensión de conceptos matemáticos básicos; habilidades informáticas, relativa a capacitación en el uso básico de computadoras y programas de software; habilidades de comunicación enfatizando en la mejora de las habilidades interpersonales y de comunicación, tanto verbales como escritas, cruciales para trabajar en equipo y en entornos laborales; preparación para el empleo que se orientaba a entregar consejos sobre cómo redactar currículos, técnicas para entrevistas y cómo buscar empleo de manera efectiva; habilidades para la vida centrándose en la gestión del tiempo, solución de problemas y toma de decisiones. Este enfoque integral tenía como objetivo no solo dotar a los participantes de las habilidades necesarias para conseguir empleo, sino también mejorar su confianza y preparación para los desafíos del mercado laboral.

Más tarde, Fleming, en 1967, genera una investigación de habilidades básicas relacionadas con el área de la salud titulada: *“Teaching the basic skills of psychotherapy”*. En ella destaca las habilidades de comunicación interpersonal. Avanzando en el tiempo, una de las primeras investigaciones registrada en la base de datos Web of Science (WoS), que trabaja las habilidades para la vida, es la realizada por Adkins en 1970. La investigación se titula: *“Life skills: Structured counseling for the disadvantaged”*. El estudio consiste en la aplicación de un programa que logra que los participantes adquieran la experiencia, el conocimiento necesario y la habilidad para hacer frente con eficacia a los aspectos psicosociales del desarrollo personal. El asesoramiento se realiza considerando un problema derivado de la vida. Este se desarrolla a través de un plan de estudios y un modelo de aprendizaje de cuatro etapas que integra asesoramiento y enseñanza. Según el autor este modelo funciona ya que facilita la resolución de problemas. La segunda investigación que evalúa las habilidades para la vida fue la realizada por Hatlen, Duc y Canter en 1975, titulada: *“The blind adolescent life skills center”*. Esta proporciona instrucción individual y grupal en comunicación, recreación y relaciones sociales. De igual manera, se destacan las investigaciones de Reker y Meissner en 1977 denominada: *“Life skills in a Canadian federal penitentiary: An experimental evaluation”* y la de Landman, Irvin y Halpern en 1980 titulada: *“Measuring life skills of adolescents: Tests for everyday living (TEL)”*. En la misma área cabe destacar el trabajo realizado por Rosenberg (1983) titulado: *“Relapsed*

versus non-relapsed alcohol abusers: Coping skills, life events, and social support". En esta se recopilaron datos sobre habilidades de afrontamiento, eventos de la vida y apoyo social. El estudio se realizó con personas que reciben tratamiento para rehabilitarse del consumo de alcohol. El mismo año también está el trabajo de Brown y Munford titulado: *"Life skills training for chronic schizophrenics"*. El programa de habilidades para la vida incluyó siete semanas de capacitación en habilidades interpersonales e instrumentales: habilidades de comunicación interpersonal, nutrición, salud, finanzas, gestión del tiempo y utilización de recursos comunitarios.

Más adelante, Ratner, en 1984, publica su artículo: *"New Legal Duty for Urban Public Schools: Effective Education in Basic Skills"*. En él destaca que durante muchos años las escuelas públicas urbanas de todo el país no han podido proporcionar una educación efectiva en habilidades básicas para un gran número de estudiantes, especialmente las minorías pobres y raciales, lo que produce graves costos políticos, económicos, sociales y militares, así como las secuelas que deja en los niños afectados.

Otra área importante en el desarrollo del conocimiento científico es el de la psicología deportiva. Aquí se encuentra la investigación de Danish, Petitpas y Hale en 1993 titulada: *"Life development intervention for athletes: Life skills through sports"*. Esta describe cuál es la psicología del deporte y presenta un modelo para su práctica que es consistente con la capacitación de psicólogos asesores como maestros de habilidades para la vida.

La cronología de publicaciones sobre habilidades para la vida se puede apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2

Cronología publicaciones habilidades para la vida

Autoría	Artículo	Año	Área de estudio	Aporte a la definición de competencia
Kvaraceus, W., & Lanigan, M.	Pupil Performance on the Iowa Every-Pupil Tests of Basic Skills Administered at Half-Year	1948	Educación	Considera no solo aspectos cognitivos, sino también factores de la personalidad.

	Intervals in the Junior High School. Educational and Psychological Measurement			
Krantz, L.	The relationship of reading abilities and basic skills of the elementary school to success in the interpretation of the content	1957	Educación	Las habilidades básicas evolucionan. Por ejemplo, la lectura es esencial. Permite el desarrollo de habilidades superiores como analizar e interpretar en la escuela secundaria.
Broer, M.	Effectiveness of a general basic skills curriculum for junior high school girls. Research Quarterly	1958	Educación	Las habilidades básicas tienen impacto directo en el rendimiento: ya sea en lo académico, en lo recreativo o en lo social.
Flanders, N.	English and Social Studies: Or Core? Which for Better Basic Skills?	1958	Educación	Las habilidades cognitivas y sociales desarrollan competencias en contextos curriculares basados en la experiencia.
Peters, N.	Teaching the Basic Skills In Individualized Reading	1962	Educación	Las habilidades que trae el estudiantado, se nutren y desarrollan con las estrategias pedagógicas aplicadas por el profesorado.
Dizney, H., & Beggs, D.	A Comparison of Grade Equivalent Scores between Grade Levels on Two Subtests of the Iowa Tests of Basic Skills	1965	Educación	Las habilidades son progresivas, comparables y se pueden medir con instrumentos estandarizados.

Riley, T.	Best program for unemployed and unskilled-port of New York authority anti-poverty program for basic skills	1966	Laboral	Las habilidades básicas no son solo importantes para el ámbito académico, sino que también juegan un rol fundamental en lo social y laboral, permitiendo acceder a mejores condiciones de vida.
Fleming, J	Teaching the basic skills of psychotherapy	1967	Salud	Las habilidades básicas son capacidades de carácter integral capaces de generar cambios en las personas.
Adkins, W.R.	Life skills: Structured counseling for the disadvantaged.	1970	Educación	Las habilidades son capacidades cognitivas, sociales y emocionales que permiten promover el desarrollo personal y comunitario.
Hatlen, P., Duc, P., & Canter, P.	The blind adolescent life skills center.	1975	Psicología	Las habilidades son integrales. Promueven la autonomía y la participación social.
Reker, G. T., & Meissner, J. A.	Life skills in a Canadian federal penitentiary: An experimental evaluation	1977	Psicología	Las habilidades para la vida son herramientas que permiten un cambio personal y social que favorecen la reinserción social.
Landman, J. T., Irvin, L. K., & Halpern, A. S.	Measuring life skills of adolescents: Tests for everyday living (TEL)	1980	Psicología	Las habilidades son medibles y verificables en contextos educativos y sociales.
Rosenberg, H.	Relapsed versus non-relapsed alcohol abusers: Coping skills, life events, and social support	1983	Salud	Las habilidades se componen de lo cognitivo, conductual y social y funcionan como elementos protectores frente a situaciones adversas.

Brown, M. & Munford, A. M.	Life skills training for chronic schizophrenics	1983	Salud	Las habilidades para la vida son necesarias para la adaptación comunitaria y permiten la inclusión social.
Ratner, G	New Legal Duty for Urban Public Schools: Effective Education in Basic Skills.	1984	Educación	El desarrollo de las habilidades básicas son necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y la inserción laboral.
Danish, S., Petitpas, A. & Hale, B.	Life development intervention for athletes: Life skills through sports	1993	Psicología	Las habilidades para la vida que se desarrollan a través del deporte impactan en la identidad, la resiliencia y las competencias personales. Integran lo personal, social y profesional.

Nota: Fuente: Elaboración propia

Este estudio cuantitativo permitió visualizar que los primeros estudios sobre habilidades para la vida se realizaron en el área de Educación, Psicología y de la Salud. El aporte de cada una de ellas son la antesala para lo que actualmente se denomina competencias genéricas, las que se explicitan en el proyecto Tuning Europeo y que han servido de referencia a las universidades para el diseño de sus planes de estudio.

2.2 Proyecto Tuning Europeo

La globalización de las comunicaciones y la información producto del avance científico y tecnológico impactó a nivel mundial en lo social, económico, político, científico y cultural desde la segunda mitad del siglo XX. En este escenario la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Unión Europea (UE) y el Banco Mundial han tenido un rol protagónico, desde la década de 1970, en la generación de nuevos lineamientos para la educación: la UNESCO desde una postura liberal social-demócrata, la OCDE desde el pensamiento neoliberal y la Unión Europea, desde un enfoque más pragmático.

En 1970 se crea la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación presidida por Edgard Faure y en 1972 se publica el Informe Faure donde se alude a la necesidad de un cambio en educación incorporando la idea de aprendizaje permanente (Lee, 2022). En este informe se promueve la idea de la creación de una “sociedad del aprendizaje”, considerando que “la educación es a lo largo de toda la vida” y enfatiza en las ideas de “aprender a ser” y “aprender a aprender”. Apunta a promesas de un futuro mejor donde exista mayor igualdad, justicia social y una educación más democrática. Plantea que el individuo debe ir adaptándose permanentemente a los cambios sociales, por lo que las personas deben prepararse para aprender a lo largo de su vida. Así, la educación debe ser holística y abarcar aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales, de tal forma que las personas se desarrollen y realicen plenamente como individuos y ciudadanos (Faure, 1972). En este sentido, vincula la educación con la democracia, enfatizando en la importancia del acceso universal a la educación, lo que es clave porque permite a las personas participar activamente dentro de la sociedad con una alta escala de valores.

Respecto a los sistemas educativos, el informe Faure (1972) señala que deben ser flexibles y adaptarse a las necesidades individuales. De igual modo, reconoce el impacto que tiene el uso de la tecnología en educación, instando a hacer un uso racional de ella en función de los aprendizajes del alumnado, debido a los peligros que conlleva la tecnocratización.

En síntesis, el informe Faure sienta las bases para que la educación se centre en el estudiantado, quienes deben aprender a aprender. En este contexto, el profesorado debe entregarle herramientas que faciliten su acceso al conocimiento y aplicar estrategias que estimulen el desarrollo del pensamiento, despierten su curiosidad por aprender, motiven su aprendizaje, planteándole desafíos que busquen la solución de problemas propios del entorno y que, por lo tanto, sean capaces de generar aprendizajes significativos auténticos y duraderos.

En 1996, se encarga a Jacques Delors que realice un diagnóstico de lo que estaba pasando en educación y se publica el Informe Delors denominado: “La educación encierra un tesoro” donde se explicita, desde lo pedagógico, la necesidad urgente de un cambio de paradigma. El informe presenta los cuatro pilares de la educación:

aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aquí se dan los principios para la formulación de las competencias clave, entendidas como desempeños imprescindibles para que el estudiantado pueda progresar en su formación. Esta nueva mirada implica la creación de nuevos planes y programas, los que deben apuntar al replanteamiento de los contenidos y a la incorporación de nuevas metodologías y formas de evaluar desde la enseñanza inicial hasta la enseñanza secundaria.

En enseñanza superior, a nivel europeo, específicamente en España, el año 1998 se incorpora el espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y desde aquí surgen los lineamientos generales del Proyecto Tuning los que, en 1999, comienzan a tomar forma en la Declaración de Bolonia. En esta se plantea que el alumno debe ser el protagonista de su aprendizaje y que para ello se debe trabajar con las metodologías activas de aprendizaje.

El Proyecto Tuning tiene como objetivo principal aunar criterios respecto a los perfiles de egreso de las carreras y de las competencias genéricas y específicas que debe desarrollar el estudiantado al momento de titularse para enfrentar con éxito las exigencias del mundo laboral del siglo XXI. El tener criterios comunes permitiría la movilidad de profesionales entre países. De esta forma, se establecen 30 competencias consideradas fundamentales para el desarrollo profesional competente, siendo estas las que se deben incorporar a los nuevos planes y programas de las carreras a nivel superior.

2.2.1 Proyecto Tuning América Latina

El Proyecto Tuning tiene sus orígenes en Europa, pero en la medida que se consolida se expande a otros países. En el año 2002 se realizó en España la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe con la participación de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México y Venezuela. En este encuentro estos países manifiestan su intención de integrarse al proyecto, lo que se concreta en 2003, bajo el nombre de Proyecto Alfa Tuning América Latina, el que es subvencionado por la Comisión Europea y coordinado por la Universidad de Deusto. Su objetivo era comparar y reconocer la educación Superior en América Latina como distinta a las referencias curriculares europeas.

Para definir las competencias genéricas, necesarias para el escenario latinoamericano, se tomó como referente las 30 competencias genéricas europeas, las que finalmente decantaron en 27 que son las siguientes:

- 1.- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- 2.- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- 3.- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- 4.- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- 5.- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- 6.- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 7.- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- 8.- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- 9.- Capacidad de investigación.
- 10.- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- 11.- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- 12.- Capacidad crítica y autocrítica.
- 13.- Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- 14.- Capacidad creativa.
- 15.- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- 16.- Capacidad para tomar decisiones.
- 17.- Capacidad de trabajo en equipo.
- 18.- Habilidades interpersonales.
- 19.- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- 20.- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- 21.- Compromiso con su medio sociocultural.
- 22.- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- 23.- Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- 24.- Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- 25.- Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- 26.- Compromiso ético.
- 27.- Compromiso con la calidad.

A partir de este cambio de paradigma se pasa de un currículum centrado en contenidos a uno basado en competencias, lo que exige nuevas formas de enseñar, de planificar, de aprender. Por lo que se generan cuatro líneas de trabajo: competencias genéricas y específicas por área temática; elaboración de enfoques de enseñanza y aprendizaje; establecimiento de créditos académicos y revisión de la calidad de los programas (Beneitone y otros, 2006). La idea de cambio llega así a América Latina y las instituciones de educación superior comienzan a implementar los cambios.

2.3 Competencias profesionales y genéricas

El Proyecto Tuning Europeo y el de América Latina explicitan las competencias que deben adquirir los futuros profesionales. Se plantea que existen competencias profesionales y genéricas. Las profesionales son propias de la disciplina en que se dicta la carrera. Las genéricas son las que se incorporan en cada programa de estudio y se trabajan de manera transversal.

El término competencia tiene distintas acepciones. Etimológicamente viene del latín “competere” que significa esforzarse juntos. La Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2022) lo define como “aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (p. 112). Pero existe polémica respecto a qué es lo que implica una competencia. El concepto se ha tratado, a lo largo del tiempo, desde distintas aristas.

Le Boterf (2001) plantea que una competencia es un saber actuar que se evidencia en la acción que realizan las personas al momento de desempeñarse con excelencia. Por lo tanto, lo que existe son personas competentes. La OCDE (2005) la define como "la capacidad de un individuo para responder de forma eficiente y eficaz a demandas y desafíos, utilizando adecuadamente sus conocimientos y destrezas para alcanzar metas en situaciones reales y complejas" (p. 8). El proyecto Tuning (2003) se refiere a este concepto en los siguientes términos:

Capacidad compleja integrada que permite a los estudiantes pensar y que los individuos deben desarrollar para desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal considerando lo cognitivo, cultural, afectivo, laboral, productivo de tal forma que sea capaz de resolver un problema en un contexto específico y de cambio permanente. (p.10)

Como se aprecia en la definición anterior, la competencia no es innata, sino que se desarrolla y es el individuo quien la construye a través de sus motivaciones internas.

Perrenoud (2003) la define como la facultad para movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos para enfrentar eficazmente una situación. Enfatiza en la importancia del contexto para el desarrollo de las competencias considerando que el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que moviliza a un sujeto le permite actuar correctamente al momento de desenvolverse en un contexto determinado. Por lo que las competencias se forman en la experiencia. Esto significa que el estudiantado debe tener un rol activo y, siendo así, la motivación es fundamental. Por su parte, Yániz (2006) coinciden con Perrenoud (2003) al señalar que el conocimiento debe contextualizarse, para que el estudiantado desarrolle habilidades que le permita actuar en forma eficaz en la sociedad, porque en la medida que establezcan relaciones van a poder construir su propio conocimiento en forma autónoma.

Entonces, para efectos de esta investigación, se va a entender por competencia al conjunto de capacidades, habilidades y aptitudes que un individuo debe desarrollar para ser un profesional competente y capaz de adaptarse a los cambios que exige la sociedad del siglo XXI. Entendido así, se hace necesario que al estudiantado se le entreguen herramientas para que desarrollen su capacidad de aprender por sí mismos, sean autónomos, tengan una gran capacidad de adaptación para desenvolverse como profesionales competentes, de acuerdo con los cambios que les exige el avance científico y tecnológico. Hay que considerar que la tecnología origina cada día más la automatización de algunos trabajos, por lo tanto, el concepto de profesional competente cambia y las empresas deben replantear el perfil de sus colaboradores. Por lo que el estudiantado como futuros profesionales debe estar siempre preparado y actualizado en las materias que les compete. Ahora bien, actuar en forma competente implica querer hacerlo y para ello se debe estar consciente y seguro de las propias capacidades, es decir, tener confianza en las propias aptitudes y saberes.

Por su parte, Nordenflycht (2005) plantea que, para que una persona desarrolle una competencia, debe movilizar los recursos para enfrentar una situación determinada, porque las personas se hacen competentes al estar en contacto con problemas reales. En este sentido, el profesorado debe planificar actividades que le permitan al estudiantado reflexionar para tomar decisiones frente a una problemática. Para que ello ocurra, la

situación problema debe ser relevante para ellos y motivadora. En este sentido, aprendizaje-servicio hace posible que el estudiantado sea capaz de resolver un problema inserto en una realidad social. Dar su solución le exige reflexionar, tener espíritu crítico, tomar decisiones. Esto significa que debe tener internalizadas las competencias, porque su dominio le permitirá desenvolverse en forma exitosa en el mundo laboral.

Ahora bien, la competencia en sí no se puede medir, lo que se evalúa son los indicadores de logro de esa competencia o las evidencias del desempeño que tuvo una persona frente a una determinada situación. En 2006, el Consejo de la Unión Europea recomienda ocho competencias clave para el aprendizaje permanente orientadas al desarrollo personal, adopción de estilo saludable y sostenible, empleabilidad, ciudadanía activa y la inclusión social. Estas son actualizadas en 2018, en el Diario Oficial de la Unión Europea, y son las siguientes:

1. Competencia en lectoescritura.
2. Competencia multilingüe.
3. Competencia en matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
4. Competencia digital.
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender.
6. Competencia ciudadana.
7. Competencia emprendedora.
8. Competencia en conciencia y expresión culturales.

En este contexto, adquirir el dominio de las competencias genéricas es fundamental para desenvolverse con éxito en el mundo del trabajo, pero también para ejercer la ciudadanía en el entorno actual debido a que la globalización, los cambios tecnológicos y la comunicación exigen que los sujetos desarrollen su capacidad de crítica y autocrítica para la toma de decisiones en un contexto democrático. De igual modo, se debe tener la capacidad de ir adaptando estas competencias a los cambios recurrentes del ambiente. Según la Comunidad Europea (2007) los conocimientos, las capacidades y las aptitudes de todas las personas evolucionan, por lo que se debe ser competente también en el desarrollo constante de competencias.

Por otra parte, para implementar un currículo basado en competencias se deben establecer metodologías, estrategias y actividades que faciliten el desarrollo de estas considerando el cambio de los roles de los sujetos involucrados. Pero, en la actualidad,

subsiste el problema de cómo desarrollar las competencias profesionales y genéricas, porque no hay uniformidad de lineamientos en los aspectos metodológicos ni en los criterios de evaluación. La complejidad de trabajar con competencias se encuentra en la personalidad del sujeto, es decir, en la motivación y los rasgos personales del individuo. Las competencias son saberes situados en un contexto. Hasta ahora, si bien se han incorporado en los programas de estudio falta su transversalización y para ello debe existir uniformidad de criterios metodológicos.

De esta forma, el desarrollo de las competencias se plantea como un proceso continuo que debe ir actualizándose en el tiempo. Si siempre se está en un escenario simulado, esto afectaría la motivación del estudiantado para el desarrollo de esa competencia, por lo que una educación basada en competencias debe considerar el entorno y los distintos contextos en los que se aprende (Salmerón y Martín, 2020). Además, no solo se debe considerar la educación formal, sino también la no formal y la informal (Puig, 2014; Ramírez-García y otros, 2018; Tapia, 2010) pues no se trata solo de demostrar una competencia, sino también de considerar en qué contexto se evidencia.

El modelo por competencias tiene ventajas, pero también desventajas. Una desventaja es la formación del profesorado universitario en este modelo, el que supone la capacitación de estos en metodología y evaluación (Ramírez-García y otros, 2018; Villarroel y Bruna, 2014). Esta situación requiere de un docente comprometido, pero si bien quien ejerce la docencia lo hace porque tiene una motivación intrínseca, no siempre cuenta con el tiempo que quisiera para actualizarse. Actualmente, un alto porcentaje de docentes trabaja con jornada parcial (Villarroel y Bruna, 2014) por lo que sería deseable que las universidades aumenten la contratación de docentes con jornada. De esta forma, dispondrían de tiempo específico para la capacitación.

Ahora bien, las competencias genéricas son aquellas necesarias para desenvolverse con propiedad en el mundo laboral. El Proyecto Tuning (2006) explicita cuáles son estas y las divide en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias instrumentales apuntan al desarrollo de las capacidades cognitivas. Las competencias interpersonales son las que se orientan a favorecer los procesos de interacción y cooperación social. Las competencias sistémicas suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento, de tal forma que el individuo sea capaz de agrupar y relacionar las partes como un todo. Es importante aquí

explicitar cuáles son específicamente estas competencias. En la Tabla 3 se presentan las que corresponden según esta subdivisión.

Tabla 3

Competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
- Capacidad de análisis y síntesis	- Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinar	- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
- Capacidad de organizar y planificar	- Trabajo en equipo	- Habilidades de investigación.
- Conocimientos generales básicos.	- Habilidades interpersonales	- Capacidad de aprender
- Conocimientos básicos de la profesión	- Capacidad crítica y autocrítica	- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua	- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Conocimientos de una segunda lengua.	- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	- Liderazgo
- Habilidades básicas del manejo del ordenador	- Habilidad de trabajar en un contexto internacional	- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	- Compromiso ético	- Habilidad para trabajar en forma autónoma
- Resolución de problemas		- Diseño y gestión de proyectos
- Toma de decisiones		- Iniciativa y espíritu emprendedor
		- Preocupación por la calidad
		- Motivación por el logro
	- Responsabilidad Social	- Compromiso con su medio sociocultural
	- Compromiso ciudadano	- Compromiso con la preservación del medioambiente

Nota: Elaborado a partir de Beneitone y otros (Eds.). (2007).

En Chile, las competencias genéricas se han ido incorporando en los planes de estudio en forma paulatina, debido a que el año 2015 la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), -organismo público y autónomo, que tiene como misión verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior en Chile-, aprobó los nuevos criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura. Esta Comisión señala que los planes de estudio deben incluir “el desarrollo de competencias transversales o genéricas, tales como: comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, solución de problemas, desarrollo de relaciones interpersonales, autoaprendizaje e iniciativa personal, trabajo en equipo y uso de tecnologías de información” (CNA, 2015, p. 6). Y añade que las carreras deben incorporar “actividades formativas que promuevan el comportamiento ético, la responsabilidad social e individual, la construcción de ciudadanía y la democracia, en un marco de inclusión, de respeto a la diversidad, a los derechos humanos y al medio ambiente” (CNA, 2015, p. 6). En este contexto, las instituciones de educación superior han estado trabajando en ello y, además, están incorporando metodologías activo-participativas en sus planes de estudio.

Capítulo 3

Educación y metodologías de enseñanza

Capítulo 3. Educación y metodologías de enseñanza

3.1 Educación y Pedagogía

Referirse a las metodologías y estrategias de enseñanza requiere contextualizarlas y explicar, primero, lo que se entiende por educación y pedagogía. Según Abbagnano y Visalbergui (1992) la educación se entiende como la transmisión de la cultura del grupo de una generación a otra y está presente desde los orígenes de la humanidad. La pedagogía es la filosofía de la educación ayudada por la psicología que estudia la mente, el carácter de los individuos y sus modos de aprendizaje. Se apoya de la sociología, que estudia la dimensión del hombre y de la didáctica que contribuye con técnicas que ayudan a la enseñanza, por lo que esta se convierte en una herramienta imprescindible de la pedagogía.

Gutiérrez (2002) presenta los hitos más importantes de la historia de la pedagogía, señalando que hasta el s. XVII la enseñanza era solo memorística. Pero en el mismo siglo, en el periodo de la Ilustración, se planteaba que en educación el uso de la razón debía ser la base del pensamiento y que a partir de la observación se podía conocer la realidad.

En el s. XVIII Comenius, considerado el padre de la pedagogía, plantea que los contenidos académicos se deben unificar y agrupar. Posteriormente, Pestalozzi aplica los principios de la Ilustración a la educación y establece que se debe ir más allá del conocimiento y que se debe educar de manera integral orientando el aprendizaje dentro y fuera de la escuela porque el alumnado también aprende en la interacción con sus compañeros. Más adelante, Gioberti, sacerdote jesuita, postula que la enseñanza debe ser una unión entre pensamiento y acción y que el Estado debe hacerse cargo de la instrucción, por ser la educación trascendente para la sociedad. Más tarde, Lancaster fomenta el movimiento de la enseñanza mutua. En la revolución industrial la enseñanza pasa a ser un instrumento de reproducción social como una manera de mantener el orden social. A fines del s. XVIII se conoce el método Montessori, el que plantea que la educación está en el alma del niño. Este método enfatiza en la exploración, el descubrimiento y la automotivación del niño, permitiendo que este aprenda a su propio ritmo en un entorno preparado. Así, los niños tienen la libertad de elegir sus actividades y aprender a su propio ritmo, a través de la experiencia y exploración. Los docentes

actúan aquí como facilitadores del aprendizaje observando el desarrollo de las actividades, apoyando, pero sin interrumpir en su proceso de aprendizaje.

A principios del siglo XIX la pedagogía se reconoce como ciencia, explicitando que su objeto de estudio es la educación. A mediados del s. XX surge una nueva forma de ver la educación y se sientan las bases de lo que se conoce como constructivismo. Los precursores de esta nueva mirada fueron Jean Piaget y Lev Vygotski. Piaget se dedicó a estudiar de qué forma las personas construyen conocimientos y Vygotski a indagar de qué manera el medio social influye en la construcción interna del conocimiento. A fines de la década de 1960, en América Latina, nace la pedagogía crítica cuyo principal representante es Paulo Freire quien postula que la pedagogía es una forma de práctica social que surge de las condiciones históricas, contextos sociales y relaciones culturales.

Este es el marco de cómo ha evolucionado la forma de enseñar de acuerdo con los cambios de paradigma. Se pasa de una educación memorística, reproductora de conocimientos, a una centrada en el aprender haciendo, que es la que predomina en la actualidad y la que ha generado propuestas de nuevas metodologías y estrategias que contribuyen a la formación integral del estudiantado de acuerdo con las necesidades del siglo XXI.

En este contexto, las metodologías de enseñanza son los métodos que se aplican para lograr determinados aprendizajes. Implica la aplicación de métodos didácticos, estrategias y técnicas para que el alumnado adquiera conocimientos, destrezas, competencias y desarrollen habilidades (Díaz-Barriga y Hernández, 2005), de tal manera de recibir una formación que les permita desenvolverse con éxito en la sociedad.

Existen las metodologías tradicionales que se centran en la transmisión del conocimiento, donde el alumno tiene un rol pasivo y el docente es el protagonista y las activo-participativas que son aquellas en las cuales el docente es un guía y el alumno pasa a ser el protagonista de su propio aprendizaje.

Las metodologías activo-participativas se originan a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX a partir de las ideas de la Escuela Nueva, la que tenía como objetivo una propuesta diferente a la tradicional, una enseñanza basada en objetivos, metodologías y técnicas que respetan la naturaleza del niño otorgándole tanto en forma individual como grupal confianza, respeto y libertad (Luelmo del Castillo, 2018; Mato y otros, 2019).

La Escuela Nueva tiene sus orígenes en Europa. Dentro de sus precursores están Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Herbart, quienes difunden sus ideas en diferentes países europeos y van generando acciones para estructurar el sistema educativo (Mato y otros, 2019). En América, a principios del s. XX, se divulgan en Estados Unidos las ideas de John Dewey, quien concibe la educación como: “un proceso social donde se transmiten ideales, poderes y capacidades con el fin de asegurar su existencia y desarrollo” (Mato y otros 2019, p. 62). Dewey plantea que la escuela, como institución social, debe procurar que el niño aproveche los recursos para que utilice sus capacidades con fines sociales, por lo que debe tener un sentido democrático. Su lema es “aprender haciendo”. Postula que lo que se aprende en los libros debe llevarse a la experiencia real, porque en esta el estudiantado se encuentra con diferentes problemas que debe resolver y para ello se debe pensar y actuar en forma individual. Señala que la enseñanza debe basarse en la acción y en el interés productivo del niño y que lo importante es organizar experiencias verdaderas y solucionar problemas prácticos. Estas ideas son la base de las actuales metodologías activas (Luelmo del Castillo, 2018; Mato y otros, 2019).

3.2 Metodologías activo-participativas

Las metodologías activo-participativas se caracterizan porque se basan en un aprendizaje experiencial, donde el estudiantado es el protagonista de su aprendizaje. Aquí, el trabajo en equipo y colaborativo es fundamental. Estas tienen como características el ser flexibles, porque se adaptan a los intereses y estilos de aprendizajes del alumnado fomentando la reflexión y metacognición (Zabalza, 2010). Además, permiten el desarrollo de competencias socioemocionales (Villalta y otros, 2018). Su carácter experiencial hace que el estudiantado tome conciencia de las problemáticas sociales relacionadas con su quehacer, amplíen su visión de mundo y aprendan en el hacer.

Existen diferentes metodologías activas. Autores como Chong-Baque y Marcillo-García (2020), De Miguel (2006), Del Río y Newton (2019), Díaz-Barriga y Hernández (2005), Montes de Oca y Machado (2011), Pimienta (2012), Salmerón y Martín (2020) señalan que algunas de las más utilizadas a nivel de educación superior son las siguientes:

a) Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Este es un método experiencial y reflexivo que implica dar solución a un problema complejo (Chong-Baque y Marcillo-García, 2020; De Miguel, 2006; Montes de Oca y Machado, 2011; Salmerón y Martín, 2020). Sus antecedentes están en 1921, en el trabajo de William Kilpatrick, discípulo de Dewey, en su obra “El método del Proyecto” (Parejo y Pascual, 2014). El estudiantado trabaja en equipo, organiza el trabajo para ejecutar un proyecto en un tiempo determinado, con el fin de resolver una problemática específica o plantear cómo desarrollar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades. Para planificarlo el estudiantado debe considerar los aprendizajes adquiridos y el uso efectivo de recursos.

Este método permite que el alumnado se responsabilice frente a su propio aprendizaje. Su intención es encaminarlo a situaciones que lo lleven a comprender que lo que aprenden es una herramienta que efectivamente le permite resolver problemas. Es un aprendizaje orientado a la acción, puesto que no se trata sólo de aprender acerca de algo -como ocurre en el Aprendizaje Basado en Problemas-, sino que de hacer algo para resolver un problema.

Las ventajas que tiene este método, según De Miguel (2006), es que el estudiantado aprende a tomar sus propias decisiones y a actuar de forma independiente. Mejora la motivación para aprender, porque se apoya en la experiencia y favorece el establecimiento de objetivos relacionados con la tarea.

b) Aprendizaje Basado en Problemas (ABPro)

Este método nace a fines de la década de 1960 en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster, Canadá (Lynch, 2017). Parte de la base que se aprende en el hacer. Consiste en presentar al alumnado situaciones complejas basadas en la vida real para que las resuelvan. La metodología requiere que el estudiantado sea capaz de identificar, encontrar y utilizar recursos necesarios para su solución (De Miguel, 2006; Del Río y Newton, 2019; Díaz-Barriga y Hernández, 2005; Pimienta, 2012; Salmerón y Martín, 2020), por lo que ellos deben formularse preguntas respecto de aquello que desconocen para elegir la mejor solución. Exige un trabajo en equipo porque los problemas se resuelven mejor en colaboración con otros. Y para buscar solución, el estudiantado debe debatir y argumentar sus puntos de vista. De esta forma, se fomenta

el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, de investigación, trabajo en equipo y comunicación.

Este método, según De Miguel (2006), supone cuatro etapas fundamentales:

- El profesorado presenta al alumnado una situación problema, previamente seleccionada, establece las condiciones de trabajo y forma pequeños grupos (seis a ocho personas) donde cada uno asume un rol.
- El estudiantado identifica sus necesidades de aprendizaje, es decir, aquellos aspectos que desconocen para responder al problema.
- El estudiantado busca información para complementar sus conocimientos previos y a partir de ahí genera sus propias ideas.
- El estudiantado resuelve el problema y aporta una solución la que presentan al docente y al resto de los compañeros. Esta solución se discute y a partir de ahí se identifican nuevos problemas lo que origina un nuevo ciclo. (p. 69)

Las ventajas de este método, según De Miguel (2006), son que permite que el estudiantado se acerque a situaciones que podrían vivir como futuros profesionales y a las que tienen que dar solución aplicando sus conocimientos teóricos. Otra ventaja es que desarrolla en ellos su capacidad para resolver problemas, tomar decisiones y trabajar en equipo.

Según Salmerón y Martín (2020), esta metodología puede complementarse con el *Design Thinking*, en la medida que ayuda a que los equipos trabajen en forma colaborativa para la resolución de retos y problemas de forma creativa.

c) Aprendizaje Basado en Desafíos

El Aprendizaje Basado en Desafíos, también llamado Aprendizaje Basado en Retos, parte de la idea que el estudiantado aprende mejor cuando participa en forma activa en la resolución de problemas. La principal diferencia con el Aprendizaje Basado en Problemas radica en que el Aprendizaje Basado en Desafíos trabaja con problemas de la vida real y no con situaciones simuladas de esta.

d) Aprendizaje Basado en Investigación

Este enfoque didáctico, según Díaz-Barriga y Hernández (2005), pretende que, en el contexto de una clase y guiado por un docente, el estudiantado conecte el aprendizaje con la investigación. Por esta razón, debe identificar un problema, indagar en los

aspectos teóricos y elegir la metodología apropiada con el fin de proponer alternativas que resuelvan la problemática seleccionada. Luego, se analiza la información y se llega a conclusiones. Es compatible con otras metodologías como, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Proyectos y hace uso del método científico para generar conocimientos. La ventaja de este método es que el estudiantado aprende a trabajar con rigor científico al hacer uso del método científico para generar conocimientos.

e) Estudio de caso

El estudio de caso consiste en realizar un análisis exhaustivo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo (De Miguel, 2006; Montes de Oca y Machado, 2011; Pimienta, 2012; Salmerón y Martín, 2020). Así también, si no se puede resolver, busca posibles procedimientos alternativos de solución. Requiere de un análisis profundo, lo que implica analizar cómo los expertos han resuelto temáticas similares, qué decisiones han tomado e indagar en las técnicas y recursos utilizados para su posible solución.

Dentro de las ventajas de esta metodología está que el alumnado se conecta con su realidad profesional. Para dar solución al caso debe profundizar en el tema desarrollando su capacidad para resolver problemas (De Miguel, 2006).

f) Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo está considerado como una técnica que se orienta a la interacción con otros para la organización del trabajo en el aula. Aquí, el alumnado es responsable de su propio aprendizaje, pero también del de sus compañeros porque deben actuar en forma mancomunada para alcanzar las metas grupales (Chong-Baque y Marcillo-García, 2020; De Miguel, 2006; Díaz-Barriga y Hernández, 2005; Pimienta, 2012; Salmerón y Martín, 2020), privilegiando la cooperación frente a la competición. Esta forma de trabajar permite que el estudiantado tenga mayor motivación por la tarea, potencie el grado de comprensión de lo que se hace, cómo se hace y de por qué se hace, aumentando su capacidad metacognitiva. Desarrolla el pensamiento crítico, las relaciones interpersonales y su capacidad para resolver problemas, entre otras.

g) *Flipped Classroom*

El *Flipped Classroom* o Aula Invertida es una metodología que combina el uso de diversas metodologías activas, y que se sustenta en el enfoque de enseñanza centrado en

el estudiantado. El primer ejemplo documentado que se conoce de esta fue en 2007, cuando dos profesores de química de la escuela secundaria *Woodland Park* en Colorado, para resolver el problema de la falta a clases del alumnado -el que tenía dificultades para acceder a sus materias por sus tiempos de traslado desde y hacia la escuela- grabaron lecciones y las publicaron en YouTube. De esta forma, el estudiantado se pudo preparar previamente a la clase, ya sea leyendo textos seleccionados, viendo videoconferencias, podcasts o realizando actividades grupales instaladas en una plataforma en línea, a la que podían acceder en cualquier momento (Johnson y Johnson, 2014). Así, durante la clase, el alumnado puede trabajar en equipo para resolver desafíos o problemáticas del mundo real, aplicando el contenido de la lectura previa. Esta metodología se puede trabajar con el aprendizaje combinado, el aprendizaje basado en la investigación y otros enfoques y herramientas de enseñanza que están destinados a ser flexibles y activos.

h) Aprendizaje-Servicio

Esta metodología considerada también como una estrategia requiere que el estudiantado identifique un problema inserto en su entorno local, dentro de una comunidad de escasos recursos, con el fin de dar solución a este. Requiere la participación de docentes, estudiantado y socios comunitarios. Puede combinarse con el método Aprendizaje Basado en Proyectos porque el alumnado debe planificar las acciones que va a llevar a cabo para dar solución al problema que identifica para dar solución.

En síntesis, las metodologías activo-participativas deben orientarse a actividades vinculadas con el mundo real y considerar los entornos de aprendizaje como lo plantean los estudios de Salmerón y Martín (2020) quienes señalan que no solo son las metodologías en el vacío, sino que deben crearse las condiciones adecuadas y son los entornos de aprendizaje las que favorecen su desarrollo. De igual modo, Sologuren y otros (2019) explicitan que trabajar con estos métodos activos permite el desarrollo de competencias profesionales y genéricas como la capacidad de resolución de problemas, el aprender a formular y gestionar proyectos, la capacidad de crítica y autocrítica, el trabajo en equipo, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, el trabajar en forma autónoma, el aplicar sus conocimientos teóricos en la práctica de acuerdo con patrones éticos, entre otras competencias que son fundamentales para su desempeño profesional. Ahora, para que estas metodologías se materialicen, el profesorado debe

dominarlas y para ello -como lo señalan Villarroel y Bruna (2014)- el equipo docente debe actualizarse tanto en el uso de estas como en su evaluación.

Capítulo 4

Prácticas pedagógicas y competencias genéricas

Capítulo 4. Prácticas pedagógicas y competencias genéricas

4.1 Práctica pedagógica

La práctica pedagógica considera, según Mayor y Rodríguez (2016), un conjunto de actividades que el profesorado selecciona para lograr aprendizajes significativos en el estudiantado, considerando las características de este, sus necesidades y su entorno como así también sus estilos de aprendizaje. Según Zabalza (2010) estas actividades deben ser planificadas. En su planificación el profesorado debe aplicar diferentes estrategias metodológicas, conducentes a la participación activa, el compromiso y el trabajo autónomo del estudiantado. A su vez, estas actividades deben ser motivadoras, de tal manera de fomentar la reflexión y la metacognición. Según Villalta y otros (2018) la práctica pedagógica debe promover el trabajo colaborativo entre el alumnado, siendo este fundamental, porque permite el aprender unos de otros desarrollando así habilidades sociales y comunicativas

A su vez, el profesorado -de acuerdo con los resultados obtenidos- debe reflexionar permanentemente sobre su propia práctica pedagógica, con el fin de determinar qué aspectos de lo planificado son efectivos y cuáles se necesitan mejorar para optimizar el aprendizaje del estudiantado (Zabalza, 2010).

Por otra parte, hay que considerar que desde el paradigma constructivista la enseñanza se centra en el estudiantado, por lo que las actividades deben contextualizarse, es decir, contemplar situaciones de la vida real que le sean significativas al estudiantado, donde ellos tengan una participación protagónica en la resolución de problemas (Mayor y Rodríguez, 2016).

Así también, Villalta y otros (2018) plantean que la práctica pedagógica debe ser flexible debido a que el profesorado debe tener la capacidad de adaptar y modificar sus estrategias, de acuerdo con el contexto y las necesidades del estudiantado. Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2005) y Zabalza (2010) señalan que en este proceso la evaluación juega un rol fundamental por lo que debe ser permanente. Plantean que no solo se deben aplicar pruebas sumativas, sino también la evaluación debe acompañarse de un conjunto de actividades evaluadas de manera formativa, de tal modo que el profesorado pueda realizar durante el proceso los ajustes necesarios de acuerdo con las necesidades del estudiantado.

En síntesis, el profesorado debe ser mediador del aprendizaje, ser un profesional que reflexiona permanentemente sobre su quehacer en el aula en la medida que toma decisiones, soluciona problemas, piensa críticamente y está dispuesto al cambio. Debe motivar al alumnado, promover el aprendizaje significativo, considerar las necesidades de su estudiantado, considerar sus intereses y su entorno, fomentar la autonomía del aprendizaje, respetar sus ideas, establecer buenas relaciones interpersonales, plantear desafíos para que ellos cuestionen y modifiquen sus conocimientos, con el fin último de entregarles una enseñanza holística al estudiantado la que les permita desempeñarse en forma exitosa en su mundo laboral.

4.2 Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica

Aprendizaje-Servicio es una práctica pedagógica que integra conocimientos y habilidades con la realización de un servicio comunitario. Participan docentes, alumnos y socios comunitarios, quienes actúan en conjunto para resolver una problemática inserta en una comunidad de escasos recursos. Su origen se encuentra en Estados Unidos a fines del s. XIX con Dewey, quien plantea que la educación debe vincularse a necesidades sociales si las instituciones educativas tienen como fin preparar al estudiantado para vivir en sociedad (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Tapia, 2010). La idea de Dewey apunta a una enseñanza democrática, participativa e interactiva considerando el aprender haciendo. Pero la expresión aprendizaje-servicio aún no se conoce como tal hasta décadas después. El término lo acuñan, en 1967, Rober Sigmon y William Ramsey. En 1979, Sigmon define los tres principios básicos: a) quienes reciben el servicio controlan y participan en este; b) estos se vuelven más capaces de servir y ser servidos por sus propias acciones; c) quienes sirven aprenden, pero también le dan sentido y significado a lo aprendido (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021).

En Latinoamérica, según Tapia (2010), las experiencias de Aprendizaje-Servicio se desarrollan a nivel de educación primaria y secundaria más que en la educación superior. En Argentina, el año 2002, se funda el Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario (CLAYSS) y en 2005 se funda la Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-Servicio (Tapia, 2010). En Europa, específicamente en España, también en la primera década del s. XX, surgen iniciativas de distintas organizaciones y personas como Roser Batlle y Josep Puig Rivera, quienes colaboran con las primeras publicaciones que fomentan esta metodología. Acciones similares se realizan en Asia y

África (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021). En todas las latitudes su difusión es a través de seminarios, congresos y conferencias, las que han posibilitado la creación de asociaciones como la *1st Annual International Conference on Service-Learning Research*, promovidos por Shelley Billig y Andrew Furco desde 2001, que llevó a la creación, en el año 2006, de la *International Association for Research on Service Learning y Community Engagement* (IARSLCE).

El proceso de institucionalización e internacionalización de esta metodología todavía está en desarrollo. Aún falta consenso en relación con el apoyo de las instituciones públicas, la aceptación por parte de la comunidad educativa para incorporarla en el currículum, y la aplicación en contextos multiculturales (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021). En este sentido, las experiencias en América Latina están más avanzadas que en Europa.

En Chile, las instituciones de educación superior están adoptando aprendizaje-servicio, en forma paulatina, como metodología para el desarrollo de competencias, siendo la institución pionera en su implementación la Universidad Católica de Chile, la que ha trabajado con ella desde el año 2005. De igual modo, instituciones como la Universidad del Bío-Bío, Universidad Austral de Chile, Universidad Católica del Norte, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Chile, Universidad Santo Tomás, Universidad Católica Silva Henríquez, entre otras, la están aplicando en alguna asignatura. La Universidad Autónoma de Chile, institución donde se realiza esta investigación, la ha ido incorporando paulatinamente desde 2016 en carreras de distintas facultades: Administración y Negocios, Ciencias Sociales y Humanidades, Derecho, Educación, Ciencias de la Salud, Ingeniería y en la de Arquitectura, Construcción y Medio Ambiente. Actualmente, está presente al menos en un curso de cada carrera.

En la Tabla 4 se presenta cómo la metodología aprendizaje-servicio se ha ido implantando en las distintas universidades chilenas. Es importante conocer su cronología, porque Chile es uno de los países latinoamericanos que más ha avanzado en su proceso de institucionalización.

Tabla 4*Cronología de incorporación de Aprendizaje-Servicio en universidades chilenas*

Fecha	Universidad/ Institución		Hito
2005	Pontificia	Universidad Católica de Chile	- Incorpora Aprendizaje-Servicio en el Plan de Desarrollo (2005-2010) como metodología esencial en el fomento de la responsabilidad social universitaria.
2006	Pontificia	Universidad Católica de Chile	- Se redacta el primer “Manual de implementación de Aprendizaje-Servicio”. - La universidad entrega asesorías y realiza acompañamiento pedagógico.
2006	Universidad Finis Terrae		- Incorpora Aprendizaje-Servicio como metodología para las carreras de Medicina, Enfermería, Kinesiología en la política de Vinculación con el Medio.
2007	Universidad de Santiago de Chile		- Llama a participar en “Concurso de proyectos de innovación docente”. Se privilegian aquellos que incorporan Aprendizaje-Servicio.
2007	Universidad de Chile		- Crea programa clínico conjunto de Asesoría Jurídica y de Negocios para empresarios emprendedores.
2007	Universidad Hurtado	Alberto	- Solicita al Centro de Acción y Reflexión Social de la Vicerrectoría de Integración, liderar el proceso de implementación de Aprendizaje-Servicio, y que sean apoyados por el Centro de Desarrollo Docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
2008	Universidad de La Frontera		- Se asocia con la Universidad de Concepción, la Universidad de Talca y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, adjudicándose un proyecto destinado a la implementación del modelo educativo sobre responsabilidad social donde se trabaja con Aprendizaje-Servicio.
2009	Universidad del Bío Bío		- Se implementa Aprendizaje-Servicio en una asignatura electiva de Ingeniería Comercial

2009	Universidad de Santiago de Chile	- Se crea primera red interna de académicos para la promoción de Aprendizaje-Servicio. - Aprendizaje-Servicio se implementa formalmente en la universidad como metodología vinculada con la responsabilidad social universitaria. - Se trabaja estrechamente con CLAYSS en capacitación.
2009	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Aprendizaje-Servicio se incorpora como proyecto piloto al Modelo Formativo de la Universidad a través de la Rectoría con el compromiso que la metodología se incorpore al menos en una carrera de cada facultad. - Se realizan pasantías de especialización en Estados Unidos.
2010	Universidad Finis Terrae	- La Facultad de Economía y Negocios incorpora la metodología Aprendizaje-Servicio y se vincula directamente con los microempresarios.
2010	Universidad de Chile	- Se sientan las bases de la institucionalización de aprendizaje-servicio, producto de la reflexión sobre la misión que debía tener la universidad en la vinculación con el medio, a propósito del terremoto vivido en Chile el año 2010. - Docentes se capacitan en la implementación y desarrollo de Aprendizaje-Servicio. Reciben asistencia técnica de CLAYSS y directamente de Andrew Furco.
2010	Universidad Católica de la Santísima Concepción	- Se realizan las primeras aproximaciones formales para la institucionalizar Aprendizaje-Servicio. - Docentes y estudiantes se comprometen con iniciativas de ayuda social.
2010	Pontificia Universidad Católica de Chile	-Se realiza compromiso de la autoridad para incorporar formalmente Aprendizaje-Servicio como parte de su proyecto educativo.

2011	REASE	- Se crea la Red Nacional de Aprendizaje-Servicio Chile (REASE). La conforman académicos, autoridades de educación primaria, secundaria, técnico profesional y universitaria. - Su objetivo es investigar e intercambiar herramientas y experiencias entre los integrantes de la red.
2011	Universidad Católica Silva Henríquez	- Se conforma un equipo interdisciplinario para trabajar con Aprendizaje-Servicio.
2012	Universidad Católica Silva Henríquez	- Se crea el Centro de Aprendizaje-Servicio e Integración de Saberes (ASIS) para promover, guiar y monitorear el proceso de implementación de Aprendizaje-Servicio.
2013	Universidad Santo Tomás	- Se incorpora Aprendizaje-Servicio en el Proyecto Educativo como área de Vinculación con el Medio y como línea de formación pedagógica dando respuesta a la responsabilidad social universitaria, concordante con la misión y visión institucional en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud.
2013	Universidad de Santiago de Chile	- Se incorpora al Modelo Educativo la dimensión Relación con el entorno, incorporando Aprendizaje-Servicio como esencial en el logro de objetivos.
2013	Universidad Alberto Hurtado	- Se enfatiza en el apoyo docente. - Se crea la Guía de Orientación para sistematización de experiencias de Aprendizaje-Servicio.
2013	Universidad Diego Portales	- Incorpora Aprendizaje-Servicio como metodología.
2014	Universidad del Bío Bío	- La Facultad de Ciencias Empresariales se adjudica un Proyecto para ejecutar un plan de mejoramiento en competencias a través de Aprendizaje-Servicio y manejo de TICS, lo que le permite obtener recursos para su implementación.

2014	Universidad de Chile	- Se crea la Comunidad de Aprendizaje y Servicio en Ingeniería y Ciencias fomentando la institucionalización de esta metodología para producir una vinculación efectiva con el medio.
2015	Universidad Autónoma de Chile	- Incorpora Aprendizaje-Servicio como metodología dentro de su modelo educativo apoyado por la Vicerrectoría Académica.
2015	Universidad Andrés Bello	- Se adjudica fondos para potenciar proyecto de innovación metodológica para el desarrollo de la responsabilidad social a través de Aprendizaje-Servicio.
2015	Universidad Mayor	- Establece alianza entre la Dirección de Vinculación con el Medio, el programa de Aprendizaje-Servicio y la Dirección de Docencia para el rediseño curricular que considera la innovación en la docencia.
2015	Universidad de Viña Del Mar	- Implementa metodologías activas, entre ellas, Aprendizaje-Servicio. - Los integrantes de la Dirección de Mejoras de Aprendizajes realizan diplomado en CLAYSS para su certificación.
2015	Universidad de Viña Del Mar	- Incorpora Aprendizaje-Servicio dentro de las líneas del Fondo de Innovación Docente.
2016	Universidad del Bío Bío	- La Facultad de Ciencias Empresariales incorpora formalmente Aprendizaje-Servicio como metodología de enseñanza y aprendizaje.
2017	Universidad Santo Tomás	- Se incorpora Aprendizaje-Servicio a las carreras de ciencias de la salud.
2018	Universidad de Viña del Mar	- Se incorpora Aprendizaje-Servicio a carreras del área de Ingeniería.
2019	Universidad Austral de Chile	- Se avanza en la implantación de Aprendizaje-Servicio en carreras de ciencias de la salud.

Nota: Fuente: Elaborado a partir de Pizarro y Hasbún (Eds.). (2019)

En Chile, en los años siguientes, se continúa con la difusión de Aprendizaje-Servicio a nivel universitario. Así, en 2023, la Universidad Autónoma de Chile organiza

su Primer Seminario de Aprendizaje-Servicio con la participación de Andrew Furco. En 2024, desde mayo a octubre, la Red de Aprendizaje Servicio Chile (REASE) organiza un ciclo de webinars de Aprendizaje Servicio y, en noviembre del mismo año, realiza junto a DUOC UC (Instituto Profesional filial de la Pontificia Universidad Católica de Chile) el 11° Seminario Nacional de Aprendizaje Servicio.

Las universidades también han seguido avanzando para incorporar Aprendizaje-Servicio como metodología en sus modelos educativos como es el caso de la Universidad Católica del Maule, la Universidad de Valparaíso, la Universidad Austral de Chile, la Universidad de Magallanes (2024), entre otras instituciones de educación superior.

4.3 La responsabilidad social como competencia genérica

La responsabilidad social es una de las competencias genéricas estipuladas por el Proyecto Tuning América Latina para que las universidades la incorporen en el contexto que deben educar para el desarrollo sostenible. Pero, el término responsabilidad social no ha sido definido con exactitud (Puamayo y otros, 2019; Ye, 2017). Los autores, en general, coinciden en que la responsabilidad social es el sentido del deber que tiene un individuo hacia la sociedad y es una exigencia ética para todas las organizaciones, en la medida que provocan impactos en la sociedad (ISO 26000, 2010; Navarro y otros, 2012). Está presente en distintos ámbitos: empresarial, universitario, público y privado. Sus orígenes se remontan a la antigua Grecia cuando Aristóteles define la responsabilidad como un valor universal que depende de las condiciones culturales e históricas (Carbonero y otros, 2017; Hanuszkiewicz, 2021; Oeste, 2017; Stovall, 2011).

A nivel empresarial se denomina Responsabilidad Social Empresarial (RSE) porque es una acción propia de las empresas. En este ámbito está considerada como una filosofía de gestión de las organizaciones, que se desarrolla a través de una exploración colectiva de las personas que la integran (Vallaey, 2008; Wang, 2011). Se vincula con la toma de decisiones en una empresa teniendo en cuenta la rentabilidad, la sociedad y el medio ambiente, por su contribución al desarrollo sostenible de la organización y su entorno (Comisión Europea, 2002; Pérez-Sanz y otros, 2019; Moreno y otros, 2020).

El concepto de responsabilidad social surge en 1889 cuando Carnegie la relaciona con la filantropía empresarial, al considerar que las empresas juegan un papel importante

con el bien común de la sociedad y los empresarios de los sectores comerciales, industriales y financieros, a raíz de la desigualdad en la distribución de la riqueza, establecen prácticas filantrópicas (Clerkin y otros, 2013; Jones, 2021; Müller y Whiteman, 2016). De esta forma, las personas con más fortuna tienen la obligación moral de usar su dinero en beneficio de la sociedad (Bø y otros, 2019).

A nivel universitario, el concepto de responsabilidad social sigue el mismo principio: ser una filosofía de valores y de gestión de calidad de carácter integral (Alí y otros, 2021; Aversano y otros, 2020; Ayala y otros, 2019; Liu y otros, 2020; Moghadam y otros, 2021; Villar, 2007). Surge como respuesta a las necesidades sociales del desarrollo del conocimiento, tanto para el sector empresarial como para el desarrollo social de toda una localidad, región o país (Almeida y Arrechavaleta, 2018). Se le denomina responsabilidad social universitaria.

El Proyecto Tuning América Latina incluye la responsabilidad social y el compromiso ciudadano como una de las competencias genéricas prioritarias para la Educación Superior, aludiendo a la formación que deben tener los profesionales para satisfacer las necesidades de desarrollo de un país (Beneitone y otros, 2007; Booth y Ludvigsson, 2017; Velázquez, 2017).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que las instituciones de educación deben formar ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (UNESCO, 1998). En este contexto, las universidades paulatinamente van tomando conciencia de la importancia de su rol como formadores de profesionales para el siglo XXI y van incorporando la responsabilidad social como una de las competencias dentro de sus planes de estudio.

En América Latina, la responsabilidad social se comienza a difundir a partir de la creación del Proyecto Universidad Construye País, el año 2001. Este agrupa a varias universidades, las que discuten acerca del concepto de responsabilidad social universitaria logrando llegar a un consenso (Vallaey, 2018). De esta forma, la responsabilidad social la definen como “la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión” (Proyecto Universidad Construye País, 2004, p. 5). Esta agrupación considera a la

responsabilidad social como una estrategia administrativa que le permite a las universidades ser competitivas, por lo que deben incorporar políticas y valores institucionales enfocados a solucionar las problemáticas sociales, económicas y ambientales, considerando que la educación que entregan se debe orientar a la formación de ciudadanos éticos y socialmente responsables que sean agentes de cambio, capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más justa (Bolio y Pinzón, 2019; Vallaeys, 2013).

De igual modo, existe una responsabilidad social en salud. La Organización Mundial de la Salud (OMS), en 1948, define la salud humana como un estado de completo bienestar físico, mental y social, lo que implica por parte de los profesionales de la salud y de sus instituciones entregar un servicio de calidad, porque es un derecho de las personas.

- Comportamiento socialmente responsable

La responsabilidad social, según Navarro y otros (2012) es una abstracción, pero plantea que sí se puede hablar de un comportamiento socialmente responsable, el que se entiende como: “aquellas conductas, que pueden darse en diferentes ámbitos, que tienen a la base una intención orientada hacia el bienestar de todos y que se ejercen con una determinada frecuencia” (p. 83). Esto implica ejecutar acciones que garanticen el bienestar de las generaciones futuras, como la protección del medio ambiente, el uso racional de los recursos naturales, de acuerdo con normas sociales que promuevan la equidad y el respeto por los Derechos Humanos contribuyendo así al bienestar de la sociedad (Vallaeys, 2008).

Para efectos de esta investigación, de acuerdo con lo planteado por Boero y otros (2020), se considera que el comportamiento socialmente responsable se puede observar en acciones referidas a:

- Participación en ayuda social entendida como la preocupación por el medio ambiente, la participación en distintas organizaciones sociales, actividades de voluntariado, campañas solidarias, entrega de recursos materiales en campañas de ayuda social.

- Convivencia social que se manifiesta en acciones como botar la basura en los basureros, cuidar los espacios públicos, utilizar racionalmente el agua, la luz, el gas,

cuidar espacios naturales, respetar los espacios reservados para minusválidos, embarazadas y/o ancianos, respetar normas sociales, cuidar instalaciones públicas, evitar uso de productos que contaminan el medioambiente.

- Participación ciudadana y cultural relacionada con actividades como ver noticias, leer el diario, revisar medios electrónicos, participar en movimientos estudiantiles u organizaciones políticas, votar en las elecciones, expresar opinión en diferentes contextos y con diferentes personas, participar en actividades culturales.

- Participación religiosa que se evidencia en actividades como participar en grupos religiosos e invitar a otras personas a participar y transmitir estos valores a otros.

- Responsabilidad académica referida a las conductas compatibles con las exigencias y oportunidades que tiene la vida universitaria están: asistir a clases, cumplir con los trabajos, tareas y evaluaciones, estudiar las materias de la asignatura y perfeccionar el trabajo, cumplir puntualmente con las actividades académicas.

En síntesis, el comportamiento socialmente responsable se manifiesta en acciones tanto individuales como colectivas, que tienen un impacto positivo en la sociedad con el fin de promover el desarrollo sostenible.

4.4 Institucionalización de Aprendizaje-Servicio

La institucionalización de Aprendizaje-Servicio, según lo plantea Furco (2002), requiere de un proceso que implica el desarrollo de distintas etapas: creación de masa crítica, construcción de calidad, institucionalización sustentable, las que se describen a continuación.

a) Creación de Masa Crítica

Esta es la primera etapa de consolidación del equipo que trabajará para impulsar, a nivel institucional, la metodología aprendizaje-servicio cuando este concepto y las prácticas en las instituciones de educación superior aún no están lo suficientemente difundidos.

b) Construcción de Calidad

En esta etapa el profesorado y estudiantado se apropian de la propuesta, aunque con algunas inconsistencias, comparten el concepto de aprendizaje-servicio, desarrollan algunos proyectos en alianza con la comunidad. Se generan aprendizajes institucionales

en cuanto a la participación estudiantil, se realizan ajustes curriculares, planteándose estrategias para la continuidad y sostén de los proyectos.

c) Institucionalización Sustentable

En esta etapa aprendizaje-servicio se convierte en parte integral del Proyecto Educativo Institucional.

4.4.1 Evaluación del proceso de institucionalización

Para evaluar el proceso de institucionalización Furco (2003) generó una rúbrica de autoevaluación, la que contempla cinco aspectos:

1.- Filosofía y misión de Aprendizaje-Servicio

- Definición de Aprendizaje-Servicio
- Plan estratégico
- Alineación con la misión institucional
- Alineación con los esfuerzos de reformas educacionales

2.- Involucramiento y apoyo de los docentes en el Aprendizaje-Servicio

- Conocimiento y sensibilización de los docentes
- Involucramiento y apoyo de los docentes
- Liderazgo de los docentes
- Incentivo y reconocimiento a los docentes
- Fortalecimiento del liderazgo del profesorado
- Refocalización de las políticas de incentivo a los buenos docentes que utilizan Aprendizaje-Servicio.

3.- Involucramiento y apoyo del estudiantado en el Aprendizaje-Servicio

- Conocimiento y sensibilización del estudiantado
- Involucramiento y apoyo al estudiantado
- Liderazgos del estudiantado
- Incentivo y reconocimiento al estudiantado

4.- Participación y asociación de las organizaciones sociales o públicas

- Crea conciencia en las organizaciones sobre las metas que tiene la universidad respecto a aprendizaje-servicio y el rango completo de oportunidades de Aprendizaje-Servicio que tiene el estudiantado.
- Buen grado de entendimiento mutuo

- Rol fundamental del socio comunitario
- 5.- Apoyo institucional a Aprendizaje-Servicio
 - Unidad de Coordinación
 - Diseño de políticas
 - Equipo de trabajo
 - Recursos
 - Apoyo administrativo
 - Apoyo de los Departamentos
 - Evaluación y logro de los objetivos

Por lo tanto, las universidades que opten por incorporar Aprendizaje-Servicio en su Plan de Desarrollo, entonces deben:

- 1.- Definir lo que van a entender por Aprendizaje-Servicio y los objetivos que pretenden desarrollar con esta metodología, los que deben alinearse con la misión institucional para que puedan incorporarla a su plan estratégico y, por lo tanto, incluirla en el currículum de las distintas carreras.
- 2.- Sensibilizar y motivar al profesorado para que trabaje con Aprendizaje-Servicio, involucrarlo, convertirlo en líderes, fortalecer y reconocer su trabajo. En este aspecto es clave la capacitación y creación de incentivos para los docentes.
- 3.- Sensibilizar y motivar al estudiantado para que trabaje con Aprendizaje-Servicio, hacerlo parte del proyecto, generar liderazgo, apoyarlo, incentivarlo y reconocer su trabajo. Aquí, es importante que a quienes participen en este proyecto, se les premie con un estímulo en su evaluación.
- 4.- Invitar a participar a organizaciones sociales o públicas para que trabajen en conjunto con la universidad. Por lo tanto, deben concientizar a las organizaciones respecto a los beneficios que tiene trabajar con Aprendizaje-Servicio en su comunidad y las oportunidades que presenta tanto para el estudiantado, para su institución como para la universidad el hecho de trabajar en conjunto. Es fundamental establecer vínculos formales con las instituciones, porque así se conocen los problemas reales de la comunidad, se fortalece la relación y se puede dar solución, con mayor propiedad, a la situación que los aqueja.

- 5.- Crear un Departamento o Unidad de Coordinación de Aprendizaje-Servicio, diseñar políticas para la ejecución de los proyectos, considerar fondos y recursos para la ejecución de estos; trabajar en equipo con todos los actores, dar apoyo administrativo a las carreras que trabajen con esta metodología y evaluar los proyectos en función del logro de objetivos luego de trabajar con Aprendizaje-Servicio. Su existencia permite la sistematización y evaluación de los proyectos, así como la capacitación necesaria para optimizar el trabajo realizado en son de consolidar esta metodología como herramienta clave en el desarrollo de competencias.

Como ya se ha señalado, las instituciones de Educación Superior están paulatinamente incorporando Aprendizaje-Servicio en sus modelos educativos, porque de una u otra forma, han ido internalizando que esta metodología contribuye directamente al desarrollo de competencias, entre ellas, la responsabilidad social que tiene por finalidad crear conciencia cívica en los futuros profesionales para que actúen con responsabilidad frente a la sociedad.

4.5 Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un conjunto de 17 objetivos globales adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 como parte de la agenda 2030. Se originan en 1987 y abarcan los desafíos más apremiantes que enfrenta la humanidad, como la pobreza, el hambre, la desigualdad, el cambio climático, la degradación ambiental, la paz y la justicia. Estos objetivos buscan equilibrar el crecimiento económico, la inclusión social y la protección ambiental, y están interrelacionados, lo que significa que el progreso en uno afecta a los demás. Los ODS tienen como propósito principal erradicar la pobreza en todas sus formas y dimensiones, así como fomentar el desarrollo sostenible y equitativo para todos (ONU, 2015).

El Programa de Desarrollo Humano para las Naciones Unidas (PNUD, 2019) señala que cada uno de los 17 ODS tiene metas específicas (169 en total) que orientan a los gobiernos, empresas y sociedad civil para lograr un desarrollo inclusivo y sostenible. Estos objetivos abarcan áreas clave como la educación de calidad, el acceso a agua limpia y saneamiento, la igualdad de género, la energía asequible y no contaminante, el trabajo decente y crecimiento económico, la acción por el clima, entre otros.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es el plan de acción global que guía la implementación de los ODS y marca el horizonte temporal para alcanzar estos objetivos antes del año 2030. Es un llamado a la acción para que todos los países, independiente de su nivel de desarrollo, colaboren para abordar desafíos sociales, económicos y ambientales con el fin de asegurar un futuro sostenible y equitativo. Su enfoque se basa en la idea de que el desarrollo debe ser inclusivo y centrado en las personas, sin dejar a nadie atrás (ONU, 2015).

Busca fomentar la paz, la justicia y las instituciones sólidas, proponiendo un modelo de desarrollo en el que el bienestar humano y la sostenibilidad ambiental estén profundamente integrados. Además, llama a la cooperación internacional y a la participación de todos los sectores de la sociedad, incluidos los gobiernos, las empresas, la academia y la sociedad civil, para alcanzar estos objetivos (PNUD, 2019).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son los siguientes:

- 1.- Fin de la pobreza
- 2.- Hambre cero
- 3.- Salud y Bienestar
- 4.- Educación de calidad
- 5.- Igualdad de género
- 6.- Agua limpia y saneamiento
- 7.- Energía asequible y no contaminante
- 8.- Trabajo decente y crecimiento económico
- 9.- Industria, innovación e infraestructura
- 10.- Reducción de las desigualdades
- 11.- Ciudades y comunidades sostenibles
- 12.- producción y consumo responsables
- 13.- Acción por el clima
- 14.- Vida submarina
- 15.- Vida de ecosistemas terrestres
- 16.- Paz, justicia e instituciones sólidas
- 17.- Alianzas para lograr los objetivos en cuanto a desarrollo interpersonal, liderazgo y habilidades de comunicación.

La universidad tiene por finalidad formar ciudadanos competentes y comprometidos con la sociedad, de tal forma que sean capaces de ser agentes de cambio, lo que apunta a uno de los retos planteados por la Agenda 2030. La revisión de la literatura evidencia que, en este sentido, Aprendizaje-Servicio es una herramienta que contribuye al desarrollo personal y social del alumnado, en la medida que desarrollan proyectos orientados a dar solución a problemas comunitarios (García-Gutiérrez y Corrales, 2020). Además, que en la medida que se sensibiliza al estudiantado respecto a las problemáticas sociales en cuanto al cuidado del medio ambiente, justicia social, igualdad, entre otros, se genera en ellos conciencia para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021; Santos y otros, 2021; Gutiérrez y Moreno, 2018) convirtiéndose en ciudadanos activos en la consecución de estos objetivos.

4.6 Vinculación con el medio

La vinculación con el Medio es una de las acciones que la Unesco ha impuesto a las universidades a nivel mundial. Para ello se plantean los siguientes principios:

1. Interacción bidireccional

La vinculación con el medio no es una relación unidireccional, sino que se basa en la interacción y el intercambio de conocimientos, experiencias y recursos entre la universidad y su entorno. Martínez-Usarralde (2019) plantea que esto permite a las universidades enriquecer sus procesos de enseñanza e investigación mediante el aprendizaje desde las realidades y necesidades sociales, mientras que la comunidad se beneficia de las soluciones y avances generados en el ámbito académico.

2. Responsabilidad social universitaria (RSU)

La vinculación con el medio está directamente relacionada con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Esto implica que las universidades no solo deben formar profesionales competentes, sino también ciudadanos responsables, comprometidos con el bienestar social y ambiental (Vallaey, 2008). De esta forma, la universidad, al participar en proyectos que abordan desafíos sociales y medioambientales, con el fin de promover un impacto positivo en la comunidad, evidencia la responsabilidad social universitaria.

3. Fomento del desarrollo local y regional

La vinculación con el medio permite que las universidades participen activamente en el desarrollo local y regional. De esta forma, contribuyen al crecimiento económico, la innovación tecnológica y el mejoramiento de los servicios públicos en sus comunidades. Villalta y otros (2018) señalan que, a través de la investigación aplicada, la prestación de servicios y la colaboración con organizaciones públicas y privadas, se cumple con este objetivo.

4. Extensión universitaria y participación comunitaria

Las universidades, a través de su función de extensión, tienen la misión de trasladar el conocimiento a la sociedad mediante actividades como seminarios, proyectos de intervención social, programas educativos, y voluntariados. Martínez-Usarralde y otros (2019) plantea que esta es una manera de fortalecer la relación universidad-comunidad ya que permite a las instituciones de educación superior aportar con ello a la solución de problemas sociales, ambientales y económicos.

5. Enriquecimiento de la docencia e investigación

La vinculación con el medio beneficia tanto a la comunidad local como a la docencia y la investigación dentro de la universidad. Vallaes (2008) plantea que en la medida que el profesorado y el estudiantado se enfrenta a problemas reales, a los que debe dar solución se generan nuevos conocimientos, lo que permite plantearse nuevos desafíos y desarrollar otras líneas de investigación.

En este contexto, a nivel nacional e internacional, según lo expresado por Music y Venegas (2020), la vinculación con el medio está considerada como la tercera misión de las instituciones de educación superior y tiene distintos objetivos según el país. En Estados Unidos, por ejemplo, su finalidad es retroalimentar la docencia e investigación. En Australia, aparte de ser parte de las funciones de las instituciones de educación superior, busca una fuente alternativa de financiamiento. En Finlandia, la Ley de Universidades desde 2004 obliga a las universidades a contribuir con el desarrollo económico y social de la nación. En el Reino Unido se asocia con el concepto de *“public engagement”* (compromiso público), el que surge en el año 2000 cuando los científicos e investigadores se percatan que para el desarrollo de su tecnología es necesaria la opinión de la sociedad, por lo tanto, su fin es hacer una investigación científica más pertinente. En Latinoamérica, según Casas y Torralbo

(2023), la vinculación con el medio surge como una necesidad de contribuir con acciones que vayan en beneficio de grupos y sectores más desfavorecidos de la sociedad y que no se debe confundir con el concepto de extensión universitaria, que es la promoción de la cultura a la sociedad.

De igual manera, la vinculación con el medio es una estrategia clave que permite a las universidades cumplir con su misión de ser instituciones de formación y generación de conocimiento, como así también contribuir a la formación de agentes activos del cambio social. A través de esta vinculación, las universidades promueven el desarrollo sostenible, fortalecen sus procesos académicos y ayudan a resolver los desafíos sociales, ambientales y económicos de su entorno.

En Chile, la Ley 21.091 de 2018 para las universidades privadas y la Ley 21.094 de 2018 para universidades estatales, establecen criterios para la evaluación de la vinculación con el medio en procesos de acreditación institucional, pudiendo las universidades, en forma voluntaria, acreditarse en esta área. Pero, en 2021, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) incluyó vinculación con el medio como uno de los criterios de acreditación de las universidades obligatorio a partir de 2023.

La Universidad Autónoma de Chile, considerando la normativa estipulada en la Ley de Educación Superior N°21.091 de 2018 y modificada en 2019, contempla la vinculación con el medio en su Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) 2019-2023, declarando que:

“Orientará sus capacidades y esfuerzos para generar proyectos e iniciativas de impacto en el desarrollo social, cultural y económico de su entorno, considerando la prospección de proyectos y su implementación sobre las bases de la gestión de alianzas efectivas que contribuyan al intercambio de conocimientos y recursos” (Res. 096/2021).

Cumpliendo con este propósito la Universidad Autónoma de Chile realiza diversas actividades como la participación del estudiantado en ciclos de charlas de su especialidad dadas por instituciones externas. Detectar alguna problemática social y dar solución. Por ejemplo, se detectó que en una escuela diferencial existía la falta de atención especializada para jóvenes con discapacidad que egresan del sistema educativo especial y diferencial. La universidad, en conjunto con la escuela, elaboraron un proyecto de acuaterapia, participando en su ejecución profesionales

de las ciencias de la salud. Con este proyecto se generó un espacio de intervención terapéutica, y además fue una experiencia de aprendizaje significativa para el alumnado. Iniciativas como estas demuestran el compromiso de la Universidad con la Vinculación con el Medio, en la medida que promueve proyectos que contribuyen tanto al desarrollo académico de sus estudiantes como al bienestar de la comunidad en su conjunto.

MARCO METODOLÓGICO

SEGUNDA PARTE

En este apartado se presenta el marco metodológico de esta investigación. En primer lugar, se explica cuál es su enfoque, que en este caso es mixto. Luego, los instrumentos utilizados para obtener la información. Después, los campos de estudio y sujetos participantes, y finalmente la validación de la investigación.

Capítulo 5

Métodos de investigación

Capítulo 5. Métodos de investigación

5.1 Enfoque metodológico de la investigación

La metodología en investigación se define como el modo en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas (Hernández y Mendoza, 2018; Taylor y Bogdan, 2000). Esto significa que indica la manera cómo se va a realizar la investigación, la que se puede abordar desde lo cualitativo, desde lo cuantitativo o bien se pueden unir ambos y realizarla desde un enfoque mixto. El optar por uno u otro enfoque va a depender de los propósitos, de los supuestos e intereses que tenga el investigador.

Desde la perspectiva cualitativa da cuenta del proceso de construcción de significados porque su principal característica es captar la realidad social a través de los ojos de los protagonistas con quienes se construyen sus saberes específicos. Sandín (2003) plantea que la realidad se construye con los participantes en la misma investigación, la cual busca la conceptualización sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el quehacer de los protagonistas, lo que permite construir hasta lograr una imagen de la realidad social sobre la base de los miembros de esta misma.

Desde lo cuantitativo la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación es a través de la medición numérica, el conteo. Su análisis se realiza mediante la aplicación de programas estadísticos y sus resultados permiten establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Hernández y Mendoza, 2018).

La unión de lo cualitativo y lo cuantitativo se denomina mixto. Creswell y Plano Clark (2018) señalan que los métodos mixtos (mixes methods) utilizan una doble vía para la combinación de los datos: una cualitativa y una cuantitativa. Estos métodos permiten integrar coherentemente la interpretación de resultados a partir de análisis separados y efectuar transformaciones entre los datos. Este mecanismo otorga una comprensión más profunda y completa de los temas de estudio.

La integración en los métodos mixtos, según Creswell y Plano Clark (2018), puede realizarse considerando diseños secuenciales exploratorios o secuenciales explicativos; mixtos paralelos o convergentes de triangulación concurrente.

El propósito de esta investigación es develar Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas, en particular, la responsabilidad social en el estudiantado universitario de enfermería y su vinculación con los valores de sostenibilidad.

Para cumplir con este propósito, en primer lugar, la investigación se aborda desde lo cualitativo. Se plantea como objetivo analizar las condiciones de realización que permiten que la metodología Aprendizaje-Servicio sea propicia para fomentar en el estudiantado universitario el desarrollo de las competencias genéricas. Para ello se realiza una revisión sistemática. En esta el análisis de los artículos científicos integra la visión del alumnado y del profesorado, pero además aporta otras evidencias que responden a las preguntas de investigación como, por ejemplo, la visualización del estado de avance en relación con el proceso de institucionalización de esta metodología a nivel de educación superior y su vinculación con el medio.

De esta revisión sistemática se desprende el segundo objetivo que es averiguar cuáles son las prácticas docentes desarrolladas por el profesorado del Grado de Enfermería para el fomento de la responsabilidad social en el estudiantado. Este objetivo se aborda también desde lo cualitativo. Para ello se realiza una entrevista semiestructurada a docentes que dictan clases en el Grado de Enfermería.

Una vez abordado el segundo objetivo surge la inquietud por conocer si el estudiantado del Grado de Enfermería tiene asumidas las conductas socialmente responsables, lo que da paso al siguiente objetivo que es analizar en qué medida el estudiantado del Grado de Enfermería de universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, percibe que tiene asumidas las conductas socialmente responsables que definen la competencia de responsabilidad social. Este objetivo se trabaja desde lo cuantitativo.

De acuerdo con la forma en que se obtiene la información esta investigación se aborda desde un enfoque mixto secuencial exploratorio, debido a que primero se accede a la información desde lo cualitativo y luego -para profundizar en la información obtenida- se aborda desde lo cuantitativo (Tabla 5).

Tabla 5*Desglose aspectos metodológico de la investigación*

Métodos	Técnica/Instrumentos	Fuentes	Análisis
Cualitativo	- Guía <i>Prisma</i> - Tabla <i>MMAT</i>	- Artículos científicos	De contenido
Cualitativo	- Entrevista	- Docentes de enfermería	De contenido
Cuantitativo	- Cuestionario	- Estudiantado de enfermería	Descriptivo inferencial

5.2 Instrumentos de investigación

Los instrumentos permiten recoger información respecto al tema en estudio y dependiendo del tipo de investigación se aplican los que sean pertinentes a ellas (Tabla 6). En esta investigación, dada su naturaleza, se realizó -en primera instancia- una revisión sistemática.

Para analizar la información se utilizaron como instrumentos la Guía PRISMA y la Tabla MMAT. También, desde lo cualitativo, y en función de los hallazgos realizados en la revisión sistemática se realizó una entrevista semiestructurada. Finalmente, para contrastar la información obtenida en la entrevista se aplicó un cuestionario.

Tabla 6*Objetivos, métodos, técnicas y sujetos de investigación*

Objetivos de investigación	Métodos	Técnicas/Instrumentos	Sujetos
Analizar cuáles son las condiciones de realización y estructurales que permiten que la metodología Aprendizaje-Servicio sea propicia para fomentar, en el estudiantado universitario, el desarrollo de las competencias genéricas.	Cualitativo	-Guía PRISMA -Tabla MMAT	- Docentes - Estudiantes
Averiguar cuáles son las prácticas docentes desarrolladas por el profesorado del Grado de Enfermería para el fomento de la responsabilidad social en el estudiantado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile.	Cualitativo	-Entrevista semi estructurada	Docentes

Analizar en qué medida el estudiantado de la carrera de Enfermería de universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, percibe que tiene asumidas las conductas socialmente responsables que definen la competencia de responsabilidad social.	Cuantitativo	Cuestionario	Estudiantes
---	--------------	--------------	-------------

5.2.1. Guía PRISMA

La guía PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) está diseñada para que los y las investigadores/as que realizan revisiones sistemáticas puedan documentar en forma transparente el porqué de la revisión, qué hicieron los autores en estudio y qué encontraron. Permite identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar estudios. Se construye de acuerdo con determinados estándares. La declaración PRISMA, según Liberati y otros (2009) y Moher y otros (2009) considera 27 aspectos que permiten mejorar la calidad en las revisiones sistemáticas. Esta guía se actualiza en 2020, con el fin de facilitar su implementación. Page y otros (2021) señalan que los ítems, de acuerdo con esta nueva revisión, se presentan de la siguiente forma:

- | | |
|--|--|
| 1.- Título | 15.- Evaluación de la certeza de la evidencia |
| 2.- Resumen estructurado | 16.- Selección de los estudios |
| 3.- Justificación | 17.- Características de los estudios |
| 4.- Objetivo | 18.- Riesgo de sesgo de los estudios |
| 5.- Criterios de elegibilidad individuales | 19.- Resultados de estudios individuales |
| 6.- Fuentes de información | 20.- Resultado de la síntesis |
| 7.- Estrategias de búsqueda | 21.- Sesgos en la publicación |
| 8.- Proceso de selección de los estudios | 22.- Certeza de la evidencia |
| 9.- Proceso de recopilación de datos | 23.- Discusión |
| 10.- Lista de los datos | 24.- Registro y protocolo |
| 11.- Evaluación del riesgo de sesgo del estudio individual | 25.- Financiación |
| 12.- Medidas del efecto | 26.- Conflicto de intereses |
| 13.- Métodos de síntesis | 27.- Disponibilidad de datos, códigos y otros materiales |

14.- Evaluación del sesgo en la publicación

Para efectos de esta investigación, y con el fin de establecer la validez de los artículos científicos, los datos se analizaron utilizando la Guía PRISMA de acuerdo con los datos indicados en la Tabla 7.

Tabla 7
Guía PRISMA

Autor/es	Afiliación	Revista	Año publicación	Muestra	Indexación WoS	Veces citado en WoS	Categoría de estudio

Nota: Fuente: Elaborada a partir de Page y otros (2021)

A continuación, se describe en qué consiste cada uno de estos datos.

- a) Autor(es): este dato permite identificar quiénes son las investigadoras y los investigadores del tema en estudio.
- b) Afiliación: permite visibilizar las instituciones que investigan sobre el tema.
- c) Revista: orienta acerca de la calidad científica, si se considera su factor de impacto.
- d) Año de publicación: este señala la vigencia de la publicación.
- e) Muestra: esta da cuenta del tamaño y características de los participantes, lo que permite evaluar la validez externa del estudio.
- f) Indexación WoS: esta información sirve para ver si el artículo está en una base de datos científicamente validada.
- g) Veces citado en WoS: este es un indicador de la influencia que tiene el artículo en la comunidad científica.
- h) Categoría de estudios: este aspecto permite clasificar los artículos según su enfoque metodológico. De este modo, se registra si las investigaciones son cualitativas, cuantitativas o mixtas.

Si bien, la Guía PRISMA es una herramienta que orienta sobre los criterios de validez de los artículos científicos, qué elementos considerar en su análisis y cómo

presentar la revisión de estos, sin embargo, no permite evaluar su calidad metodológica, especialmente cuando hay investigaciones que utilizan la metodología mixta. Por esta razón, se hace necesario aplicar la Tabla MMAT.

5.2.2 Tabla MMAT

Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) es una lista de verificación utilizada en revisiones sistemáticas basada en la síntesis de evidencia cualitativa y cuantitativa, pero que también incluye criterios para la evaluación de estudios mixtos. En esta se define la categoría de estudio y se aplican siete preguntas para determinar la calidad de los artículos. Las dos primeras preguntas son comunes a las diferentes categorías. Luego, para artículos que aplicaron una metodología cualitativa, cuantitativa o mixta se realizan preguntas diferenciadoras.

Las preguntas específicas que contiene la tabla MMAT, para cada diseño de investigación se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8
Tabla MMAT

Autores, Año (País)	Categorías de estudio diseños	Criterios de calidad metodológica	Respuestas			
			Sí	No	No puedo decir	Comentarios
	1. Mixto	Preguntas de detección (para todos los tipos)	S1. ¿Hay preguntas de investigación claras?	S2. ¿Los datos recopilados permiten abordar las preguntas de investigación?		
			1.1. ¿Existe una justificación adecuada para utilizar un diseño de métodos mixtos para abordar la pregunta de investigación?			
			1.2. ¿Los diferentes componentes del estudio están efectivamente integrados para responder a la pregunta de investigación?			
			1.3. ¿Se interpretan adecuadamente los resultados de la integración de componentes cualitativos y cuantitativos?			
			1.4. ¿Se abordan adecuadamente las divergencias e inconsistencias entre los resultados cuantitativos y cualitativos?			
	2. Cualitativo		1.5. ¿Los diferentes componentes del estudio se adhieren a los criterios de calidad de cada tradición de los métodos involucrados?			
		Preguntas de detección (para todos los tipos)	S1. ¿Hay preguntas de investigación claras?	S2. ¿Los datos recopilados permiten abordar las preguntas de investigación?		
			2.1. ¿Es apropiado el enfoque cualitativo para responder a la pregunta de investigación?			
			2.2. ¿Son adecuados los métodos de recopilación de datos investigación?			
			2.3. ¿Los hallazgos se derivan adecuadamente de los datos?			

	2.4. ¿La interpretación de los resultados está suficientemente sustentada por los datos?
	2.5. ¿Existe coherencia entre las fuentes de datos cualitativos, la recopilación, el análisis y la interpretación?
Preguntas de detección (para todos los tipos)	S1. ¿Hay preguntas de investigación claras? S2. ¿Los datos recopilados permiten abordar las preguntas de investigación?
	3.1. ¿La estrategia de muestreo es relevante para abordar la pregunta de investigación?
	3.2. ¿La muestra es representativa de la población objetivo?
	3.3. ¿Son adecuadas las medidas?
3. Cuantitativo	3.4. ¿Es bajo el riesgo de sesgo por falta de respuesta?
	3.5. ¿Es adecuado el análisis estadístico para responder a la pregunta de investigación?

Nota: Fuente: Elaborado a partir de Hong y otros (2018)

La tabla MMAT permite determinar el nivel de logro de los aspectos que miden la calidad metodológica de cada artículo científico.

5.2.3 Entrevista cualitativa

La entrevista es una técnica cualitativa para la obtención de datos (Merlinsky, 2006). Es un diálogo entre dos personas cuyo fin es obtener información respecto a la experiencia y los significados que el entrevistado da en relación con las situaciones vividas referidas al tema en estudio (Hernández y Mendoza, 2018; Taylor y Bogdan, 2000). Permite recoger información directa para comprender el fenómeno accediendo a la experiencia de los sujetos. Con ello se puede saber cuáles son sus puntos de vista frente al fenómeno en estudio.

Existen entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Hernández y Mendoza, 2018).

Las entrevistas estructuradas se caracterizan por presentar un set de preguntas rígido que deben responder los informantes. No admiten variación. Se utilizan cuando se trabaja con un volumen grande de población.

Las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por ser flexibles. Estas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos como así también obtener mayor información o profundizar sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas. Su flexibilidad permite enriquecer la calidad de la información.

Las entrevistas abiertas o en profundidad se caracterizan por ser absolutamente flexibles. Las preguntas son de índole general y se van construyendo en la medida que se desarrolla la conversación. El investigador debe tener claro cuál es su objetivo y velar por no desviarse del tema.

Para efectos de este estudio se realizó una entrevista semiestructurada a docentes que imparten clases en el Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile.

En la entrevista se realizaron preguntas personales y de contenido.

La primera parte de la entrevista “datos personales” tuvo por finalidad obtener información sociodemográfica como edad, años de experiencia docente, niveles educativos en los que ha trabajado, cargos desempeñados, tipo de contrato, lo que es importante para estudiar posibles particularidades en la aplicación de estrategias metodológicas al abordar el desarrollo de las competencias genéricas, en particular, la responsabilidad social.

En la segunda parte se realizaron preguntas de contenido las que están en correspondencia con las características que evidencian una conducta socialmente responsable planteadas por Boero y otros (2020). Las preguntas consideran las dimensiones de participación en ayuda social, convivencia social, participación ciudadana y cultural, participación religiosa y responsabilidad académica. Las preguntas orientadoras fueron las siguientes:

1. ¿Has realizado actividades con los alumnos para que participen en actividades de voluntariado, organicen campañas de ayuda solidaria, participen en organizaciones sociales?
2. En tu práctica docente, ¿realizas actividades que motiven el cuidado del medioambiente?
3. ¿Motivas a los alumnos a leer noticias, revisar medios electrónicos, participar en movimientos estudiantiles, en votaciones estudiantiles y/o ciudadanas?
4. ¿Realizas actividades tendientes a motivar la participación en grupos religiosos?, ¿cómo ves tú la participación de los alumnos en este tipo de grupos?
5. ¿Cómo ves tú el compromiso de los alumnos por asistir a clases, rendir sus evaluaciones y su interés por aprender más?
6. ¿Cuáles crees tú que son las mejores prácticas pedagógicas para tratar estos aspectos de responsabilidad social?

En la siguiente etapa se realizaron preguntas respecto a las metodologías que las informantes aplican para el desarrollo de competencias. Las preguntas orientadoras fueron las siguientes:

- 1.- ¿Qué tipo de metodología utilizas para enseñar?
- 2.- ¿Qué ventajas tiene trabajar con metodologías activo-participativas? ¿Cómo lo ves desde tu práctica pedagógica?
- 3.- ¿Qué metodología utilizas para el fomento de competencias genéricas, en especial, la de responsabilidad social?

Las entrevistas se realizaron en forma individual, en una sola sesión, vía telemática y tuvieron una duración aproximada de 60 minutos.

5.2.4 Cuestionario

Un cuestionario es un instrumento que permite obtener información objetiva respecto a un tema determinado. Las preguntas se formulan en un orden determinado y generalmente se utiliza la escala de Likert para las respuestas. Tiene como requisitos esenciales la confiabilidad, la validez y la objetividad (Hernández y Mendoza, 2018). La confiabilidad se refiere al grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. Esto quiere decir que, al aplicar el mismo instrumento en momentos diferentes, en similares condiciones, a los mismos sujetos, los resultados deben ser iguales. La validez es el grado en que un instrumento mide la variable que realmente desea medir. La objetividad es el grado en que el instrumento es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran.

En esta investigación se aplicó al alumnado que estudia el Grado de Enfermería en universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, el Inventario de Conductas Socialmente Responsables (ICOSORE-U) validado por Boero y otros (2020).

En cuanto a la estructura del cuestionario (inventario), inicia con el título del instrumento. Luego se presenta una breve introducción donde se señala cuál es su objetivo y se explicita que es para efectos de una investigación realizada en el marco de una tesis doctoral. A continuación, se solicita la colaboración de los informantes para

responderlo, expresando que los datos son anónimos y confidenciales y enfatizando en que su colaboración será un valioso aporte a la investigación. Finalmente, se agradece la participación a los informantes (Ver Anexo 2).

La primera parte del inventario contiene algunas preguntas cerradas sobre antecedentes sociodemográficos de los informantes como edad, género, número de hijos, lugar de residencia, nivel que cursa en la carrera, gratuidad, nacionalidad, pertenencia a algún pueblo originario.

En la segunda parte se presentan 25 preguntas con escala de Likert de cinco puntos, con cinco opciones de respuesta, donde: Muy en desacuerdo = 1. En desacuerdo = 2. Ni en desacuerdo ni de acuerdo = 3. De acuerdo = 4. Muy de acuerdo = 5 (Ver Anexo 2)

El instrumento considera las dimensiones de: participación en ayuda social, convivencia social, participación ciudadana y cultural, participación religiosa, responsabilidad académica, que son las que evidencian las conductas socialmente responsables según Boero y otros (2020).

La dimensión de “participación en ayuda social” está compuesta por cinco preguntas y evalúa las conductas solidarias que directa o indirectamente atienden y satisfacen las carencias y necesidades de los otros. Las preguntas se orientan a conocer sobre la preocupación del estudiantado por el medio ambiente, su participación en actividades de voluntariado como la visita a hogares de niños o de ancianos, por ejemplo; la organización y participación en campañas de ayuda solidaria.

La dimensión de “convivencia social” está compuesta por siete preguntas que miden las conductas que incluyen el respeto y cuidado por los demás, acorde con las normas y necesidades individuales y grupales de la vida en comunidad. Estas se orientan a acciones como botar la basura en los basureros, cuidar los espacios públicos, la utilización racional de los recursos como el agua, la luz, el gas, entre otros. El respeto por los espacios reservados para minusválidos, embarazadas, tercera edad, el respeto por las normas sociales como ceder el asiento a personas mayores, por ejemplo. Cuidar las instalaciones públicas o universitarias como la infraestructura, el mobiliario en una institución como así también evitar el uso de productos que contaminan el medio ambiente.

La dimensión de “participación ciudadana y cultural” la componen cinco preguntas que miden las conductas de participación cultural e institucional que tributan a la vida

ciudadana activa. Las preguntas se orientan a conocer si el estudiantado se informa acerca del acontecer nacional e internacional a través de las noticias o medios electrónicos. Si participa activamente en algún movimiento estudiantil o político. Si manifiesta un comportamiento cívico respecto a la emisión de su voto en elecciones estudiantiles, parlamentarias, presidenciales. Si participa en actividades culturales y si tiene disposición para expresar su opinión libremente en diferentes contextos.

La dimensión de “participación religiosa” se compone de cuatro preguntas que miden conductas vinculadas al ejercicio y transmisión de los propios valores religiosos. Las preguntas se orientan a conocer si el estudiantado participa en algún grupo religioso, si participa de actividades propias de su religión, las difunde y si transmite sus valores religiosos a otras personas.

La dimensión de “responsabilidad académica” contiene cuatro preguntas que miden las conductas compatibles con las exigencias y oportunidades que tiene la vida universitaria. Las preguntas se orientan a conocer si asistió regularmente a clases, si cumplió responsablemente con sus actividades académicas y si manifiesta interés por conocer más acerca de un tema.

Boero y otros (2020) explican que para validar este cuestionario utilizaron el procedimiento de validación cruzada, mediante modelos factoriales exploratorio y confirmatorio. Para ello identificaron una estructura latente de cinco factores relacionados, que explican satisfactoriamente los datos obtenidos. También trabajaron en las propiedades psicométricas y evaluaron los modelos de invarianza por sexo y nivel socioeconómico, encontrando niveles de invarianza escalar y diferencias de medias latentes en algunos factores. De acuerdo con sus resultados señalan que presenta evidencia de validez estructural y fiabilidad para su uso en universitarios, permitiendo también, comparaciones según sexo y nivel socioeconómico.

5.3 Procedimiento de análisis de datos

Esta investigación recopiló información mediante una revisión sistemática, una entrevista y la aplicación de un cuestionario. Los datos que se obtienen luego de la aplicación de cada instrumento se procesaron y analizaron para poder interpretarlos.

a) Revisión sistemática

Los artículos seleccionados para la revisión sistemática se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido. La información se procesó de manera inductiva, es decir, sin categorías de análisis predefinidas, excepto aquellas incluidas en los conceptos clave: “aprendizaje más servicio” y “competencias genéricas”.

Se leyeron los textos y se diseñó una plantilla donde se caracterizó en forma de hallazgo la información revelada en cada artículo.

La lectura de cada artículo se inició con el análisis de los resúmenes.

El análisis completo de las revisiones se desarrolló a partir de la estructura IMYRD, I = introduction; M = methods; R = results; a = and; D = discussion de las revisiones (González & Mattar, 2010).

Para categorizar los textos que forman la muestra se analizó el contenido considerando: 1. Título, 2. Objetivo, 3. Método, 4. Resultados, 6. Futuras investigaciones, para dar así respuesta a los objetivos de la investigación (Ver Anexo 1)

b) Entrevista

Para procesar la información obtenida en la entrevista se realizó un análisis de contenido. Se transcribieron las entrevistas en forma literal procurando que la transcripción fuese una copia exacta de las palabras dichas por cada informante.

Para la transcripción se atendió a las recomendaciones hechas por Hernández y Mendoza (2018) respecto a considerar el principio de confidencialidad. Para ello se codificó cada entrevista como Informante 1, Informante 2... Se imprimió en un formato amplio para poder realizar observaciones al margen y separar las intervenciones del entrevistador y el entrevistado como así también para registrar aspectos del lenguaje no verbal y paraverbal como movimiento de manos, risas, pausas y silencios. Se realizó una lectura exploratoria para familiarizarse con la información, se marcaron las palabras y expresiones que aparecen con mayor frecuencia y se determinaron unidades de significado.

Considerando que la responsabilidad social se evidencia en acciones realizadas por los individuos y que van en son del bien social, se establecieron como categorías

que evidencian la responsabilidad social: la participación en ayuda social, convivencia social, participación ciudadana y cultural, participación religiosa, responsabilidad académica.

El análisis e interpretación de los resultados se realizó contrastando las respuestas con marcos teóricos y empíricos más amplios y sintetizando los resultados con los obtenidos en otras investigaciones.

c) Cuestionario

Para el análisis de los datos de los 25 ítems del ICOSORE-U se utilizó el software SPSS versión 23 (IBM, Nueva York, NY, EE. UU.) y el software FACTOR. Las respuestas se codificaron según variable y se asignó un código considerando que la responsabilidad social se evidencia en acciones relacionadas con: Participación en ayuda social (SA), Convivencia social (CR), Participación ciudadana y cultural (CC), Participación religiosa (RE) y Responsabilidad académica (SW).

Los resultados del cuestionario se sometieron a un proceso de análisis estadístico descriptivo e inferencial. De acuerdo con lo planteado por Hughes (2018), los datos se analizaron evaluando sus propiedades psicométricas. Como primer paso se aplicó un análisis estadístico descriptivo univariado, con énfasis en varianza (> 0), asimetría ($|\leq 1|$), y curtosis ($|\leq 1|$) (Ferrando y otros, 2022). Para el análisis se da una holgura de puntos decimales sobre 1, especialmente a la curtosis en la que se permite un máximo de 1,8 considerando los resultados univariados presentados por Boero y otros (2020).

Para medir los niveles de confianza, se aplicó la medida de adecuación de muestreo (MSA) mediante matriz de correlación antiimagen (eliminando la variable con menor valor en la diagonal de la matriz), y la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Además, se utilizó la prueba de esfericidad de Bartlett para identificar los ítems pertenecientes a los factores dentro de la escala como una forma de análisis factorial exploratorio (AFE) con método de extracción, mínimos cuadrados no ponderados (ULS) y método de rotación, Oblimin con normalización de Kaiser.

Luego, se analizaron los factores exploratorios mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) desarrollado con el software FACTOR (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2017), con correlación policórica utilizando el método de Hull y Mínimos Cuadrados Robustos No Ponderados (RULS) y Rotation Normalized Direct Oblimin, revisando la

Medida de Adecuación de Muestreo (MSA). Se seleccionó una serie de factores que incluyen altas comunales, altas cargas factoriales acordes con el tamaño de la muestra y un número mínimo de elementos por factor (MNIF).

5.4 Acceso a los campos de estudio y sujetos participantes

5.4.1. Revisión sistemática

Esta es una metodología que tiene como objetivo responder a una pregunta de investigación, considerando una revisión estructurada de la evidencia científica en torno a un tópico específico (Nagendrababu y otros, 2020). Implica la selección de estudios primarios que se analizan aplicando criterios de inclusión y exclusión. Los artículos seleccionados se someten a un análisis de calidad metodológica, considerando el diseño de la investigación, el tamaño de la población y la metodología utilizada (Page y otros, 2021).

En este estudio, para realizar esta revisión sistemática se utilizaron estrategias de búsqueda, se aplicaron criterios de elegibilidad, se seleccionaron los estudios y se extrajeron los datos. Se evaluó la calidad y riesgo de sesgo para posteriormente realizar el análisis de contenido de la información. Se describen estos elementos en los siguientes apartados.

- Estrategias de búsqueda

En esta investigación se trabajó con la base de datos WoS. La búsqueda se realizó en 2021 y se actualizó el 08 de marzo de 2022. Se utilizó el vector de búsqueda TS= (GENERIC COMPETENCES AND SERVICE LEARNING). Solo se incluyeron documentos tipificados por WoS como artículos, independiente que estos documentos tuvieran tipificación paralela adicional en WoS.

El vector de búsqueda arrojó como resultado, en la fase de identificación, 71 registros distribuidos en las diferentes bases de datos (Tabla 9).

Tabla 9*Total de registros según base de datos*

Bases de datos	Total registros
Conferencias indexadas en Ciencias Sociales y Humanidades (CPCI-SSH):	19
Conferencias indexadas en Ciencias (CPCI-S):	10
Estudios emergentes (ESCI):	16
Libros de Ciencias Sociales y Humanidades (BKCI-SSH):	2
Artículos indexados en SCI-EXPANDED	13
Artículos indexados en SSCI	11

Nota: Fuente: Elaboración propia

Se excluyen nueve textos por estar duplicados. De los 62 restantes se eliminan 26 por no ser artículos, quedando 36 registros para examinar. Posteriormente, al realizar la fase de chequeo, se excluyen de la declaración PRISMA, 20 registros, porque las investigaciones no presentan resultados de la aplicación de la metodología aprendizaje-servicio y nueve por no trabajar con población que pertenezca al nivel universitario. Finalmente, se seleccionan siete artículos que sí presentan resultados de la aplicación de la metodología Aprendizaje-Servicio a nivel universitario para el fomento de las competencias genéricas. De estos, tres investigaciones son cualitativas; una es mixta y tres son cuantitativas. Los artículos seleccionados para la revisión fueron publicados en inglés y español entre 1999 y 2022.

Se analizó la información de manera inductiva, es decir, sin categorías de análisis predefinidas, excepto aquellas incluidas en los conceptos clave: aprendizaje-servicio y competencias genéricas.

- Criterios de elegibilidad

La selección de artículos se realizó en base a criterios de elegibilidad, utilizando el marco llamado PICOS, Población objetivo (participantes) (P), Intervenciones (técnicas metodológicas) (I), Comparación (elementos de comparación de los estudios) (C), Resultado (resultado de los estudios) (O) y los diseños (S), de acuerdo con lo planteado por Chabou y Iglewski (2018) y Jin y Szolovits (2020) (Tabla 10).

Tabla 10

Criterios de elegibilidad utilizando PICOS (participantes, intervenciones, comparadores, resultados y diseño de estudio)

PICOS	Descripción
Participantes	Estudiantes universitarios de pregrado (1° a 6° año) y de posgrado que hayan trabajado con aprendizaje-servicio durante su formación de pregrado. Docentes que trabajan con metodología aprendizaje-servicio.
Intervenciones	Aplicación de cuestionarios, pautas de observación, encuestas; aplicación de entrevistas semiestructuradas y en profundidad.
Comparadores	Se utilizó aprendizaje-servicio, prácticas pedagógicas y competencias genéricas.
Resultados	Importancia y beneficios de aprendizaje-servicio. Competencias genéricas desarrolladas por aprendizaje-servicio.
Diseños	Se incluyeron estudios de tipo cualitativos, descriptivo, exploratorio; cuantitativos, descriptivo, longitudinal, cuasi experimental; mixtos, considerando los criterios de calidad de MMAT.

Nota: Fuente: Adaptada de Jin y Szolovits (2020).

- Selección de estudios y extracción de datos

Para seleccionar los estudios primero se eliminaron manualmente los duplicados. Luego, se verificó la relevancia de los títulos y resúmenes de los artículos. Posteriormente, se revisaron los textos completos de los artículos que posiblemente se seleccionarían. Cualquier desacuerdo se discutió con un tercer investigador hasta que se llegó a un consenso. Finalmente, se excluyeron los resúmenes de reuniones, cartas, materiales editoriales, documentos de actas y reseñas y los artículos que no estuvieran relacionados con experiencias de aprendizaje-servicio en educación superior.

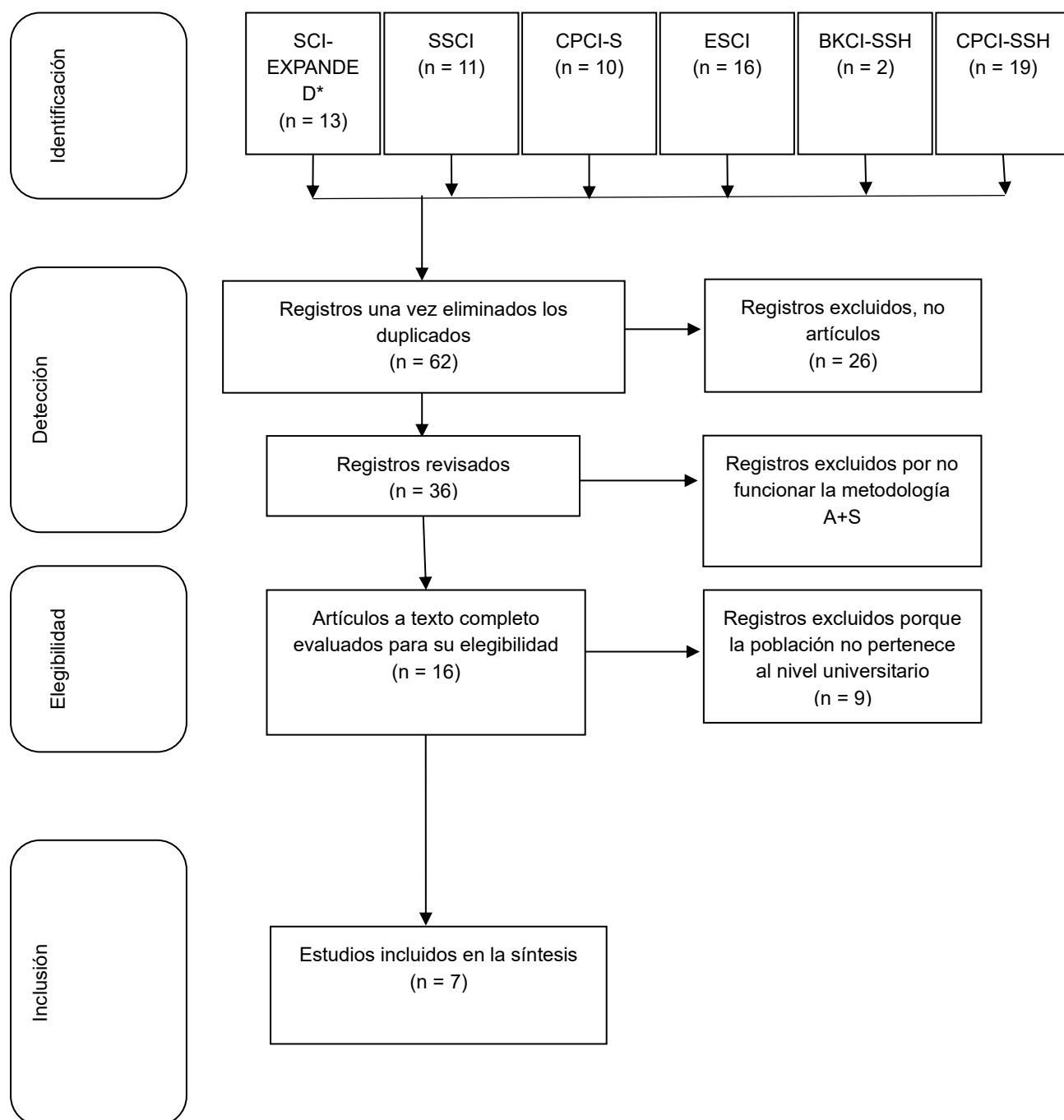


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA, del proceso de identificación y selección de revisiones

Se consideró la guía PRISMA y se seleccionó siete artículos. La Tabla 11 muestra en detalle los autores seleccionados, las fuentes de publicación, indexación, citas y tipos de estudio.

Tabla 11

Artículos seleccionados por las guías PRISMA

<i>Autores</i>	<i>Afiliación</i>	<i>Revista</i>	<i>Año Publicación</i>	<i>Muestra</i>	<i>Indexación WoS</i>	<i>Veces citado en la colección principal de WoS</i>	<i>Categoría de diseño del estudio</i>
Martínez-Vivot y Folgueiras	Univ. de Buenos Aires; Univ. de Barcelona	Profr. - Rev. Curric. Form. Profr.	2015	30 estudiantes entre 22 y 40 años	ESCI	4	Mixto
Uribe	Univ. Autónoma de Chile	Rev. Electronica Investig. Educ.	2018	26 estudiantes, 3 docentes	ESCI	0	Cualitativo
Salazar-Botello y otros	Univ. del Bio-Bio	Hallazgos-Rev. Investigaciones	2021	608 estudiantes, 19 docentes	ESCI	0	Cuantitativo, descriptivo, longitudinal
Pérez y otros	Univ. Católica del Norte; Pontificia Univ. Javeriana	Rev. Univ. y Soc.	2019	56 estudiantes, 1 docente	ESCI	1	Cualitativo
Yu y otros	Hong Kong Polytechnic University	Service-learning for Youth Leadership: the case of Hong Kong	2019	79 estudiantes, 18 docentes	BKCI-SSH	0	Cuantitativo
Santos y otros	Univ. de Santiago de Compostela ; University of Navarra; University of Valencia	Front. in Educ.	2021	1153 alumnos, (789 grupo experimental ; 364 grupo control)	ESCI	5	Cuantitativo, cuasiexperimental
Godoy-Pozo y otros	Univ. Austral de Chile; Univ. de La Frontera; Univ. Mayor	Medwave	2021	5 docentes entre 35 y 50 años	ESCI'	1	Cualitativo, descriptivo, exploratorio, estudio de caso

Nota: Fuente: Elaboración propia.

- Evaluación de calidad y riesgo de sesgo

Para la evaluación del riesgo de sesgo entre los estudios incluidos se utilizó la escala *Mixed Methods Appraisal Tool* (MMAT), que es una medida válida de la calidad metodológica del artículo. Dos autores realizaron los estudios de forma independiente y se solicitó la opinión a un tercer autor en caso de cualquier discusión. Los estudios se

consideran de alta calidad > 75 %, calidad moderada 50-74 % y baja calidad < 49 %, según lo planteado por Hong y otros (2018).

5.4.2 Entrevista

Se entrevistó a enfermeras que dictan clases en distintos niveles del Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile y se les preguntó acerca de su percepción respecto a las conductas socialmente responsables que evidencia tener el alumnado al que le imparte clases y por sus prácticas pedagógicas para el desarrollo de la responsabilidad social.

Para seleccionar a las informantes se utilizó el muestreo intencional. Se requería que las informantes fueran enfermeras y dictaran clases de preferencia en los últimos niveles del Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile. Para ello, se contactó a la Coordinadora de Docencia de Formación General, quien envió un correo a la Directora de la Carrera de Enfermería y esta a su vez compartió la información con las docentes de su carrera invitándolas a participar. Posteriormente, se contactó a las docentes interesadas vía correo electrónico (Ver Anexo 3) y se concertó una reunión vía teams. Las entrevistas se realizaron en el primer semestre de 2021.

Al inicio de la entrevista se les solicitó a las informantes su consentimiento informado señalando que sus datos eran anónimos y confidenciales y que se utilizarían solo para efectos de esta investigación. Con ello se cumple con lo estipulado en la Ley Chilena N° 19628/23 actualizada, sobre resguardo de datos y que está en consonancia con el Código de Ética de la AERA (2011).

- **Caracterización de las participantes**

La entrevista se aplicó a siete enfermeras, de un total de 28 docentes de la carrera de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile. Las informantes son todas enfermeras de profesión y ejercen docencia a nivel superior. Su edad fluctúa entre 29 y 60 años. Seis de ellas tienen el grado de Magíster. Los años de experiencia oscilan entre 5 y 34 años. Todas han trabajado en más de una institución. En la Universidad Autónoma de Chile trabajan contratadas por jornada completa o media jornada (Tabla 12).

Tabla 12*Caracterización de la muestra*

	Edad	Nivel educacional	Años de experiencia	Número de instituciones de educación en las que ha trabajado	Nivel en que dicta clases	Tipo de contrato
1	56 años	Magíster Educación Salud	en en	14 años	5	Primer y Segundo año Jornada completa
2	29 años	Magíster		5 años	2	Tercer año y en Internado Media jornada
3	60 años	Licenciada Educación Salud	en en	34 años	2	Tercer y Cuarto año Jornada completa
4	42 años	Magíster Educación Salud	en en	20 años	3	Primer y Cuarto año Jornada completa
5	40 años	Magíster Negocios Administración	en y	16 años	2	Tercer año Media jornada
6	32 años	Magíster Atención Primaria	en	9 años	2	Cuarto año Jornada completa
7	35 años	Magíster Estudios Género Cultural	en de y	5 años	2	Primero, Tercero y Cuarto año Media jornada

Nota. Fuente: Elaboración propia

5.4.3 Inventario de conductas socialmente responsables (ICOSORE-U)

Para recabar información acerca de las conductas socialmente responsables en el estudiantado de la carrera de Enfermería se aplicó el Inventario de Conductas Socialmente Responsables (ICOSORE-U), validado por Boero y otros (2020). Los y las informantes debían estar estudiando en el Grado de Enfermería en alguna universidad

privada en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Se aplicó el inventario al estudiantado en el primer semestre académico de 2023.

Se contactó a docentes de tres universidades privadas, incluyendo la Universidad Autónoma de Chile, quienes dictaban clases en el Grado de Enfermería. A ellos se les solicitó compartieran código QR con sus estudiantes para que estos contestaran el cuestionario.

El cuestionario se respondió vía online, previa respuesta de consentimiento informado, la encuesta se recoge sin que sea posible la identificación del encuestado, ya que presenta solo datos humanos no potencialmente identificables.

Para el análisis de los datos de los 25 ítems del ICOSORE-U se utilizó el software SPSS versión 23 (IBM, Nueva York, NY, EE. UU.) y el software FACTOR.

- Caracterización de la muestra

El cuestionario se aplicó al alumnado que estudia el Grado de Enfermería en universidades privadas. La muestra estuvo compuesta por 337 estudiantes de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, lo que representa el 14.4% de la población que es de 1649 estudiantes. Se consideraron las variables de edad, género, hijos, número de hijos, gratuidad, nacionalidad, pueblos originarios como se observa en la Tabla 13.

Tabla 13

Caracterización de la muestra participante

Variable	Símbolo	Categoría/Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Edad	(EDAD)	Entre 18 y 22 años	268	79,5%
		Entre 23 y 27 años	58	17,2%
		28 años o más	11	3,3%
Género	(GEN)	Femenino	272	80,7%
		Masculino	63	18,7%
		Otro	2	.6%
Hijos	(CHI)	Sí	16	4,7%
		No	321	95,3%
Número de hijos	(NCH)	Ninguno	321	95,3%
		1 niño	15	4,5%
		2 niños	1	.3%
Gratuidad	(GRAT)	Sí	160	47,5%
		No	177	52,5%
Nacionalidad	(NAT)	chileno	330	97,9%
		ecuatoriano	1	.3%
		haitiano	1	.3%
		peruano	2	.6%
		Otro	3	.9%
Pueblos originarios	(NPE)	Ninguno	307	91,1%
		Mapuche	27	8,0%
		Aimara	3	.9%

Nota: Fuente: Elaboración propia

5.4.4 Validación de la investigación

a) Diseño cualitativo

Como se ha comentado previamente, esta investigación tiene un diseño mixto. Los datos cualitativos se obtienen mediante el análisis de artículos científicos y el análisis de contenido de las respuestas dadas por las informantes que ejercen docencia en el Grado de Enfermería.

• Validación artículos revisión sistemática (Tabla MMAT)

La revisión sistemática se valida de acuerdo con la Tabla MMAT (Tabla 14), que establece criterios de elegibilidad. Los estudios se consideran de alta calidad > 75 %, calidad moderada 50-74 % y baja calidad < 49 %, según lo planteado por Hong y otros (2018).

Tabla 14

Criterios de elegibilidad utilizando (MMAT). Herramienta de evaluación de métodos mixtos

Autores	Categoría de diseño del estudio	S1	S2	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	%
Martínez-Vivot y Folgueiras (2015)	Mixto	1	1	1	1	1	1	1											100
Uribe (2018)	Cualitativo	1	1						1	1	1	1	1						100
Salazar-Botello y otros (2021)	Cuantitativo	1	1											1	1	1	0	1	86
Pérez y otros (2019)	Cualitativo	1	1						1	1	1	1	1						100
Yu y otros (2019)	Cuantitativo	1	1											1	0	1	1	1	86
Santos y otros (2021)	Cuantitativo	1	1											1	1	1	1	1	100
Godoy-Pozo y otros (2021)	Cualitativo	1	1						1	1	1	1	1						100

Nota: Fuente: Elaboración propia basada en Hong y otros (2018)

- Entrevista

- Validez y fiabilidad de las entrevistas

Las entrevistas cualitativas hay que planificarlas muy bien. Para ello hay que tener muy claro cuál es el objetivo de estas, para elaborar preguntas que permitan obtener la información que se requiera para efectos de la investigación, por lo que hay que cuidar que no exista sesgo en las preguntas y que estas sean claras y neutrales y poner cuidado en aplicarlas en ambientes apropiados para que no se interrumpa la comunicación. Kvale (2011) establece como criterios el oficio del investigador, la comunicación de los hallazgos y la generalización de la información para establecer su validez. Respecto a su fiabilidad Gibbs (2012) plantea que esta se mide a través de la estabilidad de sus respuestas, la transcripción de las entrevistas y el análisis de su contenido. Para ello es bueno que la lectura de las entrevistas fuese hecha por más de una persona, con el fin de ver si la información se interpreta de manera similar.

Para efectos de esta entrevista se elaboró un guion con un conjunto de preguntas orientadas a conocer la percepción del profesorado respecto a las conductas socialmente responsables que presenta el alumnado y las metodologías utilizadas para desarrollar en el estudiantado del Grado de Enfermería la responsabilidad social

Las preguntas se validaron a través de juicio de expertos. Participaron tres jueces con experiencia en investigación y que ejercían docencia en distintas universidades. Estos tenían entre 20 y 30 años de experiencia docente. Se les contactó a través de correo electrónico institucional. Se les envió carta de presentación de la entrevista, la guía con las preguntas y la plantilla para su evaluación. La valoración general de las preguntas fueron en relación con su claridad, objetividad, consistencia, coherencia, pertinencia y suficiencia. Los jueces debían validar las preguntas de acuerdo con los siguientes criterios:

Aprobado: El enunciado es correcto y se relaciona con los objetivos de la investigación.

Aprobado con Cambios: presenta dificultades menores y se relaciona con los Objetivos de la Investigación

Rechazado: presenta errores de redacción y se desvincula de la investigación

- Procedimientos de análisis: Credibilidad y método deductivo-inductivo

Las entrevistas se transcribieron, se escucharon nuevamente para comprobar que estuviera toda la información, lo que además sirvió para familiarizarse con las respuestas. Posteriormente se hizo un análisis de contenido aplicando el método deductivo-inductivo. Luego se establecieron las unidades de significado. La información se trianguló con los estudios empíricos y con las bases teóricas.

Durante la entrevista se mantuvo un trato cordial y empático. Se guio la entrevista en función de su propósito. Se comprobó la veracidad de las respuestas a través de preguntas directas y se mantuvo una postura neutral.

Al término de la entrevista se realizó un resumen de las ideas expresadas en su desarrollo y se solicitó a las informantes su conformidad o no al respecto, dando espacio para que pudieran expresar sus impresiones o agregar alguna otra información. Se les agradeció por su tiempo y por haber accedido a dar la entrevista (Ver Anexo 4).

Una vez transcritas las entrevistas se les envió a las informantes, por correo institucional, el archivo con la transcripción de la conversación y se les solicitó su acuerdo o desacuerdo con sus impresiones.

b) Investigación cuantitativa

- Cuestionario

- Validez y fiabilidad del cuestionario

El cuestionario ICOSORE-U se aplicó al estudiantado del Grado de Enfermería de universidades privadas de Santiago de Chile. De acuerdo con lo planteado por Hughes (2018), los datos se analizaron evaluando sus propiedades psicométricas. Como primer paso se aplicó un análisis estadístico descriptivo univariado, con énfasis en varianza (> 0), asimetría ($|\leq 1|$), y curtosis ($|\leq 1|$) (Ferrando y otros, 2022). Para el análisis se da una holgura de puntos decimales sobre 1, especialmente a la curtosis en la que se permite un máximo de 1,8 considerando los resultados univariados presentados por Boero y otros (2020).

Para medir los niveles de confianza, se aplicó la medida de adecuación de muestreo (MSA) mediante matriz de correlación antiimagen (eliminando la variable con menor valor en la diagonal de la matriz), según lo planteado por Kaiser y otros (1979), y la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Además, se utilizó

la prueba de esfericidad de Bartlett para identificar los ítems pertenecientes a los factores dentro de la escala como una forma de análisis factorial exploratorio (AFE) con método de extracción, mínimos cuadrados no ponderados (ULS) y método de rotación, Oblimin con normalización de Kaiser, según lo señalan Lloret-Segura y otros (2014).

Luego, se analizaron los factores exploratorios mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) desarrollado con el software FACTOR (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2017), con correlación policórica utilizando el método de Hull y Mínimos Cuadrados Robustos No Ponderados (RULS) (Yang-Wallentin, 2010) y Rotation Normalized Direct Oblimin, revisando la Medida de Adecuación de Muestreo (MSA) (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2021). Se seleccionó una serie de factores que incluyen altas comunales, altas cargas factoriales acordes con el tamaño de la muestra y un número mínimo de elementos por factor (MNIF) de acuerdo con lo señalado por Kyriazos (2018), Lorenzo-Seva y otros (2011) y Velicer y Fava (1998). En la Tabla 15 se presentan los indicadores detallados correspondientes a relación de chi-cuadrado/grado de libertad (χ^2/gl), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI), índice de bondad de ajuste (GFI), índice de ajuste comparativo (CFI), índice de ajuste no normalizado (NNFI) y raíz cuadrada media de los residuos (RMSR) de acuerdo con lo establecido por Schermelleh-Engel y otros (2003).

Tabla 15
Parámetros de validación y fiabilidad

Muestra	Nivel	MNIF	χ^2/gl	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	NNFI	RMSR
≥200	Buen ajuste	NR	≥0 ≤2	≤0,05	≥0,90 ≤1,00	≥0,95 ≤1,00	≥0,97 ≤1,00	≥0,97 ≤1,00	<0,05 ++
	Ajuste aceptable	≥3	>2 ≤3	>0,05 ≤0,08	≥0,85 <0,90	≥0,90 <0,95	≥0,95 <0,97	≥0,95 <0,97	≥0,05 ≤0,08++
1935	Boero y otros, 2020	4	4.11	0,057	NR	NR	0,96	NR	NR

NR: no informado. ** Buen ajuste; * ajuste aceptable. ++ indicado en Kalkan y otros (2016).

Además, se validó la confiabilidad interna del instrumento resultante mediante el cálculo del Alfa de Cronbach utilizando el software SPSS 23 (Pegalajar-Palomino y otros, 2021; Serrano-Pereira y otros, 2022).

- **Evidencia basada en el constructo**

a) Análisis factorial exploratorio

Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio. En primer lugar, se analizó la posible prevalencia de los factores identificados por Boero y otros (2020).

Estos establecen que la responsabilidad social se evidencia en acciones relacionadas con: Participación en ayuda social (SA), Convivencia social (CR), Participación ciudadana y cultural (CC), Participación religiosa (RE) y Responsabilidad académica (SW). Al realizar el análisis estadístico descriptivo univariado, ninguna variable ordinal presenta varianza igual a cero, por lo que todas contribuyen a la varianza común. Pero en términos de asimetría y curtosis, algunas variables presentaron problemas (Tabla 16).

Tabla 16
Análisis estadístico descriptivo univariado

Variables	norte	Desviación estándar		Oblicuidad		Curtosis	
	Número válido	Reportado	Boero y col. 2020	Reportado	Boero y col. 2020	Reportado	Boero y col. 2020
SA1*	336	1.372*	1.169*	-.055*	0.923*	-1.254*	-.079*
SA2*	335	1.499*	.947*	.546*	1.794	-1.203*	2.623
SA3*	332	1.494*	1.055*	.011*	1.540	-1.466*	1.598*
SA4*	333	1.444*	.932*	.544*	2.043	-1.137*	3.572
SA5*	335	1.553*	1.206*	-.404*	.907*	-1.392*	-.222*
CR1	336	.845*	.774*	-3.478	-3.048	11.800	9.780
CR2	336	.799*	1.213*	-3.118	-1.396	10.219	.840*
CR3	337	.900*	.958*	-1.770	-.746*	3.566	.185*
CR4	337	.832*	.777*	-2.585	-2.580	6.963	7.098
CR5	337	.737*	.692*	-3.422	-1.968	13.053	4.420
CR6	336	.756*	.784*	-3.544	-2.380	13.378	6.227
CR7*	336	1.142*	1.269*	-.549*	.128*	-.455*	-.989*
CC1*	335	1.078*	1.079*	-.814*	-.714*	.101*	-.203*
CC2*	336	1.411*	1.150*	.410*	1.601	-1.162*	1.508*
CC3*	336	1.315*	1.497*	-1.127*	.499*	.045*	-1.201*
CC4*	335	1.163*	1.084*	-1.012*	-.692*	.320*	-.166*
CC5*	336	1.416*	1.317*	-.521*	.243*	-1.062*	-1.061*
RE1*	253	1.553*	1.228*	.104*	1.923	-1.549*	2.279
RE2*	239	1.477*	1.186*	.270*	1.970	-1.348*	2.559
RE3*	225	1.352*	.829*	.880*	3.141	-.400*	9.357
RE4*	239	1.360*	1.074*	.404*	1.884	-.981*	2.446
SW1	335	.770*	.491*	-3.274	-2.937	11.676	12.022
SW2	335	.840*	.673*	-2.430	-1.095	6.784	1.269*
SW3	337	.870*	.853*	-1.849	-1.006	4.263	.799*
SW4	337	.903*	.816*	-1.829	-1.034	3.613	1.140*
N válido (según lista)	207						

* Variables que satisfacen los parámetros preestablecidos de desviación estándar, asimetría y curtosis.

De acuerdo con estos resultados, sólo 15 ítems se pudieron considerar en el análisis factorial exploratorio (AFE). Estos fueron sometidos a un análisis de correlación anti-imagen (Tabla 17)

Tabla 17*Correlación anti-imagen*

	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	CR7	CC1	CC2	CC3	CC4	CC5	RE1	RE2	RE3	RE4
SA1	.852 _a	-.138	-.145	-.039	-.085	-.137	.053	-.090	.024	-.027	-.134	-.019	.167	.009	-.172
SA2	-.138	.880 _a	-.260	-.230	-.059	-.117	-.024	-.092	.010	-.031	.051	-.111	.063	.055	-.063
SA3	-.145	-.260	.850 _a	-.210	-.337	.087	-.025	-.183	.089	-.047	-.046	-.015	-.059	.001	.078
SA4	-.039	-.230	-.210	.881 _a	-.179	-.077	.052	-.138	.034	.041	.019	.060	-.102	-.111	.073
SA5	-.085	-.059	-.337	-.179	.869 _a	.067	.061	.097	-.118	-.067	-.145	-.022	.009	-.002	-.013
CR7	-.137	-.117	.087	-.077	.067	.669 _a	-.111	.050	.048	-.156	-.084	-.005	.061	-.140	.093
CC1	.053	-.024	-.025	.052	.061	-.111	.830 _a	-.051	-.164	-.204	-.103	.017	.003	-.070	-.002
CC2	-.090	-.092	-.183	-.138	.097	.050	-.051	.861 _a	-.117	-.069	-.207	.123	-.008	-.062	-.017
CC3	.024	.010	.089	.034	-.118	.048	-.164	-.117	.756 _a	-.375	-.121	.037	-.012	.000	.000
CC4	-.027	-.031	-.047	.041	-.067	-.156	-.204	-.069	-.375	.804 _a	-.105	-.016	-.019	.096	-.053
CC5	-.134	.051	-.046	.019	-.145	-.084	-.103	-.207	-.121	-.105	.907 _a	.004	.112	-.040	.019
RE1	-.019	-.111	-.015	.060	-.022	-.005	.017	.123	.037	-.016	.004	.801 _a	-.705	-.068	-.127
RE2	.167	.063	-.059	-.102	.009	.061	.003	-.008	-.012	-.019	-.112	-.705	.785 _a	-.192	-.240
RE3	.009	.055	.001	-.111	-.002	-.140	-.070	-.062	.000	.096	-.040	-.068	-.192	.876 _a	-.454
RE4	-.172	-.063	.078	.073	-.013	.093	-.002	-.017	.000	-.053	.019	-.127	-.240	-.454	.866 _a

a. Medida de adecuación del muestreo (MSA)

De acuerdo con estos valores, se eliminó CR7 y se reajustó el análisis factorial exploratorio con 14 variables. Este nuevo ajuste conlleva la pérdida de CC5 (por tener carga menor a 0,4), por lo que se realizó un último reajuste exploratorio con 13 variables.

En las Tablas 18 y 19 se muestra el resultado sin restricciones del análisis factorial exploratorio, conservando las 13 variables y determinando con SPSS 23 un KMO de 0,831 y la prueba de Bartlett con un Chi-cuadrado de 1318,641 con 78 grados de libertad y un nivel de significación de 0,000 para los tres factores del ICOSORE-U. Con esto se logró una proporción de varianza explicada del 54,591%. Si bien estos resultados se valoran individualmente como positivos, también se observa que el factor 3 no cumple con las variables mínimas recomendadas por factor (≥ 3) de acuerdo con lo planteado

por Velicer y Fava (1998), Lorenzo-Seva y otros (2011) y Kyriazos (2018), lo que lleva a probar otra alternativa de reducción de variables.

Tabla 18
Comunalidades

Variable	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	CC1	CC2	CC3	CC4	RE1	RE2	RE3	RE4
Inicial	.277	.400	.539	.424	.413	.200	.299	.320	.364	.798	.838	.675	.712
Extracción	.282	.470	.677	.500	.429	.267	.322	.490	.556	.794	.889	.688	.734

Tabla 19
Análisis factorial exploratorio para tres factores

Prueba de KMO y Bartlett			
Medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin.		.831	
Aprox. Chi-cuadrado		1318.641	
Prueba de esfericidad de Bartlett	Grado de libertad	78	
Significado		.000	
Matriz de patrones a			
IDENTIFICACIÓN	Factor 1	Factor 2	Factor 3
SA3	.837		
SA4	.705		
SA2	.680		
SA5	.612		
SA1	.535		
CC2	.458		
RE2		-.946	
RE1		-.893	
RE4		-.847	
RE3		-.809	
CC3			.708
CC4			.707
CC1			.517
Valor propio	4.067	1.978	1.051
% de varianza	31.286	15.219	8.087
% acumulado	31.286	46.504	54.591
Matriz de correlación factorial b			
Factor	1	2	3
1	1.000	-.309	.342
2	-.309	1.000	-.132
3	.342	-.132	1.000

- a. Método de extracción: Mínimos cuadrados no ponderados. Método de rotación: Oblimin con normalización de Kaiser. Rotación convergida en 6 iteraciones. b. Método de extracción: Mínimos cuadrados no ponderados. Método de rotación: Oblimin con normalización de Kaiser.

b) Análisis factorial confirmatorio

Una vez realizado el análisis factorial exploratorio, el conjunto de datos con 13 variables se sometió a un análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante el software FACTOR. La Medida de Adecuación Muestreo (MSA), considera lo planteado por Lorenzo-Seva y Ferrando (2021). El resultado sugiere eliminar los ítems CC1, CC3 y

CC4 ya que sus intervalos de confianza (al 90%) presentan valores mínimos inferiores a 0,5. Al mismo tiempo, la pérdida de estos 3 ítems reduce el número de factores de 3 a 2.

Luego, el CFA aplicado a la muestra de 337 (216 excluyendo los datos faltantes) obtuvo un buen KMO-Kaiser-Meyer-Olkin igual a 0,84858 ($>0,8$) y la prueba de esfericidad de Bartlett igual a 1670,2 con 45 grados de libertad y un nivel de significancia de 0,000010. Estos resultados son significativos y lo suficientemente aceptables para demostrar la adecuación de la matriz de correlación policórica.

Posteriormente, el cuestionario ICOSORE-U se redujo en términos de sus variables latentes en dos factores (Tabla 20). Para ello se utilizó el método de Hull, implementado con una Adecuación de la Matriz de Correlación Policórica.

Tabla 20
Análisis factorial confirmatorio para dos factores

Matriz de carga rotada		
Variable (Artículo)	Factor 1 (F1)	Factor 2 (F2)
SA1	.585	
SA2	.741	
SA3	.874	
SA4	.763	
SA5	.679	
CC2	.559	
RE1		.945
RE2		.973
RE3		.888
RE4		.899
% de varianza	47.288	23.679
% acumulado	47.288	70.967
Valor propio	4.72883	2.36791
Matriz de correlación de factores		
Factor	F1	F2
F1	1.000	
F2	.346	1.000

La Tabla 21 presenta los resultados del modelo propuesto en comparación con los valores de validez y confiabilidad resultantes en el cuestionario de Boero y otros (2020), para los indicadores RMSEA, AGFI, GFI, CFI y RMSR por el software FACTOR. En términos comparativos, el modelo propuesto reporta χ^2/df , RMSEA, CFI y NNFI (TLI) con un buen ajuste, mejor que el presentado en el instrumento de Boero y otros (2020).

El modelo propuesto reporta AGFI, GFI, NNFI y RMSR con un buen ajuste, mientras que el de Boero y otros (2020) no reportó estos parámetros.

Tabla 21

Validación y confiabilidad reportadas en artículos y parámetros anteriores

Artículo	País	Muestr a	Método	Factore s	FMI	χ^2/df	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	IFNG	RMSR
Boero y col. [21]	Chile	1935	EFA/CFA	5	4	4.11	0,057*	NR	NR	0,960*	0,991**	NR
Modelo propuesto	Chile	337	EFA/CFA	2	4	1.14**,+	0,026**	0,995**	0,997**	0,998**	0,997**	0,030**
Schermelleh- Engel y otros [45]	Paráme tros	≥ 200	Buen ajuste	-	NR	$\geq 0 \leq 2$	$\leq .05$	$\geq .90 \leq 1.00$	$\geq .95 \leq 1.00$	$\geq .97 \leq 1.00$	$\geq .97 \leq 1.00$	$< .05++$
			Ajuste aceptable	-	≥ 3	$> 2 \leq 3$	$> .05 \leq .08$	$\geq .85 < .90$	$\geq .90 < .95$	$\geq .95 < .97$	$\geq .95 < .97$	$\geq .05 \leq .08++$

NR: no informado. ** Buen ajuste; * ajuste aceptable. + Chi cuadrado ajustado por media y varianza robusto. ++ indicado en Kalkan y otros (2016).

Finalmente, en la Tabla 22 se muestra la confiabilidad interna del instrumento mediante el software SPSS version 23, con un Alfa de Cronbach total de 84,1% para el conjunto de 10 ítems. Y la Figura 1 presenta un histograma de la escala resultante con 216 casos válidos de 337, una media de 2,83 y buenos parámetros univariados de varianza ($.998 > 0$), asimetría ($|-0.011| \leq 1$) y curtosis ($|-0.544| \leq 1$).

Tabla 22

Estadísticas de confiabilidad

Escala	Casos válidos	Número de artículos	Alfa de Cronbach
Factor 1	330	6	.800
Factor 2	221	4	.933
ICOSORE-U-10	216	10	.841

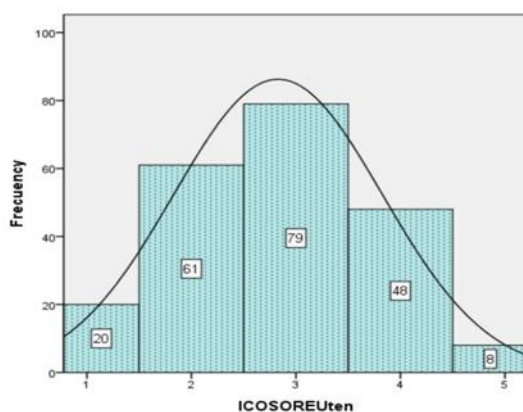


Figura 2. Histograma de Escala ICOSORE-U-10

El análisis de los datos arroja que, a pesar de eliminar algunos ítems, estos no afectan la interpretación de las conductas socialmente responsables y el instrumento ajustado se robustece en cuanto a su validez y confiabilidad. Por lo tanto, el modelo teórico de los factores propuestos tiene validez empírica.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

TERCERA PARTE

Esta tercera parte presenta los resultados de esta investigación, para dar respuesta a los objetivos planteados. En primer lugar, se hace referencia a los resultados del análisis de los artículos científicos, que formaron parte de la Revisión Sistemática. Estos aluden a Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica, desde la visión del profesorado y desde la perspectiva del estudiantado para el desarrollo de competencias genéricas. En segundo lugar, se evidencia la información obtenida a través de las entrevistas, orientada a indagar sobre las metodologías utilizadas por el profesorado del Grado de Enfermería para el desarrollo de la responsabilidad social y su percepción acerca de las conductas socialmente responsables que tiene el estudiantado. Finalmente, se muestran los resultados del Inventario ICOSORE-U referidos a las conductas socialmente responsables que declara tener el estudiantado del Grado de Enfermería de universidades privadas de Santiago de Chile.

Capítulo 6

Presentación de resultados

Capítulo 6. Presentación de resultados

6.1 Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas: una revisión sistemática de la literatura entre 1999 y 2022

El primer objetivo planteado en esta investigación fue analizar cuáles son las condiciones de realización y estructurales que permiten que la metodología Aprendizaje-Servicio sea propicia para fomentar, en el estudiantado universitario, el desarrollo de las competencias genéricas, que son destacadas por la evidencia científica existente desde 1999 hasta 2022.

Para el cumplimiento de este primer objetivo se realizó una revisión sistemática considerando, como ya se ha explicitado en la metodología, los términos de búsqueda TS=GENERIC COMPETENCES and SERVICE LEARNING.

Hay que recordar que Aprendizaje-Servicio se ha definido como una práctica pedagógica que integra conocimientos y habilidades con la realización de un servicio comunitario. Su aplicación requiere de la participación del profesorado, del estudiantado y de los socios comunitarios y sus elementos centrales son el aprendizaje, el servicio y la reflexión estructurada.

En este sentido, atendimos a los objetivos específicos:

- Conocer cómo el profesorado y estudiantado valora la metodología Aprendizaje-Servicio en cuanto a sus tres componentes: los aprendizajes, el servicio y la reflexión, develando fortalezas y dificultades para su implementación.
- Conocer las evidencias acerca de cuáles son las competencias genéricas que promueve en el estudiantado universitario la metodología Aprendizaje-Servicio.

A continuación, se presentan los resultados referidos a Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva del profesorado y del estudiantado, en relación con el aprendizaje, con el servicio y la reflexión.

6.1.1 Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva del profesorado y del estudiantado

Los artículos analizados, para esta revisión sistemática, evidencian que el profesorado y el estudiantado valoran positivamente la metodología Aprendizaje-

Servicio en sus tres componentes esenciales: el aprendizaje, el servicio y la reflexión.

- Visión del profesorado en relación con el aprendizaje

En relación con el aprendizaje, el profesorado coincide en que Aprendizaje-Servicio genera un aprendizaje activo y significativo en el alumnado al unir teoría y práctica, lo que permite fortalecer el desarrollo de competencias genéricas. La opinión docente, según los artículos analizados, se puede ver en la Tabla 23

Tabla 23

Opinión docente respecto al aprendizaje del alumnado al aplicar la metodología Aprendizaje-Servicio

Componente	Opinión docente	Autores
Aprendizaje	Es una metodología que permite el crecimiento personal y profesional del estudiante.	Godoy-Pozo y otros (2021); Martínez-Vivot y Folgueiras (2015); Pérez y otros (2019); Salazar-Botello y otros (2021); Santos y otros (2021); Uribe (2018); Yu y otros (2019)
	Favorece el fortalecimiento de valores de los estudiantes.	Godoy-Pozo y otros (2021); Martínez-Vivot y Folgueiras (2015); Salazar-Botello y otros (2021); Santos y otros (2021); Uribe (2018)
	Refuerza el desarrollo de competencias técnicas, genéricas y los aprendizajes transversales.	Godoy-Pozo y otros (2021); Martínez-Vivot y Folgueiras (2015); Pérez y otros (2019); Salazar-Botello y otros (2021); Santos y otros (2021); Uribe (2018); Yu y otros (2019)

Permite el aprendizaje activo.	Salazar-Botello y otros (2021); Yu y otros (2019)
Desarrolla habilidades para la vida, el trabajo y la participación ciudadana.	Godoy-Pozo y otros (2021); Pérez y otros (2019); Uribe (2018); Yu y otros (2019)

Nota: Fuente: Elaboración propia

- Visión del profesorado en relación con el servicio

En relación con el servicio, el profesorado coincide en que Aprendizaje-Servicio permite la consolidación de redes de colaboración con organizaciones e instituciones públicas y privadas lo que contribuye al desarrollo de las comunidades enlazándolas con la educación formal. La opinión de los docentes se puede ver en la Tabla 24.

Tabla 24

Opinión docente respecto al servicio al aplicar la metodología Aprendizaje-Servicio

Componente	Opinión docente	Autores
Servicio	Es una herramienta para trabajar con y por la comunidad porque fomenta la cohesión social.	Uribe (2018)
	Promueve la cultura positiva en la comunidad.	Martínez-Vivot y Folgueiras (2015); Santos y otros (2021); Yu y otros (2019)
	Tiene éxito si responde a las expectativas de los socios comunitarios porque juegan un papel activo en el cambio.	Pérez y otros (2019); Salazar-Botello y otros (2021)
	Es fundamental conocer a los socios comunitarios porque la interacción	Yu y otros (2019)

genera un mayor
compromiso.

Nota: Fuente: Elaboración propia

- Visión del profesorado en relación con la reflexión

En relación con la reflexión el profesorado coincide en que esta es fundamental porque potencia en los estudiantes el desarrollo de las competencias inter e intrapersonales, lo que favorece la realización de ajustes en la implementación del proyecto al trabajar con la metodología Aprendizaje-Servicio. Las opiniones docentes se muestran en la Tabla 25.

Tabla 25

Opinión docente respecto a la reflexión al aplicar la metodología Aprendizaje-Servicio

Componente	Opinión docente	Autores
Reflexión	Aumenta la confianza en los estudiantes.	Santos y otros (2021); Yu y otros (2019)
	Mejora la capacidad para resolver problemas.	Godoy-Pozo y otros (2021); Martínez-Vivot y Folgueziras (2015); Pérez y otros (2019); Uribe (2018); Yu y otros (2019);
	Permite descubrir la importancia de la empatía, la paciencia, la solidaridad, el trabajo en equipo, la conexión con otros.	Pérez y otros (2019); Salazar-Botello y otros (2021); Uribe (2018)
	Favorece el desarrollo de competencias intra e interpersonales	Godoy-Pozo y otros (2021); Pérez y otros (2019); Santos y otros (2021); Uribe (2018); Yu y otros (2019)
	Permite establecer relaciones mutuas entre el aprendizaje	Martínez-Vivot y Folgueziras (2015); Santos

	académico y la acción en el ámbito comunitario, fortaleciendo lazos con la comunidad.	y otros (2021); Uribe (2018)
--	---	------------------------------

Nota: Fuente: Elaboración propia

- Dificultades al aplicar Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva del profesorado

La metodología Aprendizaje-Servicio tiene muchas bondades, pero también el análisis de los artículos científicos evidencia -desde la perspectiva del profesorado- dificultades al momento de aplicarla como problemas de organización para coordinar el trabajo entre el estudiantado, profesorado y los beneficiarios; falta de preparación para fomentar la reflexión del trabajo realizado (Tabla 26).

Tabla 26

Opinión docente respecto a las dificultades al aplicar la metodología Aprendizaje-Servicio

	Opinión docente	Autores
	Problemas de comunicación, coordinación y organización entre el equipo y con los beneficiarios.	Salazar-Botello y otros (2021)
	Falta disponer de herramientas que permitan fomentar la autoevaluación y práctica reflexiva, de tal modo que sea más profunda y significativa, para así realizar un seguimiento más cercano de las experiencias y retroalimentación de forma efectiva.	Godoy-Pozo y otros (2021); Santos y otros (2021)
Dificultades	Se requiere capacitar en forma efectiva en Aprendizaje-Servicio a todos sus actores, especialmente a los socios comunitarios para no crearles falsas expectativas y que se	Godoy-Pozo y otros (2021); Salazar-Botello y otros (2021); Yu y otros (2019)

entienda el sentido que esta metodología tiene.	
Se requiere organización porque trabajar con Aprendizaje-Servicio implica sobrecarga académica.	Godoy-Pozo y otros (2019); Salazar-Botello y otros (2021); Uribe (2018)

Nota: Fuente: Elaboración propia

- Visión del estudiantado en relación con el aprendizaje

En relación con el aprendizaje, el estudiantado manifiesta que Aprendizaje-Servicio les permite afiatar sus conocimientos al poder aplicarlos con propiedad para resolver situaciones en la vida real y que están directamente relacionadas con su mundo laboral (Tabla 27).

Tabla 27

Visión del estudiantado respecto a su aprendizaje al participar en actividades propias de la metodología Aprendizaje-Servicio

Componente	Visión del estudiantado	Autores
Aprendizaje	Pueden aplicar sus conocimientos teóricos y llevarlos a la práctica, contribuyendo con ello a su crecimiento personal y profesional.	Godoy-Pozo y otros (2021); Martínez-Vivot y Folgueiras (2015); Pérez y otros (2019); Salazar-Botello y otros (2021); Santos y otros (2021); Uribe (2018); Yu y otros (2019)
	El hecho que puedan proponer soluciones, ante dificultades que se le presentan en la vida real, les provoca satisfacción y mayor motivación por aprender.	Martínez-Vivot y Folgueiras (2015); Pérez y otros (2019); Salazar-Botello y otros (2021); Santos y otros (2021)

El ser protagonistas en la ejecución del programa fortalece sus valores.	Godoy-Pozo y otros (2021); Santos y otros (2021); Uribe (2018)
Aprenden la importancia de ser perseverantes y luchar por sus metas.	Martínez-Vivot y Folgueiras (2015); Salazar-Botello y otros (2021)

Nota: Fuente: Elaboración propia

- Visión del estudiantado en relación con el servicio

El estudiantado siente que participar en actividades donde se presta un servicio tiene sentido, porque el hecho de estar en contacto con la realidad que vive una comunidad les ayuda a ser más empáticos, solidarios, respetuosos como así también les permite reforzar competencias para la sostenibilidad (Tabla 28).

Tabla 28

Visión del estudiantado respecto al servicio prestado al participar en actividades propias de la metodología Aprendizaje-Servicio

Componente	Visión del estudiante	Autores
Servicio	Le encuentran sentido a lo aprendido, porque descubren cómo ayudar a otros.	Salazar-Botello y otros (2021)
	Desarrollan la empatía al comprender la forma de ver la realidad del otro.	Salazar-Botello y otros (2021); Uribe (2018)
	Mejoran sus competencias de resolución de problemas y toma de decisiones.	Godoy-Pozo y otros (2021); Martínez-Vivot y Folgueiras (2015); Pérez y otros (2019); Uribe (2018); Yu y otros (2019)
	Aprecian la diversidad y multiculturalidad, lo que les fortalece el respeto por la diversidad social,	Godoy-Pozo y otros (2021); Martínez-Vivot y Folgueiras (2015); Uribe (2018); Yu y otros (2019)

cultural, religiosa y de género.
Refuerzan competencias y habilidades para la sostenibilidad.
Godoy-Pozo y otros (2021); Yu y otros (2019)

Nota: Fuente: Elaboración propia

- Visión del estudiantado en relación con la reflexión

El alumnado piensa que la reflexión es fundamental para su crecimiento personal porque les ayuda a desarrollar su capacidad crítica y de autocrítica, a tener más confianza en sí mismos, sintiéndose mejor preparados para enfrentar su mundo laboral (Tabla 29).

Tabla 29

Opinión del estudiantado respecto a la reflexión al participar en actividades propias de la metodología Aprendizaje-Servicio

Componente	Opinión estudiantado	Autores
Reflexión	Permite identificar aspectos que se deberían mejorar.	Martínez-Vivot y Folgueiras (2015); Pérez y otros (2019)
	Desarrolla su capacidad crítica y autocrítica.	
	Descubren la importancia de la empatía, la paciencia y la solidaridad.	Salazar-Botello y otros (2021)
	Aprenden a tomar decisiones aumentando la confianza en sí mismos.	Uribe (2018)
	Les permite crecer en sus conocimientos y como personas sintiéndose mejor preparados para enfrentar su mundo laboral.	Salazar-Botello y otros (2021)

Nota: Fuente: Elaboración propia

6.1.2 Aprendizaje- Servicio como práctica pedagógica

Una práctica pedagógica efectiva se caracteriza, según Martínez-Maldonado y otros (2019) por ser un conjunto de acciones que se desarrollan en el aula considerando la forma de comunicar, comportarse y actuar del docente, quien -a su vez- es un mediador del aprendizaje. Tiene como características el ser planificada, contextualizada, motivante y reflexiva. Está regulada por la institución, los intereses, las motivaciones y las condiciones personales del profesorado.

Desde la perspectiva del profesorado, en los artículos en estudio, se evidencia que estas características se cumplen porque efectivamente al trabajar con Aprendizaje-Servicio la práctica pedagógica es planificada, contextualizada, motivante y reflexiva (Tabla 30).

Tabla 30

Características de la práctica pedagógica que se evidencian en Aprendizaje-Servicio

Características	Opinión docente	Autores
Planificada	Es planificada. Aprendizaje-Servicio es una actividad planificada, que se ejecuta y se evalúa.	Uribe (2018)
Contextualizada	El docente debe conocer a sus alumnos, considerar su entorno, generar diversas actividades, privilegiando el trabajo colaborativo.	Salazar-Botello y otros (2021)
Motivante	El docente debe lograr que el estudiante se involucre en su aprendizaje y motivarlos, de forma tal que desarrollen su capacidad de aprender a aprender, potenciando así el trabajo colaborativo.	Godoy-Pozo y otros (2019); Uribe (2019)
Reflexiva	El docente debe cuestionar en forma permanente su labor para identificar aspectos que se deberían mejorar en función del logro de aprendizajes.	Salazar-Botello y otros (2021)

Nota: Fuente: Elaboración propia

En síntesis, para que el profesorado logre aprendizajes significativos en su alumnado debe tomar decisiones adecuadas respecto a qué metodologías aplicar, considerando las características del estudiantado, su entorno, sus motivaciones. Además, debe estar atento al desarrollo de cada actividad y evaluarla en función de sus fortalezas y debilidades lo que implica una reflexión permanente de su práctica pedagógica.

- Desde la perspectiva del estudiantado

Una práctica pedagógica efectiva tiene por misión lograr una formación holística a través de actividades que sean significativas para el alumnado, de tal forma de generar aprendizajes y lograr la metacognición. Al respecto, los artículos en estudio manifiestan que el estudiantado al participar en proyectos como Aprendizaje-Servicio, aumenta su compromiso, su capacidad de aprender a aprender como así también el desarrollo de su responsabilidad social (Tabla 31)

Tabla 31

Visión del alumnado respecto al impacto de Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica

Impacto	Visión del estudiantado	Autores
Fomenta el compromiso del estudiantado	Fomenta el compromiso al asumir el liderazgo del proyecto	Uribe (2018)
Desarrolla su capacidad de aprender a aprender	Potencia su capacidad de aprender a aprender. Al ser protagonistas deben trabajar con otros, resolver problemas, tomar decisiones, aplicando los conocimientos teóricos adquiridos	Salazar-Botello y otros (2021)
Fomenta la responsabilidad social	Pone en juego valores y actitudes solidarias como también conocimientos y competencias específicas vinculadas con su perfil profesional	Pérez y otros (2019); Uribe (2018)
Optimiza sus relaciones inter e intrapersonales	Mejora sus relaciones inter e intrapersonales al interactuar con la comunidad	Yu y otros (2019)

Nota: Fuente: Elaboración propia

El alumnado que participa en proyectos como Aprendizaje-Servicio siente que el ser protagonista de las actividades propias de esta metodología, impacta positivamente en el desarrollo de sus habilidades para la vida, el trabajo y la participación ciudadana, lo que se concreta en el fomento de competencias que le permiten enfrentar con éxito su mundo profesional.

6.1.3 Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas

Las competencias genéricas se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas, de acuerdo con lo planteado en el proyecto Tuning Europeo y el de América Latina. Los artículos analizados evidencian, en gran medida, el desarrollo de estas competencias.

- Resultados competencias genéricas instrumentales

Las competencias instrumentales son las relacionadas con la formación y el aprendizaje. La Tabla 32 muestra en detalle las competencias genéricas instrumentales que se evidencian en el análisis de los artículos seleccionados.

Tabla 32

Clasificados según competencias genéricas instrumentales

Autores	Competencias Instrumentales				Total	%
	Capacidad de organizar y planificar	Conocimientos básicos de la profesión	Comunicación oral y escrita	Resolución de problemas		
Martínez-Vivot y Folgueiras (2015)	x	x	x		3	75
Uribe (2018)					0	0
Salazar-Botello y otros (2021)					0	0
Pérez y otros (2019)					0	0
Yu y otros (2019)				x	1	25
Santos y otros (2021)					0	0
Godoy-Pozo y otros (2021)		x		x	2	50
Total	1	2	1	2		

Nota: Fuente: Elaboración propia

Las competencias instrumentales que se explicitan en los artículos revisados son cuatro. Un artículo se refiere a la capacidad de organizar y manejar el tiempo. Dos destacan el hecho que los alumnos tengan conocimientos básicos de la profesión. Uno señala que los estudiantes desarrollan la comunicación oral y escrita. Dos señalan que

los alumnos fortalecen su capacidad de resolución de problemas. Si bien estas competencias se evidencian, están presentes en menor medida, lo que se explicaría porque se relacionan con el manejo de conocimientos básicos. Sin embargo, el artículo que devela un número mayor de competencias instrumentales (75%) es el de Martínez-Vivot y Folgueiras (2015). Este estudio realizado en Buenos Aires muestra el resultado de la primera etapa de un proyecto que trabaja con la metodología Aprendizaje-Servicio, cuyo interés es detectar las necesidades de la comunidad que se interviene e identificar inicialmente las competencias genéricas que desarrollan los alumnos con este tipo de metodología.

- Resultados competencias interpersonales

Las competencias interpersonales se vinculan con el “ser” y el “convivir”, con el mantenimiento de las relaciones interpersonales y del trabajo con otros. La Tabla 33 muestra cuáles son las que se evidencian en los artículos analizados.

Tabla 33

Clasificados según competencias genéricas interpersonales

Competencias Interpersonales								
Autores	Trabajo en equipo	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	Compromiso ético	Capacidad crítica y autocrítica	Responsabilidad social	Habilidades interpersonales	Total	%
Martínez-Vivot y Folgueiras (2015)		x	x	x		x	4	67
Uribe (2018)	x	x	x		x	x	5	83
Salazar-Botello y otros (2021)	x						1	17
Pérez y otros (2019)	x	x	x	x	x	x	6	100
Yu y otros (2019)	x	x				x	3	50
Santos y otros (2021)	x	x					2	33
Godoy-Pozo y otros (2021)	x	x	x	x	x	x	6	100
Total	6	6	4	3	3	5		

Nota: Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la revisión de los artículos, las competencias interpersonales que más desarrolla el estudiantado al trabajar con Aprendizaje-Servicio son seis. De ellos, seis evidencian el trabajo en equipo; seis, la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; cinco, las habilidades interpersonales; cuatro, el compromiso ético; tres, la capacidad crítica y autocrítica; tres la responsabilidad social. De los siete artículos, el de Godoy-Pozo y otros (2021) y el de Pérez y otros (2019) las evidencian en 100%. Se presentan, en menor medida (17%), en el artículo de Salazar-Botello y

otros (2021). Las competencias interpersonales exhiben un mayor nivel de desarrollo. En el estudiantado, en virtud de su enfoque en el fomento de habilidades tanto individuales como sociales. Este fenómeno podría atribuirse al hecho que Aprendizaje-Servicio constituye una estrategia educativa centrada en dimensiones sociales. Los estudiantes al interactuar con otros y conocer realidades diferentes aprenden a trabajar colaborativamente. Llama la atención que la responsabilidad social no se evidencie en todos los artículos, pero la explicación radica en que esta competencia, actualmente, está implementándose de forma paulatina en un nivel universitario y los estudiantes no la tienen lo suficientemente internalizada.

- Resultados competencias sistémicas

Las competencias sistémicas consideran las instrumentales y las interpersonales para actuar como un todo integrado. La Tabla 34 muestra cuáles son las que están presentes en los artículos en estudio.

Tabla 34

Clasificados según competencias genéricas sistémicas

Autores	Competencias Sistémicas							Total	%
	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Capacidad de aprender	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	Capacidad para generar nuevas ideas	Liderazgo	Compromiso con su medio sociocultural	Compromiso con la preservación del medio ambiente		
Martínez-Vivot y Folgueiras (2015)	x	x	x					3	43
Uribe (2018)	x				x	x		3	43
Salazar-Botello y otros (2021)	x	x						2	29
Pérez y otros (2019)	x	x		x		x	x	5	71
Yu y otros (2019)	x	x				x		3	43
Santos y otros (2021)	x	x			x			3	43
Godoy-Pozo y otros (2021)		x						1	14
Total	6	6	1	1	2	3	1		

Nota: Fuente: Elaboración propia

Respecto a las competencias sistémicas las más desarrolladas en los alumnos de acuerdo con la metodología Aprendizaje-Servicio son siete. Seis evidencian la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos y llevarlos a la práctica; seis, la capacidad de aprender. Tres artículos coinciden en que fomenta en el estudiantado el compromiso con su medio sociocultural. El liderazgo es evidenciado en dos de los

estudios. La capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, de generar nuevas ideas y el compromiso con el medio ambiente son las que menos se explicitan. El artículo que evidencia el desarrollo de más competencias sistémicas es el de Pérez y otros (2019) con un 71%. Este último presenta resultados de un proyecto de Aprendizaje-Servicio en función de mejorar el medioambiente. El que menos muestra el desarrollo de estas competencias es el de Godoy-Pozo y otros (2021), lo que se explicaría porque es un estudio cualitativo que muestra la percepción de los docentes-tutores respecto a su experiencia con la aplicación de Aprendizaje-Servicio, los factores que inciden en su desarrollo y la potenciación de competencias genéricas. A continuación, en cuanto a las competencias genéricas (Figura 2), todos los artículos en estudio evidencian que las competencias interpersonales y las sistémicas son las que más adquieren los alumnos al trabajar con Aprendizaje-Servicio.

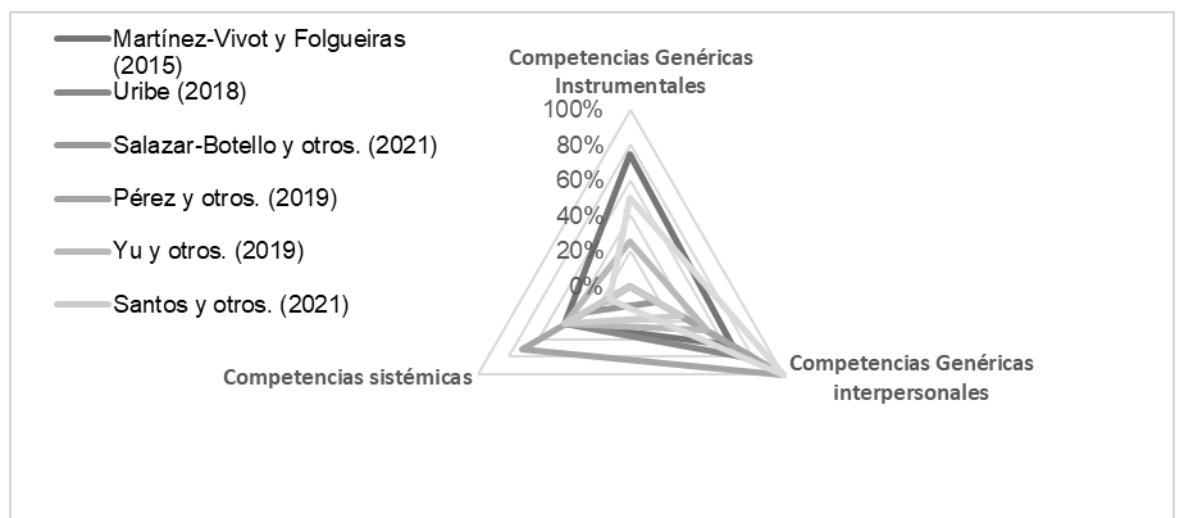


Figura 3. Gráfico comparativo competencias genéricas

En dos de los artículos se presentan las competencias interpersonales en un 100% (Godoy-Pozo y otros, 2022; Pérez y otros, 2019), seguido de 83% del estudio de Uribe (2018), 67%, Martínez-Vivot y Folgueiras (2015), 50% (Yu y otros, 2019). En segundo lugar, están las sistémicas que se presentan en un 71% en el artículo de Pérez y otros (2019) y en un 43%, en el de Martínez-Vivot y Folgueiras (2015), en el de Uribe (2018), en el de Yu y otros (2019) y en el de Santos y otros (2021). Sin embargo, las instrumentales están ausentes en cuatro de los estudios: Pérez y otros (2019), Salazar-Botello y otros (2021), Santos y otros (2021), Uribe (2018). En menor porcentaje (50%)

se presentan en el de Godoy-Pozo y otros (2021) y 25% en el de Yu y otros (2019). Pero en el artículo de Martínez-Vivot y Folgueiras (2015) estas se manifiestan en un 75%, lo que podría explicarse -según las autoras- porque los alumnos recibieron capacitación sobre características de la metodología Aprendizaje-Servicio. En el caso del artículo de Godoy-Pozo y otros (2021), las instrumentales se explicitan en un 50%, lo que podría deberse a que es una investigación cualitativa acerca de la percepción que tienen los y las docentes de Aprendizaje-Servicio y se hace una síntesis de lo que estos opinan al respecto.

6.2 Prácticas pedagógicas que fomentan la responsabilidad social en el Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile: Percepción del profesorado

El segundo objetivo planteado en esta investigación fue averiguar, desde la perspectiva docente, cuáles son las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesorado del Grado de Enfermería para el fomento de la responsabilidad social en el estudiantado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile.

En este sentido se atendió a los siguientes objetivos específicos:

- Indagar, desde la percepción de profesoras del Grado de Enfermería, cuáles son las actividades curriculares y extracurriculares en las que participa el estudiantado que favorecen la adquisición y desarrollo de la competencia “responsabilidad social”.
- Indagar, desde la percepción de profesoras del Grado de Enfermería, cuáles son los comportamientos socialmente responsables que manifiesta su estudiantado en el Grado de Enfermería.
- Averiguar cuáles son las estrategias docentes empleadas en el desarrollo de las conductas socialmente responsables y los beneficios que perciben las profesoras aportan a su alumnado.

Para el cumplimiento de estos objetivos se realizó una entrevista semi estructurada al profesorado que dicta clases en el Grado de Enfermería de la universidad antes mencionada.

Cabe recordar que la responsabilidad social se evidencia en acciones realizadas por los individuos orientadas a la participación en ayuda social, convivencia social, participación ciudadana y cultural, participación religiosa, responsabilidad académica.

El análisis de las entrevistas permitió conocer, desde la visión de las informantes, cómo se manifiestan dichos comportamientos en su estudiantado, cómo se fomenta la responsabilidad social en el alumnado del Grado de Enfermería y qué metodologías utiliza el profesorado para este fin. Estos son los resultados:

- a) Conductas socialmente responsables del estudiantado del Grado de Enfermería, desde la percepción del profesorado
 - Participación en ayuda social

Desde la percepción de las informantes, el alumnado participa en actividades de ayuda social, tiene internalizado el cuidado del medioambiente, participa activamente en organizaciones de voluntariado. Cuando es necesario organizan campañas de recolección de alimentos para ir en ayuda de alguno de sus compañeros. Les gusta participar en ferias de la salud, organizadas por la escuela de Enfermería o en las campañas de salud, por ejemplo, la vacunación contra el COVID-19. Al respecto, señalan:

- “Los alumnos tienen internalizado el no botar basura. Si algún compañero bota un papel en la sala, ellos mismos se autorregulan” (Informante 4).
- “Los alumnos participan en organizaciones sociales orientadas al adulto mayor y en grupos feministas. Hay algunos que son bomberos” (Informante 2).
- “Ellos tienen su organización. Realizan colectas para los compañeros que lo necesitan. Nunca exponen el nombre de la persona. Organizan actividades y dan un número de cuenta para depositar” (Informante 3).
- “Ellos participan con mucho entusiasmo de las ferias que organiza la Escuela y se sienten felices de hacerlo” (Informante 7).

Se presentan a continuación algunas de sus respuestas (Tabla 35)

Tabla 35

Respuestas percepción de las docentes respecto a la participación en ayuda social en el estudiantado del Grado de Enfermería

Categoría	Temas	Unidades de significado
Participación en ayuda social	a) Recolección de basura,	“Los alumnos tienen internalizado
	b) Limpieza en lugares públicos	el no botar basura. Si algún compañero bota un papel en la sala,
	c) Participación en organizaciones que se ocupan del medio ambiente	ellos mismos se autorregulan.” (Informante 4).
	d) Participación en actividades de voluntariado	“Los alumnos participan en organizaciones sociales orientadas al adulto mayor y en grupos
	e) Organización de campañas de ayuda solidaria	feministas. Hay algunos que son bomberos.” (Informante 2).
	f) Participación en organizaciones de caridad	“Ellos tienen su organización. Realizan colectas para los
	g) Entrega de recursos materiales en campañas de ayuda	compañeros que lo necesitan. Nunca exponen el nombre de la persona. Organizan actividades y dan un número de cuenta para depositar.” (Informante 3).
		“Los alumnos como parte de sus prácticas clínicas van a las fundaciones. Tienen participación activa. O visitan colegios. Todo depende del nivel en que estén.” (Informante 5).
		“Ellos participan con mucho entusiasmo de las ferias que organiza la Escuela y se sienten felices de hacerlo.” (Informante 7).

Nota: Fuente: Elaboración propia

- Convivencia social

En forma unánime las informantes coinciden en que los alumnos son muy respetuosos con el medio ambiente, con las personas y cumplen con las normas sociales.

No es necesario decirles, por ejemplo, dónde botar la basura o que deben respetar a los adultos mayores. Al respecto, señalan:

- “Saben que no pueden botar en la basura común un apósito cargado con sangre. Tienen conciencia que al hacerlo están generando daño a la comunidad. Esto se les enseña desde los primeros niveles y es transversal durante toda la carrera” (Informante 3).
- “Ellos cuidan los recursos naturales como el agua, por ejemplo. En la técnica del lavado de manos hay que dejar la llave abierta, pero ahora hemos implementado que se laven las manos y cierren la llave con el codo” (Informante 5).
- “El respeto por el otro lo traen asumido. Igual se les refuerza a través del juego de roles o el estudio de casos el cómo ellos deben tratar a las personas” (Informante 6).

Se presentan a continuación algunas de las respuestas (Tabla 36)

Tabla 36

Respuestas percepción de las docentes respecto a la convivencia social en el estudiantado del Grado de Enfermería

Categoría	Temas	Unidades de significado
Convivencia Social	a) Botar basura en los basureros	“A los niños se les enseña cómo deben eliminar los desechos. Eso
	b) Cuidar espacios públicos	está normado por el REAS que es el
	c) Utilizar racionalmente los recursos como el agua, el gas, la luz	reglamento sobre el manejo de residuos de establecimientos de atención de salud. Por ejemplo,
	d) Respetar los espacios reservados para minusválidos, embarazadas y/o ancianos	saben que no pueden botar en la basura común un apósito cargado con sangre. Ellos tienen conciencia que al hacerlo están generando daño
	e) Respetar normas sociales: turnos, ceder el asiento	a la comunidad. Esto se les enseña desde los primeros niveles y es
	f) Cuidar instalaciones públicas	transversal durante toda la carrera.” (Informante 3).
		“Ellos cuidan los recursos naturales como el agua, por ejemplo. En la

g) Evitar uso de productos contaminantes como aerosoles	técnica del lavado de manos hay que dejar la llave abierta, pero ahora hemos implementado que se laven las manos y cierren la llave con el codo.” (Informante 5). “El respeto por el otro lo traen asumido. Igual se les refuerza a través del juego de roles o el estudio de casos el cómo ellos deben tratar a las personas.” (Informante 6). “El respeto lo tienen internalizado. Pero igual se enfatiza en el estudio de casos, en la obligación ética de dar la misma atención a una persona con discapacidad, etnia diferente o credo religioso distinto a nuestras creencias. Enfatizamos en el registrar datos sin hacer juicios de valor.” (Informante 7). “Los chiquillos son muy respetuosos y muy inclusivos. Lo traen asumido, pero igual se les enseña cómo tratar al usuario con capacidades diferentes, a los adultos mayores. Eso lo hacemos al plantear temas de debate.” (Informante 1).
---	---

Nota: Fuente: Elaboración propia

- Participación ciudadana y cultural

Desde la perspectiva de las docentes, los alumnos son muy participativos y proactivos. Expresan en forma espontánea sus opiniones, aunque no la mayoría, porque algunos son muy tímidos. En lo metodológico se les motiva a leer las noticias, revisar los medios electrónicos. Se trabaja con estudio de caso y las situaciones que ahí se analizan son temas contingentes, que tienen que ver con situaciones del quehacer

nacional en salud. Ellos participan activamente en sus organizaciones estudiantiles. Pero, en relación con su participación en actividades culturales, ellos no tienen la misma motivación y las docentes no los incentivan. Pero, aun así, el alumnado asiste libremente a las actividades culturales que organiza la Universidad. Al respecto expresan:

- “Yo invito a mis alumnos a estar al tanto del acontecer nacional. Los casos que les presento para el análisis están centrados en la contingencia nacional” (Informante 1).
- “Yo les digo: “Chicos, leyeron las noticias, vieron esto...La próxima semana hay elecciones, ¿van a ir a votar?” Creo que es muy importante recalcar su participación ciudadana” (Informante 4).
- “Son voceras de las actividades, las transmiten a sus compañeros y los instan a tener una participación activa. Ellos tienen conciencia que parte de la responsabilidad social es distribuir la información” (Informante 5).
- “A los alumnos les gusta participar en debates. Son muy espontáneos. Aunque siempre hay un grupo que es más activo y otros más retraídos” (Informante 7).

Se presentan a continuación algunas de sus respuestas (Tabla 37)

Tabla 37

Respuestas percepción de las docentes respecto a la participación ciudadana y cultural en el estudiantado dl Grado de Enfermería

	Temas	Unidades de significado
Participación ciudadana y cultural	a) Informarse sobre el acontecer nacional e internacional	“Yo invito a mis alumnos a estar al tanto del acontecer nacional. Los
	b) Motivar a participar en movimientos estudiantiles	casos que les presento para el análisis están centrados en la
	c) Motivar la participación en elecciones estudiantiles, de organizaciones ciudadanas, municipales, parlamentarias o presidenciales	contingencia nacional. El estudiante debe conocer casos reales para saber cómo reaccionar en diferentes situaciones, para que sea capaz de entregar una atención integral a las
	d) Expresar libremente la opinión sobre temas diversos en diferentes contextos.	personas.” (Informante 1). “Los estudios de caso permiten que ellos vean cuáles son las
	e) Participación en actividades culturales	problemáticas con las que se van a enfrentar a nivel de gestión. Estas

siempre van a ser en función de las necesidades de la población.” (Informante 3).

“Los casos clínicos se contextualizan a la realidad nacional. Yo les digo: “Chicos, leyeron las noticias, vieron esto...La próxima semana hay elecciones, ¿van a ir a votar?” Tú no puedes quedar ajena a eso porque son elementos vinculadores con el usuario. Creo que es muy importante recalcar su participación ciudadana.” (Informante 4).

“Hay un par de chicas que participan en movimientos feministas; otros que participan en el Centro de Estudiantes y que forman parte de la Federación de Estudiantes de Enfermería a nivel nacional. Son voceras de las actividades, las transmiten a sus compañeros y los instan a tener una participación activa. Ellos tienen conciencia que parte de la responsabilidad social es distribuir la información.” (Informante 5).

“Los alumnos son muy movilizadores y tienen el apoyo de la carrera.” (Informante 6).

“A los alumnos les gusta participar en debates. Son muy espontáneos. Aunque siempre hay un grupo que es más activo y otros más retraídos.” (Informante 7).

- Participación religiosa

Según lo manifestado por las informantes los credos religiosos se respetan. En la sala de clases se trata el tema como parte del análisis de situaciones de la vida real, pero no se inculcan valores religiosos. Solo se trabajan desde el respeto por el otro y la tolerancia al que piensa distinto. De esta forma, expresan que:

- “Los temas religiosos los tocamos desde el punto de vista del respeto por el otro. No se aborda la religiosidad propiamente tal” (Informante 2).
- “Lo religioso se trata desde el respeto al ser humano, a la cultura que trae la persona” (Informante 6).

Se presentan a continuación algunas de las respuestas (Tabla 38).

Tabla 38

Respuestas percepción de las docentes respecto a la participación religiosa en el estudiantado del Grado de Enfermería

	Temas	Unidades de significado
Participación religiosa	a) Pertenencia a algún grupo religioso	“Los temas religiosos los tocamos desde el punto de vista del respeto
	b) Participación en actividades propias de la religión	por el otro. No se aborda la religiosidad propiamente tal.” (Informante 2).
	c) Invitación a participar en actividades religiosas	“Los alumnos no tienen problema en expresar sus creencias religiosas.
	d) Transmitir valores religiosos	Nosotros hablamos de religión en clases porque va dentro de la valoración del individuo. Tenemos que identificarlo para saber cómo abordar al paciente y potencialmente usarlo como factor protector en los pacientes terminales, con diagnósticos graves. Lo discutimos en los casos clínicos para que lo trabajen sin hacer juicios de valor.” (Informante 5).

“Lo religioso se trata desde el respeto al ser humano, a la cultura que trae la persona.” (Informante 6).

“Uno debe ser profesional siempre. Independiente de lo que uno piensa debes ser tolerante y no imponerle al otro lo que uno piensa.” (Informante 7).

Nota: Fuente: Elaboración propia

- Responsabilidad académica

Todas las entrevistadas coinciden en que los alumnos son muy responsables con su vida académica. Son comprometidos. Asisten siempre a clases, ya sea en la presencialidad o en el entorno virtual. Rinden sus evaluaciones y entregan sus trabajos en la fecha que corresponde. Si tienen algún problema para sus entregas o para asistir a clases se justifican. Respecto a su interés por aprender más, existe una alta motivación por profundizar en las materias. Siempre preguntan dónde buscar para complementar lo que están aprendiendo. Así, expresan que:

- “Los alumnos son muy responsables. Asisten permanentemente a clases. Entregan a tiempo sus trabajos. Rinden sus evaluaciones” (Informante 1).
- “Ellos son muy comprometidos. Hay alumnos que trabajan y están conectados desde su celular en su lugar de trabajo” (Informante 7).

Se presentan a continuación algunas de sus respuestas (Tabla 39).

Tabla 39

Respuestas percepción de las docentes respecto a la responsabilidad académica en el estudiantado de enfermería

Categoría	Temas	Unidades de significado
	a) Asistir a clases	“Los alumnos son muy responsables. Asisten permanentemente a clases. Entregan a tiempo sus trabajos.
	b) Cumplir responsablemente con	

	trabajos, tareas y evaluaciones	Rinden sus evaluaciones.” (Informante 1).
Responsabilidad académica	c) Ampliar conocimientos en las asignaturas propias de la carrera	“Los alumnos cuando faltan envían un correo. Son muy preocupados de explicar el por qué
	d) Puntualidad en la hora de llegada a clases, reuniones, evaluaciones	no asisten a clases.” (Informante 3). “Siempre el alumno desea saber más. Ellos tienen mucha sed de conocimiento. Preguntan dónde puedo investigar esto...tengo dudas...Me gustaría saber más sobre...” (Informante 4). “Ellos son muy comprometidos. Hay alumnos que trabajan y están conectados desde su celular en su lugar de trabajo.” (Informante 7).

Nota: Fuente: Elaboración propia

b) Estrategias metodológicas aplicadas por el profesorado para el fomento de la responsabilidad social

En relación con las estrategias metodológicas utilizadas por el profesorado para el fomento de la responsabilidad social las docentes entrevistadas manifestaron que utilizan el juego de roles, los debates, el estudio de casos clínicos y las prácticas clínicas. Los resultados se presentan en la Tabla 40.

Tabla 40

Estrategias metodológicas aplicadas por el profesorado del Grado de Enfermería para el fomento de la responsabilidad social

Estrategias metodológicas	Finalidad
Juego de roles crítico	Resolución de problemas
	Desarrollo de la empatía y el espíritu
Debates	Defensa de ideas
	Respeto por la opinión del otro

Estudio de casos clínicos	Aplicación de la teoría a la práctica Reflexionar para dar soluciones concretas Generar conciencia del cuidado del entorno y el medio ambiente
Prácticas clínicas	Aprender en el hacer Aplicación conocimientos teóricos a la práctica Actuar con responsabilidad Fomentar el respeto por el otro

Nota: Fuente. Elaboración propia

En síntesis, el estudiantado del Grado de Enfermería, desde la percepción de las informantes, tienen internalizadas las conductas socialmente responsables. Pero, de igual manera, el profesorado refuerza estas conductas y para ello utiliza como estrategias de enseñanza juego de roles, debates, estudios de casos clínicos basados en hechos de la vida real, prácticas clínicas. El participar de estas actividades permite a los alumnos reflexionar, aprender a resolver problemas, dar soluciones, desarrollar la empatía y espíritu crítico; defender sus ideas, respetar la opinión del otro, aprender en el hacer al aplicar la teoría a la práctica; generar conciencia del cuidado del entorno y del medio ambiente; actuar con responsabilidad, todas competencias que un buen profesional debe internalizar para desempeñarse con éxito en su mundo laboral.

En definitiva, estos resultados demuestran que una práctica pedagógica efectiva motiva al estudiantado, genera aprendizajes significativos, desarrolla la empatía, el respeto por el otro, por el entorno, la conciencia cívica fomentando así la responsabilidad social.

6.3 Conductas socialmente responsables en el estudiantado del Grado de Enfermería: autoevaluación del estudiantado

La responsabilidad social es el compromiso de las personas de actuar de manera ética y respetuosa con la sociedad y el medio ambiente. Se evidencia en acciones realizadas por los individuos orientadas a la participación en ayuda social, convivencia social, participación ciudadana y cultural, participación religiosa, responsabilidad académica.

El tercer objetivo de esta investigación fue analizar en qué medida el estudiantado de la carrera de Enfermería de universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, percibe que tiene asumidas las conductas socialmente responsables que definen la competencia de responsabilidad social.

En este sentido, atendimos a los objetivos específicos:

- Analizar cuáles son las conductas socialmente responsables que son mayor y menormente asumidas por estudiantado de Enfermería.
- Analizar si existen relación entre la percepción de tener asumidas las conductas socialmente responsables y el desarrollo de competencias éticas y de sostenibilidad en el estudiantado universitario.
- Conocer si existen elementos personales y sociales que interfieran en la percepción de tener asumidas las conductas socialmente responsables en el estudiantado universitario.

En cuanto al primer objetivo específico los resultados muestran que las conductas relativas a la “Convivencia social” y la “Responsabilidad académica” son las que indica el estudiantado tener mayormente asumidas, mostrándose en una media estadística superior a 4,6 y 4,3 respectivamente, y con una desviación típica baja, lo que denota baja dispersión en sus respuestas (Tabla 41). Por otro lado, es la “Participación en ayuda social” y “Participación religiosa” las que obtienen menor valoración. La “Participación ciudadana y cultural” muestra una valoración media.

Tabla 41

Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SA1	336	4	1	5	2,95 ,075	1,372
SA2	335	4	1	5	2,45 ,082	1,499
SA3	332	4	1	5	2,89 ,082	1,494
SA4	333	4	1	5	2,44 ,079	1,444
SA5	335	4	1	5	3,32 ,085	1,553
CR1	336	4	1	5	4,71 ,046	,845
CR2	336	4	1	5	4,67 ,044	,799
CR3	337	4	1	5	4,34 ,049	,900
CR4	337	4	1	5	4,61 ,045	,832
CR5	337	4	1	5	4,70 ,040	,737
CR6	336	4	1	5	4,72 ,041	,756

CR7	336	4	1	5	3,71 ,062	1,142
CC1	335	4	1	5	3,80 ,059	1,078
CC2	336	4	1	5	2,56 ,077	1,411
CC3	336	4	1	5	3,96 ,072	1,315
CC4	335	4	1	5	3,91 ,064	1,163
CC5	336	4	1	5	3,49 ,077	1,416
RE1	253	4	1	5	2,97 ,098	1,553
RE2	239	4	1	5	2,78 ,096	1,477
RE3	225	4	1	5	2,30 ,090	1,352
RE4	239	4	1	5	2,62 ,088	1,360
SW1	335	4	1	5	4,69 ,042	,770
SW2	335	4	1	5	4,53 ,046	,840
SW3	337	4	1	5	4,34 ,047	,870
SW4	337	4	1	5	4,36 ,049	,903

Valid N (listwise) 207

Nota: Participación en ayuda social (SA); Convivencia social (CR); Participación ciudadana y cultural (CC); Participación religiosa (RE); Responsabilidad académica (SW).

En relación con el segundo objetivo específico respecto a si existen relación entre la percepción de tener asumidas las conductas socialmente responsables y el desarrollo de competencias éticas y de sostenibilidad en el estudiantado universitario, los resultados confirmaron que la responsabilidad social se correlaciona positivamente con el desarrollo de competencias éticas y sostenibilidad en los estudiantes del Grado de Enfermería.

El análisis estadístico reveló que el estudiantado con mayor nivel de RSU muestra una mayor disposición hacia la reflexión ética y una actitud proactiva hacia los desafíos de sostenibilidad en la atención de salud. El análisis de correlación indicó que por cada aumento de desviación estándar en la puntuación de RSU, el desarrollo de competencias ético-religiosas aumentó en 0,33 unidades ($p < 0,001$) mientras que las competencias de sostenibilidad social aumentaron en 0,67 unidades ($p < 0,001$).

En relación con el tercer objetivo específico respecto a si existen elementos personales y sociales que interfieran en la percepción de tener asumidas las conductas socialmente responsables en el estudiantado universitario, los resultados del análisis de correlaciones muestran que el alumnado del Grado de Enfermería tiene asumida las conductas socialmente responsables y que no existen diferencias significativas para las variables de caracterización de la muestra: Edad, Género (GEN), Hijos (CHI) y Número de hijos (NCH), Gratuidad educativa (GRAT), Nacionalidad (NAT), Pueblos

originarios (NPE). Para medir su asociación simétrica se utilizaron las pruebas Tau-C de Kendall y Gamma de Goodman–Kruskal (Tabla 42).

Tabla 42

Variables de caracterización de tablas cruzadas e ICOSORE-U-10 (Medidas simétricas)

Tabla cruzada		Prueba	Valor	Error estandarizado asintótico ^a	T ^b aproximado	Significación aproximada
Edad *	Ordinal	Tau-c de Kendall	-.026	.047	-.557	.578
ICOSORE-U-10	por ordinal	Gama	-.075	.135	-.557	.578
	N de casos válidos		216			
GEN *	Ordinal	Tau-c de Kendall	.029	.045	.653	.514
ICOSORE-U-10	por ordinal	Gama	.085	.130	.653	.514
	N de casos válidos					
CHI *	Ordinal	Tau-c de Kendall	.036	.030	1.181	.238
ICOSORE-U-10	por ordinal	Gama	.334	.258	1.181	.238
	N de casos válidos					
NCH*	Ordinal	Tau-c de Kendall	-.036	.030	-1.181	.238
ICOSORE-U-10	por ordinal	Gama	-.334	.258	-1.181	.238
	N de casos válidos					
(GRA*)	Ordinal	Tau-c de Kendall	-.093	.073	-1.280	.201
ICOSORE-U-10	por ordinal	Gama	-.132	.102	-1.280	.201
	N de casos válidos					
NAT*	Ordinal	Tau-c de Kendall	.014	.014	.987	.323
ICOSORE-U-10	por ordinal	Gama	.319	.285	.987	.323
	N de casos válidos					
(ENP)*	Ordinal	Tau-c de Kendall	-.012	.039	-.300	.764
ICOSORE-U-10	por ordinal	Gama	-.052	.173	-.300	.764
	N de casos válidos					

a. No se asume la hipótesis nula.

b. Uso del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Los análisis estadísticos realizados en este estudio permitieron aceptar o refutar las hipótesis propuestas.

La hipótesis nula (H0), que afirmaba que no existía una relación significativa entre las conductas socialmente responsables de los estudiantes de enfermería y su desarrollo de competencias éticas y de sostenibilidad, en universidades privadas de Santiago de Chile, fue rechazada.

La hipótesis (H1), que sugería que existe una relación significativa entre las conductas socialmente responsables de los estudiantes del Grado de Enfermería y su desarrollo de competencias éticas y de sostenibilidad en universidades privadas de Santiago de Chile fue aceptada.

Los resultados también indicaron que no existen diferencias significativas en los niveles de RSU según variables como género, edad o nivel socioeconómico ($p > 0,05$). Esto sugiere que la formación en RSU en las universidades privadas analizadas ha sido equitativa, permitiendo que los estudiantes, independiente de sus características demográficas, internalicen estos valores de manera equivalente. Sin embargo, se encontró una correlación moderada entre la participación en actividades de voluntariado (F1) y mayores niveles de RSU ($r = 0,67$, $p < 0,05$). Por lo que la hipótesis nula (H_0) fue aceptada.

La hipótesis alternativa (H2) que señala que existe correlación significativa entre variables sociodemográficas y valores de ICOSORE-U fue rechazada, como así también las hipótesis alternativas H2A (Correlación positiva entre edad e ICOSORE-U), H2B (Diferencia entre hombres y mujeres y valores ICOSORE-U); H2C (presencia de hijos y valores ICOSORE-U); H2D (Relación significativa entre número de hijos y valores ICOSORE-U), H2E (Efecto positivo de la gratuidad en los valores ICOSORE-U), H2F (relación significativa entre nacionalidad y valores ICOSORE-U) y H2G (Pertenencia a los pueblos originarios se asocia a una disminución significativa de ICOSORE-U) también fueron rechazadas.

En definitiva, independiente de las características personales, el estudiantado en general muestra un comportamiento socialmente responsable similar cuando tienen una fuerte orientación hacia la RSU. Sin embargo, también se debe considerar la importancia de los factores intrínsecos, como los valores personales y la formación académica recibida, por sobre las variables sociodemográficas a la hora de promover conductas éticas y responsables.

Aunque los resultados indican una correlación significativa entre la RSU y el desarrollo de competencias éticas y de sostenibilidad, el impacto a largo plazo de estos valores en el desempeño profesional es un área que requiere mayor exploración, por lo que persiste la necesidad de fortalecer la aplicación práctica de la RSU en los programas de enfermería.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES y PROSPECTIVA

CUARTA PARTE

En esta cuarta parte se presenta la discusión de los resultados dando así respuesta a los objetivos de esta investigación. Para mayor comprensión se señalan los objetivos generales y específicos. El primer objetivo general se relaciona con la información obtenida en la revisión sistemática respecto a Aprendizaje-Servicio como metodología para el desarrollo de competencias genéricas. El segundo se refiere a las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la responsabilidad social, de acuerdo con la percepción del profesorado respecto a los comportamientos socialmente responsables que manifiestan tener los alumnos del Grado de Enfermería y, finalmente, el tercer objetivo relacionado con en qué medida el estudiantado del Grado de Enfermería tiene asumidas las conductas socialmente responsables que definen la competencia de responsabilidad social. La discusión triangula los resultados con los aspectos teóricos. Finalmente se presentan algunas conclusiones, las limitantes de este estudio y las futuras líneas de investigación.

Capítulo 7

Discusión de resultados, conclusiones y prospectiva

Capítulo 7. Discusión de resultados, conclusiones y prospectiva

7.1.- Aprendizaje-Servicio y el desarrollo de competencias genéricas: resultados desde una revisión sistemática

El primer objetivo fue analizar cuáles son las condiciones de realización y estructurales que permiten que la metodología Aprendizaje-Servicio sea propicia para fomentar, en el estudiantado universitario, el desarrollo de las competencias genéricas, que son destacadas por la evidencia científica existente desde 1999 hasta 2022.

Los objetivos específicos que se desprenden de este fueron:

- a) Conocer cómo el profesorado y estudiantado valora la metodología Aprendizaje-Servicio en cuanto a sus tres componentes: los aprendizajes, el servicio y la reflexión, develando fortalezas y dificultades para su implementación.
- b) Conocer las evidencias acerca de cuáles son las competencias genéricas que promueve en el estudiantado universitario la metodología Aprendizaje-Servicio.

El análisis de los artículos científicos seleccionados para la revisión sistemática evidencia que aprendizaje-Servicio es la metodología que contribuye al desarrollo de competencias genéricas de manera más holística, debido a que el alumnado al estar en contacto con problemas reales genera proyectos, aplicando sus conocimientos teóricos para dar solución a un problema que aqueja a una comunidad.

Los artículos que se analizaron en la revisión sistemática, como el de Pérez y otros (2021), Salazar-Botello y otros (2021), Uribe (2018), coinciden en que el alumnado al vivir la experiencia y asumir un rol activo aprende en el hacer, más aún cuando debe involucrarse con una comunidad vulnerable, diagnosticar sus necesidades y ejecutar acciones para resolver los problemas detectados, lo que es concordante también con otros estudios como el de Aramburuzabala y Cerrillo (2023), Aramburuzabala y otros (2015, 2019), Arquero-Avilés y otros (2020), Castro y otros (2020), Cheng (2018), Jouanett y otros (2013), Mayor (2018, 2019), Opazo y otros (2019), Ribeiro y otros (2023), al señalar que Aprendizaje-Servicio fomenta la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

De este modo, trabajar con Aprendizaje-Servicio significa fomentar la autoevaluación y la práctica reflexiva en los alumnos (Godoy-Pozo y otros, 2021). Exige un cuestionamiento permanente del quehacer por parte del profesorado y estudiantado,

como así también la retroalimentación constante mutua (Salazar-Botello y otros, 2021), lo que es fundamental para el aprendizaje real de los alumnos (Yu y otros, 2019). Esto coincide con lo planteado por Efimova y otros (2021) y Szelei y otros (2019) quienes señalan que en una práctica pedagógica transformadora la reflexión crítica es esencial en la obtención de respuestas pedagógicas.

De igual forma, el estudiantado se beneficia al formar parte de este tipo de proyectos, porque su participación activa en la resolución de problemas de una comunidad en particular desarrolla en ellos mayor empatía, debido a que conoce y comprende las necesidades del otro. Este hecho los hace ser más solidarios y actuar con mayor compromiso al ejercer su profesión (Salazar-Botello y otros, 2021; Santos y otros, 2021), lo que concuerda con lo planteado por Aramburuzabala y Cerrillo (2023), Blanco-Cano y García-Martín (2021), Chiva-Bartoll y otros (2018), Gordon y otros (2022), Gutiérrez y Moreno (2018), Mayor (2019), Navarro y otros (2017), Rubio (2020), Solís y López (2020) al señalar que las comunidades necesitan ciudadanos comprometidos que defiendan la justicia social y generen iniciativas para la construcción de una sociedad mejor.

Así también, los artículos revelan que el estudiantado, al trabajar en contacto con la realidad desarrollan su capacidad de aprender, ya que, les permite poner en práctica los conocimientos teóricos dándole sentido a los contenidos (Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015). Esto coincide con lo planteado por Cheng (2018), Martínez-Usarralde y otros (2019), Mayor (2018) y Villalta y otros (2018), quienes plantean que los estudiantes aprenden mejor cuando se involucran en su aprendizaje y son capaces de transferir el conocimiento adquirido a los espacios sociales, debido a que al relacionar teoría y práctica se aprende en el hacer.

El estudiantado valora positivamente el trabajar con aprendizaje-servicio porque el hecho de vivir la experiencia aplicando lo aprendido en una comunidad, solidifica sus conocimientos. Además, se sienten más motivados, más comprometidos y mejor preparados para enfrentar con éxito su vida profesional. Al respecto, los estudios de Pérez y otros (2019) y el de Salazar-Botello y otros (2021) evidencian que los estudiantes fortalecen su compromiso en la promoción del desarrollo sustentable, lo que les genera una percepción positiva de su futuro profesional, lo que concuerda con lo planteado por Aramburuzabala y Cerrillo (2023), Ribeiro y otros (2023), Ruiz y otros

(2024) al plantear que el estudiantado, al vivir la experiencia con Aprendizaje-Servicio, se prepara para promover el desarrollo sostenible.

Desde la perspectiva docente, esta metodología permite fomentar un ambiente de aprendizaje más inclusivo y democrático (Uribe, 2019), lo que facilita la adquisición de competencias tanto académicas como sociales en los estudiantes (Salazar-Botello y otros, 2021), lo que coincide con lo planteado por Cea y Muñoz (2024) y Villalta y otros (2018) al señalar que los docentes valoran el impacto positivo que tiene Aprendizaje-Servicio en el compromiso y motivación del estudiantado porque observan que existe una mejora en los resultados académicos y en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Sin embargo, Hébert y Hauf (2015) señalan que en los estudios no está tan claro que el trabajo con esta metodología tenga impacto en el rendimiento, por lo que este es uno de los tópicos que debe investigarse.

Desde la experiencia de los socios comunitarios, los estudios señalan que Aprendizaje-Servicio genera un impacto directo en las organizaciones (Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015; Yu y otros, 2019), lo que coincide con lo planteado por Brennan y otros, (2024), Salam y otros (2019), Vélez y otros (2021), quienes plantean que estos se benefician con estas interacciones en la medida que el estudiantado implementa proyectos concretos para responder a las necesidades de las comunidades que representan. Sin embargo, según lo planteado por Redondo-Corcobado y Fuentes (2020) faltan estudios que midan el impacto que esta metodología tiene en la comunidad a la que se presta el servicio. Por otra parte, estudios como el de Godoy-Pozo y otros (2021) señalan que, si bien los socios comunitarios valoran positivamente esta metodología, sin embargo, se requiere capacitarlos para que conozcan la metodología, de lo contrario, se genera en ellos falsas expectativas.

Por otra parte, los artículos seleccionados en la revisión sistemática realizada para esta investigación evidencian que Aprendizaje-Servicio fomenta las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Su análisis indica que, dentro de estas competencias, las más desarrolladas en el alumnado son las competencias interpersonales como: trabajo en equipo, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, habilidades interpersonales, compromiso ético, capacidad de crítica y autocrítica y responsabilidad social. Esto coincide con los resultados obtenidos en estudios como el de Gul y otros (2022), Gutiérrez y Moreno (2018), Hébert y Hauf

(2015), Hong y otros (2024), Illesca-Pretty y otros (2022), Marcilla-Toribio y otros (2022), Ortega y otros (2021), Pugh y Lozano-Rodríguez (2019), Rubio (2020), Santos y otros (2015), Selmo (2020), Taylor (2015), Taylor y otros (2017) al señalar que estas son las competencias genéricas que el alumnado desarrolla con mayor propiedad al trabajar con metodologías activas, en particular, con Aprendizaje-Servicio. Al ser así, se cumple con el supuesto investigativo que indica que las metodologías activo-participativas, y de forma excepcional Aprendizaje-Servicio, contribuyen al desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios.

En relación con las competencias sistémicas, los artículos analizados muestran que el alumnado mejora su capacidad para aplicar sus conocimientos en la práctica, su capacidad para aprender, el compromiso con su medio sociocultural y su capacidad de liderazgo. Y que, en menor medida, desarrollan la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, la capacidad para generar nuevas ideas, el compromiso con la preservación del medioambiente, lo que es concordante con lo planteado por el estudio de Rodríguez (2020), Ortega y otros (2021) al señalar que el alumnado que participa en experiencias de Aprendizaje-Servicio aumenta su competencia cultural y aumenta su capacidad de liderazgo.

Respecto a las competencias instrumentales, según los resultados de la revisión sistemática realizada, estas son las menos logradas. Las que más se evidencian son los conocimientos básicos de la profesión, la resolución de problemas y -en menor grado- la capacidad de organización y planificación como así también la comunicación oral y escrita, lo que es coincidente con las investigaciones de Amor y Serrano (2018) y el de Ascencios y Rivas (2022). Aun cuando en la revisión sistemática el artículo de Martínez-Vivot y Folgueiras (2015) evidencia un mayor desarrollo de estas, esto puede explicarse debido a que el estudiantado tenía experiencia previa en proyectos de Aprendizaje-Servicio y no reflejan necesariamente su desarrollo, producto de su participación por primera vez en este tipo de proyecto. Lo que podría sugerir que esta metodología sí desarrolla las competencias instrumentales en el alumnado, aunque en primera instancia el estudiantado no reconozca que sí las han adquirido. Siendo así, este es un aspecto que debería investigarse en mayor profundidad.

En síntesis, en la revisión sistemática, existe coincidencia desde la visión del profesorado y del estudiantado en que Aprendizaje-Servicio fomenta las competencias genéricas, en particular, las relacionadas con el crecimiento personal y profesional, el

fortalecimiento de valores, la motivación por aprender, el desarrollo de su capacidad crítica y autocrítica, la empatía, la solidaridad, la resolución de problemas, la toma de decisiones, los aspectos éticos, la valoración de la diversidad y multiculturalidad, lo que hace que el alumnado se sientan mejor preparado para enfrentar con éxito su mundo laboral. De esta forma, se cumple el supuesto investigativo que señala que el estudiantado universitario que participa en proyectos de Aprendizaje-Servicio muestra un desarrollo muy favorable de habilidades profesionales, sociales y éticas.

Pero, si bien, Aprendizaje-Servicio tiene múltiples beneficios, no está exenta de dificultades en su implementación. Los autores de los artículos analizados indican que al trabajar con esta metodología existen, a veces, problemas de comunicación, coordinación y organización entre docentes, estudiantes y socios comunitarios (Salazar-Botello y otros, 2021). También señalan que deberían crearse instrumentos que permitan profundizar en la reflexión para así realizar un seguimiento más cercano a las experiencias (Santos y otros, 2021) y dar una retroalimentación efectiva (Godoy-Pozo y otros, 2021). Otra de las debilidades son los problemas de compatibilidad horaria entre el profesorado y el estudiantado, debido a que su ejecución requiere desplazarse para ir a terreno, lo que conlleva una sobrecarga académica (Godoy-Pozo y otros, 2021) por lo que se sugiere que si se decide trabajar con Aprendizaje-Servicio, el alumnado lo haga en un solo curso durante el semestre para lo que debe haber coordinación entre el profesorado que imparte clases en un mismo nivel y la autoridad encargada de generar los horarios.

Pero, a pesar de estas dificultades, Aprendizaje-Servicio es una metodología que está valorada positivamente por todos sus actores: estudiantado, profesorado y socios comunitarios. Si bien, según la literatura, es aplicable a proyectos en cualquier área del conocimiento, cobra mayor fuerza en aquellos del área de la salud como es el caso del Grado de Enfermería. Prueba de ello son los estudios de Godoy-Pozo y otros (2019, 2021) que muestran los resultados de experiencias con el estudiantado y la percepción del profesorado, los que evidencian que el alumnado, al participar en este tipo de proyectos, logra un mayor desarrollo de las competencias genéricas como liderazgo, trabajo en equipo y responsabilidad social. Esto coincide, además, con los estudios de López y otros (2017), Muñoz-Roa y otros (2023) quienes señalan que estas tienen un alto nivel de logro. De igual modo, la investigación de Vera (2021), revela que el estudiantado percibe de manera positiva la incorporación de las competencias genéricas

en su formación, por lo que deben formar parte del currículum del Grado de Enfermería y trabajarse a nivel inter, multi y transdisciplinar, lo que concuerda, a su vez, con las investigaciones de Brennan y otros (2024), Chao y Yang (2022), Garbarino y Lewis (2020), Marcilla-Toribio y otros (2022), Rodríguez (2020), Taylor y otros (2017) al señalar que Aprendizaje-Servicio, al ser holística y trabajar con comunidades diversas, ya sea con adultos mayores, con niños con capacidades diferentes, con personas de distinto origen étnico, entre otras, permite de manera efectiva el desarrollo de estas competencias. De esta forma, se cumple con el supuesto investigativo que señala que la evidencia científica muestra que la metodología Aprendizaje-Servicio beneficia tanto al estudiantado como al profesorado y a los socios comunitarios.

Siendo así, y en relación con la formación del estudiantado universitario, esta metodología fortalece sus conocimientos y el desarrollo de sus competencias, debido a que es activa, experiencial, participativa y democrática (Pérez y otros, 2019; Salazar-Botello y otros, 2021), lo que es coincidente con lo planteado por Aramburuzabala y otros (2015), Furco y Norvell (2019), Opazo y otros (2019), Tejedor y otros (2019).

De igual forma, los estudios de Bringle y otros (2016), Gordon y otros (2022), Redondo-Corcobado y Fuentes (2020) plantean que Aprendizaje-Servicio es una pedagogía eficaz que mejora los resultados académicos, personales, cívicos y profesionales del estudiantado mediante la participación ciudadana, debido a que el alumnado perfecciona sus conocimientos y habilidades al realizar actividades comunitarias en organizaciones sociales. Además, Ruiz y otros (2024) señalan que aparte de potenciar el aprendizaje, el crecimiento personal, el desarrollo cívico y profesional del estudiantado, mejora la comprensión y compromiso con problemáticas del entorno.

Los autores de los artículos científicos seleccionados para la revisión sistemática, sugieren que las autoridades de las instituciones de educación deberían apoyar y respaldar este tipo de iniciativas, incorporándolas en el currículum. Así lo señalan los estudios de Godoy-Pozo y otros (2021), Pérez y otros (2019), Salazar-Botello y otros (2021), Santos y otros (2021). Esta idea la refuerzan también autores como Aramburuzabala y otros (2015) y Fernández-Prados y Lozano-Díaz (2021), Herrera (2020) al plantear que esta metodología, al trabajar con proyectos reales, permite un aprendizaje holístico, potencia la adquisición de aprendizajes significativos, promueve la responsabilidad social, lo que fortalece la futura vida profesional del estudiantado, lo

que es coincidente además con lo planteado por Aramburuzabala y Cerrillo (2023), Cheng (2018), Martínez-Usarralde y otros (2019) al explicitar que es una metodología que promueve el desarrollo sostenible, difundiendo su relevancia ante la sociedad.

En este contexto, Aprendizaje-Servicio debe institucionalizarse, lo que puede ser por dos vías: como asignatura dentro del currículum o como una política institucional. Godoy-Pozo y otros (2021), Salazar-Botello y otros (2021), Yu y otros (2019) proponen que esta metodología debe ser parte integrante de las asignaturas, porque fomenta el desarrollo de competencias genéricas. Esta idea es coincidente con lo planteado por Severino-González y otros (2023) al señalar que las universidades deben incorporar proyectos de este tipo en el marco institucional de la responsabilidad social universitaria, porque al desarrollar en el alumnado competencias como la responsabilidad social, estaría respondiendo a la misión que tienen las universidades en cuanto su compromiso con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su relación de vinculación con el medio. De igual modo, estaría respondiendo a lo planteado en el Proyecto Tuning al señalar que un currículum basado en competencias debe ser flexible, promover el concepto de educación participativa, contar con apoyo y decisión institucional, estimular el diseño curricular y el sistema de evaluación.

Sin embargo, la institucionalización no está exenta de problemas porque es complejo establecer vínculos entre la universidad y los socios comunitarios, ya que a veces se produce una fractura entre ambos, debido a que estos últimos no entienden el sentido real de Aprendizaje-Servicio (Godoy-Pozo y otros, 2021), por lo que debería existir capacitación efectiva para todos sus actores. Por otra parte, es complejo convencer a las autoridades de los beneficios que tiene esta metodología por lo que hay un arduo camino por recorrer.

Esta revisión sistemática realiza un análisis exhaustivo de las competencias genéricas instrumentales, interpersonales y sistémicas, explícitas en el Proyecto Tuning Europeo y de América Latina. Este trabajo adquiere valor porque evidencia que los estudiantes, al estar involucrados en situaciones de la vida real, desarrollan estas competencias, lo que cobra aún mayor importancia debido a que es una actividad que permite la vinculación con el medio, siendo este uno de los aspectos que pasó a ser obligatorio, a partir de 2023, para la acreditación de las universidades chilenas.

7.2 Prácticas pedagógicas y Responsabilidad Social Universitaria

El segundo objetivo general fue averiguar, desde la perspectiva docente, cuáles son las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesorado del Grado de Enfermería para el fomento de la responsabilidad social en el estudiantado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile.

Los objetivos específicos que se desprenden de este fueron:

- a) Indagar, desde la percepción de profesoras del Grado de Enfermería, cuáles son las actividades curriculares y extracurriculares en las que participa el estudiantado que favorecen la adquisición y desarrollo de la competencia “responsabilidad social”.
- b) Indagar, desde la percepción de profesoras del Grado de Enfermería, cuáles son los comportamientos socialmente responsables que manifiesta su estudiantado en el Grado de Enfermería.
- c) Averiguar cuáles son las estrategias docentes empleadas en el desarrollo de las conductas socialmente responsables y los beneficios que perciben las profesoras aportan a su alumnado.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se manifiesta a través de conductas socialmente responsables como la participación en ayuda social, la convivencia social, la participación ciudadana y cultural, la participación religiosa, la responsabilidad académica. Al respecto, las enfermeras entrevistadas piensan que el estudiantado tiene asumidas estas conductas y que ellas las refuerzan a través de la aplicación de diferentes estrategias metodológicas que permitan evidenciar este tipo de comportamientos.

En relación con la participación en ayuda social que se evidencia a través de la participación en distintas organizaciones, la realización de actividades de voluntariado, de campañas solidarias, entrega de recursos materiales en campañas de ayuda social, las docentes entrevistadas señalan que el alumnado visita las fundaciones y los colegios, participan con entusiasmo en las ferias solidarias o en las campañas de salud como las de vacunación contra el Covid 19 que se organizan en la universidad y opinan que el estudiantado al ser parte de estas actividades aporta con sus conocimientos y se siente más comprometido con la sociedad, lo que es concordante con lo planteado por Valencia y Velandia (2013) al señalar que las acciones de voluntariado impulsan el intercambio

de conocimientos y destrezas, y que el logro más representativo para un voluntario al realizar su trabajo es la felicidad que obtiene.

En relación con la convivencia social, en forma unánime las informantes coinciden en que los alumnos son muy respetuosos con el medio ambiente, con las personas y cumplen con las normas sociales. No es necesario decirles, por ejemplo, dónde botar la basura o que deben respetar a los adultos mayores. En este sentido, la convivencia social considerada, según Cadenas (2017) y Devine y otros (2021), como el respeto mutuo entre las personas, las cosas y el medio en el cual se vive y se desarrolla la actividad diaria, se cumple a cabalidad.

En cuanto a la participación ciudadana y cultural, las informantes señalan que el alumnado es muy participativo y proactivo. Ellos participan activamente en sus organizaciones estudiantiles. Algunos pertenecen a la Federación Nacional de Estudiantes de Enfermería. Este resultado coincide con lo establecido por Rodríguez y otros (2016), quienes plantean que existe disposición de los estudiantes a participar en este tipo de actividades, lo que fortalece su formación democrática.

En cuanto a la participación religiosa las informantes señalan que se respetan los credos religiosos y se tratan desde el respeto por el otro. No se trabaja la religiosidad propiamente tal, pero sí se trata el tema desde lo humano para que el alumnado sepa, por ejemplo, cómo abordar a un paciente que esté con diagnóstico terminal.

En relación con la responsabilidad académica, el profesorado coincide en que el estudiantado es muy responsable con su vida académica y tienen espíritu de superación, lo que coincide con lo planteado por Navarro y otros (2010), quienes señalan que existe una fuerte formación escolar en cuanto a “ser mejor”, ser “exitoso” lo que trasciende al mundo universitario donde se refuerza que se debe ser responsable con la adquisición de conocimientos para ser buen profesional y desempeñarse en son del bienestar de una sociedad, de un país o de la humanidad.

- Estrategias metodológicas para el fomento de la responsabilidad social

Ahora bien, y en relación con las estrategias metodológicas para el fomento de la responsabilidad social, las entrevistadas manifiestan que las metodologías activo-participativas son las más beneficiosas para fomentar el desarrollo de competencias porque el alumnado al aplicar la teoría a la práctica aprende en el hacer y siente

satisfacción del deber cumplido, lo que coincide con los estudios de Ascencios y Rivas (2022), Chao y Yang (2022), Godoy-Pozo y otros (2019), López y otros (2017), Marcilla- Toribio y otros (2022), Muñoz-Roa y otros (2023), Taylor y otros (2017), Vera (2021), al señalar que el estudiantado aprende de mejor forma cuando se enfrenta a situaciones de la vida práctica y ve que puede aplicar lo aprendido en el aula. Esta situación aumenta su motivación por aprender, fomenta el desarrollo de competencias y genera en ellos una mayor conciencia social.

El profesorado que dicta clases en el Grado de Enfermería en la Universidad Autónoma de Chile, explicita que efectivamente como cuerpo docente trabaja con estrategias metodológicas como el juego de roles, el debate, casos clínicos, prácticas clínicas porque estas son beneficiosas para el alumnado, ya que permiten la resolución de problemas, el desarrollo de la empatía, el espíritu crítico. Esta idea es respaldada por Mayor (2019) al señalar que este tipo de metodologías favorece el desarrollo de competencias. Así, las docentes entrevistadas en esta investigación manifiestan que trabajan con estudios de caso, debido a que les permite que el alumnado conozca cuáles son las problemáticas con las que se van a enfrentar. De esta forma, expresan que: “El estudiante debe conocer casos reales para saber cómo reaccionar en diferentes situaciones, para que sea capaz de entregar una atención integral a las personas (Informante 1). De igual modo, organizan actividades como el debate, porque consideran que el estudiantado debe participar activamente en estos para aprender a defender sus ideas y respetar la opinión del otro. Así también, lo hacen con estudios de casos clínicos basados en hechos reales, porque le permite al estudiantado cuestionarse, reflexionar, dar soluciones concretas, aplicar la teoría a la práctica, generar conciencia del cuidado del entorno y el medio ambiente. Así, señalan que: “Lo discutimos en los casos clínicos, los que se contextualizan a la realidad nacional, para que así lo analicen, lo trabajen y emitan su opinión (Informante 5)”. Lo mismo ocurre al trabajar con las prácticas clínicas porque consideran que el estudiantado debe aplicar sus conocimientos y llevarlos a la práctica, actuando con responsabilidad al momento de atender al usuario. Llama la atención que este cuerpo docente no considere Aprendizaje-Servicio dentro de las estrategias para fomentar la responsabilidad social. En consecuencia, que estudios como el de Chao y Yang (2022), Godoy-Pozo y otros (2019, 2022), Illesca-Pretty y otros (2022), Taylor y otros (2017) expresan que esta metodología es fundamental para el desarrollo de competencias genéricas, especialmente en el alumnado del Grado de

Enfermería. Esta situación podría deberse a que las entrevistas se realizaron en tiempos de pandemia, periodo en el cual no fue posible trabajar con la metodología Aprendizaje-Servicio.

Por otra parte, si bien las docentes entrevistadas manifiestan que de preferencia aplican estas metodologías, la literatura evidencia que trabajar con otras como Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es fundamental para la formación del Grado de Enfermería, porque contribuyen al desarrollo de la autonomía, el razonamiento clínico y las habilidades de comunicación (Rodríguez-Zurita y otros, 2025). Aprendizaje-Servicio promueve la reflexión, lo que permite trabajar los aspectos éticos sobre las prácticas de la atención de salud y se complementa con el ABP al momento de generar el proyecto que permitirá intervenir la comunidad seleccionada para la resolución de un problema. En este sentido, este tipo de metodologías se debe incorporar en el currículum del Grado de Enfermería, porque permiten el desarrollo del pensamiento crítico al estar en contacto directo con situaciones de la vida real. Al ser así, se cumple con el supuesto investigativo que señala que el profesorado del Grado de Enfermería aplica metodologías activo-participativas, y entre ellas Aprendizaje-Servicio, para fomentar el desarrollo de competencias genéricas en su alumnado.

Cabe recordar que las metodologías activo-participativas son aquellas que se centran en la participación activa del estudiantado. Según Zabalza (2010) estas se adaptan a los intereses y estilos de aprendizaje del alumnado, son flexibles, fomentan la reflexión y la metacognición.

La revisión de la literatura, a nivel nacional como internacional, evidencia que las metodologías activo-participativas son efectivas para el desarrollo de competencias (Sologuren, 2019). Estudios como los de Araya (2019), Chivas-Bartoll y otros (2018), Luna y otros (2024), López y otros (2017), Mayor (2019), Ochoa y otros (2018), Opazo y otros (2019), Saylor y otros (2018), Taylor (2017) plantean que estas metodologías contribuyen a su desarrollo, en particular, el de las competencias genéricas, las que son esenciales para la formación integral del estudiantado, lo que coincide con lo planteado por Aláez y otros (2022), Crispí y García-Ramos (2021), Gutiérrez y Moreno (2018), Juárez y González (2018), Mauri y otros (2017), Ruiz-Morales y otros (2017), Villalta y otros (2018) al señalar que en estas el alumnado es protagonista de su aprendizaje y al serlo tiene la posibilidad de aplicar sus conocimientos para la resolución de problemas,

trabajar en equipo, entre otras, lo que estimula su motivación, el aprendizaje autónomo, el desarrollo de la empatía, la escucha activa, el liderazgo, la reflexión crítica, generando aprendizajes significativos. De esta forma, fomenta su compromiso social y la responsabilidad ciudadana, aspectos clave para la educación del siglo XXI, según lo señalan Aramburuzabala y Cerrillo (2023), Mayor (2019), Santos y otros (2015), Solís y López (2020).

De igual forma, el profesorado universitario paulatinamente ha ido incorporando las metodologías y estrategias activo-participativas en su práctica pedagógica, porque están conscientes que tienen un impacto positivo en el aprendizaje del estudiantado. Así lo señalan Mayor (2019), Muñoz-Roa y otros (2023), Pugh y Lozano-Rodríguez (2019), Rodríguez-Izquierdo (2020), Sologuren y otros (2019). Existen distintas metodologías activo-participativas. Según Chong-Baque y Marcillo-García (2020), Salmerón y Martín (2020), las que más aplica el profesorado son: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Basado en Problemas (ABPro), Aprendizaje Basado en Desafíos, Aprendizaje Basado en Investigación, estudio de caso, aprendizaje cooperativo, Aprendizaje-Servicio, por considerarse que estas potencian la formación de cualquier profesional que desee desempeñarse con éxito en el mundo laboral.

7.3 Conductas socialmente responsables en el Grado de Enfermería

El tercer objetivo general fue analizar en qué medida el estudiantado de la carrera de Enfermería de universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, percibe que tiene asumidas las conductas socialmente responsables que definen la competencia de responsabilidad social.

Los objetivos específicos que se desprenden fueron:

- a) Analizar cuáles son las conductas socialmente responsables que son mayor y menormente asumidas por el estudiantado de Enfermería.
- b) Analizar si existe relación entre la percepción de tener asumidas las conductas socialmente responsables y el desarrollo de competencias éticas y de sostenibilidad en el estudiantado universitario.
- c) Conocer si existen elementos personales y sociales que interfieran en la percepción de tener asumidas las conductas socialmente responsables en el estudiantado universitario.

El estudiantado universitario del Grado de Enfermería de universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile -según lo evidencian los resultados de la aplicación del Inventario de Conductas Socialmente Responsables (ICOSORE-U) de Boero y otros (2020)- tiene desarrollada las conductas socialmente responsables, lo que coincide con la opinión de las enfermeras entrevistadas quienes señalan que el alumnado tiene internalizado, por ejemplo, el cuidado del medioambiente, y que es concordante con lo establecido por Pavez-Soto y otros (2016), cuando señalan que la preocupación por el medio ambiente en Chile aumentó durante los últimos años en el estudiantado universitario.

Por otra parte, los resultados del ICOSORE-U evidencian que no existen diferencias significativas en los niveles de Responsabilidad Social Universitaria si se consideran las variables de género, edad y nivel socioeconómico. Esto sugiere que el alumnado, de una u otra forma, ha recibido en la enseñanza primaria y secundaria formación en conductas socialmente responsables -independiente de sus características demográficas- y que lo que se hace en la universidad es fomentarlas para que estos valores se arraiguen en el estudiantado, de forma tal que en su práctica profesional puedan tomar mejores decisiones. Al respecto, la literatura señala que la formación en RSU es fundamental porque está relacionada con el desarrollo de valores éticos y competencias vinculadas a la sostenibilidad. Vallaeys y Álvarez (2019) y Rodríguez y Herrera (2022) sostienen que la RSU no sólo contribuye a la formación individual del estudiantado, sino que también transforma la cultura institucional de las universidades, creando entornos de aprendizaje más inclusivos y sostenibles, lo que coincide también por lo planteado por Álvarez-Vanegas y otros (2024), Aramburuzabala y Cerrillo (2023), García y Cotrina (2015), Gutiérrez y Moreno (2018), Mayor (2019), Pegalajar-Burgos y otros (2022), Taylor y otros (2017). De igual modo, hay que considerar que las instituciones de educación superior juegan un papel clave en la preparación de profesionales comprometidos con la equidad en salud, por lo que la medición y el análisis de estas dimensiones en el Grado de Enfermería son fundamentales para comprender el impacto que tiene en su formación académica y profesional. Al ser así, la hipótesis (H1), que sugería que existe una relación significativa entre las conductas socialmente responsables de los estudiantes del Grado de Enfermería y su desarrollo de competencias éticas y de sostenibilidad en universidades privadas de Santiago de Chile fue aceptada.

Por otra parte, y de acuerdo con lo planteado por Beneitone y otros (2007) y González y Wagenaar (2023), la educación superior desempeña un papel crucial en el desarrollo de competencias genéricas como el pensamiento crítico y la ciudadanía responsable, competencias que son base para fomentar el razonamiento ético y el compromiso social entre el estudiantado. En este sentido, los resultados confirman la importancia que tiene el desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria porque permite ser un eje transversal en la formación del estudiantado del Grado de Enfermería para el logro de estas competencias. Pero, aun cuando, los resultados indican una correlación significativa entre la Responsabilidad Social Universitaria y el desarrollo de competencias éticas y de sostenibilidad, el impacto a largo plazo de estos valores en el desempeño profesional es un área que requiere mayor investigación, por lo que persiste la necesidad de continuar fortaleciendo la Responsabilidad Social Universitaria en los programas del Grado de Enfermería a través de diferentes metodologías activo-participativas. En este sentido, y según lo plantean los estudios de Anton-Solanas y otros (2022), Klotz y otros (2022), Mayor (2019), la consideración de estrategias como el ABP, los estudios de caso, las simulaciones de dilemas éticos, pueden mejorar la aplicación práctica de estos valores, lo que coincide con la opinión del profesorado del Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile, que fue entrevistado para efectos de esta investigación.

Por otra parte, la OCDE (2019) señala que los países que trabajan bajo el paradigma de educación por competencias son más productivos, innovadores y disfrutan de una mejor calidad de vida, por lo tanto, la educación como proceso continuo requiere de políticas que fomenten estas competencias (Puig y Palos, 2014; Tapia, 2010). En este sentido, Aprendizaje-Servicio es una de las metodologías activo-participativas que combina el Aprendizaje Basado en Proyectos y el servicio a la comunidad para cumplir con la misión de aportar a la sociedad, vinculando a la institución con el medio. Permite la formación integral del estudiantado universitario y fomenta la responsabilidad social (Chiva-Bartoll y otros, 2018; García y Cotrina, 2015; Gutiérrez y Moreno, 2018; Martínez-Usarralde y otros, 2019; Rubio 2020; Santos-Rego y otros, 2015; Severino-González y otros, 2023; Solís y López, 2020) como así también posibilita la introducción de la sostenibilidad en la universidad (Aramburuzabala y otros, 2015; Aramburuzabala y Cerrillo, 2023; Escofet y Rubio, 2017; Ribeiro y otros, 2023; Rubio, 2020; Ruiz y otros (2024).

A nivel mundial las experiencias de Estados Unidos, Canadá, Argentina, Costa Rica, Ecuador, Holanda, Italia, España, Singapur, Hong Kong, entre otras y la de Chile en particular como las de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de Valparaíso avalan que Aprendizaje-Servicio es una metodología que debe institucionalizarse porque es un mecanismo estratégico que apoya la labor del profesorado (Lewing, 2021); transforma la docencia y el rol del estudiantado en función de su misión con la sociedad (Alom, 2022); contribuye a la adquisición de conductas socialmente responsables (Corrales y Andrade, 2021; Rubio, 2020; Severino-González y otros, 2023). Es eficaz para el desarrollo sostenible (Aramburuzabala y Cerrillos, 2023; Pérez y otros, 2019; Ribeiro y otros, 2023; Ruiz y otros, 2024; Salazar-Botello y otros, 2019; Taylor y otros, 2017). Permite la vinculación con el medio, cumpliendo así con la misión cívica que tiene la universidad (Gutiérrez y Moreno, 2018; Navarro y otros, 2017; Santos y otros, 2015).

De igual modo, las universidades deben cumplir con las etapas planteadas por Furco (2002) para concretar el proceso de institucionalización de Aprendizaje-Servicio. Investigaciones previas indican que esta metodología tiene beneficios directos para el alumnado como el fomento de la confianza en sí mismos, del compromiso social, el desarrollo de liderazgo y su motivación para ser agentes de cambio. Para el profesorado porque es una oportunidad para enseñar y lograr en su estudiantado aprendizajes realmente significativos y para los socios comunitarios porque les ayuda a resolver problemáticas sociales, sin embargo, su implementación no está exenta de dificultades. Los estudios de Castro y otros (2020) y de Fernández-Prados y Lozano-Díaz (2021) expresan su preocupación, porque Aprendizaje-Servicio es una metodología que exige un trabajo mancomunado donde todos sus actores deben estar comprometidos con el trabajo, debido a que sus exigencias son mayores a nivel de comunicación, de ejecución y de gestión. Estos autores plantean que se ha observado que dentro de las limitaciones están, en algunos casos, la existencia de una falta de mayor compromiso por parte de la institución o, en otros, una resistencia al cambio por parte del profesorado y del alumnado. En relación con los socios comunitarios, muchas veces, es difícil concientizarlos para que sus instituciones estén dispuestas a recibir el servicio y, a veces se produce un quiebre en la comunicación, lo que coincide con los estudios de Godoy-Pozo y otros (2021), Pérez y otros (2020), Salazar-Botello y otros (2021), al señalar que el compromiso de todos sus actores es fundamental. Pero, a pesar de ello, Aprendizaje-

Servicio es un modelo que debe situarse en la universidad porque sus ventajas son indiscutibles, especialmente en lo que significa el fortalecimiento del aprendizaje, la adaptación al cambio, el compromiso social y el ser una herramienta que posibilita a las universidades su misión de formar ciudadanos socialmente responsables. Al ser así, se cumple con el supuesto investigativo que indica que la evidencia científica muestra que la institucionalización de Aprendizaje-Servicio requiere el compromiso de los docentes y de la institución.

Las universidades están en distintas etapas de su ejecución. En Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile ha sido pionera en Latinoamérica en la institucionalización de Aprendizaje-Servicio. Su experiencia ha servido de ejemplo para que otras entidades de Educación Superior se sumen a este desafío. Lo mismo ocurre con la experiencia norteamericana, Bringle ha sido un líder en su difusión y actualmente realiza asesoría a instituciones de educación superior en distintos países europeos. En España, el trabajo de Roser Battle ha marcado línea en el trabajo en función de su difusión e implementación. Por otra parte, la Universidad Politécnica de Hong Kong ha hecho también grandes esfuerzos por su institucionalización y ha sido modelo para que instituciones de otros países asiáticos la imiten como es el caso de Singapur, por ejemplo.

La metodología Aprendizaje-Servicio en la Universidad Autónoma de Chile, institución que motivó esta investigación, está en vías de institucionalización. Sus inicios fueron en 2016, fecha en la cual se viven las primeras experiencias en la Facultad de Administración y Negocios. En 2018 se incorporó al Modelo Educativo por Resolución 216/2018, que aprueba la política de metodología A+S de la Universidad Autónoma. Su fundamento radica en que Aprendizaje-Servicio potencia las competencias del Modelo Educativo, siendo una de ellas la responsabilidad social. Actualmente, esta metodología está incorporada en el 100% de las carreras y el estudiantado tiene al menos dos experiencias durante sus años de estudio. Se trabaja en forma interdisciplinaria. En cada sede existe un coordinador de Aprendizaje-Servicio, quienes acompañan al profesorado apoyándolo en la planificación de su asignatura, con guías de trabajo, en la inducción de estudiantes y en la selección de socios comunitarios. La evaluación de su implementación contempla los resultados de aprendizaje, la reflexión intencionada, las competencias genéricas de comunicación, trabajo en equipo, pensamiento crítico, ética y responsabilidad social. Al final del año se aplica una

encuesta de satisfacción para detectar aspectos logrados y no logrados. Además, existe una capacitación docente para asegurar la calidad de su implementación. Al ser así, se cumple con el supuesto investigativo que indica que una planificación estratégica, una sólida formación docente y el compromiso de las autoridades universitarias posibilitan el éxito de la institucionalización de Aprendizaje-Servicio. Sin embargo, aún falta por hacer respecto a la creación de instrumentos que evalúen de manera efectiva la reflexión y el pensamiento crítico.

A modo de conclusión

Esta investigación tuvo como finalidad principal develar Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas, en particular, la responsabilidad social, en el estudiantado universitario del Grado de Enfermería y su vinculación con los valores de sostenibilidad. La pregunta central de la investigación fue: ¿De qué forma se manifiesta Aprendizaje-Servicio, en cuanto práctica pedagógica, para el desarrollo de competencias genéricas, en particular, la responsabilidad social y se vincula con los valores de sostenibilidad?

Respecto a Aprendizaje-Servicio como metodología activo-participativa para el desarrollo de competencias genéricas se concluye que esta metodología efectivamente es una de las más apropiadas para el desarrollo de estas competencias. Su éxito depende del compromiso de todos los actores involucrados en su aplicación: la institución, el profesorado, el alumnado, los socios comunitarios. Pero la institución debe estar comprometida porque es la encargada de generar los cambios necesarios, a nivel de política institucional, para incorporar esta metodología en su modelo educativo, lo que permite establecer su obligatoriedad para que marque presencia en el currículum de las diferentes carreras. En relación con el profesorado su compromiso es esencial porque sin su motivación e interés por trabajar con ella esta no sería posible, debido a que su aplicación exige mayor dedicación y, por lo tanto, más carga académica. Así también el alumnado debe motivarse involucrándose en el proyecto, porque sin su participación activa y responsable, este no cumpliría su objetivo. Finalmente, el compromiso de los socios comunitarios es un eje central debido a que sin ellos, no hay lugar donde desarrollar el proyecto en su totalidad.

El profesorado aplica metodologías activo-participativas para el desarrollo de competencias no solo genéricas, sino que también profesionales. En el caso del profesorado que dicta clases en el Grado de Enfermería en la Universidad Autónoma de

Chile, este cuerpo docente trabaja con estudios de caso, debates, Aprendizaje Basado en Proyectos por considerar que son las que generan aprendizajes significativos.

La literatura evidencia que la participación del estudiantado del Grado de Enfermería en proyectos de Aprendizaje-Servicio potencia sus habilidades profesionales, sociales y éticas porque les permite estar en contacto con situaciones de la vida real donde tiene que aplicar sus conocimientos teóricos para resolver problemas propios de su mundo laboral. Por lo tanto, los beneficios hacen que esta metodología deba incorporarse en el currículum del Grado de Enfermería en forma obligatoria.

La literatura y los hallazgos de esta investigación evidencian que Aprendizaje-Servicio cobra cada vez más fuerza a nivel nacional y mundial debido a que cumple con todas las exigencias de ser una práctica pedagógica transformadora a nivel superior y que es la mejor herramienta para trabajar las competencias genéricas, en particular, la de responsabilidad social, fundamental para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible porque abarca todas las áreas del saber, por lo tanto, esta metodología debe institucionalizarse.

En este contexto, esta tesis aporta evidencias que muestran la potencialidad de Aprendizaje-Servicio desde diversas perspectivas, de acuerdo con la revisión de la literatura tanto a nivel nacional como internacional. A nivel nacional, se evidencia que esta metodología se viene implementando hace varios años atendiendo a la perspectiva de los protagonistas del contexto universitario, lo que puede constituirse como ejemplo o evidencia de calidad para otros contextos que la quieran fomentar.

En relación con la carrera del Grado de Enfermería es un aporte, porque el campo laboral de las enfermeras se centra en el cuidado y bienestar integral de las personas, lo que significa que deben tener desarrollada la competencia de responsabilidad social, la que está declarada en su perfil de egreso y que cobra mayor importancia, en la actualidad, debido a que se ha dado énfasis a la humanización de la atención en salud, lo que constituye un compromiso socialmente responsable.

Este trabajo aporta también porque compila investigaciones tanto nacionales como internacionales que dan cuenta de las experiencias de distintas instituciones de Educación Superior al trabajar con Aprendizaje-Servicio, lo que se convierte en un elemento de análisis y reflexión acerca del papel que tiene esta metodología en el desarrollo de competencias genéricas, en particular, la responsabilidad social tan relevante hoy para cumplir con uno de los objetivos de las instituciones de educación

superior, que es la incorporación de actividades orientadas a la comunidad para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, las que se materializan a través de vinculación con el medio.

7.4 Prospectiva

7.4.1 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que surgieron durante el proceso de investigación, en primer lugar, fue la dificultad para la recogida de datos a través de la entrevista debido a que estábamos en tiempos de pandemia COVID, lo que implicó un esfuerzo mayor para lograrlo. A pesar de ello, se contó con la disposición de la Dirección del Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago, para enviar los correos electrónicos invitando a las enfermeras a participar en esta investigación y

Otra limitante fue la falta de tiempo para combinar los datos y ampliar la comprensión del aporte que implica esta investigación. Hubiera sido importante haber entrevistado también al alumnado que atendía directamente el grupo de enfermeras entrevistadas para haber realizado una triangulación de datos.

En relación con los recursos, faltó tener acceso a un software de análisis cualitativo para trabajar los datos con mayor profundidad.

Respecto a la aplicación del Inventario de Conductas Socialmente Responsables la primera dificultad fue el acceso a las autoridades de la Dirección de Carrera del Grado de Enfermería de las universidades privadas de la región Metropolitana para que autorizaran su aplicación. Hubiera sido deseable obtener una muestra mayor, pero de igual forma esta logra reflejar la actitud del estudiantado del Grado de Enfermería respecto a su responsabilidad social.

La siguiente dificultad fue que una vez aplicado los cuestionarios y, a pesar de ser un instrumento validado, los resultados no arrojaban datos que permitieran su discriminación, entonces se tuvo que someter el instrumento al análisis de fiabilidad y confiabilidad para luego proceder al análisis de datos.

Pero, a pesar de las limitaciones señaladas, se ha logrado cumplir con los objetivos de esta investigación.

7.4.2 Futuras líneas de investigación

Los hallazgos de esta tesis abren nuevas líneas de investigación para seguir profundizando en la aplicación de Aprendizaje-Servicio dentro del aula. La revisión de la literatura evidencia que esta es una metodología que permite el fomento de competencias que son fundamentales en la formación profesional, debido a que entrega herramientas al estudiantado para ser agentes de cambio y contribuir al desarrollo sostenible. Sin embargo, existen algunos aspectos que aún no se han investigado a cabalidad.

En relación con la población, esta investigación considera solo universidades privadas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, pero es necesario realizar investigaciones más amplias considerando también al alumnado y profesorado de universidades públicas.

Por otra parte, esta tesis se centra en el Grado de Enfermería, pero se debería investigar lo que ocurre con el estudiantado de diferentes Grados para conocer la realidad de otras áreas del conocimiento en este mismo contexto.

Las investigaciones, en su gran mayoría, son estudios de caso por lo que hace falta realizar estudios longitudinales que permitan estudiar a un mismo grupo y observar el impacto a largo plazo que tiene la adquisición de competencias como, por ejemplo, las de ética y sostenibilidad, en su desempeño profesional.

También se requieren investigaciones más amplias respecto a los resultados que tiene el trabajar con la metodología Aprendizaje-Servicio, pero considerando a todos los participantes de los diversos sectores implicados.

Las metodologías activo-participativas son el eje central de la enseñanza en el siglo XXI, pero aún no se han implementado en su totalidad en el hacer del profesorado universitario, por lo que sería un aporte muy importante el realizar investigaciones futuras que realicen una recopilación y sistematización de buenas prácticas pedagógicas con estas metodologías para contribuir con ello a su difusión.

Capítulo 8

Referencias bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Adasme, M., Burgos, A., Caire, M., Fontana, R., y Sepúlveda, J. (2022). Institucionalización de aprendizaje servicio: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile en Ch. Jouannet, y L. Arocha (Eds.). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. Cap. 4. Uniservitate. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/4.10-Institucionalizacion-del-Aprendizaje-servicio-ESP-1.pdf>
- Adkins, W. R. (1970). Life skills: Structured counseling for the disadvantaged. *The Personnel and Guidance Journal*, 49(2), 108-116. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2164-4918.1970.tb03415.x>
- AERA (2011). Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Aláez, M., Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., y García-Feijoo, M. (2022). Bridging Generation Gaps Through Service-Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Front. Educ.* 7, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.841482>
- Alí, M., Mustafá, I., Osman, S., y Hassan, U. (2021). University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 286. 124931. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931>
- Almeida, P., y Arrechavaleta, C. (2018). Responsabilidad social empresarial y sus limitaciones en el contexto académico universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 87-103. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142018000200007&lng=es
- Alom, M. (2022). El marco Newman y los procesos de institucionalización de aprendizaje-servicio en Ch. Jouannet, y L. Arocha (Eds.). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior* (77-102). Uniservitate. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/04-Institucionalizacion-del-Aprendizaje-servicio-ESP-28.4-1.pdf>

- Álvarez-Vanegas, A., Rhamani, Sh., y Volante, L. (2024). Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability. *Front. Educ.* 9, 1291669. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1291669>
- Amor, M. I., y Serrano, R. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(2), 9-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200009>
- Anguita, R., Pradena, Y., y Ruiz, I. (2021). Derechos Humanos, infancia y entidades del tercer sector: Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación Inicial de Educación Primaria en D. Mayor y A. Granero (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad: Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 179-194). Octaedro.
- Anton-Solanas, I., Rodríguez-Roca, B., Urcola-Pardo, F., Anguas-Gracia, A., Satustegui-Dorda, P. J., Echaniz-Serrano, E., y Subiron-Valera, A.B. (2022). An evaluation of undergraduate student nurses' gameful experience whilst playing a digital escape room as part of a FIRST year module: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 118, 105527. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105527>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad, Profesorado. *Rev. Curric. Form. Profr.*, 19(1), 78-95. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18607>
- Aramburuzabala, P., y Mcilrath, L. (2019). Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 15-23. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.03.0001>
- Aramburuzabala, P., Santos- Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, Ó., y Ruiz-Montero, P. J. (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico-deportivas para la inclusión social. *Publicaciones*, 49(4), 19-27. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11726>
- Aramburuzabala, P., y Cerrillo, R. (2023). Service-Learning as an Approach to Educating for Sustainable Development. *Sustainability*, 15(14), 11231. <https://doi.org/10.3390/su151411231>

- Araya, S. C. (2019). Competencias genéricas de los estudiantes de Auditoría requeridas por las Big Four en Chile. *Cuadernos de Contabilidad*, 20(49), 1–16. <https://doi.org/10.11144/javeriana.cc20-49.cgea>
- Arquero-Avilés, R., Cobo-Serrano, S., Marco- Cuenca, G., y Siso-Calvo, B. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Aprendizaje Servicio en la docencia universitaria: Un estudio de caso en el área de Biblioteconomía y Documentación. *Ibersid: Revista de Sistemas de información y documentación*, 14(2), 13-24. <https://doi.org/10.54886/ibersid.v14i2.4689>
- Asencios, I., y Rivas, L. (2022). Estrategias de aprendizaje y logro de competencias genéricas en estudiantes de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 38(4), e5390. <http://www.scielo.sld.cu/pdf/enf/v38n4/1561-2961-enf-38-04-e5390.pdf>
- Aversano, N., Di Carlo, F., Sannino, G., Tartaglia, P., y Lombardi, R. (2020). Corporate social responsibility, stakeholder engagement, and universities: New evidence from the Italian scenario. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(4), 1892-1899. <https://doi.org/10.1002/csr.1934>
- Ayala-Rodríguez, N., Barreto, I., Rozas, G., Castro, A., y Moreno, S. (2019). Social transcultural representations about the concept of university social responsibility. *Studies in Higher Education*, 44(2), 245-259. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359248>
- Baird, A.M., y Parayitam, S. (2019). Employers' Ratings of Importance of Skills and Competencies College Graduates Need to Get Hired: Evidence from the New England Region of USA, *Education & Training*, 61(5), 622-634. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2018-0250>
- Barbosa, A., y García, D. (2021). Aprendizaje-servicio en la Pontificia Universidad Javeriana seccional Bogotá, una experiencia de institucionalización en curso. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 12, 59-70. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.12.7>
- Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M., y Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/en/lil-657874?lang=en>
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 61(972), 49-54. <http://www.revista->

critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016c
af4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---
mar.abr%202011.pdf

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004–2007*. Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIF_Final-Report_SP.pdf.
- Blanco-Cano E., y García-Martín J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Bø, E., Halvorsen, E., y Thoresen, T.O (2019). Heterogeneity of the Carnegie Effect. *Journal of Human Resources*, 54(3), 726-759. <https://www.jstor.org/stable/26727060>
- Boero, P., Trizano-Hermosilla, I., Vinet, E., y Navarro, G. (2020). Inventario de conductas socialmente responsables en universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación. RIDEP*, 48(57), 105-118. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.08>
- Bolio, V., y Pinzón, L. (2019). Construcción y Validación de un Instrumento para Evaluar las Características de la Responsabilidad Social Universitaria en Estudiantes Universitarios, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 79-96. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.005>
- Booth, A., y Ludvigsson, D. (2017). Tuning History. *Arts and Humanities in Higher Education*, 16(4), 333-336. <https://doi.org/10.1177/1474022216686507>
- Brennan, K., Woodley, L., y Winstead, C. (2024). Bridging the gap: Innovating undergraduate public health nursing education through a service-learning health fair project. *Public Health Nursing*, 41, 825–828. <https://doi.org/10.1111/phn.13324>
- Bringle, R. (2016). *Service learning in psychology: Enhancing undergraduate education for the public good*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14803-000>

- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- Bringle, R.G. y Clayton, P.H. (2020). Civic Learning: A Sine Qua Non of Service Learning. *Front. Educ.* 6, 606443. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606443>
- Broer, M. (1958). Effectiveness of a general basic skills curriculum for junior high school girls. Research Quarterly. *American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 29(4), 379-388.
doi :<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10671188.1958.10612989>
- Brown, M., y Munford, A. M. (1983). Life skills training for chronic schizophrenics. *Journal of Nervous and Mental Disease*.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6875530>
- Button, T. M., Stallings, M. C., Rhee, S. H., Corley, R. P., y Hewitt, J. K. (2011). The etiology of stability and change in religious values and religious attendance. *Behavior Genetics*, 41(2), 201-210.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3045647/>
- Cadenas, Y. (2017). Capacitación en valores para fortalecer la convivencia social y ciudadana. *Revista Scientific*, 2(3), 343–360.
<https://www.redalyc.org/journal/5636/563660228020/html/>
- Cancino, V., y Iturra, C. (2018). Gestión curricular en un enfoque por competencias: Aspectos claves y avances en el sistema universitario chileno. En O. Leyva, F., Ganga, J., Tejada, y A. Hernández (Eds.). *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de España, México y Chile* (307-326). Tirant Humanidades.
https://www.researchgate.net/publication/306999046_Gestion_de_un_curriculm_por_competencias_aspectos_claves_y_tensiones_en_el_sistema_universitario_chileno
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Otero, L., y Monsalvo, E. (2017). Program to promote personal and social responsibility in the Secondary classroom. *Front. Psychol*, 8(809), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00809>
- Casas, A., y Torralbo, F. (2023). Aseguramiento de la calidad en Vinculación con el Medio: la camisa de fuerza de la Tercera Misión chilena en C. Muñoz, y R.

- Herrera (Eds.), *Vinculación con el Medio universitaria: Estado del arte y reflexiones en contexto* (59-110). Editorial UDEC.
- Castro, P. M., Ares-Pernas, A., y Dapena, A. (2020). Service-Learning Projects in University Degrees Based on Sustainable Development Goals: Proposals and Results. *Sustainability*, 12(19), 7940. <https://doi.org/10.3390/su12197940>
- 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. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2024.17.5>
- Chabou, S., y Iglewski, M. (2018). Combination of conditional random field with a rule based method in the extraction of PICO elements, *BMC Med. Inform. Decis. Mak.*, 18(1), 128. <https://doi.org/10.1186/s12911-018-0699-2>
- Chan, C., Fong, E., Luk, L., y Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>
- Chao, K. Y., y Yang, B. H. (2022). Integration of a service-learning component into a course on nursing care for children with developmental disorders: A mixed-methods study. *Nurse education today*, 113, 105364. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105364>
- Chaverri, P. (Ed.). (2015). *El Aprendizaje en Servicio en ULACIT: conceptos, experiencias y retos*. ULACIT.
- Cheng, S.S. (2018). The practice of professional skills and civic engagement through service learning: A Taiwanese perspective, *High Educ. Ski Work-Based Learn*, 8(4), 422-437. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2017-0079>
- Chiva-Bartoll, O., Capella, C., y Martínez-Usarralde, M.J. (2018). Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: una apuesta por la mejora docente y el compromiso social en Chiva-Bartoll, O., y Gil-Gómez, J. (Eds.). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente* (59-70). Octaedro.
- Choi, Y., Han, J., y Kim, H. (2023). Exploring key service-learning experiences that promote students' learning in higher education. *Asia Pacific Education Review*, 1–16. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09833-5>

- Chong-Baque, P. G., y Marcillo-García, C.E. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dom. Cien.*, 6(3), 56-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539680>
- Clerkin, R., Paarlberg, L., Christensen, R., Nesbit, R.A., y Tschirhart, M. (2013). Lugar, tiempo y filantropía: exploración de la movilidad geográfica y el compromiso filantrópico. *Revisión de la Administración Pública*, 73(1), 97-106. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2012.02616.x>
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2015). *Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura*. Resolución Exenta N°DJ-009-4. <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>
- Congreso de la República de Chile (29 de mayo de 2018). Ley N° 21.091. *Sobre Educación Superior*. Diario Oficial de la República de Chile. <http://bcn.cl>
- Congreso de la República de Chile (05 de junio de 2018). Ley N° 21.094. *Sobre Universidades Estatales*. Diario Oficial de la República de Chile. <http://bcn.cl>
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19417>
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixido, J., Pélach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2c0d3f04-bbb3-4b8c-a7f4-0417867e83b6/re34114-pdf.pdf>
- Corrales, C., y Andrade, J. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. *Estudios Pedagógicos XLVII* (4). 109-126. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n4/0718-0705-estped-47-04-109.pdf>
- Crespí, P., y García-Ramos, J. M. (2020). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XXI*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>

- Crespo, F. (2010). Entre el concepto y la práctica: responsabilidad social. *Estudios Gerenciales*, 26(117), 119-130. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(10\)70137-6](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(10)70137-6)
- Creswell, J.W., y Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and conducting mixed. Mixed Methods Research*, Sage Publications, Inc.
- Danish, S., Petitpas, A. y Hale, B. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *The counseling psychologist*, 21(3), 352-385. <https://doi.org/10.1177/0011000093213002>
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco de las EEES*. Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. https://archive.org/details/educacion_tesoro
- Devine, A., Jabbar, A., Kimmitt, J., y Apostolidis, C. (2021). Conceptualising a social business blockchain: The coexistence of social and economic logics. *Technological Forecasting and Social Change*, 172, 120997. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120997>
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Dizney, H., Beggs, D. (1965). A Comparison of Grade Equivalent Scores between Grade Levels on Two Subtests of the Iowa Tests of Basic Skills. *Journal of Educational Measurement*, 2(2), 187-191. <https://itp.education.uiowa.edu/ia/documents/Measuring-Growth-with-the-Iowa-Assessments.pdf>
- Dube, B.M., y Mtshali, N.G. (2024). Stakeholders' perspectives on competency-based education program in Africa: A qualitative study. *Health S.*, 29, 2416 <http://doi.org/10.4102/hsag.v29i0.2416>
- Djuwita, P. (2019). Teacher's Pedagogic Competence In Civics Learning To Fostering Student Character In *Elementary Schools*, 303, 71-76. <https://doi.org/10.2991/icpeopleunnes-18.2019.15>
- Efimova, G.Z., Sorokin, A.N., y Gribovskiy, M.V. (2021). Ideal teacher of higher school: Personal qualities and socio-professional competencies, *Educ. Sci. J.*, 23(1), 202-230. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-202-230>

- Ellery, K. (2017). Framing of transitional pedagogic practices in the sciences: enabling access. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 908-924. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319812>
- Elliott, J.G. (2014). Lessons from abroad: whatever happened to pedagogy? *Comparative Education*, 50(1), 27-44. <https://durham-repository.worktribe.com/output/1437885>
- Escofet, A., y Rubio, L. (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro.
- Espacio Europeo de Educación Superior, EEES. (1999). *Declaración de Bolonia*. <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871318.pdf>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovosky, A. V., Rahnema, M., y Ward, F. C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. UNESCO/ Harrap. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- Fernández-Prados, J.S., y Lozano-Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Servicio en la Universidad: un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social en Mayor, D., y Granero, A (Eds.) *Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social*. Octaedro. https://www.researchgate.net/publication/351073237_Origen_historia_e_institucionalizacion_del_Aprendizaje-Servicio
- Ferrando, P.J., y Lorenzo-Seva, U. (2017). Programa FACTOR a los 10: Orígenes, desarrollo y direcciones futuras. *Psicothema*, 29, 236–240. <https://doi.org/10.7334/PSICOTHEMA2016.304>
- Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., y Muñiz, J. (2022). *Psicothema*, 34(1), 7–17. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.456>
- Flanders, N. (1958). English and Social Studies: Or Core? Which for Better Basic Skills? *The School Review*, 66(3), 351-360. doi: <https://doi.org/10.1086/442454>
- Fleming, J. (1967). Teaching the basic skills of psychotherapy. *Archives of General Psychiatry*, 16(4), 416-426. doi: 10.1001 / archpsyc.1967.01730220028005

- Folgueiras, P., y Luna, E. (2011). El aprendizaje y servicio, una metodología participativa que fomenta los aprendizajes. *Quaderns Digital: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 69, 1-19.
https://www.academia.edu/16745915/El_aprendizaje_y_servicio_una_metodologia%C3%ADa_participativa_que_fomenta_los_aprendizajes
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157>
- Franklin, K., Halvorson, S.J., y Brown, F. (2023). Impacts of service learning on tourism students' sustainability competencies in conflict-affected Bamyan, Afghanistan. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(6), 1328–1346.
<https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2022-0112>
- Forghani-Arani, N., Cerna, L., y Bannon, M. (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms*. OECD. <https://doi.org/10.1787/8c26fee5-en>
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books.
- Frye, S.L., y McCarron, G.P. (2021). Leveraging High-Impact, Collaborative Learning in an Undergraduate Nonprofit Studies Course Toward Bolstering Career Readiness, *J. Nonprofit Educ. Leadersh*, 11(2), 65-85.
<https://doi.org/10.18666/jnel-2020-10126>
- Furco, A. (2007). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en A. González (coord.), *Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario* (175-183). EUBEDA.
- Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (revisión 2003). *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (0), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368177>
- Furco, A., y Billig, S. (2002). *Service-learning: The Essence of the Pedagogy. Information*. Age Publishing.
- Furco, A., y Norvell, K. (2019). *What Is Service Learning? Making Sense of The Pedagogy and Practice, Embedding Service Learning in European Higher Education*. Routledge.
- Gándara, M, y Mugarra, A. (2019). Institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad aproximación desde la innovación docente y el compromiso

- comunitario: el caso de la Universidad de Deusto en O. Arantzazu, y P. Carrascosa (Coord.) *Educación en el compromiso social* (47-80). Ediciones Universidad San Jorge.
- Garbarino, J. T., y Lewis, L. F. (2020). The impact of a gerontology nursing course with a service-learning component on student attitudes towards working with older adults: A mixed methods study. *Nurse education in practice*, 42, 102684. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102684>
- García, M., y Cotrina, M.J. (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado*, 19(1), 8-25. <http://hdl.handle.net/10481/36097>
- García-Gutiérrez, J., y Corrales, C. (2020). Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la Universidad: el caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 256–280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- Gezuraga, M., y Herrero, M. (2017). El aprendizaje servicio en universidades de Buenos Aires avanzando hacia su institucionalización. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, (3), 4-22. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2017.3.2>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Godoy-Pozo, J., Águila, D., Rivas, T., Sánchez, J., Illesca-Pretty, M., Flores, E., Hernández, A., y Victoriano, T. (2021). Service-learning: Experience of teacher-tutors in the nursing career. *Medwave*, 21(6), 1-9. <https://doi.org/10.5867/medwave.2021.06.8218>
- Godoy-Pozo, J., Illesca-Pretty, M., Seguel-Palma, F., y Salas-Quijada, C. (2019). Desarrollo y fortalecimiento de competencias genéricas en estudiantes de enfermería a través de la metodología aprendizaje-servicio. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(3), 261-270. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.69014>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

- González, J., y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto. <http://www.deustopublicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>.
- González, V., y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.htm>
- González-Alonso, F., Ochoa-Cervantes A., y Guzón Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. *Alteridad*, 17(1), 76-88. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06>
- González, J. M., y Wagenaar, R. (2023). Tuning in Higher Education: Ten Years on. *Tuning Journal for Higher Education II* (1), 33-47. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2879>.
- Gordon, Ch., Pink, M.A., Rosing, H., y Mizzi, S. (2022). A systematic meta-analysis and meta-synthesis of the impact of service-learning programs on university students' empathy. *Educational Research Review*, 37, 100490. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100490>
- Gul, R., Ahmad, I., y Tufail, M. (2022). Understanding the Pedagogical Role of Service-Learning for Preparing Citizen Leaders in Higher Education. *Africa Education Review*, 19(2), 25–39. <https://doi.org/10.1080/18146627.2023.2225751>
- Gutiérrez, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la historia de la educación. *Arbor*, 173(681), 3-17. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i681.1105>
- Gutiérrez, M., y Moreno, P. (2018). El aprendizaje servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios. *Edetania*, (53), 185-202. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/338/377>
- Hansen, K. (2012). A practical guide for designing a course with a ServiceLearning component in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 26(1), 29-36. <https://www.ingentaconnect.com/content/magna/jfd/2012/00000026/00000001/art00004>
- Hanuszkiewicz, W. (2021). Sergius Hessen's Virtue Theory and Ethics of Responsibility. *Konstantinove Listy Constantines Letters*, 14(2), 158-175. https://www.constantinesletters.ukf.sk/images/issues/2021_v14_iss2/CL_v14_iss2_158to175.pdf

- Hatlen, P., Duc, P., y Canter, P. (1975). The blind adolescent life skills center. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 69(3), 109-115.
<https://doi.org/10.1177/0145482X7506900303>
- Hébert, A., y Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49.
<https://doi.org/10.1177/1469787415573357>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill.
- Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J., y Ruiz-Téllez, T. (2020) Teaching Down to Earth-Service-Learning Methodology for Science Education and Sustainability at the University Level: A Practical Approach. *Sustainability*, 12 (2), 542. <https://doi.org/10.3390/su12020542>
- Heron, M. (2019). Pedagogic practices to support international students in seminar discussions. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 266-279.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512954p>
- Hok-ka, C. M., Cheung-ming, A. C., Cheng, A. L., y Mui-fong, F. M. (Eds.). (2018). *Service-Learning as a New Paradigm in Higher Education of China*. Michigan State. University Press. <https://doi.org/10.14321/j.ctt2111gc9>
- Hok-Ka, C., Chan, A., Mui-Fong, F., y Liu, A. (2022). Universidad de Lingnan en Hong-Kong en Ch. Jouannet, y L. Arocha (Eds.). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. (369-381). Uniservitate. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/04-Institucionalizacion-del-Aprendizaje-servicio-ESP-28.4-1.pdf>
- Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., y Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285-291. <https://doi.org/10.3233/EFI-180221>
- Hong, L., Wan, Y., Yang, W., Gong, Z., Hu, X., y Ma, G. (2024). Two Decades of Academic Service-Learning in Chinese Higher Education: A Review of

- Research Literature. *Applied Research Quality Life* 19, 2171–2212.
<https://doi.org/10.1007/s11482-024-10318-9>
- Hughes, D.J. (2018). Psychometric Validity. Establishing the Accuracy and Appropriateness of Psychometric Measures. In P. Irwing, T. Booth, y D.J Hughes (Eds.), *The Wiley Handbook of Psychometric Testing* (751-779).
<https://doi.org/10.1002/9781118489772.ch24>
- Illesca-Pretty, M., Barraza-Tello, A., Hernández-Díaz, A.A., González-Osorio, L., y Godoy-Pozo, J. (2022). Competencias genéricas: opinión de estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética, Universidad de Atacama-Chile. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 26, e-8645.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552022000100041&lng=es&tlng=es.
- Jin, D., y Szolovits, B. (2020). Advancing PICO element detection in biomedical text via deep neural networks, *Bioinformatics*, 36(12), 3856-3862.
<https://doi.org/10.1093/bioinformatics/btaa256>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Jones, J. (2021). Philanthropic Support for a Research-Practice Partnership. *Future of Children*, 31(1), 137-147. <https://www.jstor.org/stable/27074991>
- Jouannet, Ch., Salas, M. H., y Contreras, M. A. (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, 198-211. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>
- Jouannet, Ch., Montalva, J.T., Ponce, C. y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, (1), 112-131.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5351883>
- Juárez, A., y González, M.O. (2018). La construcción de las competencias genéricas en el nivel superior. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (1), 1-18. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/competencias-genericas.html>

- Kahlke, R., y Taylor, A. (2018). Community Service-Learning in Canada: One Size Does Not Fit All. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, 4(1), 1-18. <https://doi.org/10.15402/esj.v4i1.305>
- Kaiser, H. F., y Cerny, B. A. (1979). Factor Analysis of the Image Correlation Matrix. *Educational and Psychological Measurement*, 39(4), 711-714. <https://doi.org/10.1177/001316447903900402>
- Kyriazos, T.A. (2018). Applied Psychometrics: Sample Size and Sample Power Considerations in Factor Analysis (EFA, CFA) and SEM in General. *Psychology*, 9(8), 2207-2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Klotz, K., Riedel, A., Lehmeier, S., y Goldbach, M. (2022). Legal Regulations and the Anticipation of Moral Distress of Prospective Nurses: A Comparison of Selected Undergraduate Nursing Education Programmes. *Healthcare (Switzerland)*, 10(10). <https://doi.org/10.3390/healthcare10102074>
- Krantz, L. (1957). The relationship of reading abilities and basic skills of the elementary school to success in the interpretation of the content materials in the high school. *The Journal of Experimental Education*, 26(2), 97-114. <https://www.jstor.org/stable/20154070?seq=1>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Krift, A., Regueiro, A., Cooper, P. J., y Lecher, A. L. (2024). Assessing the Impact of a College Service-Learning Course Focused on the United Nations Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 16(17), 7637. <https://doi.org/10.3390/su16177637>
- Kvaraceus, W., y Lanigan, M. (1948). Pupil Performance on the Iowa Every-Pupil Tests of Basic Skills Administered at Half-Year Intervals in the Junior High School. *Educational and Psychological Measurement*, 8(1), 91-99. <https://doi.org/10.1177/001316444800800109>
- Landman, J. T., Irvin, L. K., y Halpern, A. S. (1980). Measuring life skills of adolescents: Tests for everyday living (TEL). *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13(2), 95-106. <https://doi.org/10.1080/00256307.1980.12022223>
- Lamouret, G., y García, M. T. (2020). Comunicar la humanización de la atención hospitalaria. Un ejercicio de responsabilidad social en los hospitales de Madrid. *Doxa Comunicación*, 30, 187-210. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n30a10>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestion 2000

- Lee, M. (2022). Revisiting the Faure report: Contemporary legacy and challenged legitimacy. *International Review of Education*, 68(68), 691-707. <https://doi.org/10.1007/s1115Beneito-022-09979-1>
- Lemaitre, M. J., y Zenteno, M. E. (Eds.). (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior en Iberoamérica Informe 2012*. RIL. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2012/05/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012.pdf>
- Lewing, J. M. (2021). A Means to Many Ends: Promoting Faculty Diversity in Christian Higher Education through the Institutionalization of Service-Learning. *Christian Higher Education*, 20(5), 341–357. <https://doi.org/10.1080/15363759.2020.1871118>
- Ley 21.091 (29 de mayo de 2018). *Sobre Educación Superior*. Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/2ewsw>
- Ley 21.094 (05 de junio de 2018) *Sobre Universidades Estatales*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/3t38t>
- Ley Chilena N°19.628/23 (10 de noviembre de 2022). *Sobre protección de la vida privada*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/2eqfn>
- Li, Y., Yao, M., Song, F., Fu, J., y Chen, X. (2018). Building a just world: the effects of service-learning on social justice beliefs of Chinese college students. *Educational Psychology*, 39(5), 591–616. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1530733>
- Liberati, A., Altman, D., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P., Ioannidis, J., Clarke, M., Devereaux, P., Kleijnen, J., y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *J. Clin. Epidemiol*, 62(10), e1-e34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Liu, B., Liu, Z., y Chen, L. (2020). Development of a social responsibility scale for Chinese university students. *Current Psychology*, 39(1), 115-120. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9743-0>
- Liu H.Y. (2024). Effects of the design thinking pedagogy on design thinking competence of nursing students in Taiwan: A prospective non-randomized study. *Nurse Educ Today*. 138, 106197. [10.1016/j.nedt.2024.106197](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106197).

- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). Exploratory Item Factor Analysis: A practical guide revised and up-dated. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, G., Molina, V., Rebolledo, X., y Suárez, M. (2017). Nivel de logro de las competencias profesionales y genéricas en la formación de enfermería. *Revista iberoamericana de educación e investigación en enfermería: (ALADEFE)*, 7(4), 34-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9472265>
- López-Santiago, J. De Francisco, M., Zubelzu-Minguez, S., Ruiz-Garcia, L., y Gómez-Villarino, M.T. (2024). Fostering sustainable development values among engineering students using Service-Learning. *Front. Educ.* 9, 1408896. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1408896>
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., y Kiers, H. A. L. (2011). The Hull Method for Selecting the Number of Common Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 340–364. <https://doi.org/10.1080/00273171.2011.564527>
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2021). MSA: The Forgotten Index for Identifying Inappropriate Items Before Computing Exploratory Item Factor Analysis. *Methodology*, 17(4), 296-306. <https://doi.org/10.5964/meth.7185>
- Luelmo del Castillo, M.J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 27, 4-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6926064>
- Luna, E., Gezuraga, M., y Legorburu, I. (2024). Aprendizaje-servicio universitario. Participación estudiantil, servicio y desarrollo de competencias. *Contextos Educativos*, 33, 239-260. <http://doi.org/10.18172/con.5519>
- MacLaren, G. (2024). Defining dignity in higher education as an alternative to requiring 'Trigger Warnings'. *Nurs Philos*, 25(1), e12474. <http://doi.org/10.1111/nup.12474>. PMID: 38284805.
- MacNeil, P., y Khare, A. (2025). Adopting Sustainability Competencies in Management Education-A Scoping Review of Progress. *Standards*, 5(2), 13. <https://doi.org/10.3390/standards5020013>
- Manterola, C., Vial, M., Pineda, V., y Sanhueza, A. (2009). Systematic Review of Literature with Different Types of Designs. *International Journal of*

- Morphology*, 27(4), 1179-1186.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022009000400035&lng=en
- Marcilla-Toribio, I., Moratalla-Cebrián, M. L., Bartolomé-Guitierrez, R., Cebada-Sánchez, S., Galán-Moya, E. M., y Martínez-Andrés, M. (2022). Impact of Service-Learning educational interventions on nursing students: An integrative review. *Nurse education today*, 116, 105417.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105417>
- Marques, M., Angulo, M., y Cáceres, L. (2021). Aprendizaje-servicio y formación inicial docente. Factores que determinan el desarrollo de habilidades transversales. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, 11, 1-22.
<https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.11.12>
- Martínez- Carrasco, F., y Eid, M. (2017). El nivel de conocimiento y la reputación social de las empresas cooperativas. El caso de la Región de Murcia. *CIRIEC – España, Revista de Economía Pública Social y Cooperativa*, (91), 5-29. https://ciriec-revistaeconomia.es/wp-content/uploads/CIRIEC_9101_Pleite_Eid.pdf
- Martínez-Maldonado, P., Armengol, C., y Muñoz, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de estudios y experiencias en Educación*, 18(36), 55-74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Martínez-Usarralde, M.-J., Gil-Salom, D., y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 149-172.
<https://www.redalyc.org/journal/140/14060241007/>
- Martínez-Valdivia, E., Burgos-Gracia, A. Pegalajar-Palomino, M.A. (2022). La responsabilidad social desde Aprendizaje-Servicio en la formación del docente. *Perfiles Educativos XLIV*, (177), 58-77.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v44n177/0185-2698-peredu-44-177-58.pdf>
- Martínez-Vivot, M., y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de*

- profesorado*, 19(1), 128-143.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56738729008.pdf>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mason, J. (2009). Teaching as disciplined enquiry. *Teachers and Teaching*, 15(2), 205-223. <https://doi.org/10.1080/13540600902875308>
- Mato, J., Vizuite, J.C., y Peralvo, C. (2019). *Introducción a la pedagogía*. Editorial Académica Universitaria.
- Mauri, S., Marín, J.C., Ortiz, M., y Gravini, M. (2017). Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). *Revista Espacios*, 39(15), 1-12. <https://revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p01.pdf>
- Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: Una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3), 494-516. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>
- Mayor, D. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de aprendizaje-servicio. *Páginas de Educación*, 12(2), 23-42. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1834>
- Mayor, D., y Granero, A. (2021). El Aprendizaje-Servicio como propuesta metodológica para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Infantil. Percepción del alumnado universitario y las maestras implicadas. *Investigación en la Escuela*, 105, 38-51. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.04>
- Mayor, D., y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Mayor-Paredes, D., y Guillén-Gámez, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: Un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>

- Mayor-Paredes, D., Solís-Galán, M. G., y Ochoa-Cervantes, A. (2023). Percepción del profesorado universitario implicado en prácticas de Aprendizaje-Servicio. Un estudio cualitativo. *Revista complutense de educación*, 34(4), 919-929. <https://doi.org/10.5209/rced.80277>
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta Moebio*, 27, 27-33. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/merlinsky.pdf>
- Methley, A., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R., & Cheraghi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: A comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BMC health services research*, 14(579). <https://doi.org/10.1186/s12913-014-0579-0>
- Molderez, I., y Fonseca, E. (2018). The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education. *Journal of Cleaner Producción*, 172, 4397-4410, <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.04.062>
- Moghadam, M., Govindan, K., Dahooie, J., y Mahvelati, S. (2021). Designing a model to estimate the level of university social responsibility based on rough sets. *Journal of Cleaner Production*, 324, 129178. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129178>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D., y PRISMA Group. (2009). The PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mongeon, P., y Paul-Hus, A. (2016) The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative análisis. *Scientometrics*, 106, 213-228. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1765-5>
- Montes de Oca, N., y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=es.
- Morillo, J., Menacho, I., Fuster-Guillén, D., y Tamashiro, J. (2023). Impacto del Aprendizaje-Servicio en la formación de estudiantes universitarios. *Encuentros*, (17). 238-249. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8750579>

- Moreno, O., León R., y Castellanos, G. (2020). Metodología de auditoría de marketing para servicios científico-técnicos con enfoque de responsabilidad social empresarial. *Retos de la Dirección*, 14(2), 156-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-91552020000200156
- Müller, A., y Whiteman, G. (2016). Respuestas filantrópicas corporativas a las necesidades humanas emergentes: el papel del enfoque de atención organizacional. *Revista de Ética Empresarial*, 137(2), 299–314. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2556-x>
- Muñoz-Roa, M., Grant-Riquelme, T., Hechenleitner-Carvallo, M., y Plummer-Palma, K. (2023). Satisfacción de los estudiantes de enfermería sobre la implementación remota de la metodología de aprendizaje y servicio para el fortalecimiento de las competencias profesionales. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(2), 75-81. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.262.1267>
- Music, J., y Venegas, J. (2020). *Vinculación con el Medio. Ampliando la mirada*. Aequalis.
- Muukkonen H., Lakkala M., Ilomäki L., y Toom A. (2022). Juxtaposing generic skills development in collaborative knowledge work competences and related pedagogical practices in higher education. *Front. Educ.* 7, 886726. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.886726>
- Nagendrababu, V., Dilokthornsakul, P., Jinatongthai, P., Veettil, S. K., Pulikkotil, S. J., Duncan, H. F., y Dummer, P. M. H. (2020). Glossary for systematic reviews and meta-analyses. *International Endodontic Journal*, 53(2), 232–249. <https://doi.org/10.1111/iej.13217>
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M., y Espina, A. (2010). Universitarios y responsabilidad social. *Calidad en la Educación*, 33, 101-12. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/140/146>
- Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M., y Espina, A. (2012). Valores y actitudes socialmente responsables en universitarios chilenos. *Calidad en la educación*, 36, 123-147. <https://doi.org/10.31619/caledu.n36.119>

- Navarro, G., Rubio, V., Lavado, S., Minnicelli, A., y Acuña, J. (2017). Razones y Propósitos para Incorporar la Responsabilidad Social en la Formación de Personas y en Organizaciones de Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 51-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200005>
- Neville, P. (2014). 'It is not what you give that matters but what matters is that you give': The One Percent Difference campaign in Ireland. *Critical Social Policy*, 34(3), 394-404. <https://doi.org/10.1177/0261018314526009>
- Nguyen, T.P, Leder, S., y Schrufer, G. (2021). Recontextualising education for sustainable development in pedagogic practice in Vietnam: linking bernsteinian and constructivist perspectives. *Environmental Education Research*, 27(3), 313-337. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1879732>
- Nordenflycht, M.E. (2005). Enseñanza y aprendizaje por competencias. *Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana*, 36(1), 80-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8466980>
- Norma ISO. (2010). *Norma ISO 26000 Responsabilidad Social*. <https://www.normas-iso.com/iso-26000-responsabilidad-social/>
- OCDE. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un mundo mejor*. Fundación Santillana. <https://www.oecd.org/publications/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019-e3527cfb-es.htm>
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ochoa, A., Pérez, L. M., y Salinas, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34. <https://doi.org/10.35362/rie7602846>
- Oeste, A. (2017). La ética de los contadores profesionales: una perspectiva aristotélica. *Revista de Auditoría Contable y Rendición de Cuentas*, 30(2), 328-351. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-09-2015-2233>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., y McIlrath, L. (2019). Aprendizaje-servicio en la educación superior: Once perspectivas de un movimiento global. *Bordón*, 71(3), 15-23. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.03.0001>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf?ua=1>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). A/Res/70/1. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Ortega, J. M., Díaz, E. M., y Cámara, A. M. (2021). Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, 51(1), 139–155. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., y otros veintitún autores (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 372:n71 <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>, BMJ
- Pais, S. C., Dias, T. S., y Benício, D. (2022). Connecting Higher Education to the Labour Market: The Experience of Service Learning in a Portuguese University. *Education Sciences*, 12(4), 259. <https://doi.org/10.3390/educsci12040259>
- Parejo, J.L., y Pascual, C. (2014). La Pedagogía por Proyectos: Clarificación conceptual e implicaciones prácticas. #Cimie14, 3º *Multidisciplinary International Conference on Educational Research*.
- Pavez-Soto, I., León-Valdebenito, C., y Triadú-Figueras, V. (2016). Jóvenes universitarios y medio ambiente en Chile: Percepciones y comportamientos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1435-1449. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a38.pdf>
- Pegalajar-Palomino, M.C., Martínez-Valdivia, E., y Burgos-García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación Universitaria*, 14(2), 95-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>
- Pegalajar, M. del C., Burgos, A., y Martínez, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente

- desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421–437. <https://doi.org/10.6018/rie.458301>
- Pérez, N. R., Cleveland, M. R., Lleras, S. A., Cortés, N., y Cortés, E. (2019). Educación ambiental mediante la metodología aprendizaje–servicio: Percepción de adquisición de competencias e impacto en la comunidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(4), 154-162. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000400154&lng=es&tlng=es.
- Pérez-Sanz, F.J., Gargallo-Castel, A. F., y Esteban-Salvador, M.L. (2019). Prácticas de RSE entre cooperativas. Experiencia y resultados de estudios de casos. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública Social y Cooperativa*, (97), 137-178. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.97.110043>
- Pérez, L. M., y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (ApS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 175-187. <https://doi.org/1017163/alt.v12n2.2017.04>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, Extraordinario 2, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2749785>
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Comunicaciones Noreste.
- Peters, N. (1962). Teaching the Basic Skills In Individualized Reading. *Education*, 83, 25.
- Petković, S. Alfirević, N., y Zlatković, M. (2022). Environmental sustainability and corporate social responsibility of business schools: is there evidence of transdisciplinary effects? *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 35(1), 6445-6465. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2022.2048203>
- Pimienta, J.H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Pearson.
- Pizarro, V., y Hasbún, B. (Eds.). (2019). *Aprendizaje Servicio en la educación superior chilena*. CEA-FEN. Universidad de Chile.
- Plaza-Angulo, J.J., y López-Toro, A.A. (2024). The perception of transversal skills among students of business administration: Gender gap. Service-learning, gender and skills in higher education. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100970>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2019). *Informe Anual 2019*. <https://annualreport.undp.org/2019/assets/UNDP-Annual-Report-2019-es.pdf>
- Proyecto Universidad Construye País. (2004). *Observando la Responsabilidad Social Universitaria*. Proyecto Universidad Construye País.
- Pugh, G., y Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la educación*, (50), 143-170. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.725>
- Puig, J.M., Guijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía, *Rev. Educ.*, (Extra1), 45-67. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2011/re201103.pdf?documentId=0901e72b81202f3d>
- Puig, J.M. (2014). En busca de otra forma de vida. *Revista Digital de la Asociación Convives*, 7, 32-37. <https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2014/11/en-busca-de-otra-forma-de-vida.html>
- Puig, J.M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, (14), 12-35. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.2>
- Puig, J.M, y Palos, J. (2006). Rasgos Pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Pumacayo, I., Calla, K., Yangali, J., Vasquez, M.R., Arrátia, G., y Rodríguez, J.J. (2019). Responsabilidad social universitaria y la calidad de servicio administrativo. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 45-56. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467662252005/467662252005.pdf>
- Ramdhani, J. (2023). An auto ethnographic reflection of service-learning: a higher education perspective. *South African Journal of Higher Education*, 37(2), 218-232. <https://doi.org/10.20853/37-2-4803>
- Ramírez, A. (2002). La construcción sostenible. *Física y Sociedad*, (13), 30-33. http://www.cofis.es/pdf/fys/fys13/fys13_completo.pdf
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N., y Salcines-Talledo, I. (2018). Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado Universitario. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 259-277. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>

- Ratner, G. (1985). New Legal Duty for Urban Public Schools: Effective Education in Basic Skills. *Texas Law Review*, 63, 777-816. <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/tlr63&i=799>.
- Real Academia Española de la Lengua, RAE. (2022). *Real Academia Española de la Lengua*. Espasa.
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: Una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, 31(1), 69-83. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Reker, G. T., y Meissner, J. A. (1977). Life skills in a Canadian federal penitentiary: An experimental evaluation. *Canadian Journal of Criminology and Corrections*, 19(3), 292-302. <https://doi.org/10.1177/009385487900600110>
- Ribeiro, L.M., Aramburuzabala, P., y Paz-Lourido, B. (2021). Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior europea. EASLHE. <https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2022/10/Guia-para-la-institucionlizacion-del-aprendizaje-servicio-en-la-educacion-superior-europea.pdf>
- Ribeiro, L. M., Miranda, F., Themudo, C., Gonçalves, H., Bringle, R. G., Rosario, P., y Aramburuzabala, P. (2023). Educating for the sustainable development goals through service-learning: University students' perspectives about the competences developed. *Frontiers in Education*, 8, 1-14. <https://doi.org/doi.org/10.3389/feduc.2023.1144134>
- Riley, T. (1966). Best program for unemployed and unskilled-port of New York authority anti-poverty program for basic skills. *Training and Development Journal*, 20(3), 40.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00027.pdf>
- Rodrigues, P. S., Marín, M. J.S., Souza, A. P., Vernasque, J. R., Grandin, G. M., Almeida, K. R. V., y Oliveira, C. S. R. (2024). Perception of Students and Graduates on problem-based learning in Nursing Undergraduate Education, *Cien Saude Colet*, 29(8), e06042024. <https://doi.org/10.1590/1413-81232024298.06042024EN>

- Rodríguez E. M. (2020). The Impact of Service Learning on Associate Degree Nursing Students' Cultural Competence. *Creative nursing*, 26(3), e77–e81. <https://doi.org/10.1891/CRNR-D-20-00038>
- Rodríguez, J.I., y Herrera, J. M. (2022). Prospectiva del abordaje de enfermería hacia la sustentabilidad en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030. ACC CIETNA: *Revista de la Escuela de Enfermería*, 9, 102–114. <https://doi.org/10.35383/cietna.v9i2.857>
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J., y Messina, C. (2016). From democratic school to civic and political participation/De la escuela democrática a la participación política y ciudadana. *Cultura y Educación*, 28(1), 99-129. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120449>
- Rodríguez-Gallego, M. R., y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Service Learning experience in Learning Communities. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 314–333. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18626>
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en educación Superior. *Rev. Psicodidáct.*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>
- Rodríguez-Zurita, D., Jaya-Montalvo, M., Moreira-Arboleda, J., Raya-Diez, E., y Carrión-Mero, P. (2025). Desarrollo sostenible mediante aprendizaje-servicio y participación comunitaria en la educación superior: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Sostenibilidad en la Educación Superior*, 26(1), 158–201. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2023-0461>
- Rosenberg, H. (1983). Relapsed versus non-relapsed alcohol abusers: Coping skills, life events, and social support. *Addictive Behaviors*, 8(2), 183-186. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(83\)90012-6](https://doi.org/10.1016/0306-4603(83)90012-6)
- Rubio, V. (2020). Responsabilidad social, más allá del pregrado: Consideraciones para la formación ciudadana y la gestión estratégica. *Sophia Austral*, (26), 437-462. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200437>
- Ruiz, A. I., Reeb, R. N., Turner, T. N., Bringle, R. G., y Clayton, P. H. (2024). Service-Learning: An Empirically Driven and Transformational Pedagogy to Develop Psychologically Literate Citizens for Contemporary Challenges. *Psychology*.

Learning & Teaching, 23(2), 151-171.
<https://doi.org/10.1177/14757257241248425>

- Ruiz, Y. A., Biencinto, Ch., García, M., y Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., y Martín-Moya, R. (2019). Service-Learning with College Students toward Health-Care of Older Adults: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 16(22), 4497. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224497>
- Sadeghi, M., Govindan, K., Dahooie, J. H, Mahvelati, S., y Meidute-Kavaliauskiene, I. (2021). Designing a model to estimate the level of university social responsibility based on rough sets. *Journal of Cleaner Production*, 324, 129178. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129178>
- Salam, M., Awang, D.N., Ibrahim, D.H.A., Abang, D.H., y Shoaib, M. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Educ. Rev.* 20, 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Salazar-Botello, C.M., Ganga-Contreras, F., Fossatti, P., Muñoz-Jara, Y., y Monje-Sanhueza, R. (2023). Evolución del aprendizaje servicio: un análisis bibliométrico desde la Web of Science. *Revista Bibliotecas. Anales de Investigación*, 19(1), 1-13. <https://revistasbnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/517>
- Salazar-Botello, C. M., Muñoz, Y. A., Lagos, M. T., Arriagada, R., Vallejos, R. L., y Monje-Sanhueza, R. J. (2021). Institucionalización del aprendizaje servicio en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío: Vinculando la educación superior y la comunidad local. *Hallazgos*, 18(35), 287-318. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5770>
- Salmerón, P., y Martín, A. (2020). Entornos de aprendizaje para una acción tutorial enfocada en la docencia en A. Pantoja (Coord.), *Buenas prácticas en la tutoría universitaria* (77-96). Síntesis.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

- Santos, M.A., Mella, I., Naval, C., y Vázquez, V. (2021). The Evaluation of Social and Professional Life Competences of University Students Through Service-Learning, *Front. Educ.*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304>
- Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S., y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Saylor, J., Hertsenbergh, L., McQuillan, M., O'Connell, A., Shoe, K., y Calamaro, C. J. (2018). Effects of a service learning experience on confidence and clinical skills in baccalaureate nursing students. *Nurse education today*, 61, 43–48. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.009>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. y Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures *Methods Psychol. Res.*, 8, 23–74. https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/mpr_Schermelleh.pdf
- Selmo, L. (2020). Higher Education and the Relationship between the Capability Approach and Service-Learning in *Integrating Community Service into Curriculum: International Perspectives on Humanizing Education* (39-50). <https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000025004>
- Serrano-Pereira, M. G., Pinto, M., y Hernández, E. (2022). Responsabilidad social: desarrollo y validación de una escala para estudiantes universitarios. *Psicumex*, 12(1), 1–28. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.447>
- Severino-González, P., Sarmiento-Peralta, G., Santivañez, S., y Morales-Mejías, Y. (2023). Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: percepción de estudiantes universitarios de Perú, *Formación Universitaria*, 16(4), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000400001>
- Sharma, D. (2022). Teaching Professional Use of Social Media Through a Service-Learning Business Communication Project. *Business and Professional Communication Quarterly*, 85(4), 395-419. <https://doi.org/10.1177/23294906221074687>

- Sigmon, R. (1979). Service-Learning: Three principles. *Synergist*, 8(10), 9-11.
<https://www.jstor.org/stable/community.33120643>
- Skovholt, K., Nordenström, E., y Stokoe, E. (2019). Evaluative conduct in teacher-student supervision: When students assess their own performance. *Linguistics and Education*, 50, 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.03.001>
- Solís, M.G., y López, C. (2020). El aprendizaje-servicio como estrategia didáctica para la profesionalización, la sostenibilidad y la transformación social. Una experiencia en el grado de educación social. *Campo Abierto*, 40(1), 73-86.
<https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/3699>
- Sologuren, E., Núñez, C. y González, M. (2019). La implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en educación superior para el desarrollo de las competencias genéricas de innovación y comunicación en los primeros años de Ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 19-34.
<https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/343>
- Stovall, P. (2011). Professional Virtue and Professional Self-Awareness: A Case Study in Engineering Ethics. *Science and Engineering Ethics*, 17(1), 109-132.
<https://doi.org/10.1007/s11948-009-9182-x>
- Szelei, N., Tinoca, L., y Pino, A.S. (2019). Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context. *Prof. Dev. Educ.*, 46(5), 780-796 (2019) <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>
- Tapia, M. N. (2000). La solidaridad como pedagogía: *El aprendizaje-servicio en la escuela*. Ciudad Nueva. https://sitios.ucsc.cl/cidd/wp-content/uploads/sites/37/2020/10/2000_La_solidaridad_pedagogia.pdf
- Tapia, M.N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Rev. Científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44.
https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf
- Tapia, M. N. (2017). Aprendizaje-Servicio, un movimiento pedagógico mundiales en L. Rubio & A. Escofet (Eds.), *Aprendizaje-servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la universidad* (55-69). Octaedro.
- Tapia, M.N., Peregally, A. (2022) Los procesos de institucionalización del Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior en Ch. Jouannet, y L. Arocha (Eds.). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación*

- Superior*. (16-40). Uniservitate. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/04-Institucionalizacion-del-Aprendizaje-servicio-ESP-28.4-1.pdf>
- Taylor, A., Butterwick, Sh., Raykov, M., Glick, S., Peikazadi, N., y Mehrabi, Sh. (2015). Community Service-Learning in Canadian Higher Education. *UBC Faculty Research and Publications* (1). 1-35. <https://dx.doi.org/10.14288/1.0226035>
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Taylor, W., Pruitt, R., y Fasolino, T. (2017). Innovative Use of Service-Learning to Enhance Baccalaureate Nursing Education. *The Journal of nursing education*, 56(9), 560–563. <https://doi.org/10.3928/01484834-20170817-09>
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7476028>
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., y Hernández, À. (2019). Didactic Strategies to Promote Competencies in Sustainability. *Sustainability*, 11(7), 2086. <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- Ti, C.B., Tang-Wong, J., y Bringle, R. (2021). Initiating and Extending Institutionalization of Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25(2), 5-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1314063>
- Tijmsma, G., Hilverda, F., Scheffelaar, A., Alders, S., Schoonmade, L., Blignaut, N., y Zweekhorst, M. (2020). Becoming productive 21st century citizens: A systematic review uncovering design principles for integrating community service learning into higher education courses. *Educational Research*, 62(4), 390–413. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1836987>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe. <https://cife.edu.mx/recursos/formacion-integral-y-competencias-pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion/>
- Tuononen, T., Hyytinen, H., Kleemola, K., Hailikari, T., y Toom, A. (2023). Generic skills in higher education – teachers’ conceptions, pedagogical practices and

- pedagogical training. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 207–224.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2248003>
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. UNESCO: Francia.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial de educación Superior 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la búsqueda del cambio social y el desarrollo. Documento final*. [http:// www.mineducacion.gov.co/1621/articles-230245_archivo_pdf_conferencia_cmes.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-230245_archivo_pdf_conferencia_cmes.pdf)
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Universidad Autónoma de Chile (2017). *Modelo educativo*. Universidad Autónoma de Chile. <https://www.uaautonoma.cl/universidad/modelo-educativo/>
- Universidad Autónoma de Chile (2018). Resolución N°041/2018. *Aprueba los lineamientos para el desarrollo de Competencias Genéricas*. Universidad Autónoma de Chile. <http://www.uaautonoma.cl>
- Universidad Autónoma de Chile (2018). Resolución N°216/2018. *Aprueba política de metodología Aprendizaje y Servicio “Manual Metodología A+S”*. Universidad Autónoma de Chile. <http://www.uaautonoma.cl>
- Universidad Autónoma de Chile (2019). *Competencias Genéricas 2019*. Universidad Autónoma de Chile. <http://www.uaautonoma.cl>
- Universidad Autónoma de Chile (2021). *Plan Estratégico*. Universidad Autónoma de Chile. <http://www.uaautonoma.cl>
- Universidad Autónoma de Chile. (2024). *Resolución N° 050/2024. Aprueba el plan de desarrollo estratégico 2024-2030 de Universidad Autónoma de Chile*. <http://www.uaautonoma.cl>
- Universidad Autónoma de Chile (2024). *Carrera de Enfermería. Competencias de egreso*. https://www.uaautonoma.cl/facultades_/ciencias-salud/enfermeria/
- Uribe, P.A. (2018). Percepción de los estudiantes de educación inicial frente al desarrollo de experiencias formativas en modalidad A+S. *Rev. Electronica Investig. Educ.*, 20(4), 110-122. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1826>

- Urrutia, G., y Bonfill, X. (2010). PRISMA declaration: A proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Valencia, L., y Velandia, A. (2013). Percepciones y motivaciones sobre el voluntariado. *Eleuthera*, 9(2), 116-131. <https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961838008.pdf>
- Vallaey, F. (2008). El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 193-220. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/issue/view/37>
- Vallaey, F., y Álvarez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22, 93-116. <https://www.redalyc.org/journal/706/70667730006/html/>
- Vallaey, F., De La Cruz, C., y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de Primeros Pasos*. McGraw-Hill. <http://dx.doi.org/10.18235/0012439>
- Vallaey, F. (2013). Virtud, justicia, sostenibilidad: Una ética de tres dimensiones para la responsabilidad social de las organizaciones en A. Minnicelli (Ed.), *Memoria Ier. Congreso Internacional de Responsabilidad Social* (704-712). Fundación Observatorio de Responsabilidad Social.
- Vallaey, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.716>
- Vargas-Merino, J. A. (2021). Innovación social: ¿Nueva cara de la responsabilidad social? conceptualización crítica desde la perspectiva universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 435-450. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35934>
- Velásquez, P. (2017). *Percepción de la formación universitaria basada en competencias genéricas y capacidades orientadas a la elaboración de tesis en egresados de administración* [Tesis de grado]. Universidad de San Martín de Porres. http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2901/1/velasquez_tpa.pdf
- Velázquez, M. (2017). Tuning history in Latin America. *Arts and Humanities in Higher Education*, 16(4), 358-370. <https://doi.org/10.1177/1474022216686522>

- Vélez, A.L., Ngaruiya, K.M., y Ozkan, D.S. (2021). In the Annex on Service and Higher Education A multidisciplinary y evaluation of the role of Service Learning. EEUU. Carolina del Norte. *Revista de educación y liderazgo sin fines de lucro*, 11(4), 80-98. <https://doi.org/10.18666/JNEL-2020-9649>
- Velicer, W. F., y Fava, J. L. (1998). Affects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231–251. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.2.231>
- Vera, F. (2021). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de enfermería. *Transformar*, 2(4), 47–54. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/43>
- Villa, A., y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 8(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780203>
- Villalta, M. A., Assael, C., y Baeza, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, 40(160), 101-119. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-160-conversacion-y-mediacion-del-aprendizaje-en-aulas-de-diversos-contextos-socioculturales.pdf>
- Villar, J. (2007). Nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades. América Latina. *Responsabilidad Social*, (4), 27-37. http://www.bibliotecavirtualrs.com/wp-content/uploads/2012/01/rsu_nuevos_paradigmas_para_una_educacion_liberadora_y_humanizadora.pdf
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76. <http://revistas.um.es/educatio/article/download/153/136>
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Vivero, L., Molina, W., y Standen, D. (2020). Un análisis crítico al modelo aprendizaje servicio: Su implementación en la Universidad Católica de Temuco. *Sophia Austral*, (25), 121-137. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100121>

- Voss, H. C., Mathews, L. R., Fossen, T., Scott, G., y Schaefer, M. (2015). Community-Academic Partnerships: Developing a Service-Learning Framework. *Journal of professional nursing : official journal of the American Association of Colleges of Nursing*, 31(5), 395–401. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.03.008>
- Wang, Y. (2011). Mission-Driven Organizations in Japan: Management Philosophy and Individual Outcomes. *Journal of Business Ethics* 101(1), 111-126. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0712-x>
- Wong,L.T., Mui, K.W., Zhang, D. (2025). International service-learning projects on water sustainable management in higher education: a case study on improving water quality in a needy community. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(9). 1-20. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2024-0186>
- Wu, J., y Belando, M.R. (2024). Investigación sobre aprendizaje-servicio en la literatura académica china: una revisión sistemática. *Revistas UVigo*, 22(2). 256-270, <https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5382>
- Yang-Wallentin, F., Jöreskog, K. G., y Luo, H. (2010). Confirmatory Factor Analysis of Ordinal Variables With Misspecified Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 17(3), 392–423. <https://doi.org/10.1080/10705511.2010.489003>
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/151>
- Yáñez, L. M. (2020). Competencias genéricas en la educación universitaria: una propuesta didáctica. *Revista Educación Las Américas*, 10(2), 168-184. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.102>
- Yu, L., Shek, D.T.L., y Xing, K.Y. (2019). *Impact of a Service-Learning Programme in Mainland China: Views of Different Stakeholders, Service-learning for youth leadership: the case of Hong Kong*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0448-4_4, 49-63
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zabalza, M. Á. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zuluaga, O. (1979). *Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto de saber.* Anthropos Editorial.
<http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

1.- Matriz análisis artículos científicos para revisión sistemática

Artículo (autor)	Título	Objetivo	Método	Resultados	Futuras investigaciones
Martínez Vivot y Folgueiras (2015)					
Uribe (2018)					
Salazar- Botello y otros (2021)					
Pérez y otros (2019)					
Yu y otros (2019)					
Santos y otros (2021)					
Godoy- Pozo y otros (2021)					

ANEXO 2

1. Inventario conductas socialmente responsables (ICOSORE-U) de Boero y otros (2020) aplicado a los estudiantes del grado de Enfermería

Formulario Inventario de Conducta Socialmente responsable en universitarios (ICOSORE-U)

Estimado/a estudiante de Enfermería:

El presente instrumento tiene por finalidad recabar información importante acerca de la responsabilidad social individual de estudiantes universitarios/as de Enfermería que viven en la Región Metropolitana de Santiago.

Solicitamos tu colaboración para responder este cuestionario que nos será de gran ayuda para realizar esta investigación que se enmarca dentro del proyecto Competencias Genéricas en estudiantes universitarios, trabajo que se está realizando para obtener el grado de Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación en la Universidad de Valladolid, España. Tus respuestas son anónimas y absolutamente confidenciales. Tu participación será un valioso aporte para esta investigación.

Responder este cuestionario no te quitará más de 15 minutos.

Consultas a Sandra Vera, Doctoranda UVa: sandravera64@gmail.com
¡Agradecemos tu colaboración!

I.- Antecedentes personales

Te agradecemos nos indiques algunos datos personales, que son solo referenciales para efectos de esta investigación.

1.- Edad

- a) Entre 18 y 22 años
- b) Entre 23 y 27
- c) 28 o más años

2.- Género

a) Masculino

b) femenino

c) Otro

d) Prefiero no decir

3.- ¿Tienes hijos?

a) Sí

b) No

4.- Indica número de hijos

a) Ninguno

b) 1 hijo

c) 2 hijos

d) 3 hijos

e) 4 o más hijos

4.- ¿En qué comuna vives?

1.- Alhué

2.- Buin

3.- Calera de Tango

4.- Cerrillos

5.- Cerro Navia

6.- Colina

7.- Conchalí

8.- Curacaví

9.- El Bosque

10.- El Monte

11.- Estación Central

12.- Huechuraba

13.- Independencia

14.- Isla de Maipo

15.- La Cisterna

16.- La Florida

17.- La Granja

- 18.- La Pintana
- 19.- La Reina
- 20.- Lampa
- 21.- Las Condes
- 22.- Lo Barnechea
- 23.- Lo Espejo
- 24.- Lo Prado
- 25.- Macul
- 26.- Maipú
- 27.- María Pinto
- 28.- Melipilla
- 29.- Ñuñoa
- 30.- Padre Hurtado
- 31.- Paine
- 32.- Pedro Aguirre Cerda
- 33.- Peñaflor
- 34.- Peñalolén
- 35.- Pirque
- 36.- providencia
- 37.- Pudahuel
- 38.- Puente Alto
- 39.- Quilicura
- 40.- Quinta Normal
- 41.- Recoleta
- 42.- Renca
- 43.- San Bernardo
- 44.- San Joaquín
- 45.- San José de Maipo
- 46.- San Miguel
- 47.- San Pedro
- 48.- San Ramón
- 49.- Santiago
- 50.- Talagante

51.- Til Til

52.- Vitacura

6.- ¿En qué curso de la carrera estás

- a) Primer año
- b) Segundo año
- c) Tercer año
- d) Cuarto año
- e) Quinto año

7.- ¿Tienes gratuidad?

- a) Sí
- b) No

8.- ¿Cuál es tu nacionalidad?

- a) Chilena
- b) Peruana
- c) Venezolana
- d) Ecuatoriana
- e) Argentina
- f) Haitiana
- g) Otra

9.- ¿Te sientes de algún pueblo originario?

- a) Alacalufe
- b) Atacameño
- c) Aimara
- d) Colla
- e) Mapuche
- f) Quechua
- g) Rapa Nui
- h) Yámana
- i) Ninguna

10.- 9.- Las siguientes preguntas están referidas a tu participación en actividades de ayuda social.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.- Me ocupé del medio ambiente (recolección de basura, limpieza de lugares públicos) o participé en una organización que se ocupa del medio ambiente.					
2.- Participé en actividades de voluntariado como: construir mediaguas, visitar hogar de niños o de ancianos, realizar trabajos voluntarios de verano o invierno, entre otros.					
3.- Organicé o ayudé a organizar campañas de ayuda solidaria, tales como: recolectar alimentos, vestimenta, útiles escolares, entre otros.					
4.- Participé o ayudé en una organización de					

caridad como: Hogar de Cristo, Ejército de Salvación, Fundación Las Rosas, Regazo, entre otras.					
5.- Entregué recursos materiales a campañas de ayuda social, como: vestimentas, alimentos, materiales de construcción, entre otros.					
10.- Las siguientes preguntas se orientan a actividades relacionadas con el cuidado de las personas y el respeto de los espacios públicos.					
1.- Boté la basura en los basureros (de la calle, de los parques o de lugares públicos).					
2.- Cuidé los espacios públicos como plazas, jardines, parques, monumentos.					
3.- Utilicé racionalmente los recursos como el agua, la luz, el gas, cuidar los espacios naturales, entre otros.					
4.- Respeté los espacios reservados para minusválidos, embarazadas y/o ancianos.					

5.- Respeté las normas sociales tales como: respetar la fila, turnos, ceder el asiento a personas mayores.					
6.- Cuidé instalaciones públicas o universitarias (infraestructura, mobiliario, libros).					
7.- Evité usar productos que contaminan el medio ambiente como aerosoles, envases no reciclables, tubos de escape en mal estado, entre otros.					
11.- Las siguientes preguntas se relacionan con tu participación en actividades culturales y otras relacionadas con la vida ciudadana activa.					
1.- Me informé sobre el acontecer nacional e internacional (ver noticias, leer el diario, revisar medios electrónicos).					
2.- Participé en algún movimiento estudiantil u organización política (partido político, federación de estudiantes, centro de alumnos, asambleas, entre otros).					

3.- Voté en elecciones de alguna institución u organización a la que pertenezco, como, por ejemplo, votaciones de carrera, de organizaciones ciudadanas, municipales parlamentarias o presidenciales.					
4.- Expresé mi opinión respecto de distintos temas, en diferentes contextos y con diferentes personas.					
5.- Participé en actividades culturales (conciertos, obras de teatro, exposiciones de pintura, escultura, entre otras).					
12.- Las siguientes preguntas se relacionan con tu participación en actividades religiosas.					
1.- Participé en algún grupo religioso (cualquier religión) o algún grupo ligado a la iglesia (cualquier iglesia).					
2.- Participé en las actividades propias de la religión que profeso.					

3.- Invité a otras personas a participar en actividades de mi grupo religioso.					
4.- Transmití mis valores religiosos a otras personas.					
13.- Las siguientes preguntas están vinculadas a tu actividad como estudiante universitario y/o como trabajador.					
1.- Asistí a clases o a mi trabajo.					
2.- Cumplí responsablemente con trabajos, tareas y evaluaciones.					
3.- Estudié las asignaturas de mi carrera o me perfeccioné en mi trabajo.					
4.- Llegué puntualmente a mis actividades académicas y/o laborales (reuniones de trabajo, clases, prácticas profesionales, certámenes, entre otros)					

ANEXO 3

1. Correos contacto a Dirección y a Enfermeras del Grado de Enfermería para solicitar su colaboración y accedan a conceder una entrevista.



CORREOS DE CONTACTO

A continuación, se presentan los correos de contacto enviados desde la Dirección de la Carrera a docentes del Grado de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile, y enviados por la tesista para solicitarles su colaboración y si pueden conceder una entrevista.

1.- Correo de la Dirección solicitando colaboración a los docentes del Grado de Enfermería.



From: XXXX
Sent:
To: Docentes Enfermería
CC: Sandra Ximena Vera Ruiz
Subject: Solicita colaboración

Estimados docentes:

Los saludo muy atentamente, esperando se encuentren bien ustedes y sus familias, a pesar de las circunstancias de pandemia.

Les escribo porque quiero pedirles su colaboración, para ayudar a una docente de Formación General que está realizando una investigación en competencias genéricas y buenas prácticas pedagógicas. Lo que necesita es si ustedes pueden colaborarle concediéndole una entrevista para conversar sobre su tema.

Los docentes, idealmente deben estar dictando clases, o haberlas dictado, en los últimos niveles de la carrera de Enfermería. ¿será posible que ustedes nos puedan ayudar?

De ser así, agradeceré confirmarme para decirle a la docente se comunique con ustedes.
De antemano agradezco su atención y buena disposición.
Quedo atenta a sus comentarios y copio a Sandra, docente de Formación General.

Saludos,

XXXXX
Directora
Carrera de Enfermería
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Autónoma de Chile



2.- Correo a Informante 1:

From: Sandra Ximena Vera Ruiz <sandra.vera@uautonoma.cl>

Sent: Wednesday, July 14, 2021 2:39:17 PM

To:

Subject: Saludos y consulta

¡Hola! ¿Cómo estás?

Te escribe Sandra Vera de Formación General.

Espero te encuentres muy bien.

Te escribo en forma intencionada hoy para pedirte ayuda, porque estoy realizando mi Doctorado en Educación en la Universidad de Valladolid. Es modalidad on-line.

Mi tema es: "Las competencias genéricas declaradas por la Universidad Autónoma y sus buenas prácticas pedagógicas".

En este momento requiero entrevistar, vía teams, a docentes que realicen clases en la Escuela de Enfermería en los últimos años, ya sea que las estén dictando este año o lo hayan hecho en semestres anteriores, para ver cómo trabajan la competencia de Responsabilidad Social.

La Directora me indicó que podrías colaborarme, por eso te escribo para saber si puedes concederme una entrevista.

Las características de los posibles entrevistados son: trabajar en la Escuela de Enfermería y tener grado de Magíster o Superior.

Evidentemente los datos son absolutamente confidenciales y se utilizarán solo para efectos de esta investigación.

Agradecida si me puedes ayudar.

Deseando estés muy bien, se despide,

Sandra

Respuesta de la docente:

To: Sandra Ximena Vera Ruiz

Hola Sandra!

Que gusto saber de ti

Estoy haciendo clases efectivamente y si te puedo colaborar en algo con todo gusto

Te envío mi Cel para conversar más directamente.

Hoy estoy en clases hasta las 18:20

Escríbeme mañana y coordinamos

Saludos y cuídate mucho!



3.- Correo a Informante 2:

De: Sandra Ximena Vera Ruiz <sandra.vera@uautonoma.cl>

Enviado: jueves, 15 de julio de 2021 11:06

Para: XXXX

Asunto: Solicita contacto

Estimada XXXX:

Mi nombre es Sandra Vera Ruiz, hago clases en Formación General.

Le solicité a la Directora me contactara con docentes de últimos niveles para conversar sobre la competencia de responsabilidad social y cómo se trabaja desde la práctica pedagógica.

Mi interés en contactarla es para solicitarle una entrevista sobre este tema, porque estoy realizando mi tesis doctoral en competencias genéricas declaradas por la Universidad Autónoma, por lo que su participación tiene un gran valor para mí. La información recogida es solo para efectos de esta investigación, resguardando la privacidad de los datos.

En este contexto, me gustaría poder entrevistarla vía teams en el día y horario que me indique.

Agradeciendo su buena disposición para atenderme, la saluda muy atentamente,

Respuesta de la docente:

De: XXXX

Enviado: jueves, 15 de julio de 2021 15:28

Para: Sandra Ximena Vera Ruiz <sandra.vera@uautonoma.cl>

Asunto: RE: Solicita contacto

Estimada Sandra,

Ningún problema, la idea es ayudar en estos procesos, que además tienen un gran valor para la docencia. La próxima semana puedo reunirme, miércoles o jueves. Estoy disponible en ambas jornadas, porque el martes cierro los promedios de mi asignatura; así que quedo atenta para coordinar la reunión.

Saludos cordiales,

4.- Correo a Informante 3

Estimada XXXX:

Mi nombre es Sandra Vera Ruiz, hago clases en Formación General.

Le solicité a la Directora me contactara con docentes de últimos niveles para conversar sobre la competencia de responsabilidad social y cómo se trabaja desde la práctica pedagógica.

Mi interés en contactarla es para solicitarle una entrevista sobre este tema, porque estoy realizando mi tesis doctoral en competencias genéricas declaradas por la Universidad Autónoma, por lo que su participación tiene un gran valor para mí. La información recogida es solo para efectos de esta investigación, resguardando la privacidad de los datos.

En este contexto, me gustaría poder entrevistarla vía teams en el día y horario que me indique.

Agradeciendo su buena disposición para atenderme, la saluda muy atentamente,

Sandra

Respuesta de la docente:

De: XXXXXX

Enviado: jueves, 15 de julio de 2021 11:17

Para: Sandra Ximena Vera Ruiz <sandra.vera@uautonoma.cl>

Asunto: RE: Solicita contacto

Estimada Sandra, buenos días. Le comento que para mí es un placer cooperar en su tesis y por tanto le cuento que tendría disponibilidad para que nos reunamos vía teams el día Martes 20 de Julio entre las 15 y 16 horas, o bien el día Miércoles 21 entre las 10:30 y 11:30 horas o después de las 18 horas ese mismo día.

Si no es posible en esos horarios me comenta y le propongo nuevos horarios.

Que tenga un buen día.

Saludos cordiales,

XXX XXX

Docente Carrera Enfermería
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Autónoma de Chile

5.- Correo a Informante 4

Estimada XXXX:

Mi nombre es Sandra Vera Ruiz, hago clases en Formación General.

Le solicité a la Directora me contactara con docentes de últimos niveles para conversar sobre la competencia de responsabilidad social y cómo se trabaja desde la práctica pedagógica.

Mi interés en contactarla es para solicitarle una entrevista sobre este tema, porque estoy realizando mi tesis doctoral en competencias genéricas declaradas por la Universidad Autónoma, por lo que su participación tiene un gran valor para mí. La información recogida es solo para efectos de esta investigación, resguardando la privacidad de los datos.

En este contexto, me gustaría poder entrevistarla vía teams en el día y horario que me indique.

Agradeciendo su buena disposición para atenderme, la saluda muy atentamente,

Sandra Vera Ruiz

Respuesta de la docente:

De: XXXXXX

Enviado: jueves, 15 de julio de 2021 12:19

Para: Sandra Ximena Vera Ruiz <sandra.vera@uautonoma.cl>

Asunto: RE: Solicita contacto

Estimada Sandra,

Junto con saludar y esperando que estes muy bien, en relación con lo solicitado tengo disponibilidad para el lunes 19 después de las 14 hrs, luego el día martes 20 entre las 11:30 y 13:00, Jueves 21 durante la mañana y lo mismo para el día viernes 22.

Quedo atenta para resguardar el tiempo para nuestra reunión

Saludos cordiales y buen día

XXXXXXX

Docente Carrera de Enfermería

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad Autónoma de Chile

6.- Correo a Informante 5

Solicita contacto

From: Sandra Ximena Vera Ruiz

To: XXXX

Estimada XXXX:

Mi nombre es Sandra Vera Ruiz, dicto clases en Formación General.

Le solicité a la Directora me contactara con docentes de la carrera de Enfermería para conversar sobre la competencia genérica de responsabilidad social y cómo esta se trabaja desde la práctica pedagógica.

Mi interés en contactarla es para solicitarle una entrevista sobre este tema, porque estoy realizando mi tesis doctoral en competencias genéricas declaradas por la Universidad Autónoma, por lo que su participación tiene un gran valor para mí. La información recogida es solo para efectos de esta investigación, resguardando la privacidad de los datos.

En este contexto, me gustaría poder entrevistarla vía teams en el día y horario que me indique.

Agradeciendo su buena disposición para atenderme, la saluda muy atentamente,
Sandra Vera Ruiz

Respuesta de la docente:

De: XXXX

Enviado: miércoles, 21 de julio de 2021 15:23

Para: Sandra Ximena Vera Ruiz <sandra.vera@uautonoma.cl>

Asunto: Re: Solicita contacto

Buenas tardes Sandra:

Encantada de ayudarla. Tendría que ser el día lunes, espero que no sea muy tarde para usted.

Quedo a la espera de su respuesta.

Saludos cordiales.

XXXX

Docente clínico

Carrera de Enfermería

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad Autónoma de Chile

7. Correo a Informante 6

De: Sandra Ximena Vera Ruiz <sandra.vera@uautonoma.cl>

Enviado: miércoles, 21 de julio de 2021 15:23

Para: XXXX

Asunto: Solicita contacto

Estimada XXXX:

Mi nombre es Sandra Vera Ruiz, dicto clases en Formación General.

Le solicité a la Directora me contactara con docentes de la carrera de Enfermería para conversar sobre la competencia genérica de responsabilidad social y cómo esta se trabaja desde la práctica pedagógica.

Mi interés en contactarla es para solicitarle una entrevista sobre este tema, porque estoy realizando mi tesis doctoral en competencias genéricas declaradas por la Universidad Autónoma, por lo que su participación tiene un gran valor para mí. La información recogida es solo para efectos de esta investigación, resguardando la privacidad de los datos.

En este contexto, me gustaría poder entrevistarla vía teams en el día y horario que me indique.

Agradeciendo su buena disposición para atenderme, la saluda muy atentamente,

Sandra Vera Ruiz

Respuesta de la docente:

De: XXXX

Enviado: jueves, 22 de julio de 2021 14:22

Para: Sandra Ximena Vera Ruiz <sandra.vera@uautonoma.cl>

Asunto: RE: Solicita contacto

Estimada Sandra:

Sí, la Directora me contactó. Podríamos reunirnos mañana a eso de las 14:30 h.

Que tengas una buena tarde.

Saludos.

XXXX

Magister de Gestión en Salud

Docente Clínico Carrera de Enfermería

Universidad Autónoma de Chile

8.- Correo a Informante 7

Estimada XXX:

La saludo muy atentamente.

Mi nombre es Sandra Vera Ruiz. Pertenezco a Formación General donde dicto clases de Comunicación.

Me dirijo a usted porque le solicité a la Directora me contactara con docentes de la carrera de Enfermería para conversar sobre competencias genéricas. Ella me referenció su nombre.

Mi interés en contactarla es porque estoy realizando mi Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación. En este momento, como parte de mi tesis doctoral, estoy investigando sobre la competencia genérica de responsabilidad social y cómo esta se trabaja desde la práctica pedagógica.

En este contexto, me gustaría -si lo tiene a bien- poder entrevistarla vía teams en el día y horario que me indique.

Su participación tiene un gran valor para mí. La información recogida es solo para efectos de esta investigación, resguardando la privacidad de los datos.

Agradeciendo su buena disposición para atenderme, la saluda muy cordialmente,

Sandra Vera Ruiz

Respuesta de la docente:

De: XXXXX

Enviado: lunes, 26 de julio de 2021 16:13

Para: Sandra Ximena Vera Ruiz <sandra.vera@uautonoma.cl>

Asunto: Re: Solicita contacto

Hola Sandra sí por supuesto, ningún problema podría ser mañana a las 11:00 hrs, me confirma para reunirnos.

Saludos.

ANEXO 4

1. Entrevista a Informante 5

Informante, género femenino, 60 años de edad. Licenciada en educación en Salud, 34 años de experiencia profesional. Dicta clases en tercer y cuarto año, Es jornada completa.

P: ¡Hola! Primero un gusto saludarte, agradecer tu disposición..

R: Hola. ¿Me das un minuto? Tengo que ir a buscar algo para abrigarme.

P: Sí. No hay problema. (Pasan unos segundos y vuelve)...Ahora sí. Bueno, te reitero mi agradecimiento por concederme esta entrevista.

R: Mira, si no nos ayudamos entre nosotros, estamos mal.

P: Gracias. Bueno, yo hago clases en formación general. Ya. Yo ingresé a la Universidad Autónoma el 2012. Partí en la carrera de enfermería cuando la asignatura era. No era corporativa, sino que algunas solamente algunas carreras las tenían y se dictaba solo el primer semestre. Estuve un par de años así, desde el 2012. La asignatura se llamaba Comunicación...expresión oral y escrita, son los nombres que ha tenido. Comunicación oral y escrita se llamaba en ese tiempo aplicada a las competencias profesionales, de enfermería. Algo así como competencias comunicativas para la carrera de enfermería. Por ahí partió el nombre ya y hoy en día, se llama Comunicación...

R: Comunicación como en el colegio...

P: Sí. Después hubo una asignatura que se llamó Comunicación para el mundo laboral y la salud. También en enfermería. Y la asignatura y hoy en día se llama Comunicación en contexto, que es la asignatura que se dicta el primer semestre, pero

tenemos otra que es argumentación y hay otras asignaturas del área de formación general que se dictan, en distintos niveles de las carreras... ya. Entonces, hablemos un poco de ti. ¿Cuál es tu profesión? Yo soy Profesora de Castellano de origen porque soy viejita. No soy de lenguaje.

R: Siempre que me hablan de profesora de Castellano me acuerdo de la profesora que yo tuve en segundo medio. Te estoy hablando del año 76 para que veas, lo Eh... lo avanzada que era ella en cuanto a la metodología de enseñanza que tenía. Ella tenía la metodología de clase invertida.

P: Mi clase era en esa época. En esa época...

R: ¿Sí y era súper bueno, fíjate, porque de alguna manera yo creo que eso nos ayudó mucho cuando entramos a la universidad, porque el... el... método paternalista que tiene la U hoy en día, por mucho que diga autogestión del conocimiento que no da ni por casualidad por ahí, por lo menos por lo que yo veo, eh? Siento que a los chicos les hubiera servido mucho tener una una profesora así, que los orientara a lo que es la verdadera eh... forma de enseñanza y de estudio en la universidad. Una forma de acceder al conocimiento en la cual la clase no es solamente dictar una materia, sino que es... el comentario ¿no es cierto? Es el análisis de lo que yo ya traigo, bien... Yo llego preparado a la clase para que podamos comentar sobre eso, porque si no nos convertimos en meros repetidores de conocimiento.

P: Exactamente.

R: Y hoy en día el conocimiento lo tenemos a un click. Entonces hoy en día lo que necesitamos no es cierto, es la interacción, es la conversación, es el análisis.

P: Así es. ¿Y tú sigues dando clases?

R: Sí. Aunque en la virtualidad es difícil... Bueno... Aunque la... la... gracia de esto. Sí. La gracia de... la clase on line es que les entregas el material, pero en la clase en sí... parecen sesiones de... de...

R: Sesiones de espiritismo. ¿Hay alguien del otro lado? Por favor. Si hay alguien vivo del otro lado, tiene una señal.

P: Genial. Bueno, el año pasado, yo fui muy afortunada cuando hice las clases sincrónicas porque tuve bastante participación de los alumnos. Pero, por supuesto, en algunos grupos es como una clase de espiritismo, especialmente el fin de semestre, sobre todo uno empieza a preguntar dónde están? Pues ya, porque ahí ya se nos... se nos... se nos desaparece. Exactamente. Y este año, claro, y este año la asignatura es asincrónica. Entonces lo que yo pasé durante todo el semestre fue atendiendo a los correos todo el día, porque ahí te exige todo el día y revisando las tareas que son semana a semana y las evaluaciones... en las fechas que corresponden. nosotras las evaluaciones regulares es una asignatura de proceso que en realidad bien llevada es bonita, es muy bonita, pero lamentablemente nuestros chiquillos, como bien dices tú, no tienen el hábito. No, no tienen ese espíritu de aprender por sí mismo. Que les cuesta mucho. ¿Me entiendes? Y en ese contexto es se hace complejo. De hecho, hoy día, por ejemplo, un alumno me estaba reclamando y el viernes en la noche dejé todas mis notas puestas, qué sé yo con todo al día, porque tuvimos la última evaluación el día viernes, el 20, el 23, perdón, el 16 y eran videos. Entonces en una semana tuve una maratón de revisión de video ya más el 10% que estaba en porcentajes en el sistema y había que transformarlo. El tema es que dejé todas las notas puestas y un alumno profesora ¿por qué tengo un uno cuando yo entregué? Entonces y yo le había mandado correos, miércoles, jueves, revisé, el sistema diciéndole que su vídeo no abría...Le dejé mensaje en la plataforma, o sea directo a su correo institucional dos días seguidos diciéndole que, por favor, el video me lo cambiara a la opción no listada para que lo pudiera ver porque no la puedo evaluar si no puedo ver el video...Pero nada...Y se enojan...Tuve que enviarle un print de pantalla... Pierdes un tiempo bastante importante en este afán. Bueno, ese es el sistema... Estamos ahora así. ..Bien, en el contexto de lo mío...estoy estudiando en Valladolid. El doctorado se llama, se llama... Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación. Y quiero optar por publicar y acogerme a la modalidad entrega por compendio, ya en la cual tengo que tener en tres artículos publicados en revistas de alto impacto. Ya. Ya sea que uno entiende esto que no es Scopus, ya es entonces Ya. Vamos. Vamos investigando. Estoy haciendo en paralelo. En realidad, la

la. Igual estoy armando un marco teórico igual. Porque igual uno al final tiene que entregar un marco teórico, O sea, un. Un informe en el cual tienes que dar el hilo conductor a los tres textos. Digamos que tú has publicado. Claro, pero de lo contrario, si por ABC no lo logras porque no es tan fácil ya. ¿Eh? Igual obviamente estoy avanzando en el marco teórico y ya, ya estoy en el en la parte metodológica del marco teórico. Igual uno nunca termina de... de completarlo... digamos, pero en el grueso ya lo tengo visualizado y la verdad que he avanzado hartito. Yo no me había dado mucho cuenta de qué era lo que había pasado.

R: ¡Que interesante!

P: Sí. Y voy a seguir investigando, yo no, yo... no quiero obtener un doctorado, por decir en el papel que tuve un doctorado, que es un poco la tónica de lo que está pasando hoy en día y las problemáticas que tenemos, Sino que seguiré por la línea de la investigación. He leído mucho hasta ahora...Y generé un artículo, que es un análisis cuantitativo sobre habilidades para la vida...porque mi tema son las competencias genéricas. Y mi proyecto se concentró en las competencias genéricas de lo que yo conocía por la Universidad Autónoma. Yo le tengo amor a la Universidad. Yo estoy enamorada de la universidad. Es un compromiso eterno. Este amor fue amor a primera vista y amor eterno.

R: ¿Dónde trabajabas antes de la Universidad Autónoma?

P: Bueno, trabajé desde el año 92 en la UTEM, en la Universidad Tecnológica. Igual los primeros semestres trabajé allá hasta hace dos años. Hasta antes de la pandemia ya. Trabajé en la Mayor también, digamos en paralelo. Y yo siempre decía que tenía mis amores entre la Universidad Mayor y la Autónoma. Pero en la en la línea pedagógica, digamos, en lo que es innovación, obviamente sé que en la Universidad Autónoma es el lugar porque están... están siempre innovando. Siempre en este afán independiente de sus resultados.

R: Ya, pero por lo menos existe la intención de. Y eso uno nota la diferencia con otras universidades. Entonces yo creo que por ahí...

P: Bueno, a lo mejor estoy muy con la camiseta puesta, pero. Pero lo siento así. No sé. Eh...

R: Yo creo que cuando uno trabaja... (Se cruza una gata por la pantalla). Perdona, cuando uno trabaja... (pausa). Es que tengo una gata que me saca las cosas de la mesa.

P: Ya no hay problema.

R: No se me cruza por aquí.

P: Ah, no, pero no importa. Bueno, entonces, eh.

R: Eh, Se me olvidó lo que estaba diciendo.

P: Me decía que cuando uno... Yo te decía que a lo mejor estaba muy con la camiseta puesta. Pero. Pero tú me decías que cuando uno trabaja...

R: Sí, eh, en parte. A ver, es que uno no debe ser ciego. Yo... yo... so... eh... Para algunas cosas quizás soy demasiado cuadrada siendo yo un desastre, un desorden. Yo no, de verdad. Pero... Por ejemplo, cuando yo les corrijo los trabajos a los chicos el año pasado, ponte tú, eh? A mí me tocó dictar la asignatura. Yo no tengo magíster, no tengo nada. A mí la universidad me contrató para hacer la supervisión de práctica clínica de los chicos de tercer año. Ya. Eh, Pero el año pasado, circunstancialmente, como no habían prácticas clínicas... no iba a haber presencialidad. Algo tenían que hacer con esta docente que estaba contratada a jornada completa. Y justo se dio que una docente, eh, renunció dos semanas antes de empezar las clases. ¿Entonces, me preguntan: ¿Hay posibilidades? Y digo: ¡Por supuesto! O sea, si digo que no hay, en este minuto estoy plantando algo en la casa de mi hermana. ¿Eh? Entonces, eh, Yo miraba y en realidad en primer año es cuando tú te das cuenta del origen de los estudiantes de la universidad.

P: Sí, sí.

R: ¿Es donde queda más marcado, eh? ¿Y me recordaba de esta, de esto que me pasó a mí cuando tú contabas de esta alumna que te escribió indignada porque se había sacado un uno Claro, eh? Tuvieron que hacer un ensayo de la primera unidad. ¿Mira, eh, el otro profesor que hizo la la asignatura eh? Junto conmigo. Los dos hacíamos esta asignatura por primera vez, pero él tiene magister, doctorado y demás, eh, que ha publicado hasta libro, Entonces no es neófito en la materia para nada. Pero yo sí. Pero aún así, yo decía... no puedo ser yo, la que esté tan mal, porque después de revisarles el ensayo que a todo esto, desde lo gramatical, desde la ortografía, desde la sintaxis, eh, después desde lo histórico, porque era de toda la toda la primera unidad era la evolución histórica del cuidado de enfermería.

P: Ya.

R: Eh! ¿Y este grupo en particular, dentro de todos los horrores ortográficos, porque por ahí vamos, eh? ..Además me ponen que, eh... Galileo y Galeno, no Hipócrates y Galeno fundaron el primer hospital en la ciudad de Córdoba, en España, en el año 500 después de Cristo. ¿Qué te parece? Mil años después de haber existido. Y encima me escriben un correo indignados por la nota que les había puesto.

P: No, si estos chiquillos son muy especiales. Yo lo que he optado yo no tengo mayores, reclamos, porque yo no entro en hoy. Imagínate que mi comunicación yo no los conozco, mi comunicación es solamente por escrito. Por lo tanto, un gusto saludarlos. Estoy tatatá. Mire, la situación es ta ta ta ta ta ta. ¿Listo? Hágalo de nuevo. Inténtelo. Me avisa cuando lo haga. Listo. Se acabó. Nada de por qué no lo hizo. ¿Por qué me trata así? Nada. Si no les mandó, como ahora, los pantallazos. ¿Me entiende? Entonces, la evidencia. ¿Para qué me voy a poner a decirle? Mire, lo que pasa es que usted. Nada, nada. Pero los chicos son muy especiales, igual de repente dicen unas aberraciones como la que tú me estás contando. Pero sí, impresionante, impresionante...

Ya, bueno... que es el que.... ¡Qué gusto estar conversando contigo!

La verdad, ya voy a entrar en la formalidad, por favor... jajajajajaja. Lo primero, lo primero obviamente ya te explicaba yo en qué contexto está esta entrevista y y con eh concretamente eh eh, estoy en este minuto en la línea de eh investigar sobre las prácticas pedagógicas, sobre una de las competencias genéricas en particular que es

responsabilidad social ya. Entonces, en ese contexto, eh esta esta conversación y lo que yo quiero pedirte estos datos. Por supuesto, esta conversación es totalmente Los datos son, eh, confidenciales, son anónimos así como la información y quiero pedir tu consentimiento para poder usar la información para efectos de esta investigación. Ya. Ese es mi protocolo inicial. ¿Aceptas ser entrevistada? ¿Puedo grabarte?

R: Sí, Sí, Sí, Sí. ¡Cómo no!.

P: Hablábamos de las rúbricas hace un rato. Bueno, yo creo que las rúbricas son todas adaptables. Perfectibles. Sí. Sí, perfectible. Aquí nosotros tenemos rúbricas que fueron corporativas. Hay toda una historia ahí detrás, digamos, de esto, pero son todas perfectibles. Nosotros la hemos ido modificando en la medida en que tenemos que ir las aplicando, porque definitivamente sí, hay que modificarlas. ¿Bueno, una pregunta cuántos años de experiencia laboral tiene?

R: 34.

P: Bien, ahora ¿quieres concederme tu edad?

P: 60. Ya casi. Casi a los 61.

P: Ok. Dejémoslo en 60. Te ves muy bien. Te ves espectacular. Jajajajajaja.

R: La verdad es que la edad no me aconpleja en lo más mínimo.

P: Qué bueno! A mí tampoco.

R: Yo espero con ansias mi cumpleaños.

P: Qué bien. Me alegra mucho. Ah, otra pregunta. Esto es para mi análisis estadístico. ¿En cuántas instituciones has trabajado que recuerdes?

R: En Educación... Solo dos.

P: Ya.

R: Universidad de Playa Ancha. Cuando yo vivía en Viña y era aún joven hace como 30 años atrás. Debe haber sí o sí. Pues yo todavía no cumplía 40 cuando me pidieron hacer clases. Y en la Autónoma Yeah.

P: ¿Y desde cuándo estás acá en la Autónoma?

R: Desde el 2018.

P: Ya. Perfecto. Ya. ¿Y en qué niveles? ¿Entonces? Ahora, dada esta circunstancia, estás dictando clases.

R:] En tercero y 4.º año.

P:_ Ya. Bueno, me dijiste que tu tipo de contrato ¿Era?

R: Contrato indefinido.

P: Claro.

R: Indefinido.

P: Jornada... jornada completa.

R: Eso es.

P: Y Tu profesión es...enfermera, ¿cierto?

R: Sí. Enfermera.

P: Ok. Ahora, en el contexto de la responsabilidad social y entendiéndose ésta como la participación que se tiene en ayuda social, ciudadana, cultural, religiosa, convivencia social y responsabilidad académica. ¿Qué experiencia tienes tú con los

chiquillos? ¿Cómo has tratado estos temas? ¿Cómo los has visto desde tu asignatura o desde las asignaturas que has dictado? No pensando solamente, tal vez, en.. en...este semestre en particular, sino que también en la experiencia de años anteriores, en la supervisión de prácticas clínicas, porque de una u otra manera y aunque no sea una asignatura que se dicte en sala, la supervisión de prácticas es más que una clase y la responsabilidad social se hace presente.

R: Eh, mira, en general, a ver, eh..., cómo lo hago yo para para incluir eso.

P: Sí. ¿Qué haces para tratar este tipo de temas? Un ejemplo...

P: Lo que hago. en general, aparte de, eh, mmm eh, de traerles al presente lo que es el código deontológico de la profesión y de lo que es la ética en cuanto a valores de vida, eh? Les pongo ejemplos. Ponte tú. El año pasado, cuando a los chicos de primer año les tuve que pasar la parte del código deontológico de la profesión, Eh. Yo les comentaba como yo trabajé gran parte de mi vida profesional en cuidados intensivos muchas veces te ves enfrentado a situaciones que... que...te ponen en conflicto con tus principios morales, religiosos, éticos, con tus valores de vida. Entonces yo les decía que tuvimos un paciente que, originalmente él era, ra..., cristiano, para generalizar, pero no testigo de Jehová, y se casó con una testigo de Jehová y se convirtió. El caso es que tuvo un accidente muy grave que le significó un compromiso del hígado, gravísimo, crítico y la única forma de poder salvarlo. Así de...de...hacer alguna cosa que lo ayudara en ese minuto era hacerle una transfusión de sangre y la esposa se negó, se negó, se negó y la familia de él desesperada porque no querían que muriera. Pero el tema era ¿Qué hago yo? Entonces ahí yo les puse a ellos esta situación. Y les pregunto: díganme, ustedes, cómo manejan esta situación en la cual ustedes tienen, eh..., la obligación ética de defender la vida de su paciente, pero a la vez del otro lado. En el otro plato de la balanza están las creencias... Este... religiosas... de cada ser individual. Y después les ponía esta misma situación, siendo ellos testigos de Jehová y no el paciente. Y les preguntaba, qué harían ellos en esa situación. Esto no es que nadie me haya enseñado, es absolutamente intuitivo.

P: Pero está bien. De eso se trata. ¿Me entiendes? O sea, yo... Yo creo que en la pedagogía tú puedes tener mucha teoría, pero en realidad hay muchas personas, muchos docentes como tú, que ejercen la docencia por amor y que son mucho más intuitivos sin tener la teoría y sus prácticas son mucho más efectivas que incluso aquellos que están titulados y tienen, no es cierto todos los elementos teóricos a disposición. Y esa es la riqueza de esto. Ya esa es la riqueza de esto, y esa es la riqueza de... de..., por ejemplo, en este caso en particular, de poder escuchar a personas del área de la salud que no son pedagogos, porque yo podría llegar y haber entrevistado a mis colegas. ¿No es cierto? que son profesores y que hacen responsabilidad social, pero esa no es la idea. La idea precisamente es ver qué hacen los especialistas, en este caso, de tu área, de la salud. Y ahí está la riqueza. Tener la visión de alguien desde la especialidad para ver cómo estos elementos se están incorporando en la práctica pedagógica. Esa es la idea ¿ya?

R: Ese es uno de los ejemplos.

P: Claro.

R: De cómo lo incorporo.

P: Ahora, ante estos casos que son de un caso real, ¿no?

R: Lo viví yo.

P: Ok. De un caso real. ¿Y los chicos? ¿Cómo responden a esto? .

R: Mira, lo primero es quedar mudo. O sea, si antes era el silencio, quizás haya alguien del otro lado. ¿Me escuchan? Funciona. Y, finalmente, uno dice: Por favor, chiquillos, uno al menos que dé alguna señal de vida para saber que hay alguien del otro lado. Y uno me dice: Estamos impactados. Estamos impactados... Bueno, en realidad, lo que pasa es que como yo trabajé tantos años en UCI, estas no son anécdotas. Las experiencias de vida que uno puede contar son, muchas veces, muy dramáticas, muy dramáticas, porque está la vida del paciente y todo el drama que significa para la familia. Mhm. ¿Entonces, eh? En muchos casos se quedan así como mudos, con cursos de

segundo.... de primer año... Quiero decir, se quedan como paralizados, como pensando: Dios mío, en lo que me metí. Yo creo que por ahí un poco era el análisis que hacían. Bueno, te aclaro, tal vez pensaban que a la UCI no se van a voy a ir nunca, pero las cosas que uno ve en atención primaria como violación de menores, abuso, etcétera... Y creo que es aún peor. Mh..., aún peor. Entonces, eh... Yo trato de..., eh..., mostrarles la realidad, porque dentro de la universidad tú estás muy dentro de una burbuja y una vez que te titulas y en el momento en que te recibes el título te cae encima, la realidad de que ahora ya no va a haber una institución que te va a estar cuidando, protegiendo y defendiendo y estás sola por la vida. Entonces, eh..., como que no logran visualizarlo... Eso desde la cápsula protectora de la U. Entonces cuando viene alguien y le cuenta estas historias se quedan así como impactados.

P: Mhhh.

R: Y, después, en los cursos que siguen, en los chicos de tercero o de 4.º. Cuando yo les cuento las historias que me ha tocado vivir desde la práctica, ahí el análisis es como más rico porque ya traen otro bagaje.

P: Oye, y con respecto a eso de la participación de los chicos para dar su opinión, para expresar eh, se expresan libremente en realidad. O bueno, claro, obviamente si están impactados, no es cierto frente a lo que tú les acabas de decir, porque la situación que me cuentas no es una situación impactante, obvio. Ya, pero, en general, ellos, ¿cómo manifiestan su opinión, sus posturas? ¿Cómo reaccionan?

R: Mira, hay algunos que... Lo primero que se me viene a la mente es una chica de tercero que es muy centrada, muy centrada, ¿eh? Y se nota que le gusta lo que está estudiando porque ella estudia clase a clase y cuando yo hago preguntas, generalmente del espacio etéreo me llega su voz. Es la más participativa. Ya, ya. Y con, eh, intervenciones bastante buenas, bastante buenas.

P: ¿Y sus compañeros cómo reaccionan frente a su intervención?

R: Algunos empiezan a escribir y empiezan a aparecer comentarios en el chat.

P: Ya. que es una forma de manifestar opinión en la virtualidad ¿no?

R: Sí, claro. Y entonces empiezan... Sí, pero yo haría esto otro..., ¿eh?, alguna por ahí, ¿eh? Yo cuando explico estas situaciones trato de, eh... Y no es fácil, de no herir sensibilidades en cuanto a pensamiento político o religioso de cada uno, porque cada uno puede tener y yo no lo sé, no los conozco. Estoy a través de una pantalla.

P: Sí, correcto.

R: Entonces. Y tampoco tengo una tremenda memoria como para recordar lo que me dijeron. Pero trato de enfocar las cosas de tal manera, de hacerlos comprender que no importa desde la creencia religiosa que yo tenga, hay un código que yo debo respetar. Y ahí es donde algunos dicen pucha, pero yo creo que si tú estás planteada desde tu posición como profesional de la salud, no como persona, como profesional de la salud, entonces ahí como que cambia un poquito. Entonces yo les digo que los invito a pensarlo, a estudiar el código de la profesión, búsquenlo, eh, Cuando pasen en la asignatura de Bioética plantéenle al profesor estas, eh..., estas experiencias y las dudas que se les plantean a ustedes, porque por algo en todos los hospitales hoy en día y en todas las instituciones, sean privadas o públicas, tienen comités de ética. Porque cuando eh se presentan este tipo de situaciones, eh nosotros tenemos como equipo de salud, tenemos que, eh, consultar a una entidad superior dentro de la institución y esa entidad superior no es el director del hospital ni el departamento jurídico es el comité de Ética. Mhm.

P: Okey. Ahí digamos, obviamente, están los lineamientos. Y eso es lo que permite, ¿No? Que.. Que... los chicos entiendan que hay que actuar con respeto en todos estos temas que son bastante más complejos de abordar. ¿No es cierto? Porque evidentemente no podemos imponer nuestro punto de vista. Ya. Entonces esa... esa es una situación. Oye, y con respecto, por ejemplo, al cuidado del medio ambiente, los chiquillos, el tema de la basura, el tema de los desechos, eh..., quirúrgicos, eh... En ese contexto, digamos, como, cómo lo ven ellos, ¿cómo tú les inculcas este respeto por el medio ambiente?

R: Mira. A Dios gracias, desde el año 2010 creo que partió este tema del REAS, que son los residuos eh, asistenciales. Chuta, no me acuerdo bien cuál es la que....

P: ¿Son como sustentables, no? Que pueden ser reciclables. ¿Eso es, no es cierto?

R: Mira. Hay formas de eliminar los desechos. Ya. Entonces para la eliminación de cortopunzante, hay tachos rotulados y de material específico y... Bueno, no todas las instituciones tienen el presupuesto como para tener estos contenedores más avanzados, pero hay unos que son de cartón rígido que son para poner todo lo que son los bisturís, las agujas, etcétera. Hay otros que son para eliminar todos los desechos orgánicos, no sangre, y hay otros que es para eliminar todo lo que está contaminado con sangre. Entonces, ya desde que ellos empiezan en segundo año debieran empezar en segundo año el tema de eh... de las prácticas en los laboratorios en la universidad. ¿Ellos tienen que aprender cómo ir eliminando estos desechos, ¿okey? O sea, desde chiquititos. Ya en la universidad se les va enseñando el cómo se eliminan los desechos y en el hospital te cuelgan si te equivocas.

P: Correcto, Correcto. O sea, tienen que asimilarlo, internalizarlo o si o si. Y ahí hay obviamente un tema de responsabilidad y de cuidado. Responsabilidad social del cuidado por el medio ambiente. Expresamente ya yo.

R: No andaba detrás de ellos para que si hay basura la levanten, etcétera en cometer errores.

P: ¿Ya, pero tú les inculcas, no? ¿Cierto? Le inculca de que ellos tienen que, que que ser el el el el que tener acciones que cuiden el medio ambiente, recoger la basura, colocarle los tachos. No cierto. Donde corresponde, en fin. Bueno, en Chile no está muy muy difundido el tema del reciclaje de los distintos tipos de materiales, pero por allá vamos, para eso estamos nosotros, para seguir inculcándole a las nuevas generaciones. Que así lo hagan. Claro. Ya. Oye, y con relación, tú sabes si alguno de los chicos participan alguna, o sea, digamos de de los de antes y de ahora. Porque a lo mejor ahora es más difícil conocerlos, pero que participen en alguna institución de cuidado del medio

ambiente, por ejemplo, alguna organización más que organizaciones como Greenpeace, por ejemplo, o algo así.

R: No, no.

P: Ya ahora con respecto, digamos al a la actividad de ellos en cuanto a la visita de hogares de EH, de trabajos voluntarios, visita hogares de ancianos, eh, tal vez instituciones de voluntariado.

R: Me parece que he escuchado un unos tres o cuatro que han comentado que van eh de voluntarios a instituciones.

P: Ya. ¿Y desde tu asignatura?

R: No, eh. La verdad es que hay una. En realidad podría serlo, Pero, eh, hay una asignatura que es específica para el manejo del adulto mayor y yo supongo que porque no lo sé en realidad. O sea, estoy hablando desde la suposición solamente que la docente debe conversar con ellos el tema. Ya, pero específicamente yo no lo he hecho. Y fíjate que dado que me lo preguntas, creo que lo voy a incorporar.

P: Hay que ver. Vamos a hacer un aporte. Sí, claro.

R: Ahí me tienes. ¿En este tema del del manejo de de pacientes, pero intrahospitalario porque mi asignatura es netamente médico quirúrgico, eh? Y, eh, mmm eh, estás en un en un sistema en que tú hablas y nadie te responde del otro lado. No es fácil.

P: No, no es fácil. No es fácil. No es fácil.

R: Es más fácil cuando tú estás en el contacto cara a cara con los chicos.

P: Sí. No estaba. Por eso te. Te Te. Mi pregunta es. Es precisamente orientado, no cierto hacia el antes y el ahora. Porque en el ahora sabemos que es mucho más complejo. ¿Te das cuenta? Pero cuando estabas en la práctica, en la supervisión, digamos por ahí, digamos, va orientada la la pregunta.

R: Hablábamos de eh, nos tocó porque a mí me tocó hacer supervisión de práctica en el Hospital de la FACH y. Y muchas veces, eh, teníamos, eh, adultos mayores que venían derivados desde hogares de ancianos, casas de reposo y que llegaban en unas condiciones a veces eh, deplorables. Uno se no, no se explica cómo. Cómo es posible que un adulto mayor llegue en esas condiciones al hospital derivado desde una institución a la que le están pagando para que lo cuiden. ¿Entonces ahí de repente las chicas que conversaban el tema y y se les partía el alma de ver eh, a estos, eh, ancianos en tan malas condiciones, tan mal cuidados, casi en condición de abandono, porque al final ellos y yo también terminamos hablando de abandono, porque eh, quedan en una institución, se le paga la institución, pero y dónde queda la supervisión para que este familiar mío reciba la atención por la que yo estoy pagando?

P: Ese es el famoso abandono de los adultos mayores en las en las casas de reposo. Yo no sé cuál es el término más casas de reposo, hogares de ancianos. El nombre que le queramos dar. El nombre bonito actual. ¿No es cierto? La casa de acogida. Y claro, ahí hay un tema. Hay un tema.

R: Hay algunas que son excelentes. De hecho, la hermana de mi mamá está en una. Y la tienen. Pero como joya. Sí, pero es una cosa impresionante el cuidado que tienen con los adultos mayores. Hay terapeutas ocupacionales que van, tienen pedicuro, tienen kinesiólogos, tienen de todo.

P: Ya, pero no es la. No es la pero no es la. No es la. Exactamente. Exacto. No, eso uno lo sabe. Oye. Y. Exacto. ¿Y los chicos cómo reaccionan frente a esto?

R: Mira, lo que pasa es que una cosa es la, eh, reacción en este momento y otra cosa es la reacción que se fija en el tiempo correcto.

P: Pero digamos en en cómo cómo lo ves tú de la reacción inmediata en la situación particular.

R: Reacción inmediata les da mucha pena, les da mucha pena. Hay algunos que ponte tú. ¿Me hablan de que, eh, sus abuelitos murieron en la casa y y se les quiebra la voz cuando lo cuentan, eh? Y que tuvieron la posibilidad de cuidarlos y evitar que cayeran en este abandono correcto. Algunos incluso agradecidos por la oportunidad de haber podido cuidar a su abuelito o abuelita hasta que falleció.

P: Ya. Yo creo que los chicos en realidad sí tienen conciencia en ese sentido. Tienen, y no me cabe duda que en la medida en que ellos vayan avanzando van a van a ser voluntarios, como dices tú, en algunas instituciones como el Hogar de Cristo. Fundación Las Rosas. Regazo. ¿No es cierto? Ahora, Con respecto. No te ha tocado vivir. Por ejemplo. Tú sabes que tenemos un grupo de alumnos. No tenemos una universidad que trabaja con un 40% de gratuidad. ¿Por lo tanto, tenemos muchos problemas de distinta índole en ese ámbito, no? Con los chicos. Pero de pronto, ante alguna situación de crisis de los chiquillos que se le ha incendiado la casa, que tuvo algún problema de salud, por ejemplo, las campañas que han hecho ellos las he. ¿Te ha tocado organizar alguna campaña o has motivado para que los chicos hagan campaña?

R: Yo, ¿organizar? No. Pero me tocó en la práctica clínica, eh? ...Es que yo siento que con esto de la sincronidad, las clases sincrónicas, el encierro como que te has abstraído y estás desde un lejano lugar dictando clase. Has perdido el contacto con con los chicos. Mucho contacto. Pero por ejemplo. Bueno, a mí siempre me han tildado todos de que soy muy maternal. No tengo hijos, pero soy muy maternal. Entonces, el año antepasado, el último año que nos tocó hacer práctica clínica, eh, me di cuenta que mis alumnos estaban repartiendo comida de sus platos a uno que estaba vacío o que empezaron a turnarse quien traía doble ración. Entonces les pregunté qué es lo que pasaba. Y me comentaron que una de las chicas de mi grupo había tenido problemas en la familia y se había ido. Habitaba de allegada en la casa de una amiga. ¿Entonces yo misma empecé a llevarle almuerzo y a ofrecer la ayuda, Eh? Y yo siento que uno con el ejemplo. Puedes ir, eh, marcando esto y. Y la verdad es que ahí fue cuando yo pensé. En realidad yo pensaba que docencia mi, mi, mi, mi vocación de docente iba por el lado de dictar una asignatura y me di cuenta que en realidad cuando tú moldeas al alumno realmente es en la práctica, porque tienes el todo el apoyo de de la asignatura de la teoría, pero el cómo

va a actuar el chico, cómo va a interactuar con sus compañeros, con su con sus pacientes, con, con todo el entorno, con el contexto. Es a través de la práctica.

P: Y en todos los ámbitos. En todos los ámbitos. Ya hay que interesante lo que te escucho y me me llega al alma. Me llega al alma. Me llega al alma. Me llega, me llega por toda una concepción que yo tengo claro.

R: Me recordaste el comentario de una de mis alumnas ahora hace poco. Me dijo profesora que bueno el análisis que hizo. Sí, le digo, pero son 34 años de experiencia, porque les aseguro que cuando recién salí de la universidad cero posibilidad de analizar la situación desde esta perspectiva.

P: Claro y lógicamente con la experiencia uno tiene tendencia a ser. Yo diría más atrevido y colocar temas que son como muy Controversiales y porque tienes la experiencia para poder manejarlo, porque hablas desde la experiencia, desde la experiencia.

R: Lo que decíamos antes, esto no es un tema de que mira desde la teoría de la pedagogía, no es desde la experiencia como en realidad se resuelve en el hacer, en la realidad. Cómo se resuelve en la realidad No es desde la teoría, sino que desde lo que ocurre en en la práctica misma. Sí. ¿Entonces, claro, cuando tú colocas todos estos casos, esta situación, esta misma situación que me que me cuenta, yo sé que hay, eh, bueno, nosotros nos ha tocado siempre apoyar, no? Eh, las campañas que los chicos hacen porque en la los chicos de enfermería se caracterizan porque son muy proactivos. Ellos participan, por ejemplo en sus, eh, centros de estudiantes, eh, entiendo yo que están dentro de la Federación de Estudiantes de enfermería. Entonces. No sé esa parte. Yo no sé si la motiva o sencillamente es porque la vives. Así como lo que me acabas de contar.

P: ¿Es que, eh, yo creo que la motivó a través de contarles las experiencias o de la ayuda que uno espontáneamente da.

R: ¿Sabes? El año pasado eh, teníamos en segundo año, ahora la chica está en tercero, eh? Una chica que había tenido intento de suicidio varias veces, había estado hospitalizada, eh, Tenía graves problemas, eh, intrafamiliares y con gran esfuerzo logró

sacar su segundo año. ¿Cuando me encontré con su nombre en en en mi, entre mis alumnos, por interno le escribí para saber cómo estaba ella, cómo se siente, eh? Y yo creo que desde desde el ejemplo es que uno tiene que ir inculcando, porque si tú tienes un docente que habla, habla y habla, pero no lo ves, que realmente este está bla bla bla, se refleja en actitudes, en acciones. ¿De qué sirve?

P: Ciertamente. Es nuestro compromiso y demostramos en realidad qué es lo que hacemos, cómo reaccionamos frente a. ¿Es ahí? Sí. Ahora, en cuanto al cuidado del agua, por ejemplo, en las prácticas clínicas que de repente los chicos hoy en día no es cierto. Estamos con toda esta concepción de que hay que cuidar la energía, el agua, la luz, el gas, etcétera. Ya. ¿Qué reacciones tienen ellos frente? ¿Por ejemplo, cuando tú le dices que las llaves tienen que cerrarse, que el lavado de manos, que yo sé que es algo que lo aprenden desde, desde los primeros niveles no? Pero que obviamente lo tienes que evaluar en las prácticas propiamente tal.

R: Sí. Hay que evaluar. Pero hoy en día en que las llaves son monomando es más fácil manejarla. Yo les digo: “Abran la llave, suelten el agua, mójense las manos, cierran la llave con el codo se enjabonan hacen todos los movimientos que corresponden, abren la llave con el codo, se enjuagan y cierran con el codo. Claro, y les muestro.

P: Ok. Entonces con eso ya vas ahorrando.

R: Correcto.

P: ¿Pero lo importante es que tú les enseñes el cómo, no? ¿Ciertamente? Para que ellos tengan la opción de tengan una opción. Entonces con eso estamos cuidando obviamente los recursos energéticos, los recursos naturales y la actitud. A ver, bueno, es menos visible también, pero las prácticas clínicas me imagino que eh el se puede observar el trato que ellos tienen con las personas con capacidades diferentes, con las personas de tercera, 4.^a edad, con personas embarazadas. Los chicos manifiestan, digamos, en ese sentido de acciones, de actitud, de respeto.

R: Sí. Pobre que no. (Ríe). Sí, me da risa porque la verdad es que yo me transformo, pero eh, A mí una de las cosas que más me desagrada y ante las que tengo menos tolerancia es la estupidez humana. Entonces, cuando tengo un alumno que repite y repite y repite el mismo error, me termina dando la chiripiolca misma, me dan ganas de agarrarlo a coscachos a la antigua no lo hago ni les grito, ni los insultos, ni mucho menos. Mantengo una actitud súper tranquila, pausada, como que hablo más lento todavía lo que hablo normalmente. Pero les queda claro que la falta de respeto no se acepta y que es nuestra obligación ética frente al paciente. ¿El buen trato, aún cuando el paciente te trate mal, porque muchas veces tú te vas a encontrar con adultos mayores que son gruñones, que tienen menos tolerancia al estrés, que se desorientan cuando los sacan de su ambiente natural, de su casa, eh? Y que reaccionan mal ya. Pero eh, es, eh. Es importante que ellos entiendan que aún así uno debe respetar. ¿Aún así, eh? Y se los tuve que enseñar con un paciente que a mí me causaba eh, repulsión. Un paciente que eh se sabía que era, eh. Libidinoso, por decirlo de una manera. Ya. Ya había tenido, eh, advertencias desde el hospital, Desde el departamento jurídico. Ah, ya, ya. No, porque había tenido un incidente con una alumna que fue que costó mucho que dijera qué es lo que le pasaba por el cambio de actitud que había tenido. Mhm. Entonces yo tuve que reunir al grupo porque estaba dentro de los pacientes que nos iba a tocar atender. Tuve que reunir al grupo, explicarles con mucha claridad el qué, el cómo y el cuándo actuar con pacientes de este tipo e interactuar con él como si yo no tuviera idea de lo que había pasado. Pero desde el ejemplo, enseñarles cómo protegerse también.

P: Sí importante en esos casos son. Son extremos, digamos. Ay, terrible. Ya cambiemos de tema. A los chicos les hace esto leer y comentar, por ejemplo, las noticias. Algunos, eh, eh, eh, leer el diario, revisar medios electrónicos o actividades que en los cuales ellos puedan analizar situaciones eh, que son de, digamos eh, del acontecer nacional o internacional, por ejemplo, referidos a la a la carrera.

R: Mira, eh, ponte tú. Cuando se dio el caso del suicidio de los colegas, ese fue un tema que se trató.

P: Sí.

R: Sí, fue un tema que de alguna manera se trató y ahí es donde, eh, uno como profesional tiene que darle aún mayor hincapié a lo que es el EH, el Código de Ética profesional que habla sobre las relaciones interpersonales y ahí yo se los explico. En buen chileno la gallina se olvida que fue pollo o la vaca se olvida que fue ternero y se creen que nacieron perfectas y que salieron de la universidad perfecta, cuando eso no es así. ¿Entonces cuando vienen estos temas, así como todos, eh? De alguna manera yo les digo eh, y y se los hago, los obligo, eh, ponte tú en el trabajo de grupo, que de repente profe, pero es que yo no puedo trabajar con este porque es flojo, porque no hace esto, porque me hace lo otro. Chicos, ustedes van a salir a la realidad del mundo donde nadie les va a preguntar si esto lo tienen, lo van a hacer con tal o cual persona. Ustedes. Nadie les va a preguntar si quiere o no quiere hacer turno con esta persona. Ustedes se van a tener que enfrentar a un grupo humano totalmente diferente unos de otros, con algunos tremendamente generosos con sus conocimientos, otros terriblemente mezquinos, críticos y destructivos en sus comentarios. Y ustedes tienen que adquirir las herramientas para poder manejarse en este mundo tienen que hacerlo. Si no tienen las herramientas, pidan ayuda, pero no se tiren solos contra el mundo. ¿Pero en cuanto a como te digo, lo que pasa es que yo después de esta e infodemia como leí por ahí alguna vez el el nombre eh? Opté por salud mental, no ver noticias. Entonces soy la persona más desinformada que pisa la tierra. Ya te lo digo así, con la mano en el corazón, pero es una manera, una herramienta para proteger mi salud mental.

P: Totalmente total y absolutamente válido, total y absolutamente válido. Ya muy bien. En cuanto a los chicos, por ejemplo, cuando están en sus participaciones, en sus elecciones de estudiantes. Perdón, en la en la en las elecciones de centros de alumnos y todo. Tú los motivas para que ellos participen, vayan a votar y qué sé yo. O sencillamente los dejas en el ser nomás.

R: La universidad me va a odiar porque yo siempre les digo que esta es la primera universidad en la que veo que es la institución la que genera y comanda las elecciones, porque el centro de alumnos es algo que debiera ser independiente en lo que la universidad no tenga pito que tocar. Eh, Es que yo fui presidente del Colegio de Enfermeras en la región de. La foto mía sentada en un cruce de Cuatro esquinas, así como el más importante de Coyhaique. Y yo sé.

P: Tienes experiencia...

R: A mí me tenían catalogada. Piensa que yo estuve el año 84 en la Universidad de Concepción. Universidad de Concepción, cuna del MIR. Ya y cuando entraron los suspiritos verdes a la universidad. ¿Eh? Y cualquier cosa era, eh, detenida de la manera.

P: Si todo era subversivo.

R: Esa época me tocó a mí como universitaria, pero yo estaba muy centrada en estudiar. Entonces mis compañeros que veían que yo no participaba de sus cosas me tenían catalogada de facha. Pero indistintamente del color político, yo creo que los chicos, eh debieran participar, pero de buena manera. A mí la violencia no se justifica.

P: De ninguna manera.

R: Y en eso soy súper categórica. Pero si yo les digo, ustedes no pueden pretender que la universidad haga todo por ustedes, porque esa no es la responsabilidad de la universidad y son ustedes los que tienen que buscar sus dirigentes, buscar sus fechas, determinar sus. Entonces el año, la semana pasada hubo, eh, tuvieron un minuto de catarsis que duró 45 minutos de la clase que perdí, 45 minutos de clase escuchando quejas que eran insólitas, administrativas fundamentalmente, claro, pero cuestiones que no tenían patas ni cabezas con su reclamo correcto. ¿La universidad que, eh? ¿Cómo era posible que todavía no pudieran ir a la práctica clínica? Les dije A ver, paren un poco. Esto es una orden superior emanada del Ministerio de Salud, no de la Rectoría. O lo que ustedes quieren es que la universidad les construya un hospital propio para ustedes, para que se queden sin prácticas, para que no se queden sin la práctica clínica. ¿Porque si es así, chiquillos, vayan analizando lo que están pensando después sobre una, porque es muy fácil culpar a otros de lo que yo no hago, eh? Y después por un una plataforma que se usa para hacer tele simulación que es muy buena desde el punto de vista de EH aprender a priorizar, a jerarquizar las necesidades y actuar en concordancia y tomar decisiones clínicas es excelente. Encontraron que era una pérdida de tiempo y de plata. Más aún porque cuando la universidad, el sistema en sí es carísimo y las licencias deben

costar igual mucha plata, entonces comprar una licencia para los tantos miles de alumnos que están estudiando enfermería en forma simultánea. O sea, yo creo que ni la Universidad de Chile ni la Católica tienen eso, ni la Mayor, ni la UDD, etcétera. Son pocas las licencias que hay. Por lo tanto, el alumno que está el día lunes de 8 a 11 tiene que cerrar la sesión para que el alumno que viene después pueda abrir la sesión con esa clave y empezar a trabajar. Entonces era culpa de la universidad que el alumno que estaba antes de él no hubiera cerrado la sesión y él no hubiese podido. Ya.

P: Okay.

R: Bueno, este año no los tengo, son muy especiales. Pero Entonces ahí es cuando yo le digo Momentito, momentito. Y les empiezo a repetir nuevamente que la responsabilidad que uno tiene hacia uno mismo, hacia la institución, que lo estamos formando y finalmente el objetivo último es nuestro paciente.

P: Correcto.

R: O nuestra comunidad. Si vamos a estar trabajando en atención primaria, pero que ese es el norte y es mi responsabilidad el estudiar y prepararme bien. La universidad me entrega cierta cantidad de herramientas, pero yo siempre les pongo el ejemplo de que la universidad te entrega un esqueleto, el esqueleto de conocimiento, pero es tu responsabilidad ética y moral para el paciente el ir rellenando este esqueleto con conocimientos, cursos y demás.

P: Correcto. Oye, y con respecto a los chicos, al al compromiso de los chicos por asistir, bueno, por asistir a clases, estoy pensando en la presencialidad, pero lo tuyo es obligatorio. La práctica clínica. Así que. No, no, no, no podemos. No hay. No hay. No es tema eso. ¿Eh? Y en el en el sentido de del cumplimiento de deberes, de rendir sus evaluaciones, su interés por aprender más. A lo mejor en en situaciones específicas. ¿Cómo ves tú a los chicos? Bueno.

R: Como te digo, hay algunos que realmente se nota. Se nota que eh se preparan por las preguntas que hacen. ¿Se nota que han revisado el material que han buscado, eh? Pero

hay otros que la verdad se quedan con el PPT del profesor y eso sería todo. Pero sin embargo, también he notado que hay alumnos que si bien es cierto no son muy participativos verbalmente me escriben para pedirme disculpas. Las clases sincrónicas no son 100% de asistencia. Pero sí se disculpan por no poder participar. Ahí tienes tú el compromiso de ellos. Ahí se ve reflejado el compromiso. Exactamente. Así. De repente me mandan preguntas por el chat de teams para aclarar alguna duda que les quedó de la clase, o del PPT, o de alguna, eh, Algún artículo que leyeron...

P: Correcto. Ya, ya, ahí, ahí. ¿Lo vemos claramente, no es cierto?

R: Ya, sí.

P: Sí. Bueno, y en definitiva, Bueno, creo tener la respuesta yo después de esta linda conversación que hemos tenido ya y además que no te quiero quitar más tiempo, la teníamos programada para una hora y nos pasamos un poquito ya Quiero, quiero, quiero dejarte en libertad.

P: Pero, antes de terminar, desde tu perspectiva, la mejor práctica pedagógica para enseñar responsabilidad social, ¿cuál es?

R: Desde el ejemplo. Absolutamente, por eso hay que trabajar con casos y ojalá de la vida real como te comentaba antes.

P: No sabes cuánto agradezco tu tiempo y tu buena disposición. Estoy fascinada con conocerte, fascinada con esta conversación, con escucharte, digamos, tan desde el alma, tan desde adentro. Y ojalá hubieran miles de enfermeras así como tú en el mundo, Tendríamos unos excelentes profesionales.

R: Te aseguro que las hay.

P: Yo yo tengo la percepción que sí, pero hay que comprobarlo en la práctica.

R: El problema es que siempre resalta lo malo.

P: Sí, pero aquí vamos a rescatar lo bueno, ¿verdad? De todas maneras, tienes algo más que agregar?

R: No. Solo desearte mucho éxito.

P: Muchas gracias. Igual si necesitas algo desde mi expertiz como profesora de castellano desde la comunicación, cuenta conmigo. De igual forma, una vez que transcriba nuestra conversación, te la haré llegar para que me indiques si estás de acuerdo con lo conversado o si deseas agregar algo más.

R: Ya. No hay problema. para mí también fue un agrado conversar contigo

P: Gracias. Y cuenta conmigo. Obviamente, como bien dijiste tú al inicio, estamos para ayudarnos y somos un todo integrado ya. Un besito. ¡Muchas gracias! ¡Felicidades! ¡Que tengas una excelente semana! Gracias.

R: Chao.