

Recibido: 23/12/2025

Aceptado: 10/03/2026

Publicado en línea: 16/03/2026

## De la empatía al daño moral: la culpa transferida y las trampas éticas del servicio como estrategia en la universidad

From empathy to moral injury: Transferred guilt and the ethical pitfalls of service as a strategy in the university

Liana Sixto Dávila<sup>1,a</sup>   | Jessica Betsy Malpartida Quispe<sup>1,b</sup>   | Emilie Itzel Lopez Arista<sup>1,c</sup>  

### Filiación Institucional

<sup>1</sup> Universidad Nacional Agraria de la Selva

### Grado Académico

<sup>a</sup> Maestra en Ciencias de la Educación, con Mención en Docencia en Educación Superior e Investigación

<sup>b</sup> Maestra en Gerencia Pública

<sup>c</sup> Egresada de la facultad de Economía

### Palabras clave:

Responsabilidad social;  
Ética profesional; Enseñanza superior; Aprendizaje activo; Bienestar del estudiante.

### RESUMEN

Ante el riesgo de que la Responsabilidad Social Universitaria se reduzca a un cumplimiento burocrático, este estudio analiza la experiencia fenomenológica de estudiantes de pregrado frente al servicio como estrategia de aprendizaje. El objetivo fue comprender cómo el estudiantado resignifica la "obligación" curricular y enfrenta las tensiones de la práctica. Desde un enfoque cualitativo interpretativo, se aplicó el software Iramuteq para segmentar las categorías léxicas y la técnica del Discurso del Sujeto Colectivo a las narrativas de una muestra intencional de 9 estudiantes. Los resultados revelan cuatro categorías: más allá de la validación de competencias, emergen hallazgos críticos sobre la fricción estructural por falta de recursos y, fundamentalmente, una fractura ética. El sujeto colectivo manifiesta una "culpa" y síntomas de "daño moral" ante intervenciones percibidas como asistencialistas e insostenibles. Se concluye que, si bien el servicio opera como un potente dispositivo de humanización, su potencial formativo se ve amenazado por una gestión discontinua, la cual transforma el compromiso cívico en frustración moral al no garantizar impactos reales en la comunidad.

### Keywords:

Service as a strategy; Discourse of the Collective Subject; Ethics of intervention; University social responsibility; Higher education.

### ABSTRACT

Given the risk that University Social Responsibility is reduced to bureaucratic compliance, this study analyzes the phenomenological experience of undergraduate students in the face of service as a learning strategy. The objective was to understand how students resignify the curricular "obligation" and face the tensions of practice. From a qualitative interpretative approach, the Iramuteq software was applied to segment the lexical categories and the Discourse of the Collective Subject technique to the narratives of an intentional sample of 9 students. The results reveal four categories: beyond the validation of competencies, critical findings emerge about structural friction due to lack of resources and, fundamentally, an ethical fracture. The collective subject manifests "guilt" and symptoms of "moral damage" in the face of interventions perceived as welfare-oriented and unsustainable. It is concluded that, although the service operates as a powerful humanization device, its training potential is threatened by discontinuous management, which transforms civic commitment into moral frustration by not guaranteeing real impacts on the community.

**Citar como:** Sixto Dávila, L., Malpartida Quispe, J. B. & López Arista, E. I. De la empatía al daño moral: la culpa transferida y las trampas éticas del servicio como estrategia en la universidad. *Revista de Administración y Ciencias Sociales*. 2026, 2(1): 11-20

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación superior enfrenta una presión global sin precedentes para redefinir su contrato social. Ante mega tendencias críticas como la desigualdad estructural y la aceleración climática, la universidad ya no puede limitarse a la capacitación técnica; se le exige formar ciudadanos capaces de gestionar éticamente sus impactos en el entorno. En este marco, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) para Pingo et al. (2023) fomenta la mejora educativa del alumnado, fortalece el vínculo entre la universidad y la comunidad y mejora el perfil, la reputación y el prestigio de las instituciones universitarias y, en ese sentido ha dejado de ser un anexo filantrópico para convertirse en un imperativo curricular y de calidad, trascendiendo las normativas locales —como la Ley Universitaria N° 30220 en el caso peruano— para insertarse en un debate pedagógico mundial.

Para materializar este mandato ético, las instituciones han transitado hacia metodologías activas, fundando al Aprendizaje-Servicio como una de las principales pedagogías solidarias. La propuesta teórica es atractiva: combinar la intencionalidad pedagógica con la acción solidaria para cambiar el mundo. Una amplia literatura reciente apoya esta efectividad; estudios como los de Calvo Fonseca (2020) y Buenaventura-Rubio (2025) muestran cómo el aprendizaje servicio refuerza la fidelidad curricular, enciende el compromiso cívico y pule habilidades profesionales esenciales. Incluso, se ha informado que estas experiencias pueden resignificar la vocación del estudiante, transformando la apatía en motivación intrínseca cuando el diseño es apropiado Echaui-Galván (2023).

Pero la institucionalización del aprendizaje servicio no está exenta de contradicciones de fondo, a pesar de su reconocimiento pedagógico nuevas investigaciones advierten de la vulnerabilidad de sus resultados cuando la gobernanza falla. Autores como Díaz-Iso et al. (2023) y Altaker (2024) alertan de que limitaciones estructurales —como la temporalidad de los proyectos, la improvisación logística o la falta de articulación comunitaria— no sólo anulan los beneficios, sino que pueden generar efectos negativos, deteriorando la imagen del estudiante y reforzando estereotipos en vez de romperlos.

La necesidad de abordar el tema se justifica en la creciente evidencia de vulnerabilidad psicosocial en la educación superior. Como señalan Umate & Mohod (2026), el estrés mental estudiantil es un problema mundial que necesita ser detectado tempranamente. Pero más allá del estrés académico habitual, hay que reconocer el sufrimiento ético. Houle et al. (2024) reafirman la existencia de herramientas fiables para evaluar el daño moral, demostrando que la angustia por infringir los propios valores es una entidad clínica separada. En esa línea, Mooren et al. (2024) señalan

que la manera en que el individuo interpreta la situación (específicamente la sensación de traición) es lo que determina la magnitud del trauma, siendo un factor para comprender la experiencia de nuestros estudiantes ante el abandono institucional de los proyectos.

Y aquí es donde existe un gran vacío epistémico. Si bien abundan las métricas sobre el impacto externo del servicio o la adquisición de competencias duras, falta evidencia sobre la fenomenología de la experiencia estudiantil ante estas intervenciones fallidas o inconclusas. La mayoría de las aproximaciones han sido cuantitativas, invisibilizando las tensiones internas del estudiante. Como proponen García-Rico et al. (2021), para saber las barreras que se perciben, hay que escuchar a los actores sin el filtro de las encuestas de satisfacción.

Ante esta realidad, la presente investigación no sólo evalúa una asignatura, sino que interroga: ¿Cómo reconstruyen discursivamente los estudiantes la tensión entre el mandato académico de “servir” y la realidad operativa de hacerlo? El propósito es conocer desde la mirada del estudiante si estas pedagogías están transformando la obligación burocrática en conciencia social crítica o por el contrario dejan al estudiante con dilemas éticos y frustraciones que la universidad no está escuchando.

## MÉTODOS

La investigación se adscribe al paradigma cualitativo de corte interpretativo (Denzin & Lincoln, 2000), dado que el interés no reside en la medición de variables, sino en la comprensión profunda de la realidad social tal como es representada por los sujetos (Creswell & Poth, 2018). Específicamente, el estudio adopta la Teoría de las Representaciones Sociales desde su enfoque procesual (Jodelet, 2008), asumiendo que los estudiantes no solo reproducen información, sino que construyen un “saber de sentido común” que guía sus prácticas. Para garantizar la rigurosidad en la identificación de los núcleos temáticos, se realizó un procesamiento lexicométrico preliminar mediante el software Iramuteq (Rocha de Souza et al., 2018), lo que permitió triangular los hallazgos del análisis hermenéutico manual del DSC.

Bajo esta lógica, se prescindió de herramientas de cuantificación léxica para privilegiar un análisis hermenéutico manual.

### Participantes y Muestreo

Se empleó un muestreo intencional o propositivo, seleccionando casos ricos en información (Quinn Patton, 2014) que pudieran ofrecer perspectivas diversas sobre la vivencia del aprendizaje-servicio. La muestra final se consolidó con nueve estudiantes de pregrado (N=9), determinando el tamaño no por criterios probabilísticos, sino por el principio

de saturación, alcanzada cuando la densidad de significados en las narrativas estudiantiles comenzó a ser redundante (Flick, 2015) fortaleciendo así la validez de los hallazgos al obtener datos completos y representativos (Peters, 2023).

**Técnica de análisis: triangulación instrumental y discurso del sujeto colectivo**

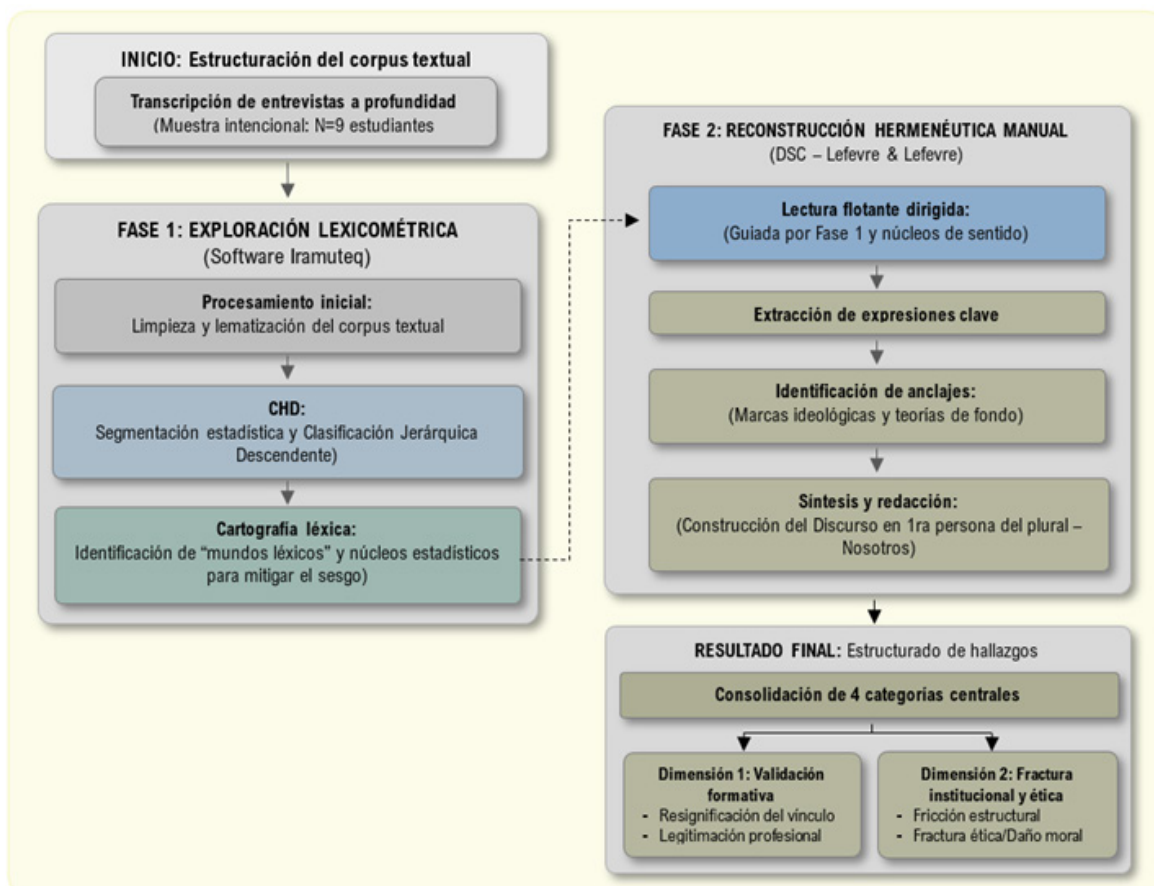
Para el procesamiento de los datos, se diseñó una estrategia analítica de doble fase que integra la precisión de la lexicometría computacional de Iramuteq con la profundidad hermenéutica del Discurso del Sujeto Colectivo. Esta decisión metodológica buscó superar la dicotomía entre cantidad y cualidad, dotando al estudio de una capa adicional de rigor mediante la triangulación de herramientas.

**Fase 1: Exploración lexicométrica:** Como paso preliminar para mitigar el sesgo interpretativo del investigador, el corpus textual íntegro previamente limpiado y estructurado fue sometido a un análisis

exploratorio mediante el software Iramuteq. Se aplicó una Clasificación Jerárquica Descendente que permitió segmentar el texto e identificar estadísticamente los “mundos léxicos” o núcleos de sentido latentes en la narrativa estudiantil. Este “mapa de calor” del vocabulario sirvió para objetivar la estructura del discurso antes de iniciar la inmersión subjetiva.

**Fase 2: Reconstrucción hermenéutica:** Guiados por la cartografía léxica inicial, se procedió a la fase central del análisis: la construcción manual de los Discursos síntesis. Siguiendo rigurosamente las operaciones de Lefevre et al. (2009), se seleccionaron las expresiones clave y se identificaron los anclajes ideológicos, pero esta vez con la certeza de que las categorías seleccionadas correspondían a patrones estadísticamente significativos en el discurso del grupo. Finalmente, se redactaron los discursos en primera persona del plural (“Nosotros”), tejiendo una narrativa que respeta la riqueza semántica que el software por sí solo no puede capturar.

Figura 1. Flujograma del proceso analítico



*Nota: El proceso analítico se desarrolló en dos fases secuenciales y complementarias, transitando desde la objetividad estadística hacia la profundidad interpretativa, tal como se esquematiza en la Figura 1.*

**Consideraciones éticas y rigor.-** La investigación cumplió con los protocolos éticos institucionales, contando con la aprobación mediante la resolución N° 426/2024-D-FCEA. Se tomaron todas las consideraciones éticas, obteniendo el consentimiento

informado de todos los participantes, a la vez que tuvieron la opción de retirarse en cualquier momento del estudio. Se garantizó el anonimato mediante codificación alfanumérica. Para asegurar la confiabilidad del estudio, se aplicaron criterios de

rigor cualitativo, incluyendo la auditabilidad del proceso (registro sistemático de las decisiones analíticas) y la confirmabilidad de los hallazgos a través de la coherencia interna de los discursos reconstruidos.

## RESULTADOS

El abordaje de la narrativa desde el DSC permitió reconocer cuatro categorías que dan forma a la experiencia de ser estudiante: Para su interpretación, los resultados se han organizado en dos dimensiones dialécticas: inicialmente la validación formativa, donde se observa el éxito pedagógico de la estrategia, y luego la fractura institucional, donde emergen las tensiones prácticas y los dilemas éticos, el hallazgo crítico de esta investigación.

### Dimensión I: La validación formativa

En esta dimensión, los estudiantes reportan una transformación positiva. El servicio logra desbloquear la inercia académica tradicional, actuando como un doble dispositivo de humanización personal y legitimación profesional.

**Categoría 1: La resignificación del vínculo.** El primer consenso discursivo muestra el rompimiento de la “burbuja” cotidiana. En un primer momento, la acción se vive bajo la lógica del cumplimiento normativo, pero el contacto con la vulnerabilidad despierta un proceso de conciencia que va más allá de la empatía teórica. El DSC relata el tránsito de la “obligación” a una “solidaridad de acción”:

*“Nuestra experiencia [...] ha sido, de manera general, profundamente enriquecedora y significativa. Lo describimos como algo más que una obligación académica; es una actividad muy productiva que nos ha llenado de satisfacción y orgullo. Nos ha permitido una conexión cercana con la población y una comprensión más profunda de realidades distintas a la nuestra. [...] Nos ha ayudado a aprender a valorar lo que tenemos y a comprender que, aunque uno crea tener necesidades, afuera la realidad es otra.”*

**Categoría 2: Legitimación profesional y la tensión de la “frustración epistémica”.** Como complemento de la sensibilización, el sujeto colectivo primero legitima el servicio como un lugar de desarrollo de competencias situadas. El espacio somete al estudiante a la incertidumbre, a desarrollar habilidades blandas y a probar la aplicabilidad de su carrera. Pero el análisis revela una ruptura: cuando las acciones se reducen a tareas logísticas (recoger, limpiar), surge lo que llamamos “frustración epistémica”.

Estudiantes de formaciones específicas acusan una deslegitimación de su conocimiento disciplinar, al ver sus habilidades técnicas infravaloradas por una administración que privilegia la asistencia por sobre

el desarrollo. El discurso manifiesta esta contradicción:

*“Nos hemos sentido futuros profesionales... pero en ocasiones también ‘inútiles’ académicamente. En Economía, por ejemplo, podríamos gestionar microcréditos para el desarrollo real, pero a menudo nos limitan a recolectar donaciones. Sentimos que tenemos las herramientas para transformar estructuras, pero el proyecto solo nos pide poner parches.”*

### 3.2. Dimensión II: La fractura institucional y moral

A pesar de la valoración pedagógica, el estudio evidencia una “cara B” de la experiencia. Se genera una disonancia cognitiva entre querer ayudar y poder ayudar, que termina en una pregunta ética sobre la inutilidad de la intervención.

#### Categoría 3: La Fricción estructural: sobrecarga y precarización de recursos.

El discurso muestra una distancia entre la política de RSU y la práctica. Los estudiantes señalan que la falta de tiempos protegidos (“tiempos curriculares”) y la falta de presupuesto transforman el servicio en una fuente de estrés académico, obligando a los estudiantes a costearse la intervención para “cumplir”:

*“Si bien nuestra experiencia [...] ha sido mayoritariamente positiva, hemos tenido algunos desafíos [...]. Una de las principales dificultades ha sido la falta de tiempo y la carga académica. Estas tareas frecuentemente se superponen con otras responsabilidades [...]. También hemos sufrido de falta de recursos y apoyo institucional. En ocasiones, hemos tenido que costear de nuestro bolsillo los materiales y el transporte”.*

#### Categoría 4: La fractura ética: la “culpa” por la insostenibilidad del impacto.

El mayor descubrimiento del estudio es moral. Los estudiantes rechazan el modelo asistencialista (actividades recreativas aisladas) y sienten incomodidad ética —“culpa”— cuando se van de las comunidades sin haber creado capacidad instalada. Y esto interpela a la universidad: el estudiante no quiere ser “turista académico”, sino agente de cambio sostenible.

*“Percibimos que nuestra participación, aunque valiosa, a menudo es limitada en su alcance y sostenibilidad. [...] Nos queda la sensación de que, en ocasiones, nuestros esfuerzos se quedan a ‘medio camino’ [...]. Nos genera una ‘culpa’ al irnos sin dejar algo más tangible o duradero, especialmente cuando sentimos que les hemos quitado tiempo sin un beneficio claro [...]. No basta con actividades sociales o recreativas; la universidad debe guiarnos para aplicar nuestro conocimiento [...] quizás llevando paquetes tecnológicos o asesorando”.*

A modo de síntesis, la Tabla 1 sistematiza cómo las categorías discursivas halladas transitan desde la valoración pedagógica hacia tensiones clínicas y éticas específicas, las cuales serán profundizadas en

la discusión.”

**Tabla 1. Matriz de síntesis: Del hallazgo discursivo a la tensión clínica y ética**

Categoría Discursiva (Resultados)	Evidencia Narrativa (Cita Clave del DSC)	Conceptualización Clínica y Teórica	Impacto Psicosocial Identificado
1. La resignificación del vínculo	“Nos ha permitido una conexión cercana... comprender que afuera la realidad es otra” (ICE006)	Conciencia situada (Humanización)	Empatía crítica: Ruptura de la “burbuja” y reconocimiento de la alteridad.
2. Legitimación Profesional	“En Economía podríamos hacer microcréditos, pero nos limitan a recolectar donaciones” (ICE001)	Frustración Epistémica	Invaldación profesional: Sensación de inutilidad al subutilizar el saber disciplinar experto.
3. Fricción Estructural	“ solo un informe para clases y exposición ... para la comunidad no ... les quitamos su tiempo ... al final no les dejamos nada ...solo es para la foto” (ICE008)	RSU Simbólica / Currículo Oculto	Cinismo institucional: Percepción de hipocresía que erosiona la confianza en la academia.
4. Fractura Ética	“Siento que les fallamos al no volver... nos genera una culpa por el abandono” (ICE009)	Daño Moral / Traición Institucional	Agravio moral: “Culpa transferida” por transgredir el compromiso ético debido a fallas sistémicas.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio revelan que las experiencias que aplicaron la estrategia del servicio operan en una doble dimensión: como un potente dispositivo de profesionalización y, simultáneamente, como un escenario de tensión ética.

### De la competencia blanda a la epistemología situada

Los resultados confirman que el estudiantado valida el servicio como un “laboratorio de realidad”. Esta percepción supera la visión instrumental de las competencias ciudadanas (Tapia et al., 2023). Coincidiendo con Naamati-Schneider & Alt (2025), nuestros datos sugieren que el valor primordial es epistemológico: el servicio permite “contrastar la teoría con la incertidumbre”, validando la tesis del Aprendizaje Situado de Lave & Wenger (2008). En esta línea, la intervención comunitaria se convierte en un ejemplo de participación periférica legítima. Ante situaciones reales sin soluciones de manual, el estudiante deja de “hacer como si fuera” un profesional para “ser” en la práctica, corroborando que el servicio es una pedagogía irremplazable para la fidelización curricular en la educación superior actual (Resch & Schritteser, 2023).

Esto afecta la forma en que se va construyendo la identidad profesional. Estudios recientes realizados con residentes del área de la salud, como el de Qian et al. (2026), alertan que la exposición temprana a conflictos éticos sin resolver mina la confianza profesional y desata la intención de dejar la profesión. En la misma línea, Zhang et al. (2025) hallaron que la cuando no es acompañada de soporte institucional, se convierte en un factor de vulnerabilidad que

agudiza la fatiga por compasión. En nuestro caso, la “frustración epistémica” que sienten los estudiantes cuando hacen tareas repetitivas funciona con la misma lógica: deteriora su autoeficacia y rompe la imagen idealizada que tienen de su futura profesión.

Esta tensión ética no es menor, pues compromete el núcleo de la misión universitaria. Como argumenta Rodríguez Echenique (2023), la formación en educación superior debe transitar hacia una “mirada comprensivo-edificadora”, donde la construcción de valores ético-morales no sea un acto burocrático, sino el eje central de la profesionalización. Nuestros hallazgos sugieren que, cuando el ApS carece de soporte, la universidad abdica de este rol edificador y, en su lugar, expone al estudiante a una experiencia de fragmentación moral.”

Si bien el servicio valida competencias blandas, emerge una tensión que denominamos Frustración Epistémica: la disonancia cognitiva que sufre el estudiante cuando la institución subutiliza su saber disciplinar en tareas asistencialistas básicas, invalidando su identidad profesional emergente.”

### De la culpa a la traición: el daño moral institucional

El aporte más distintivo de esta investigación es la re-conceptualización de la “culpa” estudiantil. Lejos de ser una debilidad emocional, teorizamos que esta disonancia es un síntoma de “agravio moral” (Vaknin & Ne’eman-Haviv, 2025) que surge ante la falta de sostenibilidad de las intervenciones. Los estudiantes rechazan el asistencialismo (el “regalar cosas”) pero experimentan la disonancia psicológica que surge al participar en intervenciones que, aunque bienintencionadas, se perciben como ineficaces o performativas. Este hallazgo interpela directamente el modelo de RSU de “vitrina”. Como advierte Vallaes

(2014), cuando la universidad se limita a la “foto institucional” sin gestionar los impactos reales, instrumentaliza a la comunidad y engaña al estudiante.

Esta interpretación se alinea con los modelos teóricos más recientes, que han expandido el concepto de daño moral más allá del ámbito militar. Vaknin & Ne’eman-Haviv (2025) proponen que este fenómeno no requiere necesariamente un evento bélico, sino que surge de la disonancia cognitiva profunda entre los ideales morales del individuo y una realidad institucional que le impide ejercerlos. En el contexto educativo, nuestros hallazgos sugieren que los estudiantes experimentan lo que Kvitsiani et al. (2023) describen como un proceso dinámico de trauma moral: una reevaluación dolorosa de sus propios valores al verse forzados a participar en prácticas que contradicen sus principios éticos de ayuda, un conflicto cognitivo entre su sistema de creencias morales internas y las acciones que presencia o realiza (Mbazo et al., 2025) o como argumenta Rodríguez Echenique (2023) implica un proceso activo de confrontación y reevaluación de los valores preexistentes.

Asimismo, la validación de Morriss & Berle (2023) sobre la prevalencia del daño moral en poblaciones civiles confirma que la angustia reportada por el sujeto colectivo no es una metáfora, sino una lesión psicológica medible y distinta del estrés postraumático convencional.

Al integrar los marcos de Shay (2014) y Litz et al. (2009), argumentamos que lo que el estudiante experimenta es una “traición institucional”. La universidad, actuando como la “autoridad legítima”, establece vínculos comunitarios que luego rompe abruptamente por ciclos académicos (“los proyectos mueren al terminar el semestre”). Esta discontinuidad sitúa al estudiante en una posición imposible: se ve forzado a “fallar en prevenir” el abandono de la comunidad, transgrediendo el compromiso ético que la propia universidad le inculcó.

Es vital no patologizar la “culpa” reportada por los estudiantes. Siguiendo la crítica de Johnson et al. (2019) a la educación emocional terapéutica, sostenemos que estas emociones no deben ser “gestionadas” para que el alumno se sienta bien (hedonismo), sino comprendidas como respuestas legítimas ante una realidad injusta. La culpa aquí actúa como una brújula ética. Como observan Saba et al. (2022), el impacto psicológico surge porque la experiencia institucional choca violentamente con las creencias morales arraigadas del estudiante sobre la justicia y el cuidado. Por tanto, la intervención universitaria no debe buscar ‘calmar’ al estudiante, sino resolver la incoherencia ética que genera el malestar.

Por tanto, la culpa reportada es en realidad una “culpa transferida”: el estudiante internaliza y psicologiza

una responsabilidad que estructuralmente pertenece a la institución. Coincidiendo con la crítica de Mitchell (2008) al servicio tradicional, esta dinámica confirma que una RSU meramente “simbólica” o de “foto institucional” no es inocua; funciona como un vector de daño moral que erosiona la confianza del estudiante en la academia como agente de cambio.

Nuestra discusión postula que el estudiante contemporáneo ha desarrollado una conciencia crítica sobre el neocolonialismo académico; ya no se conforma con “ayudar”, sino que exige justicia epistémica (transferencia tecnológica real). La “culpa” reportada es, por tanto, una denuncia implícita a la futilidad de la filantropía esporádica.

### El “Currículo oculto” de la precarización

Finalmente, la denuncia sobre la sobrecarga y la autofinanciación expone una crisis de gobernanza. Siguiendo a Butin (2010), podemos argumentar que la institucionalización del ApS corre el riesgo de volverse “performativa” si no va acompañada de recursos. La falta de soporte logístico reportada no es un fallo administrativo, sino un “currículo oculto” (Gaete Quezada, 2015) que enseña al estudiante que el compromiso social es una carga extra-laboral. Como evidencian Balta Sevillano & Sagastegui (2026), sin tiempos protegidos ni financiamiento, la RSU se convierte en un factor de estrés (*burnout*) estudiantil.

En esta orientación la experiencia de los estudiantes debe entenderse bajo el lente del *daño moral ocupacional*, un constructo que Brennan et al. (2024) identifican como el malestar psicológico derivado de la exposición a injusticias sistémicas en el entorno de práctica. Al igual que el personal sanitario descrito por Williamson et al. (2023), los estudiantes en terreno sufren una erosión en su bienestar no por la carga de trabajo per se, sino por la imposibilidad ética de actuar ante el sufrimiento que presencian. Čartolovni et al. (2021) refinan esta distinción, señalando que mientras el estrés cansa, el daño moral deja una *herida emocional profunda* vinculada a la integridad del sujeto, lo que explica por qué nuestros participantes reportan culpa y no solo fatiga.

Esta dinámica profundiza la “crisis valórica” descrita por Martínez-Pinto et al. (2024), generando una paradoja formativa: la universidad exige integridad académica al estudiantado, pero institucionaliza una “RSU simbólica” que opera como deshonestidad sistémica. Al normalizar intervenciones insostenibles, la institución erosiona la misma integridad moral que predica, alimentando un ciclo de cinismo donde los valores declarados divergen de las prácticas vividas.”

Las barreras logísticas identificadas no deben leerse como simples fallas administrativas, sino como lo que Cohen Lissman et al. (2024) denominan *trampas morales*: configuraciones sistémicas donde las restricciones institucionales hacen imposible

satisfacer simultáneamente las demandas éticas de justicia y cuidado. Al igual que los educadores analizados por Levinson (2015), nuestros estudiantes se encuentran atrapados en escenarios donde 'ninguna acción justa es posible' debido a la falta de recursos, lo que inevitablemente precipita la lesión moral. Oberg (2025) refuerza que este conflicto ético está arraigado en causas sistémicas, por lo que el agotamiento emocional que se informa no es un fracaso de resiliencia individual, sino el resultado esperado de un contexto organizacional que viola sus propios estándares éticos. Como evidencian Giacalone & Valentine (2025) estas injusticias organizacionales son predictoras directas del estrés y el malestar traumático en el entorno laboral y profesional.

### Limitaciones y futuras líneas de investigación

Si bien este estudio profundiza en la fenomenología del daño moral, sus hallazgos se limitan a una muestra cualitativa intencional en un contexto específico. Para futuras investigaciones, se sugiere transitar hacia diseños mixtos o cuantitativos que empleen instrumentos validados, como las escalas de daño moral en civiles revisadas por Houle et al. (2024), para medir la prevalencia y severidad de este síndrome en poblaciones universitarias más amplias. Igualmente, sería valioso desarrollar estudios longitudinales para determinar si la "frustración epistémica" evidenciada en la narrativa de los estudiantes tiene efectos a largo plazo en la inserción laboral o en la identidad ética del egresado.

Finalmente, se recomienda indagar si existen diferencias significativas en la experiencia de daño moral según el área disciplinar (Ingenierías vs. Ciencias sociales) y verificar si varían según la formación profesional. Si bien este estudio profundiza en la fenomenología del daño moral, sus hallazgos se limitan a una muestra cualitativa intencional en un contexto específico, por ello en futuras investigaciones, se sugiere transitar hacia diseños mixtos o cuantitativos que empleen instrumentos validados, como las escalas de daño moral en civiles revisadas por Houle et al. (2024), para medir la prevalencia y severidad de este síndrome en poblaciones universitarias más amplias.

## CONCLUSIONES

Esta investigación concluye que la estrategia pedagógica del servicio va más allá de un cumplimiento académico, siendo un mecanismo de humanización que, paradójicamente, puede generar un escenario de riesgo psicosocial. La investigación revela una contradicción imposible de resolver entre el éxito pedagógico de la sensibilización y la debilidad institucional de la gestión. La evidencia indica que, al funcionar bajo una lógica de "adición extracurricular" y discontinuidad, esta estrategia somete al estudiante a una "tensión ética de sostenibilidad".

El principal aporte de este estudio es reconocer que la falta de apoyo y la banalización de las tareas (frustración epistémica) no solo provocan estrés académico, sino que pueden causar un "daño moral" (Paidipati et al., 2023; Simola, 2024). Concluimos en que esta culpa no es debilidad sentimental, sino madurez ciudadana: los estudiantes están reclamando tácitamente que la universidad, al no asegurar la permanencia de los proyectos, corre el riesgo de instrumentalizar a las comunidades vulnerables y convertir el servicio en "turismo académico", definido por Vera Peña et al. (2015) como intervenciones superficiales que mercantilizan la experiencia de aprendizaje a costa del territorio. Para evitarlo, es crucial recordar que, como señalan Morgado da Silva & Ferreira de Araújo (2023) el aprendizaje-servicio es un mecanismo central para la integración de contenidos éticos en la identidad moral de los jóvenes; si la experiencia es fallida, la identidad moral resultante será una de cinismo y desconfianza institucional."

Los resultados interpelan a la política universitaria: la efectividad de la RSU no se mide en términos cuantitativos (número de estudiantes movilizados), sino de coherencia ética de sus procesos. Es necesario pasar de una RSU simbólica a una sistémica, con recursos y continuidad. Solo de este modo evitará que la vocación de servicio se estrelle en la impotencia y el agotamiento moral.

Finalmente, es importante destacar que la solidez de estos hallazgos descansa en una arquitectura metodológica que combinó la precisión técnica con la profundidad humana. El uso del software Iramuteq no fue un simple paso administrativo, sino que actuó como un filtro de objetividad inicial que nos permitió mapear estadísticamente los núcleos de sentido antes de proceder a la construcción de los relatos. Respecto a la representatividad, aunque el estudio se basó en el testimonio de 9 participantes, es preciso aclarar que, bajo la lógica del Discurso del Sujeto Colectivo, cada categoría presentada no requiere necesariamente la mención literal de la totalidad de los sujetos. Por el contrario, cada DSC representa la voz compartida y el consenso social del grupo; es decir, aunque la base son los 9 estudiantes, cada discurso síntesis captura las ideas fuerza que emergieron con mayor potencia en cada tema, reflejando fielmente el pensamiento colectivo de la muestra sin forzar una unanimidad artificial en cada punto.

## REFERENCIAS

- Altaker, K. L. (2024). Service learning in an evidence-based practice course. *Teaching and Learning in Nursing*, 19(3), e467–e470. <https://doi.org/10.1016/J.TELN.2024.02.001>
- Balta Sevillano, G. del C., & Sagastegui, P. A. (2026). Impacto de la gestión institucional en el bienestar de los estudiantes de educación superior: análisis sistemático. *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15637418>

- Brennan, C. J., Roberts, C., & Cole, J. C. (2024). Prevalence of occupational moral injury and post-traumatic embitterment disorder: a systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1136/BMJOPEN-2023-071776>
- Buenaventura-Rubio, M. A. (2025). Determinantes en el desarrollo de competencias estudiantiles a través de proyectos de cooperación cívico-cultural y aprendizaje-servicio. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.31637/EPSIR-2025-1319>
- Butin, D. W. (2010). Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education. In *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230106154/COVER>
- Calvo Fonseca, J. R. (2020). Aprendizaje Servicio como método de enseñanza para la formación ciudadana y profesional responsable. Una propuesta de Responsabilidad Social Universitaria en la UNICACH. DEDiCA. *Revista de Educação e Humanidades (Dreh)*, 0(17), 75–94. <https://doi.org/10.30827/DREH.V0117.9883>
- Čartolovni, A., Stolt, M., Scott, P. A., & Suhonen, R. (2021). Moral injury in healthcare professionals: A scoping review and discussion. *Nursing Ethics*, 28(5), 590–602. <https://doi.org/10.1177/0969733020966776>
- Cohen Lissman, D., Adkins-Cartee, M. R., Rosiek, J., & Springer, S. (2024). Moral injury and moral traps in teaching: Learning from the pandemic. *Journal of Moral Education*, 53(3), 519–546. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2237202>;ISSUE:ISSUE:DOI
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative Inquiry Research Design. Chossing Among Five Approaches. In *Health Educ Behav* (4th ed., Number 1). SAGE. [https://pubhtml5.com/enuk/cykh/Creswell\\_and\\_Poth%2C\\_2018%2C\\_Qualitative\\_Inquiry\\_4th/](https://pubhtml5.com/enuk/cykh/Creswell_and_Poth%2C_2018%2C_Qualitative_Inquiry_4th/)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, Eds.; 3rd ed.). Sage Publications, Inc. <https://archive.org/details/handbookofqualit0000unsel/mode/2up>
- Díaz-Iso, A., Gutiérrez-Fernández, N., & Barrenetxea-Mínguez, L. (2023). Conectando teoría y práctica: la metodología de Aprendizaje-Servicio en la didáctica de las lenguas en Educación Superior. *Aula Abierta*, 52(4), 343–350. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.52.4.2023.343-350>
- Echauri-Galván, B. (2023). Aprendizaje al servicio de la motivación: efectos del ApS sobre la motivación del alumnado en una asignatura de traducción. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 31(31), 245–262. <https://doi.org/10.18172/CON.5173>
- Flick, U. (2015). El diseño de la *Investigación Cualitativa*. In *Investigación Cualitativa* (pp. 107–113). [https://www.academia.edu/29974658/Flick\\_U\\_2015\\_El\\_dise%C3%B1o\\_de\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_cualitativa](https://www.academia.edu/29974658/Flick_U_2015_El_dise%C3%B1o_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa)
- Gaete Quezada, R. A. (2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Cuadernos de Administración*, 31(53), 97–107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225040779009>
- García-Rico, L., Martínez Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2021). University Service-Learning as a promoter of social commitment in Physical Activity and Sport students. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 149–165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400149>
- Giocalone, R. A., & Valentine, S. R. (2025). Investigating the aftermath of moral injury in organizations: Job stress, trauma-induced ill-being, and moral post-traumatic stress disorder as serial outcomes. *Journal of Business Research*, 199, 115404. <https://doi.org/10.1016/J.JBUSRES.2025.115404>
- Houle, S. A., Ein, N., Gervasio, J., Plouffe, R. A., Litz, B. T., Carleton, R. N., Hansen, K. T., Liu, J. J. W., Ashbaugh, A. R., Callaghan, W., Thompson, M. M., Easterbrook, B., Smith-MacDonald, L., Rodrigues, S., Bélanger, S. A. H., Bright, K., Lanis, R. A., Baker, C., Younger, W., ... Nazarov, A. (2024). Measuring moral distress and moral injury: A systematic review and content analysis of existing scales. *Clinical Psychology Review*, 108, 102377. <https://doi.org/10.1016/J.CPR.2023.102377>
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 32–63. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102008000200002&Ing=es&nrn=iso&tng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102008000200002&Ing=es&nrn=iso&tng=es)
- Johnson, F. N. M., Johnson, F. N. M., Arduiz, N. del C. O., & Luis-Pascual, J. C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69–90. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.4>
- Kvitsiani, M., Mestvirishvili, M., Martskvishvili, K., & Odilavdze, M. (2023). Dynamic model of moral injury. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 7(1), 100313. <https://doi.org/10.1016/J.EJTD.2023.100313>
- Lave, J., & Wenger, E. (2008). *Situated learning Legitimate peripheral participation* (R. Pea, C. Heath, & L. Suchman, Eds.). CAMBRIDGE University Press. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17387>
- Lefevre, F., Lefevre, A. M. C., & Marques, M. C. da C. (2009). Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(4), 1193–1204. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000400025>
- Levinson, M. (2015). Moral Injury and the Ethics of Educational Injustice. *Harvard Educational Review*, 85(2), 203–228. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.203>
- Litz, B. T., Stein, N., Delaney, E., Lebowitz, L., Nash, W. P., Silva, C., & Maguen, S. (2009). Moral injury and moral repair in war veterans: A preliminary model

- and intervention strategy. *Clinical Psychology Review*, 29(8), 695–706. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.07.003>
- Martínez-Pinto, P., Bracho-Fuenmayor, P. L., Pulido-Iparraquirre, C., & Romero, J. C. G. de. (2024). Actuar con integridad académica: Las prácticas deshonestas, crisis valórica en educación universitaria. *Revista Boletín Redipe*, 13(3), 113–136. <https://doi.org/10.36260/RBR.V13I3.2094>
- Mbazo, K., Rasesemola, R. M., & Ndawo, G. (2025). Moral injury and its effects on academic performance of student nurses in South Africa. *Curationis*, 48(1), 2697. <https://doi.org/10.4102/CURATIONIS.V48I1.2697>
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50–65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831374.pdf>
- Mooren, N., de la Rie, S. M., & Boelen, P. A. (2024). Moral injury appraisals and posttraumatic stress symptoms in trauma-exposed police officers: a latent class analysis. *European Journal of Psychotraumatology*, 15(1), 2365030. <https://doi.org/10.1080/20008066.2024.2365030>
- Morgado da Silva, M. A., & Ferreira de Araújo, U. (2023). Aprendizaje-servicio e identidad moral: una investigación bajo la teoría de los modelos organizadores del pensamiento. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio: Solidaridad, Ciudadanía y Educación*, ISSN-e 2339-9341, No. 15, 2023, Págs. 1-27, (15), 1–27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8929234&info=resumen&idioma=CAT>
- Morriss, M., & Berle, D. (2023). Measuring Moral Injury: Further Validation of the MIES-C and EMIS-C in a Civilian Population. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 2023 45:4, 45(4), 1046–1058. <https://doi.org/10.1007/S10862-023-10071-7>
- Naamati-Schneider, L., & Alt, D. (2025). Health management students' perceived soft skills acquisition and university commitment. *BMC Medical Education*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/S12909-025-07127-5>
- Oberg, G. (2025). Moral injury in teaching: the systemic roots of ethical conflict and emotional burnout in education. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2504523>;CTYPE:STRING:JOURNAL
- Paidipati, C. P., Lozano, A. J., West, J., Huang, L., Hanlon, A. L., & Ulrich, C. M. (2023). Understanding the mediated relationship between moral distress, depression, and suicide risk in undergraduate nursing students. *Nursing Outlook*, 71(3), 101966. <https://doi.org/10.1016/J.OUTLOOK.2023.101966>
- Sixto Dávila, L., Malpartida Quispe, J. B. & Lopéz Arista, E. I. Peters, H. C. (2023). A-Methodological Saturation: A Grounded Theory Analysis. *Counseling Psychologist*, 51(7), 933–969. <https://doi.org/10.1177/00110000231179706/FORMAT/EPUB>
- Pingo, C., Muñoz, C., Polo, E., Diaz, M., Paredes, S., Chunga Pingo, G. E., Cerna Muñoz, C. A., Espinoza Polo, F. A., Orlando, L., & Alberto, E. (2023). Explorando la responsabilidad social universitaria en la educación superior: una revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 14(4), 360–372. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.900>
- Qian, W., Tian, X., Zhang, J., Li, X., & Li, J. (2026). The buffering structure of moral injury in nursing internship students: A network analysis based on moral courage, self-compassion, and professional values. *Nurse Education Today*, 156. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106902>
- Quinn Patton, M. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). SAGE. <https://books.google.com.co/books?id=-CM9BQAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Resch, K., & Schritteser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118–1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053;WGROUP:STRING:PUBLICATION>
- Rocha de Souza, M. A., Loewen Wall, M., De Moraes Chaves Thuler, A. C., Voth Lowen, I. M., & Peres, A. M. (2018). O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 52, e03353. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>
- Rodríguez Echenique, C. (2023). Formación de estudiantes universitarios en valores ético-morales desde una mirada comprensivo-edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), 56–67. <https://doi.org/10.36260/RBR.V12I9.2001>
- Saba, S. K., Davis, J. P., Lee, D. S., Castro, C. A., & Pederesen, E. R. (2022). Moral injury events and behavioral health outcomes among American veterans. *Journal of Anxiety Disorders*, 90, 102605. <https://doi.org/10.1016/J.JANXDIS.2022.102605>
- Shay, J. (2014). Moral injury. *Psychoanalytic Psychology*, 31(2), 182–191. <https://doi.org/10.1037/A0036090>
- Simola, S. (2024). Dignity-Infused and Trauma-Informed, Contemplative Pedagogy for Preventing Moral Injury and Promoting Wellbeing. *Humanistic Management Journal* 2024 9:3, 9(3), 373–395. <https://doi.org/10.1007/S41463-024-00179-7>
- Tapia, M. N., Giorgetti, D., Furco, A., Maas Weigert, K., Vicinguerra, A., Gonzáles, A., & Luna Gonzáles, E. (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio* (CLAYSS, Ed.; 1st ed., Vol. 5). Uniservitate. [www.clayss.org](http://www.clayss.org)

- Umate, R., & Mohod, S. (2026). Unveiling the Nexus: A bibliometric review of mental stress detection in students. *Multidisciplinary Reviews*, 9(2). <https://doi.org/10.31893/multirev.2026061>
- Vaknin, O., & Ne'eman-Haviv, V. (2025). Beyond right and wrong: A new theoretical model for understanding moral injury. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 9(3), 100569. <https://doi.org/10.1016/J.EJTD.2025.100569>
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 12. <http://ries.universia>.
- Vera Peña, V. M., Hasing Sánchez, L., & Guillen Herrera, S. R. (2015). El turismo académico: una propuesta de vinculación desde la universidad de Guayaquil en el Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 73–77. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202015000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Williamson, V., Lamb, D., Hotopf, M., Raine, R., Stevelink, S., Wessely, S., Docherty, M., Madan, I., Murphy, D., & Greenberg, N. (2023). Moral injury and psychological wellbeing in UK healthcare staff. *Journal of Mental Health*, 32(5), 890–898. <https://doi.org/10.1080/09638237.2023.2182414>; JOURNAL: JOURNAL:IJMH20;WGROU:STRING:PUBLICATION
- Zhang, M., Li, F., Xu, N., Zhang, S., Nan, Y., & Li, N. (2025). Moral sensitivity, moral injury, and compassion fatigue among nursing interns: A correlational study. *Nursing Ethics*. <https://doi.org/10.1177/09697330251350389>

**Correspondencia:**

Liana Sixto Dávila

**correo:** liana.sixto@unas.edu.pe ✉

Jessica Betsy Malpartida Quispe

**correo:** jessica.malpartida@unas.edu.pe ✉

Emilie Itzel Lopez Arista

**correo:** emilie.lopez@unas.edu.pe ✉**Conflicto de intereses:**

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.