

# APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Experiencias, Investigación e Innovación Pedagógica en Chile



Ximena Espinosa-González  
Pilar Jara-Coatt  
Fabiola Sáez-Delgado  
Angélica Vera-Sagredo

(Organizadoras)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2026

# APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Experiencias, Investigación e Innovación Pedagógica en Chile



Ximena Espinosa-González  
Pilar Jara-Coatt  
Fabiola Sáez-Delgado  
Angélica Vera-Sagredo

(Organizadoras)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2026

2026 by Editora Artemis  
Copyright © Editora Artemis  
Copyright do Texto © 2026 Os autores  
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

**Editora Chefe** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora Executiva** M.<sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin

**Direção de Arte** M.<sup>a</sup> Bruna Bejarano

**Diagramação** Elisangela Abreu

**Organizadoras** Ximena Espinosa-González

Pilar Jara-Coatt

Fabiola Sáez-Delgado

Angélica Vera-Sagredo

**Imagem da Capa** mustahatar/123RF

**Bibliotecário** Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil



Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México  
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México  
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia  
Prof.ª Dr.ª Lara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru  
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile  
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil  
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia  
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha  
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia  
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha



Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

A772 Aprendizaje y servicio en la formación universitaria [libro eletrônico] : experiencias, investigación e innovación pedagógica en Chile / organización de Ximena Espinosa-González... [et al]. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.  
il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

Inclui bibliografía

ISBN 978-65-81701-95-6

DOI 10.37572/EdArt\_170426956

1. Educação superior – Chile. 2. Aprendizagem e serviço – Experiências pedagógicas. 3. Inovação pedagógica – Ensino universitário. 4. Pesquisa educacional – Ensino superior. I. Espinosa-González, Ximena. II. Jara-Coatt, Pilar. III. Sáez-Delgado, Fabiola. IV. Vera-Sagredo, Angélica.

CDD 378.12

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## PRÓLOGO

En Chile, el aprendizaje servicio no nació como un proyecto académico ni como una innovación metodológica al interior de las universidades. Surgió como una necesidad de volver a mirar los territorios y de comprender que ninguna institución formadora puede construir conocimiento de espaldas a la realidad. Desde ese origen, el aprendizaje servicio (A+S) ha crecido como una corriente pedagógica que, con persistencia y creatividad, ha ido tensando las fronteras entre universidad y comunidad, entre “saber experto” y “saber situado”, entre aprendizaje y transformación social. Hoy, esa corriente se ha vuelto un cauce que atraviesa nuestras instituciones de educación superior, donde lo formativo y lo ético se entrelazan inevitablemente.

Durante años, Chile debatió sobre la calidad de su educación sin preguntarse por el vínculo entre aprendizaje y territorio. En ese escenario, el A+S irrumpió con fuerza, recordándonos que no basta con transmitir contenidos, estandarizar competencias o asegurar resultados medibles: también es necesario que las instituciones se comprometan con las comunidades que las rodean y que los estudiantes experimenten desde temprano la responsabilidad de transformar, aunque sea de manera pequeña, las realidades que habitan. No se trata solo de “hacer servicio” ni de “aplicar teoría”; se trata de una manera distinta de concebir la formación profesional, donde el aprendizaje cobra sentido cuando responde a una necesidad humana concreta.

La expansión del A+S en el país no ha sido lineal. Ha atravesado tensiones institucionales, rigideces curriculares y dudas pedagógicas. Pero, sobre todo, ha estado marcada por algo más profundo: un conjunto de experiencias estudiantiles que han redefinido, de abajo hacia arriba, la comprensión del rol profesional. La evidencia recogida en estos años es contundente: el A+S transforma percepciones, fortalece competencias socioemocionales y resignifica el sentido del quehacer docente y profesional, aportando al propósito de vida de nuestros y nuestras estudiantes.

Pero junto a esta transformación personal emerge otra dimensión, profundamente política: el A+S nos obliga a revisar qué entendemos por universidad, por justicia educativa, por ciudadanía crítica. No basta con celebrar sus logros formativos; debemos preguntarnos por las estructuras que lo hacen posible y por las que aún lo limitan.

En los últimos años, este enfoque ha adquirido especial relevancia a la luz de los criterios de acreditación, que exigen una formación más pertinente, situada, bidireccional y vinculada con las necesidades reales del entorno.

En este escenario, el A+S no aparece como una alternativa, sino como una respuesta concreta: una vía que articula los aprendizajes académicos con el compromiso territorial, que fortalece la identidad profesional y que instala la reflexión ética como parte inseparable del currículum.

El caso chileno es especialmente revelador. De norte a sur, universidades públicas, tradicionales y privadas han incorporado experiencias de A+S en carreras de educación,

salud, ciencias sociales, ciencias naturales, ingeniería y otras disciplinas. La expansión ha sido diversa, pero comparte un hilo común: el reconocimiento de que la educación superior tiene la responsabilidad de contribuir a la vida comunitaria. Y al hacerlo, se transforma a sí misma.

Mirar este crecimiento con lupa revela un fenómeno aún más decisivo: el rol activo del profesorado. Son las y los docentes quienes, con convicciones éticas profundas, han sostenido el impulso del A+S, aun cuando los tiempos institucionales, las cargas académicas o las estructuras curriculares no fueron pensadas para ello. La literatura reciente muestra que el profesorado resignifica su identidad cuando integra el A+S, encontrando en esta metodología un modo de hacer coherente su vocación social con la práctica pedagógica diaria.

En paralelo, surgen preguntas que no podemos ignorar: ¿cómo evitar el asistencialismo? ¿Cómo garantizar relaciones horizontales con los socios comunitarios? ¿Cómo asegurar que los proyectos tengan continuidad y no dependan de esfuerzos individuales? ¿Cómo enfrentar los dilemas éticos que emergen cuando estudiantes y docentes intervienen en contextos de alta vulnerabilidad? Estas preguntas no debilitan el A+S; lo fortalecen al recordarnos que se trata de un campo en disputa, donde lo pedagógico se entrelaza con lo político.

El presente libro, con sus 10 capítulos reúne experiencias, hallazgos y tensiones, da cuenta de este movimiento nacional. Documenta procesos, recoge voces estudiantiles, analiza resultados, sistematiza trayectorias y examina la institucionalización del aprendizaje servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Hoy, mirando el panorama nacional, podemos afirmar que el A+S ya no es solo una innovación pedagógica, sino un componente estructural de la educación superior chilena. Sin embargo, aún enfrentamos desafíos decisivos: avanzar hacia una institucionalización profunda; consolidar políticas claras; asegurar carga académica y formación para el profesorado; fortalecer la voz de los socios comunitarios; impulsar líneas de investigación que midan impacto y sostenibilidad; y, sobre todo, garantizar que cada experiencia A+S mantenga su esencia: la reciprocidad, la ética del cuidado y la convicción de que la educación tiene un papel transformador en la sociedad.

Que esta publicación sirva, entonces, como un mapa y como un impulso. Como memoria de lo que hemos construido y como provocación para lo que aún podemos imaginar. Porque el Aprendizaje Servicio en Chile no es solo una metodología: es una forma de hacer universidad. Una forma de hacer comunidad. Una forma, profunda y radical, de hacer educación.

**Manuel Caire Espinoza**

Presidente Red Nacional Aprendizaje Servicio Chile

Jefe Formación para el Compromiso Público UC

## SUMARIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: EXPERIENCIAS EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Pilar Jara Coatt

Fabiola Sáez-Delgado

Paula Correa Gutiérrez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1704269561](https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269561)

### **CAPÍTULO 2..... 15**

CUANDO EL AULA UNIVERSITARIA VA AL MUSEO: APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EL DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN CIENCIAS NATURALES DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Zenahir Siso-Pavón

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1704269562](https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269562)

### **CAPÍTULO 3..... 26**

PROCESOS EMOCIONALES EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: UN ANÁLISIS DESDE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Ximena Espinosa González

Nicole Rodríguez San Martín

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1704269563](https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269563)

### **CAPÍTULO 4..... 40**

LA MIRADA DOCENTE SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Paola Barboza González

Alejandra Beatriz Llanos Ibarra






 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1704269564](https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269564)

### **CAPÍTULO 5..... 54**

CONTRIBUCIONES INTERNAS Y EXTERNAS DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Claudia Rodríguez-Navarrete

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1704269565](https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269565)

<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>64</b>
APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL EN TRABAJO SOCIAL: DIAGNÓSTICO COMUNITARIO Y MEMORIA LÚDICA EN PALOMARES	
Verónica Gómez Fernández	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269566">https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269566</a>	
<b>CAPÍTULO 7.....</b>	<b>80</b>
DEL AULA AL TERRITORIO: INVESTIGACIÓN DE PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE- SERVICIO EN CONTEXTOS REALES	
Angélica Vera-Sagredo	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269567">https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269567</a>	
<b>CAPÍTULO 8.....</b>	<b>94</b>
IMPACTO DEL APRENDIZAJE + SERVICIO EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR	
Fabiola Sáez-Delgado	
Pilar Jara Coatt	
Luisa Morales Maure	
Paula Correa Gutiérrez	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269568">https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269568</a>	
<b>CAPÍTULO 9.....</b>	<b>108</b>
APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL, COMO UNA ESTRATEGIA INNOVADORA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS, INCLUSIÓN Y SOSTENIBILIDAD	
Gladys Angélica Contreras Sanzana	
Jaime Aroldo Constenla Núñez	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269569">https://doi.org/10.37572/EdArt_1704269569</a>	
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>124</b>
EL APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO UNA ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN	
Jaime Constenla Núñez	
Gladys Contreras Sanzana	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_17042695610">https://doi.org/10.37572/EdArt_17042695610</a>	
<b>SOBRE LOS AUTORES.....</b>	<b>135</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>142</b>

# CAPÍTULO 6

## APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL EN TRABAJO SOCIAL: DIAGNÓSTICO COMUNITARIO Y MEMORIA LÚDICA EN PALOMARES

Data de submissão: 17/03/2026

Data de aceite: 06/04/2026

**Mg. Verónica Gómez Fernández**

Departamento de Ciencias Sociales

Facultad de Comunicación

Historia y Ciencias Sociales

Universidad Católica de la

Santísima Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-0849-4757>

**RESUMEN:** El presente capítulo analiza una experiencia pedagógica de Aprendizaje-Servicio (A+S) desarrollada en la asignatura Intervención Social I de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). La experiencia se implementó en 2025 en barrio Palomares, y consistió en desarrollar un diagnóstico social comunitario para la reconstrucción de la memoria recreativa del barrio y a la reflexión sobre el juego colectivo en la infancia. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, utilizando técnicas de revisión documental, observación territorial, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y registros de campo elaborados por estudiantes. La información fue analizada mediante análisis temático cualitativo. Los resultados evidencian que el Aprendizaje-

Servicio constituye una estrategia pedagógica pertinente para la formación inicial en Trabajo Social, ya que permite articular teoría y práctica, fortalecer competencias profesionales vinculadas al diagnóstico territorial y promover procesos de reflexión ética sobre la intervención social. Asimismo, la experiencia permitió reconstruir memorias comunitarias asociadas a las prácticas lúdicas tradicionales del barrio, visibilizando su valor cultural en la construcción de identidad y vínculos comunitarios. Se concluye que el Aprendizaje-Servicio favorece aprendizajes situados, fortalece la relación entre universidad y territorio y contribuye a procesos formativos orientados al compromiso y la responsabilidad social universitaria.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje-Servicio; trabajo social; diagnóstico comunitario; territorio; memoria comunitaria.

**SERVICE-LEARNING IN EARLY SOCIAL  
WORK EDUCATION: COMMUNITY  
DIAGNOSIS AND PLAY MEMORY IN  
PALOMARES**

**ABSTRACT:** This chapter analyzes a Service-Learning pedagogical experience developed in the course Intervención Social I within the Social Work program at the Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). The experience was implemented in 2025 in the Palomares neighborhood and aimed to develop a community social diagnosis focused

on reconstructing the neighborhood's recreational memory and reflecting on children's right to play. The study followed a qualitative interpretive approach using document review, territorial observation, semi-structured interviews, focus groups, and field notes produced by students. Data were analyzed through thematic qualitative analysis. Findings indicate that Service-Learning represents a relevant pedagogical strategy for early Social Work education because it enables the integration of theory and practice, strengthens competencies related to territorial diagnosis, and promotes ethical reflection on social intervention. The experience also allowed the reconstruction of community memories related to traditional play practices, highlighting their cultural value in the construction of community identity and social ties. The chapter concludes that Service-Learning promotes situated learning, strengthens university-community relationships, and contributes to socially engaged professional education.

**KEYWORDS:** Service-Learning; social work education; community diagnosis; territory; community memory.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, las instituciones de educación superior han experimentado importantes transformaciones en relación con su rol en la sociedad. Tradicionalmente orientadas a la formación académica y a la producción de conocimiento disciplinar, las universidades han comenzado a incorporar enfoques pedagógicos que buscan fortalecer su vinculación con el entorno social y territorial. En este contexto, han surgido diversas metodologías educativas orientadas a integrar el aprendizaje académico con experiencias prácticas que permitan a los estudiantes comprender de manera más profunda las realidades sociales en las que se desarrollará su ejercicio profesional.

Una de estas metodologías es el Aprendizaje-Servicio (A+S), estrategia pedagógica que combina procesos de formación académica con acciones de servicio orientadas a responder a necesidades reales de las comunidades. Este enfoque promueve el aprendizaje experiencial y el desarrollo de competencias profesionales mediante la participación de los estudiantes en contextos sociales concretos (Bringle & Hatcher, 1995; Eyer & Giles, 1999).

En el ámbito del Trabajo Social, el Aprendizaje-Servicio adquiere una especial relevancia, ya que la formación profesional requiere la articulación entre conocimientos teóricos y experiencias prácticas de intervención social. La disciplina del Trabajo Social se caracteriza por su compromiso con la comprensión y transformación de problemáticas sociales, lo que implica necesariamente una relación directa con las comunidades y los territorios en los que estas problemáticas se manifiestan (Fook, 2022).

Desde esta perspectiva, la incorporación de metodologías pedagógicas que promuevan el aprendizaje situado resulta fundamental para la formación inicial de los

futuros profesionales del Trabajo Social. El Aprendizaje-Servicio permite generar espacios de interacción entre estudiantes y comunidades, favoreciendo procesos de reflexión crítica sobre las dinámicas sociales y los desafíos que enfrentan los territorios en contextos contemporáneos.

El presente capítulo analiza una experiencia pedagógica desarrollada en el marco de la asignatura Intervención Social I de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. La experiencia se implementó en el territorio de Palomares, un sector ubicado en la ciudad de Concepción que presenta una importante diversidad generacional y una historia comunitaria vinculada a procesos de urbanización y organización vecinal.

El objetivo de la experiencia fue desarrollar un diagnóstico social comunitario orientado a la reconstrucción de la memoria recreativa del barrio, particularmente en relación con las prácticas lúdicas tradicionales presentes en la historia del territorio. A través de esta actividad, se buscó promover procesos de aprendizaje que permitieran a los estudiantes comprender la relación entre territorio, identidad comunitaria y prácticas culturales, además de poner en práctica conocimientos y habilidades desarrolladas en los primeros tres semestres del proceso formativo.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

El Aprendizaje-Servicio (A+S) se ha consolidado en las últimas décadas como una estrategia pedagógica que integra procesos de aprendizaje académico con acciones de servicio orientadas a responder a necesidades reales de la comunidad. Esta metodología se basa en el principio de que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre experiencia, reflexión y conceptualización, lo que permite generar aprendizajes significativos en contextos reales (Furco, 2001).

Bringle y Hatcher (1995) definen esta metodología como una forma de educación experiencial en la que los estudiantes participan en actividades de servicio organizadas que responden a necesidades comunitarias y que se encuentran integradas a los objetivos de aprendizaje del curso.

Diversas investigaciones han evidenciado que el Aprendizaje-Servicio (A+S) constituye una estrategia pedagógica que favorece el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios al integrar procesos de aprendizaje académico con experiencias de servicio en contextos comunitarios reales. En una revisión sistemática

de la literatura científica, Vera-Ruiz et al. (2025) señalan que esta metodología potencia especialmente el desarrollo de competencias genéricas instrumentales, interpersonales y sistémicas, tales como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la comunicación y el compromiso social. Asimismo, los autores destacan que el carácter experiencial y reflexivo del Aprendizaje-Servicio permite articular teoría y práctica, favoreciendo aprendizajes significativos y una mayor comprensión de las problemáticas sociales presentes en los territorios. En el ámbito de la formación en Trabajo Social, estos planteamientos resultan particularmente pertinentes, ya que esta disciplina requiere el desarrollo de competencias profesionales vinculadas al diagnóstico social, la intervención comunitaria y la comprensión crítica de las dinámicas socio territoriales, aspectos que pueden fortalecerse mediante experiencias formativas situadas como las promovidas por el Aprendizaje-Servicio.

El desarrollo del Aprendizaje-Servicio está vinculado al enfoque de responsabilidad social universitaria (RSU). Este enfoque plantea que las instituciones de educación superior deben asumir un rol activo en la generación de conocimiento socialmente pertinente y en la contribución al desarrollo sostenible de las sociedades en las que se insertan (Vallaey, 2014). Desde esta perspectiva, la universidad no solo cumple una función formativa, sino que también tiene la responsabilidad de contribuir al bienestar social mediante la articulación de docencia, investigación y vinculación con el medio.

En América Latina, Tapia (2010) destaca que esta metodología contribuye a fortalecer el compromiso social de las instituciones de educación superior al vincular el proceso formativo con las necesidades de las comunidades. En Chile, esta perspectiva adquiere particular relevancia debido a los altos niveles de desigualdad social existentes. En este contexto, es necesario formar profesionales capaces de comprender y abordar las problemáticas sociales que afectan a las comunidades, así como de generar conocimiento orientado a la transformación social y el respeto irrestricto a los derechos y dignidad humana.

Como una herramienta pedagógica, A+S permite materializar el compromiso institucional de la UCSC, al promover la construcción de relaciones colaborativas, reconociendo que las comunidades poseen saberes y experiencias que enriquecen los procesos de aprendizaje. Según Furco y Norvell (2019), este enfoque educativo favorece la integración entre aprendizaje académico, compromiso social y reflexión crítica, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias profesionales en contextos reales, lo que favorece tempranamente el discernimiento vocacional.

## 2.2. TERRITORIO E INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL

La interacción directa con comunidades y organizaciones sociales favorece el desarrollo de competencias interpersonales en estudiantes de las ciencias sociales, tales como la empatía, la responsabilidad social y la capacidad de trabajo colaborativo, además de fortalecer la aplicación del conocimiento en contextos reales.

En el campo del Trabajo Social, el Aprendizaje-Servicio adquiere una relevancia particular al permitir la articulación entre formación académica y experiencias de intervención en contextos comunitarios. Esta integración entre teoría y práctica resulta fundamental para el desarrollo de competencias profesionales vinculadas al diagnóstico social, la participación comunitaria y el análisis crítico de las dinámicas sociales.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, el territorio constituye una dimensión central para comprender las dinámicas sociales que configuran la vida comunitaria. El territorio no debe entenderse únicamente como un espacio geográfico, sino como un espacio social construido a partir de relaciones históricas, culturales y económicas que influyen en las condiciones de vida de la población. Ander-Egg (2009) señala que el territorio constituye un espacio de interacción social donde se articulan redes de apoyo, prácticas culturales y formas de organización comunitaria. De manera similar, Carballeda (2015) plantea que el territorio representa un escenario en el que se expresan tanto las desigualdades sociales como los recursos comunitarios que pueden contribuir al desarrollo social. Por su parte, Iamamoto (2003) destaca que el diagnóstico social territorial constituye una herramienta fundamental para comprender las condiciones de vida de la población y orientar procesos de intervención social contextualizados.

## 2.3. MEMORIA COMUNITARIA Y PRÁCTICAS CULTURALES

La memoria colectiva constituye un elemento central en la construcción de identidad comunitaria. A través de narrativas compartidas sobre el pasado, las comunidades elaboran interpretaciones de su historia que fortalecen el sentido de pertenencia entre sus miembros (Jelin, 2002). La memoria comunitaria puede entenderse como un proceso social con el cual se transmiten experiencias, prácticas culturales y formas de organización de la historia colectiva del territorio. Estas memorias se expresan a través de relatos, tradiciones y prácticas cotidianas que contribuyen a la construcción de identidades locales.

El caso del juego colectivo constituye una forma de expresión cultural que favorece la construcción de vínculos sociales y la transmisión de valores comunitarios. Diversos estudios han señalado que el juego cumple un papel fundamental en los procesos de

socialización infantil, ya que permite desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Cyrulnik, 2014; Rutter, 2006).

Asimismo, desde la sociología de Bourdieu (1997), las prácticas culturales pueden comprenderse como expresiones de habitus que se reproducen a través de la experiencia social. En este sentido, las prácticas lúdicas presentes en un territorio reflejan formas de interacción social transmitidas entre generaciones.

La recuperación de estas memorias resulta particularmente relevante en contextos urbanos contemporáneos, donde los cambios tecnológicos y las transformaciones en los modos de vida han modificado las formas de socialización y apropiación del espacio público. La expansión de las tecnologías digitales ha transformado las experiencias de juego infantil, desplazando en muchos casos las prácticas lúdicas tradicionales hacia espacios privados o mediadas por dispositivos tecnológicos (Brougère, 2013; Sutton-Smith, 2001).

En este contexto, recuperar la memoria lúdica de los territorios no constituye un ejercicio meramente nostálgico, sino un proceso sociocultural que permite visibilizar saberes comunitarios, fortalecer vínculos intergeneracionales y reconocer el juego como parte del patrimonio cultural de las comunidades (Barbecho-Benalcázar, et al, 2020; Sarmiento, 2018).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. ENFOQUE Y DISEÑO DEL ESTUDIO REALIZADO EN EXPERIENCIA DE A+S

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender los significados que los actores sociales atribuyen a sus experiencias y prácticas en contextos específicos. Desde esta perspectiva, la realidad social se entiende como una construcción intersubjetiva producida en la interacción entre sujetos y territorio, por lo que el interés del estudio se centró en comprender las percepciones y experiencias vinculadas a la memoria recreativa y las prácticas lúdicas del barrio Palomares (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El estudio adoptó un diseño exploratorio-descriptivo. La metodología de Aprendizaje-Servicio se utilizó como estrategia formativa para fortalecer competencias genéricas y profesionales iniciales, particularmente en diagnóstico social comunitario, análisis territorial y comprensión de dinámicas socioculturales. El proceso se sustentó en un enfoque de aprendizaje situado, que permitió articular los contenidos teóricos trabajados en el aula con una experiencia de aproximación directa al territorio y a sus actores comunitarios.

### 3.2. CONTEXTO, PARTICIPANTES Y TÉCNICAS

El trabajo de campo se desarrolló en el sector de Palomares, ubicado en la ciudad de Concepción, Región del Biobío, Chile. Se trata de un territorio con características socioculturales singulares, marcado por una historia de organización vecinal, baja densidad poblacional, presencia de áreas verdes y una identidad barrial que combina rasgos rurales y urbanos. En la actualidad, el sector cuenta con juntas de vecinos, clubes deportivos y agrupaciones culturales, aunque también enfrenta desafíos asociados a la urbanización reciente, la fragmentación comunitaria y las brechas generacionales.

Participaron 83 estudiantes de segundo año de Trabajo Social, durante el primer semestre 2025, quienes trabajaron en equipos y desarrollaron actividades de observación territorial, entrevistas y encuentros grupales con actores comunitarios. Entre los participantes del territorio se incluyeron integrantes del equipo educativo y familias del Jardín Infantil Sagrada Familia- socio comunitario que levanta la necesidad, además de dirigentes sociales, vecinos del sector, apoderados de establecimientos educacionales y representantes de organizaciones de personas mayores. La diversidad de actores permitió recoger distintas miradas sobre la historia del barrio, las prácticas de juego y las transformaciones socioculturales del territorio.

Para la producción de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación directa y participante, complementadas con diarios de campo, fichas de observación, registro fotográfico y consentimiento informado. Las entrevistas permitieron reconstruir memorias personales y familiares vinculadas al juego; los grupos focales favorecieron la elaboración colectiva de relatos sobre la vida comunitaria; y la observación en terreno permitió registrar el uso del espacio público, las interacciones sociales y las prácticas culturales asociadas al juego.

### 3.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS

La experiencia se organizó en cuatro fases. En primer lugar, se realizó una etapa de preparación, que incluyó el levantamiento de antecedentes históricos, organizacionales y socio territoriales del barrio. En segundo lugar, se diseñaron y pilotearon los instrumentos de recolección de información en función de los objetivos del diagnóstico. En una tercera fase se efectuó el trabajo de campo, que contempló recorridos territoriales, visitas al jardín infantil y a la sede social, realización de entrevistas y grupos focales, y elaboración de registros de observación. Desarrollaron una etapa de sistematización y reflexión, en la que los equipos organizaron la información, compartieron hallazgos y elaboraron informes grupales de diagnóstico comunitario,

después presentados al socio comunitario y a los equipos académicos que darán continuidad al trabajo en el territorio. El trabajo con actores diversos constituyó, además, un desafío formativo para los estudiantes, quienes debieron adaptar lenguaje, técnicas y tiempos de interacción según las características de cada participante, fortaleciendo competencias de comunicación comunitaria, escucha activa y flexibilidad metodológica.

La información fue analizada mediante análisis temático cualitativo, a partir de la revisión de entrevistas, notas de campo, observaciones y antecedentes documentales. Este proceso permitió identificar patrones de significado y organizar la información en categorías vinculadas con el objetivo del estudio.

La triangulación entre discursos, observaciones y fuentes documentales fortaleció la comprensión del fenómeno estudiado y permitió construir un diagnóstico social territorial orientado no solo a interpretar las dinámicas comunitarias, sino también a proyectar futuras acciones de intervención social. En este sentido, el diagnóstico comunitario se constituyó en una herramienta relevante para identificar problemáticas, reconocer recursos territoriales y generar insumos para procesos de intervención contextualizados como lo sostiene Ander-Egg (2009).

#### 4. RESULTADOS

El análisis de la información recopilada durante el trabajo de campo permitió identificar diversas dimensiones relacionadas con la memoria recreativa del territorio de Palomares, el uso del espacio público y las transformaciones en las prácticas lúdicas de la infancia. Desde la perspectiva del Trabajo Social comunitario, este proceso de análisis permitió desarrollar un diagnóstico social territorial, entendido como una herramienta que posibilita comprender las necesidades, recursos y dinámicas presentes en las comunidades, constituyendo una base para futuros procesos de intervención social.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio se relaciona con la presencia de una memoria colectiva asociada a las prácticas lúdicas tradicionales del barrio Palomares. Los relatos de los y las participantes evidencian que el juego ha sido históricamente una actividad central en la vida cotidiana del territorio, especialmente durante las décadas en que el barrio comenzaba su proceso de consolidación urbana. Diversos vecinos recordaron que, durante su infancia, los espacios públicos del sector – como calles, pasajes y plazas – funcionaban como escenarios habituales para el desarrollo de actividades recreativas, constituyéndose en lugares de encuentro y socialización para niños y niñas del barrio. Entre los juegos mencionados con mayor frecuencia se encuentran la escondida, el trompo, el emboque, la payaya, el lucbe y el run-run, además de juegos grupales como el

fútbol, la tiña o el ring-ring raja. Estas prácticas lúdicas se caracterizaban por su carácter colectivo y espontáneo, la naturaleza de estos juegos fomentaba tanto la cooperación como la competencia. En los relatos se destaca la creatividad y capacidad de improvisar juguetes o materiales utilizando elementos disponibles en el entorno.

El juego compartido entre hermanos, primos y vecinos permitía fortalecer vínculos afectivos y generar un sentido de pertenencia al barrio, contribuyendo a satisfacer necesidades afectivo-emocionales. La confianza existente entre los habitantes del sector favorecía que los niños pudieran jugar libremente en los espacios públicos, incluso durante horarios extendidos, lo que contribuía a crear un ambiente de seguridad y cuidado colectivo. Este espacio se consideraba relevante para el desarrollo social y personal de los niños y niñas, al permitirles adquirir habilidades de socialización, trabajo en equipo, liderazgo y resolución de conflictos. Al crear sus propios juegos y establecer reglas de manera colectiva, los niños aprendían a negociar, adaptarse a nuevas situaciones y gestionar desacuerdos, desarrollando competencias sociales que los y las participantes consideran menos presentes en la infancia actual.

En relación con las dinámicas de género en las prácticas de juego, los participantes señalaron que, si bien niños y niñas compartían algunos espacios de juego, existía una tendencia a que los varones participaran con mayor frecuencia en juegos considerados más “rudos”, como el fútbol. Asimismo, asociaron la disminución de la presencia de niñas jugando en espacios públicos con el aumento de la percepción de riesgos en el entorno urbano.

Por otra parte, surgieron reflexiones vinculadas al adultismo y a las transformaciones en las formas de supervisión adulta de la infancia. Estos cambios se interpretaron como una respuesta a las percepciones actuales de inseguridad y a transformaciones en los estilos de crianza.

Otra dimensión identificada en el análisis corresponde a los cambios observados en las prácticas recreativas de las nuevas generaciones. Uno de los factores más mencionados por los entrevistados se relaciona con el aumento del uso de tecnologías digitales en la vida cotidiana de la infancia, se observa una tendencia hacia la realización de actividades recreativas en espacios privados.

Sin embargo, el análisis de las observaciones territoriales permitió identificar que los espacios públicos del sector continúan desempeñando un papel relevante en la vida comunitaria del barrio. Las plazas, multicanchas y sedes vecinales funcionan como lugares de encuentro donde se desarrollan diversas actividades recreativas y comunitarias.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre el potencial del Aprendizaje-Servicio como estrategia pedagógica para la formación inicial en Trabajo Social, especialmente en relación con el desarrollo de competencias de los y las estudiantes vinculadas al diagnóstico social presentadas en la siguiente tabla (Tabla1), incluyendo la comprensión de las dinámicas territoriales y la reflexión ética sobre la intervención profesional. La experiencia desarrollada en el territorio de Palomares evidencia que la interacción directa con la comunidad constituye un espacio privilegiado para articular los conocimientos teóricos adquiridos en el aula con procesos concretos de observación, análisis y comprensión de la realidad social.

Los hallazgos confirman la relevancia del Aprendizaje-Servicio como metodología orientada al aprendizaje situado, facilitando que estudiantes comprendan la complejidad de los fenómenos sociales mediante su participación en contextos reales de interacción con comunidades (Celio et al., 2011; Salam et al., 2019). En el caso analizado, la experiencia permitió a los estudiantes identificar recursos territoriales, reconocer saberes comunitarios y comprender cómo las prácticas culturales – como el juego tradicional – forman parte de las dinámicas de socialización y de la construcción de vínculos en el territorio. De este modo, se favorece la adquisición de herramientas metodológicas propias del diagnóstico social y se promueven procesos de reflexión crítica sobre el rol social de las profesiones y la responsabilidad ética asociada a la intervención en contextos comunitarios (Eyler & Giles, 1999).

Tabla 1. Competencias desarrolladas en la experiencia formativa y su contribución al perfil profesional del Trabajo Social.

Tipo de competencia	Competencia desarrollada	Evidencias en la experiencia formativa	Contribución al perfil profesional del Trabajo Social
<b>Instrumentales (metodológicas)</b>	Observación territorial	Realización de recorridos por el barrio, registro de uso del espacio público y elaboración de fichas de observación comunitaria.	Fortalece la capacidad de análisis del territorio como espacio social y cultural para el diagnóstico comunitario.
	Aplicación de técnicas cualitativas	Estudiantes realizaron entrevistas semiestructuradas, observación participante y registros de campo con actores comunitarios.	Desarrolla habilidades de investigación social aplicadas a procesos de diagnóstico e intervención.
	Sistematización y análisis de información	Organización de relatos, notas de campo y observaciones en categorías temáticas como memoria del juego, identidad comunitaria y género.	Favorece la capacidad de análisis crítico y producción de conocimiento situado.

<b>Interpersonales</b>	Escucha activa y comunicación comunitaria	Interacción con vecinos, dirigentes sociales, educadoras y familias del Jardín Infantil Sagrada Familia.	Desarrolla habilidades de diálogo respetuoso y construcción de confianza con actores sociales.
	Trabajo colaborativo	Organización del trabajo en equipos de estudiantes para el levantamiento y análisis de información territorial.	Fortalece competencias para el trabajo interdisciplinario y comunitario.
	Empatía y sensibilidad social	Contacto directo con historias de vida y memorias comunitarias del barrio.	Promueve una comprensión ética y situada de las realidades sociales.
<b>Profesionales del Trabajo Social</b>	Diagnóstico social comunitario	Elaboración de informes de diagnóstico territorial sobre memoria lúdica e identidad comunitaria en Palomares.	Desarrolla capacidades iniciales para identificar problemáticas, recursos y dinámicas sociales en el territorio.
	Comprensión del territorio como categoría de intervención	Reconocimiento de la relación entre espacio público, prácticas culturales y cohesión comunitaria.	Fortalece el enfoque territorial en la intervención social.
	Reflexión ética sobre la intervención social	Análisis del rol del Trabajo Social en la recuperación de memoria comunitaria y promoción del derecho al juego.	Promueve el compromiso con la responsabilidad social y los derechos humanos.

Nota. La tabla sintetiza las competencias desarrolladas por estudiantes de Trabajo Social en una experiencia formativa territorial orientada al diagnóstico comunitario y la memoria comunitaria.

Asimismo, el proceso de interacción entre estudiantes y actores comunitarios generó espacios de aprendizaje mutuo que permitieron reconocer el valor de los saberes locales. Los relatos compartidos por los participantes no solo aportaron información relevante para la reconstrucción de la memoria recreativa del barrio, sino que también evidenciaron la dimensión afectiva y simbólica asociada a las experiencias de juego en la infancia. En este sentido, las narrativas sobre el pasado estuvieron atravesadas por emociones como la nostalgia, la alegría y el sentido de pertenencia al territorio, lo que confirma que la memoria lúdica constituye un componente significativo de la identidad comunitaria.

Los resultados ponen de relieve la importancia del territorio como categoría central de análisis en el Trabajo Social. Tal como plantean distintos autores del campo latinoamericano (Carballeda, 2015; Lamamoto, 2003), no se puede comprender de manera aislada de los contextos territoriales, ya que estos espacios condensan relaciones históricas, culturales y económicas que influyen en las condiciones de vida de la población y han contribuido históricamente a la construcción de vínculos comunitarios y formas de socialización entre generaciones.

Desde esta perspectiva, el juego puede entenderse no solo como una actividad recreativa propia de la infancia, sino también como una práctica cultural que forma parte del patrimonio social del barrio. Las experiencias lúdicas compartidas en calles, plazas y espacios comunitarios han funcionado históricamente como escenarios de encuentro e interacción social, contribuyendo al fortalecimiento del tejido comunitario. En este sentido, los resultados dialogan con la perspectiva de Bourdieu (1997), quien señala que las prácticas culturales se reproducen a través del *habitus* y constituyen formas de acción social que contribuyen a la construcción de identidades colectivas.

Pero también se evidencia la existencia de transformaciones generacionales en las formas de socialización de la infancia determinadas por el aumento del uso de tecnologías digitales, cambios en la percepción de seguridad en el espacio público y en los estilos de crianza. Estas transformaciones se relacionan con procesos sociales más amplios asociados a la urbanización, la digitalización de la vida cotidiana y las transformaciones en la organización familiar. No obstante, los resultados también muestran que los espacios públicos continúan desempeñando un papel relevante en la vida comunitaria del barrio, ya que plazas, multicanchas y sedes vecinales siguen siendo lugares de encuentro donde se desarrollan actividades recreativas, deportivas y comunitarias.

Finalmente, la experiencia analizada permite destacar el valor formativo del Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Este tipo de metodologías contribuye a fortalecer la relación entre universidad y comunidad, promoviendo procesos de colaboración que permiten reconocer el conocimiento situado presente en los territorios. Como plantea Vallaey (2014), la responsabilidad social universitaria implica que las instituciones de educación superior asuman un compromiso activo con su entorno social, generando espacios de diálogo entre saberes académicos y saberes comunitarios. La recuperación de la memoria lúdica del territorio no solo constituye un ejercicio de reconstrucción histórica, sino también una oportunidad para reconocer prácticas culturales que han contribuido al fortalecimiento de la convivencia comunitaria. Las experiencias de juego compartido forman parte de la historia social del barrio y representan un recurso cultural que puede favorecer procesos de participación comunitaria, encuentro intergeneracional y construcción de identidad territorial. En consecuencia, integrar estas dimensiones en los procesos de diagnóstico e intervención social permite ampliar la comprensión de las dinámicas comunitarias y fortalecer enfoques de intervención que reconozcan el valor de las prácticas culturales en la vida de los territorios. La siguiente tabla permite observar los principales hallazgos de la investigación diagnóstica realizada por el equipo de estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2. Hallazgos del diagnóstico comunitario barrio Palomares, Concepción.

<b>Dimensión del diagnóstico territorial</b>	<b>Hallazgos principales</b>	<b>Evidencias empíricas</b>	<b>Implicancias para la intervención social</b>
<b>Memoria comunitaria e identidad barrial</b>	El juego tradicional forma parte de la memoria colectiva del barrio y constituye un elemento cultural relevante en la construcción de identidad territorial.	Relatos de vecinos identifican juegos tradicionales practicados históricamente en calles y plazas, transmitidos entre generaciones.	Incorporar la memoria comunitaria como recurso cultural en procesos de intervención y participación comunitaria.
<b>Uso social del espacio público</b>	Calles, plazas y multicanchas han funcionado históricamente como espacios de encuentro y socialización comunitaria.	Observaciones territoriales evidencian actividades recreativas y comunitarias en espacios públicos del sector.	Promover iniciativas de recuperación del espacio público para actividades recreativas, comunitarias e intergeneracionales.
<b>Transformaciones en las prácticas de juego infantil</b>	Se observa una disminución del juego colectivo en espacios abiertos y un aumento de actividades recreativas mediadas por tecnologías digitales.	Entrevistas a familias y actores comunitarios señalan cambios en las dinámicas de socialización infantil.	Diseñar estrategias comunitarias que promuevan el derecho al juego y la socialización infantil en espacios seguros.
<b>Dinámicas de género en el espacio recreativo</b>	Persisten representaciones culturales que asocian ciertos juegos o actividades deportivas con roles de género diferenciados.	Narrativas comunitarias indican mayor participación masculina en juegos deportivos y menor presencia femenina en espacios públicos de juego.	Incorporar perspectiva de género en programas comunitarios de recreación y participación infantil.
<b>Organización comunitaria y redes territoriales</b>	El barrio cuenta con organizaciones sociales activas (juntas de vecinos, clubes deportivos, organizaciones de adultos mayores).	Información territorial identifica un tejido organizacional activo que participa en actividades comunitarias.	Fortalecer el trabajo en red entre organizaciones comunitarias, establecimientos educativos y universidad.
<b>Potencial del juego como herramienta de intervención</b>	El juego es reconocido por la comunidad como un recurso para promover integración social, educación en valores y encuentro intergeneracional.	Propuestas comunitarias incluyen actividades como festivales de juegos tradicionales y talleres intergeneracionales.	Desarrollar programas socioeducativos que utilicen el juego como estrategia de intervención comunitaria.

Nota. La tabla muestra una síntesis de los hallazgos del diagnóstico comunitario realizado por estudiantes de Trabajo Social en el marco de la experiencia de Aprendizaje-Servicio.

Estos resultados coinciden con estudios recientes del potencial del Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de competencias genéricas y profesionales en la educación superior, sobre todo las del trabajo colaborativo, la responsabilidad social y la capacidad

de aplicar conocimientos en contextos reales (Furco y Norvell, 2029; Vera-Ruiz et al., 2025) Es una estrategia pedagógica especialmente pertinente para la formación en disciplinas orientadas a la intervención social. La educación en terreno ha sido definida como la pedagogía distintiva de la disciplina, ya que permite a los estudiantes integrar conocimientos teóricos, habilidades profesionales y principios éticos en situaciones reales de intervención social (Wayne, Bogo, & Raskin, 2010).

## 6. CONCLUSIONES

La experiencia pedagógica de Aprendizaje-Servicio (A+S) desarrollada en el territorio de Palomares generó aportes significativos tanto para la comunidad participante como para el proceso formativo de los estudiantes y la práctica docente universitaria.

La reconstrucción de la memoria lúdica del barrio permitió visibilizar el valor cultural del juego como práctica social vinculada a la memoria, la identidad comunitaria y a la construcción de vínculos entre generaciones. El diagnóstico comunitario evidenció que las prácticas lúdicas tradicionales forman parte de la historia social del territorio y han contribuido históricamente a la socialización infantil y al fortalecimiento del tejido comunitario. En este sentido, la memoria recreativa asociada al juego emergió como un elemento relevante en la transmisión intergeneracional de experiencias y en la construcción de sentidos de pertenencia al barrio.

En relación con la formación profesional en Trabajo Social, la experiencia evidenció la relevancia de incorporar metodologías pedagógicas que promuevan el aprendizaje experiencial y la vinculación con el medio. La participación de los estudiantes en procesos de diagnóstico comunitario permitió fortalecer habilidades profesionales vinculadas a la observación territorial, la aplicación de técnicas cualitativas de investigación y el análisis contextual de las dinámicas sociales presentes en el territorio. Asimismo, el trabajo con diversos actores comunitarios representó un desafío formativo que exigió adaptar estrategias metodológicas y comunicativas, favoreciendo el desarrollo de competencias relacionadas con la escucha activa, la empatía, la flexibilidad metodológica y la comprensión situada de las realidades sociales.

La experiencia también constituyó un espacio de aprendizaje ético y relacional. El contacto directo con las historias de vida de los participantes permitió a los estudiantes aproximarse a las realidades comunitarias desde una perspectiva reflexiva y respetuosa, reconociendo la importancia de valorar los saberes locales y de comprender que los relatos personales se encuentran atravesados por múltiples dimensiones sociales, culturales y biográficas. De este modo, la experiencia contribuyó a complementar

los contenidos teóricos abordados en el aula con procesos de aprendizaje situados basados en la observación, el diálogo y la reflexión crítica.

El trabajo colaborativo entre estudiantes durante el proceso de diagnóstico comunitario evidenció la importancia del aprendizaje cooperativo en la formación profesional. La organización del trabajo en equipos favoreció dinámicas de interdependencia positiva, en las cuales el progreso individual contribuyó al aprendizaje colectivo y al logro de objetivos compartidos. Este tipo de experiencias fortalece no solo las competencias académicas, sino también las habilidades interpersonales necesarias para el trabajo profesional en contextos sociales complejos.

Desde la perspectiva docente, la implementación del curso mediante la metodología de Aprendizaje-Servicio permitió articular de manera concreta las funciones universitarias de docencia, investigación y vinculación con el medio. La experiencia facilitó la integración entre los contenidos teóricos de la asignatura y una experiencia situada en el territorio, generando conocimiento a partir del trabajo con la comunidad y promoviendo espacios de diálogo entre saberes académicos y saberes territoriales. Se confirma la estrategia pedagógica coherente con los principios de la responsabilidad social universitaria, al promover una relación colaborativa entre universidad y comunidad orientada al compromiso social y a la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

En consecuencia, la experiencia analizada evidencia que el Aprendizaje-Servicio constituye una estrategia pedagógica que favorece procesos de formación integral en Trabajo Social, al articular conocimientos teóricos, herramientas metodológicas y valores éticos propios de la disciplina. La participación de los estudiantes en contextos comunitarios reales no solo fortalece el desarrollo de competencias profesionales, sino que también promueve la reflexión crítica sobre el rol social del Trabajo Social y sobre la responsabilidad ética de los profesionales frente a las comunidades con las que trabajan. Es decir, no solo contribuye al desarrollo de competencias genéricas, sino específicas de la profesión. En inicios del proceso formativo son esenciales para el análisis vocacional y el trabajo colaborativo futuro.

## REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (2009). *Metodología y práctica del trabajo social comunitario*. Lumen.

Araujo, S. M., Corrado, R. E., & Zelaya, M. (2006). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16, 280–286. <https://www.redalyc.org/>

Barbecho-Benalcázar, M. M., Uyaguari-Guamán, J. L., & Torres-Toukoumidis, Á. (2020). Análisis descriptivo del juego como herramienta para aprender sobre el patrimonio cultural: Estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 33–44. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300033>

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112–122. <https://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0002.111>
- Carballeda, A. (2015). *Escenarios sociales, intervención y trabajo social*. Espacio Editorial.
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. B. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. <https://doi.org/10.5193/JEE34.2.164>
- Cyrułnik, B. (2002). *La resiliencia: Desvictimizar la víctima*. Gedisa.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Fook, J. (2022). *Trabajo social: Un enfoque crítico de la práctica*. SAGE Publications.
- Iamamoto, M. V. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad: Trabajo y formación profesional*. Cortez.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Kisnerman, N. (1998). *Pensar el trabajo social*. Lumen.
- Matus, T. (2012). *Trabajo social contemporáneo: Desafíos para la intervención social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Montaño, Carlos. (2019). El trabajo social crítico. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5(2), 8-21. DOI: <http://doi.org/10.29035/pai.5.2.8>
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Salam, M., Iskandar, D. N. A., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Tapia, M. N. (2016). Aprendizaje y servicio solidario en la educación superior. CLAYSS. <https://www.clayss.org.ar>
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-responsabilidad-social-universitaria.pdf>
- Vera-Ruiz, S., Martín-Romera, A., Vega-Muñoz, A., & Gil-Marín, M. (2025). Aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Formación Universitaria*, 18(3), 11-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062025000300011>
- Wayne, J., Bogo, M., & Raskin, M. (2010). Field education is the signature pedagogy of social work education. *Journal of Social Work Education*, 46(3), 327–339. <https://doi.org/10.2307/23044417>

## SOBRE LOS AUTORES



**Pilar Jara-Coatt.** Doctora en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, Profesora en Educación General Básica, Licencia en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes, emprendimiento

e innovación en educación y competencias socioemocionales en el profesorado. En 2025 recibió un reconocimiento por su contribución a la investigación y/ innovación con perspectiva de género en la categoría de “publicación académica por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Integra el Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC y actualmente es la Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>



**Fabiola Sáez Delgado** es Profesora, Licencia en Educación, Magíster en Educación y Doctora en Psicología por la Universidad de Concepción, Chile. Pertenecer al Departamento Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación. Actualmente es la Jefa del Doctorado en Innovación Educativa. Su Categoría académica es profesora Asociada y perfil investigador. Sus líneas de investigación son las tecnologías inmersivas en contextos educativos; las variables de salud mental en comunidades educativas y las competencias socioemocionales. Coordinadora

del Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC. En los últimos cinco años ha publicado más de 60 artículos científicos en revistas de alto impacto, liderado proyectos con financiamiento externo nacionales e internacionales. Actualmente es la investigadora responsable del Proyectos FONDECYT Regular

Nº1241902, titulado: “Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-it basada en mundos virtuales con experiencias inmersivas y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar”, con una duración de 4 años (2024-2028), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Finalmente, ha obtenido el reconocimiento en la categoría Académico(a) destacado en Investigación Fundamental de la UCSC por cuatro años consecutivos (2022, 2023, 2024 y 2025) por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7993-5356>



**Paula Correa Gutiérrez.** Profesora de Castellano y Licenciada en Educación por la Universidad Católica Silva Henríquez. Magíster en Pedagogía para la Educación Superior y estudiante del Doctorado en Innovación Educativa por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Cuenta con experiencia docente en establecimientos educacionales y preuniversitarios, articulando la enseñanza del lenguaje con procesos formativos integrales. Sus líneas de interés investigativo se orientan a la dimensión socioemocional y el bienestar en la Formación Inicial Docente, con especial énfasis en la práctica

profesional y en los procesos de construcción identitaria del profesorado en formación. Actualmente desarrolla una línea de investigación emergente en el ámbito socioemocional aplicado a la educación superior. Orcid <http://orcid.org/0009-0009-0484-639X>



**Zenahir Siso Pavón.** Doctora en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Magister Scientiarum en Educación mención Enseñanza de la Química y Profesora en la especialidad de Química por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Académica Asociada del Departamento de Didáctica, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son Formación epistemológica del profesorado, Didáctica de las

ciencias naturales y experimentales, Identidad docente y científica del profesorado de ciencias. Integra el Grupo de investigación denominado: Didáctica Inclusiva e Identidad

Docente de la UCSC y actualmente es Jefa de la Carrera Pedagogía en Educación media en Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0523-6392>



**Ximena Espinosa González.** Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Magíster en Educación Inicial por la Universidad Andrés Bello. Actualmente se desempeña como Profesora Asociada al Departamento de Fundamentos de la Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, donde participa en la formación inicial docente y en procesos de acompañamiento a estudiantes en prácticas

profesionales. Cuenta con más de 25 años de experiencia profesional en educación infantil, formación de educadoras y trabajo con comunidades educativas. Su trayectoria integra docencia universitaria, investigación aplicada e intervención socioeducativa en contextos diversos, con énfasis en el desarrollo socioemocional y el bienestar de niños y niñas. Sus líneas de especialización incluyen la intervención socioeducativa en la infancia, el juego simbólico como estrategia de aprendizaje, la crianza respetuosa y la formación de agentes educativos, incorporando metodologías activas y estrategias de Aprendizaje y Servicio (A+S) en la formación docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9749-1066>



**Nicole Rodríguez San Martín.** Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Ha cursado diplomados en praxis comunitaria, educación emocional y neurociencias, articulación curricular y propuestas metodológicas, como pedagogía Waldorf y Pikler. Actualmente, se encuentra cursando el Magíster de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Se desempeña como educadora del nivel de transición en el Colegio Instituto San Pedro de la comuna de San Pedro de la

Paz, impulsando propuestas metodológicas que propician el bienestar emocional integral a través del contacto y respeto por la naturaleza, el juego y el autocuidado, en conjunto con la comunidad educativa. <https://orcid.org/0009-0009-0380-8199>



**Paola Barboza González.** Doctora en Educación por la Universidad de Granada, España. Sus áreas de interés se centran en la formación inicial docente y en las metodologías didácticas que intervienen en los procesos formativos de profesores en formación. Ha participado en diversos proyectos vinculados a la actividad física y la salud de las personas, articulando estos ámbitos con la mejora de las prácticas pedagógicas. Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, donde ejerce como jefa de carrera de Pedagogía en Educación Básica y Menciones. Concibe la enseñanza como un

saber situado, pero, sobre todo, como un aprender constante y compartido con otros a lo largo de la vida. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7677-0763>



**Alejandra Llanos Ibarra.** Estudiante de cuarto año de Pedagogía en Educación Básica, interesada en la investigación educativa y el análisis de procesos de enseñanza-aprendizaje. Sus intereses están las prácticas pedagógicas y currículum, por lo que ha participado de manera activa en ayudantías académicas, para fortalecer su reflexión pedagógica como futura docente.



**Claudia Rodríguez-Navarrete.** Educadora de párvulos y Magíster en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Categoría Académica Profesora Asociada. Adscrita del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación se centran en la Formación Inicial de Educadores de párvulos, Prácticas Pedagógicas y en el conocimiento didáctico de las Ciencias Naturales en la primera infancia. Integra el Grupo de investigación denominado:

Didáctica Inclusiva e Identidad Docente del profesorado (DEI2D) y la Red de Investigación de Prácticas Pedagógicas en la Formación Profesional Docente en América Latina y El Caribe (PPeFoDALC). Actualmente, se desempeña en el cargo de Secretaria Académica de la Facultad de Educación UCSC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7948-4885>



**Verónica Gómez Fernández** es trabajadora social, académica e investigadora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Magíster en Ciencias de la Familia, se desempeña como profesora asistente y directora del Magíster en Intervención Social con Niños y Niñas. Su trabajo académico se centra en derechos humanos, niñez, género, familias y políticas públicas, integrando docencia, investigación aplicada y vinculación con el medio. Sus investigaciones abordan sistemas de protección de

la niñez, intervención social y responsabilidad social universitaria. Es miembro del Núcleo Social, CIEDE (centro de investigación en educación y desarrollo) e InES de género UCSC. Participa de la RED Académica de Trabajo con Familias; de la mesa Intersectorial de Niñez y Adolescencia Región del Biobío; la Mesa Intersectorial sobre trata de personas y el Observatorio Latinoamericano y caribeño sobre trata de personas y tráfico ilícito de migrantes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0849-4757>



**Angélica Vera-Sagredo.** Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Pedagogía para la Educación Superior. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de variables socioemocionales que inciden en los logros académicos de estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad social, así como

en la innovación y el emprendimiento en educación, y el uso de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, se desempeña como Directora del Doctorado en Educación en Consorcio y de la revista REXE. Es integrante del Grupo Consolidado de Investigación Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and

Mental Health to Foster Thriving, del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y del Centro de Innovación y Emprendimiento en Educación. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1657-2241>



La Dra. **Luisa Morales Maure** es profesora de la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Tecnología de la Universidad de Panamá. Tiene una Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Panamá, una Maestría en Ciencias en Matemáticas y su Didáctica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México y un Doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Barcelona, España. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y Presidenta del

Congreso de la Asociación Panameña para Avances de la Ciencias APANAC-2023. Ha dirigido su investigación hacia las Políticas Educativas relacionadas con la Enseñanza de las Matemáticas. Estos han sido financiados por instituciones como el BID, SENACYT y la Unión Europea, con el aval del MEDUCA y la Universidad de Panamá, en particular, los relacionados directamente con la práctica de los docentes que enseñan matemáticas. Tiene publicaciones sobre Educación Matemática en revistas indexadas de alto impacto, las cuales ha producido en colaboración con equipos interinstitucionales de Panamá, México, Brasil, Puerto Rico, Colombia y España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3905-9002>



**Gladys Contreras Sanzana.** Doctora en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Magíster en Educación, mención evaluación educacional por la Universidad Concepción, Chile. Profesora de Enseñanza Media en Biología y Licenciada en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Universidad Santísima Concepción (UCSC). Sus líneas

de investigación son Evaluación educacional, Evaluación de la calidad de la educación, Evaluación para el aprendizaje y Formación inicial docente. Miembro del Grupo de consolidado de Investigación PROSALUD, inserto en el Núcleo Científico Tecnológico de la Universidad

Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Con amplia trayectoria en docencia de pregrado y de postgrado como también en gestión académica, siendo actualmente la Directora del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8244-1405>



**Jaime Constenla-Núñez.** Doctor en Educación por la Universidad de Concepción-Chile. Categoría académica Profesor Asociado. Pertenece al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son concepciones evaluativas y congruencia evaluativa, evaluación de aprendizaje, innovación y emprendimiento en educación. Ha sido Director e Investigador Principal de varios proyectos de I+D+i sobre innovación y

emprendimiento en educación primaria y secundaria con énfasis en el área Educación Técnico Profesional, financiados por entidades como Gobierno Regional del Biobío, Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), Ministerio de Educación. Ha sido conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales, ha sido profesor de programas de postgrado a nivel nacional y ha desarrollado múltiples asesorías en materia evaluativa y de innovación en educación en instituciones educativas como universidades y establecimientos educacionales. Ha desarrollado diversos cargos de gestión, hoy es Director de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación y Director del Centro Innovapedia de la UCSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

Aprendizaje-Servicio 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 24, 25, 26, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 51, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 125, 131, 133, 134

Aprendizaje socioemocional 95, 102, 105

Aprendizaje y experiencia 95

Aprendizaje y servicio 7, 9, 13, 30, 38, 45, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 79, 97, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 133

### C

Ciencias naturales 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 94

Competencias ciudadanas 40, 41, 46, 108

Competencias socioemocionales 1, 2, 3, 5, 6, 13, 96, 97, 101, 102, 105, 106

Compromiso social 5, 8, 12, 13, 25, 28, 30, 37, 38, 40, 41, 49, 56, 60, 62, 63, 67, 78, 80, 81, 83, 91, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 115, 118, 119, 120, 126, 128, 131

Conocimiento aplicado 15, 18, 19, 80, 81, 82

### D

Diagnóstico comunitario 64, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78

### E

Educación matemática superior 95, 102

Educación no formal 15, 16, 17, 18, 19, 21, 25

Educación parvularia 54, 56, 59, 61, 63

Educación superior 1, 2, 3, 4, 11, 12, 13, 14, 25, 28, 30, 38, 43, 46, 49, 52, 53, 56, 62, 63, 65, 66, 67, 75, 76, 79, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 111, 115, 117, 120, 121, 123, 124, 127, 130, 131

Emociones 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 42, 48, 50, 74, 96, 102

## F

Formación docente 1, 3, 4, 5, 6, 12, 15, 17, 24, 29, 30, 37, 53, 80, 88, 90, 91, 97, 102

Formación inicial docente 1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 37, 38, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 63

## I

Identidad profesional 4, 10, 13, 14, 26, 28, 29, 38, 54, 59, 61, 62, 100

Inclusión social 108

Innovación 1, 12, 13, 25, 53, 80, 82, 84, 85, 90, 91, 94, 96, 99, 101, 103, 105, 106, 108, 117, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

Innovación educativa 1, 12, 13, 80, 84, 94, 101, 105, 106, 108, 117, 120, 123, 129, 130, 131

Investigación-acción 50, 80, 83, 85, 86, 87, 89, 118

Investigación situada 80, 81, 82, 87, 89, 90, 91

## J

Justicia social 40, 41, 46, 50, 51, 52, 83, 108, 110, 111, 116, 122, 123

## M

Memoria comunitaria 64, 68, 74, 76

Metodología 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 21, 24, 25, 28, 30, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 52, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 63, 66, 67, 69, 73, 78, 84, 90, 92, 94, 97, 99, 100, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133

Museo 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

## P

Participación comunitaria 47, 49, 51, 54, 68, 75, 76, 100

Percepciones estudiantiles 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10

Práctica docente 32, 33, 40, 44, 45, 77, 83, 84

Profesionalización docente 26, 32, 35, 37, 38

## R

Responsabilidad social universitaria 14, 42, 50, 53, 64, 66, 67, 75, 78, 79, 96, 100, 106, 108, 117, 119, 132

Revisión narrativa 43, 94, 95, 97, 103

## S

Secuencias didácticas 15, 17, 19, 21, 22, 25, 45

Servicio 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 24, 25, 26, 30, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134

Soluciones 59, 83, 109, 124, 127, 131, 132

Sostenibilidad 40, 47, 62, 83, 108, 115, 117, 118, 119, 120, 132, 133

## T

Territorio 15, 45, 54, 55, 57, 58, 61, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 84, 91

Trabajo social 51, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79



EDITORA  
ARTEMIS

2026