



Aprendiendo a Cuidar-nos, una experiencia de Aprendizaje-Servicio virtual en educación infantil

Learning to care for ourselves, a virtual service-learning experience in early childhood education

Domingo Mayor Paredes; domingomayor1960@gmail.com

Universidad de Almería (España)

Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia de Aprendizaje-Servicio virtual desarrollada por el estudiantado y profesor de la asignatura Acción Tutorial y Atención a la Infancia y maestras y alumnado de Educación Infantil, con la intencionalidad de dar respuesta a las necesidades planteadas. Para ello se diseñó un proyecto que tenía, entre otros, los siguientes objetivos: a) Creación de espacios de trabajo colaborativo entre Universidad-centros educativos que posibiliten la transferencia de conocimientos a situaciones reales; y b) Favorecer la conexión teoría-práctica de la asignatura. Durante las distintas fases del proyecto, el alumnado, utilizando múltiples recursos tecnológicos, fue implementando las actividades que configuraban el servicio, para lo cual tenían que poner en acción diversos tipos de saberes conectados con los contenidos y competencias de la asignatura, con el contexto donde se materializaba la experiencia y con las singularidades de los y las menores. Los resultados obtenidos, a través de un cuestionario ad hoc y el análisis de los diarios reflexivos, señalan las virtualidades pedagógicas de las prácticas de Aprendizaje-Servicio para vincular teoría y práctica, promover el desarrollo personal, estudiantil y social del alumnado y favorecer el trabajo colaborativo entre la Universidad y otras instituciones del entorno.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Educación infantil, objetivos desarrollo sostenible, adquisición de competencias, tecnologías de la información y la comunicación.

Abstract

This study presents a virtual Service-Learning experience developed by the students and professor of the course in Tutorial Action and Attention to Childhood and the teachers and students in Early Childhood Education, in order to respond to the needs proposed. A project was designed for this with the following objectives, among others: a) Create cooperative university-school work spaces that enable transfer of knowledge to real situations, and b) Favor theory-practice connection of the course. During the various stages of the project, the students, using a variety of technological resources, implemented the activities that formed the service, for which they had to put into action different types of knowledge connected with the contents and competencies of the course, the context where the experience was materializing and the singularities of the minors. The results found from an ad hoc questionnaire and analysis of reflective diaries, emphasize virtual teaching in Service-Learning practice for linking theory and practice, promoting personal, study and social development of the students, and favor cooperative work between the university and other institutions around it.

Keywords: Service-learning, early childhood education, sustainable development objectives; acquisition of competencies, information and communication technologies.



1. INTRODUCCIÓN

En los nuevos escenarios sociales condicionados por la emergencia de fenómenos como la globalización económica y cultural, el multiculturalismo, el avance continuo de la ciencia y las tecnologías información y el conocimiento (Pérez, 2012), y, los problemas medioambientales que afectan a la vida en el planeta (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015), se están produciendo cambios significativos en los distintos ámbitos de la vida política, económica, social y cultural que están influyendo en las formas de pensar, sentir y actuar de las personas y grupos humanos y, por ende, en los distintos espacios por donde circula la educación.

Para afrontar los nuevos desafíos, la educación formal no puede seguir orientándose a la transmisión de fragmentos de información memorizada para ser utilizada fundamentalmente en los exámenes y posteriormente olvidada, sino que debe promover el desarrollo de competencias para la vida que permitan a las personas y grupos humanos aprender a pensar y aprender de modo práctico, crítico y creativo, de manera que pueda utilizarse el conocimiento en nuevas situaciones que aparezcan en un contexto cargado de incertidumbre e inestabilidad (Díaz, 2015). En esta línea, en el marco de la Unión Europea, se optó por el enfoque de aprendizaje basado en competencias (Consejo de Europa, 2006) que, a diferencia de los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales basados en la transmisión unidireccional del conocimiento por parte del profesorado y una actitud pasiva del alumnado, comporta un cambio importante desde el punto de vista pedagógico y didáctico que afecta, entre otros asuntos, a la formación del profesorado y a la práctica docente. Un constructo no exento de críticas, motivadas por su carácter utilitarista, los nuevos roles docentes y su escasa formación, las dificultades para generar contextos reales que favorezcan la adquisición y desarrollo de competencias, así como la creación de pruebas para evaluar el nivel de competencias alcanzadas (Coll, 2007). Con él se pretende poner en marcha programas educativos sustentados en la adquisición y desarrollo de competencias, revalorizar la formación práctica, impulsar nuevos roles docentes centrados en la orientación y seguimiento del aprendizaje, introducir metodologías activas que favorezcan el papel activo del estudiantado en su formación, incorporar nuevos sistemas de evaluación, etc.

De las metodologías utilizadas para promover el desarrollo de competencias (Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, estudio de caso, Aprendizaje-Servicio, etc.), nos vamos a centrar en el Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante), ya que es la utilizada en la experiencia realizada.

El ApS, como constructo teórico, se sustenta en el aprendizaje experiencial postulado por Dewey, el servicio a la comunidad que proponía James, y la toma de conciencia a partir de la lectura crítica de la realidad que sostenía Freire (Mayor, 2019). Se diferencia de otras prácticas educativas experienciales (voluntariado, trabajo de campo, acciones comunitarias esporádicas, etc.) por vincular los objetivos de aprendizaje y los del servicio a la comunidad en un solo proyecto intencionalmente planificado en el que los participantes, concebidos como protagonistas de su proceso formativo, ponen en acción los saberes que conforman las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) con el propósito de dar respuestas a necesidades sentidas por la comunidad. Ello, como planteaba Freire (1983), requiere pensar en el alumnado no como *proyecto de futuro*, sino como un ser que se

constituye siendo en relación con otros seres humanos en distintos contextos sociales y educativos.

El vocablo ApS, como objeto de estudio de naturaleza multidimensional y multidisciplinar, está sirviendo como categoría de análisis para una plétora de estudios y ensayos teóricos focalizados en indagar múltiples dimensiones vinculadas a su evolución histórica en distintos contextos socioculturales, marcos teóricos que lo sustentan, dinanismos pedagógicos que lo configuran, impacto en los agentes socioeducativos que participan en su materialización, proceso metodológico que articula las prácticas, institucionalización en los diferentes niveles educativos, etc. (Furco, 2019; Deeley, 2016; Mayor y Guillén-Gámez, 2021; Rubio y Escofet, 2017).

El estudio científico del ApS ha permitido llegar a un consenso internacional que sirve para identificar las regularidades que estructuran esta práctica educativa (Furco, 2011; Tapia, et al., 2013): a) La planificación intencional e integrada de los objetivos curriculares o formativos y las acciones que conforman el servicio a la comunidad; b) El servicio tiene que estar dirigido a mejorar algún aspecto de la comunidad; y c) La participación fuerte de las personas en las distintas fases del proyecto: diseño, implementación y evaluación. Dichas señas de identidad son utilizadas para señalar las similitudes y límites que mantiene con otras metodologías educativas: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, etc.

Las investigaciones realizadas sobre esta temática ponen en evidencia el potencial pedagógico de esta filosofía práctica, acción educativa o metodología (Puig y Palos, 2006) para: - influir positivamente en seis dimensiones relacionadas con el alumnado: desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional; desarrollo ético y moral y desarrollo personal y social (Furco, 2007); - impulsar la participación negociada del estudiantado-profesorado como estrategia para la mejora escolar (Puig, 2009); - promover el desarrollo de competencias y el pensamiento crítico del estudiando (Deeley, 2016); y, - fortalecer las relaciones colaborativas entre los centros escolares y otras instituciones del entorno (Mayor, 2019). También se ha evidenciado (Furco, 2019) que el 89% de los estudios realizados se refieren a la influencia del ApS sobre el alumnado: desarrollo personal y social, adquisición de competencias, desarrollo vocacional, incremento del compromiso cívico, desarrollo de valores y mejora de los resultados académicos. El 5% analizan la influencia de los proyectos en el profesorado implicado en su puesta en acción. El 4% muestran los procesos puestos en marcha para promover la institucionalización del ApS. Y el 2% exponen las influencias de las prácticas en la comunidad y el análisis de los aspectos conceptuales que sustentan el ApS. Los resultados alcanzados demuestran que la mayoría de los estudios están vinculados al análisis del impacto en el estudiantado (Mayor y Granero, 2021). Este recorte de la realidad dificulta la comprensión del por qué, para qué, procesos y resultados desde la perspectiva del profesorado y agentes comunitarios.

A partir de 2019, se incrementaron los proyectos de ApS virtuales (Escofet, 2020; Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2020), motivado por la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19), que ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, que ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos, en más de 190 países en todos los continentes. Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94 % de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99 % en países de ingreso bajo y

mediano bajo (ONU, 2020). Para el desarrollo de los proyectos se utilizaron múltiples dispositivos tecnológicos (internet, ordenadores, pizarras digitales, teléfonos móviles, tabletas, etc.) con el propósito de trabajar los contenidos curriculares y desarrollar las competencias propias de cada materia de estudio, crear materiales para las actividades de los proyectos, diseñar instrumentos para evaluar los aprendizajes alcanzados y generar espacios virtuales para interactuar con los agentes comunitarios y con las personas que recibían el servicio (Universidad de Monterrey, 2020).

En línea con lo anterior, la Asociación de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Almería impulsó el proyecto *De mi aula a tu ventana*, en el que docentes de distintas áreas de conocimiento (Educación, Psicología, Derecho, etc.), niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y universidad) y contextos geográficos (Almería, Huelva, Extremadura, Sevilla y Faro-Portugal), propusieron al estudiantado de sus asignaturas elaborar materiales audiovisuales dirigidos a sectores vulnerables (personas adultas y menores hospitalizados, mayores en residencias, menores en situación de confinamiento en sus casas o centros de acogida, etc.), con la intencionalidad de mejorar su situación personal y posibilitar la conexión con otras personas del entorno (Granero, 2021). Una experiencia de ApS virtual que posibilitó al alumnado y al profesorado adquirir competencias digitales, trabajar con sectores vulnerables y pasar de consumidores de contenidos a *prosumidores* (Gillmor, 2006), es decir: consumidores, buscadores, comparadores, procesadores, evaluadores y productores de contenidos.

En este trabajo se presenta una experiencia vivida por un grupo de estudiantes universitarios que cursaban la asignatura de Acción Tutorial y Atención a la Infancia (ATAI en adelante), perteneciente al grado en Educación Infantil (Universidad de Almería, 2020). Los mismos diseñaron distintos proyectos de ApS con la intencionalidad de dar respuesta a las necesidades planteadas por 4 maestras de 3 centros educativos públicos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia de ApS que presentamos, denominada *Aprendiendo a Cuidar-nos*, se ha desarrollado en el contexto universitario (Universidad de Almería) durante el curso escolar 2020-2021. Se llevó a cabo en el marco de la asignatura anual ATAI, una de las materias obligatorias del segundo curso del grado en Educación Infantil. Los objetivos del proyecto eran los siguientes: a) Creación de espacios de trabajo colaborativo entre Universidad-Centros Educativos que posibiliten la transferencia de conocimientos a situaciones reales; b) Favorecer la conexión teoría-práctica de la asignatura; c) Diseñar actividades de sensibilización orientadas a dar respuestas a necesidades sociales y educativas: igualdad de género, uso respetuoso del medio ambiente, inclusión educativa, valores para la convivencia y derechos de la infancia; y d) Profundizar en aspectos relacionados con la implementación del Plan de Acción Tutorial en Educación Infantil: diseño, organización y la participación de los y las menores y de las familias. Dicha acción educativa fue aprobada por la Consejería de Educación y Deporte (Junta Andalucía) como proyecto de innovación educativa. También fue reconocida por el Vicerrectorado de Postgrado, Empleabilidad y Relaciones con Empresas e Instituciones como *Proyecto de Intercambio de Experiencias Profesionales*. Un programa puesto en marcha por la Universidad de Almería con la finalidad de mejorar mediante la innovación docente la actividad

académica y la formación del estudiantado universitario. Está orientado a la planificación y ejecución de actividades con el objetivo de facilitar el conocimiento mutuo y compartir experiencias profesionales entre empresas/entidades sociales/centros educativos y profesorado universitario.

El diseño general del proyecto emergió a partir de los intereses y necesidades del conjunto de los y las participantes: maestras, alumnado y profesorado universitario. Durante la realización y seguimiento del mismo se mantuvieron múltiples reuniones (Tabla 1) entre las maestras y profesor universitario responsable del proyecto y entre el alumnado, maestras y profesor universitario. Se implementó durante los meses de octubre a diciembre de 2020 y de enero a mayo de 2021, realizándose un total de 14 sesiones de 1,30 horas de duración.

Tabla 1

Reuniones mantenidas entre los distintos agentes implicados

Reuniones de planificación del proyecto: maestras del centro y profesor y estudiantado universitario	
19/10/2020	-Primeros contactos y reflexión sobre la propuesta inicial del proyecto.
29/10/2020	-Análisis del primer borrador del proyecto.
15/11/2020	-Planificación inicial del proyecto: temáticas, actividades, temporalización, responsabilidades, etc.
22/11/2020	-Asignación de grupos de alumnado universitario a cada una de las maestras que participan en el proyecto.
11/1/2021	-Diseño definitivo del proyecto: análisis
25/1/2021	-Evaluación de las actividades realizadas por el alumnado universitario.
Reuniones de coordinación y seguimiento del proyecto: maestras del centro y profesor y estudiantado universitario	
9/2/2021	Características generales del grupo-aula de Infantil. -Evaluación de las actividades diseñadas por el alumnado universitario. -Decidir las actividades a realizar.
11/3/2021	-Reflexión y seguimiento de las actividades realizadas. -Retroalimentación.
27/4/2021	-Reflexión y seguimiento de las actividades. -Retroalimentación.
12/5/2021	-Evaluación global del proyecto.

Las temáticas de los proyectos estaban relacionadas con algunos de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015): 3. Salud y bienestar; 4. Educación de calidad; 5. Igualdad de género; 13. Acción por el clima; y 17. Alianzas para lograr los objetivos.

El alumnado universitario involucrado se comprometió a diseñar el proyecto en pequeños grupos, conformados por 3 a 5 miembros, contando con la colaboración del profesor y las maestras implicadas, y a realizar un diario reflexivo con la intencionalidad de ir narrando los aspectos significativos que iban emergiendo en el devenir de la experiencia, su conexión con los contenidos de la asignatura, así como las potencialidades, debilidades y propuestas de mejora de los distintos aspectos que configuraban el proyecto. Dicho instrumento se contempló como parte de la evaluación formativa y la calificación final. También elaboró un informe de autoevaluación con incidencia en la calificación final.

2.1. Participantes

En esta experiencia de trabajo colaborativo estuvieron implicados los siguientes agentes: 85 estudiantes y 1 profesor universitario pertenecientes a los grupos A y B de la asignatura ATAI, 4 maestras de Educación Infantil que desarrollan su desempeño profesional en 3 centros educativos públicos (CEIP Lope de Vega, CEIP Veintiocho de febrero y CEIP Las Lomas) y 85 alumnos/as de Educación Infantil.

2.2. Necesidades detectadas

Después del análisis de cada uno de los grupos-aulas de Educación Infantil, las maestras expusieron las necesidades detectadas: favorecer la alimentación saludable y la higiene bucal, desarrollar actitudes y valores relacionados con el cuidado del medio ambiente, promover la igualdad de género y fomentar valores para la convivencia.

2.3. Servicio realizado

El servicio de cada uno de los proyectos, vinculados a las necesidades sociales detectadas, estuvo configurado por una campaña de sensibilización sobre las temáticas seleccionadas, y se desarrolló, en el transcurso de 4 sesiones de 1,30 de duración, a través de actividades diseñadas por el estudiantado universitario, contando con la supervisión del profesor universitario y de las maestras.

Para el diseño de las actividades se utilizaron distintas aplicaciones informáticas (CreaAPPcuentos, Loopimal, TeCuento, Kahoot!, GoNoodle, aplicación para videoconferencia Google Meet, etc) y la red social YouTube. Se tuvo en cuenta la etapa de desarrollo del alumnado de Infantil y los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los contenidos a trabajar. Las actividades estuvieron en cápsulas en distintos formatos: vídeos con canciones, coreografías, cuentos, juegos, experimentos, PowerPoint, murales, puzles, dramatizaciones, etc.

2.4. Aprendizajes alcanzados

En las prácticas de ApS, los aprendizajes, al estar vinculados con el servicio a la comunidad, se adquieren a través de distintas acciones educativas: diagnóstico y análisis las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta; programación, implementación y evaluación del servicio; conexión de los contenidos curriculares con las actividades realizadas y reflexión sobre lo acontecido. Todo ello favorece la significatividad, relevancia y funcionalidad de los aprendizajes, ya que son puestos en acción para clarificar y afrontar problemas básicos de la comunidad, para profundizar en los contenidos y para ampliar horizontes de conocimientos, sensibilidades y afectos (Pérez, 2012). Desde esta perspectiva, lo que se aprende en las acciones de ApS se caracteriza por ser contextual, ya que parte de situaciones reales; por ser vivencial, porque requiere la implicación directa de los participantes en las distintas fases del proyecto: diseño, implementación y evaluación; e integral, puesto que promueve el desarrollo

de competencias necesarias para pensar y actuar sobre las realidades donde se ha decidido incidir.

En línea con lo anterior, tenemos que destacar que, en muchas de las situaciones de aprendizaje vividas durante la experiencia, los saberes puestos en acción: saber (aspectos conceptuales, hechos, etc.); saber hacer (conocimientos más habilidades) y saber ser y saber convivir (actitudes y valores) se hallaban imbricados.

En la tabla siguiente exponemos una imagen panorámica de los aprendizajes alcanzados a partir de las distintas actividades que configuraban cada una de las fases del proyecto implementado.

Tabla 2.

Fases del proyecto de ApS, actividades realizadas y aprendizajes alcanzados

Fases del proyecto	Actividades realizadas y aprendizajes alcanzados
Análisis de la realidad	<ul style="list-style-type: none">- Diseño y realización de entrevistas dirigidas a las maestras: conocimientos relacionados con la construcción de instrumentos de recogida de datos.- Diagnóstico: conocimientos sobre las características del grupo-aula de Educación Infantil y análisis de las necesidades planteadas por las maestras.- Exposición de los resultados de la investigación: análisis y valoración de las informaciones obtenidas.
Diseño	<ul style="list-style-type: none">- Reuniones con las maestras: conocimiento específico del centro, del grupo-aula y del proyecto de acción tutorial.- Planificación del proyecto: conocimientos sobre los distintos ejes estructurales, potencialidades pedagógicas y etapas y fases en los proyectos de ApS.- Trabajo grupal para diseñar las actividades: búsqueda, creación y adaptación de contenidos, habilidades sociales para trabajar en grupo, toma de decisiones, etc.

Fases del proyecto	Actividades realizadas y aprendizajes alcanzados
Implementación	<ul style="list-style-type: none">- Realización de las actividades programadas: conocimiento sobre el funcionamiento del grupo, autoconocimiento, etc.- Reflexión de las sesiones: análisis de las dificultades, potencialidades y propuestas de mejora; toma de decisiones, etc.- Programación de nuevas actividades: conocimiento real del funcionamiento flexible, incierto, etc., de las organizaciones y grupos humanos.- Evaluación de las actividades implementadas con los y las menores: estrategias e instrumentos de evaluación.- Realización del diario reflexivo: habilidades y desarrollo de las capacidades reflexivas, análisis, síntesis, etc.- Conexión de los contenidos curriculares con las actividades derivadas del servicio: vinculación teoría-práctica.- Preparación de la actividad para comunicar la experiencia: afrontar dificultades personales, desarrollo de habilidades para hablar en público, autoconocimiento, capacidades vinculadas a la toma de decisiones, resolución de problemas, creatividad, etc.
Celebración	<ul style="list-style-type: none">- Organización de la fiesta de despedida con el alumnado de Educación Infantil y las maestras: capacidades y habilidades para el desarrollo de actividades, creatividad, tomas de decisiones, etc.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none">- Autoevaluación del proceso y resultados (diario reflexivo y rúbrica) y exposición de los resultados de la experiencia vivida: capacidades de análisis, síntesis, reflexión personal, toma de decisiones, autocrítica, creatividad, resolución de problemas, etc.

Fuente: elaboración propia, 2021.

3. RESULTADOS

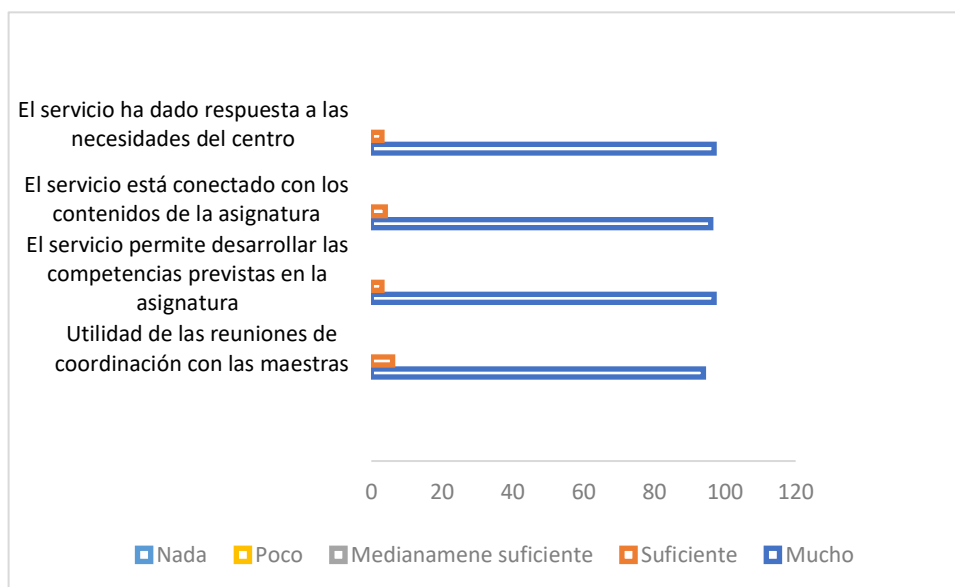
Para conocer la percepción y valoración del estudiantado se diseñó un cuestionario ad hoc con 18 preguntas abiertas y cerradas, relacionadas con las competencias de la asignatura, aprendizajes, realización de las actividades, valoración del servicio y de los contactos mantenidos con los socios comunitarios y satisfacción alcanzada, ya que nos interesaba conocer el qué y el porqué de las cuestiones planteadas. Algunos de los resultados obtenidos, relacionados con el servicio, los aprendizajes y el nivel de satisfacción alcanzado, se exponen en las figuras (1 y 2).

El cuanto al servicio realizado (Figura 1), más del 90% de los participantes plantean que el servicio les ha servido para: a) Dar respuesta a la necesidad planteada por la institución (97%); b) Para conectarlo con los contenidos de la asignatura (96%); c) Para desarrollar las competencias previstas en la asignatura: conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo

de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible (97%); y d) Utilidad de las reuniones de coordinación con las maestras (94%).

Figura 1

Porcentaje de alumnos/as y valor asignado a distintas dimensiones del proyecto: servicio realizado, desarrollo de competencias, utilidad de las reuniones con las maestras



En relación a los aprendizajes obtenidos, las situaciones complejas generadas durante las distintas fases del proyecto han posibilitado a los participantes:

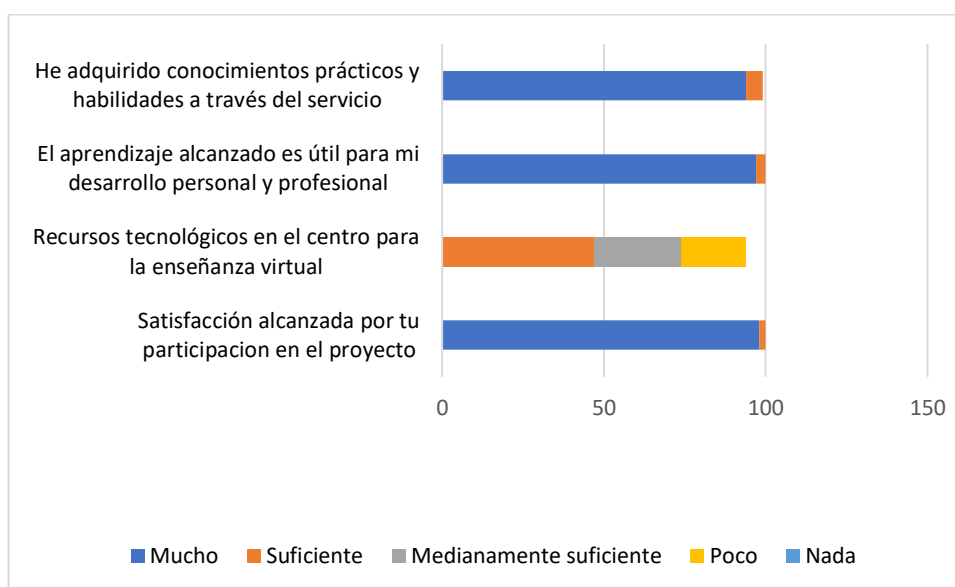
- La adquisición de conocimientos teóricos relacionados con la organización, estructura, funcionamiento y funciones que desempeñan los y las profesionales responsables de ejercer la acción tutorial en Educación Infantil. Dichos conocimientos fueron transferidos a la fundamentación del proyecto desarrollado. También lo utilizaron como marco de análisis de los centros educativos con los que estuvieron trabajando.
- La planificación de las actividades les ha posibilitado el desarrollo de capacidades cognitivas de segundo orden u orden superior (Mayorga et al., 2018): pensamiento crítico, análisis contextualizado, solución de problemas complejos, toma de decisiones fundamentadas, desarrollo de la creatividad, etc.
- La implementación del proyecto les ha servido para poner en acción las habilidades (habilidades sociales, para hablar en público, etc.), conocimiento práctico (saberes acumulados a lo largo de su historia personal y estudiantil), actitudes y valores.
- Los procesos de reflexión y evaluación les ha permitido descubrir algunas dificultades para afrontar las tareas programadas, relacionarse con los y las menores desde un rol

profesional, descubrir y poner en acción algunas potencialidades y evidenciar la escasez de recursos tecnológicos de los centros educativos. Este último asunto, escasez de medios tecnológicos para programar las sesiones online, es uno de los aspectos negativos que destacaba el alumnado implicado en los proyectos (Figura 2).

En este orden de ideas, más del 90% del estudiantado involucrado en el proyecto valoraba (Figura 2) que había adquirido un nivel muy alto en distintas dimensiones relacionadas con las acciones realizadas: a) Conocimientos prácticos y habilidades a través del servicio (94%); b) Aprendizajes útiles para su desarrollo personal y profesional (96%); c) Conocimiento de los medios tecnológicos con los que cuenta el centro para organizar procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales: el 45 % del estudiantado planteaba que en el centro había pocos recursos tecnológicos, el 23% señalaba que eran medianamente suficientes y el 29% valoraba que eran suficientes; y c) Satisfacción alcanzada por su participación en el proyecto (97%).

Figura 2

Porcentaje de alumnos/as y valores asignados a los aprendizajes obtenidos, utilidad de la experiencia para su futuro desarrollo profesional, recursos tecnológicos disponibles en los centros y nivel de satisfacción alcanzado



Durante el análisis de los diarios reflexivos, instrumentos creados con el propósito de favorecer la reflexión del alumnado antes, durante y después de la experiencia y vincular la experiencia con los contenidos de la asignatura y los objetivos del proyecto, fueron utilizados para la evaluación formativa y la calificación final. Durante el análisis de los mismos se pudo corroborar la satisfacción obtenida por el estudiantado, debido a su implicación con el proyecto. Es una de las cuestiones valoradas muy positivamente. La satisfacción, en las prácticas de ApS, es una temática que ha sido objeto de estudio en distintas investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo. Un asunto que, según Folgueiras et al. (2013), está vinculado con el protagonismo del alumnado en las distintas fases del proyecto, la realización de prácticas en contextos reales, poder vincular la teoría a la práctica, el descubrimiento de potencialidades y dificultades personales y la utilidad de las acciones emprendidas.

Las palabras utilizadas por los y las discentes para definir su satisfacción evidencian la influencia positiva que ha tenido esta práctica educativa en su desarrollo personal, social y estudiantil:

Ha sido una experiencia enriquecedora, me ha llenado un poco de sabiduría, de nuevos conocimientos y habilidades, de formas de comportarme y además me he adentrado un poco más en mi profesión. Esta actividad ha sido la mejor que he realizado durante la carrera (Diario reflexivo. A-8).

He de decir que me puntuaría con un 9, pues he crecido como persona y he desarrollado muchas habilidades sociales y profesionales (Diario reflexivo. A-52).

La palabra que define y resume mi grado de satisfacción conmigo misma en la realización de estas prácticas es orgullo (Diario reflexivo. A-11).

Es una de las mejores experiencias vividas en el grado de Educación Infantil, me ha aportado múltiples conocimientos, y creo que se ha realizado un proyecto de ApS donde se ha generado un impacto social y, al mismo tiempo, he adquirido competencias muy útiles para mi futuro profesional (Diario reflexivo. A-33).

Las informaciones expuestas anteriormente son confirmadas con los resultados alcanzados en el cuestionario (Figura 2). En dicho instrumento el 97% de los discentes planteaban que el nivel de satisfacción alcanzado había sido muy alto.

4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos del proyecto y los resultados alcanzados en esta experiencia, podemos concluir:

En relación al primer objetivo del proyecto (Creación de espacios de trabajo colaborativo entre Universidad-Centros Educativos que posibiliten la transferencia de conocimientos a situaciones reales), podemos concluir planteando que las prácticas de ApS favorecen el trabajo colaborativo entre la Universidad y otras instituciones del entorno. Son una oportunidad para la creación de un *tercer espacio híbrido o espacio de intersección* (Zeichner, 2010) donde los intereses, necesidades, posibilidades y límites del conjunto de los agentes se articulan para avanzar hacia la consecución de propósitos comunes. En dicho espacio de intersección, las actividades de reflexión entre los distintos agentes han favorecido la conexión del servicio con los contenidos de la asignatura, el análisis de emociones y sentimientos que les ha despertado su implicación en el proyecto y dotar de sentido personal y social la experiencia vivida.

En cuanto al segundo objetivo (Favorecer la conexión teoría-práctica de la asignatura), las acciones de ApS tienen una influencia significativa en la adquisición y desarrollo de competencias personales, sociales y estudiantiles. Los resultados obtenidos, a través de los diarios reflexivos y cuestionarios, acreditan que trabajar con esta metodología, que conectaba con el interés inicial de los y las discentes por realizar prácticas reales, les permitió vincular los contenidos teóricos con las actividades derivadas del servicio a la comunidad y desarrollar las competencias previstas en el programa de la asignatura.

Considerando el tercer objetivo (Diseñar actividades de sensibilización orientadas a dar respuestas a necesidades sociales y educativas: igualdad de género, uso respetuoso del medio ambiente, inclusión educativa, valores para la convivencia y derechos de la infancia), pensamos que la implicación de las maestras en el proyecto posibilitó el análisis de las necesidades reales planteadas, el seguimiento sistemático de las actividades diseñadas y realizadas y problematizar la concepción de la planificación didáctica rígida que mantenía inicialmente el alumnado universitario. Un aspecto que destacar es el rol protagónico ejercido por el alumnado en el devenir del proyecto (Mayor y Granero, 2021). Ello ha favorecido su desarrollo personal, ya que se tenía que situar como agente de cambio con la intencionalidad de dar respuestas a las necesidades detectadas. Asuntos que impulsan el desarrollo de la autoestima y autonomía, así como la aparición de dificultades que hay que ir afrontando.

Con respecto al cuarto objetivo (Profundizar en aspectos relacionados con la implementación del Plan de Acción Tutorial en Educación Infantil: diseño, organización y la participación de los y las menores y de las familias), el contacto con las maestras sirvió para analizar los objetivos, funciones y acciones derivadas de la acción tutorial en Educación Infantil. En este sentido, tenemos que manifestar que contar con cuatro maestras involucradas en esta experiencia ofreció la posibilidad de analizar distintos modelos para ejercer la acción tutorial en los centros, sus aspectos comunes y sus particularidades.

Por último, hay que destacar que, a pesar de los avances en la adquisición de recursos tecnológicos en los centros educativos, en esta experiencia se ha evidenciado la escasez de recursos en algunas aulas y la necesidad de seguir profundizando en el desarrollo de competencias digitales que posibiliten un mayor conocimiento y habilidades en el uso de los dispositivos disponibles.

En cuanto a las limitaciones de la experiencia analizada, la primera limitación es la relacionada con la muestra, ya que se trata de un estudio de caso único, aunque los resultados alcanzados pueden significar una nueva oportunidad para replantear antiguas generalizaciones (Stake, 2010). Otra limitación es no haber contado con un cuestionario con validez psicométrica para medir algunas de las dimensiones evaluadas.

5. REFERENCIAS

- Consejo de Europa (2006). Recomendación 2006/962/EC del Consejo de Europa de 18 de diciembre sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, *Diario Oficial L* 394, 30.12.2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Díaz, F. (2015) Estrategias para el desarrollo de competencias en Educación Superior, *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación*

Superior, 63-86.
http://cdn02.pucp.education/academico/2015/09/01094909/curriculo_competencias.pdf

- Escofet, A. (2020). _Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), 169-178. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24680>
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362_157.pdf
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Furco, A. (2007). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En A. González (coord.), *Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario* (175-183). Buenos Aires: EUBEDA.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, 0, 64-70. España: Madrid. <http://educacionglobalresearch.net/furco1issuezero>
- Furco, A. (Agosto 28, 2019). *El Estado de la Investigación de Aprendizaje-Servicio: ¿Hacia dónde vamos desde aquí?* [Segunda parte de la conferencia magistral]. V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/3t5zFDT>
- Gillmor, D. (2006). *We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People*. Sebastopol: O'reilly.
- Granero, A. (2021). TIC y ApS: una relación sinérgica en la educación universitaria de la sociedad digital. En D. Mayor y A. Granero (coord.). *Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp.89-102). Octaedro.
- Mayor, D. (2019). El Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 9-28. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8023331>
- Mayor, D. y Granero, A. (2021). *Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social*. Octaedro.
- Mayor, D. y Guillén-Gámez, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1). 515-524. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>
- Mayorga, J. M., Gallardo, M. y Pérez, A. I. (2018). Competencia social y ciudadana en las pruebas de diagnóstico general. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 121-136. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.cscp>

- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidad (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Puig, J. M. (coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS), Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006), Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Red Española de Aprendizaje-Servicio (2020). *ApS y coronavirus XII*. <https://www.aprendizajeservicio.net/>
- Rubio, L. y Escofet, A. (coords.). (2017). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tapia, M. N., Amar, H., Montes, R., Tapia, M. R., y Yaber, L. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. CLAYSS. <https://bit.ly/3yBkK7>
- Universidad de Almería (2020). *Programa de la asignatura Acción tutorial y Atención a la Infancia. Curso: 2020-2021*. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Universidad de Monterrey (30 de noviembre de 2020). *María Nieves Tapia: Aprendizaje-Servicio en tiempo de Pandemia*. [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hRNpLd2TViU>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre asignaturas del campus y las experiencias prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149. <https://bit.ly/3kOccDk>

Para citar este artículo:

Mayor Paredes, D. (2021). Aprendiendo a cuidarnos, una experiencia de Aprendizaje-Servicio virtual en educación infantil. *EduTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 71-84. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2169>