
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Experiencia de Vinculación con el Medio, el Aprendizaje y Servicio como una Alianza Colaborativa en la Formación Inicial Docente

Rosa Ibáñez Muñoz^a y Lorena Vásquez Valenzuela^b
Universidad Mayor, Santiago, Chile

Recibido: 25 de mayo 2021 - Revisado: 20 de julio 2021 - Aceptado: 23 de agosto 2021

RESUMEN

El artículo presenta resultados de un proyecto de investigación cualitativa realizado por una carrera de Pedagogía, en una Universidad privada, en Santiago de Chile. Se desarrolla durante tres años, en el contexto de las actividades de vinculación con el medio, a través del modelo aprendizaje y servicio. Éste consiste en capacitaciones y modelamiento dirigido a profesores/as en ejercicio de establecimientos públicos vulnerables, con el propósito de mejorar el aprendizaje de niños y niñas desde Pre Kínder a Cuarto básico. La experiencia involucra la participación de académicos/as, profesores/as y estudiantes de pregrado, lo que constituye un aporte significativo y sinérgico en los saberes de quienes protagonizan esta experiencia. El resultado que este modelo ofrece es una oportunidad de mejora efectiva en la formación de futuros profesores y a la vez aporta al desarrollo profesional docente, considerándose un hallazgo el aprendizaje e intercambio intergeneracional que se produce con el aprendizaje experiencial en la formación inicial docente.

Palabras clave: Formación Inicial Docente; aprendizaje servicio; saberes docentes.

^{*}Correspondencia: Rosa Ibáñez Muñoz (R. Ibáñez).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-5798-1562> (ribanez@uft.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-7081-290X> (lorena.vasquezv@mayor.cl).

Experience of Linking with the Environment, Learning and Service as a Collaborative Alliance in Initial Teacher Training

ABSTRACT

This article shows the results of a qualitative research project developed by a group of students and teachers of a pedagogy career at a private university in Santiago de Chile that took over three years and was carried out in the context of activities related to community bonding through the learning and service model. This consists of training and modeling tailored to practicing teachers in vulnerable public educational facilities with the purpose of improving the learning techniques of boys and girls from preschool up to the fourth grade. The experience involves the participation of academics, teachers, and undergraduate students, making a significant and synergistic contribution to the knowledge of the person who plays the main character in this experience. The result was that this model offers an opportunity for effective improvement in the training of future teachers and, at the same time, contributes to the professional development of teachers, considering the finding of intergenerational learning and exchange that occurs with experiential learning in initial teacher training.

Keywords: Initial Teacher Training; service learning; teacher knowledge.

1. Introducción

En el ámbito educacional existen desafíos que interpelan la construcción de un sistema educativo más justo, de calidad y con igualdad de oportunidades para todas y todos los estudiantes, es en esta búsqueda de soluciones que las investigaciones indican como factor común de mejora educativa, el fortalecimiento de la formación inicial y continua de los profesores en formación y profesores en ejercicio.

De acuerdo con esto, las instituciones de educación superior que imparten carreras de pedagogía, en todo el mundo, se focalizan en alcanzar las competencias y estándares de desempeño requeridos en cada país. En Chile, específicamente, los estándares los determina el Consejo Nacional de Educación (CNED), para garantizar parámetros de calidad educativa y procesos de acreditación rigurosos. No obstante, todas estas exigencias demandan aspectos por mejorar, relacionados con que “la formación práctica no estaría abordando el amplio rango de responsabilidades profesionales de la formación docente” (Montecinos, 2010, p. 11). De la misma forma, las investigaciones revelan que los futuros profesores reconocen una escasa respuesta como “profesionales adaptativos”, capaces de enfrentar escenarios adversos y contextualizar la enseñanza en sectores de mayor vulnerabilidad económica, social y cultural (Hirmas, 2015). Por tanto, la tarea pendiente en formación inicial docente es fortalecer el aprendizaje situado del profesor en formación, fortaleciendo el hacer en la práctica, en conjunto con el desempeño profesional, y de esta forma alcanzar una mejora efectiva en la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad.

Desde estos planteamientos, la carrera de Pedagogía en educación parvularia y educación básica para primer ciclo (PEPEB), de una Universidad privada en Santiago de Chile, realiza una investigación acción en el marco de vinculación con el medio y sus actividades de Aprendizaje y Servicio (A y S), en contextos educativos vulnerables de dependencia municipal de la Región Metropolitana (RM), en Chile.

El programa de A y S pone a disposición de diferentes instituciones públicas una propuesta para fortalecer el desarrollo de la calidad educativa. De esta forma, se constituye una oportunidad de evocar conocimiento, aprender e innovar para los y las docentes en ejercicio, y la puesta en práctica de conocimientos por parte de estudiantes de la carrera, así como el fomento por la responsabilidad social, a través de la sensibilización de las necesidades reales, la valoración de su participación, la implicancia de su rol y sentido de pertenencia a la carrera al ser integrado el programa por estudiantes de diversas cohortes, contribuyendo la experiencia en su totalidad a la construcción de su identidad docente. El A y S responde a dos objetivos, uno interno correspondiente a la Universidad, que consiste en aplicar conocimientos en centros educativos de alta vulnerabilidad, implementando estrategias diversificadas, que sirvan como dispositivo de modelamiento para los y las docentes. El objetivo externo consiste en mejorar las competencias pedagógicas y disciplinarias del equipo pedagógico de un establecimiento, a través de estrategias que les permitan potenciar el área declarada como descendida. Específicamente la carrera apoya a un establecimiento educativo público, durante un semestre o año en el área levantada como necesidad en el diagnóstico o solicitud explícita de la institución. Comprende tres sesiones de capacitación de experto, realizada por un académico de la carrera, con duración de 2 horas aproximadamente, que se alternan con tres sesiones de modelamiento realizado por estudiantes de la carrera en aula, diseñando y planificando experiencias de aprendizaje innovadoras para llevar a cabo con niños y niñas o en su defecto modelarlas al equipo pedagógico, acorde a las temáticas abordadas en la sesión previa de capacitación.

El modelamiento se inicia con el diseño de experiencias de aprendizaje, donde los y las educadoras del centro proveen los antecedentes requeridos del grupo de niños y niñas, para que estudiantes, con la guía de un docente de especialidad de la carrera, planifiquen y modelen estrategias educativas innovadoras en el área convenida, siendo una posibilidad para el equipo de aula integrarlas, adaptarlas, modificar las propias, logrando un aprendizaje situado a partir de la reflexión que se desprende en base a las fortalezas y oportunidades de mejora observadas en el desempeño de las estudiantes, posibilitando de esta manera la reflexión y toma de decisiones para fortalecer su propia práctica pedagógica. Así también, la observación y reflexión del estudiantado al participar y liderar estrategias en un contexto que desafía y demanda habilidades sociales y personales. Esta instancia constituye una oportunidad de aprendizaje bidireccional, tanto para el equipo pedagógico como para estudiantes de la carrera.

El A y S emplea una metodología teórica – práctica, custodiando una mejora real y contextualizada, sesión a sesión. Finalizando con una última jornada denominada aseguramiento de los resultados, cuyo objetivo es consolidar lo que se ha alcanzado en conjunto, para diseñar un plan de mejora para el centro educativo que integre los aprendizajes alcanzados y la permanencia en el tiempo en beneficio de los niños y niñas. El programa finaliza con la entrega del informe de término, que incluye conclusiones y sugerencias visualizadas por la carrera para potenciar y fortalecer la propuesta de mejora realizada por el equipo del establecimiento participante, junto a los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción de la experiencia, orientadas a la mejora continua de la oferta que realiza la carrera y la Universidad.

En esta línea, [Chiva-Bartoll et al. \(2018\)](#), refiere que esta metodología de aprendizaje y servicio posibilita la interacción de estudiantes en contextos educativos reales, con demandas pedagógicas y sociales que comprometen el desempeño de un servicio en una institución educativa, lo que contribuye al desarrollo de la identidad profesional y responsabilidad social al hacer y reflexionar en la práctica de los y las participantes en la iniciativa. Así, se fortalece la formación inicial docente, incrementando la participación compartida en escenarios educativos naturales que favorecen el rol protagónico, tanto del alumnado como del profesorado, abriendo nuevos horizontes para la innovación ([Mayor y Rodríguez, 2016](#)).

La propuesta incluye tres elementos claves de A y S, según Uruñuela (2018), se parte con un diagnóstico de la institución asesorada, el cual levanta las necesidades curriculares y sociales que demanda el profesorado; luego se ofrece el servicio como respuesta a esas necesidades; y finalmente se producen aprendizajes generados en el intercambio de saberes entre profesores/as en formación y profesores/as en ejercicio.

De esta manera el A y S permite al profesor y profesora en formación un aprendizaje integral y experiencial que profundiza en sus conocimientos pedagógicos y disciplinarios, promueve el autoaprendizaje, contribuye con la construcción de la identidad docente en un entorno social, cultural e institucional. Esta concepción de aprendizaje social permite mejoras, afianzando las competencias docentes, posibilita desplegar habilidades comunicativas al establecer relaciones personales armónicas con los profesionales en ejercicio y finalmente promueve la reflexión docente respecto a la importancia e implicancia de su rol en la sociedad (Mayor, 2018).

Como principales resultados del programa A y S se destaca: entregar actualización de conocimientos, responder con una solución concreta a la problemática o necesidad identificada, consolidar los aprendizajes de las estudiantes y consolidar el sentido de pertenencia de la carrera, a través de la participación intergeneracional y de variados docentes.

El proyecto de investigación fue testeado en el año 2017 en un contexto educativo municipal y se implementó en los años 2018, 2019 y 2020 en establecimientos públicos en las comunas de Til Til, Peñalolén y Colina. El estudio responde a la interrogante: ¿Cómo el aprendizaje y servicio influye a la formación docente de profesores y profesores en formación?

2. Marco referencial

2.1 Necesidades de la formación inicial docente

El estado del arte respecto a las necesidades que expresa la voz de profesores/as en formación es clara en manifestar que las competencias prácticas adquiridas en su proceso de formación carecen de experiencias para entender y atender escenarios diversos de aula, que contemplan el trabajo colaborativo y genera sinergias entre los diferentes actores que la protagonizan, y de esta manera respondan eficazmente a las problemáticas propias de cada centro educativo. En ese sentido, las asignaturas de Prácticas han ido permeando tempranamente las nuevas mallas curriculares de las carreras de pedagogía, no obstante, persiste la necesidad de innovar y buscar nuevos escenarios que potencien habilidades y competencias a través del desarrollo de aprendizajes profundos extraídos de la experiencia en situaciones que respondan creativamente a problemáticas reales y contingentes a los escenarios educativos del siglo XXI (Hirmas y Cortés 2015; Korthagen et al., 2006; Korthagen, 2010).

Los estudios en el contexto chileno, en las últimas dos décadas, destacan la relevancia de desarrollar una sólida identidad docente, junto a competencias prácticas reflexivas, compromiso con la comunidad educativa e innovación (Vanegas y Fuentealba, 2019). Estos desafíos interpelan a las instituciones formadoras a generar estrategias que respondan a las habilidades del siglo XXI, otorgando aprendizajes experienciales reflexivos con un rol articulador en los procesos formativos (Hirmas y Cortés, 2015; Korthagen, 2010).

Realidades distintas acompañan el sistema educativo actual, siendo coincidente entre autores el señalar al profesorado como elemento principal en la construcción de aprendizajes en niños y niñas. Esta responsabilidad docente debe partir en la formación inicial, relevando el papel del profesorado como determinante en la educación integral del ser humano, una contribución que estará reflejada desde su propia práctica. “Uno de estos desafíos formativos pasa entonces por permitir que el profesorado visualice su rol docente como un agente-clave

para la reconstrucción de nuestras sociedades, contribuyendo a resolver las inequidades de nuestro actual sistema educativo” (Jiménez y Montecinos, 2018, p. 17).

Toda institución que forme educadores/as debe responder en su perfil de egreso al tipo de profesional que desea. Lo que implica ofrecer oportunidades a sus estudiantes para que puedan aplicar conocimientos y aprendizajes en diferentes contextos. Novoa (2009) señala la creencia preocupante que otorga la responsabilidad a las Universidades en la calidad y pertinencia de la formación inicial respecto a las demandas de la profesión, fundamentando la necesidad de enfoques centrados en la reflexión permanente y situacional.

Perrenoud (2007) incorpora en la formación inicial dominios y habilidades que demandan las nuevas generaciones, como el trabajo en equipo, la participación en la gestión de la escuela y formación continua, que les permite tener una mirada crítica y propositiva de la realidad, asumiendo con autonomía los desafíos y problemáticas del contexto. Así también Bryk (2015) aporta una mirada desde la gestión y el trabajo colaborativo. En este mismo sentido, debe estar presente el utilizar nuevas tecnologías e implicar a los padres en la tarea educativa (Valverde et al., 2010), complementando la necesidad de revisar la formación inicial docente, conocer a los estudiantes, perfeccionarse y reflexionar como lo señala el planteamiento de los diferentes autores (Barber, 2007; Elmore, 2010; Novoa, 2009).

En síntesis, la formación inicial debe ampliar dominios y habilidades fundamentales en respuesta a una sociedad en permanente cambio. Fullan (1996); Perrenoud (2007); Darling-Hammond (2012); Vezub (2016); coinciden en señalar la relevancia de cambiar la manera tradicional en que se aborda la formación de los y las docentes.

Por otra parte, este cambio en la formación inicial conlleva un cambio en el desempeño profesional, porque se espera que los y las profesionales en ejercicio adhieran a una formación continua, a la reflexión permanente y situacional que incremente sus conocimientos para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes, lo que constituye un imperativo en la responsabilidad del profesorado (Darling-Hammond, 2001).

La Consultora McKinsey&Company (2007) realizó una investigación seleccionando a veinticinco países del mundo, según el resultado del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, analizando tres grupos. Los países de mejor desempeño, los países que se encuentran en proceso de mejora que implementan cambios significativos y los países en desarrollo que experimentan algún tipo de crecimiento. El sorprendente análisis radica en las diferencias a nivel de sistema educativo prediciendo el impacto en el aula. Resultando para todos, común y determinante, el desempeño del profesor. Entre sus principales conclusiones señalan: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2007, p. 15). Por lo que se puede reafirmar que la calidad educativa se basa principalmente en la calidad de sus profesores, en sus saberes, principios valóricos y la forma en que los gestionan para la formación de un ser humano, parte de una sociedad más solidaria, justa y democrática (Ley General de Educación en su artículo 2°, 2009). Contar con las personas más aptas para ejercer la docencia resulta esencial para alcanzar un alto desempeño. Esto es determinante.

2.2 Necesidades en el desarrollo profesional docente

El saber docente no es una transmisión de conocimientos. Las actuales reformas apuntan al aprendizaje como foco de calidad, posicionando a los niños y niñas en el centro del quehacer pedagógico. El saber docente debería ser la integración de los diferentes saberes. Tardif (2009) define el saber docente como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p. 29).

Otro aspecto relevante señalado por [Novoa \(2009\)](#), es que “el profesor es la persona, y la persona es el profesor. Es imposible separar las dimensiones personales de las profesionales” (p. 212), haciendo alusión a la necesidad de considerar en la formación, la dimensión personal que influye en la profesión docente. [Tardif \(2009\)](#) reafirma este planteamiento, señalando que el saber de los maestros es una construcción personal, que se relaciona con su impronta familiar, historia, formación profesional, lugares y experiencias vividas en la interacción con sus estudiantes y contexto. Esto constituye una realidad en los establecimientos educativos donde se evidencia una diversidad de prácticas determinadas por el sello personal del profesorado al servicio del contexto educativo.

En la actualidad se visualizan clasificaciones de saberes diversos, de acuerdo al planteamiento de [Tardif \(2009\)](#), se mencionan cinco saberes, el saber profesional como el adquirido en la formación inicial; saber disciplinario que corresponde a un campo del conocimiento; saber curricular desprendido del marco curricular y cultural; saber experiencial basado en la validación del trabajo diario y finalmente expone el saber pedagógico que proviene de la reflexión sobre la práctica lo que orienta el actuar.

A partir del saber pedagógico, el autor también señala que el modelo actual de formación del profesorado, considera la necesidad de profesores prácticos reflexivos, profesores que aprenden de sus aciertos y desaciertos y que son capaces de reflexionar sobre ello, al compartir y perfeccionarse en su trayectoria profesional ([Tardif, 2009](#)). Por tanto, un saber reflexivo se asocia a un profesor de calidad, que toma decisiones que responden a las necesidades y características particulares de su contexto educativo.

Se apela a una formación permanente en el hábito de reflexionar, lo que permite desarrollar autonomía en el desempeño del rol, capacidad de análisis y juicio en la medida que los profesores en formación puedan vivenciar y desarrollar competencias ([Sunza-Chan, 2019](#)), a través del contacto con la realidad educativa, con las prácticas, instancias como el aprendizaje y servicio u otras que le posibiliten experimentar en contextos reales lo que es la profesión docente.

2.3 El aprendizaje y servicio en atención a la formación docente

La metodología de A y S se entiende como la necesidad de atender las demandas sociales asociadas a los campos profesionales, en educación se ha incorporado en los programas de las carreras de pedagogía y fomenta la sensibilización de los estudiantes de pregrado con las problemáticas sociales y curriculares que se viven en los establecimientos educacionales y su entorno. “En definitiva el A y S es un método pedagógico de largo recorrido y en constante evolución (...) y que sigue reinventándose con el paso del tiempo” ([Chiva et al., 2018, p. 46](#)).

Algunas experiencias de A y S, en formación inicial docente, sientan precedente a la presente investigación, en el carácter voluntario de la experiencia y los resultados que presentan. En España se han realizado bastantes experiencias de A y S, algunas de ellas las han desarrollado [Aramburuzabala y García \(2012\)](#), quienes realizan experiencias en la formación de maestros de la Universidad Autónoma de Madrid, desde el año 2008. Las experiencias se contextualizan en la participación voluntaria de estudiantes de Educación Primaria y Educación Infantil, integrado al currículo de asignaturas de primer grado. En estas experiencias los y las estudiantes se comprometen en realizar un mínimo de 15 horas de servicio a la comunidad durante el cuatrimestre, realizando atención a personas con necesidades de aprendizaje, inclusión, discapacidad, atención de menores en riesgo, derechos humanos, entre otras. Los resultados de la investigación acción realizada con la experiencia devela que la mayor parte de los y las estudiantes se muestran muy satisfechos con la experiencia, construyendo una opinión positiva del A y S, indicando que el 83,8% señala que le gustaría participar en otras

experiencias, el 80,2% considera que su participación en la comunidad los ha ayudado a ver cómo se pueden usar en la vida diaria los contenidos de la asignatura, entre otros resultados. Asimismo, la experiencia de servicio permite a los estudiantes, en un 83.9%, adquirir conciencia de las necesidades de la comunidad. Por otra parte, los resultados indican que los y las estudiantes reconocen en la experiencia la influencia del A y S en su futuro profesional, desarrollan actitudes, conocimientos y habilidades que le serán útiles en el ejercicio de la profesión de maestro. No obstante, ha habido un bajo impacto en el desarrollo de habilidades de liderazgo (56%), indicando que es posible aducirlo a que se trabaja con estudiantes de primer año.

Otros estudios de A y S, realizados por [Mayor y Rodríguez \(2015\)](#) en España, exponen resultados donde participan estudiantes en las prácticas educativas de A y S, indagando un aula de primaria con participación de alumnado y maestras; profesoras de universidad y estudiantes de pregrado y una representante de una entidad social, a través de un estudio de caso. Los resultados de dicha investigación constatan que las acciones de A y S promueven la participación compartida, favoreciendo el rol protagónico de estudiantes y profesores en el transcurso de la intervención. Por otra parte, los resultados abren la posibilidad de innovar con nuevos estudios donde se releve la voz de los educandos para la mejora de la educación escolar y social.

En nuestro país, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) publica en el año 2013 un artículo donde presenta los resultados de las actividades de A y S que realizan, desde el año 2005 en la casa de estudios, de forma transversal en las diferentes carreras de pregrado. En él, exponen el impacto positivo sobre sus principales actores: estudiantes, docentes y socios comunitarios. El modelo tiene un acento curricular asociado a los objetivos de aprendizaje de cada curso y carrera. De esta forma, cada docente que se vincula a las actividades de A y S analiza un problema social o comunitario, en donde puedan realizar un aporte desde la disciplina, verificando la viabilidad del servicio para responder al problema y se evalúa la coherencia con el logro de los objetivos de aprendizaje de la carrera. El modelo implica la reflexión estructurada como herramienta pedagógica para dar sentido al aprendizaje que vincula el servicio. Los resultados apuntan a que se favorece con la experiencia la motivación por aprender, el desarrollo de habilidades interpersonales y el trabajo en equipo, desarrollo de competencias técnicas y desarrollo de valores, entre otros.

Ahondando en la literatura especializada en A y S, [Batlle \(2014\)](#) interpela a la comunidad educativa a comprender cuál es el verdadero sentido de esta forma de trabajo en diferentes escenarios sociales, argumenta que no existe una fórmula única o un modelo unificador que la caracterice, solo debe cumplir con la atención justa y compromiso social de los actores que la protagonizan en diferentes escenarios. El presente estudio es coherente con el planteamiento de [Batlle \(2014\)](#) en la siguiente concepción:

El aprendizaje y servicio, más que una metodología (...) es un movimiento pedagógico que relaciona el trabajo académico y compromiso con la comunidad, dentro de un marco de respeto, reciprocidad, relevancia y reflexión; es un enfoque que busca acercar lo personal y lo social, el aula y la comunidad. Comparte con la educación para la justicia social supuestos y finalidad, (...) por lo que la colaboración entre ambos es más que necesaria (p. 50).

El presente estudio acoge esta concepción como sustento de la acción metodológica empleada, dando fuerza al sentido de colaboración y aprendizaje sinérgico entre profesores en formación y profesores en ejercicio.

Es importante destacar que la motivación y vocación constituyen una realidad de conocimientos, aprendizajes y buenas prácticas pedagógicas. También es una realidad que para la formación de un profesional inciden diversos sistemas como la familia, el contexto, la experiencia educacional, la motivación y las oportunidades. Desde este planteamiento, el aprendizaje y servicio complementa la visión con la que ingresan estudiantes y es un potenciador para las prácticas que se realizan.

En este caso, la experiencia es de carácter voluntario, sin créditos asociados y posibilita contribuir desde el aprendizaje, situado hasta convertirse en una estrategia educativa que fomenta la transformación social. Vincula el trabajo académico y el compromiso con la comunidad. [Batlle \(2014\)](#) refiere que el A y S contribuye con la justicia social, porque facilita que los y las estudiantes aprendan a valorarse, confíen en los demás, trabajen de manera colaborativa, compartan sus ideas en temas de interés. Por lo que respetar y valorar las habilidades, diferencias, intereses y opiniones de otro como legítimo otro es un elemento clave que orienta, en este caso, la acción docente.

La participación voluntaria de estudiantes activa sus aprendizajes profesionales, lo que devela desafíos en el rol formador y la mejora de su práctica docente, de esta manera, emerge la reflexión y obliga a profesores en formación y profesores en ejercicio a cuestionarse sobre sus desafíos, esto es un aspecto relevante en la mejora y calidad de la educación de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad ([Mayor, 2015; 2016; 2018](#)). Esta oportunidad de participar en experiencias diversas, resolviendo necesidades, promueve el rol protagónico en la formación inicial docente ([Uruñuela, 2018](#)) y, por consecuencia, previene o cautela futuras frustraciones que se experimentan en la práctica pedagógica, y que muchas veces coarta los principios vocacionales de muchos profesores en ejercicio.

3. Metodología de la investigación

Se utiliza una metodología cualitativa de alcance exploratorio, la cual se sustenta en la comprensión de los procesos de interacción social, interpreta la realidad en forma individual y grupal, relevando la significatividad de lo observado, aprendiendo desde la comprensión de la realidad su sentido interior y profundo de los fenómenos y personas implicadas en el estudio social. De esta forma, “el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, y los datos se recogen a través de medios naturales: preguntando, visitando, observando, escuchando, etc.” ([Rodríguez et al., 1996, p. 23](#)). El estudio se enmarca en la tipología de investigación acción cooperativa, destacando el carácter preponderante de la acción, concretando un papel activo de los sujetos que participan, cuyo punto de origen surge en los problemas de la práctica educativa ([Rodríguez et al., 1996](#)).

La investigación se desarrolló en tres instituciones educativas públicas que presentan problemáticas educativas y sociales, las cuales presentan una categorización de desempeño insuficiente y un índice de vulnerabilidad escolar sobre el 80%¹, siendo más bajo que establecimientos de su mismo nivel socioeconómico. De esta forma, se fundamenta la propuesta de A y S, donde estudiantes de pregrado acceden a problemas y necesidades del exterior, que implican intereses colectivos para desarrollar habilidades sociales y profesionales con una mirada abierta, crítica y transformadora ([Uruñuela, 2018](#)).

Tal como se señaló en acápite anteriores, se puso a disposición de las instituciones una propuesta para fortalecer el desarrollo de la calidad educativa, a través de un modelo de capacitación y modelamiento a docentes, durante los años 2018, 2019 y 2020, lo que posibilita

1. Fuente: Agencia de calidad, disponible en <https://www.mineduc.cl/nuevo-secretario-ejecutivo-de-la-agencia-de-calidad-de-la-educacion/acdle/>.

el diseño de investigación acción (IA), que como concibe Sandín (2003) la principal intención es propiciar un cambio en ese escenario social, para transformar la realidad y que docentes y estudiantes que interactúan en la experiencia tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

El estudio responde a ¿cómo el aprendizaje y servicio influye a la formación docente de profesores y profesores en formación? de esta forma, “la investigación-acción construye el conocimiento por medio de la práctica, a través de etapas que se resumen en la detección del problema, la planificación, la implementación para concluir con la retroalimentación y reflexión” (Hernández et al., 2010, p. 511).

Atendiendo a estas etapas, el diagnóstico se realiza con docentes y directivos, para establecer las principales problemáticas de los profesionales que atienden desde Prekinder a 4° básico, en cada uno de los establecimientos públicos seleccionados, en cada año. A continuación, se extraen diferentes problemáticas: en el año 2018, Actualizar las prácticas y estrategias a través del juego y las artes musicales; 2019, Actualización de las Bases Curriculares Educación Parvularia 2018 y metodologías basadas en el juego; año 2020, Actualización de metodologías en Lenguaje verbal y pensamiento matemático. Con esta información, se diseña el modelo de servicio específico para atender las necesidades de cada establecimiento.

El actuar y observar se desarrolla diferenciadamente cada año entre los meses de mayo y octubre, con una muestra total de 9 educadoras de párvulos; 10 profesores/as de educación básica y 36 estudiantes de pregrado de la carrera PEPEB, aplicado en aulas de educación parvularia y educación básica hasta 4° año. Los objetivos y actividades realizadas en cada año se detallan a continuación:

El Objetivo General transversal de la experiencia de A y S es: Aplicar conocimientos pedagógicos y disciplinares en centros educativos de alta vulnerabilidad, implementando estrategias diversificadas y juego para los niveles Prekinder a 4° básico, que sirvan como dispositivo de modelamiento en los talleres realizados a docentes.

Acciones realizadas:

- 1.- Identificar la problemática y necesidades del profesorado.
- 2.- Diseño de la propuesta que consistió en sesiones de capacitación dirigidas a docentes del establecimiento realizadas por expertos con la participación de estudiantes de la carrera en la sesión y el modelamiento, coherentes a la temática de la capacitación, realizadas por estudiantes de la carrera en los niveles Prekinder a 4° Básico, guiadas por académicos/as en el diseño e implementación de la planificación.
3. Evaluación de la experiencia y propuestas de mejora para próxima implementación en sesiones de focus group con docentes y estudiantes.

La investigación acción fue dando pistas claras sobre los alcances que tendrían los resultados producto del seguimiento de cada acción realizada, focalizada en conocer los saberes presentes en el desempeño de los profesores y el impacto de la participación en experiencias de A y S de las estudiantes que participaron activamente en el proceso. Esto último, se convierte en un hallazgo fundamental dentro de la misma experiencia.

El objetivo general de la investigación acción es: Indagar sobre los aprendizajes sinérgicos que se generan en una experiencia de aprendizaje y servicio en un modelo de formación continua. Los objetivos específicos que conducen a la respuesta del objetivo general comienzan por identificar los saberes docentes que inciden en la práctica pedagógica del profesorado que ejerce en contextos vulnerables. En segundo lugar, se pretende determinar las fortalezas y obstáculos que se presentan en la experiencia de aprendizaje y servicio realizada. Y finalmente reconocer la incidencia del aprendizaje situado que proporciona el A y S en la formación inicial docente.

4. Resultados

Los hallazgos se presentan con el desarrollo de las tres categorías y la respuesta a los objetivos planteados.

4.1 Primera Categoría: Saberes docentes / Saberes docentes en formación

Se vincula con el objetivo: Identificar los saberes docentes que inciden en la práctica pedagógica de profesores/as que ejercen en contextos vulnerables.

El análisis pone de manifiesto que el saber imperante en el ejercicio docente refleja el predominio de un saber experiencial, su efectividad en la práctica lo ha validado. Esta mirada refleja y otorga sentido a una acción pedagógica paralizada en las resistencias y obstáculos atribuidos al contexto. Las respuestas de docentes en ejercicio coincidieron en señalar que la acción educativa que realizan se basa, la mayoría de las veces, en experiencias que les han resultado para un fin determinado, de acuerdo a sus concepciones pedagógicas.

“...pongo de todos los tipos de música en la sala de relajación, reggaetón, bachata, incluso digo quien sabe bachata y los hago bailar, para agotar tensión, se cansen un poco y bajen los niveles, a mí me da buenos resultados para calmar un poco...” (focus de salida 2018).

En otra cita, se aprecia cómo la misma estrategia desde la perspectiva experiencial opuesta, actúa de acuerdo al resultado en sus propias experiencias.

“Yo no utilizo generalmente la música en clases, cuando me toca artes musicales generalmente pongo música folclórica y de las zonas (...) es que los niños siempre les gusta muy fuerte, entonces intento ponerla más despacio, entonces empiezan los problemas y les digo: - bien sencillo no usamos música-, o empiezan, - no, yo quiero esto-, entonces opto por no usar” (focus de salida 2018).

Lo expuesto concuerda con [Gauthier \(2013\)](#), quién argumenta que la construcción de saberes en los docentes está fundada en la experiencia y reiteración de acciones que les han resultado en la práctica. Por otra parte, se observa que existen saberes subyacentes al saber experiencial, los cuales se revelan en esta investigación, codificados como saberes dormidos en el análisis. De esta forma, los docentes validan en su discurso la prevalencia de lo que les reporta la experiencia, obstaculizando alternativas o innovaciones para implementar en el aula, por tanto, al no estar presente una práctica reflexiva permanente no se renuevan, quedándose con modelos de enseñanza únicos para enfrentar las demandas de diversidad actuales.

El cambio se visualiza difícil de implementar, pero no imposible, debido a constructos personales, que se anticipan a los acontecimientos, sumado a esto, los obstáculos externos a su gestión que no les permiten avanzar. Sin embargo, existe en los docentes la conciencia de una necesidad de innovar las actuales prácticas y disposición a participar de capacitaciones, como se observa en las siguientes citas:

“La verdad me sirvió para refrescar los conocimientos que tenía y por rutina se olvidan”

“Aprendí que la inclusión no significa necesidad especial, sino más bien es un todo”

“La importancia del juego, tomar en cuenta al niño como sujeto de derechos”

“Hoy recordé lo importante que es escuchar a nuestros estudiantes y validar también sus ideas” (focus de salida, 2019).

En este mismo sentido, el uso de la tecnología en el aula para beneficio del aprendizaje de los niños y niñas es aún lejano. Los y las docentes declaran que el uso del celular en los recreos es excesivo, lo que implica la inexistencia de juegos colectivos, generando una nueva barrera en sus prácticas. Comprender que el uso de la tecnología es una realidad hoy y que

los interpela a adaptar las actuales estrategias a las necesidades e intereses de sus estudiantes es un desafío para algunos docentes en ejercicio. En el siguiente comentario se evidencia la falta de actualización e indagación profesional para enriquecer las estrategias metodológicas, aunque sí se observa la conciencia de los docentes que es una mala práctica.

“Yo solo sé cantar caballito blanco, chu chu gua, la casita así, yo tengo una casita, entonces, mira, yo soy profesora de xxx, entonces, yo a mis niños, ahora les enseño la casita y el chu chu gua y los papás de mis niños se saben el chu chu gua y la casita, porque se los he enseñado yo, o sea no se ha variado nada, me aterroriza...” (focus de salida 2018).

“Por lo menos yo no sé, yo estoy hablando desde mi experiencia, yo fui valorizando otras cosas más que esto y me quede pegada y hago las mismas cosas” (focus 2018).

Ante estas declaraciones una estudiante de la carrera, participante en la sesión, sugiere una forma de incorporar el interés de los niños por los recursos tecnológicos en periodos de transición. Esta intervención devela la interacción positiva de las sesiones vivenciadas, donde surgen valiosos intercambios generacionales.

“Una estrategia que yo he utilizado en práctica de básica, para no prohibir el uso del celular, es el just dance ..., entonces uno lo proyecta, es una caricatura bailando música actual, todos se paran, bailan y después todos respiramos, la idea es usarlo cinco minutos, como una forma de calmar a los niños/as y disponerlos para la clase” (focus salida profesores y estudiantes 2018).

Otro aspecto observado en la mejora de las prácticas educativas radica en justificar su desempeño apelando al tipo de estudiantes que atiende el establecimiento, índice de vulnerabilidad y necesidades educativas especiales. Sin embargo, podemos encontrar una reflexión que demanda la construcción de conocimientos en la práctica que anticipen la práctica frustrada de docentes en ejercicio que enfrentan escenarios desafiantes.

“Yo salí de la universidad (...) a hacer clases a un curso perfecto... ideal... y en ningún minuto el curriculum de mi universidad apuntó a niños con problemas de aprendizaje, en ningún ramo, ni siquiera lo tocamos, y cuando yo llegué a trabajar aquí se trabajaba un término que se conocía como diferencial, y se hacía diferencial, y se hacía un apoyo con los niños, pero no se sacaban del aula, se cambiaban de jornada, se traían en la jornada contraria y se le fortalecía en la dificultad que tuviera, y ... pero nunca salían del aula y estaban siempre allí, pero (...) nos hubieran preparado... yo no salí con ninguna preparación para trabajar con niños con dificultades de aprendizaje. Por eso les digo, uno es autodidacta...”

Tardif (2009) afirma que las/los profesores que aprenden y son capaces de mejorar, reflexionan sobre sus prácticas a razón de la experiencia acumulada, esta actitud se requiere para el fortalecimiento de la calidad educativa.

4.2 Segunda categoría Aprendizaje significativo de los y las docentes en la experiencia de A y S

Se vincula con el siguiente objetivo: Determinar las fortalezas y obstáculos que se presentan en la experiencia de aprendizaje y servicio realizada.

Durante la experiencia de A y S, los y las docentes señalaron que poseen los saberes requeridos para un buen ejercicio docente, y se generaron espacios de reflexión que permitió mirar críticamente sus actuales prácticas educativas y las de sus establecimientos. No obstante, estos saberes no logran ingresar al aula de manera propositiva, quedándose en el plano explicativo. Desde esta perspectiva, docentes reconocieron que las instancias de capacitación y modelamiento permitieron recordar aquellos saberes dormidos en sus prácticas pedagógicas de forma significativa, agradeciendo el modelo de capacitación que incluye la participación

de estudiantes de los distintos años de la carrera, que aporta y renueva sus saberes e identidad docente.

“Varias de las sesiones que tuvimos, la de la planificación en 5 pasos a nosotros nos sirve para reflexionar, para ver si estamos o no estamos haciendo esas cosas... la actividad que hicimos aquí afuera con las chiquillas, que pasamos por estaciones, con el papel maché, con los recortes, (...) nos permite de vez en cuando aplicarlo en algunas de las situaciones de clases” (focus salida 2018).

“Acá tuvimos una escuela de verano... que se llamaba “La magia de la lectura” (...) vienen como unos trampolines, (...) y por lo tanto la mayoría de los alumnos (...) ya tenían conocimiento de los susurradores, de los paraguas (...) así que ya lo conocíamos” (focus salida 2018).

“Considerando la diversidad que existe en mi sala se logró el mutuo apoyo en los niños y esto en ocasiones se deja de lado” (focus salida 2019).

“Tengo el deber de búsqueda de diálogo con los niños para mejorar el desempeño con otros adultos, no se comportan respetando las normas de la rutina y les dificulta mantener el silencio para escuchar (...) adultos que no le son significativos” (focus salida 2019).

En este sentido, el profesorado valora la capacitación teórica que evoca los saberes curriculares, metodológicos y profesionales recibidos en su formación inicial docente. Desde otra perspectiva, también relevaron que la presencia de las estudiantes les transmiten aspectos dormidos de su propia vocación docente y que adquieren significatividad en la experiencia.

“Siempre necesitamos energía de alumnas jóvenes, permite reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas”.

“...esta pureza, esta juventud, esta iniciativa de las niñas me invitó a recordar que eso era muy importante y que quizás yo lo dejé un poco de lado, entonces no al 100%, no son unas clases maravillosas y saltarinas todo el día las mías, pero sí... lo tengo más presente (...) algo que me doy cuenta, en la mañana bostezan mucho... y cuando he trabajado estas cosas, cuando hicimos las letras con papel maché y todo eso, que vimos, no bostezaron, entonces yo siento que para mí fue una inyección, -recuerda-, esto es lo que sirve, este es el camino...” (focus de salida profesores 2018).

“Lo nuevo fue que las jóvenes en un momento se sentaron en el piso para que los estudiantes manipularan los diferentes objetos” (focus de salida 2019).

“Las dinámicas grupales son muy importantes para promover los aprendizajes de forma transversal. Me hizo ver que es una práctica que se debe seguir realizando” (focus de salida 2019).

Otro elemento que se enmarca en esta experiencia tiene relación con la posibilidad de constatar cómo el profesor/a en formación es capaz de interactuar con niños y niñas de manera armónica, esto fue destacado por el equipo docente como un aprendizaje, adquiriendo una mirada externa de lo que pasa en su propio contexto, con una mediación diferente. López (2012), nos dice claramente que “El profesorado es pieza fundamental para el cambio en las escuelas” (p. 149), enfatizando que los obstáculos para que estudiantes aprendan pasan por terminar con aquellas limitaciones del contexto que impiden que los niños y niñas accedan, aprendan y participen en igualdad de condiciones en el proceso de aprendizaje, respetando sus diferencias y abordando las particularidades de su contexto como sujeto de derechos. Esto se evidencia en la siguiente declaración realizada por una profesora.

“Yo rescaté de ellas (estudiantes)... la dulzura y suavidad con la que ellas se referían, trataban a los niños, - yo soy una vieja gritona, soy súper chillona, entonces ahora yo... - ¡estoy gritando! - y me acuerdo de las niñas... y eso me gustó mucho. a lo mejor no son cosas tan técnicas, tan pedagógicas, tan de contenido, pero eso a mí me sirvió mucho, esa dulzura con

la que ellas hablaban con los niños...era lo que yo sentí, que los tenía absolutamente encantados” (focus de salida 2018).

Se puede concluir en esta categoría que un docente nunca debe dejar de aprender, cultivando sus saberes a través de la actualización y permanente reflexión sobre sus prácticas, esto debe ser complementado por una efectiva interacción entre pares, trabajo colaborativo, acompañamiento en aula, espacios para la reflexión; todo esto liderado por una efectiva gestión directiva que articule el adecuado manejo y asignación de tiempos para estos propósitos.

4.3 Tercera categoría “Aprendizaje situado de las y los estudiantes”

Se vincula con el siguiente objetivo: Reconocer la incidencia del aprendizaje situado que proporciona el A y S, en la formación inicial docente.

Desde la perspectiva del aprendizaje estudiantil, esta categoría surge como un valor agregado a la formación inicial. De acuerdo a las declaraciones de participantes, la expresan como una experiencia significativa e innovadora debido al formato de la intervención, donde ellas² se vieron desafiadas a trabajar en áreas específicas del currículo, que no necesariamente habían sido cursadas en la universidad, favoreciendo el trabajo colaborativo y desarrollo de la autonomía profesional, todo esto se complementa con el sentido de responsabilidad social que promueve la universidad. Al ser una actividad voluntaria fomenta el compromiso con la carrera, así como despliega habilidades comunicativas y de liderazgo, profundizando en las áreas específicas requeridas para el modelamiento.

Al trabajar en los niveles de Prekinder a 4° básico las estudiantes fueron interpeladas a poner en práctica sus conocimientos sobre graduación y articulación de los aprendizajes de los niños y niñas de estos niveles, reflejando la característica identitaria de la carrera; todo esto insidió positivamente en la construcción de conocimientos pedagógicos y disciplinarios esenciales para su futuro ejercicio docente. Al enfrentarse con esta realidad las estudiantes lograron reflexionar y valorar la instancia de aprendizaje y servicio lo que se aprecia en las siguientes afirmaciones.

“Me encantó ser parte de esto, sin duda hubo un antes y hay un después en mi perspectiva de la educación, de la inequidad que existe en nuestro país actualmente” (focus de salida 2018).

“(…), puedo observar desde el curriculum y del lenguaje, pero, sin duda, esto permitió poner en acción los aprendizajes en esas áreas” (cuestionario 2020).

“(…) pudimos entregar los conocimientos aprendidos a un grupo de educadoras para innovar la implementación de la lectura en educación inicial” (cuestionario 2020).

“Puse en práctica mi liderazgo, el poner en práctica algunos conceptos, habilidades y competencias que vimos en otros ramos, los cuáles aportaron a mi quehacer pedagógico” (cuestionario 2020).

“Puedo comentar que una de las fortalezas adquiridas durante esta capacitación fue el manejo de exponer una clase a educadoras de párvulos, poder comunicar mis conocimientos y desenvolverme en el área de la educación aportando a la mejora de estrategias más lúdicas y motivantes” (cuestionario 2020).

2. Se aclara que respetamos el lenguaje inclusivo, no obstante, en ocasiones de habla de ellas, debido a que la carrera cuenta solo con estudiantes de género femenino, no porque se discrimine el ingreso en términos de género, sino que sólo hemos tenido mujeres que se matriculan en esta carrera.

En las declaraciones de estudiantes se observa una valoración respecto a la formación recibida en la universidad y la oportunidad de participar en la experiencia de A y S. Existe un reconocimiento por aprender de profesores en ejercicio; por el desempeño de sus pares que cursan en otros años; así como la importancia del sentido de pertenencia, al formar parte de un grupo mayor.

Es relevante reiterar en esta categoría la construcción del aprendizaje colaborativo que surge de las interacciones entre estudiantes de diferentes generaciones, lo que conlleva abandonar el paradigma tradicional que ubicaba al docente como único responsable de lo que ocurría en su aula, a pesar de que el docente es el principal responsable, no es un ente aislado de su contexto educativo, disponiendo de apertura al trabajo con otros docentes, directivos, familia y comunidad.

“Me gusta mucho poder participar en estas instancias, sobre todo con los adultos. Las profesoras en todas las asignaturas explican la teoría y la práctica, pero escucharlo de profesionales en ejercicio es significativo” (cuestionario 2020).

“Trabajar, no tan solo con mis compañeras de experiencias, sino que todas las que asistieron nos unimos para trabajar con creatividad, aprendí mucho de cada una de ellas, (...) saber que piensan de la realidad en distintas perspectivas” (focus 2018).

“Lo que hablamos salió bien entonces destaco eso porque del segundo encuentro aprendí mucho de ella, de cómo se desenvolvía, como hablaba con los niños, porque yo nunca había visto como una persona en práctica, y fue súper bueno” (focus 2018).

“Pude ser apoyo a mi compañera más grande, ella fue un apoyo para que me sintiera cómoda al momento de presentar” (focus 2018).

Darling-Hammond (2012) ratifica esta idea de innovar en la forma de acercar a estudiantes de pregrado a la realidad, indicando que: “la formación docente debe aventurarse cada vez más lejos de la universidad y acercarse a las escuelas en una agenda de transformación mutua con todo el esfuerzo y la complejidad que ello implica” (p. 18). Esto desafía a los formadores de formadores a no cesar en la búsqueda de nuevas estrategias que fortalezcan la utilización de saberes en contextos reales, desarrollando la habilidad de aprender de su práctica de sus pares, en beneficio de su propio desarrollo profesional. Comprendemos entonces que la colaboración e intercambio de ideas entre los estudiantes para lograr una meta común, incluyendo aciertos y dilemas, conducen en definitiva al éxito de los aprendizajes (**Vigotsky, 1978, citado en Barros y Verdejo, 2001, p. 3**).

Algunas reflexiones de los aprendizajes logrados por las estudiantes son:

¿Qué puedo mejorar? “La organización y preparación de algunas intervenciones para que resulte de mejor manera y de la misma forma, al igual que lo hacemos con los niños y niñas, tener interacciones poderosas con los adultos, siendo mediadoras de este aprendizaje” (cuestionario 2020).

“Debo mejorar el manejo del tiempo, la voz y el manejo de los nervios” (cuestionario 2020) Para continuar con el análisis, se encuentran evidencias que señalan un aprendizaje situado de estudiantes, el que se desprende de una situación concreta, específica y real, que no se aleja de otras realidades de nuestro sistema educativo. Ellas declaran un cambio al empatizar con la realidad educativa de una manera propositiva. Haciendo alusión a elementos y conceptos curriculares que toman sentido en la práctica, como la flexibilización y el diagnóstico de interés en la planificación educativa.

“Mi planificación iba para un prekinder y mis compañeras iban al kínder ... tuvimos que juntar los dos niveles. Entonces ahí me di cuenta de la importancia de flexibilizar en la planificación, a veces uno va con la idea de que vas a hacer tu planificación tal cual como sale ahí,

pero uno no sabe las adversidades con las que se puede encontrar, entonces es súper importante ser como flexible en eso” (focus 2018).

“Tomar mejores decisiones a la hora de planificar, es claro que para una buena y asertiva planificación tiene que haber un conocimiento de sus intereses y personalidades previamente de los niños” (focus 2019).

Docentes en formación aprenden en la experiencia de A y S, y logran identificar la diversidad de contextos profesionales a los que se enfrentarán en su práctica profesional. De esta forma, el estudiantado genera importantes reflexiones sobre la actitud profesional de los/las docentes en los diferentes contextos atendidos. Esto lo perciben y aluden a la reflexión permanente de todo profesional, al considerar las características particulares del grupo al que pertenece, este aprendizaje se adquiere en la experiencia situada del hacer en la práctica.

“Según mi punto de vista el docente tiene que ir usando estrategias de acuerdo a la característica de los niños, están acostumbradas a usar las mismas estrategias, se quedaron en una educación “tradicional”. “Como quizás nunca lo han intentado, no saben que reacciones pueden tener los estudiantes” (focus 2018).

“Son docentes con grandes motivaciones que solo necesitan un impulso para innovar en las practicas pedagógicas, son activas, con conocimientos y saberes que solamente necesitaban un impulso para avanzar” (focus 2020).

Las docentes en formación perciben, aprenden y reflexionan en la práctica de la experiencia de A y S, destacando que el cambio y la innovación para la mejora educativa es un desafío en estos contextos. Se puede ver cómo reflexiona una estudiante sobre la evidente dificultad en la convivencia escolar al interior del aula donde realizaba un modelamiento.

“Donde yo estuve había mucha violencia y mucho bullying y como que para ellas era muy normal que pasara eso, de hecho, en un momento un niño, el más violento, según mi punto de vista, tomó a uno y lo llevó a un rincón de la sala y tenía un palo en la mano y empezó a golpear la pared, como que le quería pegar (...).

La profesora justo entró a la sala, lo vio y se puso al frente de él y el niño le dijo a la profesora: - ¡qué, qué, si usted no me puede hacer nada a mí! -

(...) yo le pregunté, cuando terminó, a la profesora, cómo lo hacía... y dijo que no sabía, y yo sentía en ella una angustia enorme y me dijo que no sabía cómo lo hacía, que a veces los hacía dormir, que decía: - ya juguemos a dormir para que se quedaran un rato tranquilos” (focus de salida estudiantes 2018).

Este relato evidencia un contexto adverso para el aprendizaje y la falta de estrategias pedagógicas que permitan avanzar en la igualdad de oportunidades en las que se desarrollan miles de estudiantes en situación de vulnerabilidad social cultural y económica. Esto se dificulta, aún más, ante la creencia declarada de profesores referida a que el contexto constituye un impedimento para la mejora de las prácticas.

Se reitera la necesidad de reposicionar los saberes pedagógicos, para que dialoguen y no se invisibilicen con el saber experiencial imperante que obnubila posibilidades de mejora e innovación en aulas vulnerables.

Al finalizar esta categoría se puede afirmar que el aprendizaje recibido en la Universidad toma sentido y se sitúa en la práctica, logrando el acercamiento eficaz a la realidad de los establecimientos educacionales, como vemos en la siguiente declaración de una estudiante.

“Fue una hermosa experiencia, que me orgulleció como alumna en formación, ya que al ver que ustedes me tenían en consideración dentro de estas experiencias tan importantes me hace afirmar que esta carrera es lo mío. (...), aprendí de las docentes, de ustedes y de ver una perspectiva distinta, además de reforzar mis conocimientos adquiridos durante estos años” (cuestionario 2020).

Sin duda la experiencia favorece los saberes docentes en construcción por estudiantes y robustece los saberes docentes de los profesores en ejercicio, traduciéndose en un bálsamo renovador de saberes y experiencias que evocan de su formación inicial docentes y renueva sus prácticas actuales apelando a la reflexión que surge en la experiencia compartida.

5. Discusión y Conclusiones

Esta metodología permitió a estudiantes en formación vivenciar y reflexionar sobre su propio desempeño, al vivir la experiencia de ser educadora en un contexto de aprendizaje y servicio. Los beneficios del modelo constituyen una alternativa válida e innovadora en la vinculación con los establecimientos educativos, potenciando la responsabilidad y compromiso social de la profesión en diferentes contextos, arribando a la articulación entre teoría y práctica, destacando el carácter voluntario de esta iniciativa. Este compromiso social incide en la formación de un ciudadano crítico, activo, responsable y comprometido con las demandas sociales que enfrente, donde la universidad debe hacerse cargo promoviendo este tipo de iniciativa (Chiva-Bartoll et al., 2018). Lo que constituye una alternativa válida a incluir en el modelo de formación inicial docente, lo que fortalece las iniciativas de cambio para renovar las prácticas que respondan a los desafíos de una sociedad de constante cambio e incertidumbre (Darling-Hammond, 2012; Vezub, 2016).

Desde los establecimientos educativos que participaron en la experiencia de A y S, se recogen altos niveles de valoración a la contribución recibida, como lo reflejan los resultados en el desarrollo de la primera y segunda categoría. Específicamente, es importante destacar el incremento en los espacios de reflexión que se instalaron para la discusión de las prácticas docentes en las diferentes sesiones, así como en el desarrollo de las experiencias con docentes y estudiantes. Otro aspecto que robustece la percepción de la experiencia desde el profesorado en ejercicio es la posibilidad de acceder a instancias académicas compartidas con los centros atendidos en seminarios, conferencias, días de las artes inclusivas donde se trasladan los niños y niñas a la universidad para una jornada de experimentación de diversas actividades artísticas y de juego para el aprendizaje. Por otra parte, se instala en los y las profesores en ejercicio innovaciones y actualización de estrategias metodológicas a partir del modelamiento realizado por estudiantes en las aulas de educación parvularia y educación básica.

El aprendizaje situado de las profesoras en formación permitió construir una visión real de las situaciones del ejercicio docente. Así como los desafíos y problemáticas asociadas a la práctica en contextos adversos y alejados del ideal prototipado en la Universidad. Es en esta experiencia donde se emplean todos los recursos y conocimientos adquiridos y construidos durante la formación inicial y donde también se hacen presentes trazos de la educación formal que experimentaron en el sistema escolar, desarrollando una mirada reflexiva del hacer docente (Hirmas y Cortés, 2015; Korthagen, 2010). La experiencia también permite que puedan identificar los desafíos del futuro profesional, permitiendo el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes que se instalan y fortalecen la práctica reflexiva, el trabajo colaborativo, la flexibilización del currículo y sus principales componentes como la planificación y los procesos de evaluación que pudieron observar y practicar las profesionales en formación durante el A y S. El servicio social se vislumbra a través del fortalecimiento de la identidad profesional, al confrontar la formación de la academia en contextos educativos vulnerables, formando un juicio crítico sobre la realidad y el papel preponderante de un educador/a ético y comprometido con una mejor sociedad.

El proceso experimentado por los/las docentes lograron identificar el conocimiento del saber imperante en sus prácticas, hace inteligible su situación, como también conocer sus obstáculos y resistencias permite comprender cómo se enfrentan a su contexto (Jiménez y

Montecinos, 2018). Sin duda existen diferencias que permean la práctica docente, estas están determinadas por aspectos inherentes al compromiso y profesionalismo que interpelan a cada profesor o profesora que realiza su labor empapada de una alta convicción de su rol en la formación de personas, que serán parte activa o pasiva de la sociedad que queremos lograr.

A raíz de los resultados, se puede señalar que los/las docentes se comprometieron asistiendo y generando los espacios para el modelamiento de las estudiantes, evaluando positivamente la capacitación, sin embargo, se encuentra latente la ejecución de las estrategias abordadas en esta. Todo cambio requiere de una serie de acuerdos previos para que sea efectivo, el establecimiento lo conforman profesores/as que en él se desempeñan, estudiantes, directivos, familia y comunidad, por lo que se requiere un trabajo en equipo, su avance o estancamiento es constitutivo de la situación escolar específica, sus prácticas cotidianas contribuyen y los definen (Bryk, 2015; Darling-Hammond, 2012; Elmore, 2010). Los hallazgos de la investigación ofrecen una oportunidad de dialogar para reconocer necesidades, fortalezas y resistencias en el equipo de profesionales, en un diálogo que trascienda, tal como señala Bolívar (2000), el aprendizaje del centro educativo como una organización que aprende es la suma de los aprendizajes individuales, ocurriendo en los equipos que trabajan en colaboración, donde los integrantes resuelven y confrontan problemas, logrando encontrar soluciones desde ellos mismos y esta repetición de trabajo colaborativo, puede llegar a formar parte de la cultura institucional.

Los estudios revelan que las capacitaciones docentes tienen poco asidero en la práctica y reflexión de los profesionales en ejercicio, en esta experiencia se puede rescatar un diseño innovador, que vincula generaciones en formación con generaciones en ejercicio, promoviendo una alternativa efectiva y motivadora en la construcción sinérgica de saberes docentes, basados en la reflexión, la que se debe favorecer desde la formación universitaria. Como señala Tardif (2009), se aspira a un saber pedagógico, el cual no es posible de alcanzar sin una cultura de reflexión permanente sobre la práctica. Reflexionar, entendiendo esta rutina como una herramienta insustituible para el desarrollo profesional. Por tanto, se espera que el futuro educador, lo valide e incorpore a su práctica permanente, como un principio de aprendizaje profesional, que permanezca en su trayectoria profesional.

Reflexionar sobre el propio desempeño implica asumir y tomar conciencia que los cambios se inician de manera personal, debe existir una voluntad que promueva la mejora de las prácticas educativas y posteriores a ello externalizar esta nueva habilidad, conocimiento, y competencias profesionales. Por tanto, a raíz de esta investigación, se sugiere para futuras experiencias que este modelo se replique dentro de las carreras de pedagogía con el mismo espíritu de voluntariado, cautelando que todos los estudiantes tengan la posibilidad de participar en una experiencia de aprendizaje y servicio a lo menos una vez durante su trayectoria de formación inicial. Es necesario aclarar que la experiencia en contexto virtual que se vivió en el año 2020, debido a la pandemia del COVID19, no fue un impedimento para concretar la experiencia, a pesar de los problemas técnicos y de conectividad que vivimos todos en un inicio. Esto fue mejorando con el tiempo, sentando precedentes de futuros escenarios virtuales a los cuales nos enfrentamos.

Respecto a las proyecciones del estudio se debe considerar que está contextualizado en un campo actual, necesario y relevante que ha sido poco implantado en nuestro sistema de educación superior y a la vez poco explorado desde la investigación. Por tanto, se espera que esta investigación contribuya a las formas de promover el A y S para mejorar la calidad de los procesos de formación inicial y a la vez sea un aporte a futuras investigaciones en el tema.

Referencias

- Aramburuzabala, P., y García, R., (2012). *El aprendizaje-Servicio en la formación de maestros*. Conferencia Paper: VIICIDUI.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Barros, B., y Verdejo, M.F. (2001). Entornos para la realización de actividades de aprendizaje colaborativo a distancia. *Inteligencia Artificial. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 5(12),39-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92551205>.
- Batlle, R. (2014). Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 450. <http://hdl.handle.net/11162/107461>.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid. Editores La Muralla.
- Bryk, A (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Published by Harvard Education Publishing.
- Chiva-Bartoll, O., Gil-Gómez, J., y Pallares, M. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Fundación Chile.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho a Aprender. Cap. 3. En *Qué es lo que realmente importa en la enseñanza* (pp. 115-142). Ed. Ariel.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de educación Fundación Chile.
- Fullan, M. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu editores.
- Gauthier, C. (2013). *Por una teoría da pedagogía. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ed. Coleção Fronteiras da Educação y Ed.Unijui.
- Hirmas, C., y Cortés, R. (2015). *Estado del arte Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Ediciones OEI. http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/3906_2_publicacion_formacion_practica.pdf.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México. Ed. Mc-Graw Hill/Interamericana.
- Jiménez, F., y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230005. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>.
- Korthagena, F., Loughranb J., y Russellc T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>.
- Korthagen, A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.
- Ley General de Educación N° 20.370 (2009). Ministerio de Educación Chile.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2),131-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>.

- Miles, M., y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills, Sage.
- Mayor, D., y Rodríguez M. (2015). Aprendizaje-servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (1), 262-279.
- Mayor Paredes, D., y Rodríguez Martínez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense De Educación*, 28(2), 555-571. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.
- Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 18 (3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>.
- Montecinos, C. (2010). *El impacto de la formación práctica en el aprender a enseñar*. Santiago de Chile.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Universidad de Lisboa. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Rodríguez G., Gil J., y García E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Ed. Mc Graw-Hill/Interamericana.
- Sunza-Chan, S. P. (2019). Desarrollo de competencias para la orientación educativa en la formación inicial de profesores. *Educación y Educadores*, 22(3), 448-468. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.6>.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Uruñuela, P. (2018). *La metodología del aprendizaje y servicio. Aprender mejorando el mundo*. Series: Educación Hoy, Vol. 215. Narcea Ediciones.
- Valverde, P., Adlerstein, C., y Novoa, X. (2010). *Hacia una práctica docente de calidad en el trabajo con familia*. Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación – FONIDE. Chile.
- Vanegas Ortega, C., y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>.