

MIRADAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UCA DIVERSIDAD LGTBIQA+

*Inclusive views through a Service-Learning experience in initial teacher training.
UCA LGTBIQA+ Diversity*

*Remedios Benítez Gavira,
Mayka García García,
Carmen Sánchez-Ávila
Sonia Aguilar Gavira*
Universidad de Cádiz
r.benitez@uca.es

Vol. 17 N.º 2; diciembre 2024

Fechas recepción: 28/05/2024

Fecha Aceptación: 30/11/2024

Como citar este artículo:

Benitez-Gavira, R.; García-García, M.; Sánchez-Ávila, C. y Aguilar-Gavira, S. (2024) Miradas inclusivas a través de una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la formación inicial del profesorado. UCA Diversidad LGTBIQA+. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 17 nº 2, pp. 120-133

Resumen:

Este trabajo presenta una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el contexto de la formación del profesorado en el título de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, inserto en el proyecto de I+D+i “¿Qué estamos olvidando en Educación Inclusiva? Un proyecto de investigación participativa en Andalucía occidental” (PID2019-108775RB-C43). Supone la visualización y el accionar de la educación inclusiva como un proyecto social, de hecho, comunitario (Caparrós, García y Sierra, 2021), que precisa de un abordaje desde la propia formación inicial del profesorado a través de propuestas incardinadas a propósitos afectivos, sociales e intelectuales (Echeita, 2012). “UCA Diversidad LGTBIQA+” se concreta en un micro-proyecto en el que alumnado universitario, a partir de la toma de conciencia sobre la necesidad social de abordar la discriminación, la exclusión e incluso la agresión que viven personas de la comunidad LGTBIQA+; investigan barreras actitudinales, políticas y didácticas, como proceso previo al diseño de un servicio que contribuya a minimizarlas. Despliega intervenciones de sensibilización y formación, y el desarrollo de una campaña local de visibilización de la diversidad afectivo-sexual y de apoyo a la comunidad LGTBIQA+, que posibilitaría el aumento del impacto en el territorio.

Palabras clave: *Aprendizaje activo, Cambio Social, Educación inclusiva, Formación de docentes, Necesidad social, Relación escuela-comunidad.*

Abstract:

This paper presents an experience of Service-learning in the context of teacher training in the degree of Early Childhood Education at the University of Cadiz, within the R+D+i project ‘What are we forgetting in Inclusive Education? A participatory research project in Western Andalusia’ (PID2019-108775RB-C43). This entails the conceptualisation and implementation of inclusive education as a social, de facto, community project (Caparrós, García & Sierra, 2021), which necessitates an approach from the initial teacher training itself, encompassing proposals aligned with affective, social and intellectual purposes (Echeita, 2012). The UCA Diversidad LGTBIQA+ micro-project is an initiative that university students undertake in order to address the social need to address discrimination, exclusion and even aggression experienced by people from the LGTBIQA+ community. The project involves investigating attitudinal, political and didactic barriers as a process prior to the design of a service that contributes to minimising them. The project employs awareness-raising and training interventions, as well as the development of a local campaign to raise awareness

of affective-sexual diversity and support for the LGTBQIA+ community. This is intended to enhance the impact on the territory.

Key Words: *Active learning, Social Change, Inclusive Education, Teacher Training, Social Need, School- Community Relationship.*

1. Introducción

Vivimos la formación del profesorado para la inclusión, como un proceso complejo y cambiante que, ineludiblemente, ha de transitar hacia una perspectiva comunitaria, en consonancia con el devenir de la propia esencia de la educación inclusiva (Gallego et al., 2016). Una formación del profesorado que se construye desde la conjunción entre la investigación y la práctica (Sales et al., 2021) que para nosotras incorpora la innovación docente como herramienta fundamental (García y Benítez, 2017).

Ello se encuentra en la base del proyecto de I+D+i “¿Qué estamos olvidando en Educación Inclusiva? Un proyecto de investigación participativa en Andalucía occidental” que, desde una orientación participativa y los supuestos de la investigación inclusiva, apostó por mapear las prioridades en el abordaje de los procesos de exclusión e inclusión en Andalucía. Un proceso de indagación sistemática de las situaciones dilemáticas en la comunidad autónoma, a través de un estudio documental intenso (informes, noticias, redes sociales, etc.) y la escucha de las voces de los miembros de la comunidad educativa a través de entrevistas semiestructuradas, que daban lugar a la generación de una cartografía, o Mapa de Prioridades de Acción, sobre la Exclusión en Andalucía. En base a esta, se desarrollaron micro-proyectos de acción entre los que se encuentra la experiencia que configura este trabajo.

Este fue uno de los nudos que emergió con claridad en el citado mapa, que mostraba distintas voces en relación con la formación del profesorado. De un lado, la necesidad de su abordaje. De otro, la conciencia entre el propio profesorado de la necesidad de fórmulas más dialógicas y orientadas por las propias personas:

“El tema del cambio en las campañas de sensibilización, concienciación y formación del profesorado ahí se está fallando rotundamente, hay un fallo y una laguna muy grande (...)” (CPRO4_2)

“(…) las líneas prioritarias de formación del profesorado ya hace años que han cambiado y la prioridad son trabajar con grupos de trabajo y formación en centros, es decir, detectar junto con el claustro” (CPOL2_2)

Existe una amplia literatura que pone el foco de atención en que la formación del profesorado es un claro punto de inflexión en el avance hacia una educación inclusiva y la inclusión en sí misma (Tristani y Bassett-Gunter, 2020). Nos parece relevante en este momento de los debates poner la mirada en aquellos que nos hablan de la propia formación como un proyecto social (Whitty, 2014; Caparrós et al., 2021), y que destacan, como señala Echeita (2021), que la formación inicial requiere de propuestas pedagógicas que incorporen propósitos afectivos, sociales e intelectuales. Siguiendo el trabajo de Núñez-Mayán (2014), estamos de acuerdo en que, con frecuencia, las propuestas de formación del profesorado, al igual que las propuestas de aula que se formulan en la

escuela, están alejadas de quienes las viven, sustentándose en visiones aún tecnocráticas que ponen el foco en “la teoría”.

1.1. El Aprendizaje-Servicio en la formación inicial del profesorado inclusivo

Centrándonos en la formación inicial del profesorado, consideramos que esta ha de asumir una pedagogía inclusiva (Florian y Linklater, 2010), lo que supone el abordaje de la práctica docente cuidada y accesible, sustentada en una cultura de la diversidad que fomente su reconocimiento y valoración, que promueva prácticas colaborativas desde la participación activa y que desarrolle la equidad. La pedagogía inclusiva supone remover el fondo y las formas de la propia formación inicial del profesorado (Stentiford y Koutsouris, 2021). Desde esta visión, compartimos con Vigo et al. (2019), que el escenario de aulas universitarias, ha de transformarse en entornos en los que el alumnado adopte protagonismo a través de procesos de investigación. La conjunción de este elemento con la conexión con problemas reales que afectan a la comunidad hace emerger al Aprendizaje-Servicio (ApS), como una estrategia a tener en cuenta (Orozco y Moraña, 2019). Y es que las prácticas de ApS se encuentran ligadas a la educación inclusiva (Carrington y Saggars, 2008; Lavery et al., 2017), puesto que comparten su orientación hacia la justicia en sus diferentes vertientes (Cipolle, 2010), el énfasis en la participación y el desarrollo del sentido de pertenencia, de hecho, en la “propia comunidad en la que se vive” (Martínez, 2014, p.193).

Nuestra experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado desde esta concepción, se remonta ya a hace más de 10 años. De hecho, se encuentra inserta en un itinerario curricular en el Grado de Educación Infantil, asociado a asignaturas del ámbito de la Atención a la Diversidad y a la mención de Educación Inclusiva. Este se ha ido construyendo desde una acepción crítica (Zarzuela y García, 2021), que se define por asentarse en una orientación temática hacia la articulación de la justicia social, su soporte en el cuestionamiento y replanteamiento de las relaciones de poder que se dan entre sus miembros desde la equidad y por un marcado propósito de transformación social.

Este tipo de planteamientos, y en el marco del proyecto de investigación en el que se inserta, se asume que el Aprendizaje-Servicio se conforma como una estrategia de movilización del conocimiento en torno a la propia educación inclusiva. El propio proyecto nos ha llevado a desarrollar una formación del profesorado desde propuestas que avancen hacia redes de colaboración (Parrilla, 2021), en coherencia con el planteamiento comunitario al que aludimos anteriormente.

1.2. La incorporación de la diversidad afectivo-sexual en una asignatura del grado de Educación Infantil

En este proceso de interrogarnos sobre qué estamos olvidando en la educación inclusiva en Andalucía occidental, en el marco de los procesos de formación que compartimos con nuestro alumnado, nos topamos, a través de un elemento disparador - que se describe en el apartado metodológico -, con la necesidad del abordaje de las barreras que se generan

en el contexto en relación con las personas del colectivo LGTBIQA+, lo que nos conduce a poner el foco en la diversidad afectivo-sexual.

La diversidad afectivo-sexual, como muestran distintos estudios, es una de las grandes olvidadas en nuestro sistema educativo y en la formación inicial del profesorado (Bejarano y García, 2016; Penna, 2012; Sánchez-Torrejón, 2022). Sabemos que su abordaje en el ámbito educativo, incluso desde la más temprana infancia, supone una palanca que minimiza la exclusión (Pichardo et al., 2015). El trabajo de Martxueta y Etxeberria (2014) señala que se hace necesario para ello abordar cuatro ejes de acción: 1) El desarrollo de políticas anticriminación y anti-acoso que incorporen la dimensión de orientación afectivo-sexual de las personas, su expresión de género, su apariencia y sus conductas. 2) La sensibilización y formación del profesorado y de la comunidad educativa. 3) La introducción en el currículum de contenidos específicos que nos ayuden a desmontar la arquitectura de la exclusión centrada en este ámbito. 4) La puesta a disposición del alumnado y de la comunidad educativa de información y recursos de apoyo.

En el caso de Andalucía, la Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía, que posee una orientación interseccional, aboga, de un lado, por la protección de derechos en todas las dimensiones y espacios de la vida, incluido el educativo, y por el enriquecimiento de la coeducación; todo ello apoyado en la educación en valores. Pero, además, establece que los contenidos han de promover el respeto, la protección de derechos y una educación no binaria que muestre la diversidad sexo-genérica y familiar.

Existe un vacío formativo y este foco es uno de los grandes ausentes en los planes de formación inicial del profesorado (Hermoso et al., 2024), lo que hace urgente su incorporación. Por su parte, en la revisión de experiencias educativas vemos que existe una proliferación de propuestas para tratar de dar respuesta a esta necesidad de incorporación de la diversidad afectivo-sexual y familiar en el currículum escolar, fundamentalmente sobre la base de guías didácticas y en TFG y TFM.

Necesitamos encontrar fórmulas para avanzar hacia una sociedad más inclusiva, a través de la educación. La formación inicial del profesorado es un escenario para ello. A continuación, presentamos el proyecto “UCA Diversidad LGTBIQA+”, su despliegue metodológico y los resultados del mismo desde dos claves: ¿qué transformaciones se han dado en los contextos donde se ha desplegado el proyecto? y ¿cómo ha contribuido esta experiencia a la formación de docentes de educación infantil?

2. Metodología

La apuesta pedagógica para la asignatura Atención a la Diversidad, impartida en segundo grado de Educación Infantil, responde a una parte del itinerario educativo relacionado con el aprendizaje-servicio que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación. Para este nivel educativo, y teniendo en cuenta que es su primer acercamiento hacia el ApS, se parte de una necesidad social detectada por parte del equipo docente que funciona como disparador o desencadenante a los proyectos que el alumnado decidirá, diseñará y pondrá

en práctica durante todo el semestre. En este caso concreto que nos ocupa, el factor desencadenante fue una pintada (ver figura 1) realizada en un colegio de educación infantil hacia un profesor que trabajaba en el mismo.



Figura 1. Mensaje desencadenante del proyecto.

El alumnado comienza creando sus propios equipos, detectando y analizando las necesidades sociales de su entorno. Se trata de un grupo consolidado que apuesta por un mundo mejor, donde la solidaridad es la pieza clave, es por ello que deciden trabajar un proyecto de Aprendizaje-Servicio. Detectaron necesidades en su entorno en relación al desencadenante y, tras la aportación del equipo docente, se negoció que, aunque podrían trabajar en relación a otras, esta sería la que tomaría el papel principal. Tres grupos-clase formarían 41 equipos de trabajo (A:14, B: 12 y C: 15 equipos), orientados en la temática principal que era resolver la necesidad social detectada.

Tras el desencadenante, se analiza la necesidad social desde los distintos equipos y, posteriormente, desde los distintos grupos. A través de las diferentes aportaciones que realizó el alumnado se llegó a la conclusión de que la necesidad social era: Visibilizar al colectivo LGTBIQA+, dado que el desconocimiento puede provocar situaciones como la vivida por Manuel.

A partir de una lluvia de ideas, se analizó la foto realizada a la pintada en la pared de una escuela infantil. Se abordaron ideas en relación a que la homofobia sigue presente hoy en día, distintos contextos de actuación y colaboración con posibles asociaciones y entidades sociales que el alumnado conocía o deseaba conocer y la importancia de una transformación social comenzando por la escuela y su entorno. Como símbolo de esta

transformación, surge la idea de generar a partir de la esvástica de la pintada, un molinillo multicolor, que llegaría a convertirse en el logo del proyecto, estableciendo el acuerdo entre todos los equipos, de que los diferentes servicios deberán finalizar con una actividad de creación de molinillos coloridos que se fotografiarán (Ver figura 2), para realizar una campaña que visibilice al colectivo y la extensión del impacto en el entorno. Los distintos grupos se apropian de la necesidad que entienden y vivencian como injusta, naciendo el deseo de movilizarse para cambiarla.



Figura 2. Transformación a molinillo en redes.

Comienza la planificación del proyecto por parte del equipo docente y de los equipos de trabajo desde la investigación y observación en su entorno de situaciones injustas, necesidades asociadas o que emanan de la necesidad de referencia. De este modo se generan los 41 proyectos, acotados en contextos concretos y basados en las siguientes necesidades:

Visibilizar, sensibilizar y construir nuevas miradas en relación al colectivo LGTBIQ+, la eliminación de prejuicios, la diversidad familiar, la expresión de género, orientación sexual y acoso escolar. La gran mayoría fueron llevadas a cabo en distintos colegios de educación infantil de la localidad de Puerto Real. Así mismo, cada uno de los equipos contaron con diferentes alianzas como fueron: asociaciones, ayuntamiento, delegaciones, etc., a las que no nombramos por cuestiones de extensión del trabajo.

La celebración se llevó a cabo en la Facultad, utilizando de forma educativa exteriores que no suelen utilizarse con sentido pedagógico. Las zonas exteriores favorecen la comunicación, la interrelación y el movimiento de todas las personas participantes. Dicha celebración denominada por el alumnado como “Jornadas Diversidad UCA”, fueron organizadas, diseñadas y gestionadas por parte de un pequeño grupo de alumnado que quiso implicarse de una forma más profunda en la asignatura y por ende, en el proyecto de Aprendizaje-Servicio, siempre bajo el acompañamiento del equipo docente. En ella participaron todos los equipos de trabajo de los tres grupos ABC, por una parte, realizando un póster informativo de los proyectos de aprendizaje-servicio que habían llevado a cabo y, por otro lado, realizando actividades vivenciales en las que las personas visitantes pudieran entender y dar sentido a cada uno de los proyectos de aprendizaje-servicio que habían ido llevando a cabo.

En la evaluación de los proyectos de ApS participa tanto el alumnado y el profesorado, como aquellas personas que asistieron a la celebración final. Esto nos permitiría conocer las potencialidades, debilidades y posibles mejoras desde las voces de todas las personas

implicadas. Para ello, y centrándonos en el alumnado, aportaron dos evaluaciones: Una en equipo, donde tras un proceso de escucha, análisis y reflexión, teniendo en cuenta los conocimientos construidos durante la asignatura, debían ofrecer sus aportaciones a los distintos trabajos realizados por sus compañeros y compañeras; y otra, de forma individual dentro de cada uno de los equipos de trabajo, donde comparten con sus integrantes y el profesorado, de forma constructiva y crítica, aspectos a mejorar en relación al proceso de todo su trabajo, implicación e iniciativa. Por su parte, el profesorado, como guía de todo el proceso, ofreció retroalimentaciones diversas en relación al diseño, desarrollo y a su posterior ejecución. Por último, y no por ello menos importante, las personas participantes en la celebración realizaron una actividad de evaluación de cada uno de los proyectos y de la celebración, en forma de mural recordatorio de todo el desarrollo.

La reflexión no tiene un espacio concreto en la duración del proyecto de Aprendizaje-Servicio. Esta tiene su énfasis en cada una de las fases y se desarrolla por parte del profesorado y cada equipo de trabajo.

3. Resultados

Los resultados derivados de este proyecto, se organizan en dos categorías de análisis: contribución a la transformación social del entorno próximo e impacto en la formación inicial de docentes de Educación Infantil. Los resultados, se acompañarán de evidencias que respalden el discurso, tomadas literalmente de los informes que cada equipo de trabajo (14, 12 y 15) elaboraron dentro de sus respectivos grupos (A, B y C). Las identidades de los equipos han sido codificadas tras una enumeración aleatoria, acompañada de la letra del grupo al que pertenecen (A1, A2...A14; B1, B2...B12; o C1, C2...C15). A continuación, a modo de resumen se adelantan gráficamente los resultados (ver figura 3)

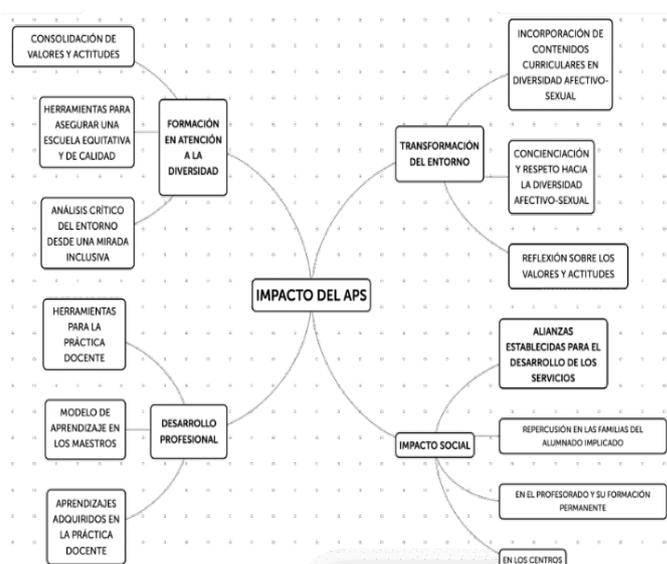


Figura 3. Representación gráfica de los principales resultados.

3.1. Contribuciones a la transformación social del entorno próximo

Una de las principales contribuciones de los diferentes micro-proyectos de ApS a la transformación del entorno ha sido la incorporación de contenidos curriculares en el ámbito de la diversidad afectivo-sexual en las aulas de Educación Infantil de los siete centros públicos de la localidad, de un IES, un CEPER y la propia facultad. Unos han trabajado la “concienciación y respeto hacia la diversidad afectivo-sexual” (B7); otros en “fomentar el amor libre y expresar los sentimientos sin miedo ni restricción” (A6), en “visibilizar la expresión de género y eliminar estereotipos” (A8) y en “vencer la homofobia y concienciar sobre diversidad familiar para evitar futuras discriminaciones” (B11).

El alumnado también ha reflexionado sobre los valores y actitudes que han podido promover en los beneficiarios de los servicios. Así, lo manifiestan: “estos/as niños/as en el futuro serán personas empáticas, respetuosas y libres, y estaremos contribuyendo a la disminución de actuaciones excluyentes” (C2), “aceptación de la diversidad desde la perspectiva de que todos somos diferentes, pero tenemos los mismos derechos” (B12), “los niños y niñas van a poder tener una opinión propia ante situaciones inadecuadas (...) Intentamos que la sociedad sea más tolerante” (C15).

Las diez alianzas establecidas para el desarrollo de los servicios, han jugado dos papeles diferenciados: externo e interno al servicio. Las primeras, han colaborado con materiales, consejos y/o formación de los y las estudiantes en la temática que iban a abordar: “con ayuda de las alianzas hemos aprendido conocimientos que desconocíamos” (B4). Las segundas, que han participado activamente en el servicio, es en donde la transformación social avanza un paso más, pues ellas han iniciado contacto también con los centros escolares, creándose así una doble red de apoyo: centro-entidades y entidades-docente en formación: “La asociación nos va a ayudar y formará parte de nuestro ApS, acompañándonos en las actividades que realizaremos, adquiriendo formación y enriqueciéndonos de aprendizajes” (B8). “Conocer a tantas organizaciones y entidades que comprenden todo el colectivo, nos brinda muchas herramientas que nos pueden ser de utilidad para nuestra actividad docente, pues podremos contar con ellos y ellas a la hora de realizar cualquier práctica que requiera de ayuda externa en cuanto a este tema” (A11).

El impacto social de estos servicios también ha repercutido en las familias del alumnado implicado, directamente [“la transformación social que ha surgido a través de este Aprendizaje-Servicio, ha sido mayormente relacionada con las familias de estos” (A7)] e indirectamente [“se ha logrado llegar hasta sus familias, que se han visto beneficiadas de este servicio, pues han podido recibir los conocimientos por medio de sus hijos e hijas” (A11)]; el profesorado [“ha servido para que, tanto alumnado como profesora, se conozcan más” (C12)] y su formación permanente [“nos ha ayudado a llevar la educación afectivo-sexual dentro de las aulas, tanto desde el punto de vista del docente, como el del alumnado (B8)], e incluso los centros [“nos ha servido para transmitir en las escuelas la necesidad de avanzar, de ser mejores personas, sobre todo de ayudar y respetar al resto” (C8)]. El Ayuntamiento de Puerto Real y la asociación LGTBIQA+ local, han recibido

materiales de concienciación y visibilización, elaborados por el alumnado beneficiario del servicio A3.

La celebración del proyecto de ApS, hace que el impacto social de cada servicio se extienda entre los diferentes equipos de trabajo, los grupos de la asignatura, toda la facultad y el campus, esto les permitió “recoger muchas ideas para trabajar estos temas en las aulas, así como grandes recomendaciones de las experiencias recogidas por el resto de los equipos” (A7). Además, la campaña de visibilización del colectivo a partir de los molinillos (ver Imagen 2), se hizo extensiva a redes sociales.

3.2. Impacto en la formación inicial de docentes de Educación Infantil

Abordar con los beneficiarios de cada servicio las temáticas expuestas anteriormente, supone que el alumnado haya necesitado formarse en ellas para poder desarrollar el proyecto, incorporando en el título contenidos curriculares en el ámbito de la diversidad afectivo-sexual: “este Aprendizaje-Servicio nos ha aportado muchos conocimientos sobre el colectivo LGTBIQ+” (A4), “hemos mejorado nuestros conocimientos sobre la diversidad afectivo-sexual” (B7). Estas vivencias, además, han contribuido a la construcción de valores y actitudes claves para su desarrollo personal y profesional. Han aprendido “a ser más respetuosas con todas las personas, a tener siempre una actitud positiva, a ser responsables (..), a no juzgar a nadie (..), a ser solidarias, honestas y empáticas con todas las personas” (A8), se han “empoderado como persona, sin estereotipos, rompiendo barreras mentales y mejorando la calidad de vida, autonomía y autoestima” (C8).

Esta experiencia suponía el primer acercamiento con la práctica docente. De ella han obtenido múltiples herramientas que ya forman parte de su desarrollo profesional, encontrando además en las maestras y maestros de los centros, un modelo para el aprendizaje de su futura labor. Así lo manifiestan: “de lo que más aprendimos fue de la docente de nuestra aula” (A1), “hay ciertas actitudes de la docente que respetamos, pero que no nos gustaría reproducir en nuestra aula” (A9), “ahora somos capaces de planificar y llevar a cabo un proyecto dentro de un aula” (A3), “hemos aprendido a ajustar cualquier contenido a los niños y niñas de infantil” (A4) “hay veces que las actividades no salen como las planeamos (...), no se calculan bien los tiempos destinados y la disposición del aula es muy importante para una buena práctica” (B1), “el aprendizaje cooperativo es una metodología con muchos aspectos positivos” (B6), “realizando actividades motivadoras y manipulativas podremos ofrecer un aprendizaje significativo y de calidad” (A13), “importancia escuchar y validar lo que piensan y sienten” (C7) “los alumnos y alumnas tienen una visión del mundo diferente a la nuestra (...) se encuentran libres de estereotipos discriminatorios” (A2), “nos ha aportado confianza y perder el miedo que teníamos ante esta situación” (A10).

Este contacto con la práctica, les ha permitido afianzar su vocación [“la motivación en nosotras ha aumentado de modo que tenemos más claro que esta es nuestra profesión” (A4)], valorar más la labor docente [“nuestra futura actividad docente es muy importante, pues implica bastante responsabilidad y compromiso” (A11)] y desarrollar competencias necesarias, como: “la iniciativa personal, ya que debemos reaccionar y anticiparnos”

(A1), “la paciencia (...) y saber organizarse” (A8), “trabajar en equipo, generar pensamiento crítico y constructivo, gestionar el tiempo de las actividades e improvisar” (B3), “nos dimos cuenta de que somos resolutivas y creativas” (A6), “habilidades comunicativas y expresión en público” (B7).

En cuanto a la formación inicial en atención a la diversidad, este trabajo ha permitido consolidar valores y actitudes facilitadores en el avance hacia una educación más inclusiva, dotándoles de herramienta para asegurar una escuela equitativa y de calidad. En los informes realizados por los diferentes equipos podemos ver que ahora analizan su entorno desde una mirada inclusiva y crítica, detectando y minimizando las barreras del contexto ante la diversidad, considerada como una realidad valiosa presente en todos y todas. Así lo manifiestan:

“Aprendimos a tomar la diversidad como nuevas oportunidades de aprender de los demás y de uno mismo, además, con los pictogramas, al final todos aprendieron mejor” (C9).

“En un futuro como docentes veremos tanta diversidad como niños haya, por lo que trabajar en esto de primera mano, nos hace crecer como personas y tener la oportunidad de educar a las futuras generaciones desde el respeto, la diversidad, la inclusión, generando así cambios positivos en la sociedad del futuro, para proporcionarles una vida, respetuosa y de calidad” (A3).

“Hemos mejorado nuestro conocimiento en relación con las barreras al aprendizaje que el alumnado se puede encontrar, así, en nuestro futuro como docentes, seremos capaces de detectarlas y romperlas lo antes posible” (B10).

“Nos hemos encontrado a un niño con un déficit y la escuela le estaba poniendo barreras, es un claro ejemplo de discapacidad, una situación de integración cuando realmente buscamos la inclusión. Tiene un currículum totalmente cerrado y diferente al resto. Recibe apoyo tanto dentro como fuera de clase y, ese día, no pasó mucho tiempo con el resto de compañeros/as porque estaba constantemente saliendo y entrando del aula. Esto nos hace reflexionar sobre nuestro futuro docente para no crear barreras” (A6).

“La educación inclusiva, será nuestra aliada más importante para conseguir un mundo justo, cooperativo y donde nadie se sienta excluido” (B5).

“No hay excusas, calidad e inclusión educativa es cuestión de actitud” (C1).

“Se abrió personalmente con nosotras porque se sentía identificada, comprendida y respetada en lo que trabajamos” (B7).

“El ApS promueve un ambiente inclusivo” (B11).

4. Discusión y conclusiones

Mediante la realización del Aprendizaje-Servicio se ha favorecido y fomentado en el alumnado un papel activo durante todo el proceso a través de la investigación, análisis, reflexión y toma decisiones, tomando un papel protagonista en la construcción de su aprendizaje (Vigo et al., 2019) y en la propia transformación de su entorno, dando

respuesta a necesidades reales (Orozco y Moraña, 2019), como es el ámbito de la diversidad afectivo-sexual. Este trabajo adopta especial relevancia en cuanto que el abordaje de esta en la formación del profesorado y en el currículum escolar es escaso, como muestran los trabajos de Penna (2012) y de López (2015). Minimiza el gran desconocimiento en relación a dicha temática y que ya constataba la investigación (Bejarano y García-Fernández, 2016).

Así mismo, su abordaje a través de Aprendizaje-Servicio, les permite conectar, visibilizar y dar sentido a los contenidos trabajados a través de la asignatura. Todo el proyecto contribuye a la transformación social del entorno (Meyers, 2009), en tanto que conviven experiencias, intercambio de información entre distintos organismos, asociaciones y entidades con un reto común de mejorar el entorno en pro a la consecución de una sociedad más justa y respetuosa hacia la diversidad (Alder-Kassner, 2023); lo que provoca que el alumnado sienta una gran motivación y satisfacción como parte integrante del mismo, lo que entra en conexión con los resultados que expresan otros estudios (Lo et al., 2022). El ApS se convierte en una herramienta colectiva que permite reconstruir la sociedad hacia una mirada de la diversidad como valor (Benítez y Aguilar, 2022).

El alumnado manifiesta la riqueza de establecer alianzas con las diversas entidades u organizaciones, a través de las cuales han podido profundizar y ampliar su formación en relación a la diversidad afectivo-sexual, así como permitirles sentirse acompañadas y apoyadas, desarrollando a su vez y de gran relevancia, las competencias necesarias para establecer redes de colaboración (Parrilla, 2021) como futuros profesionales de la educación. Una formación inicial en el profesorado para la inclusión bajo un estilo docente crítico-reflexivo (Resch y Schritteser, 2023), en la que se desarrollan competencias y valores comunitarios, donde la diversidad de visiones, opiniones y propuestas, se entiende como favorecedores del ambiente de aprendizaje (Benítez, Aguilar y Ballesteros, 2019). Como futuros profesionales les ha permitido poner su mirada en la persona, valoran su formación para detectar posibles barreras que pueda dificultar el aprendizaje y la participación de su futuro alumnado (Cotrina y García-García, 2024), otorgando valor a una práctica docente bajo pedagogías activas, flexible, que se ajuste y atienda a las características de su alumnado, así como la importancia del trabajo conjunto y coordinado para ofrecer una educación de calidad.

5. Referencias bibliográficas

- Adler-Kassner, L., Crooks, R., & Watters, A. (Eds.). (2023). *Writing the community: Concepts and models for service-learning in composition*. Taylor & Francis.
- Bejarano, M. T. y García-Fernández, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el período 1990-2016. *Opción*, 32(13), 756-789.
- Benítez, R. y Aguilar, S. (2022). Mirada inclusiva. La diversidad como característica. *Human Review: International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 13 (2),1-12.

- Benítez, R., Aguilar, S. y Ballesteros, C. (2019). El trabajo cooperativo como metodología transformadora de la práctica docente. Hacia una visión enriquecedora de la diversidad. En J.M. Fernández y A. López, *Nuevos horizontes en educación: Innovaciones y experiencias* (pp.127-146). Octaedro.
- Caparrós, E., García, M. y Sierra, E. (2021). Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 226-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11696>
- Carrington, S., y Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- Cipolle, S. B. (2010). *Service-learning and social justice: Engaging students in social change*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Cotrina, M., y García-García, M. (2024). *Connecting service-learning to the identification and removal of barriers that limit participation and learning for all students. 2nd International Conference on Service-Learning "Higher Education in the service to the society" Proceeding Book*. SEA-EU Alliance (en prensa).
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, (19), 7-24.
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. DOI:<https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Gallego, C., Rodríguez-, M. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria de la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM). *Prisma Social*, (16), 60-110.
- García, M. y Benítez, R. (2017). Comprometiéndonos con “nuestra escuela”: un proyecto de Aprendizaje-Servicio para una formación del profesorado inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 69-83.
- Hermoso, E., López de Arana, E., y Aristizabal, P. (2024). La identidad de género y la diversidad afectivo-sexual en los Grados de Educación de la Universidad Del País Vasco (UPV/EHU): Una demanda formativa no cumplida. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 147–163 DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.546421>
- Lavery, S., Chambers, D., Cain, G., y Forlin, C. (Eds.). (2017). *Service-learning: enhancing inclusive education*. Emerald Group Publishing.
- Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. BOJA núm. 10, de 15 de enero de 2018.
- Lo, K. W., Ngai, G., Chan, S. C., & Kwan, K. P. (2022). How students’ motivation and learning experience affect their service-learning outcomes: A structural equation

modeling analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825902>

- López, N. (2015). *La educación afectiva y sexual en el actual y futuro profesorado*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Martínez, B. (2014). Aprendizaje-servicio y educación inclusiva. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (30), 183-208.
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014) Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3) 121-128.
- Meyers, S. A. (2009). Service learning as an opportunity for personal and social transformation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 373-381.
- Orozco, I., y Moraña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula abierta*, 48(3), 331-338. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Parrilla, Á. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 39-52.
- Penna, M. (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Pichardo, J. I., de Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M., y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Resch, K., & Schritteser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118-1132.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Sales, A., Lozano, M., y Escobedo, P. (2021). Transformar la educación inclusiva: Elementos clave para la movilización del conocimiento desde la investigación educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 29 (116). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6319>
- Sánchez-Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Stentiford, L. y Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246-264. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>

- Vigo, M. B., Dieste, B., y García, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88–107. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Whitty, G. (2014). Recent developments in teacher training and their consequences for the ‘University Project’ in education. *Oxford Review of Education*, 40(4), 466–481. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.933007>
- Zarzuela, A., y García, M. (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. *Holos*, 37(2), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.11986>