

Aprendizaje-Servicio: Análisis y comparación de acciones predominantes en estudiantes universitarios

Service-Learning: Analysis and comparison of predominant actions in university students

Aprendizagem-Serviço: Análise e comparação das ações predominantes em estudantes universitários

Reyna Cruz Shuan 

reyna.cruz@unmsm.edu.pe

**Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima, Perú**

Doris Fuster Guillén 

doris.fuster@unmsm.edu.pe

**Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima, Perú**

Walter Andía Valencia 

walter.andia@unmsm.edu.pe

**Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima, Perú**

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i13.251>

Artículo recibido 4 de junio 2025 | Aceptado 3 de julio 2025 | Publicado 2 de octubre 2025

Resumen

Palabras clave:

Aprendizaje; Evaluación;
Reflexión;
Responsabilidad social;
Servicio

La investigación analizó las diferencias en la percepción y valoración de las etapas del Aprendizaje-Servicio (ApS) entre estudiantes de educación inicial y primaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El objetivo fue comparar las puntuaciones medias de las cuatro etapas del ApS (previa, planificación, ejecución, cierre y multiplicación) e identificar las acciones más valoradas en cada especialidad. Se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-comparativo transversal. La muestra estuvo conformada por 95 estudiantes (51 de inicial y 44 de primaria), seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia. El instrumento fue un cuestionario validado de 45 ítems en escala Likert ($\alpha = 0.920$). El análisis estadístico incluyó pruebas de normalidad, t-test y ANOVA. Los resultados evidenciaron diferencias significativas: en inicial destacó la etapa de cierre y multiplicación, mientras que en primaria predominó la valoración de la etapa previa. Se concluye que las diferencias halladas demandan adaptar la implementación del ApS al perfil formativo de cada especialidad.

Abstract

Keywords:

Learning; Evaluation;
Reflection; Social
responsibility; Service

The research analyzed differences in the perception and assessment of the stages of Service-Learning (SL) among early childhood and elementary education students at the National University of San Marcos. The objective was to compare the average scores of the four stages of SL (preparation, planning, implementation, closure, and multiplication) and identify the most valued actions in each specialty. A quantitative approach with a descriptive-comparative cross-sectional design was used. The sample consisted of 95 students (51 from early childhood education and 44 from primary education), selected by non-probabilistic convenience sampling. The instrument was a validated questionnaire with 45 items on a Likert scale ($\alpha = 0.920$). The statistical analysis included normality tests, t-tests, and ANOVA. The results showed significant differences: in preschool, the closure and multiplication stage stood out, while in elementary school, the previous stage was predominantly valued. It is concluded that the differences found require adapting the implementation of ApS to the educational profile of each specialty.

Resumo

Palabras-chave:

Aprendizagem;
Avaliação; Reflexão;
Responsabilidade social;
Serviço

A investigação analisou as diferenças na percepção e avaliação das etapas da Aprendizagem-Serviço (ApS) entre estudantes do ensino pré-escolar e primário da Universidade Nacional Maior de San Marcos. O objetivo foi comparar as pontuações médias das quatro etapas da ApS (pré-planejamento, planejamento, execução, encerramento e multiplicação) e identificar as ações mais valorizadas em cada especialidade. Foi utilizada uma abordagem quantitativa com desenho descritivo-comparativo transversal. A amostra foi composta por 95 estudantes (51 do ensino infantil e 44 do ensino básico), selecionados por amostragem não probabilística por conveniência. O instrumento utilizado foi um questionário validado de 45 itens na escala Likert ($\alpha = 0,920$). A análise estatística incluiu testes de normalidade, t-test e ANOVA. Os resultados evidenciaram diferenças significativas: no ensino pré-escolar destacou-se a etapa de conclusão e multiplicação, enquanto no ensino básico predominou a valorização da etapa anterior. Conclui-se que as diferenças encontradas exigem a adaptação da implementação do ApS ao perfil formativo de cada especialidade.

INTRODUCCIÓN

La educación superior contemporánea enfrenta transformaciones significativas en su compromiso con la responsabilidad social universitaria (RSU), demandando nuevos enfoques pedagógicos que integren la formación académica con el servicio comunitario (Andía et al., 2022). Según el reporte de la UNESCO-UIL para el desarrollo de un aprendizaje para la vida, los estudiantes requieren metodologías innovadoras que favorezcan el desarrollo de habilidades integrales y fortalezcan su vinculación con la comunidad (UNESCO-UIL, 2021). En este contexto, las universidades tienen la misión fundamental de formar profesionales altamente calificados mediante procesos formativos humanistas que contribuyan al desarrollo social (Casilla y Camacho, 2012; Remolina, 2003).

El Aprendizaje-Servicio (ApS) emerge como una metodología pedagógica que responde a estas demandas, integrando el aprendizaje académico con el servicio comunitario de manera estructurada y reflexiva (Fernández-Hawrylak et al., 2020; Martínez-Usarralde et al., 2024). Esta metodología ha experimentado un crecimiento exponencial en instituciones de educación superior debido a los múltiples beneficios que genera tanto para estudiantes como para las comunidades beneficiarias (Jouannet et al., 2015; López-Medialdea y Martín-Bermúdez, 2021; Salazar-Botello et al., 2021). Los docentes están adoptando progresivamente esta metodología, abandonando entornos de aprendizaje tradicionales para educar no solo en conocimientos técnicos, sino también en valores y ética que fortalezcan el compromiso social (Gutiérrez y Moreno, 2018; López de Arana et al., 2020).

La implementación del ApS trasciende la formación profesional tradicional, ya que se aprende sirviendo a la comunidad, vinculándose directamente con el currículo académico y contribuyendo al éxito formativo integral de los estudiantes (Mesa, 2018; Rodríguez, 2014; Sarraute et al., 2023). Un aspecto fundamental del ApS es su capacidad para desarrollar responsabilidad social en los futuros profesionales, influyendo positivamente en su formación ciudadana (Amaris, 2018; Calle y Giménez, 2011). Cada

institución desarrolla programas específicos diseñados para responder a las necesidades comunitarias, siendo los propios miembros de la comunidad quienes participan en la evaluación de los resultados (Sánchez-Busqués et al., 2018).

La evidencia científica demuestra que la inclusión del ApS en la formación universitaria promueve el desarrollo de habilidades, convicciones y comportamientos apropiados, generando mayor compromiso social en los estudiantes (Mayor, 2018). El funcionamiento efectivo del ApS demanda esfuerzo sistemático en el desarrollo de cada etapa, evaluando los logros derivados de la calidad del servicio más allá de consideraciones cuantitativas (Martínez-Pichardo y Hernández-Oliva, 2013). Esta metodología fomenta el compromiso individual y colectivo al atender asuntos comunitarios específicos, favoreciendo una comprensión más profunda de la realidad social y desarrollando conciencia social, sensibilidad y autonomía (Andía et al., 2021; Ruiz-Montero et al., 2019).

El ApS se diferencia de otras metodologías pedagógicas por sus características específicas que abordan dimensiones pedagógicas y sociales simultáneamente, enfatizando la conexión real con la comunidad, la vinculación curricular y la participación de aliados estratégicos (Mayor, 2019). La implementación del ApS contribuye significativamente a la formación integral y calidad educativa de los estudiantes, así como al desarrollo profesional docente (Jouannet et al., 2013). Los programas de ApS deben situarse en contextos académicos apropiados y diseñarse garantizando que el servicio favorezca el aprendizaje y viceversa (Furco, 2011).

La estructura del ApS comprende cuatro etapas fundamentales para evaluar la experiencia universitaria: etapa previa a la experiencia, planificación, ejecución, y cierre y multiplicación (López de Arana et al., 2020). Cada etapa incluye acciones específicas que requieren diseño adecuado para la implementación y dirección efectiva de la metodología. La reflexión constituye un elemento vital que debe incorporarse en todas las fases del ApS, siendo considerada igualmente importante que las demás etapas para lograr los objetivos trazados (Ganga-Contreras et al., 2021; García-Romero et al., 2021).

La metodología integra aprendizaje, servicio comunitario y reflexión sistemática, generando impacto en la percepción, participación e implicación estudiantil (Franco-Sola y Figueras, 2021). Existe una valoración creciente del impacto del ApS en la formación universitaria, evidenciándose beneficios múltiples tanto para estudiantes como para comunidades (Palape et al., 2022). Sin embargo, la implementación efectiva requiere comprensión profunda de las diferencias en la valoración de las etapas según el perfil formativo específico de cada especialidad educativa.

La presente investigación se desarrolló durante 2024, enfocándose en estudiantes de educación primaria e inicial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El estudio busca determinar las diferencias en la valoración de las etapas del ApS entre ambas especialidades, considerando que cada perfil

formativo puede presentar énfasis distintos en la implementación de esta metodología. Se plantea como objetivo general comparar las puntuaciones medias de las cuatro etapas del ApS entre estudiantes de educación primaria e inicial, identificando las acciones más valoradas en cada especialidad.

Las hipótesis de investigación establecen que existen diferencias significativas en la valoración de las etapas del ApS entre estudiantes de educación primaria e inicial, específicamente que los estudiantes de inicial valoran más la etapa de planificación, mientras que los de primaria valoran más la etapa de ejecución. Adicionalmente, se asume que las acciones predominantes varían según la especialidad: la reflexión en ejecución para inicial y la participación colectiva en decisiones para primaria.

MÉTODO

La investigación se enmarca en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo de tipo básico, utilizando un diseño descriptivo-comparativo transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014). Este diseño permite comparar las puntuaciones medias de las variables de interés entre dos grupos independientes (estudiantes de educación inicial y primaria) en un momento específico del tiempo (Ato et al., 2013). El método empleado es hipotético-deductivo, partiendo de hipótesis específicas que se contrastan mediante análisis estadísticos apropiados (Popper, 2008).

La población estuvo constituida por estudiantes de las especialidades de educación primaria e inicial que participaron en el proyecto de Aprendizaje-Servicio de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el período académico 2024. Los criterios de inclusión fueron: (a) estudiantes matriculados en las especialidades de educación inicial o primaria, (b) participación completa en el proyecto de ApS durante 2024, (c) asistencia regular a las actividades programadas, y (d) consentimiento informado para participar en el estudio. Los criterios de exclusión incluyeron: (a) estudiantes con participación parcial en el proyecto ApS, (b) ausencias superiores al 20% en las actividades, y (c) cuestionarios incompletos o con patrones de respuesta inconsistentes.

La muestra de estudio estuvo conformada por 95 estudiantes distribuidos en dos grupos: 51 estudiantes de la especialidad de educación inicial (53.7%) y 44 estudiantes de educación primaria (46.3%). Para el cálculo del tamaño muestral se utilizó la fórmula para comparación de medias entre dos grupos independientes, considerando un nivel de confianza del 95%, poder estadístico del 80%, y tamaño del efecto mediano ($d = 0.5$) según las recomendaciones de Cohen (1988). El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, seleccionando a todos los estudiantes que cumplieron los criterios de inclusión y aceptaron participar voluntariamente en el estudio.

El instrumento utilizado fue un cuestionario de evaluación del Aprendizaje-Servicio desarrollado y validado por López de Arana et al. (2020), adaptado al contexto universitario peruano. El cuestionario consta de 45 ítems distribuidos en cuatro dimensiones correspondientes a las etapas del ApS: (a) etapa previa a la

experiencia (10 ítems), (b) etapa de planificación (12 ítems), (c) etapa de ejecución (13 ítems), y (d) etapa de cierre y multiplicación (10 ítems). Cada ítem utiliza una escala Likert de 5 puntos donde 1 = "Totalmente en desacuerdo", 2 = "En desacuerdo", 3 = "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", 4 = "De acuerdo", y 5 = "Totalmente de acuerdo".

La validez de contenido se estableció mediante juicio de cinco expertos en metodologías pedagógicas y ApS, utilizando el coeficiente V de Aiken para evaluar la relevancia, claridad y coherencia de cada ítem (Aiken, 1985). Los valores obtenidos oscilaron entre 0.85 y 0.95, considerándose aceptables según los criterios establecidos. La validez de constructo se verificó mediante análisis factorial confirmatorio, obteniendo índices de ajuste apropiados: $\chi^2/gl = 2.14$, CFI = 0.92, TLI = 0.91, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.06 (Hu y Bentler, 1999).

La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un valor global de $\alpha = 0.920$, considerado excelente según los criterios de George y Mallery (2019). Los valores por dimensiones fueron: etapa previa ($\alpha = 0.87$), planificación ($\alpha = 0.89$), ejecución ($\alpha = 0.91$), y cierre y multiplicación ($\alpha = 0.88$), todos dentro del rango aceptable para investigación científica.

El procedimiento de recolección de datos se realizó durante los meses de octubre y noviembre de 2024, al finalizar la implementación del proyecto ApS. Los cuestionarios se aplicaron de forma presencial en sesiones grupales de aproximadamente 30 minutos, con la presencia de un investigador capacitado para resolver dudas. Se garantizó el anonimato y confidencialidad de las respuestas, solicitando únicamente datos sociodemográficos básicos para la caracterización de la muestra.

Los datos se procesaron utilizando el software estadístico SPSS versión 28.0. El análisis incluyó estadística descriptiva (medias, desviaciones estándar, frecuencias y porcentajes) para caracterizar la muestra y las variables de estudio. Se verificaron los supuestos de normalidad mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, y la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene (Field, 2018).

Para el análisis inferencial se utilizaron pruebas t de Student para muestras independientes para comparar las puntuaciones medias de las etapas del ApS entre especialidades, calculando el tamaño del efecto mediante la d de Cohen (Lakens, 2013). Adicionalmente, se realizó análisis de varianza (ANOVA) de una vía para comparar las puntuaciones de las acciones específicas dentro de cada etapa. El nivel de significancia establecido fue $p < 0.05$ para todas las pruebas estadísticas.

La investigación fue sometida a revisión y aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, cumpliendo con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y las normativas institucionales. Se obtuvo consentimiento

informado de todos los participantes, garantizando su participación voluntaria y el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas.

Las limitaciones del estudio incluyen el diseño transversal que no permite establecer relaciones causales, el muestreo no probabilístico que limita la generalización de resultados, y la restricción a una sola institución universitaria. Adicionalmente, el uso de autoreporte puede introducir sesgos de deseabilidad social, aunque se minimizó mediante el anonimato de las respuestas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La muestra final estuvo conformada por 95 estudiantes, con una edad media de 21.4 años ($DE = 2.1$, rango: 18-26 años). La distribución por especialidad fue de 51 estudiantes de educación inicial (53.7%) y 44 de educación primaria (46.3%). El 89.5% de los participantes fueron mujeres ($n = 85$) y 10.5% hombres ($n = 10$), reflejando la composición típica de las carreras de educación. Respecto al ciclo académico, 42.1% cursaba entre el 6° y 7° ciclo, 35.8% entre el 8° y 9° ciclo, y 22.1% el 10° ciclo.

La verificación de supuestos estadísticos mostró que las puntuaciones de las etapas del ApS siguieron distribución normal según las pruebas de Kolmogorov-Smirnov ($p > 0.05$) y Shapiro-Wilk ($p > 0.05$). La prueba de Levene confirmó homogeneidad de varianzas entre grupos para todas las variables ($p > 0.05$), permitiendo el uso de pruebas paramétricas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las etapas del Aprendizaje-Servicio por especialidad

Etapas del ApS	Especialidad	n	Media	DE	Mín	Max	IC 95%
Etapas previas	Inicial	51	3.89	0.64	2.40	5.00	[3.71, 4.07]
	Primaria	44	4.15	0.72	2.60	5.00	[3.93, 4.37]
Planificación	Inicial	51	4.02	0.58	2.83	5.00	[3.86, 4.18]
	Primaria	44	3.78	0.69	2.25	4.92	[3.57, 3.99]
Ejecución	Inicial	51	4.11	0.61	2.92	5.00	[3.94, 4.28]
	Primaria	44	3.95	0.66	2.54	5.00	[3.75, 4.15]

Etapa del ApS	Especialidad	n	Media	DE	Mín	Max	IC 95%
Cierre y multiplicación	Inicial	51	4.23	0.67	2.80	5.00	[4.04, 4.42]
	Primaria	44	3.87	0.74	2.30	5.00	[3.65, 4.09]

Nota: DE = Desviación estándar; IC = Intervalo de confianza

Los resultados de la Tabla 1, muestran diferencias en las puntuaciones medias entre especialidades. Los estudiantes de educación inicial presentaron puntuaciones más altas en las etapas de planificación (M = 4.02 vs 3.78), ejecución (M = 4.11 vs 3.95) y cierre y multiplicación (M = 4.23 vs 3.87), mientras que los estudiantes de primaria valoraron más la etapa previa (M = 4.15 vs 3.89).

Tabla 2. Comparación de medias de las etapas del Aprendizaje-Servicio entre especialidades

Etapa del ApS	t	gl	p	d de Cohen	IC 95% diferencia
Etapa previa	-1.89	93	0.062	-0.39	[-0.53, 0.01]
Planificación	1.87	93	0.065	0.38	[-0.02, 0.50]
Ejecución	1.23	93	0.222	0.25	[-0.10, 0.42]
Cierre y multiplicación	2.51	93	0.014*	0.52	[0.07, 0.65]

*Nota: * $p < 0.05$; gl = grados de libertad; d de Cohen: 0.2 = pequeño, 0.5 = mediano, 0.8 = grande*

La Tabla 2 revela que únicamente la etapa de cierre y multiplicación presenta diferencias estadísticamente significativas entre especialidades ($t = 2.51$, $p = 0.014$), con un tamaño del efecto mediano ($d = 0.52$). Los estudiantes de educación inicial valoran significativamente más esta etapa comparado con los de primaria. Las demás etapas no mostraron diferencias significativas, aunque la etapa previa y planificación presentaron tendencias marginales ($p = 0.062$ y $p = 0.065$ respectivamente).

Tabla 3. Acciones más valoradas en la etapa previa por especialidad

Acción	Especialidad	Media	DE	t	p	d de Cohen
	Inicial	3.76	0.82	-2.14	0.035*	-0.44

Acción	Especialidad	Media	DE	t	p	d de Cohen
Exploración de experiencias previas	Primaria	4.09	0.75			
Información sobre ApS	Inicial	4.02	0.71	-1.95	0.054	-0.40
	Primaria	4.27	0.68			

Nota: * $p < 0.05$

En la etapa previa, los estudiantes de primaria valoraron significativamente más la exploración de experiencias previas ($t = -2.14$, $p = 0.035$) con un tamaño del efecto pequeño-mediano ($d = -0.44$). La información sobre ApS mostró una tendencia similar, aunque no significativa estadísticamente.

Tabla 4. Acciones más valoradas en la etapa de planificación por especialidad

Acción	Especialidad	Media	DE	t	p	d de Cohen
Planificación colaborativa	Inicial	4.18	0.69	1.76	0.082	0.36
	Primaria	3.93	0.74			
Integración de objetivos de justicia social	Inicial	4.25	0.71	2.89	0.005*	0.60
	Primaria	3.82	0.78			
Participación en evaluación	Inicial	3.84	0.76	-2.31	0.023*	-0.48
	Primaria	4.20	0.72			

Nota: * $p < 0.05$

La Tabla 4, muestra diferencias significativas en dos acciones de planificación. Los estudiantes de inicial valoraron más la integración de objetivos de justicia social ($t = 2.89$, $p = 0.005$, $d = 0.60$), mientras que los de primaria valoraron más la participación en evaluación ($t = -2.31$, $p = 0.023$, $d = -0.48$).

Tabla 5. Acciones más valoradas en la etapa de ejecución por especialidad

Acción	Especialidad	Media	DE	t	p	d de Cohen
	Inicial	3.94	0.73	-2.67	0.009*	-0.55

Acción	Especialidad	Media	DE	t	p	d de Cohen
Participación colectiva en decisiones	Primaria	4.34	0.68			
	Inicial	4.31	0.64	3.12	0.002*	0.65
Nivel de reflexión	Primaria	3.89	0.71			
	Inicial	4.31	0.64	3.12	0.002*	0.65

Nota: * $p < 0.05$

En la etapa de ejecución se encontraron diferencias significativas en ambas acciones principales. Los estudiantes de primaria valoraron más la participación colectiva en decisiones ($t = -2.67$, $p = 0.009$, $d = -0.55$), mientras que los de inicial valoraron más el nivel de reflexión ($t = 3.12$, $p = 0.002$, $d = 0.65$), este último con un tamaño del efecto mediano-grande.

Tabla 6. Acciones más valoradas en la etapa de cierre y multiplicación por especialidad

Acción	Especialidad	Media	DE	t	p	d de Cohen
Evaluación del progreso	Inicial	4.16	0.72	1.89	0.062	0.39
	Primaria	3.89	0.79			
Comunicación de la experiencia	Inicial	4.35	0.68	1.45	0.151	0.30
	Primaria	4.14	0.75			
Desempeño de experiencia ApS	Inicial	4.20	0.71	2.18	0.032*	0.45
	Primaria	3.89	0.73			

Nota: * $p < 0.05$

En la etapa de cierre y multiplicación, únicamente el desempeño de experiencia ApS mostró diferencias significativas ($t = 2.18$, $p = 0.032$, $d = 0.45$), siendo más valorado por estudiantes de inicial. La comunicación de la experiencia, aunque más valorada por inicial, no alcanzó significancia estadística.

Tabla 7. *Análisis de varianza de las etapas del ApS por especialidad*

Fuente de variación	SC	gl	MC	F	p	η^2
Entre especialidades	2.847	1	2.847	6.31	0.014*	0.063
Dentro de especialidades	41.953	93	0.451			
Total	44.800	94				

Nota: * $p < 0.05$; SC = Suma de cuadrados; MC = Media cuadrática; η^2 = Eta cuadrado

El análisis de varianza confirma diferencias significativas entre especialidades en la valoración global de las etapas del ApS ($F = 6.31$, $p = 0.014$), con un tamaño del efecto pequeño-mediano ($\eta^2 = 0.063$), explicando el 6.3% de la varianza total.

Los análisis adicionales revelaron correlaciones positivas significativas entre todas las etapas del ApS en ambas especialidades ($r = 0.45$ a 0.78 , $p < 0.01$), indicando que los estudiantes que valoran una etapa tienden a valorar positivamente las demás. Sin embargo, los patrones de correlación difieren entre especialidades: en inicial, la correlación más fuerte se observa entre planificación y ejecución ($r = 0.78$), mientras que en primaria es entre etapa previa y planificación ($r = 0.72$).

Discusión

Los resultados obtenidos proporcionan evidencia empírica sobre las diferencias en la valoración de las etapas del Aprendizaje-Servicio entre estudiantes de educación inicial y primaria, confirmando parcialmente las hipótesis planteadas y aportando nuevos conocimientos sobre la implementación diferenciada de esta metodología según el perfil formativo.

La diferencia significativa encontrada en la etapa de cierre y multiplicación, donde los estudiantes de inicial muestran mayor valoración ($M = 4.23$ vs 3.87 , $p = 0.014$, $d = 0.52$), sugiere que esta especialidad otorga mayor importancia a la sistematización, difusión y proyección de la experiencia ApS. Este hallazgo es consistente con la naturaleza de la formación en educación inicial, que enfatiza la documentación pedagógica y la reflexión sobre la práctica como elementos fundamentales del desarrollo profesional (Edwards et al., 2012). La valoración superior de esta etapa por parte de los estudiantes de inicial puede relacionarse con su formación en metodologías que priorizan la observación, registro y análisis de procesos educativos, competencias transferibles a la evaluación y comunicación de experiencias ApS (Rinaldi, 2006).

Contrariamente a la hipótesis inicial que planteaba mayor valoración de la planificación en inicial y ejecución en primaria, los resultados muestran un patrón más complejo. Aunque no se encontraron

diferencias significativas en estas etapas a nivel global, el análisis de acciones específicas revela diferencias importantes que reflejan los énfasis formativos de cada especialidad. Los estudiantes de inicial valoraron significativamente más la integración de objetivos de justicia social en la planificación ($t = 2.89$, $p = 0.005$, $d = 0.60$), lo que se alinea con los principios de la educación inicial que enfatizan la equidad, inclusión y desarrollo integral desde las primeras etapas de la vida (Siraj-Blatchford y Sylva, 2004; UNICEF, 2019).

La mayor valoración de la reflexión durante la ejecución por parte de los estudiantes de inicial ($t = 3.12$, $p = 0.002$, $d = 0.65$) constituye un hallazgo particularmente relevante, dado que la reflexión es considerada el elemento articulador fundamental del ApS (Eyler y Giles, 1999). Este resultado es coherente con la formación en educación inicial, que tradicionalmente incorpora la reflexión sobre la práctica como competencia central, siguiendo los planteamientos de Schön sobre el profesional reflexivo (Schön, 1987). La diferencia encontrada sugiere que los estudiantes de inicial han desarrollado mayor conciencia sobre la importancia de la reflexión sistemática como herramienta de aprendizaje y mejora profesional.

Por el contrario, los estudiantes de primaria valoraron significativamente más la participación colectiva en la toma de decisiones durante la ejecución ($t = -2.67$, $p = 0.009$, $d = -0.55$), lo que refleja el énfasis de esta especialidad en el trabajo colaborativo y la gestión participativa del aula (Hargreaves y Fullan, 2012). Este hallazgo es consistente con las competencias de liderazgo pedagógico y gestión democrática que caracterizan la formación en educación primaria, donde los docentes deben coordinar equipos de trabajo y facilitar procesos participativos con estudiantes, familias y comunidad educativa (Leithwood et al., 2020).

La mayor valoración de la exploración de experiencias previas en la etapa previa por parte de los estudiantes de primaria ($t = -2.14$, $p = 0.035$, $d = -0.44$) puede interpretarse como reflejo de su formación en diagnóstico pedagógico y evaluación de aprendizajes previos, competencias centrales en la gestión curricular de la educación primaria (Black y Wiliam, 2009). Esta especialidad requiere habilidades específicas para identificar y aprovechar los conocimientos y experiencias que los estudiantes traen al proceso educativo, lo que se transfiere naturalmente a la valoración de experiencias previas en contextos de ApS.

Los resultados también revelan que, aunque existen diferencias en la valoración de acciones específicas, ambas especialidades muestran puntuaciones altas en todas las etapas del ApS (medias superiores a 3.8 en escala de 1-5), indicando una valoración general positiva de la metodología. Este hallazgo es consistente con la literatura que documenta los beneficios del ApS en la formación universitaria (Celio et al., 2011; Warren, 2012) y sugiere que, independientemente de las diferencias específicas, ambas especialidades reconocen el valor integral de la metodología.

Las correlaciones positivas significativas entre todas las etapas del ApS en ambas especialidades ($r = 0.45$ a 0.78) confirman la naturaleza sistémica de la metodología, donde cada etapa contribuye al éxito global de la experiencia (Whitley, 2014). Sin embargo, los patrones de correlación diferenciados entre

especialidades (planificación-ejecución en inicial vs etapa previa-planificación en primaria) sugieren énfasis distintos en la secuencia de implementación, lo que tiene implicaciones importantes para el diseño de programas ApS diferenciados.

La ausencia de diferencias significativas en las etapas de planificación y ejecución a nivel global, contrario a las hipótesis iniciales, puede explicarse por la naturaleza transversal del estudio y la posible influencia de factores contextuales específicos del programa ApS implementado en la institución. Es posible que el diseño del programa haya enfatizado de manera equilibrada todas las etapas, minimizando las diferencias esperadas entre especialidades (Aramburuzabala y García, 2012).

Los hallazgos tienen implicaciones importantes para la implementación de programas ApS en formación docente. Sugieren la necesidad de adaptar el énfasis y las estrategias según el perfil formativo específico: potenciar la reflexión y sistematización en inicial, y fortalecer la participación colectiva y diagnóstico de experiencias previas en primaria. Esta diferenciación puede optimizar los resultados de aprendizaje y el impacto comunitario de los programas ApS (Casado de la Gala, 2015).

Las limitaciones del estudio incluyen el diseño transversal que no permite establecer relaciones causales, la restricción a una sola institución que limita la generalización, y el uso de autoreporte que puede introducir sesgos de deseabilidad social. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales, muestras multi-institucionales y métodos mixtos que incluyan observación directa y entrevistas en profundidad para comprender mejor los mecanismos subyacentes a las diferencias encontradas.

CONCLUSIONES

Este estudio proporciona evidencia empírica sobre las diferencias en la valoración de las etapas del Aprendizaje-Servicio entre estudiantes de educación inicial y primaria, contribuyendo al conocimiento sobre la implementación diferenciada de esta metodología según el perfil formativo específico.

Los resultados confirman parcialmente las hipótesis planteadas, revelando que los estudiantes de educación inicial valoran significativamente más la etapa de cierre y multiplicación, mientras que no se encontraron diferencias significativas en las etapas de planificación y ejecución a nivel global. Sin embargo, el análisis de acciones específicas muestra patrones diferenciados que reflejan los énfasis formativos de cada especialidad.

Las diferencias más relevantes se identificaron en acciones específicas: los estudiantes de inicial valoraron más la integración de objetivos de justicia social en la planificación y la reflexión durante la ejecución, mientras que los de primaria valoraron más la exploración de experiencias previas y la participación colectiva en decisiones. Estos hallazgos reflejan las competencias y énfasis formativos característicos de cada especialidad.

La valoración superior de la reflexión por parte de los estudiantes de inicial ($d = 0.65$) constituye un hallazgo particularmente significativo, considerando que la reflexión es el elemento articulador fundamental del ApS. Este resultado sugiere que la formación en educación inicial desarrolla mayor conciencia sobre la importancia de la reflexión sistemática como herramienta de aprendizaje y mejora profesional.

La mayor valoración de la participación colectiva en decisiones por parte de los estudiantes de primaria refleja el énfasis de esta especialidad en el liderazgo pedagógico y la gestión participativa, competencias centrales en la coordinación de equipos de trabajo y facilitación de procesos democráticos en el aula.

Las correlaciones positivas entre todas las etapas del ApS confirman la naturaleza sistémica de la metodología, aunque los patrones diferenciados entre especialidades sugieren énfasis distintos en la secuencia de implementación, con implicaciones importantes para el diseño de programas diferenciados.

Los hallazgos tienen implicaciones prácticas significativas para la implementación de programas ApS en formación docente, sugiriendo la necesidad de adaptar estrategias según el perfil formativo: potenciar la reflexión y sistematización en inicial, y fortalecer la participación colectiva y diagnóstico de experiencias previas en primaria.

Se recomienda que las instituciones de educación superior consideren estas diferencias al diseñar e implementar programas ApS, desarrollando estrategias diferenciadas que aprovechen las fortalezas específicas de cada especialidad mientras fortalecen las áreas de menor valoración. Futuras investigaciones deberían explorar los mecanismos subyacentes a estas diferencias mediante diseños longitudinales y métodos mixtos.

REFERENCIAS

- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Amaris, M. (2018). El aprendizaje servicio en la educación superior: una aproximación a su conceptualización. En M. Amarís y E. Domínguez (Comps.), *Transformar para educar 6: aprendizaje servicio* (4-12). Editorial Uninorte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/8359>
- Andía, W., Villena, R., Bendejú, C., y Cruz, R. (2022). Responsabilidad social universitaria: perspectiva desde la gestión institucional. *Investigación y Postgrado*, 37(2), 177-193. <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v37i2.1466>
- Andía, W., Yampufe, M., y Antezana, S. (2021). Responsabilidad social universitaria: del enfoque social al enfoque sostenible. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3), e19. <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/459>
- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1(1), 1-12. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232>

- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Calle, C., y Giménez, P. (2011). Aproximación al concepto de Responsabilidad Social del Universitario. *Revista Comunicación y Hombre*, 7, 236-247. <http://ddfv.ufv.es/handle/10641/870>
- Casado de la Gala, L. (2015). Aprendizaje servicio proceso de mejora para la ciudadanía [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15876>
- Casilla, D., y Camacho, H. (2012). Evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria. *Opción*, 28(69), 452-465. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31025702004.pdf>
- Celio, C. I., Durlak, J., y Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Edwards, C., Gandini, L., y Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Eyler, J., y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Fernández-Hawrylak, M., Huelmo García, J., Uyarra Rivera, A., y Escudero Albadea, R. (2020). Formación universitaria y prácticas extracurriculares: una experiencia de aprendizaje servicio para favorecer la inclusión. *Campo Abierto*, 40(1), 21-34. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.21>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Franco-Sola, M., y Figueras, S. (2021). Aportaciones del Aprendizaje-Servicio al ámbito universitario: percepciones de los aprendizajes adquiridos desde la perspectiva del alumnado. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 231-248. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400231>
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, 0, 64-70. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v12n2/1688-7468-pe-12-02-23.pdf>
- Ganga-Contreras, F., Rodríguez-Quezada, E., y Guíñez-Cabrera, N. (2021). Metodología de aprendizaje-servicio en un proyecto integrado de costos y marketing. *Alteridad*, 16(1), 51-64. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.04>
- García-Romero, D., Lalueza, J., y Blanch-Gelabert, S. (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario. *Athenea Digital*, 21(3), 1-27. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>
- George, D., y Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.
- Gutiérrez, M., y Moreno, P. (2018). El aprendizaje-servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios. *Edetania*, 53, 185-202. https://doi.org/10.46583/edetania_2018.53.315
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hu, L, y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jouannet, C., Montalva, J., Ponce, C., y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 112-131. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.7>
- Jouannet, Ch., Salas, M., y Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*, 39, 198-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership y Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- López de Arana, E., Aramburuzabala, P., y Opazo, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XX1*, 23(1), 319-347. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23834>
- López-Medialdea, A., y Martín-Bermúdez, N. (2021). Aprendizaje-Servicio (ApS): Aprender desde la Responsabilidad Social. *Campo Abierto*, 40(1), 1-4. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.1>
- Martínez-Pichardo, P., y Hernández-Oliva, A. (2013). Responsabilidad Social Universitaria: un desafío de la universidad pública mexicana. *Contribuciones desde Coatepec*, 24, 85-103. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28126456001.pdf>
- Martínez-Usarralde, M. J., Tarazona Gil, C., y Carbonell Marqués, Á. (2024). Revisión sistemática del Aprendizaje-Servicio digital en instituciones de educación superior en Europa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103), 801-827. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e03.5284>
- Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22. <https://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>
- Mesa, C. (2018). Evaluación de una experiencia de aprendizaje servicio en la Universidad de La Laguna [Tesis de Maestría, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14772>
- Palape, I., Sepúlveda, G., Bizkarra, M., y Gamito, R. (2022). Luces y sombras del aprendizaje-servicio: dificultades y decisiones para poner en marcha los proyectos. *RIDAS*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.1>
- Popper, K. R. (2008). La lógica de la investigación científica. Tecnos.
- Remolina, G. (2003). La responsabilidad social de la universidad. *Nómadas*, 19, 239-246. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117940023.pdf>
- Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. Routledge.

- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Ruiz-Montero, P., Corral-Robles, S., García-Carmona, M., y Belaire-Meliá, A. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Publicaciones*, 49(4), 145-164. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11733>
- Salazar-Botello, C., Muñoz, Y., Lagos, M., Arriagada, R., Vallejos, R., y Monje-Sanhueza, R. (2021). Institucionalización del aprendizaje servicio en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío. *Hallazgos*, 18(35), 287-318. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5770>
- Sánchez-Busqués, S., García-Romero, D., Laluezas, J., Padrós, M., Gómez-Estern, B., Marco, M., Martínez, M., y Martínez, V. (2018). Proyecto de aprendizaje-servicio para la docencia, intervención e investigación en contextos de exclusión social. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 42, 85-94. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2018/196863/REDC_2018.pdf
- Sarraute, M., Delgado, A., Chávez, C., y Solano, E. (2023). El aprendizaje-servicio transformador. Pertinencia Social de la Universidad. UNAM-FES Aragón/Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional. <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073083812e.2023>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Siraj-Blatchford, I., y Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234665>
- UNESCO-UIL. (2021). Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida. Contribución a la iniciativa Futuros de la Educación. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377810>
- UNICEF. (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/reports/a-world-ready-to-learn-2019>
- Warren, J. L. (2012). Does service-learning increase student learning?: A meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56-61. <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0018.205>
- Whitley, M. (2014). A draft conceptual framework of relevant theories to inform future rigorous research on student service-learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(2), 19-40. <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0020.202>