

Compromiso comunitario y aprendizaje experiencial: claves para la formación de profesionales en educación, salud y trabajo social

Community engagement and experiential learning as key approaches for training professionals in education, health, and social work

fecha de envío: 18 de enero del 2025

fecha de aceptado: 20 de junio del 2025

fecha de publicado: 1 septiembre del 2025

Forma de citar: W. M. Duarte Gómez, B. J. Bustos-Viviescas, and C. A. Romero-Cuestas, "Compromiso comunitario y aprendizaje experiencial: claves para la formación de profesionales en educación, salud y trabajo social", Mundo Fesc, vol. 15, no. 33, pp. 340-360 Sep. 2025, doi: 10.61799/2216-0388.1940.

Witney María Duarte Gómez.



Magister en Educación,
witney.duarte@uniminuto.edu,
<https://orcid.org/0000-0002-4619-9209>,
Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO,
Cúcuta, Colombia.

Brian Johan Bustos-Viviescas.



Maestro en Actividad Física y Entrenamiento Deportivo,
brian.bustos.v@uniminuto.edu,
<https://orcid.org/0000-0002-4720-9018>,
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO,
Cúcuta, Colombia.

Carlos Alberto Romero-Cuestas.



Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,
calbertoromero@ucundinamarca.edu.co,
<https://orcid.org/0000-0002-6287-8711>,
Universidad de Cundinamarca,
Soacha, Colombia.

***Autor para correspondencia:**

calbertoromero@ucundinamarca.edu.co



Compromiso comunitario y aprendizaje experiencial: claves para la formación de profesionales en educación, salud y trabajo social

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; compromiso comunitario; determinantes sociales de la salud; educación transformadora; Justicia social; trabajo social.

Resumen

Educación, salud y bienestar poseen una relación que ha suscitado debates acerca de la necesidad de resignificar y transformar las prácticas pedagógicas de los profesionales en formación. El presente artículo de reflexión permite analizar la forma en que las secuencias pedagógicas alineadas con el Compromiso Comunitario permiten fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación y trabajo social, sobre todo en los principios profesionales como la justicia social y la comprensión de los determinantes sociales de la salud. Así, en su metodología, este artículo de reflexión, se produce desde la revisión teórica y la reflexión crítica de antecedentes sobre compromiso comunitario, aprendizaje experiencial y determinantes sociales de la salud, en donde a partir de la revisión teórica, se entiende la forma en que se integra la comunidad, como un espacio también formativo desde lo experiencial, desarrollando a su vez las competencias socioemocionales, la lectura y análisis crítico del contexto y la sensibilidad ante lo intercultural. En este sentido, el aprendizaje-servicio y la educación transformadora son los ejes esenciales para cuestionar el enfoque tradicional, entendiendo que el saber trasciende las aulas para proyectarse en la consolidación del tejido social. Dentro de sus resultados se evidencia que la integración de la comunidad como espacio formativo favorece el desarrollo de competencias socioemocionales, el análisis crítico del contexto y la sensibilidad intercultural, fortaleciendo la articulación entre teoría y práctica. En conclusión, la práctica pedagógica debe estar sustentada en la justicia social, la equidad y el bienestar colectivo, en donde las aulas se proyecten a la comunidad, siendo ella el actor central de la educación, la investigación y la intervención social.

Community engagement and experiential learning as key approaches for training professionals in education, health, and social work

Abstract

Education, health, and well-being are closely related and have generated debates about the need to re-signify and transform the pedagogical practices of professionals in training. This reflection article analyzes how pedagogical sequences aligned with Community Engagement contribute to strengthening teaching-learning processes in education and social work, particularly in relation to professional principles such as social justice and the understanding of the social determinants of health. Thus, in its methodology, this reflection article is developed through a theoretical review and a critical reflection on previous studies concerning community engagement, experiential learning, and the social determinants of health. From this theoretical review, it is possible to understand how the community is integrated as a formative space from an experiential perspective, fostering the development of socio-emotional competencies, critical reading and analysis of context, and sensitivity to intercultural dynamics. In this sense, service-learning and transformative education are essential axes for questioning the traditional approach, recognizing that knowledge transcends the classroom and extends toward the consolidation of the social fabric. Among its results, it is evident that the integration of the community as a formative space promotes the development of socio-emotional competencies, critical analysis of context, and intercultural sensitivity, strengthening the articulation between theory and practice. In conclusion, pedagogical practice must be grounded in social justice, equity, and collective well-being, where classrooms extend into the community, positioning it as the central actor in education, research, and social intervention.

Keywords: Community Engagement; Experiential Learning; Social Determinants of Health; Social Justice; Social Work; Transformative Education.

Introducción

El presente manuscrito se inscribe en la tipología de artículo de reflexión, teniendo en cuenta que desarrolla el análisis crítico, interpretativo y argumentativo, el cual es sustentado en la revisión de documentos científicos actuales frente al compromiso comunitario, el aprendizaje experiencial y el principio de justicia social en la formación de los futuros profesionales. De esta manera, este artículo integra, contrasta y problematiza los aportes teóricos con el objetivo de generar una comprensión ampliada y fundamentada del fenómeno abordado.

Ahora bien, la interdependencia entre los sectores de educación, salud y bienestar ha cobrado creciente relevancia en los últimos años, impulsando a docentes y profesionales del ámbito social a una reflexión relacionada con los enfoques pedagógicos que sustentan las ciencias de la educación y disciplinas afines, como el trabajo social, lo cual permite reconocer que la educación se ha consolidado como un componente transversal del desarrollo humano, vinculado con la formación en ciudadanía, equidad y la promoción del bienestar integral [1] [2]

Al respecto algunos estudios han demostrado que la educación no solo incide en las experiencias laborales, además actúa como un determinante social de la salud, afectando variables como la esperanza de vida, los comportamientos saludables y la equidad social. [3] Al respecto la [4] ha señalado que los logros educativos se encuentran asociados a mayores niveles de bienestar físico y mental, destacando la importancia de integrar políticas y prácticas educativas que promuevan la justicia social.

Ante este panorama, es posible plantear la necesidad de establecer sinergias entre los actores intersectoriales e interdisciplinarios con el fin de promover intervenciones comunitarias sostenibles, las cuales permiten diseñar estrategias basadas en la justicia social, coherentes con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que proponen una educación inclusiva y equitativa [5].

Cómo complemento de lo anterior, la comunidad y sus procesos socioeducativos han demostrado que deben asumir un papel central en la identificación y priorización de las necesidades locales, orientando dichos procesos hacia la empatía, la sensibilidad cultural y la participación activa [6], favoreciendo entornos donde el enseñar justicia social implique una planificación pedagógica consciente que fomente la reflexión crítica, la participación ciudadana y las competencias socioemocionales en los futuros profesionales. [7]

Por lo anterior, el presente artículo pretende argumentar cómo, a través de secuencias pedagógicas centradas en el compromiso comunitario, es posible acompañar y fortalecer el desempeño de los profesionales, promoviendo respuestas efectivas frente a las desigualdades sociales desde una praxis educativa transformadora. Generando como inquietud entender, ¿De qué manera pueden las instituciones educativas fortalecer su compromiso comunitario y el aprendizaje experiencial, como elementos fundamentales para la formación de profesionales en educación, salud y trabajo social?

Así, en respuesta a este interrogante, se logra plantear que las instituciones de educación superior son fundamentales en el fortalecimiento del compromiso comunitario, al incorporar metodologías activas como en este caso, el aprendizaje basado en el servicio, la investigación

acción participativa y el enfoque interdisciplinario. En donde estas estrategias dan lugar a la articulación de la formación académica con las necesidades de la realidad social, promoviendo el desarrollo de competencias críticas, éticas y socioemocionales de los profesionales en formación, favoreciendo, además, la construcción de procesos educativos orientados por los principios de justicia social, equidad y bienestar colectivo.

Desarrollo

1. Formación profesional y justicia social: fundamentos interdisciplinarios

Para iniciar, es necesario establecer que los procesos de formación profesional en áreas disciplinares como lo son la educación, el ámbito de la salud y del trabajo social, requieren que se vaya más allá del aprendizaje tradicional, de forma que se logre articular con las nuevas tendencias enfocadas en los principios de equidad y justicia social. De este modo, en las disciplinas profesionales como el trabajo social, su fundamentación teórica y metodológica permite comprender que se están consolidando modelos pedagógicos asociados al aprendizaje experiencial, en este caso, las experiencias comunitarias, dando lugar a un aprendizaje situado que parta del análisis de las estructuras sociales y de la lectura crítica del contexto, como base fundamental en la formación y fortalecimiento de las competencias no solo profesionales sino también personales pertinentes [8].

Esta tendencia permite que los estudiantes sean no solo actores pasivos, sino que observen de forma directa las implicaciones de las presiones y tensiones sociales, asociadas a la injusticia social, sin olvidar la diversidad de la población que interviene, y que los lleva a potencializar la capacidad crítica en la interpretación de las problemáticas estructurales.

Ahora bien, en profesiones como la educación física, es posible incorporar de manera estratégica perspectivas sociocríticas que les permiten reconocer, en medio de sus prácticas formativas, que estas no son neutras, sino que, por el contrario, son profundamente políticas y situadas, teniendo en cuenta que las relaciones de poder juegan un papel fundamental en el contexto [9], en donde es necesario entender la justicia social como factor esencial en la actividad docente, teniendo en cuenta que esta se adapta a las necesidades socioculturales de su estudiantado, como lo es el caso de Corea del Sur [10].

Así mismo, desde el ámbito internacional, se ha dado lugar a movimientos convergentes que buscan integrar la justicia social como elemento estructural vital dentro de los planes de estudio, de forma que los futuros profesionales posean la capacidad de interpretar la complejidad de los contextos en donde se ve de forma marcada la desigualdad.

De esta forma, comprender la interdisciplinariedad en las acciones comunitarias desde la formación de los profesionales, implica ampliar la mirada a lo glocal, haciendo énfasis en la multidimensionalidad de los fenómenos socioeducativos y de salud [11] en donde se busca que las prácticas reflejen que la justicia social no es un complemento, sino que es un principio rector de la praxis formativa y profesional, dando lugar a posicionar la labor educativa como un factor altamente influyente en las dinámicas transformacionales en torno al bienestar colectivo, la salud pública y la protección social, siendo profundizado en la medida en que las estrategias

pedagógicas se co-construyan desde lo dialógico y lo crítico, en donde el estudiante no sólo responden a una necesidad sino que participan en su transformación [12].

2. Aprendizaje experiencial: puente entre teoría, práctica y conciencia crítica

Inicialmente, es necesario considerar que el aprendizaje experiencial se posiciona como una de las estrategias pedagógicas con mayor incidencia, teniendo en cuenta la forma en que esta facilita integración entre la teoría y la práctica, sobre todo en el marco de la formación en carreras profesionales asociadas a las disciplinas como la educación, el trabajo social y del ámbito de la salud, en donde lejos de limitar sus acciones hacia una formación enfocada en habilidades técnicas desde la teoría, da a los profesionales en formación la posibilidad de adquirir conocimientos desde la experimentación de situaciones reales, en donde se logre integrar lo ético, lo social y lo comunitario, no solo en la actualidad sino en su quehacer a futuro [13].

Ahora bien, para contextualizar esto internacionalmente, se podría ejemplificar las prácticas pedagógicas de Vietnam, en donde sus pedagogías se encuentran enfocadas en realizar prácticas inmersivas en comunidades con diversidad lingüística, lo que los ha llevado a incrementar la sensibilidad intercultural de sus estudiantes, y han mejorado la forma en que estos identifican las barreras comunicativas como un indicador de desigualdad desde la perspectiva de la justicia social [14].

Allí, es posible evidenciar, por tanto, que la justicia social no es un concepto netamente abstracto que debe enseñarse desde la teoría, sino que también debe entenderse desde la inmersión en la realidad de las comunidades, posibilitado por el aprendizaje experiencial, en la medida en que amplía la comprensión de las situaciones de inequidad, en la forma en que son vividas y percibidas en la vida cotidiana, y cómo estas pueden abordarse desde la función social de profesiones propias de lo educativo, de la salud y del trabajo social [13].

En relación con esto, la educación física y el aprendizaje desde lo experiencial, adquiere mayor sentido y relevancia teniendo en cuenta la naturaleza corpórea, contextual y relacional de la disciplina, en donde [15] resalta que las prácticas que se dan desde la docencia en salud y en educación física, se ven enmarcadas en los contextos institucionales, por lo que demandan experiencias in situ para lograr una comprensión real de cómo estas se ven reproducidas o como se resisten en medio de las desigualdades, sobre todo en medio de la interacción directa con el contexto escolar y comunitaria, en donde los profesionales en formación adquieren habilidades para analizar cómo las normas corporales, las políticas de la institución y los discursos que se entretajan en lo cultura, condicionan los factores de inclusión o exclusión de ciertos grupos sociales.

Para Trabajo Social, [16] resaltan que uno de los mayores retos para integrar el principio de justicia social en las intervenciones es la forma en que se traduce este concepto abstracto en experiencias concretas, de forma que los estudiantes puedan observar y comprender cómo operan factores sociales como las condiciones de desigualdad, vulnerabilidad económica o la violencia estructural, fortaleciendo su compromiso ético y su capacidad de desarrollar intervenciones que contribuyan a la transformación social.

3. Influencia de los determinantes sociales en salud y fundamento de intervenciones en educación y en comunidad

Para entender la integración de los principios de justicia social, de equidad y de la búsqueda del bienestar social y colectivo, en el marco del aprendizaje experiencial, es necesario primero puntualizar que los factores que son considerados como determinantes sociales, en este caso de la salud, se encuentran asociados a las etapas de nacer, crecer, trabajar, vivir y, por último, envejecer, incluidas las condiciones propias de la vida cotidiana, las cuales van más allá de lo médico, para dar relevancia al acceso, por ejemplo, a educación de calidad, vivienda digna u oportunidades laborales más estables [17].

Es por esto, que, desde el aprendizaje experiencial, los estudiantes emprenden la lectura del contexto desde la identificación de aquellos determinantes estructurales en los que se produce y se distribuye el poder de manera desigual entre los distintos grupos sociales, de forma en que se comprenda que, por ejemplo, en el ámbito de la salud, se sigue un gradiente social, en donde se logre percibir que cuanto más desfavorecido es el territorio en la que se encuentra asentada la comunidad a intervenir, menores son sus ingresos laborales, menor es su formación académica y sus condiciones de salud son peores, lo que impacta en los niveles de esperanza de vida de sus miembros frente a otras comunidades, más allá de lo que genética o el acceso a salud que se tenga.[56] [57]

En ese mismo sentido, la educación surge como uno de los determinantes sociales más poderosos. Es decir, aquellas personas con mayores niveles de estudio disfrutan de un estado de salud más favorables, lo cual incide en una vida más prolongada, en comparación con aquellos que poseen niveles educativos más bajos. [58]

Así, para los profesionales en formación de educación, salud y trabajo social, entender los determinantes sociales implica comprender lo que se considera fundamental para gozar de buena o mala salud en las comunidades, de forma en que se puedan generar intervenciones enfocadas en remover los obstáculos estructurales que hacen que estas inequidades se sigan perpetuando, lo que exige no solo fundamentos teóricos desde las disciplinas aquí abordadas, sino que también requiere de la colaboración coordinada, interdisciplinaria e interinstitucional entre diferentes sectores, entre ellos, salud, educación, medio ambiente, trabajo y desarrollo social. En este sentido, los países latinoamericanos poseen un reto significativo en la generación y ejecución de estrategias de intervención socioeducativas, que cuenten con la participación de las comunidades, de forma que busquen hacer frente a la desigualdad desde sus propias especificidades. [59] [60]

En este sentido, los países latinoamericanos poseen un reto significativo en la generación y ejecución de estrategias de intervención socioeducativas, que cuenten con la participación de las comunidades, de forma que busquen hacer frente a la desigualdad desde sus propias especificidades.[61]

4. Desafíos institucionales, epistemológicos y políticos en la incorporación del principio de justicia social

Integrar este principio en la formación profesional implica un desafío considerable, sobre todo en el ámbito institucional, epistemológico y político. Si bien se cuenta con consenso frente a lo necesario que es capacitar a los profesionales en formación para enfrentar escenarios multiculturales, las instituciones aún presentan resistencia y contribuyen directa o indirectamente en la reproducción de las estructuras sociales rígidas, entre ellas, en la implementación de

estrategias pedagógicas críticas [18].

Lo anterior es posible, justifica la ausencia de políticas que sean sostenibles, los recursos limitados y el liderazgo institucional, los cuales muchas veces generan barreras que impiden la modificación curricular con miras a aplicar dicho enfoque, en donde el apoyo de las instituciones es un pilar fundamental como garantes de la sostenibilidad de intervenciones transformadoras [19], más aún si estos siguen el perfil de la educación estandarizada, que suele favorecer la eficiencia por encima de la inclusión y el pensamiento crítico [20].

Ahora bien, en profesiones como la educación física, una de las cuales le compete a este artículo, estas tensiones logran manifestarse de forma más clara debido a su naturaleza formativa. De acuerdo con [21] este tipo de programas está más expuesto a las redes sociopolíticas y suele condicionar seriamente la forma en que se implementan las prácticas desde el principio de la justicia social. Igualmente, [22] resaltan que estas estructuras institucionales son las que determinan las oportunidades reales para atender las desigualdades en la educación física y en la salud, más allá de ser un factor condicionante individual que surge de las percepciones de los docentes. [62] [63]

Otro de los factores que suponen un desafío son aquellos asociados al ámbito sociocultural, en donde [23] expresa que las nociones de justicia social varían fuertemente desde la posición profesional asumida por disciplinas como el derecho, salud y trabajo, lo que ha sido una barrera importante desde el marco universal. [64] [65]

De esta forma, [24] confirma que, en países como Tailandia, los programas propios de la docencia presentan barreras culturales y estructurales que han dificultado históricamente los modelos pedagógicos críticos, coincidiendo con [25] quien expresa que la justicia social debe concebirse como un proyecto que esté profundamente ligado con el contexto en el cual se sitúa. [66] [67]

5. Servicio-aprendizaje, compromiso comunitario y desarrollo de ciudadanía crítica

La metodología de servicio-aprendizaje es una estrategia que ha sido documentada de forma amplia, sobre todo para integrar el principio de justicia social en los espacios educativos de los profesionales en formación, teniendo en cuenta que incentiva la participación directa del estudiantado en la propuesta y ejecución de acciones desde la proyección social de las universidades y su reciprocidad con la comunidad [26].

Siguiendo esta idea, [27] exponen que, a partir de la interacción con los actores comunitarios, es posible enriquecer la formación profesional en la educación superior, de forma que aporten a la co-construcción de las propuestas de intervención que atiendan a las condiciones sociales y necesidades específicas en la comunidad. Además, supone la superación del enfoque asistencialista, llamamiento fundamental en profesiones como el trabajo social, ya que ratifica la necesidad del incentivar el aprendizaje de habilidades tales como la empatía, el análisis de las estructuras sociales y la capacidad de intervenir de forma crítica.

Así, metodologías como el estudio de casos, el aprendizaje basado en los retos, las simulaciones, los diálogos intergrupales y a su vez el aprendizaje desde lo comunitario, deben tener una especial consideración para lograr incorporar este principio de justicia social en los programas

de pregrado [8], en donde se promueva la interiorización de principios éticos esenciales para la profesión.

Ahora bien, en profesiones como educación física y salud, el servicio-aprendizaje es una oportunidad excepcional para el abordaje de problemáticas asociadas a la inequidad en el acceso a espacios de actividad física, la exclusión social, la segregación cultural en el deporte y las desigualdades en la salud, en donde es necesario demostrar que es posible generar propuestas pedagógicas culturalmente sostenibles desde la justicia social [28], de forma que los estudiantes logren comprender la función política que juega el lenguaje, lo cual puede inferir en el análisis de las prácticas corporales y sociales.

Así mismo, el servicio-aprendizaje, más allá de fortalecer las habilidades técnicas y profesionales de los estudiantes, también permite potencializar la formación de ciudadanos críticos, conscientes de las relaciones de opresión y exclusión que generan tensión social, cultural y política, y que claramente traspasan los sistemas educativos y sanitarios [26].

6. Competencias socioemocionales: pilar fundamental en el desarrollo de agentes transformadores

Para fortalecer el compromiso comunitario desde el aprendizaje experiencial, es necesario abordar el tema de las competencias socioemocionales, cuya importancia ha emergido en medio de los diálogos académicos, frente a su esencialidad en la formación de los profesionales, sobre todo aquellos en donde se promueve la generación de propuestas de intervención para la transformación social.

Las deficiencias de estas competencias socioemocionales pueden llegar a generar dificultades en medio de situaciones de adversidad y complejidad social, afectando no solo a la comunidad, sino también a la salud mental de los futuros profesionales, por lo que el servicio-aprendizaje les permite adquirir estas competencias, que si bien no son innatas, sí se adquieren desde la infancia, siendo importante entonces que los programas educativos en los colegios, centros de formación para el trabajo e instituciones de educación superior, las conciban en su incorporación en las aulas.

Ahora bien, en lo que concierne a la educación superior, organismos internacionales como la [29] y la [30] han sido reiterativos en señalar que, para hablar de una verdadera formación integral, los estudiantes deben desarrollarse no sólo en el ámbito académico, sino también desde la dimensión emocional y social, en donde la efectividad de su enseñanza radica en que se debe dar desde las competencias socioemocionales que posean los docentes y los trabajadores sociales que los orientan, subrayando la importancia de estas en los procesos formativos de quienes se desempeñan en lo socioeducativo, iniciando desde las aulas y proyectándose en la comunidad.

Estas competencias socioemocionales en la educación superior son de especial pertinencia para el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo en cuenta que estas están asociadas a las emociones, al pensamiento crítico, al liderazgo, la solidaridad y el sentido de justicia social, las cuales son habilidades esenciales para la resolución de problemas cotidianos y aprender a actuar de forma proactiva.

Así todo, un docente y un trabajador social necesitan destrezas para comunicarse y relacionarse de forma positiva, tener la capacidad de gestionar sus emociones y autorregularse y, por ende, orientar al otro en caso de requerirse, liderar y manejar el aula, saber trabajar en equipo y tomar decisiones éticas responsables, sobre todo si se encuentran realizando acciones en contextos comunitarios socialmente complejos.

Cuando en la formación profesional logran converger las habilidades cognitivas y socioemocionales, sobre todo en el contexto latinoamericano, posibilita que los profesionales en formación evidencien una mayor capacidad de adaptación, crecimiento personal y desarrollo tanto interno como en sus relaciones con los otros; pero también implica que es el resultado de mejoras significativas en los procesos educativos, lo que facilita y tiene su valía en las estrategias de aprendizaje basado en el servicio.

Todo lo anterior, [31] manifiestan que la incorporación de competencias transversales dentro del ámbito educativo es posible y necesario para que los profesionales en formación estén mejor cualificados e impacten de manera efectiva en la realidad social.

De esta manera, para programas como el trabajo social y educación, es imperativo que los procesos de formación tengan en cuenta el conocimiento y análisis del nivel de competencia emocional logrado a lo largo de su formación profesional, lo que a su vez contribuye a generar mayor conciencia institucional acerca de la necesidad de integrarlas en la formación integral en la educación. Así, solo desde esta comprensión de su incorporación como eje central del currículo, se generará un impacto directo en la calidad del proceso de formación universitaria, y de manera indirecta, en la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje [32].

7. Enfoque interdisciplinario para comprender la justicia social en educación, salud y trabajo social

La justicia social es necesario concebirla desde una perspectiva interdisciplinaria, en la cual convergen distintas áreas del conocimiento, de forma que se pueda percibir e intervenir problemáticas socialmente complejas. Así, [33] resaltan que la educación de los profesionales en formación, en torno a la responsabilidad social, incide de manera directa en el bienestar colectivo, en donde no se trata solo de transmitir contenidos, sino que es necesario moldear cómo se orientan y se desarrollan las prácticas sociales.

Ahora bien, en el área de la salud, [34] manifiestan que integrar el enfoque de justicia social a la formación en salud, fortalece la pertinencia de las intervenciones y promueve la distribución justa del acceso a los servicios esenciales, sobre todo en aquellos contextos en donde convergen desigualdades asociadas a lo educativo, lo sanitario, lo económico y lo cultural desde una perspectiva multinacional [35], teniendo en cuenta que este no es un concepto estático ni universalizable.

En esta misma línea, el enfoque interdisciplinario pretende desarrollar competencias socioemocionales en los profesionales en formación, tales como la capacidad de resolver conflictos, la autorregulación emocional, el análisis y la reflexión crítica, y una especial sensibilidad ante lo intercultural, lo que es fundamental para atender las realidades comunitarias socialmente complejas [36].

Así mismo, los investigadores [37] destacan que es esencial que los profesionales en formación logren reconocer y familiarizarse con los factores de orden histórico, económico, social y cultural, que inciden en los procesos de salud y enfermedad, dando lugar a formas de intervención más éticas en los contextos comunitarios. Por esto, en este punto, es en donde estas competencias cobran relevancia, al permitir que se facilite la integración colectiva de los sistemas educativos, sanitarios y sociales, y que además promueva y favorezca el desarrollo de competencias en los estudiantes, para influir en los determinantes sociales de forma crítica y transformadora [36].

8. Investigación-acción participativa y su aporte a la formación crítica y comunitaria

Cuando se debe abordar y reflexionar frente al desarrollo en la formación profesional, la Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología esencial, teniendo en cuenta que impulsa e integra la generación de perspectivas integrales de intervención social y comunicativa [38], especialmente en pregrados como trabajo social y de la educación, ya que hace posible la participación activa de la comunidad, garantizando que las iniciativas generen cambios sostenibles y con un impacto real, propendiendo por el bienestar social, en donde se articule la teoría y la práctica, hacia procesos más emancipatorios.

[3] hace especial énfasis en que, para intervenir en áreas como la salud, es importante también hacerlo a través de procesos participativos y colaborativos, ya que resulta relevante en la promoción de las transformaciones reales en comunidades afectadas por desigualdades. Así, la IAP no solo produce el conocimiento, sino que también genera reflexiones colectivas que serán el eje central del proceso de transformación social.

Ahora bien, la IAP resalta el rol esencial de los actores que son representantes de la comunidad, y que son los participantes claves en técnicas tales como talleres, grupos focales, conversatorios y entrevistas semiestructuradas. Estas técnicas permiten una comprensión más amplia en torno a la conexión entre los saberes teóricos y su puesta en práctica, sobre todo en la formación de profesionales, y logran facilitar las intervenciones sociales.

El estudio de los datos mediante procesos de categorización y de estructuración se orienta hacia la idea de que la educación debe asumir un rol transformador comprometido con la co-construcción de comunidades equitativas, saludables y resilientes. Así, la IAP se convierte en un componente esencial en programas formativos orientados a la justicia social.

9. Construcción de alianzas comunitarias, diálogo de saberes y aprendizaje-servicio

Lograr la transformación de los procesos de formación profesional implica que se amplifiquen situaciones educativas experienciales que reconozcan e incidan de forma positiva en las realidades comunitarias. El diálogo entre los diversos saberes resulta ser un mecanismo clave en el diseño de propuestas que promuevan el desarrollo comunitario a través de alianzas interinstitucionales entre establecimientos educativos, sector salud y las organizaciones sociales [39], en donde los profesionales logren compartir la forma en que se puede innovar a través del currículo y que son esenciales para atender las inequidades sistémicas [40]. Lo anterior reafirma la necesidad de promover el compromiso comunitario legítimo, basado en la reciprocidad y la colaboración multidireccional.

El aprendizaje-servicio es asumido como un proceso organizado, en el que los profesionales en formación participan en experiencias significativas que dan respuesta a las necesidades comunitarias reales. De acuerdo con [41], este modelo incentiva el aprendizaje crítico y la comprensión de las situaciones sociales a través de experiencias auténticas. Al evaluar su impacto en diversas investigaciones, resulta evidente el fortalecimiento del empoderamiento de la comunidad, las mejoras en la salud comunitaria y el desarrollo de competencias profesionales [42][43][44][45][46], en donde la reflexión crítica de los profesionales en formación se impulsa y se potencia su capacidad de diseñar y planificar intervenciones situadas, sostenibles y que respondan al contexto.

10. Síntesis integradora: hacia una formación transformadora y situada

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, es fundamental que los procesos de formación, se encuentre orientada por el principio de justicia social, pero esto requiere de tiempo y esfuerzo de las instituciones. Para esto, es necesario que se logre impulsar la necesidad de la participación conjunta e integrada de los estudiantes, docentes y administrativos, creando conjuntamente las intervenciones en las comunidades, de forma que beneficien la producción de conocimiento desde una perspectiva transformadora.

En esta misma línea, diversos autores plantean que las propuestas de intervención de las comunidades son posible consolidarlas desde el aprendizaje situado propio del aprendizaje basado en el servicio, entendiendo que esto promueve el desarrollo de habilidades profesionales fundamentales para incidir de forma positiva en los factores que surgen como determinantes sociales de la salud, desde lo ético, lo reflexivo y el compromiso comunitario [6].

Por lo tanto, los procesos formativos involucran reconocer que las instituciones de educación deben promover espacios de autonomía docente, de diálogo interdisciplinario y de prácticas participativas que atiendan las necesidades sentidas y percibidas en la comunidad, en donde metodologías como el aprendizaje-servicio, la IAP y las pedagogías culturalmente sostenidas, aportan de manera significativa a la teoría y la práctica, contribuyendo a la consolidación de saberes analíticos y críticos, y por ende, a la formación que trascienda las características tradicionales asociados a la replicación de conocimientos, para dar lugar a la reducción real de las inequidades estructurales [47].

La educación, sobre todo desde perspectivas comunitarias, ofrece a los profesionales en formación oportunidades auténticas para comprender la forma en que se manifiestan las situaciones sociales, sanitarias y educativas, fortaleciendo en el estudiante habilidades asociadas con el adecuado afrontamiento de los conflictos, la reflexión crítica y la valoración de la diversidad cultural. De esta forma, se promueven acciones transformadoras al reconocer que el aprendizaje también es social y se construye de forma colectiva en diálogo con contextos específicos, especialmente si se da en intervenciones con reconocimiento ético y colaborativo, convirtiéndolo factor fundamental en la educación superior, incentivando en los estudiantes la capacidad de atender desafíos complejos, diseñar soluciones sostenibles y fortalecer la resiliencia en las comunidades en las que tienen incidencia, en donde la justicia social no es sólo un marco conceptual sino que es una práctica que orienta la construcción de sociedades que promueven la equidad, la salud y la cohesión social [48].

11. Evaluación y sostenibilidad de programas de compromiso comunitario: retos y oportunidades

Ahora bien, es importante entender que un aspecto esencial de las acciones propias de la metodología del aprendizaje basado en servicio, es el monitoreo y evaluación de estas, siendo esta uno de los desafíos más significativos en la consolidación de las metodologías, entendido como un elemento esencial en la formación profesional, teniendo en cuenta un marco normativo que logren evidenciar no sólo el aprendizaje de habilidades profesionales, sino también el impacto que estos tienen en las comunidades, aspecto que es un gran diferenciador de los enfoques pedagógicos tradicionales, los cuales se centran exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares [49].

En línea con lo anterior, la evaluación del aprendizaje-servicio debe tener en cuenta múltiples dimensiones, como, por ejemplo, valorar el afianzamiento de habilidades propias del campo de acción de los futuros estudiantes, entre ellas, las competencias socioemocionales, las habilidades técnicas propias de su disciplina, el pensamiento crítico y la sensibilidad intercultural; a su vez, se debe medir el nivel de impacto de las acciones comunitarias, teniendo en cuenta no solo los resultados inmediatos, sino la forma en que se garantiza la sostenibilidad de las acciones emprendidas y el fortalecimiento de capacidades locales [50].

Los indicadores de éxito en programas de compromiso comunitario deben articular perspectivas académicas y comunitarias. Desde la perspectiva estudiantil, la investigación ha identificado mejoras en la comprensión de problemáticas sociales, incremento en la motivación por el aprendizaje, desarrollo de identidad profesional comprometida con la justicia social y fortalecimiento de habilidades de trabajo colaborativo [51]. Desde la perspectiva comunitaria, los indicadores incluyen la pertinencia de las intervenciones respecto a necesidades reales, el respeto por los saberes locales, la participación activa de actores comunitarios en la formulación y desarrollo de proyectos, y la generación de capacidades que permanecen una vez finalizada la intervención estudiantil.

La sostenibilidad de las intervenciones comunitarias constituye un aspecto crítico que frecuentemente recibe menor atención en la literatura. Muchas experiencias de aprendizaje-servicio enfrentan el riesgo de convertirse en intervenciones puntuales que no generan transformaciones duraderas, lo que puede generar frustración tanto en estudiantes como en comunidades. Para garantizar sostenibilidad, resulta esencial establecer alianzas institucionales de largo plazo entre universidades y organizaciones comunitarias, diseñar proyectos que contemplen transferencia de capacidades a actores locales y asegurar mecanismos de seguimiento que permitan evaluar impactos más allá del período académico [52].

La articulación interinstitucional emerge como factor clave para la sostenibilidad, sobre todo, cuando las instituciones de educación, las administraciones locales, las organizaciones comunitarias y el sector salud, colaboran de forma coordinada, y esto conlleva a que se incrementen las posibilidades de que las intervenciones generen cambios estructurales. Lo anterior, exige una gran capacidad en la gestión de las alianzas entre las instituciones, así como de la negociación de intereses diversos entre los actores sociales y la construcción efectiva teniendo en cuenta visiones compartidas sobre el bienestar de la comunidad [53].

Es por esto, que se presentan desafíos metodológicos en lo que concierne a la evaluación de experiencias transformadoras, sobre todo teniendo en cuenta el reto que supone la medición de la variación de las actitudes y los valores, y en la complejidad de atribuir impactos específicos a intervenciones educativas en contextos donde múltiples factores influyen simultáneamente y la necesidad de equilibrar rigor metodológico con flexibilidad para adaptarse a realidades comunitarias dinámicas. En esta misma línea, algunos enfoques prometedores proponen el uso de metodologías mixtas en los que se combinan los análisis cuantitativos de los indicadores específicos junto con aproximaciones cualitativas en los que se capturan las narrativas de cambio. Adicional a esto, se propone la ejecución de sistemas de monitoreo participativo donde sean las comunidades y estudiantes quienes co evalúen las experiencias y el desarrollo de portafolios reflexivos que documentan procesos de aprendizaje y transformación personal [54].

Ahora bien, un elemento que requiere de especial atención es la ética en el proceso de evaluación, teniendo en cuenta que es fundamental esto para garantizar que se respete la autonomía comunitaria, se proteja la privacidad de participantes, y se reconozcan las contribuciones de todos los actores involucrados y se genere información útil, no sólo para mejorar las prácticas pedagógicas sino también para fortalecer las capacidades comunitarias. Por esto, la evaluación no debe convertirse en un ejercicio extractivo donde únicamente la institución educativa se beneficia del conocimiento generado [55].

Por último, lograr la institucionalización del compromiso comunitario como eje curricular en la formación profesional, exige contar con mecanismos de evaluación que orienten las decisiones institucionales, dentro de las cuales se encuentra la sistematización de las buenas prácticas, la identificación de las barreras institucionales que dificultan la implementación de estas metodologías sobre el valor agregado que estas experiencias aportan. Sin embargo, solo es posible mediante la evaluación sistemática y rigurosa, que consolide el compromiso comunitario como un componente central y no periférico de la formación en profesiones de la educación, la salud y el trabajo social.

Conclusiones

Los procesos educativos de los profesionales en formación, tanto en Trabajo Social, como en Educación, debe llevar a que los procesos de investigación-intervención se den en medio de acciones planificadas de forma consiente y clara para afrontar de manera efectiva las desigualdades sociales, y que, además, cuestiona el enfoque educativo tradicional para dar paso a las experiencias significativas del aprendizaje-servicio comunitario, en donde se incorpore el Compromiso Comunitario como un eje articulador del currículo, proyectando a la comunidad los saberes que surgen en el aula, y que cobran sentido en las experiencias reales que fortalecen sus habilidades éticas, comunicativas y sociales, competencias que exigen desde el currículo unos resultados de aprendizaje secuenciales, asociados a la teoría, la práctica y la lectura y escritura crítica de los contextos.

De esta manera, es posible que se construyan procesos comunitarios exitosos en la medida en que la educación transformadora se dé desde la perspectiva del principio de justicia social;

Referencias

Surge como una oportunidad para incorporar experiencias vivenciales de servicio comunitario que empodera no solo al estudiante, sino a los miembros de la comunidad, en una praxis que reconozca sus contribuciones y acciones sobre los determinantes sociales de la salud, con el fin de aportar al bienestar colectivo y contribuir al desarrollo de la comunidad.

- [1.] M. Marmot, *The Health Gap: The Challenge of an Unequal World*, London, U.K.: Bloomsbury, 2015, doi: 10.1093/ije/dyx163.
- [2.] UNESCO, *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, París, Francia: UNESCO, 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- [3.] R. A. Hahn and B. I. Truman, "Education improves public health and promotes health equity," *Int. J. Health Serv.*, vol. 45, no. 4, pp. 657–678, May 2015, doi: 10.1177/0020731415585986.
- [4.] Organización Mundial de la Salud (OMS), *Los determinantes sociales de la salud en acción: estudios de caso a nivel mundial*, Ginebra, Suiza: OMS, 2018. Disponible en: <https://www.paho.org/es/temas/determinantes-sociales-salud>
- [5.] Organización de las Naciones Unidas (ONU), *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Informe 2019*, Nueva York, EE. UU.: Naciones Unidas, 2019. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- [6.] A. Plessas, M. Paisi, N. Ahmed, Z. Brookes, L. Burns, and R. Witton, "The impact of community engaged healthcare education on undergraduate students' empathy and their views towards social accountability; a mixed methods systematic review," *BMC Med. Educ.*, vol. 24, no. 1, p. 1490, Dec. 2024, doi: 10.1186/s12909-024-06367-1.
- [7.] H. D. Vance-Chalcraft et al., "Social justice, community engagement, and undergraduate STEM education: Participatory science as a teaching tool," *CBE Life Sci. Educ.*, vol. 23, no. 2, p. es3, May 2024, doi: 10.1187/cbe.23-06-0123.
- [8.] E. Lee, T. Kourgiantakis, J. Logan, R. Hu, R. Wilson, and A. Greenblatt, "Centering social justice in undergraduate social work education: A scoping review of pedagogical methods of teaching," *Soc. Work Educ.*, pp. 1–35, 2023, doi: 10.1080/02615479.2023.2225535.
- [9.] J. Knijnik and C. Luguetti, "Social justice narratives in academia: Challenges, struggles and pleasures PETE educators face in understanding and enacting critical pedagogy in Brazil," *Sport Educ. Soc.*, vol. 26, no. 5, pp. 541–553, 2021, doi: 10.1080/13573322.2020.1732905.
- [10.] R. Woo and H. Cho, "Exploring the experiences of social justice-oriented teachers in South Korea: A comparative analysis of elementary and secondary teachers," *Beijing Int. Rev. Educ.*, vol. 3, no. 3, pp. 442–461, 2021, doi: 10.1163/25902539-03030009.
- [11.] C. Inostroza-Barahona, "Significados docentes sobre currículum, educación inclusiva y justicia social," *Saberes Educ.*, no. 6, p. 200, 2021, doi: 10.5354/2452-5014.2021.60716.
- [12.] J.-M. Muñoz-Cantero, M.-C. Pérez Crego, and E.-M. Espiñeira-Bellón, "Desarrollo de la integridad académica como oportunidad de justicia," *Rev. Electron. Interuniv. Form. Profr.*,

- vol. 27, no. 3, pp. 153–169, 2024, doi: 10.6018/reifop.615081.
- [13.] H. Arribas-Cubero, J. Frutos-de Miguel, and X. M. González-González, “Aprendizaje-servicio en experiencias intergeneracionales: Un estudio de caso en la formación de educación social,” *Estud. Pedagóg.*, vol. 47, no. 4, pp. 245–269, 2021, doi: 10.4067/S0718-07052021000400245.
- [14.] N. T. Vu, “Incorporating the social justice-oriented pedagogies in the teacher education program: A case study for Vietnamese higher education,” *J. Ethn. Cult. Stud.*, vol. 11, no. 3, pp. 164–188, 2024, doi: 10.29333/ejecs/1878.
- [15.] S. Linnér et al., “The enactment of social justice in HPE practice: How context(s) comes to matter,” *Sport Educ. Soc.*, vol. 27, no. 3, pp. 228–243, 2022, doi: 10.1080/13573322.2020.1853092.
- [16.] S. P. Funge, R. M. Crutchfield, and L. K. Jennings, “The challenge of integrating social justice content into social work education: Making the abstract more concrete,” *J. Soc. Work Educ.*, vol. 56, no. 1, pp. 41–55, 2020, doi: 10.1080/10437797.2019.1656566.
- [17.] World Health Organization, “Social determinants of health,” 2025. <https://www.who.int/es/health-topics/social-determinants-of-health>
- [18.] M. A. McDonald, “The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teachers’ opportunities to learn,” *J. Teach. Educ.*, vol. 56, no. 5, pp. 418–435, 2005, doi: 10.1177/0022487105279569.
- [19.] Y. Chaaban, K. Badwan, and K. Arar, “Educational leadership for social justice: A systematic review of empirical evidence,” *Rev. Educ.*, vol. 13, no. 2, 2025, doi: 10.1002/rev3.70077.
- [20.] C. Inostroza-Barahona, “Significados docentes sobre currículum, educación inclusiva y justicia social,” *Saberes Educ.*, no. 6, p. 200, 2021. <https://orcid.org/0000-0002-2332-7917>
- [21.] A. Ovens et al., “How PETE comes to matter in the performance of social justice education,” *Phys. Educ. Sport Pedagogy*, vol. 23, no. 5, pp. 484–496, 2018, doi: 10.1080/17408989.2018.1470614.
- [22.] G. Gerdin et al., “Researching social justice and health (in)equality across different school health and physical education contexts in Sweden, Norway and New Zealand,” *Eur. Phys. Educ. Rev.*, vol. 25, no. 1, pp. 273–290, 2019, doi: 10.1177/1356336X18783916.
- [23.] U. Schiller, Y. N. Hlope, A. Van Coller, S. Singh, and E. B. E. Moema, “Unpacking the understanding of social justice in higher education from the perspectives of educators in law, health and social work,” *Int. J. Afr. High. Educ.*, vol. 11, no. 3, pp. 76–107, 2025, doi: 10.6017/ijahe.v11i3.18183.
- [24.] D.-S. Nopas, “Fostering equity and inclusion: Integrating social justice in Thailand’s teacher education programs,” *J. Appl. Res. High. Educ.*, 2025, doi: 10.1108/JAR-HE-10-2024-0572.

- [25.] S. Gewirtz, "Towards a contextualized analysis of social justice in education," *Educ. Philos. Theory*, vol. 38, no. 1, pp. 69–81, 2006, doi: 10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x.
- [26.] F. E. Lobo-de-Diego, R. Monjas-Aguado, and J. C. Manrique-Arribas, "Experiences of service-learning in the initial training of physical education teachers [Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado de educación física]," *Espiral Cuad. Profr.*, vol. 17, no. 35, 2024, doi: 10.25115/ecp.v17i35.9688.
- [27.] A. Tinkler and B. Tinkler, "Community conversations shape reciprocal partnerships for social justice: A case study of a comprehensive service-learning initiative in a teacher education program," *Int. J. Res. Serv. Learn. Teach. Educ.*, 2017. <https://ijrslte.journal.library.uta.edu/index.php/IJRSLTE/article/view/61>
- [28.] L. Sun, "Integrating culturally sustaining pedagogies with social justice language education: Insights from a field-based English teacher education course," *Int. J. Appl. Linguist.*, 2025, doi: 10.1111/ijal.12807.
- [29.] UNESCO, *ICT Competency Framework for Teachers*, ver. 3. Paris, France: UNESCO, 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- [30.] OECD, *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris, France: OECD Publishing, 2021, doi: 10.1787/92a11084-en.
- [31.] L. Y. Y. Pantoja, "Las competencias emocionales en la formación del profesorado," *Aprendizaje y Humanismo*, Apr. 15, 2021. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/45?articlesBySimilarityPage=12>
- [32.] M. T. Sánchez-Núñez, J. Patti, and J. M. Latorre-Postigo, "Developing emotional and social intelligence in an education leadership postgraduate program," 2023. <https://www.redalyc.org/journal/2710/271075870006/>
- [33.] E. Martínez-Valdivia, M. del C. Pegalajar-Palomino, and A. Burgos-García, "Social responsibility and university teacher training: Keys to commitment and social justice into schools," *Sustainability*, vol. 12, no. 15, p. 6179, 2020, doi: 10.3390/su12156179.
- [34.] X. Chen, Y.-J. Huang, C. A. Leung, and M. Cheung, "Social justice integration in clinical social work: Teaching with current events from the media," *J. Soc. Work Educ.*, vol. 61, no. 1, pp. 30–45, 2025, doi: 10.1080/10437797.2024.2413413.
- [35.] M. Cochran-Smith, L. Ludlow, F. Ell, M. O'Leary, and S. Enterline, "Learning to teach for social justice as a cross-cultural concept: Findings from three countries," *Eur. J. Educ. Res.*, vol. 1, no. 2, pp. 171–198, 2012. https://eujem.bsne.ch/EU-JER_1_2_171_Cochran_etal.pdf
- [36.] P. Santaolalla Rueda, "Lograr la equidad en educación a través de competencias interculturales e intersociales," *Rev. Fuentes*, vol. 21, no. 2, pp. 229–238, 2019, doi: 10.12795/

revistafuentes.2019.v21.i2.07.

- [37.] T. Barghi and F. Keshmiri, "Interprofessional education in a community-based setting: An opportunity for interprofessional learning and collaboration," *J. Educ. Health Promot.*, vol. 10, no. 1, p. 298, Aug. 2021, doi: 10.4103/jehp.jehp_1015_20.
- [38.] A. Sales Ciges, O. Moliner García, and J. A. Traver Martí, "Redefiniendo el territorio de la escuela: Espacios educativos para la transformación social," *Rev. Fuentes*, vol. 21, no. 2, pp. 177–188, 2019, doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03.
- [39.] M.-J. Martínez-Usarralde, D. Gil-Salom, and D. Macías-Mendoza, "Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización," *Rev. Mex. Investig. Educ.*, vol. 24, no. 80, pp. 149–172, 2019. <https://www.redalyc.org/journal/140/14060241007/html/>
- [40.] M. Hasnain and A. Darcy-Mahoney, "Let's not reinvent the wheel: Using communities of learning and practice to address SDOH and advance health equity," *Ann. Fam. Med.*, vol. 21, no. Suppl. 2, pp. S95–S99, Feb. 2023, doi: 10.1370/afm.2917.
- [41.] S. Q. Yoong, A. W. X. Liao, S. H. Goh, and H. Zhang, "Educational effects of community service-learning involving older adults in nursing education: An integrative review," *Nurse Educ. Today*, vol. 113, p. 105376, Apr. 2022, doi: 10.1016/j.nedt.2022.105376.
- [42.] K. Lanting et al., "Community-based learning in medical education: A starting guide and lessons learned," *Med. Teach.*, vol. 47, no. 2, pp. 362–365, May 2024, doi: 10.1080/0142159X.2024.2351591.
- [43.] J. Elsheli, A. Patrick, and C. Stokes, "Community-based education programmes in the context of dental education: A scoping review," *Eur. J. Dent. Educ.*, vol. 28, no. 2, pp. 576–590, Dec. 2023, doi: 10.1111/eje.12986.
- [44.] D. Leadbeatter and A. C. L. Holden, "How are the social determinants of health being taught in dental education?," *J. Dent. Educ.*, vol. 85, no. 4, pp. 539–554, Nov. 2020, doi: 10.1002/jdd.12487.
- [45.] N. L. P. Health, "Education: A neglected social determinant of health," *Lancet Public Health*, vol. 5, no. 7, p. e361, Jun. 2020, doi: 10.1016/S2468-2667(20)30144-4.
- [46.] A. Zajacova and E. M. Lawrence, "The relationship between education and health: Reducing disparities through a contextual approach," *Annu. Rev. Public Health*, vol. 39, no. 1, pp. 273–289, Jan. 2018, doi: 10.1146/annurev-publhealth-031816-044628.
- [47.] J. R. Calvo Fonseca, "Aprendizaje servicio como método de enseñanza para la formación ciudadana y profesional responsable: Una propuesta de responsabilidad social universitaria en la UNICACH," *DEDiCA*, no. 17, 2020, doi: 10.30827/dreh.v0i17.9883.
- [48.] E. Nos Aldás, A. Farné, and T. Al-Najjar Trujillo, "Justicia social, culturas de paz y com-

- petencias digitales: Comunicación para una ciudadanía crítica global en la educación superior,” *Rev. Int. Educ. Justicia Soc.*, vol. 8, no. 1, p. 43, 2019, doi: 10.15366/riejs2019.8.1.003.
- [49.] R. G. Bringle and J. A. Hatcher, “Institutionalization of service learning in higher education,” *J. High. Educ.*, vol. 71, no. 3, pp. 273–290, 2000. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/4.9-Institucionalizacion-del-Aprendizaje-servicio-ENG.pdf>
- [50.] A. Furco, *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. Berkeley, CA, USA: Univ. California, Berkeley, 2002. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=slceslgen>
- [51.] J. Eyler and D. E. Giles, *Where’s the Learning in Service-Learning?*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass, 1999. <https://eric.ed.gov/?id=ED430433>
- [52.] M. Sandy and B. A. Holland, “Different worlds and common ground: Community partner perspectives on campus-community partnerships,” *Mich. J. Community Serv. Learn.*, vol. 13, no. 1, pp. 30–43, 2006. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843845.pdf>
- [53.] R. G. Bringle, “Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned, by Barbara Jacoby [Book review],” *J. Coll. Stud. Dev.*, vol. 56, no. 7, pp. 754–756, Oct. 2015, doi: 10.1353/csd.2015.0075.
- [54.] S. B. Gelmon, B. A. Holland, A. Driscoll, A. Spring, and S. Kerrigan, *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Providence, RI, USA: Campus Compact, 2001. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0008.207>
- [55.] B. Jacoby, “Liberando el aprendizaje de servicio y el resto de la participación comunitaria en la educación superior por Randy Stoecker. 2016. [reseña de libro],” *J. Community Engagement High. Educ.*, vol. 9, no. 1, art. 7, 2017. <https://scholars.indianastate.edu/jcehe/vol9/iss1/7>
- [56] B. Jacoby, “Liberando el aprendizaje de servicio y el resto de la participación comunitaria en la educación superior por Randy Stoecker. 2016. [reseña de libro],” *J. Community Engagement High. Educ.*, vol. 9, no. 1, art. 7, 2017. <https://scholars.indianastate.edu/jcehe/vol9/iss1/7>
- [57] M. E. Álvarez-Ossa, Ángela Patricia-Arteaga, F. J. Henao-Franco, and Édgar H. Ramírez-Dávila, “Estrategia didáctica basada en el aprendizaje significativo, la pedagogía social para el desarrollo humano”, *Mundo Fesc*, vol. 12, no. S2, pp. 24–37, Oct. 2022, doi: 10.61799/2216-0388.1152.
- [58] J. . Jaramillo-Benítez, O. L. Rincón-Leal, and J. F. Rincón-Leal, “Uso de las TIC para la enseñanza de las leyes de newton en estudiantes universitarios”, *Mundo Fesc*, vol. 11, no. s4, pp. 30–38, Nov. 2021, doi: 10.61799/2216-0388.931.
- [59] F. M. Cárdenas-García, J. de J. Cañizares-Arévalo, and M. . Cárdenas-García, “Enfoque teórico del aprendizaje andragógico modalidad educación a distancia, a partir del uso de

- TIC”, *Mundo Fesc*, vol. 11, no. S2, pp. 224–238, Sep. 2021, doi: 10.61799/2216-0388.971.
- [60] N. Estupiñan-Roa, “Aproximación teórica de la deserción, permanencia y graduación en la universidad desde las ideas de Vincent Tinto”, *Mundo Fesc*, vol. 11, no. S2, pp. 300–314, Sep. 2021, doi: 10.61799/2216-0388.980.
- [61] G. . Ospina-Hernández, “La educación contable de calidad y sus retos para abordar los desafíos de un entorno cambiante”, *Mundo Fesc*, vol. 12, no. 24, pp. 24–37, Jul. 2022, doi: 10.61799/2216-0388.1048.
- [62] O. A. . Cruz-Pérez y M. C. Cordero-Díaz, «Formación ética del Contador Público en Instituciones de Educación Superior en Colombia», *reflex. contab.* , vol. 5, n.º 1, pp. 57–69, ene. 2022. doi:10.22463/26655543.3598
- [63] E. Escalante, A. Becerra, y G. Rueda-Vera, «El paradigma de la ética en la formación contable y el enfoque de sus intervinientes», *reflex. contab.* , vol. 3, n.º 2, pp. 68–76, jul. 2020. doi:10.22463/26655543.2976
- [64] A. K. Rojas-Pérez, K. D. Capacho-Rodríguez, y Y. R. Casadiego-Duque, «La Prospectiva de la Gerencia Estratégica y la Responsabilidad Social Empresarial de las Empresas en Colombia», *reflex. contab.* , vol. 3, n.º 1, pp. 95–109, ene. 2020. doi:10.22463/26655543.2898
- [65] N. A. . Beltrán-Moncada, «Análisis de la Contabilidad Ambiental como Herramienta de Desarrollo Sostenible en Colombia », *reflex. contab.* , vol. 4, n.º 2, pp. 59–72, jul. 2021. doi:10.22463/26655543.3591
- [66] J. S. . Blanquiced Sepulveda, F. E. . Rodríguez Isidro, y J. A. . González Mendoza, «Movilidad Académica Estudiantil Internacional, desde la UFPS de Colombia, Hacia la UJA de España, Desde la Óptica del Estudiante de ERASMUS», *Rev.Investig. Gest*, vol. 5, n.º 1, pp. 43–56, ene. 2022. doi:10.22463/26651408.3758
- [67] L. P. . Barbosa Chacón y E. J. . Barrientos Monsalve, «Balanced Scorecard para juntas de acción comunal del sector urbano del municipio de Ocaña, Colombia: modelo promotor de gobernanza e innovación pública», *Rev.Investig. Gest*, vol. 3, n.º 1, pp. 23–31, ene. 2020 doi:10.22463/26651408.5036