



**Educación inclusiva,
criticidad y compromiso
social. Innovación docente y
Aprendizaje-Servicio en la
formación inicial docente**

**Inclusive education,
criticality and social
commitment. Teacher
innovation and Service-
learning within teacher's
initial training**

Ruiz-Bejarano, A.M. 

auroramaria.ruiz@uca.es

Universidad de Cádiz (España)

Ruiz-Bejarano, A.M.

auroramaria.ruiz@uca.es

Universidad de Cádiz (España)

Resumen

Durante el curso 2018/2019 se realizó *Una educación para la paz y el buen trato*, una experiencia de Aprendizaje y Servicio (ApS) desarrollada en el primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Esta experiencia didáctica pretendía responder a la necesidad de favorecer la comunicación entre una escuela infantil de primer ciclo y las familias de su alumnado. Asimismo, se planteaba ofrecer al estudiantado universitario un aprendizaje académico contextualizado que partiese de una problemática socioeducativa real y que propiciase una formación en competencias y valores para el ejercicio

Abstract

During the school year 2018/2019 a service learning experience called *Education for peace and good treatment* was carried out in the first year of the Early Childhood Education Degree of the University of Cádiz. This didactic experience aimed to meet the necessary requirements to promote communication between a Nursery School and the pupils' families. Likewise, another objective was to provide undergraduates with a contextualized academic learning which starting from an actual educational and social issue favoured the training on competences and values for the exercise of a critical and reflexive teaching; a socially re-

de una docencia crítica y reflexiva, socialmente responsable y comprometida con una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La experiencia consistió en la planificación de talleres educativos intergeneracionales donde participaban el alumnado de la escuela, sus abuelos y sus abuelas y se celebró durante una semana con motivo del Día Mundial de la Infancia (20 de noviembre). Este artículo analiza la organización de esta experiencia en el aula universitaria y se centra especialmente en los aprendizajes de competencias y valores para una docencia crítica y reflexiva. La información fue recopilada a través de las producciones discursivas del alumnado. Se concluye que la experiencia de ApS permitió trabajar competencias interpersonales e intrapersonales, competencias instrumentales para la ejecución del proyecto y competencias directamente relacionadas con una docencia comprometida. Asimismo, la experiencia profundizó en la valoración de la solidaridad y la diversidad.

Palabras clave: competencias del docente, universidad, escuela, compromiso social, práctica pedagógica; valores sociales.

sponsible teaching committed to an inclusive, equitable and high quality education. The initiative was based on the planning of educational intergenerational workshops where the students, their grandfathers and grandmothers participated; it was held during the Universal Children's Day on November 20th. This paper analyzes the organization of this initiative in the university classroom and it particularly focuses on the learning of the competences and values for a critical and reflexive teaching. The information was collected from the undergraduates' discursive productions. It is concluded that the service learning initiative made it possible to work on interpersonal and intrapersonal competencies, as well as on instrumental competencies for the implementation of the project, and also on those competencies directly related to commitment to teaching. In the same way, the experience examined the valuation of solidarity and diversity.

Key words: teacher's competencies, university, school, social commitment; teaching practice, social values.

1. Introducción

La experiencia formativa de Aprendizaje y Servicio (en adelante ApS) de este artículo se realizó entre septiembre y noviembre de 2018 con dos grupos-clase del primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. El núcleo del proyecto consistía en la organización y el desarrollo de talleres educativos intergeneracionales en los que participarían el alumnado de una escuela infantil de primer ciclo (0-3 años) junto con sus abuelos y abuelas. Los talleres tuvieron lugar la tercera semana de noviembre, con motivo del día Mundial de la Infancia (20 de Noviembre); su tema central lo aportó UNICEF y le daba nombre, además, al ApS: *Una educación para la paz y el buen trato*.

El centro donde se realizaron los talleres educativos fue la Escuela Infantil Municipal (E.I.M.) Triquitraque, situada a dos kilómetros de la facultad. Entre los puntos principales de su proyecto educativo está el compromiso con los derechos de la infancia,

razón por la que fue reconocida por UNICEF como Centro Referente en Derechos de la Infancia y Ciudadanía Global en el curso 2016/2017.

El objetivo de este artículo es analizar el proceso de diseño y organización en el aula académica de una experiencia docente de innovación mediante el proyecto de ApS *Una educación para la paz y el buen trato*. Concretamente, se examina la contribución del ApS a una formación inicial docente integral que, junto con los aprendizajes académicos y curriculares, favorezca la adquisición de competencias y valores para el ejercicio de una docencia crítica, reflexiva y socialmente comprometida.

1.1 Fundamentación teórica

La garantía de una educación inclusiva ha llegado a ser un propósito de primer orden, un desafío socioeducativo y una exigencia dentro de un marco sociocultural cada vez más diverso y complejo. De hecho, según el acuerdo establecido en la Declaración de Incheon (2015, p. 7), la educación inclusiva y equitativa ha sido respaldada y recogida de forma prioritaria en la formulación del cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) como el pilar de una educación transformadora que haga frente a “todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje [porque] ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos”. Este objetivo postula que para el año 2030 se debe “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (íbid, p. 7). Concretamente, su séptimo punto sitúa la educación inclusiva dentro del contexto más amplio de la educación para la sostenibilidad junto con la promoción de los derechos humanos, el fomento de unas relaciones humanas basadas en el reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres, la valorización de la diversidad y el impulso de una cultura de paz. Así queda reflejado en la Resolución aprobada por la ONU en septiembre de 2015 y descrito en el documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*:

[Es necesario] de aquí a 2030 asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015, p. 20).

Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011, p. 50) aplicaban el concepto “ecoética” para referirse a ese enfoque de la sostenibilidad que se traduce en una “ética de la preocupación y del cuidado de la humanidad y de la naturaleza”. Desde el punto de vista de la formación inicial docente, asumir la sostenibilidad curricular conlleva connotaciones importantes porque:

supone una apuesta por la ética y el compromiso profesional del propio profesorado universitario comprometido a su vez con la formación de otros profesionales que diseminen la sostenibilidad curricular a la escuela (u otras esferas) en este sentido (García y Cotrina, 2012, p. 128-129).

Es decir, una sostenibilidad o ecoética curricular en la capacitación inicial docente se traduce en una formación universitaria orientada hacia una educación comprometida con el bien común, con el desarrollo de una sociedad inclusiva, equitativa y justa y con la conservación y preservación de los espacios naturales.

Esta línea ya fue trazada por la UNESCO en su *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (2009) donde se ponía de relieve no solo las dimensiones ecoética y cívica de la educación superior (Martínez et al., 2002; Esteban y Buxarrais, 2004; Bolívar, 2005; Naval, 2010; Esteban y Martínez, 2012; Buxarrais, Esteban y Mellen, 2015; Repáraz et al., 2015) sino que, además, señalaba hacia una formación universitaria que favoreciese la ciudadanía activa y el pensamiento crítico como garantes de un desarrollo sostenible. En el caso de la formación inicial docente, se trataría de una capacitación integral docente crítica y reflexiva (Schön, 1987) que propiciase una educación equitativa, inclusiva, fundamentada en los derechos de la infancia e impulsora de una cultura de paz (Ruiz-Bejarano, 2016). En definitiva, se trataría de favorecer la formación de docentes “dotados de sentido crítico y comprometidos con la transformación social desde una ética universal basada en la solidaridad y en el bien común” (Torrego et al., 2018, p. 415).

La definición ofrecida por Bisquerra (2008) sobre el ApS redonda también en la idea de vincular la formación académica con la responsabilidad social y el compromiso cívico, así como la idoneidad del ApS para este propósito y subraya así que los proyectos acogidos en esta perspectiva:

implican a los estudiantes en un servicio a la comunidad bien organizado, pensado para satisfacer necesidades sociales concretas, con la intención de desarrollar aprendizajes académicos, responsabilidad cívica y compromiso comunitario (Bisquerra, 2008, p. 82).

Tanto en esta definición como en otras que han sido propuestas para el ApS dentro y fuera del contexto universitario (Battle, 2011; Martínez-Odría, 2007; Puig et al., 2007; Puig et al., 2011), aparecen tres elementos que se consideran constitutivos de este enfoque: las necesidades, los aprendizajes y el servicio solidario (Uruñuela, 2018). En primer lugar, el ApS es una iniciativa pedagógica surgida de las necesidades sociales localizadas en el entorno social próximo. En segundo lugar, en el ApS tiene lugar la prestación de un servicio solidario a la comunidad materializado en un proyecto sólidamente planificado que da respuesta a las necesidades identificadas a la vez que favorece la adquisición de aprendizajes. En tercer lugar, se trata de una experiencia que ofrece una oportunidad real y contextualizada para desarrollar aquellos aprendizajes que se quieren consolidar en el alumnado.

A propósito de los aprendizajes que se adquieren a través del ApS en la educación superior, es posible identificar dos grupos. En primer lugar, están aquellos aprendizajes académicos ligados al itinerario curricular del alumnado participante en el ApS. En segundo lugar, se encuentran aquellos aprendizajes de naturaleza competencial o valorativa que, a pesar de no hallarse necesariamente recogidos en el programa de la asignatura, se reconocen necesarios para una capacitación integral del alumnado que forme para participar activa y responsablemente en una sociedad diversa, compleja y dinámica. A partir de un estudio realizado con niños, niñas y adolescentes, Pérez y Ochoa (2017) concluyen que el ApS incide en el desarrollo de una ciudadanía activa en la medida en que permite al alumnado “vivir experiencias significativas de formación ciudadana y

de servicio comunitario, posibilitando su participación de manera auténtica [sic] y real en los asuntos públicos que les son de su incumbencia” (p. 185). Por su parte, tras el análisis de un proyecto de ApS desarrollado en la universidad, Francisco y Moliner (2010, p. 74) sostienen que este supone una valiosa estrategia formativa para una ciudadanía crítica, pues afianza en el alumnado universitario “la conciencia social, la solidaridad y la responsabilidad cívica”. En una línea similar se pronuncian García-García y Sánchez-Calleja (2017). Tras el estudio de varias experiencias de ApS en aulas universitarias, apuntan que estas iniciativas promueven el compromiso y la responsabilidad social, el trabajo colaborativo y cooperativo y la asimilación de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Asimismo, Rodríguez Izquierdo (2018) mantiene que el ApS posibilita el tránsito de un pensamiento reflexivo superficial a un pensamiento crítico más complejo y profundo.

Por su parte, Mendía (2012, p. 74) señala que el ApS repercute positivamente en cinco ámbitos de la vida de las personas que participan en estas experiencias. En lo que concierne al ámbito personal, el ApS mejora el pensamiento crítico, ayuda al desarrollo de estrategias de resolución de conflictos, crea una buena disposición hacia el aprendizaje, genera autoestima, autoeficacia y autocontrol y estimula el liderazgo y el empoderamiento. En lo que se refiere al ámbito social, favorece la empatía y la valorización de la diversidad, potencia las habilidades de trabajo en equipo y el respeto al otro y su cuidado. En lo relativo al ámbito cívico, el ApS propicia la implicación en la vida social y comunitaria. Y en el ámbito ético, este enfoque conlleva un aprendizaje en valores asociado a una educación cívica y democrática.

Martínez-Odría (2006, citado por Ibarrola-García y Artuch, 2016, p. 108) identifica tres grupos de competencias genéricas que entran en juego a través del ApS. Por un lado, están las competencias instrumentales entre las que están la capacidad de análisis y de síntesis; la capacidad de organizar y planificar; los conocimientos básicos de la profesión; la comunicación oral y escrita en la propia lengua; las habilidades de gestión y análisis de la información; las estrategias de resolución de conflicto y el ejercicio de la toma de decisiones. Por otro lado, se hallan las competencias interpersonales como la capacidad de crítica y de autocrítica; la capacidad de trabajar en equipo y en equipos interdisciplinarios; la comunicación con expertos de otras áreas; la apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad; la habilidad de trabajar en un contexto internacional y el compromiso ético. Y finalmente, pertenecen al tercer grupo las competencias sistémicas como la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; las habilidades de investigación; la capacidad de aprender y de adaptarse a nuevas situaciones; la creatividad; el liderazgo; el conocimiento de culturas y costumbres de otros países; la habilidad para trabajar de forma autónoma; el diseño y la gestión de proyectos; la iniciativa y el emprendimiento y la motivación de logro y la preocupación por la calidad.

Uruñuela (2018, p. 55-56) señala seis grupos de “competencias fundamentales para la vida” que pueden trabajarse a través del ApS. En primer lugar, entre las competencias personales se encuentran el autoconocimiento y la autonomía, el esfuerzo, la constancia, o el empoderamiento, entre otras. En segundo lugar, las competencias interpersonales agrupan la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos, las habilidades sociales, el reconocimiento de pertenencia a la comunidad, etc. En tercer lugar, las competencias relacionadas con el pensamiento crítico son las que resultan necesarias para la comprensión y la interpretación del mundo, de forma que capacitan al individuo para intervenir sobre él.

La motivación, la curiosidad, el análisis de problemas complejos, el razonamiento reflexivo o la toma de decisiones forman parte de este grupo. En cuarto lugar se encuentran las competencias para la puesta en marcha de proyectos, que son clave para la ejecución de actuaciones planificadas y se relacionan con la iniciativa y la implicación, la transferencia de ideas, la reflexividad sobre el proyecto y las decisiones adoptadas, etc. En quinto lugar, las competencias directamente relacionadas con el ejercicio de una ciudadanía activa y solidaria engloban el sentido de la igualdad y la justicia, el conocimiento y el reconocimiento del contexto sociocultural o el compromiso responsable con la comunidad y la implicación en ella. Finalmente, las competencias profesionales son aquellas imprescindibles para el ejercicio efectivo de la labor profesional.

2. Metodología y estructura del proyecto

2.1 Los objetivos

La experiencia docente *Una educación por la paz y el buen trato* tiene su antecedente en *Una semana por los derechos de la infancia*, una iniciativa de ApS realizada en el Grado en Educación Infantil con el propósito de promover la implicación con los derechos de la infancia, así como la prevención del cambio climático en la EIM Triquitraque (Ruiz-Bejarano, 2018). En ese sentido, algunos de los objetivos de ambos proyectos coinciden.

- Objetivos dentro del marco de la comunidad educativa *
 - Iniciar al alumnado de educación infantil en la participación cooperativa para la transformación progresiva de la escuela en un entorno pacífico y pacificador que estimule las buenas relaciones en el centro y la resolución de conflictos.
 - Garantizar una educación en valores que favorezca una cultura de paz en la escuela.
 - Dar a conocer a las familias el compromiso de la escuela con los derechos de la infancia recogido en el proyecto educativo de centro.
 - Implicar conjuntamente a las familias y al profesorado en la promoción de los derechos de la infancia.
- Objetivos comunes: universidad y escuela
 - Realizar una aproximación comprensiva a la Convención de los Derechos del Niño (1989) y a los derechos de la infancia.
 - Favorecer una actitud receptiva hacia los derechos de la infancia y garantizar un compromiso real con estos.
- Objetivos dentro del marco universitario
 - Facilitar la transferencia de los contenidos de la asignatura *Procesos Educativos en Educación Infantil* a un contexto socioeducativo real. A través del ApS se pretende profundizar en la finalidad educativa de la educación

infantil e introducir al alumnado en la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un aula infantil y en el diseño de una intervención didáctica.

- Iniciar al alumnado en el trabajo por una educación para la paz y el buen trato en educación infantil.
- Incentivar la capacitación inicial de docentes críticos y reflexivos (Schön, 1987) capaces de adquirir un compromiso ético y cívico con su entorno sociocultural y educativo.
- Propiciar en el alumnado universitario el aprendizaje de competencias y valores para una ciudadanía activa; competencias y valores de tipo personal e interpersonal y competencias y valores instrumentales, vinculados a la puesta en marcha de proyectos. A partir de las aportaciones de Mendía (2012), Martínez-Odría (2006, citado por Ibarrola-García y Artuch, 2016) y de Uruñuela (2018), se formuló una serie de competencias y valores que este proyecto de ApS se proponía trabajar y fortalecer en el alumnado universitario (ver Tabla 1).

Este artículo se enfoca hacia el análisis de estos dos últimos objetivos.

Tabla 1. Competencias y valores desarrollables mediante ApS. Elaboración propia a partir de Martínez-Odría (2006), Mendía (2012) y Uruñuela (2018).

Competencias y valores desarrollables mediante ApS	
<i>Competencias personales e interpersonales</i>	
Autoconocimiento	Habilidades de diálogo y escucha activa
Autonomía en el trabajo y en el desempeño de las tareas	Empatía
Autocrítica	Estrategias de resolución de conflictos
Juicio reflexivo y crítico	
<i>Competencias instrumentales para la puesta en marcha de proyectos</i>	
Trabajo cooperativo y en equipo	Reflexividad sobre el proyecto
Capacidad de organizar y planificar las tareas	Implicación en el grupo de trabajo, compromiso y responsabilidad
Estrategias de toma de decisiones	Habilidades de investigación
Habilidades de comunicación oral y escrita en la propia lengua	Capacidad para generar nuevas ideas, Imaginación y flexibilidad en la búsqueda de soluciones
Habilidades de gestión de la información	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
Emprendimiento e iniciativa	
<i>Competencias y valores (del/la docente) para la ciudadanía</i>	
Análisis crítico de realidades socioeducativas (contexto social, centro educativo y aula)	Responsabilidad y compromiso social del docente
Comprensión de problemas socioeducativos complejos	Reconocimiento y puesta en valor de la diversidad
Participación y compromiso con la comunidad	Valorización de la solidaridad
Contextualización social de los procesos educativos	Valorización de la igualdad

2.2 Los sujetos participantes

En el desarrollo del ApS *Una educación por la paz y el buen trato* participaron dos grupos-clase de primer curso del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. La asignatura a la que se incardinó el proyecto fue *Procesos Educativos en Educación Infantil*. Dentro de esta, el ApS se estableció como una estrategia de aula para desarrollar los contenidos académicos referidos a la planificación didáctica y al diseño de intervenciones educativas. No obstante, se contemplaba también el aprendizaje de competencias y valores que ahondasen en una formación integral docente para una educación socialmente comprometida, inclusiva, equitativa y de calidad.

Los grupos participantes en la experiencia fueron el A y el C. El grupo A se componía de setenta y tres estudiantes, mientras que en el grupo C estaban matriculados setenta y dos estudiantes. La experiencia *Una educación para la paz y el buen trato* se estableció como un proyecto semanal en el que se realizan talleres intergeneracionales cada día a excepción del miércoles, jornada en la que no se imparte docencia en ninguno de los dos grupo-clase.

El centro educativo donde se realizó el ApS fue la escuela infantil municipal de primer ciclo Triquitraque. En el curso escolar 2018/2019 la escuela tenía matriculados ochenta y dos alumnos y alumnas y disponía de seis aulas. Tres de estas estaban asignadas para el alumnado de dos años (A, B y C); otras dos aulas recibían al alumnado de un año (A y B); y una última clase acogía a los bebés. Para la ejecución del ApS el aula de los bebés se anexionó al aula B de un año, de forma que el ApS se realizó en cinco clases.

2.3 Las fases del proyecto *Una educación por la paz y el buen trato*

El servicio solidario de esta propuesta pedagógica de ApS consistía en la organización de talleres intergeneracionales en los que participaran el alumnado de la escuela infantil municipal, sus abuelos y sus abuelas. El tema que serviría de hilo conductor para los diversos talleres lo proporcionaba UNICEF y era el lema de su campaña para el Día Mundial de la Infancia de 2018: la educación para la paz y el buen trato. Los espacios de la escuela infantil elegidos para desarrollar la iniciativa fueron las aulas de referencia y el salón de psicomotricidad. Este último es un espacio amplio que sirve, a su vez, de comedor escolar y que fue elegido para los talleres intergeneracionales. Cada mañana, uno de los grupos-clase de la escuela realizaría en el salón de psicomotricidad una asamblea y un taller educativo dirigidos por el alumnado universitario y en cuya realización intervendrían los abuelos y las abuelas. Al finalizar, se llevaría a cabo un desayuno compartido en el salón. Mientras tanto, los cuatro grupo-clases restantes estarían en sus respectivas aulas, acompañados de su tutor o tutora y participando en otros talleres con el alumnado universitario. Esta dinámica se habría de repetir a lo largo de la semana, lo que permitía que cada grupo-clase efectuara un taller y compartiese un desayuno con sus abuelos y abuelas.

El ApS se ejecutó en tres fases. La primera se inició con la asignatura, a finales de septiembre, y culminó con la clase previa al comienzo de los talleres educativos (17 de noviembre). Esta etapa cubrió todo el proceso preparatorio de los talleres. Una segunda fase ocupó la semana de ejecución de los talleres educativos e intergeneracionales (del

19 al 23 de noviembre). La tercera fase fue la evaluación del proyecto, para la que se tuvo en cuenta las voces del alumnado universitario.

Primera fase: el trabajo en el aula académica y las observaciones en la escuela infantil

La primera fase del proyecto estuvo formada por dos períodos simultáneos: el primero fue el trabajo del aula académica; el segundo, las observaciones realizadas en las aulas de la escuela infantil, en su patio de recreo y en el salón de psicomotricidad.

La primera decisión tomada en ambas aulas académicas (A y C) fue la organización de los equipos de trabajo. Dado que cada grupo-clase se dividía en dos subgrupos (1 y 2) conformados por un máximo de treinta y cinco alumnos y alumnas y teniendo en cuenta que el alumnado de la escuela infantil se distribuye en cinco clases, se valoró que en cada subgrupo se organizaran cinco grupos de trabajo formados por un máximo de siete estudiantes. A cada uno de los grupos de trabajo se le asignó una clase de la escuela infantil y el taller educativo que planificasen debía responder a las características del alumnado de la clase asignada. Por ese motivo, se establecieron turnos semanales en los que entre tres o cuatro estudiantes universitarios se dirigían al centro educativo para realizar observaciones con la ayuda de un protocolo de observación. El resto de miembros de cada grupo permanecía en el aula académica preparando el diseño de los talleres.

La dinámica ordinaria del aula universitaria se organizó mediante diversas actividades complementarias. Las exposiciones magistrales se centraron en el sentido educativo de la educación infantil y la planificación de la intervención didáctica en esta etapa. Asimismo, se reservaba un período de media hora semanal para realizar una asamblea donde poner en común los avances, evaluar el desarrollo de la asignatura y tomar conjuntamente nuevas decisiones sobre la preparación de los talleres. La plataforma del campus virtual fue, también, una estrategia dinamizadora de la asignatura. Se activaron foros que permitían compartir la información generada en la asignatura como fue el caso de las fotografías tomadas de las aulas de la escuela y de su salón de psicomotricidad o las actas de las asambleas semanales.

Segunda fase: los talleres intergeneracionales

Antes de la ejecución de los elementos plásticos de los talleres, el alumnado hubo de tomar decisiones sobre los temas relacionados con la educación para la paz y el buen trato que se desarrollarían en los talleres educativos. Así, se acordaron cinco categorías de trabajo: el reconocimiento de la diversidad, las estrategias de gestión y resolución de conflictos, la educación en valores para una cultura pacífica y conciliadora, el trabajo cooperativo y, especialmente en el caso del aula de bebés, la relajación. A lo largo de la semana dedicada a los derechos de la infancia se realizaron un total de veinte talleres educativos.

La tabla siguiente recoge algunos de los talleres creados para cada una de estas categorías.

Tabla 2. Talleres organizados en el ApS.

Reconocimiento de la diversidad		
Aula Universitaria	Aula escuela infantil	Taller
1A. Subgrupo 1.	2 años C	<i>El arcoíris.</i> Taller intergeneracional realizado en el salón de psicomotricidad. Dramatización de una narración en la que participaron el alumnado y sus abuelos y abuelas. Al inicio del taller, se destacaba el valor en sí mismo de cada color y su identificación con elementos del entorno reconocibles por el alumnado de infantil. La narración se cerraba resaltando el valor de la diversidad cromática mediante la metáfora del arcoíris. El taller incluía actividades plásticas y manipulativas.
Gestión y resolución de conflictos		
1A. Subgrupo 1.	2 años B	<i>Una pomada para convivir.</i> Taller efectuado en el aula de referencia. Dramatización en la que el alumnado de infantil había de proponer la receta ideal para convivir en el aula: sonrisas, besos, abrazos, etc. Posteriormente, creaban entre juntos una pomada para la paz, la convivencia y el buen trato que ayudase en la resolución de conflictos en el aula.
Educación en valores		
1C. Subgrupo 1.	2 años C.	<i>Circuito de valores.</i> Taller realizado en el aula de referencia. Intervención mediante trabajo por rincones orientada a la identificación de acciones donde entran en juego la bondad, el compañerismo, o el respeto.
Trabajo cooperativo		
1A. Subgrupo 2.	1 año A.	<i>El árbol triste.</i> Taller llevado a cabo en el aula de referencia. Dramatización de una narración sobre un árbol deshojado y triste. El relato se construye con la intervención del alumnado de infantil, quienes deben trabajar cooperativamente para cubrir el árbol.
Relajación		
1C. Subgrupo 1	1 año B y Bebés	<i>Exploramos el mundo:</i> Taller realizado en el aula de referencia. El tema central era el océano. Organización de rincones de trabajo para la exploración sensorial, propiciando la relajación y la calma: audición de sonidos del mar y de las aves marinas, experimentación con texturas, juego de luces, etc.



Imagen 1. Taller en un aula infantil.



Imagen 2. Taller intergeneracional en el salón de psicomotricidad.

Tercera fase: La evaluación del proyecto

A. La recogida de la información

La evaluación de los aprendizajes académicos se realizó mediante la entrega de memorias grupales en las que se justificaba el taller didáctico creado valiéndose de los elementos característicos de una unidad didáctica. En total se recopilieron veinte memorias grupales.

La valoración de las competencias y los valores adquiridos mediante el ApS se efectuó a través del análisis cualitativo de las producciones escritas del alumnado universitario. Entre las clases A y C se recogieron ciento veintiuna redacciones. Como ejercicio reflexivo previo se facilitó al alumnado una rúbrica de autoevaluación compuesta por las competencias y los valores de la tabla elaborada a partir de Martínez-Odría (2006), Mendía (2012) y Uruñuela (2018) (ver Tabla 1). Esta rúbrica carecía de descriptores, pues su razón era dotar al alumnado de focos de atención que desencadenaran el proceso de reflexión previo a la elaboración de las redacciones personales. Asimismo, la rúbrica aportaba categorías y subcategorías para el análisis de las producciones escritas del alumnado.

B. Los resultados

En sus producciones escritas, el alumnado destacó los siguientes seis aprendizajes competenciales y valorativos adquiridos a través del ApS.

Tabla 3. Competencias y valores desarrollados en el ApS.

Aprendizajes de competencias y valores en la experiencia de ApS	
1. El ApS favorece el trabajo cooperativo y en equipo y promueve la implicación en el grupo de trabajo, compromiso y responsabilidad.	«He adquirido competencias sobre el trabajo cooperativo y en equipo poniendo en común nuestras ideas sobre los talleres, la forma de realizarlos, los materiales que vamos a utilizar y logrando que todos los miembros del equipo participemos activamente en el trabajo sin ningún tipo de exclusión». 1CE16 «También, he aprendido que el trabajo en equipo y de manera cooperativa facilita mucho las tareas, hemos sabido trabajar muy bien juntas y favoreciendo a su vez el respeto y el compañerismo entre nosotras». 1AE24
2. El ApS propicia el emprendimiento y la iniciativa.	«[...] Tener liderazgo personal, ya que frente a los problemas presentados una vez en el taller frente a los pequeños, he tenido que solventar rápidamente los problemas con nuevas e improvisadas alternativas [...]». 1CE44 «Respecto a mi grupo de trabajo, lo que más me ha sorprendido es la habilidad que hemos tenido para adaptarnos, en un primer momento porque ninguno nos conocíamos, y aún [sic] así desde un primer momento supimos entendernos, coordinarnos y ponernos de acuerdo en todo». 1CE21
3. El ApS promueve el desarrollo de habilidades relacionadas con la empatía, la escucha activa, el diálogo y la resolución de conflictos.	«Hemos desarrollado la capacidad de diálogo y escucha, ya que debíamos de escuchar a nuestros compañeros para ver y dialogar con ellos hasta llegar a un acuerdo sobre qué actividades sería las más adecuadas para realizarlas en nuestro taller». 1CE14 «A la hora de realizar el proyecto, este nos ha permitido desarrollar la empatía también entre nosotros y fomentar el ambiente de cooperación entre compañeros, pues hemos sido capaces de organizarnos [...] a la hora de proponer y planificar las actividades que teníamos que desarrollar en nuestro taller». 1AE46

(Tabla 3, continúa en la página siguiente)

(Tabla 3, continúa de la página anterior)

Aprendizajes de competencias y valores en la experiencia de ApS	
4. El ApS favorece la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	<p>«Yo fui responsable y me comprometí con mis compañeras en mi parte del trabajo y tuve capacidad para adaptarme a nuevas situaciones porque en el último momento cambié de posición (yo era apoyo de 3 compañeras y al final acabé haciendo una actividad con los niños y niñas)». 1CE12</p> <p>«Una vez en la escuela infantil, tuvimos algún imprevisto que nos hicieron ver que teníamos capacidad de adaptarnos a las nuevas situaciones, por ejemplo con la música que no funcionaba y la sustituimos cantando nosotros mismos. Todos acabamos orgullosos de nuestro trabajo, ya que vimos que a los niños les gustó y la tutora nos felicitó por lo bien que lo habíamos hecho y quedó muy contenta con nuestras actividades». 1CE34</p>
5. El ApS estimula la responsabilidad y el compromiso social del docente.	<p>«También he conseguido darme cuenta sobre las realidades que ocurren en el mundo, y que muchas veces no vemos hasta que no las tenemos enfrente. Como el compromiso que tenemos que tener con la comunidad [...]. He comprendido también la importancia, la responsabilidad y el compromiso que tiene que tener el docente». 1CE14</p> <p>«Como última competencia a tratar, cabe recalcar la importancia del papel del/la docente sobre los alumnos y la sociedad, llevando a cabo técnicas de resolución de problemas en situaciones complejas dentro del ambiente educativo». 1CE19</p>
6. El ApS fomenta la valorización de la solidaridad y de la igualdad	<p>«A través del APyS también he aprendido a dar valor a la igualdad y a la solidaridad, puesto que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos». 1CE13</p> <p>«Principalmente, con el proyecto de Aprendizaje y Servicio he aprendido a como proponer actividades que puedan ayudar a la comunidad a mejorarla. Se tratan temas de real importancia como es la igualdad, la solidaridad, la paz, la responsabilidad y compromiso social, entre otros». 1CE61</p> <p>«Mediante este proyecto he prestado especial interés en una de las características que me resulta más importante, la atención a la diversidad. Esto supone reconocer que cada niño o niña es una persona única e irrepetible, con su propia historia, necesidades, intereses, etc. Por ello, esto exige que la escuela ofrezca respuestas adecuadas a cada niño o niña». 1AE55</p>

3. Consideraciones finales: puntos para la discusión

Desde hace unos años se ha puesto cada vez más de relieve la necesidad y la importancia de apostar por una educación que responda a los desafíos de una sociedad caracterizada especialmente por su complejidad y su diversidad (ONU, 2015). Así, se ha señalado la idoneidad de una educación que promueva el desarrollo sostenible; es decir, una educación inclusiva, equitativa, que proteja los derechos humanos y los derechos de la infancia y que favorezca la preservación y la conservación de los espacios naturales. Del mismo modo, se ha reforzado la convicción de que es necesaria una formación inicial docente integral, que haga de los educadores y las educadoras, docentes reflexivos y críticos, socialmente responsables, comprometidos con su entorno natural e implicados con su contexto socioeducativo (UNESCO, 2009). Frente a esto, el ApS se ha postulado como una estrategia pedagógica que favorece la formación en competencias y valores para una ciudadanía activa y comprometida (Bisquerra, 2008): el desarrollo de la solidaridad y de la empatía, del juicio crítico, del trabajo cooperativo o el reconocimiento

de la diversidad y del principio de igualdad son algunas de las competencias y los valores que se desarrollan a través de las iniciativas de ApS.

De la autoevaluación que el alumnado de los grupos A y C del primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz ha realizado de su experiencia inicial en un proyecto de ApS se pueden extraer cuatro núcleos de discusión.

En primer lugar, el trabajo mediante ApS ha favorecido entre el alumnado un más alto desarrollo de competencias instrumentales relacionadas con la puesta en marcha de proyectos. Especialmente, las competencias que el alumnado ha referido con mayor profusión de ejemplos y anécdotas son el trabajo cooperativo y en equipo.

En segundo lugar y en relación con el punto anterior, las competencias personales e interpersonales cuyos aprendizajes se reconocen en las producciones escritas surgen asociadas al trabajo cooperativo y son las habilidades de diálogo y escucha y la resolución de conflictos.

En tercer lugar y a diferencia de las conclusiones que arrojan los trabajos de Francisco y Moliner (2010), Mendía (2012), Pérez y Ochoa (2017), Rodríguez-Izquierdo (2018) y Uruñuela (2018), las competencias para la ciudadanía (entre las que se encuentra de forma destacada el análisis crítico de realidades socioeducativas y el compromiso social del docente) aparecen superficialmente en los relatos del alumnado y sus análisis son inexistentes o débiles. Por ejemplo, la estudiante 1CE3 mantiene que tanto ella como su equipo de trabajo «supimos valorar también los contextos sociales y culturales del barrio donde se encontraba la Escuela Infantil, que era considerado como medio-bajo». Sin embargo, no analiza esta afirmación, ni introduce ejemplos o aclaraciones que expliquen cómo supieron valorar el contexto sociocultural de la escuela infantil. En la mayoría de los casos donde aparece el aprendizaje de las competencias para la ciudadanía, los ejemplos y las anécdotas son parciales, escasos de claridad e incluso incongruentes con la competencia que pretenden ilustrar. La estudiante 1CE4 reconoce que:

por supuesto siempre debemos tener en cuenta el contexto donde vamos a desarrollar nuestros proyectos, para que de esta forma las actividades no supongan ningún posible problema. Para ello, antes de describir las actividades y preparar los recursos necesarios hicimos un par de visitas a los niños/as y su aula, para de esta forma ser mucho más conscientes de qué actividades íbamos a poder realizar y cuáles no.

Una explicación a la inconsistencia y falta de solidez de los aprendizajes de competencias para la ciudadanía puede ser la circunstancia de que la asignatura donde se ha realizado el ApS se cursa en el primer semestre del primer curso de la carrera, de modo que es ahí donde el alumnado ha realizado su primer estudio de situaciones socioeducativas complejas o el análisis del compromiso social del docente. Así, el débil reflejo de las competencias para la ciudadanía en los relatos recopilados sugiere la necesidad de planificar actividades en el aula académica que profundicen en el trabajo de estas competencias y que puedan realizarse de manera simultánea a la ejecución ApS.

En cuarto lugar, debido a la dinámica viva y ágil de las escuelas, el alumnado reconoce haber encontrado imprevistos durante el desarrollo del ApS que les ha conducido a trabajar y a fortalecer la iniciativa, el emprendimiento y la toma de decisiones.

En síntesis y en sintonía con las conclusiones aportadas por los estudios de Martínez-Odría (2006), García-García y Sánchez-Calleja (2017), Mendía (2012) y Uruñuela (2018) el ApS ha permitido al alumnado universitario iniciarse de forma significativa en el trabajo cooperativo y lo ha conducido a adquirir compromisos y responsabilidades con el grupo de trabajo, así como a poner en juego estrategias de gestión y resolución de conflictos. Asimismo, el ApS les ha posibilitado afianzar la empatía y entrenarse en las habilidades de escucha activa y de diálogo y en el proceso el alumnado ha aprendido a reconocer el valor de la solidaridad y de la igualdad. Y lo que es aún más importante: en conjunto, estos aprendizajes ha llevado al alumnado a comenzar a plantearse el compromiso social del docente y a reflexionar si una educación socialmente comprometida es tan posible como deseable.

Referencias

- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Revista crítica*, (972), 1-6. Recuperado de <http://cort.as/-EQQz>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123. Recuperado de <http://cort.as/-EQMz>
- Buxarrais, M.R., Esteban, F., Mellen, T. (2015). The state of ethical learning in the Spanish University System: Considerations for the European Higher Education Area. *Higher Education Research and Development*, 34(4), 472-485. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.973835>
- Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030 (2015). Recuperado de <http://cort.as/-EQII>
- Esteban, F., Buxarrais, M.R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación*, 14, 91-108. Recuperado de <http://cort.as/-EQMB>
- Esteban, F., Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64(3), 77-92. Recuperado de <http://cort.as/-EQNq>
- Francisco, A., Moliner, L. (2010). El aprendizaje-servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 69-77. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/28666>
- García-García, M.C., Cotrina, M.J. (2012). La contribución de la Universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138. Recuperado de <http://cort.as/-EPW5>

- García-García, M.C., Sánchez-Calleja, L. (2017). El Aprendizaje Servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos*, 20, 125-145. <https://doi.org/10.18172/con.2991>
- Ibarrola-García, S., Artuch, R. (2016). La docencia en la Universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos*, 19, 105-120. <https://doi.org/10.18172/con.2763>
- Martínez, M., Buxarrais, M.R., Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-28. Recuperado de <http://cort.as/-EQL2>
- Martínez-Odría, A. (2006). *Service-Learning. Connecting Universities and Communities. Critical Review of the literature. The Spanish case*. Proyecto CIVICUS (Leonardo Da Vinci). Proyecto de cooperación universitaria promovido por la Comisión Europea y coordinado por la Vytautas Magnus University (Lituania).
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o Aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640. Recuperado de <http://cort.as/-ENYO>
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82. Recuperado de <http://cort.as/-EPpm>
- Naval, C. (2010). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En Miquel Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-80). Barcelona: Octaedro.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Recuperado de <http://cort.as/-EQls>.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez, L.M., Ochoa, A.C. (2017). El Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 175-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, (n.e.), 45-67. Recuperado de <http://cort.as/-EQJe>
- Repáraz, C., Arbués, E., Naval, C., Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios. Sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista española de pedagogía*, 73(260), 23-51. Recuperado de <http://cort.as/-EQQ1>
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2018). Aprender a pensar críticamente a través de la metodología de aprendizaje-servicio (ApS). En Luisa Torres (Coord.), *Innovación docente: nuevos planteamientos* (pp. 55-63). Barcelona: Octaedro.

- Ruiz-Bejarano, A.M. (2017). Derechos de la infancia en la Universidad: sensibilización e intervención con el alumnado de Educación Infantil. En Antonio Salvador Jiménez, María Inmaculada Iglesias, Antonia Picornell, Juan José Leiva, Antonio Pantoja y Manuel Antonio Conde (coords.), *Actas del IV Congreso Internacional sobre participación, políticas sociales y protección de la infancia* (pp. 902-913). Sevilla, España: CIPI Ediciones.
- Ruiz-Bejarano, A.M. (2018). Sinergias universidad y escuela infantil- Aprendizaje-Servicio y el compromiso con los derechos de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 57-78. <https://doi.org/10.35362/rie7602849>
- Schön, D. (1987). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Iberia.
- Torrego, L., Martínez, S., Sonlleve, M. (2018). ¿Es posible la formación de personas éticas y comprometidas en la universidad? La asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los grados de Magisterio. *Aula Abierta*, 47(4), 415-422. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.415-422>
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París. Recuperado de <http://cort.as/-EQ7m>.
- Uruñuela, P.M. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea Ediciones.