

¿QUÉ APRENDE EL ALUMNADO PARA SU FORMACIÓN COMO DOCENTE EN UN ITINERARIO CURRICULAR DE APRENDIZAJE-SERVICIO?

ANA ZARZUELA CASTRO / MAYKA GARCÍA GARCÍA

Resumen:

Este trabajo presenta una investigación cuyo objetivo es comprender las aportaciones de la metodología de aprendizaje-servicio a la formación inicial del profesorado en un caso particular: el de un itinerario curricular del grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz (España). A diferencia de otro tipo de propuestas, esta se construye a lo largo de tres asignaturas en cursos progresivos. El estudio, orientado desde un enfoque crítico y articulado a través de una metodología cualitativa, arroja una serie de resultados que se extraen de las producciones reflexivas de los 446 estudiantes participantes durante el curso académico 2017-2018. Ellos ponen de manifiesto aportaciones concretas del modelo en forma de aprendizajes, que conectan de forma directa con las asignaturas en la que se inserta, pero también las trasciende.

Abstract:

This article presents research aimed at understanding the contributions of Service-Learning methodology in pre-service teacher education in a specific case: a curricular itinerary from the degree of Early Childhood Education at Universidad de Cádiz (Spain). Unlike other types of proposals, the current case consists of three subjects in sequential learning. The results of the study, guided by a critical, articulated focus and qualitative methodology, were extracted from the reflections of 446 participating students during the 2017-2018 school year. They reveal the model's concrete contributions to learning, which not only connects directly with the subjects where the model is inserted, but also transcends them.

Palabras clave: educación superior; formación de profesores; métodos de aprendizaje.

Keywords: higher education; teacher education; educational methods.

Ana Zarzuela Castro: doctoranda de la Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación, Programa en Ciencias Sociales y Jurídicas. Avda. República Saharaui s/n. Puerto Real 11519, Cádiz, España. CE: ana.zarzuela@uca.es (ORCID: 0000-0003-1237-888X).

Mayka García García: profesora titular de la Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, Cádiz, España. CE: mayka.garcia@uca.es (ORCID: 0000-0002-1711-6785).

Introducción

Hace varias décadas que el aprendizaje-servicio (ApS) se introdujo en educación superior y otros niveles de los sistemas educativos como una fórmula orientada a comprender la desigualdad, la exclusión y la injusticia, tomar conciencia de problemas comunitarios, situarnos en los mismos y animar el desarrollo de actuaciones incardinadas al desarrollo de la justicia social (Aramburuzabala, 2013; Esparza, Morín y Rubio, 2018; Puig, 2007). Situando el ApS en perspectiva, se puede hacer notar que su expansión en la universidad se originó en los años ochenta en Estados Unidos y en países de América Latina –como Argentina, Uruguay y Chile– de la mano de las propuestas de Freire y Dewey. Casi veinte años después se extendería por Europa (Folgueiras, Luna y Puig, 2013). El aprendizaje-servicio ha supuesto una posibilidad para conciliar la excelencia académica y la responsabilidad social en el contexto universitario (Opazo, Araburuzabala y McIlrath, 2019) a través de prácticas que, desde una perspectiva humanista de orientación solidaria (Tapia, 2008), posibilitan re-pensar la equidad desde claves no mercantilistas en las que a menudo se sumerge la institución superior (Deeley, 2016). Este planteamiento del aprendizaje-servicio se erige en una práctica contra-hegemónica y de resistencia que dibuja en la educación superior un escenario político (Giroux y McLaren, 1986).

A partir de las fuentes anteriormente citadas podemos significar el ApS como una propuesta pedagógica que, en esencia, supone la combinación de un trabajo por proyectos (en su dimensión de aprendizaje) con una respuesta solidaria en y para la comunidad (en su dimensión de servicio) (Puig, 2015, Puig, 2018;). Cabe apuntar que no todas las propuestas ApS se sitúan paradigmáticamente en la misma posición (Rubio y Escofet, 2018). La que aquí se formula se asienta en una orientación crítica de formación del profesorado, asumiéndolo como una herramienta (Mitchell, 2008) para:

- 1) posibilitar el desarrollo de relaciones auténticas entre sus participantes y los miembros de la comunidad con las que se entra en relación;
- 2) trabajar para desarrollar una redistribución de poderes en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y en las comunidades y;
- 3) orientar acciones de cambio hacia la universidad, la escuela y la sociedad.

Otra cuestión a destacar en relación con nuestro objeto de estudio es que es frecuente encontrar en la literatura referencias a cómo el ApS contribuye al

fortalecimiento de la dimensión ética de la profesión (Carrington y Saggars, 2008; Opazo, García-Peinado, Ramírez y Lorite, 2015; Zayas, Gozávez y Gracia, 2019), o cómo la propia institución universitaria “aprende” y se desarrolla a través de la implementación de este tipo de propuestas y, con ello, mejora la formación de sus estudiantes, y sus itinerarios curriculares, dotándolos de contenidos enriquecidos de justicia social (Aramburuzabala, 2013); asimismo, enriquece de competencias críticas a su profesorado en el ejercicio reflexivo que involucra la investigación-acción (Jouannet, Montalva, Ponce y Von Borries, 2015).

De manera particular, este trabajo estudia la contribución del ApS a la mejora de la formación inicial del profesorado, indagando en un modelo de institucionalización curricular abajo-arriba. Existe una clara orientación a comprender dicha propuesta, como ejercicio previo para que pueda ser formulada como una apuesta emancipadora y de transformación (Habermas, 1979). Y es que hay algo particular en el abordaje del ApS en el contexto de la formación inicial del profesorado que conduce a que esté empezando a configurarse como un contenido propio del currículum en distintas asignaturas de los planes de estudio, una estrategia para poner en acción la propia formación de profesionales de la educación; y un medio para el desarrollo de distintas competencias personales y profesionales. Y ello no es solo porque el ApS sea interpretado como una estrategia docente poderosa a aplicar, también porque esta simplificación lo vacía de sentido y lo condena a desempeñar un papel instrumentalizado adscrito a una racionalidad técnica. Los proyectos de aprendizaje-servicio con orientación crítica suponen la vivencia de experiencias emancipadoras que animan a hacerlo de una manera compartida en la universidad (Chiva, Gil-Gómez, Corbatón-Martínez y Capella-Peris, 2016; Lyster, Carrington, Mercer y Selva, 2018).

El desarrollo de propuestas de ApS es una oportunidad, en el seno de la formación del profesorado, para animar la construcción de un pensamiento práctico necesario (Pérez, 2010). Y es que sabemos que la formación de profesionales reflexivos de la educación requiere procesos de acción retrospectiva e introspectiva (Shön, 1998), teniendo un papel crucial un currículum valioso en contenidos, animado a través de procesos reflexivos. De hecho, como señalan Sales, Moliner y Traver (2019), articulando un modelo pedagógico situado y en el territorio. En el ApS se vislumbra un escenario para el desarrollo del conocimiento en la acción, la reflexión

en la acción y sobre la acción (Ballve, 2018; Páez y Puig, 2013). Y es que este currículo precisa asentarse en la construcción de sólidos cimientos de naturaleza pedagógica y práctica que posibiliten el desarrollo de una escuela para todas las personas, que sustente una innovación educativa con sentido, que abogue por la cooperación, la creatividad e inserte criterios ecológicos (Imbernón, Gimeno Sacristán, Rodríguez Martínez y Sureda, 2017). El ApS encaja a la perfección en este tipo de opciones, ya que es una apuesta por el desarrollo del pensamiento práctico articulado a partir de andamiajes pedagógicos y vivencias reflexionadas.

¿Qué ha sido estudiado en relación con el ApS en la formación inicial de docentes?

La introducción de propuestas de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado ha sido foco de indagación abordado por distintas investigaciones que nos ilustran y muestran evidencias de su potencial. En los últimos años, en el contexto español, se han desarrollado numerosas investigaciones financiadas en convocatorias competitivas, que han caminado de la mano de su extensión y también contribuido a la misma. Así, al ser reconocido este objeto de estudio como estrategia pedagógica de enorme potencial, ha aumentado el interés de la comunidad científica por indagar en su sentido, alcance y posibilidades.

Entre esos estudios podríamos destacar, por ser uno de los pioneros, por el volumen de investigadores e investigadoras que logró involucrar así como el valor de sus aportaciones, el proyecto “Aprendizaje-servicio e innovación en la Universidad, un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes”,¹ liderado desde la Universidad de Santiago de Compostela. De otro lado, actualmente, cabe destacar el proyecto de Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior,² que trata de mapear su extensión en el territorio a través del trabajo coordinado de la mayoría de las universidades españolas y a la vez en otros países europeos. Ambas investigaciones permiten poner en valor un conjunto de trabajos insertos tanto en la formación inicial del profesorado, como en redes de colaboración docente.³ En los últimos años han proliferado tesis doctorales, se contabilizan hasta 16⁴ en la base de datos nacional Teseo, que abordan desde distintas miradas este foco de estudio, y son seis de ellas las que se centran en educación superior y seis en formación del profesorado.

De otro lado, en una revisión histórica del objeto de estudio habría que resaltar los trabajos de Swick y Rawls (2000), quienes originariamente sistematizaron el valor del ApS en la formación inicial de docentes, a través de las voces de los propios estudiantes del ámbito de las Ciencias de la Educación. Estos señalan que las propuestas desarrolladas en sus planes de estudio les ayudan a mejorar sus competencias personales como estudiantes y, particularmente, aquellas relacionadas con la búsqueda y selección de información o la planificación de actividades. Apuntan que aumenta su interés por participar en otras actividades de naturaleza similar, porque les anima a la acción, y destacan especialmente cómo las experiencias vividas re-sitúan la relación con otras personas, especialmente en la forma en la que perciben relaciones no autoritarias con niños y jóvenes.

Trabajos como el de Anderson (2000) o el de Manzano (2010) dibujan un escenario amplio, explicitando la importancia de la inclusión del aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado en ocho sentidos distintos:

- a) como una preparación para después, en su práctica, utilizar el ApS como una propuesta pedagógica;
- b) para conocer mejor el propio currículum de las escuelas;
- c) para familiarizarse con el sentido de las reformas educativas;
- d) para el desarrollo de competencias personales y sociales;
- e) para fortalecerlos en el desarrollo de agentes promotores de ciudadanía crítica,
- f) para que tomen conciencia de la justicia social y aprendan a apreciar a la diversidad;
- g) para enfrentarse a dilemas éticos que contribuyan al desarrollo de su conciencia y del pensamiento crítico, y
- h) como instrumento de orientación en los propios estudios hacia el desempeño de la profesión docente.

Las investigaciones que se focalizan en el ApS como una herramienta para el desarrollo de habilidades y competencias asociadas al *ser docente* (Escoda, 2018) destacan su valor en el aprendizaje de la cooperación (Smith, Sheppard, Johnson y Johnson, 2005) y la vivencia de la educación en valores (Carbonell y Carrillo, 2008). Ponen de manifiesto cómo, a través de estas propuestas, se pueden llegar a entender las distintas formas de

ser docente (Le Cornu y Ewing, 2008), percibiendo los cambios desde distintos paradigmas (Roos, Qambeshike, Prinsloo, Kritzinger, 2005) o dilucidar cuestiones éticas de la profesión (Donahue, 1999). Especial mención requieren los trabajos de Eyler y Giles (1999) o Carrington y Selva (2010), que se detienen en presentar cómo el ApS contribuye a la construcción de un pensamiento docente más crítico apoyado en la reflexión como característica inherente a la metodología. Los resultados de las investigaciones de Root, Callegan y Sepansky (2002) arrojan el valor del ApS en la formación inicial de docentes como instrumento de reafirmación de la propia profesión, al poner en conexión a futuros docentes con necesidades sociales y, en particular, con escenarios educativos reales. Los de Aramburuzabala y García-Peinado (2012) o Deeley (2016) inciden en que a través del ApS el alumnado descubre una propuesta pedagógica, que se vive en primera persona y que posteriormente podrá desplegar como tal en distintos niveles y etapas educativas.

La investigación también nos muestra cómo el ApS contribuye a la mejor apreciación de la diversidad y de la justicia social (Aramburuzabala, 2013; García-García y Cotrina-García, 2015; García-Pérez, 2019; Gijón, 2013; Winterbottom, Lake Ethridge, Kelly y Stubblefield, 2013). Estos trabajos tienen en común que lo hacen a través de experiencias particulares en el contexto de la formación inicial del profesorado, guiados por los datos que ofrece el alumnado participante. También se identifican otros trabajos más recientes que abundan en los tópicos anteriores, así como aquellos que abren nuevas líneas de indagación.

Cuando nos referimos a las aportaciones del ApS al desarrollo de distintas competencias personales y sociales, se trasciende el plano de la formación inicial del profesorado. Aquí se encuentran trabajos sobre ApS universitario que se refieren a la dimensión ética de la profesión docente y a la responsabilidad social (Geva, 2017; Martínez, 2008; Rodríguez-Gallego, 2014), al desarrollo de competencias tanto emocionales (Giles, Trigueros y Rivera, 2019; Sánchez, Benítez, Quesada y García (2019) como digitales (Escofet, 2020; Mayor, 2019) y a la construcción y validación de instrumentos para valorar el desarrollo de competencias profesionales (Rodríguez-Izquierdo, 2019), los que tienen que ver con el desarrollo de una ciudadanía crítica y democrática (Francisco y Moliner, 2010; Luna, 2010) y los que ilustran en relación con la posibilidad de articular relaciones universidad-escuela-comunidad (García-Gómez, 2011; Mayor y Rodríguez, 2016).

La familiarización con la innovación es otro de los focos que han sido objeto de estudio en relación con el ApS en la formación inicial del profesorado (Billig y Waterman, 2014). En el contexto español, al que se adscribe esta investigación, el trabajo de Martínez-Domínguez, Martínez-Domínguez, Alonso y Geruzaga (2013) abundan en el escenario de la formación de la educación social; los de Aramburuzabala y García (2012), en el de maestros de educación infantil y primaria; el de García-García y Cotrina-García presentan distintos formatos conexión con la innovación; y el de Carbonell (2015) lo define como una propuesta innovadora adscrita a las pedagogías no institucionales.

El contexto donde se desarrolla la acción: un itinerario curricular de ApS inserto en la formación inicial de docentes

En el contexto de la universidad española nos encontramos con un progresivo proceso de incorporación de experiencias de ApS (Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016) desde opciones muy diversas que van, desde acciones aisladas hasta propuestas que se encuentran amparadas, reconocidas y valoradas por la propia organización, fenómeno que conocemos como institucionalización (Gezuraga, 2014; Lorenzo, Mella, Sotelinos y Santos Rego, 2018). También se identifican análisis específicos recientes que presentan resultados de experiencias concretas en asignaturas y visiones comparadas entre modelos (Ávila, 2016; Chiva y Gil-Gómez, 2018; Gil-Gómez, Moliner, Chiva y García-López, 2016; Martínez, 2018).

Este trabajo tiene de particular que, a diferencia de los anteriores, el objeto de estudio es un *itinerario curricular de aprendizaje-servicio* adscrito a la formación inicial de profesorado. Esto quiere decir que no aborda el análisis de una experiencia de innovación concreta o un proyecto particular de una asignatura. El objeto de estudio es una propuesta curricular que incorpora el ApS con intencionalidad pedagógica en distintas asignaturas de un título de forma efectiva y que se ha consolidado en el tiempo. La innovación, desde el punto de vista del diseño del itinerario, reside en este punto, puesto que el ApS ya forma parte de la identidad de práctica de un equipo docente que despliega estos procesos en la articulación de una pedagogía definida, paradójicamente y en esencia, como no institucional (Carbonell, 2015). Ese significado no institucional implica que en este tipo de propuestas se desdibujan los límites entre universidad y comunidad. A diferencia de otros procesos de incorporación de ApS en las universida-

des, aquí el proceso es referido como de *institucionalización curricular*, en cuanto que se pone el énfasis en ser una propuesta articulada abajo-arriba a partir de las contribuciones de profesorado y alumnado, flexible y abierta, construida de manera reflexiva a través de procesos de investigación-acción sobre la práctica docente, intencional y sostenida en el tiempo.

Específicamente este itinerario se inserta en el grado de Educación infantil, título formativo de la Universidad de Cádiz distribuido en cuatro cursos, que capacita para la profesión docente en dicha etapa. Las primeras experiencias de incorporación del ApS al título se iniciaron de forma asistématica en 2013, llegando a consolidarse un itinerario en 2017. Cuando se hace mención a un itinerario, quiere ponerse nombre al hecho de que el ApS esté presente en asignaturas de distintos cursos y a que desempeña un papel diferencial, progresivo y en espiral en el marco de desarrollo de la formación de maestros y maestras. En el mismo, el ApS es la metodología que articula gran parte de dos asignaturas que son parte de las materias de formación básica (obligatorias) que comparte todo el alumnado que cursa el grado. No resultan anecdóticas las asignaturas en las que se desarrolla esta propuesta, por el contrario, están intencionalmente elegidas por su contenido y su valor en el currículo de un docente. Se trata de aquellas donde el objeto de estudio es la atención a la diversidad, desde la óptica de la organización de la respuesta educativa y desde la atención a las necesidades educativas que emergen en la infancia.

El hecho de articular la propuesta en asignaturas básicas otorga también un carácter obligatorio a la participación proyectos de ApS, lo que implica que los tres grupos de estudiantes (de unas 65 personas cada uno) participan en, al menos, dos experiencias distintas. Puede apreciarse en la tabla 1, que el sentido de su participación en cada curso es diferencial, porque se asocia a los contenidos de cada una de las asignaturas en las que se ubica. En segundo curso el ApS se sostiene desde el estudio del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica básica para orquestar una atención a la diversidad desde la lógica de una educación inclusiva (Lago y Pujolàs, 2018). En cuarto curso, se asocia a procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículum desde una perspectiva innovadora (Carbonell, 2015).

En este itinerario se insertan propuestas en una asignatura más, ubicada temporalmente en el tercer curso del grado pero, a diferencia de los casos anteriores, esta tiene un carácter optativo y el desarrollo de propuestas de

ApS también. Se vincula a la identificación de recursos del entorno y se ubicada en el contexto de una especialización en Educación inclusiva, a través del estudio de la cultura, las políticas y las prácticas desde esta mirada.

TABLA 1

Claves del itinerario curricular de ApS en el grado de Educación infantil de la Universidad de Cádiz

	Asignatura 1	Asignatura 2	Asignatura 3
Curso	2º	3º	4º
Carácter del ApS	Obligatorio	Optativo	Obligatorio
Conexión con la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de recursos en el entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas innovadoras
Conexión entre asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de necesidades educativas y necesidades sociales • Atención a la diversidad desde una óptica inclusiva 		
Conexión con el título	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión en la acción y sobre la acción • Proyección a la práctica docente • Pensamiento crítico 		

Fuente: elaboración propia.

A través de la tabla 1 puede apreciarse que existe una intencionalidad de conexión del ApS en cada uno de los cursos con las competencias propias de las asignaturas. Igualmente lo hay entre ellas, siendo el eje de desarrollo progresivo de contenidos, habilidades y competencias para la identificación de necesidades educativas y sociales, la base para poder dar respuesta a la diversidad desde una óptica inclusiva. Estas se asocian a la propia naturaleza de dichas asignaturas que articulan contenidos en torno a este núcleo temático porque también se trata de “pensar” estos contenidos desde una opción política. Finalmente, cabe destacar la existencia de un núcleo común entre las diferentes propuestas, que las conectan entre sí y con el título: la que discurre en el plano de la intencionalidad pedagógica. Esta se concreta en una apuesta por la reflexión en la acción y sobre la

acción, en su proyección en la formación de profesionales reflexivos de la educación, potenciando el desarrollo del pensamiento crítico, tomando como referente y base el pensamiento práctico.

Siguiendo los esquemas de Jacoby (2014) este itinerario podría caracterizarse por ser una propuesta tipo *course secuencing*. Hay una incursión progresiva en el objeto de aprendizaje y en el servicio, orientada en la reflexión con una intencionalidad de profundización y análisis crítico, que se conforma también como un núcleo común a todas las asignaturas y que conecta con las propias competencias asociadas al título. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en otros escenarios educativos, en este itinerario la secuenciación no se orienta al desarrollo de una propuesta de ApS que se va haciendo más compleja, sino en la propia complejidad de la estrategia, de los contenidos y de las competencias asociadas a medida que se van desplegando; así como en el protagonismo que el estudiante va tomando en el diseño, desarrollo y evaluación del ApS en las distintas asignaturas.

En esta contextualización, que trata de posibilitar la comprensión del escenario, algo fundamental en un estudio de caso, se puede hacer notar que, pedagógicamente, el modelo se asienta en su despliegue a la articulación de parejas pedagógicas: dos docentes comparten el aula para articular procesos educativos en un contexto universitario de co-docencia (Benítez, Sánchez y Zarzuela, 2017; Oller, Navas y Carrera, 2018), y en el co-diseño progresivo de propuestas de ApS por parte del alumnado y el profesorado (Ayuste, Escofet, Obiols y Masgrau, 2016); esto denota propuestas pedagógicas abiertas en el marco de las diferentes asignaturas, donde se redefinen las relaciones de las personas que comparten el proceso y el propio sentido del currículum. En relación con esta apuesta por el co-diseño cabe indicar que existen procesos diferenciados en las asignaturas, que tienen que ver con su ajuste a los conocimientos y experiencias previas del alumnado participante. Así, por ejemplo, en su primera experiencia de acercamiento al ApS como docentes en formación –en segundo curso–, se desarrolla un único proyecto de ApS común en el que participa todo el alumnado del grado.

Conviene precisar que el proyecto en sí es propuesto por el equipo docente, que detecta la necesidad y establece las alianzas fundamentales. Es el alumnado el que diseña el servicio, lo desarrolla y evalúa. El profesorado guía y coordina dicho diseño y el funcionamiento del proyecto a través de grupos cooperativos que funcionan como comisiones de trabajo (Pujolàs,

2008). El servicio sigue un formato de rompecabezas cooperativo (Santos-Rego, Lorenzo-Moledo y Priegue-Caamaño, 2009), a través de acciones encadenadas. En las siguientes oportunidades (3º y 4º cursos), el liderazgo en el diseño de los proyectos recae sobre el propio alumnado, que identifica necesidades sociales, propone, diseña, desarrolla y evalúa sus propios proyectos de Aps acompañado por el profesorado. Aquí lo hacen en grupos de cuatro o cinco estudiantes, siguiendo una organización cooperativa de tipo “grupo de investigación”, orientada por un cuaderno de grupo, que le ayuda a auto-gestionar su proyecto (Lago y Pujolàs, 2018).

Método

La investigación a la que se adscribe este trabajo se dirige a indagar cómo el aprendizaje-servicio contribuye a conformar la identidad docente, en específico, a través de un itinerario curricular en un grado de Educación infantil. Este trabajo en particular responde a uno los objetivos que se concretó en comprender, identificar y hacer emerger qué aprendizajes desarrolla el alumnado inserto en este plan formativo y su valor, para quienes lo viven, en el contexto de la formación inicial del profesorado. ¿Cómo puede el Aps ayudar a la formación del profesorado?, ¿cuáles son los aprendizajes que se desarrollan con esta metodología?, ¿qué aprendizajes se construyen en los distintos cursos?, ¿se apoyan unos aprendizajes en otros a través de la articulación de una secuencia? Estas fueron algunas de las cuestiones de investigación planteadas.

Este trabajo presenta una investigación educativa de caso (Stenhouse, 1982), donde el caso es el propio itinerario curricular. La respuesta al objetivo y a las cuestiones de investigación se ha abordado desde una indagación orientada en la epistemología del conocimiento situado, como aquel que emerge de las propias vivencias intersubjetivas a través de relatos personales y colectivos (Denzin y Lincoln, 2003). La investigación que sustenta este trabajo se caracteriza por un abordaje desde una opción crítica orientada por una metodología cualitativa. Los datos –a través de narraciones– son aportados por los propios estudiantes mediante sus producciones a lo largo de las asignaturas. Estas narraciones aportan sus voces y ello nos permite introducirnos en la expresión de sus aprendizajes, pero también en la experiencia vivida y en sus reflexiones en torno al itinerario curricular en aprendizaje y servicio, lo que les otorga ese sentido situado.

Participaron como informantes (tabla 2) la totalidad de estudiantes (446) que cursaban, al momento de la investigación, las asignaturas en las que se desarrolla el itinerario curricular. Cabe precisar que se les informaron los objetivos de la investigación, sus fases y los procesos implicados y se les invitó a participar. De la misma forma, se solicitó y rubricó consentimiento expreso que permitiera utilizar con este fin sus producciones, realizar fotografías en las aulas y recoger, a través de un diario etnográfico (García-Huidobro, 2016), el desarrollo de las sesiones, datos que se utilizarían para informar otros objetivos de la investigación, junto a una serie de entrevistas a alumnado y profesorado.

TABLA 2

Participantes de la investigación

Curso	Grupos	Proyectos de ApS	Estudiantes
2°	A B C	Proyecto único	198
3°	Único	7	53
4°	A B C	39	195

Fuente: elaboración propia.

Las producciones del alumnado han sido, por tanto, la fuente de información primaria para orientar este objetivo de investigación y se compendian en portafolios de aprendizaje y servicio, cuyo contenido puede apreciarse en la tabla 3. El portafolio es diferente en cada asignatura, dado que las producciones que ha de contener se asocian a los propósitos didácticos del ApS en cada una de ellas (ver tabla 1). Existe una producción, la final, que se repite en todos los cursos, enlazando con la intencionalidad de desarrollo del itinerario el andamiaje del pensamiento práctico.

Cada producción fue codificada para su análisis. Este proceso consistió en renombrar cada documento a través de un sistema compuesto por cuatro elementos: curso (2°, 3° o 4°), letra del grupo clase (A, B o C), número del grupo de trabajo (g1, g2, g3...) y producto del portafolio (P1, P2... P5).

Ello supuso un momento preparatorio para el análisis de datos, pero también para posteriores fases de la investigación, en cuanto que este sistema de codificación acompañaría a la expresión de las narraciones del alumnado en el informe de resultados. El análisis de datos se desarrolló siguiendo un proceso cualitativo y apoyado en procedimientos informáticos, en concreto a través de QRS NVivo 12. Se redujo la información a través de procesos de análisis de contenido. A partir de un sistema dimensional previo, de corte teórico, se ha seguido un proceso de categorización emergente.

TABLA 3

Composición de los portafolios de producciones del alumnado utilizadas como fuentes de información

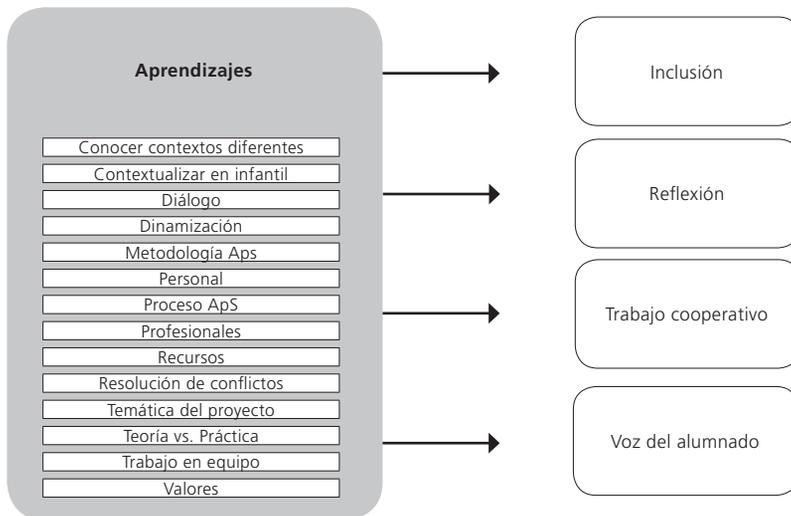
2º curso	3º curso	4º curso
P1. Análisis de experiencias que aproximan a la dimensión "Aprendizaje" del ApS	P1. Diseño del ApS P2. Informe de investigación (tras un primer esbozo del proyecto, se realiza una investigación del contexto y la temática del ApS y se reajusta el diseño inicial)	P1. Diseño del ApS + investigación del contexto y la temática del proyecto.
P2. Diseño del servicio	P3. Diario gráfico (recoge la secuencia, los progresos y sensaciones vividas alrededor del ApS. Apoyará la reflexión) P4. Poster de resultados (presenta el trabajo y anima la coevaluación y la evaluación entre iguales)	P2. Póster de resultados (presenta el trabajo y anima la coevaluación y la evaluación entre iguales)
P3. Informe final (Evaluación del ApS, del trabajo en equipo y proyección sobre la práctica)	P5. Informe final (Evaluación del ApS, del trabajo en equipo y proyección sobre la práctica)	P3. Informe final (evaluación del ApS, del trabajo en equipo y proyección sobre la práctica)

Fuente: elaboración propia.

Las dimensiones teóricas, orientadas desde los objetivos de investigación, fueron la contribución del itinerario al desarrollo del pensamiento en torno a la inclusión educativa, y los procesos reflexivos puestos en juego, así como las prácticas cooperativas, las voces del alumnado en la articulación de propuestas participativas y, finalmente, los aprendizajes que construye el alumnado en el itinerario curricular. Este trabajo se centra en presentar los resultados que se han encontrado en torno a esta última dimensión y sus categorías (figura 1). Si bien en el apartado de conclusiones se apreciará la relación de esta con las otras que conforman los focos de indagación.

FIGURA 1

Árbol de dimensiones y categorización de la dimensión “aprendizajes”



Fuente: elaboración propia.

Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos que emergen de esta investigación situada a través de una la reorganización de la información para construir un discurso. Se articulará a través de tres apartados: aprendizajes relacionados con los contenidos de las asignaturas en las que se participa y con el título, aprendizajes personales y sociales y proyecciones sobre la práctica futura como docentes.

Los aprendizajes relacionados con los contenidos de las asignaturas y con el propio título

La dimensión “aprendizajes” sirve de paraguas a categorías muy diversas. Una de las expresiones del alumnado que se encuentra en distintos relatos alude a que el ApS le ofrece una oportunidad de contextos diferentes a los que son próximos. El contexto habitual de la formación inicial del profesorado de Educación infantil son las escuelas. El ApS les posibilita a los estudiantes no solo acercarse a los centros educativos como docentes por primera vez –algo significativo para ellos ya que no realizan prácticas curriculares hasta un curso posterior–; también les facilita la oportunidad de ponerse en relación con el alumnado y el profesorado, y de forma muy particular con las comunidades en las que se insertan. La búsqueda de alianzas en esas comunidades con la intencionalidad de que les ayuden y faciliten el desarrollo de los servicios es una experiencia que, declaran, les enriquece. Este hecho se ilustra específicamente en la asignatura de tercer curso, conectando de manera directa con la orientación que se busca del ApS. “La experiencia directa nos da los datos específicos para conocer mejor el entorno en el que debemos trabajar y cómo mejorarlo” (3°G4P5).

Además, en el itinerario de aprendizaje-servicio el alumnado tiene la oportunidad de aproximarse al trabajo en equipos cooperativos. El aprendizaje cooperativo es un contenido propio de la asignatura de 2° que ponen en acción en el desarrollo del proyecto de ApS. Siguiendo los postulados del programa “Aprender a cooperar: cooperar para aprender” (Lago y Pujolàs, 2018) deben tomar decisiones de forma conjunta, desarrollar estrategias para potenciar el compromiso en el equipo, etc. En definitiva, vivenciar en primera persona los principios del trabajo cooperativo, lo que les permite valorar su sentido, que es algo más profundo que un mero conocimiento técnico.

[...] consiguiendo de este modo evitar la exclusión en el aula, ya que con esta forma de trabajo se combinan intereses, motivaciones, se resuelven las dudas, todos los participantes aportan ideas u opiniones. Aprendiendo a trabajar juntos (2°AG8P2).

Los estudiantes declaran poner en valor el poder del diálogo para la construcción conjunta y la puesta en marcha del trabajo en red para que

la consecución del proyecto sea exitosa, así como destacan la necesidad vivida de la negociación y, de manera específica, de “compartir opiniones para llegar a un acuerdo” (4°CG9P2). De la mano del diálogo, destacan la oportunidad que emerge de adquirir habilidades para la resolución de conflictos; pues al tener que trabajar en equipos cooperativos se ponen en marcha habilidades de relación interpersonal, procesos de escucha y se enfatizan los aspectos convivenciales. Y en ocasiones, como expresa este equipo, aprenden claves para su gestión: “[...] fuimos estableciendo pautas, normas, siendo empáticas entre nosotras... y entonces sí, el grupo empezó a funcionar como tal” (3°G5P5).

Aunque es algo lógico teniendo en cuenta el objeto de la investigación, otro de los aprendizajes que más frecuentemente se expresa en los relatos analizados es el conocimiento profundo del aprendizaje-servicio en sí, como metodología. Se aproximan a esta de forma teórica a la par vivenciada, lo que les permite ponerle palabras a su sentido (definirla). Y lo hacen acercándose a muchas de las definiciones que se pueden encontrar en la propia literatura sobre el tema:

[...] metodología educativa, que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Todo ello resulta ser un proceso cíclico, conforme se avanza en el aprendizaje, mayor calidad tendrá el servicio, y al mismo tiempo, al poner en práctica ese servicio a la comunidad, le damos sentido al aprendizaje (2°AG6P2).

De igual manera, aprenden a familiarizarse con el proceso de puesta en práctica de la metodología, vivenciando en primera persona y tomando conciencia del proceso que implica, desde sus primeros pasos, la detección de necesidades, al desarrollo del servicio y su celebración:

[...] debíamos detectar una necesidad social, buscar alianzas que permitieran el desarrollo del proyecto, así como fomentar movilizaciones de calle a fin de solventarla con nuestro servicio (3°G6P5).

En relación con el eje central de las asignaturas en las que se desarrolla, que tienen en común esa mirada inclusiva de la educación, las narraciones del alumnado explicitan que el aprendizaje-servicio les facilita una comprensión

más profunda de sus contenidos. Se pone de relieve una mayor precisión conceptual a través de los registros lingüísticos de los estudiantes, y estos señalan que son capaces de identificar y utilizar “los términos adecuados para hablar de diversidad” (2°AG2P2), valorando este hecho, así como su relevancia contextual, “[...] la gran importancia de optar por un lenguaje siempre inclusivo” (2°AG14P2). Asimismo, el desarrollo de proyectos de ApS en este contexto parece contribuir al cambio de mirada en relación con la atención a la diversidad en cuanto que el alumnado identifica y asume “la importancia que tiene eliminar las barreras con todas aquellas personas que tienen algún tipo de déficit” (2°AG15P3), “no todo el mundo piensa igual ni le da importancia a las mismas cosas” (3°G1P5), lo que nos habla de pilares de la lógica inclusiva.

Por otro lado, al tratarse de proyectos de ApS que conectan con la realidad, que no está parcelada, no solamente se aprenden aspectos relacionados con el currículum propio de la asignatura en cuestión. Los relatos muestran que a veces se desbordan los temarios previamente fijados. Se ponen de relieve aprendizajes muy diversos manifestados a través de estas experiencias y que conectan de forma directa con la naturaleza del servicio que se pusiera en juego.

Un ejemplo de lo anterior es el proyecto de ApS de segundo curso, orientado a eliminar barreras con las que se encuentra la comunidad sorda, donde el alumnado ha evidenciado algunos aprendizajes relacionados con la propuesta de forma particular: como aquellos relacionados con la lengua de signos y la comunidad sorda, en concreto, “mitos sobre la comunidad sorda” (2°AG3P3), “dominar el dactilológico” (2°AG2P3), “saber decir vocabulario de la cafetería a través de la lengua de signos” (2°AG10P4), “hemos conocido las barreras que la sociedad construye inconscientemente” (2°AG15P3). Otros ejemplos que emanan de estas experiencias se sitúan en las de tercer y cuarto cursos, donde se ha desbordado el currículum de las asignaturas en asuntos tan variados como el acercamiento a aulas hospitalarias, a asociaciones protectoras de animales y otras que trabajan con colectivos vulnerables locales, metodologías concretas, etcétera.

Otro aspecto que destaca de los relatos es cómo el alumnado ha tomado conciencia de la cantidad de recursos materiales disponibles en el entorno, declarando la importancia de “el aprovechamiento de los materiales o recursos que me puedo encontrar en un aula” (4°CG10P3), “utilizar recursos diferentes ligados también al currículum” (4°CG4P3);

y descubre “materiales variados para poder vivir en sociedad en el día a día” (4°CG6P1). Toma conciencia de otras formas de pensar los apoyos y los recursos cuando se cuenta con la comunidad y destaca cómo los recursos personales se multiplican contando con la “participación del personal del centro o de otras asociaciones” (3°G1P1) o la “colaboración del vecindario” (3°G6P2).

Uno de los aprendizajes que guarda más relación con la esencia del propio ApS y su naturaleza reflexiva es la posibilidad de contrastar la teoría y la práctica en el ejercicio de la práctica pedagógica. En el ApS se ponen en juego estrategias que han trabajado en otras asignaturas de forma “teórica” como es el propio trabajo cooperativo, la atención a la diversidad, el aprendizaje significativo y funcional: “Es necesario contar con unos principios teóricos que fundamenten nuestra intervención. Hay que construir nuevas teorías a partir de la práctica” (2°AG7P2).

Todo ello es reconocido por el alumnado como valioso, identificándose como andamiaje básico en su formación, a la vez que toma conciencia de la posibilidad de construcción a través del ApS de su propia teoría-práctica.

Los aprendizajes personales y sociales

En este punto emerge la explicitación de los valores que sustentan la propia metodología y que, en muchas ocasiones, resultan de dirigir la mirada hacia el contexto e implicarse en el mismo. Algunas de las aportaciones que manifiesta el alumnado son la oportunidad de desarrollo de valores como la solidaridad, el respeto, la conciencia de ayuda, la empatía, el compromiso personal y la responsabilidad. Asimismo, muestra una toma de conciencia de la aportación que cada uno puede ofrecer al cambio y como juntos pueden llegar a cambios más intensos, así como descubren que dichos cambios son posibles: “[...] hemos desarrollado una perspectiva más social y solidaria” (4oCG9P3), “Muchos granos de arena pueden dar lugar a una montaña” (4oCG3P3), “La gente se implica, colabora y participa por la consecución de un bien para todos/as ellos/as” (3oG6P2), “[...] respeto, ayuda al otro, empatía, responsabilidad” (3oG3P5), “Ser útiles a los demás” (2oAG12P4).

Muestran que con el ApS se produce un crecimiento personal porque se potencia un autoconocimiento: “debemos ser conscientes de todas nuestras virtudes y posibilidades” (3°G2P5); se hacen conscientes de su “autonomía y la capacidad de resolver problemas reales” (3°G4P5) y se ven capaces de

“adaptarnos, siendo flexibles ante los imprevistos” (4°CG6P2). También argumentan que este tipo de propuestas mejora sus habilidades personales para establecer relaciones interpersonales: Nos ha quitado un poco la timidez y el miedo de ponernos ante personas desconocidas y hablar en público” (2°AG2P3), “He aprendido a trabajar en grupo con personas que no conozco y a ser tolerante con sus ideas y proposiciones” (3°G5P5).

El alumnado comienza a identificar y gestionar sentimientos y emociones. Algunos de los equipos manifiestan haber tenido “sentimientos encontrados” (3°G6P5) y que “no es malo expresar nuestros sentimientos” (4°CG1P3). Además de esto, comienzan a detectar los cambios que se producen en cada persona tales como “ajustar nuestros pensamientos, ideas y opiniones a los demás y a la situación en la que nos enfrentamos” (2°AG2P4), “salir de nuestra zona de confort y ser más autónomas” (3°G2P5), de tal forma que llegan a concluir: “[...] un proyecto que ha desencadenado en una revolución dentro de mi yo. Ya no soy el mismo, ahora soy agente de cambio” (2°AG6P4).

Los aprendizajes relacionados con la profesión docente

El alumnado establece un vínculo entre su desarrollo personal y el aprendizaje de la profesión docente a través de experiencias de ApS; podemos apreciar cómo reflexiona en este sentido. Uno de los principales aprendizajes relacionados con la docencia que manifiesta ha sido tener que enfrentarse a la realización de un diseño didáctico. Llega a la conclusión de que, para realizar un diseño didáctico, es necesario tener en cuenta las ideas previas, inquietudes y necesidades del alumnado como punto de partida. A partir de eso se piensan en unas actividades, espacios, tiempos y materiales para desarrollarlo y organizarlo de forma secuenciada y con sentido.

Asimismo, los equipos ponen el acento en la importancia de realizar una planificación flexible y abierta que tenga en cuenta los diferentes ritmos e imprevistos que puedan surgir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muchos los equipos que en distintos momentos hablan de estas cuestiones, y existe el caso de uno que deja constancia de ello en muy pocas palabras:

[...] tendremos que realizar una programación y planificación de actividades tiempos, recursos y espacios con nuestro alumnado, donde tendremos que tomar en cuenta, por supuesto sus necesidades (2°AG10P3).

Ello nos aleja de un modelo técnico de lo que significa ser docente. Y es que comienzan a tomar conciencia de la importancia de atender a la diversidad de alumnado que podemos encontrar en el aula. Se plantean, como necesidad, tomar en cuenta a todas y todos a la hora de diseñar, por lo que consideran fundamental pensar en un currículum común y diversificado, respetando diferentes ritmos y formas de ser y estar, valorando a cada cual tal y como es.

Finalmente, el alumnado pone de manifiesto que descubren que todas las personas son competentes para aprender, que es su responsabilidad como docentes ser capaces de diseñar estrategias para que esto sea posible y, de igual manera, destacan las diferencias como un punto enriquecedor de la realidad del aula. Desde aquí, descubren su propia formación inicial como un proyecto inacabado.

Es imprescindible que los maestros y las maestras en activo y los maestros y las maestras en formación dispongan de una buena formación en relación con la atención a la diversidad y estén reciclándose continuamente (2ºAG5P2).

A partir de la propia vivencia en ApS, y reflexionado en torno a su experiencia didáctica en la misma, las y los estudiantes empiezan a pensar que es necesario tener en cuenta una serie de aspectos para garantizar una adecuada organización y funcionamiento del aula. Destacan el papel de las normas para articular una convivencia positiva y el entendimiento entre las personas que la conforman. Exponen que es importante que dichas normas sean consensuadas por quienes vivirán el día a día del aula para que sean reconocidas y asumidas con intencionalidad. Asimismo, consideran necesario organizar el aula por equipos de trabajo cooperativos basados en la heterogeneidad; de esta forma el alumnado se enriquecerá de la diversidad y se construirán aprendizajes compartidos desde la zona de desarrollo próximo. Al hablar del trabajo cooperativo comentan también que:

[...] en nuestra práctica educativa debemos eliminar la competitividad y emplear un aprendizaje cooperativo que enseña a compartir, a ayudar a los demás, a disfrutar de los logros conjuntos que serán los que permiten los logros individuales (2ºAG5P2).

A través de su experiencia en el itinerario curricular, valoran el papel de la coordinación entre las personas que van a trabajar juntas, ya sea profesorado, familias o comunidad educativa en sentido amplio. Declaran que es imprescindible la existencia de una buena comunicación, confianza y ayuda mutua entre las partes para ser capaces de llegar a acuerdos contruidos desde la tolerancia, flexibilidad y enriquecidos por las diferentes perspectivas poniendo el acento en que “también tendremos que ser flexibles [...] ya que cada uno tendrá un horario y cosas que hacer y tendremos que adaptarnos los unos a los otros” (2ºAG4P4).

Hacen mención especial a la necesidad de la ayuda mutua entre centros educativos e incorporar agentes no educativos del contexto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente expresan que trabajar con personas diferentes a las que están acostumbradas les permitirá, en un futuro, trabajar en un equipo docente de forma cooperativa planteando, incluso, la posibilidad de trabajar dos docentes en el aula de forma conjunta a través de la creación de una pareja pedagógica ya que “el darnos cuenta de que un/a maestro/a no tiene porqué explicar las cosas solo/a, sino que puede pedir ayuda” (3ºG2P5).

La reflexión en el ApS les da la oportunidad de ir configurando su imaginario pedagógico y aquí algunos equipos exponen que el aprendizaje es social y, por consiguiente, se debe procurar un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo y solidario, donde el alumnado tenga un papel activo en el mismo y el docente tome el rol de acompañante. Asumen la importancia del mundo de las emociones y de la construcción de valores tales como compartir, la ayuda mutua y el bien común. Otros apuestan por el aula como un espacio de indagación, de descubrimiento y transformación donde se aprende a través de la investigación. Para garantizar que esto sea así, indican que se deben poner en práctica estrategias consecuentes con este pensamiento tales como el propio aprendizaje-servicio, el trabajo por proyectos, el trabajo cooperativo, la creación de talleres multi-edad y la utilización de las tertulias dialógicas (entre otras). En este sentido algunos manifiestan:

[...] jamás se nos hubiera pasado por la cabeza que una maestra pudiese montar una actividad para toda la etapa de E. Infantil, mucho menos que para la misma se colaborase con una asociación (3ºG2P5).

Una transferencia que realizan desde las asignaturas propias del itinerario a su configuración como docentes es que comienzan a repensar la importancia que tiene el lenguaje que utilizan en el día a día de las aulas (y en su vida). Empiezan a darse cuenta de la importancia de cuidarlo, de ajustar el registro lingüístico a diferentes situaciones y de emplear una gramática inclusiva que posibilite el contagio y, de esta manera, conseguir una transferencia educativa a las niñas y niños en sus aulas:

Utilizar un lenguaje inclusivo hará que el alumnado se sensibilice y además comprenda que este gesto de mejorar la gramática escolar haga de sus aulas un lugar donde todas y todos se sienten incluidos y no haya diferencias (2ºAG5P4)

Finalmente, cabe destacar que el alumnado reflexiona a través de sus relatos en torno a lo que puede significar ser un buen docente. Desde del análisis de sus primeras prácticas pedagógicas imaginan una práctica reflexiva de la que son ya capaces de identificar algunos de sus rasgos, como la capacidad de motivar y enamorar pedagógicamente al alumnado o de crear espacios en los que se empodere, porque lo han vivido en primera persona. Se ven conquistando, a través de la autonomía, el respeto de la comunidad educativa en la que se inserten, lo que ofrece seguridad a la hora de tomar decisiones y hacer planteamientos pedagógicos transgresores. Asimismo, destacan la necesidad de reflexionar sobre y en la acción, para alcanzar dicha autonomía y apuntan a la necesidad de tener capacidad de improvisación y ser flexibles en sus propuestas, de ser resolutivos para encontrar alternativas a los contratiempos. Se ven en este tipo de prácticas como capacitados para innovar y reajustar el currículum constantemente, escuchar al alumnado y a la comunidad educativa en sentido amplio. Hacia ello dirigen el fin de su acción docente en educación infantil, que concretan en promover una educación de calidad y solidaria que contribuya al desarrollo de una ciudadanía crítica:

No solo preocuparnos de que sean personas cultas, sino también con buen corazón (solidarias, empáticas, positivas...), ciudadanos democráticos y libres. No se educa “para” la democracia, sino “en” la democracia; no se educa “para” la solidaridad, sino “en” la solidaridad (2ºAG8P2).

A través de la concreción de resultados, se observan notables diferencias entre los aprendizajes desarrollados en las tres asignaturas que conforman el itinerario curricular y, al mismo tiempo, muy vinculados a esas claves competenciales y de contenido que se presentaban en la tabla 1. A través de las producciones del segundo curso se reflejan aprendizajes más relacionados con la primera toma de contacto e indagación en relación con nuevos conceptos del ámbito disciplinar de la educación inclusiva: el desarrollo de valores, la detección de barreras, metodologías orquestables como el aprendizaje y servicio o el trabajo cooperativo, entre otros, que suponen los ejes de la asignatura. Por su parte, en las de tercero se intensifica la reflexión sobre el valor de las diferencias y la riqueza del trabajo en red para la construcción conjunta. Se refleja a la vez una mayor comprensión de qué supone el trabajo cooperativo y un interés del alumnado por ponerlo en acción desde perspectivas inclusivas y con sentido. Finalmente, en cuarto, además de desplegar diseños didácticos más ajustados y contextualizados, proyectan a través de sus producciones sus inquietudes al pensarse como docentes para atender a la diversidad desde una opción inclusiva.

Discusión y conclusiones

Este proceso de indagación ha permitido hacer emerger, con un sentido evaluativo, los principales resultados, en términos de aprendizajes declarados por el alumnado, del diseño y desarrollo de un itinerario idiosincrático en la formación inicial de profesorado. En este el ApS se configura no solo en una propuesta metodológica, sino también es el hilo conductor de una propuesta formativa enraizada en la perspectiva de profesionales reflexivos. Ello se formula a través de una clara propuesta por el desarrollo de un pensamiento práctico. Como ha podido apreciarse en el apartado dedicado a la contextualización, este resulta innovador en su configuración en cuanto que dibuja una propuesta de naturaleza distinta a las experiencias descritas en la literatura (Jacoby, 2014). Y es que lo sitúa en una opción socio-crítica (Deeley, 2016) porque dibuja un escenario de horizontalidad en las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, así como en las de los propios estudiantes en las comunidades donde se articulan los servicios.

Los resultados ponen de manifiesto que la articulación de este tipo de propuestas logra alcanzar la meta educativa, ya que alumnado pone

de manifiesto que hace suyos los contenidos de la misma y el desarrollo de competencias previstas de naturaleza personal y social. Este resultado coincide con los de otras investigaciones en este ámbito como las de Aramburuzabala (2013), pues en este trabajo se evidencia que el itinerario curricular pretende moverse desde la pedagogía crítica y, por consiguiente, promover los valores propios de la justicia social. Ávila (2016), desde el Aprendizaje y Servicio resalta siempre la importancia del papel del alumnado y en su trabajo, plantea la necesidad de entender la participación como un contenido del itinerario formativo; lo que encontramos en el itinerario curricular. Por su parte, Gil-Gómez, Moliner, Chiva y García-López (2016) dan un paso más allá y comentan que el Aprendizaje y Servicio no solo favorece la participación del alumnado, sino que además posibilita una formación ciudadana, lo cual se recoge también en nuestro trabajo cuando el alumnado señala aprendizajes sociales y de valores. Incluso cuando se proyectan como docentes y no solo se piensan como estudiantes, en la tarea de realizar diseños que tengan en cuenta a todas las personas.

También encontramos relación con el trabajo de Martínez (2018) quien vuelve a poner en valor el aprendizaje y servicio para la consecución de la responsabilidad social. En nuestro caso no es diferente ya que al ponerse en acción en el itinerario, el alumnado se sitúa en el mundo y con el mundo desde una mirada comprometida. Finalmente se puede hacer notar que esta investigación se podría complementar con la implementación del cuestionario propuesto por Rodríguez-Izquierdo (2019), en relación con la identificación de competencias profesionales desarrolladas a través del ApS, lo que podría ser de utilidad para complementar la comprensión del alcance del itinerario.

Aunque lo anterior no deja de ser relevante, lo más significativo que pone de manifiesto esta investigación tiene que ver con la *cualidad* de aquello que aprenden y con *cómo lo aprenden mejor*, si nos situamos en una perspectiva donde aprender mejor significa ser capaz de interpretar qué, por qué, para qué y cómo hacerlo con rigor y hacer transferencias prácticas en su propia actuación. En relación con la cualidad de los aprendizajes, los datos ponen de manifiesto que:

- El alumnado profundiza en su conocimiento sobre la inclusión educativa a través de su puesta en práctica y vivenciándola en los diferentes proyectos, detectando situaciones injustas que anteriormente pasaban

desapercibidas y sabiendo poner nombre a las circunstancias que perciben. Sitúan las claves de la educación inclusiva en la detección de esas barreras, pero también muestran la importancia de los valores como sustento de las prácticas que se ponen en juego.

- El trabajo cooperativo emerge con identidad propia. Tienen la oportunidad no solo de conocerlo, sino de ponerlo en práctica con sentido, configurándose en la estrategia de organización y funcionamiento de los equipos de trabajo. No se trata de una práctica aislada, es transferida a otras acciones en otras asignaturas y la práctica continuada en distintos cursos les permite profundizar en él.
- Los relatos muestran que empiezan a valorar la importancia de las voces del alumnado, condición indispensable en el contexto de una educación cívica, crítica y emancipadora. Se observa cómo, en varias ocasiones, han tenido la oportunidad de pensarse, especialmente, en relación con el tema de la participación.
- Se muestra claramente como el ApS fortalece el desarrollo de procesos reflexivos. De hecho, los resultados podrían ser estudiados a la luz de cómo se han producido los procesos de reflexión individual o en el equipo cooperativo, así como a tenor de que han tenido espacios de encuentro e intercambio que les han permitido pensar y repensar sobre diferentes aspectos (ya sean relacionados o no con el proyecto de Aprendizaje-Servicio) y poder posicionarse ante diferentes situaciones.

Este trabajo muestra que a través de un itinerario curricular de ApS es posible poner en acción una opción para el desarrollo de un pensamiento práctico, que se configura en la intersección entre las posibilidades que ofrece el aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado y los retos que se nos plantean en este sentido en el escenario actual. De entre las ocho aportaciones descritas por Anderson (2000) del ApS a la formación inicial del profesorado, en este estudio no se ha identificado con claridad el reconocimiento por parte del alumnado del propio Aprendizaje-Servicio como una opción innovadora, lo que parece lógico en cuanto a que naturalizan en su propia experiencia este tipo de prácticas. Además, los análisis de los relatos han permitido evidenciar que, si bien existen multitud de transferencias a posibilidades docentes, así como aportaciones a la construcción de su identidad personal y profesional en el ahora, escasamente proyectan estos asuntos al contexto específico de la Educación infantil.

Desde el punto de vista de la devolución de resultados de investigación, este hecho resulta de suma relevancia en cuanto que aporta una visión específica al profesorado que promueve el itinerario que puede ayudar a re-enfocar este asunto.

Notas

¹ EDU 2013-41687-R. IP: doctor Miguel Ángel Santos Rego. Entidad financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad. Duración: 01/01/2014-31/12/2017. Financiación: 104.060 euros. Resultados disponibles en: <https://www.usc.gal/apsuni/>. Desde esta web también se tiene acceso a otros proyectos actualmente en curso.

² Este proyecto, creado en junio de 2019, se adscribe a la European Association of Service-Learning in Higher Education. La asociación y el observatorio es dirigido por la doctora Pilar Aramburuzabala. Se puede obtener más información de sus actividades y de los resultados en: <https://www.eoslhe.eu/>

³ Cabe destacar la Red de Aprendizaje y Servicio Universitaria: ApS (U), que actualmente desarrolla la mayoría de sus actividades científicas a través de la asociación que emergió de ella. Más información disponible en <https://www.apsuniversitario.org/>

⁴ Estas abordan los siguientes focos de indagación en torno al Aprendizaje-Servicio: a) la incorporación del ApS a las prácticas universitarias partiendo del voluntariado (2005, Universidad de Navarra); más recientemente, la institucionalización del ApS en casos específicos (2016, Universidad Nacional de Educación a Distancia y 2019, Universidad Politécnica de Cataluña) o una rúbrica de evaluación de

proyectos de ApS (2014, Universidad de Barcelona). b) Las orientadas a los resultados de programas de ApS universitario en el estudiantado como la conciencia cívica y como herramienta de participación ciudadana (2015, Universidad de Valencia), de la ética y como formación en valores (2017, Universidad de Barcelona), de distintas dimensiones académicas, personales y sociales (2018, Universidad de Valencia), de sus competencias emocionales (2018, Universidad Autónoma de Barcelona) y desarrollo de pensamiento crítico y acción empoderada en el alumnado (2019, Universidad de Lleida). c) El ApS en la formación de docente, abordando distintos tópicos como el tipo de experiencias que se desarrolla (2016, Universidad Autónoma de Madrid), las competencias profesionales que se desarrollan (2019, Universidad autónoma de Madrid) o el rendimiento del alumnado de este tipo de titulaciones (2019, Santiago de Compostela), en asignaturas concretas de Educación física o en el desarrollo de competencias específicas como el emprendimiento (2012 y 2016, Universidad Jaume I de Aragón), o que ponen en relación a estudiantes de títulos de educación con la escuela (2016 Universidad de Almería), a veces, para desarrollar acciones de tutoría (2016, Universidad de Granada).

Referencias

- Anderson, Jeffrey B. (2000). "Learning in deed: Service-Learning and preservice teacher education", *Service Learning, General*, paper 16. Disponible en: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcselgen/16>
- Aramburuzabala, Pilar (2013). "Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, núm. 2, pp. 5-11.
- Aramburuzabala, Pilar y García-Peinado, Remedios (2012). "El aprendizaje-servicio en la formación de maestros", *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i*

- Innovació (CIDUI)*, vol. 1, núm. 1. Disponible en: <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232>
- Ávila, Mercedes (2016). “La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros”, *Foro de Educación*, vol. 14, núm. 20, pp. 153-175.
- Ayuste, Ana; Anna Escofet; Obiols, Nuria y Masgrau, Mariona (2016). “Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes”, *Bordón*, vol. 68, núm. 2, pp. 169-183.
- Ballvé, Marta (2018). *La reflexión, eje clave del aprendizaje-servicio*, Barcelona: Centre Promotor d’Aprentatge Servei/ Fundació Jaume Bofill.
- Benítez, Remedios; Sánchez, Laura y Zarzuela, Ana (2017). “Las parejas pedagógicas como estrategia de atención a la diversidad”, ponencia presentada en las II Jornadas de Innovación Docente Universitaria, julio, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Billig, Sheley y Waterman, Alan (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*, Londres: Routledge.
- Carbonell, Jaume (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona: Octaedro.
- Carbonell, Jaume y Carrillo, Isabel (2008). “Prácticas de cooperación en planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia”, en Miquel Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona: Octaedro, pp. 151-176.
- Carrington, Suzzane y Siggers, Beth (2008). “Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, núm. 3, pp. 795-806.
- Carrington, Suzzane y Selva, Gitta (2010). “Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers’ service-learning reflection logs”, *Higher Education Research and Development*, vol. 29, núm. 1, pp. 45-57.
- Chiva, Óscar y Gil-Gómez, Jesús (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*, Barcelona: Octaedro.
- Chiva, Óscar; Gil-Gómez, Jesús; Corbatón-Martínez, Raquel y Capella-Peris, Carlos (2016). “El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica”, *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, núm. 2, pp. 70-94.
- Deeley, Susan (2016), *El Aprendizaje-servicio en educación superior: teoría, práctica y perspectiva crítica*, Madrid: Narcea.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*, Thousand Oaks: Sage.
- Donahue, David M. (1999). “Service-learning for preservice teachers: Ethical dilemmas for practice”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, núm. 6, pp. 685-695.
- Eyler, Janet y Giles, Dwight E. (1999). *Where’s the learning in Service-learning?*, San Francisco: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Escoda, Esther (2018). *Eficacia del Aprendizaje-servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: Una experiencia desde la titulación de trabajo social*, tesis doctoral, Valencia: Universitat de Valencia.

- Escofet, Anna (2020). "Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible?", *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 23, núm. 1, pp. 169-182.
- Esparza, Mireia; Morín, Victoria y Rubio, Laura (2018). "La incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad: la experiencia de la Universidad de Barcelona", *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, núm. 6, pp. 97-114.
- Folgueiras, Pilar; Luna, Ester y Puig, Gema (2013). "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios", *Revista de Educación*, núm. 362, pp. 159-185.
- Francisco, Andrea y Moliner, Lidón (2010). "El aprendizaje servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 4, pp. 69-78.
- García-Gómez, Teresa (2011). "Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 2, pp.125-141.
- García-García, Mayka y Cotrina García, Manuel (2015). "El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular", *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 8-25.
- García-Huidobro, Rosario (2016). "La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa", *EMPIRIA, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm.34, pp.155-177.
- García-Pérez, Ángela (2019). *Service learning and responsible university social innovation in the project Hiri Lagunkoiak - Ciudades Amigables - Friendly Cities 4All*, tesis doctoral, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Geva, Esther (2017). *La formación ética y en valores en la universidad y su relación con la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Una experiencia de Aprendizaje Servicio*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gezuraga, Monike (2014). *El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización*, tesis doctoral, Lejona: Universidad del País Vasco.
- Gijón, Mónica (2013). *Aprendizaje servicio e inclusión social*, Barcelona: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei /Fundació Jaume Bofill.
- Gil-Gómez, Jesús; Moliner, Odet; Chiva, Óscar y García-López, Rafaela (2016). "Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana", *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 1, pp. 53-73.
- Giles, Francisco Javier; Trigueros, Carmen y Rivera, Enrique (2019). "Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico", *Revista Publicaciones*, vol. 49, núm. 4, pp. 69-87.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1986). "Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling", *Harvard Educational Review*, vol. 56, núm. 3, pp. 213-238.
- Habermas, Jürgen (1979). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus.

- Imbernón, Francisco; Gimeno Sacristán, José; Rodríguez Martínez, Carmen y Sureda, Jaume (2017). “El profesorado, su formación y el trabajo educativo”, documento provisional a debate núm. 1, *Por Otra Política Educativa* (sitio web). Disponible en: <https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>
- Jacoby, Bárbara (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Jouannet, Chantal; Montalva, José Tomás; Ponce, Camila y Von Borries, Vicent (2015). “Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior”, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, núm. 1, pp. 112-131.
- Le Cornu, Rosie y Ewing, Robyn (2008). “Reconceptualizing professional experiences in pre-service teacher education... Reconstructing the past to embrace the future”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, núm. 7, pp. 1799-1812.
- Lago, José Ramón y Pujolàs, Peré (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC (cooperar para aprender/aprender a cooperar)*, Barcelona: Octaedro.
- Lorenzo, María del Mar; Mella, Igor; Sotelinos, Alexandre y Santos Rego, Miguel Anxo (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- Lyer, Radha; Carrington, Suzanne; Mercer, Louise y Selva, Gitta (2018). “Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 46, núm. 2, pp. 133-147.
- Luna, Esther (2010). *Del centro educativo a la comunidad: Un programa de Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Manzano, Vicente (2010). El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior, ponencia presentada en *VI Jornadas de Docencia en Psicología*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez, Antonio (2018). “El aprendizaje servicio como experiencia en el Grado de Educación Primaria”, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, núm. 5, pp. 142-145.
- Martínez, Miquel (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Martínez-Domínguez, Begoña; Martínez-Domínguez, Isabel; Alonso, Israel y Geruzaga, Monike (2013). “El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 21, pp. 99-117.
- Mayor, Domingo (2019). “El Aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, núm. 2, pp. 9-28.
- Mayor, Domingo y Rodríguez, Dolores (2016). “Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 34, núm. 2, pp. 535-552.

- Mitchell, Tania (2008). "Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models", *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 14, núm. 2, pp. 50-65.
- Oller, Maite; Carme Navas y Carrera, Judit (2018). "Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades", *Aula de Innovación Educativa*, vol. 275, pp. 45-50.
- Opazo, Héctor; Ramírez, Chenda; García-Peinado, Rocío y Lorite, Manuel (2015). "La ética en el Aprendizaje-Servicio (ApS): un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC)", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 144-157.
- Opazo, Héctor; Aramburuzabala, Pilar y Cerrillo, Remedios (2016). "A review of the situation of service-learning in higher education in Spain", *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 75-91.
- Opazo, Héctor; Aramburuzabala, Pilar y McIlrath, Lorraine (2019). "Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 71, núm. 3, pp.15-22.
- Páez, Mireia y Puig, Josep María (2013). "La reflexión en el Aprendizaje servicio", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, núm. 2, pp.13-32.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (2010). "Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68, pp. 37-60.
- Puig, Josep María (2007). *Aprendizaje-servicio: educar para la ciudadanía*, Barcelona: Octaedro.
- Puig, Josep María (2015). *11 ideas clave ;Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio*, Barcelona: Graò.
- Puig, Josep María (2018). "Difusión y arraigo del aprendizaje-servicio", *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, núm. 6, pp.154-169.
- Pujolàs, Peré (2008). *9 ideas clave. El Aprendizaje cooperativo*, Barcelona: Graó.
- Rodríguez-Gallego, Margarita (2014). "El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad", *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, núm.1, pp. 95-113.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2019). "Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 36, núm. 1, pp. 63-73.
- Roos, V; Temane, Q. M.; Davis, L.; Prinsloo, C.E.; Kritzinger, A.y Wessels, C. (2005). "Service learning in a community context: learners' perceptions of a challenging training paradigm", *South African Journal of Psychology*, vol. 35, núm. 4, pp. 703-716.
- Root, Susan; Callahan, Jane y Sepanski, Jungsywan (2002). "Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study", *Michigan Journal of Community Service Learning*, vol. 8, núm. 2, pp. 51-59.
- Rubio, Laura y Escofet, Ana (coords.) (2018). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*, Barcelona: Octaedro.

- Sales, Auxiliadora; Moliner, Odet y Traver, Joan (2019). “Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social”, *Fuentes*, vol. 21, núm. 2, pp. 177-188.
- Santos-Rego, Miguel Ángel; Lorenzo-Moledo, María del Mar y Priegue-Caamaño, Diana (2009). “Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. 2, pp.289-303.
- Sánchez, Laura; Benítez, Remedios; Quesada, Victoria y García, Mayka (2019). “Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado: el aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 71, núm. 3, pp.185-203.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Smith, Karl; Sheppard, Sheri D.; Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2005). “Pedagogies of engagement: Classroom-based practices”, *Journal of Engineering Education*, vol. 94, núm. 1, pp. 87-101.
- Stenhouse, Laurence (1982). *Papers on case-study research in education*, Norwich: Centre for Applied Research in Education-Universidad de East Anglia.
- Swick, Kevin y Michael Rawls (2000). “The voices of preservice teachers on the meaning and value of their service-learning”, *Education*, vol. 120, núm. 3, pp. 461-468.
- Tapia, Nieves (2008). “Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias”, en Miquel Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona: Octaedro, pp. 27-56.
- Winterbottom, Christian; Lake, Vicky E.; Ethridge, Elisabeth A.; Kelly, Loreen y Stubblefield, Jessica L. (2013). “Fostering social justice through Service-Learning in early childhood teacher education”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, núm. 2, pp. 33-53.
- Zayas, Belén; Gozávez, Vicent y Gracia, Javier (2019), “La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 30 núm. 1, pp. 1-15.

Artículo recibido: 23 de enero de 2020

Dictaminado: 13 de abril de 2020

Segunda versión: 6 de mayo de 2020

Aceptado: 7 de mayo de 2020