

Comprometiéndonos con “nuestra escuela”: un proyecto de Aprendizaje-Servicio para una formación del profesorado inclusiva.

(Promising ourselves to “our school”: a Learning-service project for an inclusive teacher training)

Mayka García García

Universidad de Cádiz

Remedios Benítez Gavira

Universidad de Cádiz

Páginas 69-83

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 11-03-2014

Fecha aceptación: 01-05-2014

Resumen.

Se presenta una experiencia de Aprendizaje-Servicio denominada “nos visitan”. Ha sido desarrollada en la asignatura “Atención a la Diversidad en Educación Infantil” del grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Se ha pretendido visibilidad a una escuela infantil y a su proyecto educativo en su entorno, para que contribuya a que esta dejara de ser una escuela excluida. A la vez, la experiencia ha pretendido que el alumnado participante viviera, durante su formación inicial como docente, una experiencia de enseñanza-aprendizaje inclusiva.

Palabras clave: *Aprendizaje-Servicio, educación inclusiva, escuela infantil, voz de los estudiantes, aprendizaje cooperativo*

Abstract.

It presents an experience of Learning - Service named “they visit us”. It has been developed in relation with the subject “Attention to the Diversity in Early Education” which it is part of the program of studies of Teacher Training Grade in Child Education in the University of Cadiz. The experience pretends to make visible in their near geography context a small child school and their educative project in order to contribute let no to be excluded. At the same time the propose was that students were able to live an inclusive learning and teaching experience during their initial teacher training

Key words: *Learning-service, inclusive education, Kinder garden, student’s voices, collaborative learning*

1.-Introducción: hacia dónde vamos o de las intenciones y de nuestro marco conceptual como base de la propuesta inclusiva.

"La educación inclusiva nunca debería ser la referencia por defecto de las necesidades educativas especiales. En el momento en que permitamos que la educación inclusiva sea la educación especial de los nuevos tiempos, nos someteremos a la indiferencia colectiva". (SLEE, 2013:180)

El punto de partida de este proyecto lo situamos en el interés por construir una propuesta didáctica en el marco de la formación inicial de maestros-as, donde nuestros-as estudiantes aprendan a través del desarrollo de proyectos reales que den respuesta a necesidades de nuestro entorno. Que les ayude y nos ayude a comprometernos y comprometernos con el mismo, en el desarrollo de una educación inclusiva. En este sentido, compartimos con Puig, De la Cerda, Martín, Escofet y Freixa (2011:68) que "la formación inicial del profesorado necesita ser sensible a los problemas de la realidad educativa e intervenir en ellos". Igualmente, partimos de la base de que podemos contribuir al desarrollo de profesionales educativos críticos desde la base de la promoción de una ciudadanía crítica que "apele al compromiso y la implicación activa, a la reflexión y la participación desde un liderazgo inclusivo" (Sales, 2012:54).

Desde hace algunos años venimos reclamando que la investigación en y para la inclusión tiene que ser inclusiva (Barton y, 1997; Parrilla, 2007, 2009, Susinos y Parrilla, 2008; Barton, 2011; Slee, 2013). También, en coherencia con lo anterior, pensamos que la formación inicial del profesorado y específicamente aquella que tiene por objeto de estudio la inclusión, debería serla (Sales, 2001; Sales, Moliner y Sanchis, 2001; Parrilla y Morña, 2006; Cotrina y García, 2010, Forteza, 2010). Creemos que no desarrollar nuestra labor docentes en las etapas educativas obligatorias no debe ser la excusa para un desempeño docente no inclusivo. Estamos convencidas (las docentes implicadas en el proyecto) que es posible hacerlo también en la universidad, asumiendo que "enseñar juntos a alumnos que son diferentes en muchos aspectos, en un mismo centro y en una misma aula, no es una tarea fácil, pero tampoco es imposible. Y (...[ello pasa por]) cambiar la forma de enseñarles y de organizar la actividad en el aula, aunque sea más compleja" (Pujolás, 2010:38). Y es que el ejercicio docente se desenvuelve en un espacio y tiempo complejo.

Investigando en torno a fórmulas didácticas que nos permitieran avanzar en esta dirección, hemos ido prestando atención a distintas posibilidades a lo largo de nuestra trayectoria profesional: la accesibilidad, el aprendizaje cooperativo, la voz de los-as estudiantes en la construcción del currículum, la diversificación de tareas de aula y el diseño universal de aprendizaje (García y Cotrina 2009, 2011, 2012a). Hace algún tiempo nos topamos con el Aprendizaje-Servicio, una propuesta que nos

enamoró. Por ello, actualmente, en el seno de nuestro grupo de investigación ¹ venimos desarrollando una línea de investigación y acción en esa dirección. Nos parece, como a otros colegas, una propuesta de sumo valor para la formación de profesionales de la educación desde una perspectiva crítica (Carbonell y Carrillo, 2008; Folgueiras y Martínez, 2009; García, Sánchez y Mayor, 2012), porque promueve y nos hace partícipes de la transformación de nuestro entorno local. Consideramos también una propuesta metodológica pertinente para el desarrollo de la educación inclusiva porque desarrolla sus principios y fundamentos. En este sentido, promueve valores solidarios, celebra las diferencias, apoya la emergencia de la voz de los-as participantes y su empoderamiento, utiliza de manera sostenible los recursos de la comunidad, establece alianzas colaborativas con otras entidades y se articula desde una óptica cooperativa (Francisco y Moliner, 2010; Martínez, 2010; Mendia, 2012; García y Cotrina, 2012b).

Señala Batlle (2013) que el Aprendizaje y Servicio es, además de una metodología didáctica, “una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión”. Nosotras nos atrevemos a añadir que, además, esta filosofía y esta metodología dota de *emoción* al proceso de enseñanza-aprendizaje; y en esa emoción² los-as participantes construimos la esencia de lo que significa ser persona (Maturana, 1994). La emoción nos lleva a celebrar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a valorar lo que en el mismo acontece y a quienes de él participan del mismo.

Comentábamos anteriormente que el Aprendizaje-Servicio promueve la dimensión ética de los aprendizajes que en la profesión docente nos vuelve a conducir a la educación inclusiva, porque esta es sobre todo un proyecto ético (Allan, 2005). Y lo es antes que una apuesta técnica o política (Slee, 2006) porque la ética lo sustenta. La ética, según plantea López Melero (2012) presentando el pensamiento de Maturana (1994), “se construye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro y adquiere su forma desde la legitimidad del otro como un legítimo otro en la convivencia”. Siendo así, el vínculo entre convivencia y ética resulta indisoluble en el marco de la educación inclusiva, añadiendo que la construcción de esa ética en la convivencia pasa por la celebración de la diversidad. Hemos de maximizar las oportunidades de convivencia insiste Touraine (2000). Por su parte Dyson (1999) nos recuerda que, necesariamente, la educación inclusiva se enmarca en la acción y no puramente en el terreno de las ideas. El Aprendizaje-Servicio nos abre precisamente este espacio óptimo de acción y de reflexión compartida en la convivencia.

Pero además de un proyecto ético, la educación inclusiva es un proyecto de lucha

¹ Grupo de investigación HUM 230 “investigación Educativa Eduardo Benot”, dirigido por Rafael Ángel Jiménez González.

² López Melero (2012:23) señala que nuestra esencia se configura en que somos seres emocionales, y añade que esto no nos diferencia de otros animales. Argumenta que lo que nos hace realmente humanos es que somos “seres amorosos”, interpretando que el amor, en este contexto, no tiene que ver con el concepto poético, religioso (...). El amor es un acto de confianza, no es una cosa, es un modo de vida (...)” (2012:18)

política y cambio cultural (Corbett y Slee, 2000) que sitúa el sentido de lo humano como eje de acción, lo que proporciona una dimensión solidaria a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el Aprendizaje-Servicio es una herramienta que promueve el activismo crítico que cuestiona el *status quo* que perpetua la exclusión. Tomar conciencia de esta exclusión - y de cómo el sistema utiliza mecanismos, a veces, sutiles y, otras, explícitos para consolidarla y acrecentarla -, es de suma importancia para no reproducir bajo una supuesta lógica, ética y práctica inclusiva algo que no lo es. Pero el Aprendizaje-Servicio no se queda en la detección de las barreras al aprendizaje y a la participación, en identificar y comprender la exclusión, lo que en sí mismo ya sería de sumo valor; sino que en el mismo se pasa a la acción poniendo en marcha actividades (servicios) que mejoran las comunidades, ayudando a las escuelas a conectar con su entorno.

2.- Cómo surge el proyecto “nos visitan”, un proyecto de Aprendizaje-Servicio para visibilizar a una escuela en su comunidad natural.

El proyecto “nos visitan”, se ha desarrollado en el marco de la asignatura “Atención a la Diversidad en Educación Infantil”, ubicada en segundo curso del Grado en Educación Infantil, participando en el mismo 191 estudiantes y dos profesoras. El proyecto toma como punto de partida las necesidades detectadas en dos contextos educativos, en principio poco conectados más allá de acciones puntuales³, la Escuela Infantil La Algaida y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Puede resultar relevante indicar, para comprender este proyecto, que existe una escasa conexión entre ambos centros, lo que resulta después de todo algo habitual si revisáramos la literatura en relación con la conexión universidad-escuela y la formación del profesorado (Darling-Hammond, 2006; Zeichner, 2010), y algo no muy diferente de lo que ocurre en nuestras facultades de educación. Pero en este caso, la escuela a la que hacemos referencia es un centro educativo ubicado en el Campus de Puerto Real de la Universidad de Cádiz, cuya titularidad ostenta la propia universidad y que distan unos 800 metros entre este y nuestro centro. La mayoría de la comunidad universitaria pasa por su entrada cada mañana cuando acude a estudiar o a trabajar en este campus. Algunos-as ni siquiera se han parado a mirarla, a pesar de que sus vallas llaman poderosamente la atención al estar coloreadas de vivos colores. Nuestros-as estudiantes nos preguntan con curiosidad en relación con el centro, y no se atreven a acercarse al mismo porque alguien les ha dicho *que a la escuela no se puede ir a molestar*.

³ En cursos anteriores la Escuela Infantil había sido visita por estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Infantil de la UCA, en una actividad didáctica integrada en la secuencia de esta misma asignatura y orientada a utilizar de forma práctica los indicadores del “Índice de inclusión” (Booth y Ainscow, 2002). A través de la misma, nuestros-as estudiantes desarrollaban una microinvestigación con recogida de información a través de observación y entrevistas a las maestras, encaminadas a la detección y eliminación de barreras al aprendizaje, la participación y el juego, así como a la formulación de propuestas de mejora. Igualmente, en nuestras clases utilizamos un material, denominado “proyecto mis manos”, elaborado por estudiantes de prácticas en empresa, para ilustrar el desarrollo del trabajo por proyectos en la etapa 0-3, analizando el ajuste de las distintas actividades al nivel de desarrollo de niños y niñas de la escuela.

Con frecuencia nos encontramos con escuelas desconectadas de su espacio natural y convivencial, donde existe poca permeabilidad entre el entorno y el centro. Este es precisamente el tema al que nos invitan a pensar en este congreso. Son escuelas excluidas de su espacio y su tiempo, que a veces lo son por decisión propia. Sin embargo, en nuestro caso, nos encontramos con una *escuela excluida* por la cultura institucional de la organización en la que se inserta, que no la siente suya. Y en esa exclusión, nos perdemos todo lo valioso y apasionante que en ella acontece. La Escuela Infantil la Algaida es una comunidad abierta a la colaboración, que quiere y siente que necesita proyectarse a su alrededor, porque entiende que dicha proyección es necesaria para su desarrollo como comunidad educativa y para enriquecer su entorno. Sabe que tiene mucho que aportar y quiere hacerlo. De hecho, tal es así que podemos encontrar en sus objetivos como institución la “creación de un espacio de investigación en el campo de la educación infantil para promover la innovación y el cambio profesional” (Proyecto Educativo de la escuela, p.9). Paradójicamente, frente a ello, nos encontramos con una facultad que como organización educativa presenta una cultura profesional fuertemente individualista lo que, como recuerda Santos Guerra (1999), empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas hacia las que se incardina. Una facultad que escasamente se proyecta en su contexto, más allá, como señalábamos con anterioridad de en acciones puntuales, mirando hacia la escuela (en abstracto) como objeto de estudio, pero no hacia “su” escuela como objeto de práctica y enriquecimiento.

Como docentes, como investigadoras y como miembros de la comunidad universitaria nos interesa esta escuela porque entendemos que es “nuestra escuela”, porque nuestras trayectorias vitales se han ido cruzando⁴ y porque posee un potencial inclusivo muy importante: acoge incondicionalmente a cualquier niño o niña, se preocupa de potenciar las relaciones familia, escuela y comunidad, valora la diversidad y la toma como punto de partida de su proyecto educativo, trabaja por proyectos, desarrolla agrupamientos sobre la base del desarrollo de los niños y niñas articulando simultáneamente actuaciones multinivel, desarrolla un apoyo colaborativo en el aula donde hay más de un adulto y utiliza los recursos de la comunidad.

Este proyecto, por tanto, no surge en abstracto, sino que se vincula a una situación problemática que emerge de otra cuestión en la que veníamos colaborando. Sus orígenes podemos situarlo en el marco de un diagnóstico de necesidades, al amparo de otro proyecto en el que la escuela infantil se encuentra inmerso⁵. En el mismo, el equipo educativo manifestaba su preocupación por la escasa conexión entre el centro y su comunidad natural, lo que le restaba posibilidades de desarrollar acciones

⁴ Las maestras de la escuela son antiguas alumnas de magisterio y/o psicopedagogía de nuestra facultad e incluso alguna de nuestras hijas e hijos han sido escolarizados en la escuela.

⁵ La El La Algaida participa en el proyecto “Escuelas que Caminan hacia la Inclusión Educativa: Trabajar con la Comunidad Local, la Voz del Alumnado y el apoyo Educativo para promover el cambio ([EDU2011-29928-C03-02](#))”, en el que el centro participa desarrollando Grupos de Apoyo Mutuo para el colectivo de maestras y el de familias (ver García, Cotrina y Gallego, 2013).

educativas aprovechando los recursos de su entorno. No podían entender como, siendo una comunidad abierta, no es utilizado como espacio de experimentación y de innovación para la Facultad de Ciencias de la Educación. Concluyen su reflexión indicando que necesitan proyectarse en la misma como primer paso para poder trabajar juntos-as.

De la misma forma, algunas docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación nos encontrábamos tratando de identificar espacios educativos locales con los que enriquecer de prácticas la acción de nuestras aulas⁶. ¿Podríamos encontrarlos en este propósito?. Ambas partes asumimos que tener una escuela infantil en el entorno próximo supone un privilegio para una Facultad de Ciencias de la Educación porque nuestros-as estudiantes tienen la oportunidad de aprender de y en la práctica en un entorno real. Así que, aunando necesidades, propusimos a la escuela la posibilidad del desarrollo de una propuesta conjunta.

3.- Nos ponemos en marcha, empezando a preparar el proyecto.

Iniciamos el proceso de colaboración aclarando que todas las partes tuviéramos claro de qué hablamos cuando lo hacemos de Aprendizaje y Servicio como primer paso para poder pasar a una discusión en relación su diseño. Ello nos permitiría compartir significados, pero también contribuir a la diseminación de esta metodología. En el diseño, de corte colaborativo (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1993), participaron el equipo educativo de la escuela, el alumnado de la asignatura y las docentes. Con este proceso pretendíamos poner en valor que todas las voces eran importantes, así como motivar al grupo hacia la propuesta, algo que no resultó nada complicado.

"Estoy muy ilusionada con el proyecto de la escuela porque para muchos será nuestro primer contacto con lo que vamos a trabajar en el futuro" (Registro de una alumna en el "Diario de expresión libre").

Todas las partes realizaron contribuciones para la gestación del mismo:

- a) El alumnado se mostraba partidario de diseñar un servicio que implicara una actuación educativa con los niños y las niñas de la escuela. Para algunos-as era la primera oportunidad de dejar de ser observadores para ser actores/actrices en un acto didáctico, de ser y sentirse maestros-as.
- b) El equipo educativo de la escuela apuntó la importancia de que el servicio conectara con el currículo formativo de nuestros-as estudiantes en relación con la atención a la diversidad. Pero para ello, no solo debía contemplar una actuación dirigida a grupos particulares y su situación particular, sino que debía incluir una propuesta conjunta que permitiera el acceso, la convivencia y la participación de todos los niños y niñas de la escuela.

⁶ Durante el curso anterior participamos en un Proyecto de Innovación Educativa denominado "Conectando aulas" (Dirigido por Cristina Goenechea Permisán), orientado a identificar maestros y maestras que desarrollaran prácticas innovadoras locales y a documentarlas para enriquecer el currículo formativo de nuestros-as estudiantes.

- c) Por nuestra parte, consideramos que una propuesta de este tipo debería contemplar la presencia de las maestras en nuestra facultad para poner en valor sus voces, es decir, se trataba de apostar por su empoderamiento, en reconocimiento a lo que su experiencia puede aportar a la formación de maestros-as de Educación Infantil.

Como responsables de la asignatura elaboramos un borrador donde analizábamos qué podía aportar este proyecto a la formación de nuestros-as estudiantes. En primer lugar, era una oportunidad para el acercamiento del ciclo 0-3 de la etapa de Educación Infantil, un ciclo que, aunque forma parte de su currículum formativo de los-as futuros-as maestros-as, se aborda de manera muy pobre a lo largo de los estudios del grado, dado el peso de la tradición en la formación inicial vinculada al ciclo 3- 6 años. De esta forma la propuesta aportaba un valor al propio título. En segundo lugar, revisando la propuesta didáctica de la asignatura determinamos que un proyecto de estas características podía contribuir a que nuestros estudiantes fueran capaces de:

- Identificar las principales barreras al aprendizaje, la participación y el juego existentes un centro educativo y en sus aulas.
- Recoger información inicial sobre el estado actual de la organización y de los niños y niñas a lo largo de un proceso de enseñanza-aprendizaje
- Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas didácticas inclusivas en la etapa de educación infantil específicas para un contexto escolar del entorno.
- Evaluar las posibilidades y límites de desarrollo de prácticas educativas inclusivas en el ciclo 0-3.

Igualmente, en el análisis de las aportaciones de este proceso a la asignatura revisamos los contenidos⁷ del programa, con objeto de determinar cómo podían articularse como andamiaje pedagógico en las distintas fases del proyecto; y de nuestra práctica de cursos anteriores, para adecuar las herramientas y las propuestas que metodológicamente nos hubieran resultado valiosas para la implementación de una propuesta inclusiva, determinando que debíamos rescatar los diarios de expresión libre, el diario colaborativo de grupo, las estrategias de trabajo cooperativo y la evaluación negociada. También cabe destacar que en el marco de la asignatura, de manera habitual, venimos trabajando con cuentos, dado que es recurso natural y valioso para presentar información, para apoyar la formación en valores y para el aprendizaje. En este sentido solemos proponer lecturas colectivas de cuentos seleccionados que se centren en valores que sustentan la diversidad y fomenten la inclusión, apostando por la valoración de la diversidad y la construcción de comunidades acogedoras. Planteamos que el cuento podía ser el centro de un desarrollo didáctico con niños y niñas de esta edad y otro punto de conexión con la escuela que lleva a cabo un proyecto de biblioteca para favorecer el desarrollo del

⁷ La asignatura, programáticamente, se articula en torno a 4 bloques de contenido: 1. La diversidad en Educación Infantil. 2. Barreras al aprendizaje, la participación y el juego. 3. Currículo, diversidad y necesidades y 4. Medidas y estrategias para atender a la diversidad en Educación Infantil.

lingüístico y socioafectivo, fomentando la lectura familiar de cuentos.

4. La concreción del diseño.

Las premisas de partida eran, a) una necesidad social de la escuela, la de darse a conocer en su entorno y utilizar los recursos del mismo para el desarrollo de su proyecto educativo, b) dos espacios para desarrollar una propuesta, la escuela infantil y la facultad, c) un marco para el desarrollo del proyecto, la asignatura d) una herramienta común de trabajo, el cuento, y e) un conjunto de maestras y personal educativo⁸ dispuestas a constituirse en recursos para apoyar el aprendizaje de nuestros estudiantes y f) un alumnado altamente motivado con la idea. Con todos estos elementos cocinamos un proyecto educativo donde pretendíamos que estuvieran presentes tres ingredientes básicos de una educación inclusiva, la voz de todos los participante, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo.

El proyecto “nos visitan” se orientó hacia dos objetivos distintos complementarios entre sí, de un lado hacer visible y presente a la Escuela Infantil en nuestra facultad, lo que suponía el “servicio” y, de otro, potenciar el desarrollo competencial de nuestros-as estudiantes en el ámbito de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, que configuró el componente de “aprendizaje”. Como todo proyecto de Aprendizaje-Servicio debía articular dos componentes interconectados, el de desarrollo del proceso formativo con nuestros-as estudiantes y el de la acción con la escuela. Respecto a esta última contemplamos la posibilidad de interacción directa en varios momentos formalizados:

- En la fase preparatoria, con una visita de las maestras a nuestras aulas para alimentar el proceso de investigación que supone un diseño didáctico y con la petición de permisos y colaboración a las familias.
- En la fase de desarrollo, con una visita de nuestros-as estudiantes a la escuela para poner en acción secuencias didácticas en las diversas aulas, y una visita de las maestras, niños y niñas y familias a nuestra facultad para participar en una actividad diseñada para los niños y niñas.
- En la fase evaluativa, con la participación de toda la comunidad educativa a través de entrevistas y cuestionarios.

La siguiente fase consistió en establecer las alianzas necesarias con el entorno para que el proyecto fuera posible, lo que implicó la solicitud de permisos al Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Servicios Universitarios, la formalización de un proyecto de innovación docente que proporcionara cobertura institucional al mismo y la solicitud de colaboración a otros-as docentes de la facultad para la cesión de espacios necesarios o el cambio puntual de horarios de clase facilitando la participación del alumnado en la experiencia.

⁸ El equipo educativo de la escuela está compuesto por 4 maestras titulares de las aulas y una coordinadora que desarrolla además apoyo al aula. Se cuenta además con una cuidadora, dos estudiantes en prácticas en empresa y una voluntaria de la Asociación para la Inclusión Social y Educativa (AISE).

Si con anterioridad mostramos los objetivos orientados a cada componente del Aprendizaje-Servicio, se presentan a continuación las acciones específicas asociadas. Así pues, el componente de “Aprendizaje” se concretó en el diseño, desarrollo y evaluación de una secuencia didáctica en torno a un cuento sobre diversidad que se llevaría a cabo en la escuela, para lo que se articularía un proceso de investigación previo que permitiera su ajuste a la diversidad; y el de “Servicio” en preparar una visita de los niños, niñas, equipo educativo y familias de la escuela a nuestra facultad para participar en un cuentacuentos colectivo.

El esquema básico del diseño didáctico bajo el que se desarrollaría la propuesta didáctica de la asignatura sería doble, puesto que la misma secuencia sería utilizada para desarrollar el aprendizaje y el servicio:

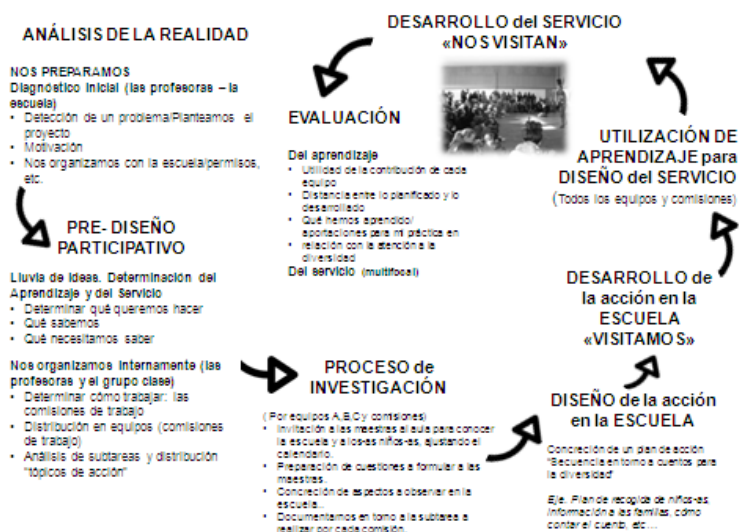


Figura 1. Diseño de la experiencia.

Gran parte de este esquema de acción fue construido con los-as propios-as estudiantes. El resto del diseño se configuró trabajando por equipos (A, B y C, uno por cada grupo-clase) y articulando organizativamente en cada equipo comisiones de trabajo asociadas a tareas y focos de desarrollo necesarias para llevar a cabo el servicio. Dado que el proyecto contaba con dos momentos de servicio, el de la acción didáctica en torno a un cuento para la diversidad (visitamos) y de cuentacuentos en nuestra facultad (nos visitan), se conformaron estructuras diferenciadas pero encadenadas. Para el primer servicio, los estudiantes de cada grupo se emparejaron con una o varias aulas de la escuela a fin de formular una propuesta ajustada a los niños y las niñas como primer paso. Seguidamente formularon un análisis de tareas y acciones implicadas que conformarían la estructura de comisiones. Estas serían “cuentos y cuentistas”, “secuencia didáctica del antes”, “secuencia didáctica del después”, “desplazamientos”, “espacios, materiales y recursos”, “familias” y

“coordinación (intra-equipo e inter-equipo)”.

5. Visibilizando la puesta en acción desde su análisis.

Los momentos más significativos de la puesta en acción del proyecto fueron, desde la perspectiva de los-as estudiantes, aquellos en los que se dio una interacción efectiva entre la escuela y los grupos-clase. En este sentido, hemos de hacer referencia a tres momentos clave: 1) La visita de las maestras a nuestras clases para participar del proceso de investigación, trayéndonos la escuela y su experiencia al aula. 2) La puesta en acción en la escuela de la secuencia didáctica en torno un cuento para la diversidad. 3) La visita de la escuela a nuestro centro para participar en un cuentacuentos.

En la primera fase del proyecto, que incluía desde el *análisis de la realidad al proceso de investigación* sobre la misma, los-as estudiantes de la asignatura recibieron la visita en nuestras aulas de 4 maestras del equipo educativo de la escuela infantil. De forma previa a la visita, se propusieron cuestiones a las que el alumnado necesitaba dar respuesta para proceder al diseño de cada secuencia didáctica ajustada a cada aula y a sus peculiaridades. Cada grupo de la asignatura se emparejó con un grupo de la escuela para investigar su dinámica en profundidad. Cada maestra acudió a una sesión de clase de su equipo de referencia durante dos horas. La participación de las maestras les permitió conocer y comprender el proyecto educativo innovador de la EI La Algaida y, de forma particular, adentrarse en el reconocimiento de las diferencias en el etapa infantil 0-3 en cuanto a edad, ritmos biológicos, apego, capacidades, etc.

“Esta clase me ha gustado porque las maestras nos han resuelto las dudas que tenemos para el proyecto, pero también he aprendido sobre como se puede trabajar con niños tan pequeños.” (Registro de una alumna del grupo B en el “Diario de expresión libre”).

Durante la segunda fase, nuestros-as estudiantes acudieron a la escuela infantil para el desarrollo de las secuencias didácticas en torno al núcleo “cuentos para la diversidad”. Estas, tomaron como punto de partida otras propuestas articuladas por la propia escuela, así como las necesidades características de los distintos niños y niñas de las cuatro aulas que la componen⁹ (Estrellas, Peces, Cangrejos y Pulpos). Lo más destacado de este momento, en cuanto a su análisis pedagógico, es que decidieron el agrupamiento del grupo de “estrellas” (0-1 año) y “peces” (1 año) para el desarrollo de una secuencia en relación al cuento “El árbol que no podía crecer”, llevando a cabo en torno al mismo una diversificación de actividades. Para las secuencias desarrolladas en las aulas de “cangrejos” (1-2 años) y “pulpos” (2-3 años) los cuentos desencadenantes seleccionados fueron “Elmer” y “El gorrion y sus amigos” respectivamente, optando en estos casos por el desarrollo de actividades multinivel. Cabe destacar igualmente que todos los cuentos seleccionados ponían el

⁹ El agrupamiento de los niños y niñas se desarrolla tomado como referencia dos criterios, la edad cronológica y el nivel de desarrollo. Así, por ejemplo, existe un aula mixta, que acoge a niños y niñas de 1 a 2 años. El criterio de agrupamiento es flexible por lo que a lo largo del curso existe el tránsito entre aulas. También se utilizan agrupamientos flexibles en el desarrollo de distintas actividades educativas.

énfasis en el valor de la cooperación. De este momento, destaca que el alumnado tuvo la oportunidad de interactuar con niños y niñas reales, siendo esto lo más valorado. Pero también la posibilidad de reflexionar sobre su propia actuación en relación con la atención a la diversidad del aula.

"Presentamos una actividad totalmente centrada en el niño, el cual era el protagonista. Participaban en la actividades en función de su nivel evolutivo, eran agentes activos (...) Todos tuvieron la oportunidad de participar. Las actividades eran los suficientemente abiertas y flexibles para que todos participaran, no existían dos tipos de actividades, sino una teniendo en cuenta a todos. Consideramos que nuestra actividad fue inclusiva". (Dossier de análisis de la experiencia de la comisión "el antes").

Por su parte, las maestras de la escuela, valoraron especialmente de las secuencias didácticas los aspectos motivacionales, el ajuste de los recursos y materiales sin caer en la infantilización típicamente asociada a la educación infantil, así como que las actividades habían tenido en cuenta los aprendizajes acerca de cómo se acercan al mundo los niños y niñas de estas edades y como respetar sus ritmos y particularidades individuales.

La tercera fase del proyecto comenzó en el análisis de aprendizajes de la fase anterior, como punto de partida del servicio en nuestra facultad, el cuentacuentos. Se concretó en una actividad tipo "salida" donde los niños, niñas, equipo educativo y familias de la escuela, visitaron la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA para asistir a la representación de un cuento "El Pollo Pepe", personaje muy significativo para los pequeños de la escuela - lo que nuestros-as estudiantes tuvieron la oportunidad de descubrir a lo largo del proceso de indagación -. A través de la misma, se logró la visibilización de la escuela, no solo en la facultad, también en el campus, pues la acción contemplaba el desplazamiento de los niños y niñas por este con nuestros estudiantes, el equipo educativo y las familias. En esta actividad, descubrimos el alto grado de compromiso de nuestros estudiantes con el proyecto, al que dedicaron numeroso tiempo y esfuerzo, más allá de lo oficialmente lectivo. Podemos destacar, igualmente, que esta actividad también se convirtió en un acto de convivencia y de celebración emocionada de los aprendizajes y del servicio.

6. Evaluamos la experiencia: Algunas conclusiones desde la voz de sus participantes.

Empezamos este trabajo planteando que consideramos importante que la docencia en torno a la educación inclusiva sea también inclusiva. A través de este proyecto hemos pretendido poner en acción esa premisa, utilizando una metodología impregnada de esa filosofía, el Aprendizaje-Servicio, apoyándonos en el aprendizaje cooperativo y con la intencionalidad manifiesta de hacer emerger la voz de nuestros-as estudiantes. Hemos de explicitar que no hemos abandonado el abordaje de los contenidos propios de la asignatura, como podría pensarse, por el contrario lo que hemos procurado es que emergieran de la práctica y de experiencias diversas, haciendo significativo el aprendizaje. Las clases "magistrales", también han existido, incluso en algunos momentos han sido muy necesarias para andamiar la construcción de conocimiento.

En el devenir de la asignatura el alumnado ha valorado especialmente la oportunidad de ser agentes activos de su aprendizaje y en el escenario social lo que, a su vez, les ha llevado a entender que también pueden hacer cosas y a estar especialmente motivados con la idea.

"Pienso que hemos tenido la iniciativa y hemos tomado nuestras propias decisiones, con las ventajas e inconvenientes correspondientes" (Narración valorativa del proyecto, estudiantes del grupo B)

"Este proyecto nos ha permitido dirigir nuestro propio trabajo, buscar las soluciones nosotros mismos y nos ha permitido acercarnos un poco más a la realidad del aula, que es lo que nos motiva de verdad" (Narración valorativa del proyecto, estudiantes del grupo A)

"(...) Me ha servido para ver que nosotros podemos crear". (Narración valorativa del proyecto, estudiantes del grupo A)

Apoyando lo anterior, hay que indicar que a lo largo del proyecto ha existido un especial interés por ir construyendo un escenario donde los-as estudiantes no solo fueran oídos, sino donde también tomaran decisiones y las pusieran en acción. Esto les ha sorprendido bastante:

" (...) es evidente que con voz en la articulación de las asignaturas los estudiantes pueden realizar y cambiar mucho para el positivo." (Narración valorativa del proyecto, estudiantes del grupo A)

"A través de este proyecto he visto que es necesario contar con los alumnos para las decisiones, cosa que con él se ha hecho. Muchos profesores nos dicen que hay que contar con la opinión de los alumnos, pero ellos mismos no lo hacen con nosotros. Sin embargo con el proyecto que hemos realizado me he sentido bien porque me han tomado en cuenta" (Narración valorativa del proyecto, una estudiantes del grupo B)

Entre los aprendizajes más destacados, el alumnado ha valorado la oportunidad de desarrollo de una práctica en cooperación¹⁰, pues reconocen que esto le ha ayudado individual y colectivamente. Han tenido que aprender a trabajar de *otra manera distinta* a lo que la mayoría está acostumbrado-a.

"He tenido que aprender a organizarme, a realizar un diario para recoger la información día, a día (...) Al principio pensé que sería un desastre, porque tanta gente para organizarse es un lío, pero con un poco de tolerancia y saber escuchar, pudimos trabajar en armonía y valorándonos los unos a otros" (Narración valorativa del proyecto, estudiantes del grupo B)

Además de los aprendizajes que todo-as los participantes-as hemos desarrollado, estudiantes y profesoras, podemos apuntar que el proyecto ha provocado otros efectos. Sin duda, uno de los efectos más positivos tiene que ver con que puesta en acción de esta metodología y es que ha posibilitado la transformación del clima de

¹⁰ Se hace preciso indicar que a lo largo del proyecto se han desarrollado distintas dinámicas cooperativas para trabajar la cohesión de grupo y la motivación de los-as estudiantes, se ha prestado especial atención a la conformación de equipos y estructuras cooperativas y se ha utilizado, igualmente, el puzzle cooperativo de Aronson para abordar el aprendizaje cooperativo como contenido. La formulación de esta propuesta ha estado inspirada en el Programa "Aprender a cooperar/cooperar para aprender" coordinador por P. Pujolàs y J.R. Lago (Universidad de Vic).

aula y de las relaciones con las docentes, que ahora son reconocidas como mediadoras del proceso y como cómplices del mismo. El clima de confianza generado, invitó a la expresión libre y crítica del alumnado, lo que nos ha permitido conocernos y comprendernos mejor, un ingrediente fundamental para atender a la diversidad. Otro efecto destacado ha sido que el hecho de trabajar con las maestras de la escuela ha dado lugar a que estas sientan que su trabajo diario es valorado y se ha proyectado ese valor también a las familias de la escuela, reconociendo su función educativa.

Finalmente, respecto al “servicio”, ahora, nuestros-as estudiantes conocen a la Escuela Infantil la Algaida y son conscientes de que allí *sucedan cosas interesantes* y tienen la posibilidad de participar de ellas. Seguramente, cada mañana, cuando vengan a la facultad, volverán la mirada al pasar por su puerta. Quizás también alguno-a decida además entrar. Algunos-as ya están mostrando su interés por la posibilidad de realizar allí voluntariado educativo. A través de este servicio, estamos contribuyendo a que la escuela infantil de la Universidad de Cádiz, empiece a ser un poco más “nuestra” escuela, a vivirla y sentirla como tal; y con ello a derribar los muros que la excluyen y a abrir puentes como una comunidad educativa inclusiva e incluyente.

7.-Referencias bibliográficas.

- Barton, L. y M. Oliver (1997). *Disability Studies, Past, Present and Future*. Leeds: The Disability Press.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 63-76.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: CSIE.
- Carbonell, J. y Carrillo, I. (2008). Prácticas de cooperación en planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia. En Martínez, M. (coord.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). An International conversation on inclusive education. En Armstrong, F; Armstrong, D y Baron, L. *Inclusive Education: Policy, context and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.
- Cotrina García, M y García García, M. (2010). Inclusión educativa en los grados de magisterio. En *I Congreso Internacional "Reinventar la profesión docente"*. Universidad de Málaga. Málaga.
- Darling-Hammond. L (2006) . *Powerful Teacher Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Dyson, A (1999). The discourses about inclusión. En Harris, D. y Garner, P. (eds) *World yearbook of education*. Inclusive education.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2 (1), 56-7

- Forteza, D. (2010). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1) (2011), 127-144
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El aprendizaje Servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 69-77.
- García, M. y Almagro, R. (2013). Desarrollando una Educación Infantil Inclusiva, apoya en el Aprendizaje y Servicio. En *IV Congreso Nacional de Aprendizaje y Servicio*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- García García, M. y Cotrina García, M.J. (2009). Abordando el reto de una Universidad más inclusiva: el Proyecto Educación (Especial) Compartida y Accesible". En *VI Congreso Intenacional: Universidad y Educación Especial*. Cuenca.
- García García, M. y Cotrina García, M. (2011). Accesibilidad, inclusión e innovación docente en la universidad: propuestas encadenadas basadas en el uso de las TIC. *Quaderns Digitals*, 67.
- García García, M. y Cotrina García, M. (2012a). Andamiando el desarrollo de los grados de magisterio: la cooperación educativa en el contexto universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3)
- García García, M. y Cotrina García, M. (2012b). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-131.
- García, M., Cotrina, M. y Gallego, C. (2013). Investigando el diseño creativo de grupos de apoyo mutuo en contextos escolares inclusivos. *Actas de las XXX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Universidad. 811-823
- Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- López Melero, M. (2012). La Escuela Inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 138, 131-160.
- Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Editorial Octaedro
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Domen.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton. y F. Armstrong (Eds). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural*.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, A. y Moríña-Diez, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539
- Pujolás, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 38-41.
- Puig Rovira, J.M.; De La Cerda, M.; Martín, X. Escofet, A. y Freixa, M. (2011). Aprendizaje servicio en la formación inicial. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 68-

7.

- Sales, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 65-82. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art3.pdf>. Consultado el 10-1-2014).
- Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural-inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 51-68.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz M.L. (2001). Maestros y maestras críticos. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 39-42.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Organización para el desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, 27-4
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 6 (2), 157-171.
- Slee, R. (1993). The politics of integration: New sites for old practices?. *Disability, Handicap and Society*, 8 (4), 351-360.
- Slee, R. (2013). *La escuela extraordinaria*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2000). *Can we live together? Equality and difference*. Cambridge. Policy Press.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) 123-149.

Sobre las autoras:

Mayka García García.

Es doctora y profesora contratada doctora de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Cádiz.
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz.
Avda. República Saharaui, S/N.
Puerto Real 11.519 (Cádiz)
mayka.garcia@uca.es

Remedios Benítez Gavira.

Es profesora sustituta interina de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Cádiz.
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz.
Avda. República Saharaui, S/N.
Puerto Real 11.519 (Cádiz)
r.benitez@uca.es