

04

**El aprendizaje servicio como herramienta de transformación educativa: el caso
de la Escuelita Rebelde Chepuja**

Service-Learning as a tool for educational transformation: the case of the Chepuja
Rebel Little School

Catalina Marín Lacazette*

Benjamín Silva Ramos*

* Universidad de Antofagasta, Chile

Correspondencia: Catalina Marín Lacazette, Correo: catalina.marin@uantof.cl

Benjamín Silva Ramos, Correo: benjamin.silva.ramos@ua.cl

Conflicto de intereses: Los autores declaran no presentar conflictos de intereses.

Recibido: 11/11/2024 Aceptado: 17/01/2025 Publicado: 01/09/2025

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.esp.n1.2025.163>

RESUMEN

El Aprendizaje Servicio se ha configurado como una metodología que permite movilizar conocimientos y competencias claves en la formación de profesores, especialmente en el ámbito social, teniendo por objetivo el desarrollo de un servicio destinado a atender necesidades reales y sentidas por una comunidad, no solo desde una óptica de levantamiento de información, sino desde ejercicios reflexivos hacia la transformación e intervención de una realidad de forma concreta (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2013). Bajo esta conceptualización, el siguiente escrito pretende relatar el caso de un Aprendizaje Servicio (ApS) en la Escuelita Rebelde Chepuja y plasmar las reflexiones de un grupo de estudiantes de Pedagogía en Inglés que participó de esta experiencia.

Palabras claves: Aprendizaje Servicio, Educación Social, Transformación Educativa, Metodologías.

ABSTRACT

Service-Learning has emerged as a pedagogical methodology that enables the mobilization of knowledge and key competencies in teacher education, particularly within the social sphere. Its objective is to develop a service that addresses real and deeply felt needs within a community—not merely through data collection, but through reflective practices aimed at concrete transformation and intervention in social realities (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2013). Within this framework, the present paper presents a case study of a Service-Learning (SL) experience conducted at *Escuelita Rebelde Chepuja*, and shares the reflections of a group of pre-service English teachers who participated in this transformative educational process.

Keywords: Service-Learning, Social Education, Educational Transformation, Methodologies

La Educación Superior se constituye como un espacio formativo en el que conviven diversas áreas y disciplinas. En el caso de las carreras de Pedagogías, estas pretenden, de una manera u otra, el desarrollo y formación de docentes íntegros con un compromiso hacia la sociedad. Este desafío es canalizado desde variadas acciones, muchas veces aisladas o desconectadas entre el currículum y la significancia de acción real de comprometerse con el territorio y sus habitantes. Es por esta razón que, la metodología del Aprendizaje Servicio (ApS, en adelante) se configura como un vehículo de transformación social donde los estudiantes logran transitar hacia el fortalecimiento y consolidación de este sentido de compromiso con la comunidad.

El ApS ha emergido como una herramienta poderosa en la educación, transformando la manera en que los estudiantes se relacionan con su aprendizaje y su comunidad. Se ha evidenciado que la participación en el aprendizaje servicio no solo proporciona retroalimentación valiosa, sino que también mejora la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Este enfoque ha llevado a un cambio significativo en la educación superior, donde la integración de actividades de servicio comunitario en los planes de estudio se ha convertido en una tendencia creciente. (McCurry Mullins, 2003).

Para la implementación de una asignatura con metodología de Aprendizaje Servicio es importante conocer los elementos que la componen, los procedimientos de operación y saber distinguir las ambigüedades conceptuales que podrían asaltar.

El siguiente capítulo busca establecer distinciones claves entre la terminología, fundamentado en la literatura, para una fructífera implementación. Es necesario esclarecer las diferencias entre un Aprendizaje Servicio y un voluntariado, por ejemplo. Bajo la revisión de literatura, se desplegarán modelos teóricos que sustentan la implementación de la metodología.

Para la profundización y mayor comprensión del Aprendizaje Servicio, se narra en este

capítulo el caso de la Escuelita Rebelde Chepuja, socio comunitario que formó parte de la primera experiencia curricular utilizando esta metodología en la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Antofagasta. En este apartado se detallan los elementos claves que hay que considerar en la planificación, desarrollo y finalización de la metodología.

Este aprendizaje práctico que conllevó cuatro sesiones en el contexto de campamento tuvo gran significancia en los estudiantes del curso de Pedagogía, es por esto que, se presentan algunas reflexiones de grupos de estudiantes que fueron intencionadas antes, durante y después de la experiencia. La sistematización de reflexiones está agrupada por grupos de trabajo con cada método de adquisición y enseñanza del segundo idioma, los cuales son parte del contenido curricular de la asignatura trabajada con la metodología.

El capítulo finaliza con conclusiones y desafíos que se presentan proyectivamente a la hora de querer implementar alguna asignatura con la metodología Aprendizaje Servicio.

Modelos teóricos

El aprendizaje servicio (ApS o A+S en la literatura) ha surgido como una metodología pedagógica con significado en la formación de educadores, donde su foco se encuentra en la movilización de conocimientos y competencias esenciales dentro de un marco social. En este sentido, el ApS no solo permite a los estudiantes desarrollar habilidades y conocimientos a través de experiencias previas, sino que también promueve un aprendizaje crítico y recíproco mientras se desarrolla un servicio a la comunidad. Bajo esta óptica, se destaca la importancia de atender

necesidades reales de una colectividad, lo que se convierte en un eje central para la práctica pedagógica. (Said et al., 2015).

Si se compara el uso de esta metodología versus otras tradicionales, es posible encontrar diferencias significativas en los procesos de aprendizajes de los estudiantes. En una investigación, basada en una evaluación comparativa entre estudiantes que participan en prácticas de ApS y aquellos que no, se evidencian importantes contrastes en lo que guarda relación con dimensiones de aprendizaje personal, procedimental y de contenido. (Said et al., 2015).

Los espacios de reflexión en esta metodología son puntos claves, que la diferencian de algunas metodologías tradicionales de enseñanza. El ApS profundiza en la importancia de la reflexión intencionada, permitiendo que los estudiantes pongan en práctica competencias críticas sobre su propia experiencia de aprendizaje y su impacto en la comunidad. El vínculo entre los contenidos curriculares y el servicio fomenta un aprendizaje más real y significativo, promoviendo en los estudiantes una formación como ciudadanos responsables en una sociedad democrática al responder y atender problemas sociales y locales urgentes (Reyes, 2009).

Los estudiantes de los distintos programas universitarios que han trabajado con esta metodología buscan involucrarse en un servicio genuino que tenga un impacto real y concreto en su comunidad, vecindario y/o colectividad. Es por esto la importancia de planificar e implementar experiencias donde el servicio responda a objetivos educativos claros, enfatizando que el proyecto puede resultar en cambios significativos en la vida de los estudiantes y quienes reciben el servicio. Dicho proceso de involucramiento se alinea con las ideas de Dewey sobre la educación, donde el aprendizaje se convierte en una experiencia democrática y transformadora (Taylor, 2010).

Además de los impactos y significancias positivas que se han demostrado a través del uso del ApS con estudiantes, algunos autores vinculan esta metodología con los indicadores de retención estudiantil, señalando que la participación en este tipo de experiencias podría optimizar la permanencia de los estudiantes en los distintos programas y carreras. Este hallazgo realza la importancia del uso de esta metodología como un factor clave en la experiencia universitaria de los estudiantes. (Yob, 2014).

Esta forma integral de mirar el contenido aplicado a un servicio permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda de los conceptos académicos y convertirse en ciudadanos responsables y conscientes de las necesidades locales. (Hullender et al., 2015).

Por otro lado, trabajar con este enfoque fomenta el crecimiento personal y profesional de los estudiantes. La reflexión crítica en el contexto del servicio no solo resignifica los aprendizajes de los estudiantes, sino que también establece una identidad profesional que promueve el compromiso cívico y el cambio social. (Rodríguez, 2017).

Finalmente, también es importante conocer las percepciones de los docentes que usan el ApS como herramienta en sus procesos de enseñanza, frente a lo que se ha evidenciado que estos tensionan el ejercicio práctico, reflexivo y curricular. De esta manera, reconocen que integrar el servicio en sus cursos no solo mejora el aprendizaje de los estudiantes, sino que también les permite un ejercicio reflexivo continuo, lo que se configura como esencial para que los estudiantes comprendan su papel en la sociedad y se conviertan en agentes de cambio. (Arellano & J. Jones, 2018).

Con respecto al enfoque de la metodología, diversos autores han trabajado su centro en los procesos de aprendizajes, respondiendo a tres modelos teóricos más importantes:

- a) Aprendizaje experiencial: Este modelo no separa el aprendizaje de lo vivido, al respecto, Lalueza y García Romero, citado en Martínez (2018) señalan:

“El aprendizaje experiencial es un modelo fundamentado en las ideas de John Dewey (1933) y Paulo Freire, el cual entiende que el aprendizaje sucede unido a la experiencia es decir aprender y vivir no son procesos diferentes, sino que el primero es una dimensión de la experiencia misma (...) La educación se puede entender como un proceso que se encarga de conectar el yo con el nosotros esa conexión es la fuente de creación de sentido que se basa en la relación de compromiso entre aprendiz y entorno.” (p.17)

- b) Aprendizaje transformativo: Mirar el aprendizaje bajo un lente transformativo implica romper con esquemas previos del estudiante para entregarle nuevos significados a través de la práctica. En palabras de Freire (2000), “esta transformación de la propia perspectiva emerge de la praxis entendida como acción crítica a través de la resolución deliberada de problemas que generan dilemas desorientativos”. Los estudiantes desarrollan un proceso de cambio en sus percepciones, creencias y perspectivas gracias al cuestionamiento y concientización de las realidades de una manera crítica, evaluativa y reflexiva. Este proceso, muchas veces, desencadena en contradicciones, desorientaciones y cambios para la creación de nuevos significados sobre sus esquemas previos a la experiencia (Martínez, et.al, 2018)
- c) Teoría crítica: Las pedagogías críticas toman los fundamentos del Aprendizaje Transformativo y añade elementos propios de la justicia social planteando que los procesos de concienciación y transformación se argumentan bajo una relación de reciprocidad entre los participantes. Esto quiere decir que: existirá toma de conciencia cuando se valoran los

conocimientos y prácticas del otro y existirá transformación y aprendizaje si existe toma de conciencia. Por estas razones, la metodología del ApS necesariamente debe deconstruir y confrontar problemas de lógicas de poderes, de clases dominantes, de racismo, minorías y privilegios. Bajo los fundamentos de las teorías críticas, el proceso de aprendizaje implica empoderamiento de los estudiantes permitiendo que estos tomen agencia sobre la construcción de sus propios procesos.

A través de esta revisión de la literatura, se observa que el aprendizaje servicio no solo transforma la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también promueve un compromiso activo con la comunidad y el desarrollo de habilidades críticas para el futuro.

La metodología ApS

Al utilizar el ApS como metodología, se opta por un enfoque que considera que todas las personas son capaces de mejorar su entorno desde edades muy tempranas articulando diversas instituciones del entorno alrededor de un fin común y transversal: aprender y servir.

La metodología combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado, en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo o atender a una necesidad identificada. El proyecto que se abordará debe ser cuidadosamente seleccionado y planificado de una forma intencional para que se refuerce mutuamente y produzcan un efecto multiplicador. Algunos elementos centrales de esta metodología es el aprendizaje colaborativo, la reflexividad

continua y permanente, la vinculación con el currículum y la necesidad local. Frente a esto, es necesario comprender que no cualquier aprendizaje puede ser trabajado con esta metodología y no cualquier servicio desarrolla un aprendizaje curricular. Es por esto, la importancia de planificar y estudiar con mesura las posibilidades (Ministerio de Educación, 2007).

Distinciones claves

Trabajar con esta metodología ha permitido consolidar competencias transversales en grupos de estudiantes de diferentes niveles educativos, donde aprenden, refuerzan y transforman sus conocimientos, aprendizajes y perspectivas de manera práctica y reflexiva al mismo tiempo que contribuyen a mejorar alguna necesidad comunitaria. (Camacho, 2014).

En la literatura, diversos autores han trabajado e identificado las distinciones conceptuales, teóricas y los componentes más importantes que caracterizan la metodología. Por un lado, se destaca que se trata de un método de enseñanza y aprendizaje que va más allá de la mera implementación de un servicio, siendo este un procedimiento aún más complejo y profundo (Camacho, 2014) (Said et al., 2015).

Con respecto a las distinciones del ApS con otras prácticas y metodologías, se hace necesario indicar que la línea que separa esta primera de un voluntariado es fina y difusa en algunos casos, es por esta razón que, es preciso ser meticuloso al momento de planificar alguna asignatura con Aprendizaje Servicio. Frente a esto, al hablar de voluntariado, se hace referencia a una actividad altruista que es realizada de manera desinteresada y que no necesariamente

implica un componente reflexivo o de aprendizaje académico/curricular (Camacho, 2014). Desde otras veredas, se subraya que el Aprendizaje Servicio, a diferencia de prácticas voluntariadas, implica un proceso de reflexión estructurado y previamente planificado que permite a los estudiantes vincular sus experiencias de servicio con los conocimientos teóricos adquiridos en los espacios áulicos (Howard, 1998). (Ver Tabla 1).

El Aprendizaje Servicio incorpora una fase de reflexión estructurada que permite a los estudiantes hacer conexiones entre sus experiencias de servicio y los contenidos de su formación, lo cual contribuye a generar aprendizajes significativos y un mayor compromiso cívico.

Tabla 1

Distinciones entre Aprendizaje Servicio y Voluntariado

APRENDIZAJE SERVICIO	VOLUNTARIADO
Enfoque pedagógico-solidario y metodología de enseñanza -aprendizaje	Enfoque solidario
Objetivo de servicio y objetivo de aprendizaje	Objetivo de servicio
Formación profesional y ciudadana	Formación ciudadana
Comprende fases de preparación, acción y reflexión	Comprende la actividad misma

La reflexión es intencionada antes, durante y después del servicio	No se intenciona la reflexión
Articula contenidos curriculares	No es necesario articular contenidos curriculares
Moviliza aprendizajes	No necesariamente moviliza aprendizajes

Fuente: Elaboración propia a partir de Diferencias entre el ApS y el voluntariado comunitario de Rodríguez (2014).

Práctica situada

La práctica situada en contexto de Campamento se inscribe como acción curricular de una asignatura del itinerario formativo de los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Antofagasta.

Sus características más importantes se describen a continuación:

- Es territorial: Es una práctica trabajada in-situ, donde los estudiantes de la carrera se movilizan físicamente al contexto de campamento.
- Es de aplicación: Permite la aplicación de metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza del idioma inglés (Second Language Acquisition Theories)

- Es vinculativa: Concreta la vinculación territorial entre la Universidad y el entorno, atendiendo a necesidades previamente identificadas.
- Es social: Incrementa el sentido y compromiso social de los estudiantes en su rol de futuros docentes con el entorno y comunidad regional.
- Es colaborativa: Promueve la colaboración entre estudiantes de la carrera, bajo un enfoque de retroalimentación entre pares y reflexiones grupales.
- Es creativa: Desarrolla creatividad de los estudiantes de la carrera en la elaboración de recursos del aprendizaje que no involucren ningún tipo de tecnología, por lo tanto, tuvieron que crear actividades que estén alineadas a las teorías de aprendizaje que estaban estudiando en la asignatura utilizando materiales concretos, útiles y manualidades.
- Es movilizadora: Permite la movilización de conocimiento a través de los resultados obtenidos en esta instancia práctica, siendo estos un insumo importante para la toma de decisiones en el diseño y metodologías del currículum de la carrera.
- Es reflexiva: Entrega espacios de reflexión intencionada para los estudiantes por parte del docente de la asignatura en los diferentes momentos de ejecución de la práctica
- Es de aproximación: Acerca a los estudiantes de un primer año a un contexto no convencional de enseñanza, permitiéndoles tener esta aproximación a lo que es trabajo con niños y niñas de distintas edades, culturas y niveles de inglés.
- Es sostenible: Está alineada al cumplimiento de objetivos de desarrollo sostenible establecidos por la UNESCO.

Con todo lo anterior, se establece que este tipo de práctica inscribe en los estudiantes de la carrera un sentido y valor social de la enseñanza, en este caso de un idioma, utilizando

herramientas y recursos diseñados y planificados por ellos mismos, entregándole a esta práctica un sentido de pertenencia, empoderamiento y autonomía.

La práctica reflexiva como ejercicio para la metodología

Según Edelstein (1995) las prácticas son las instancias curriculares más importantes para los estudiantes en práctica de la FID porque allí aparecen situaciones imprevisibles que requieren soluciones construidas in situ. Este ejercicio permite el desarrollo del cuestionamiento constante y el pensamiento crítico del estudiante en formación, sumado a reflexiones individuales y colaborativas para alcanzar propuestas que sorteen los escenarios complejos.

La práctica reflexiva debe ser continua, experiencial y fundamentada, de esta forma, pretende entregar mejoras y transformaciones en la práctica diaria. Como lo expresa Zeichner (1982), no debe limitarse el uso de reflexión en la práctica para intereses particulares, políticos o únicamente al aspecto instruccional, a la experiencia áulica o a la reflexión individual. Es posible, entonces ampliar el espectro de reflexión hacia cualquier espacio, que así lo requiera.

Por lo tanto, esta práctica diseñada con metodología A+S entrega los espacios mencionados para los estudiantes que se forman para ser docentes, desde una óptica experiencial, intencionando reflexión antes, durante y después de cada jornada y fundamentada bajo las teorías constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera, se proyecta atender, también, a las necesidades del entorno, entregando

lecciones del idioma inglés a niños y niñas de un Campamento, quienes no cuentan con recursos de calidad para el aprendizaje.

El caso de la Escuelita Rebelde Chepuja

a) Historia

La Escuelita Rebelde Chepuja nace a mediados del 2020, en plena crisis sanitaria, a través de un grupo de integrantes del Club de Lectura Rebelde. Los voluntarios apoyaron en ollas comunes levantadas en Antofagasta. Estas actividades dejaron en evidencia la enorme necesidad de reforzamiento escolar de los niños, niñas y jóvenes en el recién conformado Campamento Altamira. De esta manera, la iniciativa de ‘recuperación educativa se hizo tangible a través del apoyo sistemático de forma semanal con la lectura de cuentos y novelas.

El Punto de Lectura fue una de las primeras iniciativas instaladas en el Campamento. Transcurrido algún tiempo, se decide el levantamiento y conformación de la Escuela. Justo durante este proceso, se conoce el fallecimiento del poeta Antofagastino, Sergio Riquelme, “Chepuja”, destacado integrante del Club. En su honor y reconocimiento, se nombra definitivamente la Escuelita Rebelde Chepuja.

En términos concretos, la Escuelita nace de la necesidad de apoyar a los niños, niñas y adolescentes del Campamento Altamira en su proceso educativo, en el marco de la Pandemia Covid- 19, pues las medidas de confinamiento llevaron a que las escuelas sólo pudieran realizar clases de manera online, por lo que, muchos/as estudiantes quedaron al margen del proceso escolar por problemas de conectividad o falta de dispositivos.

Sumado a lo anterior, se agrega la fragilidad del contexto social y económico, por lo que la posibilidad de deserción escolar era muy alta. Lo que inicialmente era un apoyo escolar, se fue transformando en un apoyo permanente con una metodología más formal en diferentes asignaturas, apoyo emocional y vínculos afectivos con sus profesores. Desde el 12 de septiembre del 2021, la Escuelita cuenta con un espacio propio al interior del campamento atendiendo aproximadamente a 80 estudiantes.

En este sentido, es necesario indicar que la Escuela no tiene salas habilitadas para el desarrollo de clases, sino más bien, cuentan con un container donde guardan el mobiliario (sillas y mesas plegables) que es trasladado y ubicado en un espacio al aire libre, cercado con malla para la ejecución de clases. En temas de recursos didácticos de aprendizaje, la situación no se aleja de lo ya mencionado, puesto que la gran mayoría de los estudiantes no cuenta con los materiales básicos de enseñanza ni con recursos complementarios para reforzar aprendizajes en sus hogares.

b) Necesidades identificadas

Niños y niñas en contextos vulnerables , altos porcentajes de deserción estudiantil, falta de actividades recreativas-pedagógicas en el territorio de la Comunidad, falta de recursos en la Escuelita.

c) Objetivo ApS

- Desarrollar micro-clases utilizando estrategias innovadoras para el aprendizaje de la lengua inglesa considerando su enfoque comunicativo en el contexto de aulas en Escuelas autogestionadas de sectores vulnerables de Antofagasta.
- Impactar positivamente en una comunidad educativa de contexto vulnerable. •

- Promover reflexión, compromiso social y respeto en los estudiantes de la carrera.

d) Actores

En este ApS participaron 27 estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Inglés para Educación Básica y Media de la Universidad de Antofagasta.

El socio comunitario fue la Escuela Rebelde Chepuja, donde participaron aproximadamente 60 estudiantes de diferentes edades, entre los 2 y 16 años.

En todas las jornadas participaron voluntarios que trabajan en la Escuela como profesores de las diferentes áreas. Además, la profesora a cargo de la asignatura Universitaria se encargó de realizar la introducción y cierre de todas las jornadas.

e) Currículum

La asignatura que albergó esta metodología fue la de Fundamentos de la enseñanza del idioma inglés, un curso teórico y disciplinar que aborda las teorías de adquisición de un segundo idioma.

Los resultados de aprendizaje de la asignatura son los siguientes:

- Reconocer las metodologías, teorías y estrategias del aprendizaje del idioma inglés para integrarlas en el proceso de enseñanza, considerando los fundamentos básicos de la educación con fines inclusivos y las NEE.
- Seleccionar estrategias innovadoras para el aprendizaje de la lengua inglesa considerando su enfoque comunicativo.
- Respetar puntos de vista de los compañeros de equipo para el logro del objetivo.

El contenido que se trabajó tiene que ver con los enfoques y metodologías en la adquisición y enseñanza de un segundo idioma, los cuales se pueden observar detalladamente en la siguiente tabla:

Tabla 2

Organización de microclases y contenidos curriculares

Jornada	Grupo	Métodos (contenido)
Primera jornada	1	<i>Grammar translation Method</i>
	2	<i>Direct Method</i>
	3	<i>Total Physical Response</i>
Segunda jornada	1	<i>Communicative Language Teaching</i>
	2	<i>Desuggestopedia Method</i>
	3	<i>Community Language Learning</i>
Tercera Jornada	1	<i>Audio Lingual Method</i>
	2	<i>Task-Based Language Teaching Method</i>
	3	<i>Total Physical Response</i>

f) Experiencia

Hay que tener en cuenta que, la planificación de un ApS conlleva tiempos y gestiones exhaustivas para que se desarrolle de la mejor manera.

El primer paso es el contacto con el socio comunitario, el otro agente a cargo del espacio que se desea intervenir con el servicio. En este paso, se identifican necesidades del entorno y se visualizan formas para poder atender a los diagnósticos. La fase de la planificación toma tiempo y paciencia, es el momento de armar, borrar y rearmar el proyecto. Lo importante de esta fase es el diálogo con la comunidad y sus representantes, se hace necesario sentarse a conversar y discutir qué necesita el socio comunitario y qué es lo que podemos entregar y ofrecer para subsanar los escenarios hasta llegar a un proyecto que aúna necesidades y capacidades. Para el caso de la Escuelita Chepuja, se coordinaron reuniones previas para conversar y trabajar en el ApS.

Acercamiento, siempre y cuando la situación lo amerite. Luego de la planificación, es necesario acercar el contexto a los estudiantes partícipes de la metodología. En este caso, la directora y profesora de inglés voluntarias de la Escuelita organizaron una reunión informativa a modo de inducción para los estudiantes de la carrera. En este momento, se dan a conocer las necesidades que se intentarán resolver o avanzar con el ApS.

Luego del acercamiento, se llevan a cabo las jornadas. En el caso de este ApS, fueron 3 jornadas los días sábados, de 3 horas cada una, considerando 1 hora de colación. Durante estas jornadas, la docente a cargo de la asignatura se encargaba de realizar una introducción, saludos y *warming-up activity*. Posterior al inicio, los estudiantes de la carrera eran quienes realizaban microclases entre 25 y 30 minutos.

Se realizó una cuarta jornada de finalización del Aprendizaje Servicio, siendo esta una ceremonia de cierre en la Universidad de Antofagasta, donde se invitó a los 60 estudiantes de la

Escuelita Rebelde, su directora, docentes voluntarios y algunos familiares. En esta ceremonia se reconoció y valoró la participación de los estudiantes en esta experiencia.

g) Momentos de reflexividad

Los momentos donde la reflexión es intencionada deben ser continuos y permanentes. Es necesario resguardar momentos antes del inicio de la actividad práctica, este puede ser en la sala de clases y durante la preparación y planificación del ApS.

En este primer momento se pueden trabajar algunas percepciones, expectativas y articulación de los contenidos de la asignatura con la actividad que se está organizando. En el caso del ApS con la Escuelita Rebelde Chepuja, los estudiantes de la carrera reflexionan sobre cómo toda la teoría puede ser aplicada en la práctica y van completando un diario reflexivo a medida que se van presentando las teorías en clases. El diario reflexivo tiene 4 páginas y en cada una orienta e intenciona la reflexión con preguntas. Por ejemplo: ¿Cómo puedo utilizar las teorías aprendidas en esta clase, en un contexto real? ¿Qué competencias estoy desarrollando que promuevan mi formación como futuro docente? ¿Cómo puedo hacer significativo este aprendizaje? ¿En qué otra situación o circunstancia puedo utilizar estos aprendizajes? ¿Cómo puedo hacer una adaptación del contenido a un contexto más complejo? ¿Cómo me siento al estar reflexionando sobre esto?

También es beneficioso intencionar la reflexión del socio-comunitario (en este caso, los estudiantes de la Escuelita). En esta segunda actividad, los estudiantes de la Escuelita piensan y verbalizan sus expectativas sobre la actividad que los estudiantes de la Universidad vienen a compartir con ellos. Se anotan en Post-its las palabras claves sobre estas expectativas y se van pegando bajo una nube de cartón. Estas mismas se revisarán al finalizar las jornadas para

comprobar si se cumplieron las expectativas o no.

Durante las jornadas de ApS los estudiantes trabajaron la reflexión de forma oral justo después de dejar la Escuelita, es importante que el docente de asignatura realice preguntas cuando la vivencia e información han sido recientes. De esta manera, durante las clases en la Universidad se podrán profundizar algunos aspectos mencionados.

Finalmente, los estudiantes de la carrera presentan reflexiones sobre la actividad desarrollada y cómo esta se vincula con aspectos teóricos. Estas reflexiones fueron realizadas en grupos de conversación en las últimas clases de la asignatura. La docente de asignatura realiza presentación de aseveraciones para valorar el cumplimiento de una serie de acciones que se esperaban lograr con la metodología aprendizaje-servicio.

Reflexiones de estudiantes

A continuación, se presenta la sistematización de reflexiones por cada grupo de estudiantes al finalizar la asignatura con esta metodología.

a) Grupo 1

Les parece innovadora la actividad y creen que puede inspirar a otras pedagogías para brindar una educación de calidad sin importar el contexto en que se encuentren, eliminando, de esta manera, las brechas educativas que existen entre niños, niñas y adolescentes de bajos recursos en comparación a los más favorecidos.

El grupo declara haber aprendido a planificar micro-clases con los diversos métodos de enseñanza que fueron estudiados en clases. Este grupo considera que esta actividad de vinculación les permite desarrollar competencias pedagógicas para la enseñanza, a la vez que trabajan en equipo con otros compañeros, mientras cumplen con el perfil de egreso de la carrera y lo ejercen.

e) Grupo 2:

Les genera motivación, pues se sienten realmente inmersos en la clase que están desarrollando, a la vez que encuentran nuevos desafíos, los cuales se cristalizan en competencias docentes que deben ir desarrollando de aquí al término de su carrera como profesores.

c) Grupo 3:

Crean que pueden generar un impacto positivo en una parte de la población situada en un contexto de vulnerabilidad, al entregar con múltiples métodos refuerzos del idioma inglés. Notan un poco de ese impacto en los niños al ver que estos participan en las clases realizadas. Observan que estas visitas a la escuelita les a dado herramientas para enfrentarse a diferentes contextos sociales, al tener en cuenta las distintas realidades de los alumnos.

d) Grupo 4:

Comprenden las necesidades de los niños, cuales son y qué se puede hacer para ayudar. Consideran que este acercamiento a un contexto como el de la Escuelita, les ha permitido empoderarse en su rol como futuros profesores, siendo esta experiencia significativa e importante en la construcción de su identidad docente.

b) Grupo 5:

Identificaron las necesidades reales de la Escuelita y trabajaron en las medidas que se debían tomar para reforzar y apoyar los ámbitos educativos. Por otro lado, el grupo realiza una autocrítica sobre el desarrollo de las primeras micro-clases debido a la falta de comunicación entre los estudiantes que estaban a cargo de la preparación. Han identificado este elemento como una oportunidad de mejora para futuros proyectos y prácticas colaborativas.

i) Grupo 5:

Comprenden las necesidades de los niños y niñas de la Escuelita y lo que necesitan para seguir mejorando, pues como ellos dicen “Inculcar conocimientos nos genera un gran compromiso con esas personas como con nosotros mismos y nuestros procesos”.

Además, entienden que para los niños y niñas de este contexto deben realizar algunos ajustes en el nivel de inglés que utilizan para que ellos les entiendan. Finalmente, consideran que durante estas jornadas, estuvieron enseñando elementos que van más allá de un curriculum, considerando también habilidades transversales para la comunidad.

h) Grupo 6:

Ven la relación de estudiantes de la escuelita y estudiantes de la carrera como algo ventajoso al generar un ambiente seguro y cómodo en el que tantos profesores, estudiantes de la carrera y niños de la escuelita ayudan a generar una confianza entre todos que convierte la sala en un punto de aprendizaje en donde todos pueden participar.

g) Grupo 7:

Les gustó tanto la motivación que presentaban los niños como la experiencia de estar en la escuelita, aunque tuviera sus dudas al principio sobre el lugar en que estaba situada la escuelita, esas dudas acabaron por desvanecerse en el momento en que contrastaron las percepciones entregadas por la profesora con la realidad.

f) Grupo 8:

Establecen una comparación entre la participación de los niños de la escuelita con los niños de sus prácticas, llegando a la conclusión de que los niños de la escuelita son más participativos y muestran mayor motivación. Este factor los alienta y motiva ya que se sienten comprometidos con esta comunidad.

Análisis y discusión de resultados.

La práctica desarrollada con metodología de Aprendizaje Servicio brinda significativas herramientas a los estudiantes de Pedagogía, entendiendo que esta práctica es replicable a distintas disciplinas, puesto que, entrega autonomía al estudiante para colaborar entre ellos mismos y de esta manera contribuir al desarrollo educativo de la región, generando un sentido de bidireccionalidad a la vinculación desarrollada.

Esta práctica, al ser construida por los estudiantes y co-construida con agentes del entorno, entrega significado, pertenencia y compromiso social al rol del docente que comienzan a asumir los estudiantes.

Los aprendizajes logrados se obtuvieron bajo un proceso de recolección de datos de tipo cualitativo, a través de análisis del discurso de reflexiones escritas grupales desarrolladas al término de la práctica. Estas reflexiones fueron sistematizadas por la docente a cargo de la asignatura y la colaboración de uno de los estudiantes que participó de la ejecución de la práctica.

Para la presentación de resultados, se definirán 3 ejes importantes que alinean y agrupan de mejor manera las percepciones de los estudiantes:

1. Fortalecimiento pedagógico

La práctica de un Aprendizaje Servicio como espacio experimental permitió el despliegue creativo y teórico de las metodologías de enseñanza, generando significativos intercambios y discusiones colaborativas entre los estudiantes de la carrera durante el proceso de creación de

material y recurso didáctico. La reflexión como estrategia constante y permanente de aprendizaje es otro elemento clave, en estos espacios se validan los sentidos de vinculación entre la experiencia misma con el territorio y la comunidad y, además, el rol reflexivo del docente en formación como sujeto que acciona no sin antes una previa reflexión y análisis.

2. Competencias disciplinares-didácticas

La práctica del idioma en el que se está enseñando es un resultado observado y percibido por los estudiantes de la carrera. En el contexto donde se desarrolla la práctica, si bien, era posible encontrar diferentes niveles de conocimiento del idioma, permitió de todas formas la aplicación de contenidos. Es importante señalar además que, los estudiantes planificaron, diseñaron, prepararon y ejecutaron micro-clases de inglés utilizando las teorías de Aprendizaje de un Segundo idioma, permitiendo un manejo de la literatura para su puesta en práctica y ejercitación didáctica del contenido lingüístico para todo el proceso de planificación de las micro-clases.

3. Sentido social

El valor de esta práctica se inscribe en los compromisos sociales con la comunidad en el rol del docente y los futuros docentes, invitando a los estudiantes de la carrera al conocimiento, a la interacción, a la visibilización de contextos abandonados, a la responsabilidad como seres humanos y sociales que necesitan del otro para la construcción de los aprendizajes. Esta metodología se configura como una acción de compromiso con las personas y el entorno en que se desarrolla, donde los estudiantes se involucran y aportan a la visibilización o resolución de problemas concretos de la comunidad. Este tipo de metodología permite el rescate y

reconstrucción de la historia local, la memoria colectiva y favorecen el cuidado y el respeto por las personas que conforman la sociedad.

CONCLUSIONES

El trabajo con esta metodología promueve relaciones positivas con los mismos estudiantes, sus compañeros de clase y comunidad. Esto permite reforzar y mejorar el capital social de las comunidades y de esta manera construir espacios locales de respeto y colaboración para el logro de objetivos.

Por otro lado, el involucrar a los estudiantes en prácticas de carácter social, permite que el aprendizaje sea experiencial y transformativo, quebrando sus antiguas creencias para dar paso a procesos de reflexión crítica y cuestionamientos importantes que permiten cambios y resignificación de realidades, conceptos y aprendizajes.

Se destaca que la Escuelita Rebelde Chepuja presenta como misión el avanzar en la recuperación educativa a través de la promoción de instancias de apoyo educativo, con el fin de que los niños, niñas y adolescentes se inserten y permanezcan en la estructura escolar formal, por lo que, se encuentra alineado a lo declarado como objetivo del A+S, e incluso, en el perfil de egreso de los estudiantes de la carrera de la UA, trabajando conjuntamente para la reducción de brechas y el avance en el cumplimiento de tres (3) Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):

- O. 1: Fin de la pobreza,
- O. 4: Educación de Calidad

- O. 10: Reducción de desigualdades.de los hallazgos.

Es por esto que, el ApS puede ser considerado como una brújula que permita orientar las prácticas educativas y la formación hacia los compromisos asumidos por la comunidad internacional en la Agenda 2030, vinculando el contenido de los proyectos de ApS a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Con los ODS en el lente, es muy importante el rol que puede tener el uso de esta metodología para animar a emprender acciones colectivas que promuevan la sensibilización, la reflexión y el aprendizaje de todas las personas e instituciones participantes con el fin de preservar y mejorar nuestro entorno social, pues, finalmente se trata, de aprender juntos, con sentido y compromiso (Batle y Escoda, 2020).

Es necesario, entonces mirar el Aprendizaje servicio cómo aprendizaje integrado en la comunidad postulando una relación complementaria donde todo aquel que participe de esta práctica aprende a través de la colaboración entre espacios Universidad y Comunidad.

Desafíos

Es importante reconocer las limitaciones que se presentan al trabajar con la metodología ApS. En primer lugar, las limitaciones institucionales, como la burocracia y la falta de apoyo, pueden dificultar la implementación de estas prácticas. En segundo lugar, las limitaciones de la propia formación pedagógica, como la falta de experiencia o la necesidad de adaptar las teorías a contextos reales, pueden generar desafíos para los estudiantes. Asimismo, las limitaciones curriculares pueden ser un obstáculo, ya que no todos los contenidos se adaptan fácilmente al ApS, y es necesario una planificación exhaustiva.

Otro de los desafíos más latentes y profundos para poder trabajar con la metodología tiene que ver con la instalación de una cultura que propicie espacios, gestiones, tiempos y energías

para llevar a cabo Aprendizaje Servicio. Desde las entidades formadoras se han llevado a cabo esfuerzos por institucionalizar la metodología, no obstante, el trabajo de gestiones para su desarrollo se torna burocrático y engorroso, impidiendo así, el progreso de estas buenas prácticas.

También, se deben considerar las características del estudiantado, como sus diferentes niveles de dominio del idioma inglés y sus diferentes estilos de aprendizaje. Esto implica la necesidad de adaptar las actividades a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes de la escuela. Además, es necesario reconocer que las primeras micro-clases pueden presentar deficiencias debido a la falta de comunicación entre los estudiantes, lo que subraya la importancia de la planificación colaborativa y la retroalimentación entre pares.

Para reducir los riesgos en el futuro, se pueden implementar las siguientes estrategias:

- Fortalecer el apoyo institucional para facilitar la gestión y desarrollo de proyectos de ApS.
- Ofrecer espacios de capacitación y acompañamiento a los estudiantes para mejorar sus habilidades pedagógicas y didácticas.
- Promover la reflexión crítica y autocrítica para que los estudiantes identifiquen sus fortalezas, debilidades y aprendan de sus errores.
- Fomentar la comunicación y la colaboración entre estudiantes con la comunidad.
- Flexibilizar el currículo para integrar de forma más fluida proyectos de ApS.

Para concluir este capítulo, se hace necesario reconocer el impacto que ha significado esta experiencia en aulas universitarias de la Universidad de Antofagasta, pero también es mandatorio observar interrogantes y cuestionamientos: ¿cómo podemos institucionalizar el ApS de manera efectiva para superar las barreras burocráticas y garantizar su sostenibilidad en el

tiempo? ¿De qué manera podemos fomentar una mayor colaboración entre las instituciones educativas y las comunidades para potenciar el impacto de estas experiencias? Estas interrogantes nos invitan a profundizar en la construcción de un modelo de ApS que sea verdaderamente transformador y que contribuya a la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno y sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, I. & J. Jones, S. (2018). Exploration of university faculty perceptions and experiences of service-learning as engaged scholarship of teaching and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4), 111-129.
<https://doi.org/10.14434/josotl.v18i4.23178>
- Batlle, R., & Escoda, E. (2020). *Buenas prácticas de aprendizaje-servicio: Inventario de experiencias educativas con finalidad social. Red española de aprendizaje-servicio*. Santillana.
- Camacho, M T F. (2014). Modelo de sistematización en los proyectos sociales de ApS (UIC). *Servicio de Publicaciones*, 19(0), 175-186
https://doi.org/10.5209/rev_hics.2014.v19.45124
- Edelstein, G. (1995). Los sujetos de las prácticas. En G. Edelstein y A. Coria (Comps.), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia* (pp. 36-61). Buenos Aires: Kapelusz.

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition. New York, USA: Bloomsbury Academic.
- Howard, J. (1998). Academic Service Learning: A Counternormative Pedagogy. *Wiley* 1998 (73), 21-29. <https://doi.org/10.1002/tl.7303>
- Hullender, R., Hinck, S., Wood-Nartker, J., Burton, T., & Bowlby, S. (2015). Evidences of Transformative Learning in Service-Learning Reflections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(4), 58-82. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i4.13432>
- Martínez, V; Melero, N; Ibáñez, E; Sánchez, M.C (Eds.).(2018). Modelos teóricos para la investigación de procesos de aprendizajes en ApS. Del estudio del individuo al estudio de la actividad. En *El aprendizaje-servicio en la universidad* (pp. 15-20) Comunicación Social. ISBN 978-84-17600-02-0.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2007). *Manual de aprendizaje servicio* (N.º de inscripción 165479, ISBN 978-956-292-154-1).
- Mullins, M. M. (2003). *The impact of service learning on perceptions of self-efficacy* (Tesis de maestría, Universidad de Nebraska en Omaha). Thesis, Dissertations, Student Creative Activity, and Scholarship, 21. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcedt/21>
- Reyes, A. R. F. (2009). *Incorporating service-learning into the ESL curriculum: What aspiring practitioners need to know* (Proyecto de síntesis, Universidad de Massachusetts Boston). Critical and Creative Thinking Program.
- Rodríguez, M. R. (2014). El aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 5-113.

- Rodriguez, R. (2017). "Civic Engagement and Service Learning for Medical Students: A Phenomenological Study of Transformation" (2017). Theses & Dissertations. 18.
https://athenaeum.uiw.edu/uiw_etds/18
- Said, H., Ahmad, I., Shafeq Syed Mansor, S., & Awang, Z. (2015). *Exploring Different Perspectives on Limitations and Promises of Service-Learning as an Innovative Pedagogy: Review of Literature*. Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 311.
<https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4s1p311>
- Taylor, J. (2010). *An Assessment of the Practices And Strategies that Contribute to the Success of High School Service-Learning Programs*. Electronic Theses and Dissertations. 372.
<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/372>
- Yob, I. M. (2014). Keeping students in by sending them out: Retention and service-learning. *Higher Learning Research Communications*, 4(2), 38-57.
<http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v4i2.177>
- Zeichner, K. (1982). "Factors related to reading performance". Obtenido de Práctica Reflexiva:
<http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pd>



El aprendizaje servicio como herramienta de transformación educativa: el caso de la Escuelita Rebelde Chepuja © 2025 by Catalina Marín Lacazette, Benjamín Silva Ramos is licensed under CC BY-NC-SA 4.0