

# 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.**

<b>Editora Chefe</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadoras</b>	Ximena Espinosa-González Pilar Jara-Coatt Fabiola Sáez-Delgado Angélica Vera-Sagredo
<b>Imagem da Capa</b>	mustahatar/123RF
<b>Bibliotecário</b>	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

## SUMÁRIO

### **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 7

## DEL AULA AL TERRITORIO: INVESTIGACIÓN DE PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN CONTEXTOS REALES

Data de submissão: 17/03/2026

Data de aceite: 06/04/2026

**Dra. Angélica Vera Sagredo**

Departamento de Fundamentos de la  
Pedagogía

Facultad de Educación

Grupo de Investigación Consolidado  
THRIVE4ALL

Universidad Católica de la  
Santísima Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-1657-2241>

**RESUMEN:** El texto aborda la investigación en contextos reales como un enfoque clave para vincular teoría, práctica y territorio en la educación contemporánea, destacando su valor en la formación de estudiantes de pedagogía y en la generación de conocimiento aplicable. A lo largo del capítulo se argumenta que investigar en escenarios auténticos permite comprender la complejidad de los procesos educativos, integrar el aprendizaje experiencial y promover prácticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e innovadoras. En este marco, el aprendizaje-servicio se presenta como un objeto de investigación privilegiado, al articular objetivos académicos con compromiso social y producir impactos tanto formativos como comunitarios.

Metodológicamente, se enfatiza el uso de enfoques cualitativos y de la investigación-acción, basada en ciclos de planificación, acción, observación, reflexión y ajuste, que favorecen la mejora continua de la práctica y la formación de docentes críticos y éticamente comprometidos. Finalmente, se concluye que la investigación situada no solo fortalece el desarrollo de competencias pedagógicas, sociales y reflexivas en los futuros docentes, sino que también genera conocimiento transformador capaz de orientar la innovación educativa y contribuir a una educación más inclusiva, pertinente y efectiva.

**PALABRAS CLAVES:** investigación situada; aprendizaje-servicio; formación docente; investigación-acción; conocimiento aplicado.

### FROM THE CLASSROOM TO THE COMMUNITY: RESEARCH ON SERVICE-LEARNING PRACTICES IN REAL-WORLD CONTEXTS

**ABSTRACT:** The text addresses research in real-world contexts as a key approach to linking theory, practice, and territory in contemporary education, highlighting its value in the training of pre-service teachers and in the generation of applicable knowledge. Throughout the chapter, it is argued that conducting research in authentic settings makes it possible to understand the complexity of educational processes, integrate experiential learning, and promote contextualized, reflective, and

innovative pedagogical practices. Within this framework, service-learning is presented as a privileged object of research, as it articulates academic objectives with social engagement and produces both educational and community impacts. Methodologically, the use of qualitative approaches and action research is emphasized, based on cycles of planning, action, observation, reflection, and adjustment, which foster continuous improvement of practice and the development of critical and ethically committed teachers. Finally, it is concluded that situated research not only strengthens the development of pedagogical, social, and reflective competencies in future teachers, but also generates transformative knowledge capable of guiding educational innovation and contributing to a more inclusive, relevant, and effective education.

**KEYWORDS:** situated research; service-learning; teacher education; action research; applied knowledge.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta el desafío de conectar los aprendizajes que se producen en el aula con las necesidades, problemáticas y realidades del mundo que rodea a los estudiantes. En este sentido, la investigación en contextos reales se presenta como una herramienta indispensable no solo para comprender cómo aprenden los estudiantes, sino también para generar conocimiento valioso que pueda orientar la práctica educativa y la toma de decisiones pedagógicas. Explorar la educación en entornos auténticos permite captar la complejidad de la práctica pedagógica, evidenciando factores que podrían pasar desapercibidos, como las dinámicas comunitarias, la diversidad cultural y las condiciones socioeconómicas que influyen en el aprendizaje.

Para los estudiantes de pedagogía, trabajar en contextos reales adquiere una relevancia aún mayor. Estos espacios les permiten vivenciar de manera directa la práctica educativa, experimentar la interacción con distintos grupos y realidades, y comprender cómo las estrategias de enseñanza se adaptan a necesidades concretas. Al involucrarse en investigación situada, los futuros docentes no solo recogen información, sino que construyen conocimiento a partir de la experiencia, integrando teoría y práctica. Este proceso dual –investigar y aprender simultáneamente– fortalece su formación profesional, promoviendo el desarrollo de habilidades pedagógicas, sociales y reflexivas que son esenciales para enfrentar los desafíos educativos de manera efectiva.

El estudio de prácticas de aprendizaje-servicio (ApS) en escenarios reales ejemplifica cómo la investigación puede ser un motor de conocimiento aplicado. El ApS combina objetivos académicos con compromiso social, generando experiencias educativas que impactan positivamente a la comunidad. Investigar estas prácticas permite documentar, analizar y sistematizar los aprendizajes, creando evidencia sobre qué estrategias pedagógicas funcionan, cómo se relacionan los estudiantes con su

entorno y qué factores potencian su aprendizaje. Así, la investigación no solo describe fenómenos educativos, sino que produce conocimiento que puede orientar la innovación pedagógica, la planificación curricular y la mejora de las prácticas docentes.

Además, indagar en contextos reales fortalece la capacidad de los estudiantes de pedagogía para reflexionar críticamente sobre su práctica. La observación directa y la interacción con diferentes actores educativos les permite identificar oportunidades, desafíos y barreras en la implementación de estrategias de enseñanza. Esto contribuye a la construcción de conocimiento que no se limita a lo teórico, sino que se transforma en herramientas concretas para intervenir y mejorar los procesos educativos.

Finalmente, investigar en contextos reales representa una oportunidad única para generar conocimiento transformador que vincula teoría, práctica y territorio. No se trata solo de validar modelos existentes, sino de producir evidencias y aprendizajes significativos que alimenten tanto la práctica educativa como la innovación pedagógica. Este capítulo explora cómo las prácticas de aprendizaje-servicio en contextos reales no solo enriquecen la formación de los estudiantes de pedagogía, sino que también constituyen un motor para la generación de conocimiento aplicado, capaz de articular la educación formal con las necesidades y dinámicas de la comunidad, promoviendo procesos educativos más reflexivos, inclusivos y efectivos.

## 2. INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS REALES: FUNDAMENTOS Y RELEVANCIA

La investigación en contextos reales se orienta al estudio de los fenómenos educativos en los escenarios donde estos se desarrollan, lo que permite comprender las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje en toda su complejidad y autenticidad. A diferencia de los enfoques exclusivamente teóricos o de laboratorio, este tipo de investigación sitúa al investigador en contacto directo con la realidad educativa, favoreciendo un conocimiento más cercano a la práctica y a las necesidades de los actores involucrados (Creswell y Guetterman, 2018; Hernández et al., 2014). Su principal valor reside en la generación de conocimiento aplicado, ya que posibilita identificar factores que inciden en la enseñanza y el aprendizaje y proponer estrategias contextualizadas para responder a problemáticas concretas, contribuyendo así a la innovación pedagógica y a la toma de decisiones fundamentadas (Stake, 1995).

En el ámbito educativo, la investigación situada resulta especialmente relevante por su capacidad para articular teoría y práctica. Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial, la reflexión sobre la acción en contextos reales potencia la construcción de conocimiento significativo (Kolb, 1984), tanto en los estudiantes como en los propios investigadores. Esto cobra especial importancia en la formación inicial del profesorado,

donde la observación, la práctica docente y la investigación se integran en un proceso continuo de aprendizaje profesional. Asimismo, este enfoque favorece la producción de conocimiento contextualizado, sensible a la diversidad cultural, social y económica de los entornos educativos, y con un impacto directo en la mejora de las prácticas pedagógicas, tal como plantean la investigación-acción y los estudios situados (Carr y Kemmis, 1986).

En esta línea, investigaciones recientes desarrolladas en contextos reales evidencian la eficacia de metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio (ApS). Los resultados muestran coherencia entre las expectativas iniciales y finales del alumnado, lo que refuerza la validez de los instrumentos y el diseño de investigación, además de confirmar el impacto positivo del ApS en el cambio de percepciones, especialmente hacia personas con discapacidad intelectual, contribuyendo a la reducción de prejuicios y estigmas mediante el contacto directo y la interacción significativa (Peña-Martínez et al., 2025). Asimismo, los egresados destacan el desarrollo de competencias como la responsabilidad social, el respeto por la dignidad humana y la integración entre teoría y práctica, aspectos que inciden favorablemente en su desempeño profesional (Pinto-Olivares et al., 2025). De manera complementaria, otros estudios subrayan que el ApS favorece el desarrollo de competencias académicas, profesionales y éticas, la construcción de una identidad crítica basada en la justicia social y la sostenibilidad, y un mayor compromiso cívico al responder a necesidades reales de la comunidad (Gamito et al., 2025; Granados y Catalán-Gregori, 2025).

No obstante, la literatura también advierte sobre desafíos asociados a la implementación del ApS en contextos reales, como la planificación, la coordinación con entidades colaboradoras y el reconocimiento consciente de las competencias adquiridas, así como diferencias vinculadas al género, la titulación o la titularidad de la universidad (Sánchez-Serrano et al., 2025). En este sentido, se enfatiza la necesidad de una gestión institucional que fortalezca estas experiencias y maximice su impacto formativo y comunitario, tal como reflejan los efectos positivos observados tanto en el alumnado universitario como en los colectivos y centros participantes (Prados-López et al., 2025). En síntesis, investigar en contextos reales permite comprender la complejidad de la práctica educativa, generar conocimiento pertinente y aportar soluciones concretas que contribuyan a mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la formación de futuros docentes.

### **3. APRENDIZAJE-SERVICIO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

El aprendizaje-servicio (ApS) es una estrategia educativa que combina objetivos académicos con compromiso social, permitiendo que los estudiantes apliquen sus conocimientos en beneficio de la comunidad mientras desarrollan habilidades personales

y profesionales (Eyler & Giles, 1999). Este enfoque ofrece un marco idóneo para la investigación en contextos reales, ya que implica interacción directa con el entorno, reflexión crítica sobre la práctica y análisis de los impactos tanto en los estudiantes como en la comunidad (Bringle & Hatcher, 2009).

Desde la perspectiva de la investigación educativa, el ApS constituye un objeto de estudio particularmente rico, ya que permite examinar cómo los aprendizajes teóricos se traducen en acción, cómo los estudiantes enfrentan desafíos reales y cómo se generan procesos de aprendizaje experiencial. Según Jacoby (2015), estudiar experiencias de ApS en contextos auténticos permite identificar factores que facilitan o dificultan la adquisición de competencias profesionales y ciudadanas, así como analizar cómo la interacción con el territorio potencia el desarrollo integral de los estudiantes.

Además, el ApS facilita la investigación orientada a la generación de conocimiento aplicable, porque combina la observación directa, la reflexión crítica y la sistematización de experiencias. Esto significa que los hallazgos no solo enriquecen el conocimiento académico sobre pedagogía y aprendizaje, sino que también pueden orientar mejoras en la práctica docente, la planificación curricular y el diseño de intervenciones educativas (Billig, 2000).

Para los estudiantes de pedagogía, involucrarse en ApS mientras investigan representa una oportunidad doble: por un lado, desarrollan competencias pedagógicas, socioemocionales y reflexivas; por otro, contribuyen a la producción de conocimiento situado, que reconoce la diversidad y complejidad de los contextos educativos (Carr y Kemmis, 1986; Kolb, 1984). De esta manera, el ApS se convierte no solo en una estrategia de enseñanza, sino también en un instrumento de investigación que fortalece la formación profesional y la innovación educativa.

En síntesis, el aprendizaje-servicio en contextos reales constituye un objeto de investigación privilegiado, ya que permite estudiar de manera directa la interacción entre teoría y práctica, generar conocimiento aplicable y promover la formación integral de los futuros docentes, vinculando sus aprendizajes con las necesidades de la comunidad.

#### **4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS REALES**

Investigar en contextos reales implica adoptar un enfoque metodológico capaz de captar la complejidad de los fenómenos educativos tal como se desarrollan en la práctica cotidiana. Este tipo de investigación se caracteriza por su carácter cualitativo, exploratorio y situado, centrado en la observación directa, la interacción con los participantes y la comprensión profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje en escenarios auténticos (Hernández et al., 2014). Desde esta perspectiva, el investigador

–y, en el caso de la formación inicial, el estudiante de pedagogía– no se sitúa como un observador externo, sino como un agente implicado en la realidad educativa que analiza. Algunos aspectos que deben ser revisados para la investigación en estos contextos son:

#### 4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: EL PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El diseño de la investigación en contextos reales debe ser flexible, abierto y adaptativo, dado que los escenarios educativos presentan dinámicas cambiantes e imprevisibles (Stake, 1995). En este marco, la investigación-acción se configura como una estrategia metodológica especialmente adecuada, ya que combina de forma sistemática la acción educativa con la reflexión crítica orientada a la mejora de la práctica (Carr y Kemmis, 1986).

La investigación-acción se sustenta en ciclos sistemáticos y recursivos de planificación, acción, observación y reflexión, seguidos de los ajustes necesarios, lo que permite intervenir de manera directa y contextualizada en la realidad educativa, al mismo tiempo que se genera conocimiento a partir de la propia práctica transformadora (Elliott, 1991; Kemmis & McTaggart, 1988). Este enfoque resulta particularmente valioso en la formación de estudiantes de pedagogía, pues les permite aprender investigando su propia práctica o la de otros docentes, favoreciendo una comprensión profunda de los contextos educativos y de los procesos de cambio e innovación pedagógica. De este modo, investigar no se concibe únicamente como un medio para producir conocimiento académico, sino como una herramienta formativa y transformadora.

Figura 1. Ciclo de investigación-acción.

##### Implementando el ciclo de investigación-acción



Made with Napkin

Fuente: elaboración propia con herramienta Napkin en base al modelo de los autores Kemmis y McTaggart (1988).

### *Planificar*

La fase de planificación consiste en la identificación de un problema o situación susceptible de mejora, el establecimiento de objetivos y el diseño de una acción o intervención orientada al cambio. Según Lewin (1946), la planificación constituye el punto de partida del proceso investigativo, ya que permite anticipar la acción de manera reflexiva y fundamentada. Kemmis y McTaggart (1988) destacan que esta etapa debe construirse de forma colaborativa, integrando el conocimiento teórico y la comprensión del contexto para garantizar la pertinencia de la intervención.

### *Actuar*

La acción implica la implementación del plan diseñado en el contexto real. En esta fase se ejecutan las estrategias o intervenciones educativas con el propósito de transformar la práctica y responder al problema identificado. Para Carr y Kemmis (1986), la acción no es un acto técnico aislado, sino una práctica intencional y consciente que forma parte del proceso investigativo y que se desarrolla en interacción con los participantes y el entorno.

### *Observar*

La observación se orienta a la recopilación sistemática de información sobre el desarrollo de la acción y sus efectos. Esta fase incluye la recolección y el análisis inicial de datos a través de diversas técnicas cualitativas, como la observación participante, los registros de campo o las entrevistas. Kemmis y McTaggart (1988) señalan que la observación permite documentar tanto los resultados esperados como los emergentes, aportando evidencias para la comprensión del proceso y la toma de decisiones posteriores.

### *Reflexionar*

La reflexión consiste en el análisis crítico de la información obtenida durante la acción y la observación, con el fin de evaluar los resultados, los aprendizajes y las implicaciones de la intervención. De acuerdo con Schön (1983), esta fase favorece la reflexión sobre la práctica, permitiendo a los participantes interpretar sus acciones, cuestionar supuestos y generar nuevo conocimiento profesional. En la investigación-acción, la reflexión es un elemento central que articula teoría y práctica.

### *Revisar / Ajustar*

La fase de revisión o ajuste implica la reformulación del plan inicial a partir de los aprendizajes obtenidos en el ciclo anterior. Según Kemmis y McTaggart (1988), esta etapa da lugar a un nuevo ciclo de planificación, acción, observación y reflexión, consolidando el carácter espiral y continuo de la investigación-acción. De este modo, el proceso no

se concibe como lineal, sino como una dinámica de mejora permanente orientada a la transformación de la práctica educativa.

#### 4.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas empleadas en la investigación situada y en la investigación-acción buscan recoger la experiencia educativa desde múltiples perspectivas, integrando la voz de los distintos actores implicados. Entre las más utilizadas se encuentran:

*Observación participante*, que permite al investigador y al estudiante de pedagogía integrarse en la dinámica del aula o de la comunidad, registrando interacciones, comportamientos y prácticas pedagógicas en su contexto natural (Angrosino, 2007).

*Entrevistas y grupos focales*, orientados a comprender las percepciones, significados y experiencias que docentes, estudiantes y otros agentes atribuyen a su práctica educativa (Kvale & Brinkmann, 2009).

*Diarios de campo y registros reflexivos*, en los que los estudiantes documentan sus vivencias, decisiones pedagógicas y procesos de reflexión, favoreciendo la integración entre teoría y práctica (Kolb, 1984).

Estas técnicas no solo cumplen una función investigativa, sino que constituyen herramientas clave de aprendizaje profesional, al promover el desarrollo de competencias de análisis, reflexión crítica y toma de decisiones fundamentadas.

#### 4.3. ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El análisis de los datos en contextos reales se centra en la identificación de patrones, relaciones y significados emergentes de la práctica educativa (Creswell y Guetterman, 2018). En el caso de la investigación-acción, este análisis se vincula estrechamente con la sistematización de la experiencia, entendida como un proceso reflexivo que permite transformar la acción en conocimiento transferible y aplicable a otros contextos educativos.

Para los estudiantes de pedagogía, la sistematización constituye una oportunidad para convertir la experiencia vivida en aprendizajes conceptuales y procedimentales, fortaleciendo sus competencias profesionales y su capacidad para fundamentar pedagógicamente sus decisiones.

#### 4.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La investigación en contextos reales, y especialmente la investigación-acción, exige un sólido compromiso ético. Es imprescindible garantizar la confidencialidad,

el consentimiento informado y la participación voluntaria de todas las personas involucradas, así como el respeto a los contextos y a las comunidades educativas (Mertens, 2015). En este proceso, los estudiantes de pedagogía desarrollan una conciencia ética sobre su rol como investigadores y futuros docentes, aprendiendo a actuar de manera responsable y reflexiva.

## 5. FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

La participación de los estudiantes de pedagogía en investigaciones en contextos reales constituye una estrategia fundamental para su formación profesional integral, ya que les permite aprender mientras investigan y conectar la teoría con la práctica. Este enfoque se basa en la idea de que la comprensión profunda de los procesos educativos no se alcanza únicamente mediante el estudio académico, sino a través de la experiencia directa y reflexiva en entornos auténticos (Kolb, 1984).

### *Aprendizaje experiencial y desarrollo de competencias*

Investigar en contextos reales favorece que los estudiantes desarrollen competencias pedagógicas, sociales y reflexivas. Según Kolb (1984), el aprendizaje experiencial implica un ciclo continuo de experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación, lo cual se ve potenciado cuando los futuros docentes participan activamente en la observación y sistematización de prácticas educativas reales. Además, la interacción directa con estudiantes, docentes y la comunidad permite fortalecer habilidades como la comunicación, la empatía, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, competencias clave en la formación docente (Darling-Hammond, 2006).

### *Aprender mientras se investiga*

La investigación en contextos reales convierte a los estudiantes en aprendices-investigadores, integrando la reflexión sobre su práctica con la recolección y análisis de datos. Este doble rol fortalece su capacidad de autoevaluación y metacognición, ya que deben considerar cómo sus decisiones pedagógicas afectan a los participantes y cómo los hallazgos pueden orientar futuras intervenciones (Creswell y Guetterman, 2018). Asimismo, esta experiencia fomenta una comprensión más crítica y profunda de los fenómenos educativos, más allá de lo que la teoría por sí sola podría ofrecer.

### *Conexión con el aprendizaje-servicio*

El aprendizaje-servicio se presenta como un contexto privilegiado para la formación de los estudiantes de pedagogía mediante la investigación. Al participar en proyectos de ApS, los futuros docentes aplican sus conocimientos a situaciones reales, observan

los efectos de sus intervenciones y reflexionan sobre la relación entre el aprendizaje académico y el impacto social (Bringle & Hatcher, 2009; Eyler y Giles, 1999). De esta manera, la investigación situada no solo contribuye al aprendizaje de los estudiantes, sino que también genera conocimiento relevante para la comunidad, cerrando el ciclo entre práctica, investigación y aprendizaje significativo.

#### *Reflexión sobre la práctica*

Además, involucrarse en investigación en contextos reales permite a los estudiantes desarrollar una postura reflexiva y ética frente a la educación. Como señalan Carr y Kemmis (1986), la investigación-acción y los estudios situados fomentan la reflexión crítica sobre la práctica propia, promoviendo mejoras continuas y un compromiso ético con los actores educativos y la comunidad. Esta capacidad de reflexionar sobre su práctica es esencial para la construcción de docentes competentes, conscientes de su rol y capaces de generar cambios positivos en los entornos educativos.

En síntesis, la investigación en contextos reales ofrece a los estudiantes de pedagogía una oportunidad única de aprendizaje activo, que integra teoría y práctica, fortalece competencias profesionales y contribuye simultáneamente a la generación de conocimiento aplicable. De este modo, los futuros docentes no solo aprenden sobre educación, sino que aprenden a investigar, a reflexionar y a intervenir en la realidad educativa de manera crítica y fundamentada.

## **6. GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO Y APORTES A LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

Uno de los objetivos centrales de la investigación en contextos reales es la producción de conocimiento aplicable, capaz de orientar la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la intervención pedagógica. Este conocimiento no surge únicamente de la recopilación de datos, sino de la reflexión crítica sobre la práctica, la sistematización de experiencias y el análisis de los resultados obtenidos en entornos auténticos (Creswell y Guetterman, 2018; Stake, 1995).

#### *Conocimiento situado y aplicable*

Investigar en escenarios educativos reales permite generar conocimiento situado, es decir, información y hallazgos que son relevantes para contextos específicos, pero que también pueden ofrecer pautas para otras experiencias educativas similares (Carr & Kemmis, 1986). Este conocimiento tiene un valor doble: por un lado, ayuda a los docentes y estudiantes a mejorar sus estrategias pedagógicas; por otro, contribuye al desarrollo de teorías y modelos educativos basados en evidencia concreta, reforzando la relación entre práctica y teoría.

### *Aportes a la formación docente*

Para los estudiantes de pedagogía, el proceso de investigar mientras aprende produce un efecto multiplicador. No solo consolidan competencias profesionales y reflexivas, sino que también generan información que puede retroalimentar su propio aprendizaje y el de otros docentes. La sistematización de experiencias en proyectos de aprendizaje-servicio, por ejemplo, permite documentar qué estrategias funcionan, cuáles presentan desafíos y cómo se pueden adaptar las intervenciones para maximizar el aprendizaje y el impacto social (Eyler y Giles, 1999; Jacoby, 2015).

### *Innovación y mejora de la práctica educativa*

El conocimiento generado en contextos reales tiene un potencial transformador para la educación. Permite identificar barreras, oportunidades y estrategias efectivas, sirviendo de base para innovaciones pedagógicas que respondan a necesidades concretas de estudiantes y comunidades. Además, al ser conocimiento producido desde la práctica misma, incrementa la pertinencia y aplicabilidad de las intervenciones, fomentando procesos educativos más inclusivos, reflexivos y sostenibles (Billig, 2000).

## **7. REFLEXIONES FINALES: APRENDIZAJES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS REALES**

La investigación en contextos reales, como se ha explorado a lo largo de este capítulo, evidencia que la educación no puede entenderse ni mejorarse solo desde la teoría, sino que requiere acercarse a los entornos donde se produce el aprendizaje. Observar, analizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica en escenarios auténticos permite generar conocimiento aplicable y contextualizado, que beneficia tanto a los estudiantes de pedagogía como a las comunidades en las que se insertan.

Uno de los hallazgos centrales es que la investigación situada fortalece la formación profesional de los futuros docentes. Al involucrarse en proyectos de aprendizaje-servicio, los estudiantes no solo aplican conocimientos teóricos, sino que también desarrollan competencias pedagógicas, socioemocionales y reflexivas. Este proceso convierte a los estudiantes en aprendices-investigadores, capaces de vincular teoría y práctica, tomar decisiones fundamentadas y evaluar críticamente sus propias intervenciones (Eyler & Giles, 1999; Kolb, 1984).

La metodología empleada en estos contextos, basada en la observación participante, entrevistas, diarios reflexivos y estudios de caso, no solo permite recolectar información sobre los fenómenos educativos, sino que también se constituye en una estrategia de aprendizaje en sí misma. Los estudiantes aprenden a analizar situaciones

complejas, identificar relaciones entre variables educativas y sistematizar hallazgos para generar conocimiento útil y aplicable (Creswell y Guetterman, 2018; Stake, 1995).

Otro aspecto relevante es la generación de conocimiento desde la práctica. La investigación en contextos reales produce información que no solo enriquece la academia, sino que también informa la innovación pedagógica y la toma de decisiones en la práctica educativa. Los hallazgos permiten identificar buenas prácticas, barreras, oportunidades de mejora y estrategias efectivas que pueden adaptarse a distintos escenarios educativos, fortaleciendo así la educación situada y reflexiva (Carr y Kemmis, 1986; Billig, 2000).

El aprendizaje-servicio, como estrategia educativa e investigativa, destaca por su doble función: por un lado, proporciona un contexto auténtico para que los estudiantes aprendan y reflexionen; por otro, genera impactos tangibles en la comunidad, cerrando el ciclo entre educación, investigación y compromiso social (Bringle y Hatcher, 2009; Jacoby, 2015). Esta combinación de aprendizaje, investigación y acción evidencia que la investigación educativa no es un fin en sí misma, sino un instrumento de transformación social y pedagógica.

Finalmente, la experiencia acumulada sugiere que la investigación en contextos reales debe ser un componente central de la formación docente, ya que prepara a los futuros educadores para enfrentar la complejidad de la práctica pedagógica, adaptarse a diversos contextos y contribuir activamente a la mejora de la educación. A su vez, evidencia la necesidad de continuar explorando nuevas metodologías y estrategias de investigación situada, que permitan integrar más efectivamente teoría, práctica y reflexión crítica.

En conclusión, la investigación en contextos reales es una herramienta poderosa para aprender, enseñar y generar conocimiento significativo, capaz de transformar tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa. Los aprendizajes derivados de estas experiencias demuestran que el vínculo entre aula y territorio, entre teoría y práctica, y entre investigación y acción, es fundamental para construir una educación más reflexiva, contextualizada y transformadora.

## REFERENCIAS

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.

Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Teaching and Learning*, 147, 37-46. <https://doi.org/10.1002/he.356>

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Falmer Press.
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. (2018). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Gamito, R., López-Vélez, A. L., León, I., & Martínez-Abajo, J. (2025). Transforming realities: Students' learning through university service-learning in initial teacher training. *Educación XX1*, 28(2), 377–397. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42819>
- Granados Alós, L., & Catalán-Gregori, B. (2025). Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1243>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. Jossey-Bass.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Peña-Martínez, J., Mampaso Desbrow, J., Moraleda Ruano, Á., & Ruiz-Vicente, D. (2025). Impacto del aprendizaje-servicio en la percepción hacia personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (46), 243–258. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2025.46.14](https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.46.14)
- Pinto-Olivares, M. T. de J., Illesca-Pretty, M., Godoy-Pozo, J., Cabezas-González, M., & Peralta-Catalán, D. (2025). Aprendizaje Más Servicio: Una mirada desde los egresados. *Archivo Médico de Camagüey*, 29, e10409. <https://revistaamc.sld.cu/index.php/amc/article/view/10409>
- Prados-López, S., Fernández-de-la-Mata, Z., & Montesi, M. (2025). La promoción de la lectura para adolescentes migrantes en un proyecto de aprendizaje-servicio: Análisis y evaluación de la experiencia. *Revista de Investigación sobre Bibliotecas, Educación y Sociedad*, 2, e99785. <https://doi.org/10.5209/RIBE.99785>

Sánchez-Serrano, S., Belando-Montoro, M. R., & León-Carrascosa, V. (2025). Eficacia percibida y perfiles estudiantiles en el aprendizaje-servicio universitario. *Revista de Educación*, 407, 1–27. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/53ee2034-611f-4cf0-8874-cffd90547b01/content>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. [https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1\\_x\\_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner\\_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984\\_redactedaa\\_compressed3.pdf](https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1_x_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984_redactedaa_compressed3.pdf)

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

## 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. Perteneció 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