

El Aprendizaje-Servicio como propuesta metodológica para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Infantil. Percepción del alumnado universitario y las maestras implicadas

Service-Learning as a methodological proposal for working on the Sustainable Development Objectives in Early Childhood Education. Perception of university students and the teachers involved



Dr. Domingo Mayor Paredes, es Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Almería (España) · domingomayor1960@gmail.com · Orcid <https://orcid.org/0000-0002-4285-4210>



D. Alejandro Granero Andújar, es Profesor Sustituto Interino del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Almería (España) · alejandroganeroandujar@gmail.com · Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2697-0964>

Cómo citar este artículo

Mayor Paredes, D. y Granero Andújar, A. (2021). El Aprendizaje-Servicio como propuesta metodológica para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Infantil. Percepción del alumnado universitario y las maestras implicadas. *Investigación en la Escuela*, 105, 38-51. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.04>

Resumen. Este trabajo presenta los resultados de una investigación centrada en el análisis de la percepción del estudiantado universitario y maestras de Educación Infantil implicadas en un proyecto de Aprendizaje-Servicio realizado de forma virtual debido a la pandemia COVID-19, en el marco de una asignatura del grado en Educación Infantil. El proyecto analizado tenía, entre otros objetivos, desarrollar las competencias específicas y transversales del estudiantado universitario y promover la sensibilización de los y las menores en asuntos sociales y educativos vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En el mismo participaron: estudiantado y profesor universitario, maestras y alumnado de infantil. Como enfoque metodológico se optó por el estudio de caso, utilizando como técnicas de recogida de datos: observación, análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales y un cuestionario diseñado para conocer la percepción del alumnado universitario y maestras implicadas. Los resultados permiten constatar los aprendizajes alcanzados por el alumnado de ambos niveles educativos, las potencialidades pedagógicas del proyecto asignadas por el estudiantado universitario y las maestras y las dificultades encontradas por los agentes involucrados en el proyecto. Los hallazgos alcanzados evidencian el potencial pedagógico del Aprendizaje-Servicio para, por un lado, establecer relaciones colaborativas entre distintos agentes educativos y generar contextos de enseñanza-aprendizaje que promueven el desarrollo de competencias del estudiantado universitario, y, por otro lado, diseñar propuestas didácticas que introduzcan los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Infantil.

Abstract. This paper presents the results of a research focused on the analysis of the perception of university students and Early Childhood Education teachers involved in a Service-Learning project carried out virtually due to the COVID-19 pandemic, within the framework of a subject of the Early Childhood Education degree. The project analyzed had, among other objectives, to develop specific and transversal competencies of university students and to promote the awareness of children in social and educational issues related to the Sustainable Development Objectives. The participants were: university students and professor, teachers and preschool students. As a methodological approach, a case study was chosen, using as data collection techniques: observation, document analysis, semi-structured individual and group interviews and a questionnaire designed to find out the perception of the university students and teachers involved. The results show the learning achieved by the students of both educational levels, the pedagogical



Recibido: 2021-12-21 | Revisado: 2021-12-23 | Aceptado: 2021-12-25 | Publicado: 2021-12-31

DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.04> | Páginas: 38-51

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/index>

potentialities of the project assigned by the university students and the teachers and the difficulties encountered by the agents involved in the project. The findings show the pedagogical potential of Service-Learning to, on the one hand, establish collaborative relationships between different educational agents and generate teaching-learning contexts that promote the development of competencies of university students, and, on the other hand, design didactic proposals that introduce the Sustainable Development Objectives in Preschool Education.

Palabras clave · Keywords

Aprendizaje-Servicio, educación infantil, objetivos de desarrollo sostenible, temas transversales, práctica innovadora, relaciones colaborativas.

Service-Learning, preschool education, Sustainable Development Objectives, crosscutting themes, innovative practice, collaborative relationships.

1. Introducción

El currículo estatal de Educación Infantil (E.I. en adelante), en su «Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil», así como en la «Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía» y la «Orden de 5 de agosto de 2008», determinan la necesidad de trabajar un conjunto de temas transversales desde las tres áreas de conocimiento establecidas para el segundo ciclo de esta etapa: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno; Lenguajes: comunicación y representación. Entre ellos se recoge el respeto a la diversidad, la igualdad de género, el cuidado del medio ambiente, la alimentación saludable y la higiene o el uso responsable del tiempo libre y el ocio.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (2015), en su Agenda para el Desarrollo Sostenible estableció 17 objetivos a alcanzar en los próximos años de manera cooperativa entre los diferentes países firmantes, “en favor de las personas, el planeta y la prosperidad” (p. 1). Gran parte de estos objetivos presentan puntos en común con los temas transversales establecidos en el currículo de la etapa de Infantil, por lo que la educación de 0 a 6 años parece ofrecer un contexto adecuado para contribuir al logro de estos, así como para educar y sensibilizar en los valores que en ellos se recogen. De facto, entre las medidas adoptadas en el marco de estos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por la Presidencia del Gobierno de España (2018) se establece el compromiso de que la totalidad del alumnado en España alcance en 2030:

los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (p. 147)

Asimismo, la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece en su página web que:

Cada objetivo de la Agenda 2030 necesita de la educación para dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que le permitirán vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir a las sociedades en que viven. (s.f., párr. 1)

En este escenario, el Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) se presenta como una propuesta educativa idónea para trabajar tales contenidos, en cuanto que pretende la mejora de la sociedad y el entorno desde un sentido transformador, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social (Aramburuzabala, 2013). Los resultados hallados por Arquero-Avilés et al. (2020) sustentan la relación entre estos dos elementos.

Pese a la diversidad de miradas y formas de entender el ApS (Mayor, 2021), podemos definir este como una metodología educativa, práctica pedagógica o filosofía práctica (Puig y Palos, 2006) que, partiendo de una necesidad real social y/o educativa, permite al estudiantado adquirir aprendizajes para mejorar la realidad mediante la realización de un servicio a la comunidad (Batlle, 2011; Pallarès y Chiva, 2017). Internacionalmente se han establecido tres principios fundamentales que guían el ApS: 1) planificación intencional de los contenidos curriculares a atender y las actividades derivadas del servicio a la comunidad; 2) protagonismo real del estudiantado en las distintas fases del proyecto: diseño, implementación y evaluación; 3) propuesta enfocada en atender una necesidad real de la comunidad a fin de mejorarla (Montes et al., 2011).

Como metodología educativa, el ApS presenta una serie de principios pedagógicos que resultan comunes a todas las etapas educativas (Chiva-Bartoll y Pallarès-Piquer, 2018; Furco, 2011; Puig y Palos, 2006; Puig et al., 2007; Rubio y Escofet, 2017), entre los que se encuentran: potenciar el vínculo entre teoría y práctica, contribuyendo a la aparición de situaciones educativas que potencian la reflexividad, la responsabilidad cívica y el pensamiento crítico, a la par que genera aprendizajes significativos; favorecer la

participación activa, la interdisciplinariedad y la cooperación; conformar el trabajo en red entre instituciones educativas, así como entre éstas y las entidades sociales; posibilitar la creación de entornos educativos de enfoque globalizado que permitan el desarrollo integral del estudiantado, en cuanto a permitir el progreso de las capacidades, conocimientos, habilidades y valores de las diferentes áreas de conocimiento. Por su parte, Puig et al. (2011) presentaban información específica sobre las potencialidades educativas del ApS (ver Tabla 1).

Tabla 1

Impacto educativo del ApS

Dimensión	Impactos
Académico y cognitivo	-Aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas. -Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias. -Mayor asistencia, motivación respecto a la escuela y retención. -Mejores notas promedio. -Mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja.
Formación cívica	-Mayor comprensión de la política y de las actividades gubernamentales. -Mejor participación en la comunidad y en las cuestiones públicas. -Mejor ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad ciudadana. -Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales. -Compromiso con el servicio comunitario.
Vocacional y profesional	-Ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales. -Mejora de las competencias profesionales. -Mayor comprensión de la ética del trabajo. -Mejor preparación para el mundo del trabajo.
Ético y moral	-Mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas. -Cambios positivos en el juicio ético. -Mayor habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales.
Personal	-Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo. -Mayor autoestima. -Mayor conocimiento de sí mismo. -Mayor resiliencia. -Mayor eficacia personal.
Social	-Mayor compañerismo entre estudiantes. -Mayor habilidad para trabajar en equipos o para trabajar con otros. -Capacidad para desechar los prejuicios. -Mejora de las conductas prosociales.

Fuente: extraído de Puig et al. (2011, pp. 62-63)

Muchas de estos principios y potencialidades se recogen en las experiencias analizadas por Gil y Martí (2012) y González (2020), siendo estos los únicos estudios científicos hallados en el ámbito hispanoparlante sobre ApS en E.I. en las principales bases de datos (SCOPUS, DIALNET, TESEO, ISOC, ERIC, Education Source, REDIB, OAISTER, REDALYC y Web of Science) y buscadores científicos (Google Scholar).

Las corrientes pedagógicas innovadoras en E.I. coinciden en señalar la valoración positiva de tales principios pedagógicos como elementos necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carbonell, 2015; Pérez Gómez, 2012; Torres, 1994). Estos también se reflejan en la «Ley Orgánica 2/2006 de Educación» y las modificaciones de esta que aparecen en la «Ley Orgánica 3/2020».

En este trabajo se presentan los resultados del análisis de una acción de ApS diseñada en el ámbito universitario que fue implementada con el alumnado de 2º ciclo de E. I. de tres centros educativos. El objetivo del estudio estuvo focalizado en analizar la percepción y valoración del alumnado universitario y las maestras involucradas sobre distintas dimensiones relacionadas con el proyecto de ApS realizado.

2. Método

Teniendo en cuenta el objetivo del estudio, optamos por un enfoque metodológico de carácter naturalista, ya que interesaba conocer lo que piensan, dicen y hacen las personas analizadas en el contexto donde se desarrollaba el proyecto implementado. Los métodos cualitativos tratan de estudiar la naturaleza

profunda de la realidad, buscando conocer su estructura e interpretando su comportamiento a partir de la producción de datos descriptivos (Taylor y Bogdan, 1992). Como método de estudio se optó por el estudio de caso de carácter instrumental, ya que favorece la comprensión densa de cómo y por qué se implementa un proyecto en un contexto particular (Stake, 2010), tomando como referencia las percepciones construidas por las personas implicadas en la experiencia.

2.1. Contexto de la investigación

El proyecto analizado, denominado «Aprendiendo a cuidar-nos», se ha desarrollado de forma virtual, debido a las medidas establecidas por las autoridades sanitarias para hacer frente a la pandemia provocada por la COVID-19, en el contexto universitario y en tres centros escolares durante el curso escolar 2020-2021. Se llevó a cabo en el marco de la asignatura anual «Acción Tutorial y Atención a la Infancia» (ATAI), una de las materias obligatorias del segundo curso del Grado en E.I. de la Universidad de Almería. Los objetivos del proyecto fueron: a) Crear 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 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 no universitarios y profesorado y alumnado 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 2) 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 1,5 horas de duración.

Tabla 2

Acciones de distinta naturaleza que configuraron el proyecto implementado

Reuniones de planificación del proyecto: maestras del centro, 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	-Análisis del diseño definitivo del proyecto.
25/1/2021	-Evaluación de las actividades realizadas por el alumnado universitario.
Sesiones para la realización de las actividades, coordinación y seguimiento del proyecto: maestras y alumnado del centro, profesorado 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. -Realización de la primera actividad por parte del alumnado universitario.
11/3/2021	-Reflexión y seguimiento de las actividades realizadas. -Retroalimentación. -Realización de la segunda actividad por parte del alumnado universitario.
27/4/2021	-Reflexión y seguimiento de las actividades. -Retroalimentación.

	-Realización de la tercera actividad por parte del alumnado universitario.
12/5/2021	-Realización de la cuarta actividad por parte del alumnado universitario.
	-Evaluación global del proyecto.

Fuente: elaboración propia

Las necesidades, a las que pretendían dar respuesta las distintas acciones de ApS, emergieron durante el análisis de cada uno de los grupos-aulas de E.I.: 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. Las mismas están relacionadas con algunos de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de la Naciones Unidas -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 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, durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo, a través de actividades diseñadas por el estudiantado universitario, contando con la supervisión del profesor universitario y las maestras, para ser realizadas con el alumnado de E.I.

Cada grupo de alumnos/as universitarios/as, en función de las características psico-educativas y sociales de cada grupo de E.I. y las necesidades planteadas por las maestras, diseñó e implementó un proyecto didáctico articulado por actividades con diferentes formatos: video-cuentos, dramatizaciones, canciones, coreografías, puzzles, adivinanzas, obras artísticas con material de reciclaje, experimentos científicos, etc. Antes de llevarlas a cabo fueron supervisadas por las maestras y el profesor universitario. Después de su realización, fueron evaluadas por los agentes que intervenían en el proyecto: maestras y profesorado y alumnado universitario. La evaluación de las actividades en las aulas de E.I. corrió a cargo de las maestras.

2.2. 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 (Universidad de Almería), 4 maestras de E.I. 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 3 a 5 años, de E.I.

2.3. Proceso de indagación e instrumentos utilizados

Durante el proceso de estudio se siguió las cuatro etapas propuestas por Taylor y Bogdan (1992): preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa, utilizando como instrumentos de recogida de información los siguientes:

a) La observación participante en las sesiones virtuales para la planificación del proyecto, implementación y evaluación del proyecto. En distintos momentos del proceso se fueron recogiendo las notas de campo que han conformado el diario de observación.

b) Los documentos seleccionados para su análisis fueron el cuestionario *ad hoc* de tipo exploratorio diseñado por el profesor, contestado por 85 alumnos, y la guía de la asignatura. El cuestionario estaba conformado por 18 preguntas relacionadas con 4 asuntos: aprendizajes y competencias alcanzadas; nivel de conocimiento y utilidad atribuida al ApS; interés y compromiso; valoración de la metodología utilizada. Este instrumento fue validado por 4 personas expertas en la materia. Además, se llevó a cabo una prueba piloto para comprobar su fiabilidad. Dicha prueba fue realizada por 10 estudiantes. Finalizados los procedimientos anteriores, se introdujeron algunas mejoras.

Asimismo, se estudiaron 85 diarios reflexivos y los 21 proyectos de ApS producidos por el estudiantado implicado en la experiencia. En el diario reflexivo el estudiantado fue recogiendo los asuntos relevantes que iban aflorando en el proceso y su conexión con los contenidos teóricos de la asignatura, así como las propuestas de mejora sobre dimensiones nucleares que estructuraban la acción realizada: servicio, aprendizajes alcanzados, momentos de reflexión y evaluación del proceso.

c) La entrevista semiestructurada, individual y grupal, se planteó con el propósito de contrastar algunas informaciones alcanzadas en el devenir de las observaciones y en el análisis de los documentos. También se utilizó para profundizar en algunas cuestiones que fueron aflorando durante la investigación. La entrevista grupal fue realizada con 20 grupos de 4 estudiantes. La individual se llevó a cabo con las 4 maestras involucradas en el proyecto.

2.4. Análisis de los datos

Para analizar los de datos se optó por la codificación (Taylor y Bogdan, 1992), para ello se reunieron los datos y se analizaron teniendo en cuenta los temas, ideas, conceptos e interpretaciones con el objetivo de encontrar relaciones y contrastes entre los datos. Durante el proceso de análisis afloraron las categorías expuestas en la Tabla 3.

Tabla 3

Categorías que emergieron durante el análisis de los datos

Categorías (C)	Subcategorías 1º nivel (S)	Subcategorías 2º nivel (s)
C.1-Aprendizajes alcanzados	S.1.1-Conocimiento del ApS como metodología educativa	
	S.1.2-Adquisición de conocimientos sobre distintas temáticas actuales	
	S.1.3-Valores para la convivencia	
	S.1.4-Manejo de las TIC	
	S.1.5-Desarrollo de competencias específicas de la asignatura ATAI	s.1.5.1-Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana
		s.1.5.2-Analizar es incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, interculturalidad, inclusión social y desarrollo sostenible
	S.1.6-Desarrollo de competencias transversales-Universidad de Almería	s.1.6.1-Competencia social y ciudadana s.1.6.2-Capacidad para resolver problemas
C.2-Potencialidades pedagógicas del proyecto	S.2.1-Crecimiento personal y profesional	
	S.2.2-Conexión teoría-práctica	
	S.2.3-Satisfacción experimentada	
	S.2.4-Desarrollo de la innovación	
C.3.-Dificultades encontradas	S.3.1-Escasez de recursos TIC	
	S.3.2-Modalidad virtual	
	S.3.3-Manejo de las TIC	

Fuente: elaboración propia

Con el objetivo de obtener una información rigurosa (Taylor y Bogdan, 1992) se ha utilizado la triangulación de datos extraídos de las diferentes fuentes de información (Simons, 2011): observación, análisis de documentos y entrevistas, posibilitando encontrar concordancias y discrepancias entre los datos obtenidos mediante su revisión y comparación.

3. Resultados

3.1. Aprendizajes alcanzados en el devenir de la experiencia

Las acciones de ApS se generan en un espacio de intersección donde confluyen los intereses de distintos agentes educativos que apuestan por implicarse en proyectos comunes. Para su desarrollo se requiere el establecimiento de vínculos entre los contenidos curriculares y las tareas relacionadas con el servicio a la comunidad. También es necesario generar espacios y tiempos para que los sujetos involucrados en el proceso se piensen y sientan con capacidad de agencia. En la conformación de espacios híbridos y dialógicos se

producen múltiples aprendizajes derivados de las relaciones que se establecen entre los distintos agentes. Aprendizajes curriculares, personales, sociales y profesionales situados que ayudan a enriquecer sus percepciones del quehacer docente (Diario de observación):

Participar en el proyecto me ha hecho darme cuenta de la importancia de realizar un ApS y de los beneficios que aporta al alumnado y a las maestras y comunidad participante. Me ha servido para profundizar en la teoría y práctica de esta metodología (Ent. E-27).

Las reuniones con las maestras para evaluar las actividades me han enriquecido mucho. He aprendido la importancia de la programación flexible y de incorporar a la programación temas que le interesa al alumnado de Infantil (Ent. E-53).

Durante la implementación del proyecto pudieron vincular los contenidos de la asignatura con el servicio a la comunidad, lo que favoreció la adquisición de aprendizajes a través de distintas acciones educativas: diagnóstico y análisis las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta, selección de los contenidos a trabajar, programación, implementación y evaluación del servicio, conexión de los contenidos curriculares con las actividades realizadas y reflexión sobre lo acontecido.

El ApS nos ha permitido diseñar un proyecto con el objetivo de mejorar aspectos de la realidad. Nuestro grupo trabajó con el alumnado de Infantil el tema de los valores para la convivencia. El diseño del proyecto nos ha permitido engarzar algunos contenidos de la asignatura con las actividades realizadas con el alumnado (Ent. E-4).

He podido poner en práctica algunos contenidos de la asignatura (la participación de la infancia y las familias, las funciones de la tutora en Infantil, diseñar proyectos de ApS, etc.) y desarrollar mi compromiso social (Diario reflexivo. E-27).

El maridaje entre contenidos curriculares y servicio favoreció la significatividad, relevancia y funcionalidad de los aprendizajes, ya que fueron 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:

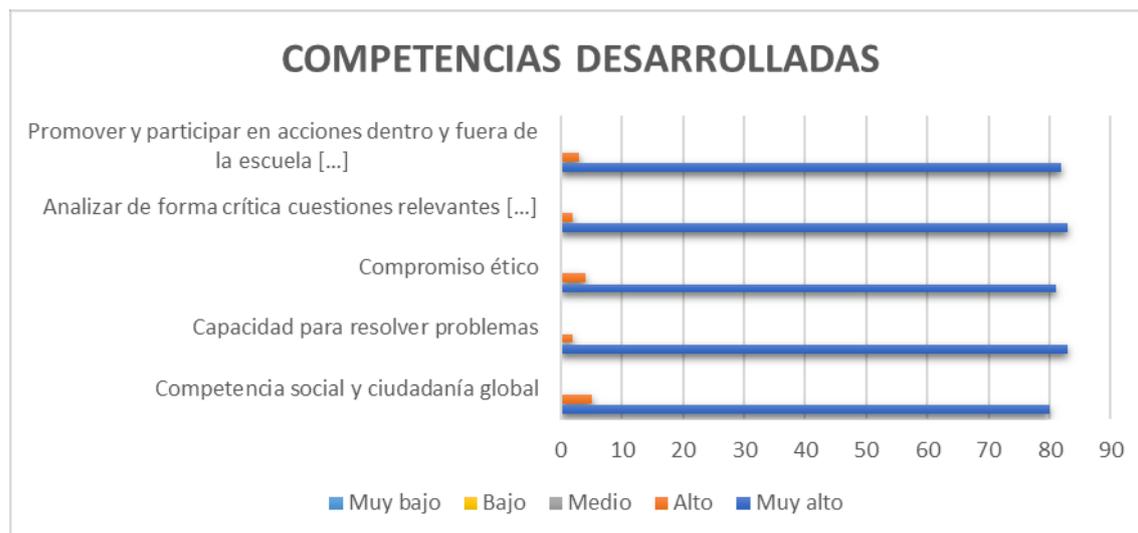
Mi participación en este proyecto me ha servido para dar a un colectivo, alumnado de infantil, un servicio que le ha ayudado a adquirir conocimientos sobre alimentación saludable e higiene bucal; y todo ello de una forma lúdica y divertida, haciendo que los mismos se sientan motivados, se interesen y se involucren en el proyecto. También nosotras y las maestras nos hemos llevado una serie de aprendizajes, por lo que todas las partes implicadas en el proyecto salimos beneficiadas y nos enriquecemos gracias a ello (Diario reflexivo. E-58).

El ApS me ha servido para adquirir un mayor compromiso social, además de poder colaborar con otras personas para identificar una necesidad social y elaborar una propuesta. Además, he adquirido nuevos conocimientos sobre cómo desarrollar la acción tutorial (Diario reflexivo. E-78).

Por otro lado, en el cuestionario, diseñado por el profesor de la asignatura, había varios ítems que hacían alusión a las competencias específicas y transversales adquiridas mediante la implementación de la práctica de ApS. En ambas cuestiones, como se muestra en la figura 1, los valores asignados eran altos y muy altos. Concretamente, más del 94% (80 de 85) del estudiantado asigna un valor muy alto al nivel de competencias alcanzado, tanto en las específicas: Potenciar y articular acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana y 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 como en las transversales: compromiso ético, capacidad para resolver problemas y competencia social y ciudadana.

Figura 1

Nivel de competencias alcanzadas en el transcurso de la experiencia de ApS



En cuanto a los aprendizajes obtenidos por el alumnado de E.I., las maestras entrevistadas planteaban que la experiencia vivida en el devenir a la acción de ApS le ha servido a su alumnado para:

Reforzar los conocimientos y valores positivos que trabajamos en el aula de forma transversal y globalizada. Vivenciar una forma lúdica de aprendizaje y una manera de tomar contacto con las TIC, descubriendo múltiples posibilidades que éstas pueden ofrecerles y para adquirir valores y actitudes positivas que fomentan la buena convivencia, no solo en el ámbito escolar, sino también fuera de él: respeto a la diversidad, cuidado del medio ambiente y de los animales, igualdad de género, educación vial, etc., ayudando así a convertirse en personas que aporten a la sociedad valores positivos (Ent. M-2).

Ampliar las propuestas de trabajo iniciadas en el aula e iniciar nuevas propuestas a raíz de las actividades planteadas por el alumnado universitario. El proyecto se ha convertido en un recurso motivador. Los días que realizábamos las sesiones se vivían como momentos de encuentro con nuestros amigos mayores que nos ayudaban a aprender y divertirnos (Ent. M-4).

La valoración positiva de las maestras sobre los aprendizajes conseguidos por su alumnado es consecuente con su interés e intervención en los espacios creados para la coordinación y seguimiento de las actividades, con el nivel de satisfacción alcanzado, recogido en el cuestionario (Figura 2), y con su compromiso para seguir participando en esta experiencia en el próximo curso escolar.

3.2. Potencialidades pedagógicas asignadas al proyecto de ApS

Los proyectos de ApS posibilitan, por un lado, el entramado de un círculo virtuoso conformado por la teoría y la práctica y, por otro, situar al estudiantado en posición de sujeto que construye acciones reflexivas y críticas para dar respuesta a las demandas sociales identificadas. Ello supone un ejercicio de movilización de competencias (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) orientadas a dar respuestas a los múltiples interrogantes que le plantea la realidad donde ha decidido intervenir. En este sentido, el estudiantado entrevistado exponía:

Participar en este proyecto me ha hecho crecer un poco más a nivel personal y profesional, así como diferentes habilidades cooperativas, sociales, etc. Por otro lado, a nivel profesional, quiero destacar que he aprendido la gran diversidad existente en el alumnado (Ent. E-11).

No solo me ha servido para crecer profesionalmente como maestra, ya que he podido vivenciar y poner a prueba mis capacidades, sino que a nivel personal ha sido una experiencia muy enriquecedora. Me ha dado la oportunidad de trabajar de forma cooperativa y coordinada con otras compañeras, así como con otras profesionales de la educación como maestras y profesorado de la Universidad. Ha reforzado mis ganas y pasión por la enseñanza, me ha enseñado a resolver problemas y tratar con diferentes personalidades, lo que hace que la experiencia sea mucho más rica. Sin duda volvería a repetirla (Ent. E-4).

Con este proyecto me he acercado a mi vida futura como docente: aprender a diseñar y realizar un proyecto de ApS, y así realizar la enseñanza de forma diferente a la tradicional. Además, me ha servido para conocer los beneficios que tiene el ApS y para trabajar de forma conjunta con la comunidad educativa: alumnado y maestras (Ent. E-82).

Otra temática resaltada por los y las discentes en los distintos instrumentos utilizados (entrevista, diarios reflexivos y observación) es la relacionada con la vinculación de la teoría con la práctica. En esta línea, el alumnado expresaba:

Ha sido una de las pocas prácticas que hemos tenido este año para poder conectar los contenidos de la asignatura a un contexto real. Me ha parecido una experiencia muy enriquecedora, tanto a nivel personal como profesional y social. He aprendido mucho con este proyecto y me ha encantado (Ent. E-55).

Durante la justificación del proyecto de ApS pude entender con mayor profundidad la necesidad de sustentar la práctica en teorías fundamentadas (Ent. E-29).

Para el alumnado universitario, transitar por una experiencia que le ha posibilitado la adquisición de aprendizajes curriculares y su aplicación práctica en contextos reales, acompañado por maestras y el profesor universitario, ha sido muy satisfactorio:

Mi participación en este proyecto me ha servido para adquirir nuevos conocimientos, además de una experiencia nueva, la cual me ha gustado mucho (Diario reflexivo. E-49).

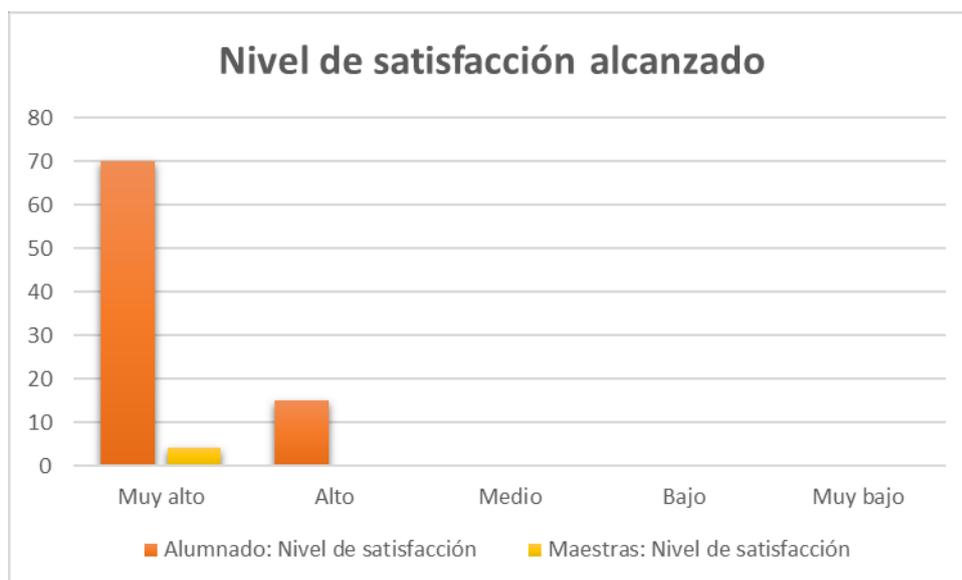
Ha sido una experiencia muy enriquecedora, la repetiría otra vez (Ent. E-9).

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

Los discursos mantenidos en las entrevistas y diarios reflexivos son corroborados en el cuestionario realizado (Figura 2). En este, más del 82% (70 de 85) del alumnado califica con un nivel muy alto el grado de satisfacción alcanzado y un 17% (15 de 85) le asigna un valor alto.

Figura 2

Nivel de satisfacción alcanzado por el estudiantado universitario y las maestras



Adentrándonos en las virtualidades pedagógicas que planteaban las maestras, podemos destacar cuatro asuntos: a) El crecimiento personal y profesional que ha supuesto para ellas el tránsito por la experiencia; b) Los elementos innovadores introducidos en el aula por el alumnado universitario, orientados a sensibilizar al alumnado de Infantil en temáticas vinculadas a las temas transversales recogidos en el curriculum de E.I. y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible; c) La relación colaborativa entre escuela-universidad; y d) La satisfacción alcanzada por su implicación del proyecto:

Con este proyecto siento que he crecido personal y profesionalmente, ya que he aprendido nuevos conocimientos y dinámicas que puedo seguir aplicando en mi labor docente. Tener contacto con el alumnado universitario es muy motivador, en ocasiones aporta actividades nuevas que *refrescan* nuestra batería de recursos (Ent. M-3).

Me han parecido muy interesantes e innovadores los ejes temáticos elegidos conjuntamente (igualdad de género, valores para la convivencia, educación ambiental y alimentación y hábitos de higiene saludable) y las formas de abordarlos a través de distintas actividades: cuentos, canciones, juegos, adivinanzas, dibujos, teatro, etc. También me ha parecido un acierto las reuniones de coordinación y seguimiento de las actividades (Ent. M-1).

Considero que este proyecto es una forma innovadora de acercar la escuela a la universidad y viceversa, de conocer la realidad y una oportunidad de trabajar conjuntamente (Ent. M-4).

En cuanto al nivel de satisfacción alcanzado por su implicación en el proyecto, cuando se les preguntó a las maestras por este asunto el 100% (4 de 4) respondieron que había sido muy alto (Figura 2).

3.3. Dificultades encontradas en el desarrollo del proyecto

Solo dos de las aulas de Infantil involucradas en el proyecto contaban con recursos digitales necesarios (proyector y pantalla o pizarra digital) para implementar el proyecto. En las otras dos, las maestras tuvieron que negociar con el equipo directivo para conseguir algunos dispositivos que posibilitasen el desarrollo de las sesiones virtuales. En una de ellas se trasladó un televisor con conexión a internet que, de forma habitual, estaba situado en otro espacio del centro. En la otra, la maestra tuvo que improvisar una pantalla con papel continuo y llevar al aula dos altavoces de su propiedad (Diario de observación).

Durante la puesta en acción del proyecto, el alumnado universitario, que tenía que intervenir en las aulas con escasos recursos tecnológicos, se puso nervioso, ya que pensaban que algunas de las actividades que había diseñado no se podrían llevar a cabo.

Después de realizar la primera sesión exponían:

A pesar de que en algunos momentos ha fallado la conexión y que no se escuchaba bien el sonido del videocuento, hemos podido solventar la situación (Ent. E-38).

Creíamos que todos los centros educativos contaban con pizarras digitales (Ent. E-47).

En el transcurso del proceso de materialización del proyecto descubrieron las alternativas que buscaron las maestras para hacer frente a las situaciones problemáticas planteadas y la importancia de pensar en la programación didáctica como un recurso flexible, abierto a los acontecimientos que se producen en los espacios de convivencia humana:

Con la ayuda de la maestra, hemos podido solucionar los problemas de las tecnologías en el aula (Ent. E-15).

He descubierto la importancia de no empeñarnos en realizar todas las actividades previstas, ya que en el grupo de Infantil se producen muchas situaciones interesantes que hay que atender (Ent. E-22).

Las restricciones para acceder a los centros educativos, provocadas por la pandemia COVID-19, impidieron que el proyecto se pudiera llevar a cabo de forma presencial. La presencialidad, el contacto directo entre cuerpos “sentipensantes” (Rincón, 2015), el estar presente con cuerpo y emoción en un espacio relacional como el aula, fue un ingrediente que el estudiantado universitario deseaba, pero que no se pudo materializar:

Nos hubiera gustado que el proyecto se hubiese realizado en el aula, para poder ver, sentir y tocar al alumnado de Infantil, pero con el COVID no ha podido ser (Ent. E-81).

Para el alumnado universitario y las maestras, pensar la relación educativa desde un modelo virtual, inédito hasta ese momento, generó tensiones iniciales en el diseño del proyecto, relacionadas con el tipo de actividades, recursos tecnológicos necesarios y conocimientos y habilidades necesarias para su aplicación, etc. Posteriormente, durante su desarrollo, se fueron adaptando a la modalidad virtual, generando respuestas creativas para hacer frente al nuevo espacio de relación (Diario de observación):

Al principio, nos costó hacernos a la idea de cómo sería trabajar las actividades a través de la pantalla.

Después, nos fuimos adaptando y creamos actividades muy interesantes (Ent. E-39).

Para las docentes involucradas en esta acción educativa, acometer el proyecto de forma virtual, supuso enfrentarse a un reto, ya que, como se ha planteado anteriormente, algunas aulas no estaban equipadas con los recursos tecnológicos necesarios:

Hemos tenido las dificultades propias que la pandemia nos ha impuesto: actuaciones no presenciales y limitaciones con las tecnologías. No disponer de algunos dispositivos tecnológicos en las aulas ha dificultado la realización de algunas actividades (Ent. M-2).

Durante el desarrollo de alguna actividad hemos tenido problemas técnicos de comunicación online (sonido, identificación de la persona que hablaba...). En esos momentos el alumnado se despistaba y perdía la atención (Ent. M-4).

Otra cuestión que se puso en evidencia es la vinculada a las competencias digitales necesarias para hacer frente a procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales:

En algunos momentos he tenido problemas para usar algunos de los recursos tecnológicos que me enviaba el alumnado universitario. Algunas cosas son nuevas para mí (Ent. M-1).

4. Discusión y conclusiones

Atendiendo al objetivo del estudio (análisis de la percepción y valoración del alumnado universitario y maestras involucradas sobre diversas dimensiones articuladas con la acción de ApS) y a los resultados alcanzados en cada una de las categorías analizadas, podemos concluir que:

a) En cuanto a los aprendizajes adquiridos, la inmensa mayoría del estudiantado universitario (80 de 85) involucrado en el proyecto plantea que ha alcanzado un nivel muy alto en el desarrollo de competencias específicas de la asignatura ATAI y transversales. Los resultados alcanzados están en línea con los resultados obtenidos en otros estudios (Deeley, 2016; Rodríguez y Ordóñez, 2015). En los mismos se destaca el potencial pedagógico del ApS para diseñar acciones educativas encaminadas a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores con la intencionalidad de dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de intervención. En este proceso se produce un ensamblaje entre los conocimientos previos y los conocimientos necesarios para afrontar la nueva situación problemática identificada, entre las habilidades de partida y las que se van adquiriendo en el proceso de la puesta en acción, y entre las actitudes y valores interiorizados antes de la intervención y su reconstrucción en el devenir de la experiencia. Por lo que podemos concluir que el ApS se puede considerar como una estrategia metodológica adecuada para impulsar el incremento de competencias en el estudiantado universitario.

En relación a los aprendizajes de los y las infantes, las descripciones realizadas por las maestras evidencian el potencial educativo del ApS para trabajar de forma globalizada asuntos sociales, a través de los temas transversales previstos en el currículo de E.I., conectados al contexto sociocultural y ambiental que viven los y las menores, y a las directrices planteadas por la ONU (2015) para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

b) En relación con la categoría potencialidades pedagógicas del ApS, atendiendo a los logros alcanzados, se puede concluir que la participación de los discentes en las acciones de ApS es una de las dimensiones sustantivas y eje vertebrador de las mismas. Su implicación en un proyecto de carácter pedagógico y político, ya que tratan de mejorar asuntos públicos, les permite adquirir competencias personales, sociales y profesionales, ya que se enfrentan a situaciones problemáticas para las cuales tienen que diseñar nuevas rutas posibles para mejorarlas o transformarlas. Los resultados son coincidentes con muchos de los estudios orientados al análisis de las competencias adquiridas en las acciones de ApS (Mayor y Granero, 2021; Yorio & Feife, 2012). En ellos se exponen las virtualidades pedagógicas de las prácticas del ApS para el desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales. Según Redondo-Corcobado y Fuentes (2020), la adquisición de dichas competencias se produce en un entramado con incidencia mutua entre las mismas, de tal modo que a la vez que las personas involucradas en las prácticas de ApS evolucionan en una de las dimensiones, ineludiblemente están incrementándose las otras dos. También son significativas las informaciones aportadas por el alumnado sobre las virtualidades de la metodología del ApS para establecer puentes entre la teoría y la práctica. En este sentido, Álvarez (2012) expone que:

Este es un asunto problemático que, en el ámbito educativo, genera múltiples tensiones, ya que, en muchas ocasiones, se perciben como dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos (la universidad y la escuela, generalmente), encontrándose en una situación de permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente, sin embargo, con frecuencia se ignoran la una a la otra, siendo esta quiebra una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 3).

Otro asunto de interés es el nivel alto de satisfacción alcanzada, tanto por el estudiantado universitario como por las maestras. La satisfacción en los proyectos de ApS es un asunto analizado, desde enfoques cualitativos y cuantitativos, en múltiples estudios. La satisfacción de las personas implicadas en acciones de ApS está relacionada con el rol de agente activo que desarrollan en las distintas etapas y fases del proyecto, con la posibilidad de transferir los conocimientos adquiridos en el ámbito de las asignaturas a situaciones reales para solventar aspectos que han sido diagnosticados como problemáticos y con los descubrimientos personales, sociales y profesionales que se producen en el devenir de la práctica reflexiva y crítica (Folgueiras et al., 2013).

Ahondando en las potencialidades percibidas por las maestras, su participación en la trama del ApS les ha servido para valorar positivamente la influencia del proyecto en su desarrollo personal y social, la oportunidad de poner en acción prácticas de ApS y, al igual que el alumnado universitario, asignar un valor muy alto al nivel de satisfacción alcanzada. La percepción de los socios comunitarios en un asunto escasamente investigado en la literatura científica relacionada con el ApS. En la actualidad, el 89% de los estudios publicados están focalizados en la influencia del ApS en el alumnado universitario: 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 universitario 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 (Furco, 2019). En este sentido, consideramos que este estudio abre una nueva línea de investigación necesaria para obtener una imagen panorámica de la influencia del ApS en los distintos agentes y niveles educativos.

c) Respecto a las dificultades identificadas, podemos manifestar que son de distinta naturaleza. Una de ellas, en la que coinciden dos de los agentes del proyecto (alumnado universitario y maestras), está relacionada con la escasez de recursos TIC en los centros educativos para implementar las actividades. Ello pone en evidencia la carencia de recursos tecnológicos en algunos centros educativos para poder desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma online, en una situación inédita hasta este momento, provocada por la emergencia de la pandemia COVID-19. Dichas carencias están afectando significativamente a los colectivos más vulnerables (ONU, 2020). Además, provoca incertidumbre en el alumnado universitario a la hora de manejar distintos programas para desarrollar las actividades planificadas.

Otra cuestión descrita por el alumnado universitario como dificultad fue la imposibilidad de realizar el proyecto de forma presencial. El contacto directo o vínculo relacional físico con el alumnado de E.I. es concebido por el estudiantado universitario como un requisito necesario para el desarrollo integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una idea que concuerda con el planteamiento de Torres (2019). Para este teórico de la educación, “educar exige presencialidad y comunidad, porque estamos aprendiendo a vivir con otros, a reconocernos, a desmontar prejuicios mutuos, a compartir, a socializarnos y convivir, a cooperar, a ayudar, a trabajar juntos, a dialogar, debatir, a tratarnos como iguales y a disfrutar juntos” (p. 7).

Con relación a las maestras, dos de ellas manifestaban la necesidad de programar actividades virtuales, ya que la pandemia, ha puesto de manifiesto sus carencias para manejar algunos programas y dispositivos tecnológicos. Estos resultados están en línea con los alcanzados por Zabaleta et al. (2021). En su estudio plantean “la necesidad de una adecuada alfabetización digital del profesorado de Educación Infantil, que le permita adaptarse a la nueva realidad educativa y social” (p. 105).

En cuanto a las limitaciones del estudio, 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 algunos de los asuntos analizados. Por último, consideramos que haber contemplado los resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado de E.I. y la percepción del profesor universitario hubieran ayudado a una mayor comprensión del caso.

Como futuras líneas de investigación, se propone profundizar en los tipos y niveles de participación de cada uno de los agentes que participan en las acciones de ApS, analizar en profundidad los logros alcanzados en cada una de las dimensiones que configuran las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y realizar un estudio de caso múltiple.

Referencias

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. <https://cutt.ly/YRpmiEc>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. <https://cutt.ly/pRpmseV>
- Arquero-Avilés, R., Cobo-Serrano, S., Marco-Cuenca G., y Siso-Calvo, B. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Aprendizaje Servicio en la docencia universitaria. Un estudio de caso en el área de Biblioteconomía y Documentación. *Ibersid: Revista de Sistemas de Información y Documentación*, 14(2), 13-24. <https://cutt.ly/gRpmdKV>
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Chiva-Bartoll, O., y Pallarès-Piquer, M. (2018). *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor*. Egregius.
- Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- 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. <https://cutt.ly/nRpmkIP>
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, 0, 64-70.
- Furco, A. (2019, 28 de agosto). *El Estado de la Investigación de A-S: ¿Hacia dónde vamos desde aquí?*. [Conferencia]. CLAYSS, Buenos Aires, Argentina. <https://cutt.ly/kRpmz2r>

- Gil, J., y Martí, M. (2012). Una experiencia intergeneracional: innovación metodológica mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio en Educación Infantil. *Quaderns Digitals*, 71, 1-12. <https://cutt.ly/8Rpmcmd>
- González, M.M. (2020). *Aprendizaje-Servicio: una forma de educación para la ciudadanía en educación infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. <https://cutt.ly/cRpmb2G>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, 1-112. <https://acortar.link/sR2ka>
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 252, de 26 de diciembre de 2007, 5-35. <https://acortar.link/ujm56>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado, 340, de 4 de mayo de 2006, 122868-122953. <https://acortar.link/NIVdy>
- Mayor, D. (2021). Aprendizaje-Servicio: una partitura híbrida en construcción. En D. Mayor Paredes y A. Granero Andújar (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 19-38). Octaedro.
- 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.
- Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. CLAYSS. <https://cutt.ly/ZRpmmWT>
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 169, de 26 de agosto de 2008, 17-53. <https://acortar.link/16nyDw>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (s.f.). *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. <https://cutt.ly/xRpEvEQ>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. <https://cutt.ly/LRpEnPN>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso*. <https://cutt.ly/qRpEEq3>
- Pallarès, M., y Chiva, O. (2017). *La pedagogía de la Presencia. Tecnologías digitales y aprendizaje-servicio*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Presidencia del Gobierno de España. (2018). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible*. Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible, Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe y Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. <https://cutt.ly/4RpvmHb>
- Puig, J.M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J.M., Gijón, M, Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 201, 45-67.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2017, 474-482. <https://acortar.link/FhdyPh>
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J.L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://cutt.ly/ERpERCy>
- Rincón, J.A. (2015). Pensamiento crítico en Fals Borda: hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 46(112), 171-203. <https://cutt.ly/RRpEUUh>
- Rodríguez, M., y Ordoñez, R. (2015). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en comunidades de aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 314-333. <https://cutt.ly/MRpEO4L>
- Rubio, L., y Escofet, A. (coord.). (2017). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata
- Torres, J. (2019, 7 de noviembre). El mundo del capitalismo cognitivo depende de la instrumentalización del sistema educativo. *Jurjo Torres*. <https://jurjotorres.com/?cat=205>

- Zabaleta, E., Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., y Sánchez-Compañá, M.T (2021). Competencia digital y necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil en España. Un estudio antes y después de la Covid-19. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 90-108. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76>
- Yorio, P., & Feifei, Y. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 9-27. <https://cutt.ly/sRpEDq3>