



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Aprendizaje Servicio para el Desarrollo de *Soft Skills* en Economía y Emprendimiento de 4ºESO

Trabajo fin de estudio presentado por:	Olga Huelbes Alonso
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Economía y Empresa
Director/a:	Dr. Rubén de la Fuente Núñez
Fecha:	07/02/2024

Resumen

Este trabajo de fin de máster pretende realizar una aproximación hacia el desarrollo de competencias socioemocionales en el aula de Economía y Emprendimiento de 4º de ESO. A diferencia de etapas anteriores, la llamada revolución industrial 4.0 conlleva cambios importantes, no solo en las capacidades técnicas que demanda el mercado de trabajo (*hard-skills*), sino que, además, se suma la necesidad de incorporar destrezas de tipo socioafectivo (*soft-skills*). Numerosos estudios recientes concluyen que las segundas están ganando en protagonismo a las primeras y, de hecho, se las considera una pieza imprescindible para desarrollo personal y profesional del individuo. La sociedad está incorporando con gran rapidez numerosos avances tecnológicos sin precedentes, pero aún persisten enormes desigualdades, a pesar de los esfuerzos realizados en proyectos de innovación y transformación social. En este sentido, la metodología Aprendizaje Servicio constituye una herramienta idónea para el trabajo competencial en habilidades blandas en el aula, por reunir en un mismo proyecto una acción de compromiso social y aprendizajes curriculares. Los proyectos enmarcados en esta metodología contribuyen a hacer de los estudiantes de hoy y adultos del futuro verdaderos agentes de cambio, en pro de una sociedad más justa e inclusiva.

Palabras clave: *Soft-skills*, Aprendizaje Servicio, secundaria, educación socioemocional, contribución social.

Abstract

This master's thesis aims to make an approach towards the development of socioemotional skills in the classroom of Economics and Entrepreneurship in the fourth year of compulsory secondary education. Unlike previous stages, the so-called industrial revolution 4.0 brings important changes, not only in the technical skills demanded by the labor market (hard-skills), but also the need to incorporate socioemotional skills (soft-skills). Numerous recent studies conclude that the latter are gaining in importance over the former and, in fact, are considered an essential part of an individual's personal and professional development. Society is rapidly incorporating numerous unprecedented technological advances, but enormous inequalities still persist, despite the efforts made in innovation and social transformation projects. In this sense, the Service-Learning methodology is an ideal tool for working on soft skills in the classroom, as it brings together in the same project an action of social commitment and curricular learning. The projects framed in this methodology contribute to make the students of today and adults of the future true agents of change, in favor of a fairer and more inclusive society.

Keywords: Soft-skills, Service-Learning, high school, social-emotional education, social contribution.

Índice de Contenidos

1. Introducción	7
1.1. Justificación y planteamiento del problema	8
1.2. Objetivos	12
1.2.1. Objetivo general.....	12
1.2.2. Objetivos específicos.....	12
2. Marco teórico	13
2.1. Presentación.....	13
2.2. Competencias transversales en educación	13
2.2.1. Educación emocional como parte el currículo	13
2.2.2. Las competencias clave en educación.....	14
2.2.3. Competencias blandas y el papel del docente	15
2.3. Aprendizaje Servicio (ApS) como metodología de enseñanza	15
2.3.1. Conceptualización del ApS como herramienta de pedagogía experiencial.	15
2.3.2. Elementos diferenciadores del ApS.	17
2.3.3. Descripción de la metodología ApS.....	17
2.3.4. Red Española De Aprendizaje Servicio (REDAPS)	19
2.3.5. Eficacia del ApS y su contribución a la educación	19
2.3.6. Transformación social e innovación social.	19
2.3.7. El papel de la escuela y del alumno.....	21
2.3.8. La <i>cuidadanía</i> o la ética del cuidado.	22
2.3.9. Experiencias ApS.	22
3. Propuesta de intervención	23
3.1. Presentación de la propuesta.....	23
3.2. Contextualización de la propuesta	24
3.2.1. Marco legislativo	24
3.2.2. Contexto de centro	24
3.3. Intervención en el aula	25
3.3.1. Objetivos	25
3.3.2. Competencias.....	26
3.3.3. Contenidos	28
3.3.4. Metodología.....	31

3.3.5.	Cronograma y secuenciación de actividades	31
3.3.6.	Recursos	40
3.3.7.	Evaluación	40
3.4.	Evaluación de la propuesta	44
4.	Conclusiones	45
5.	Limitaciones y prospectiva	48
	Referencias bibliográficas.....	51
6.	Anexos.....	57
Anexo A.	Objetivos de etapa	57
Anexo B.	Legislación autonómica: competencias específicas.	58
Anexo C.	Modalidades de participación en proyectos ApS.	60
Anexo D.	Hoja de registro individual.....	61
Anexo E.	Tabla de tareas de los equipos de trabajo.....	61
Anexo F.	Plan de proyecto.....	62
Anexo G.	Tablas de valoración de participantes.....	62
Anexo H.	Tabla de coordinación de participantes y calendarización.....	64
Anexo I.	Rúbrica de coevaluación del equipo de trabajo	64
Anexo J.	Cuestionario de autoevaluación docente	65

Índice de tablas

Tabla 1.	<i>Fases de un proyecto ApS.....</i>	18
Tabla 2.	<i>Programación de la asignatura Economía y Emprendimiento</i>	23
Tabla 3.	<i>Contribución de la propuesta de intervención al logro de los objetivos de etapa.....</i>	25
Tabla 4.	<i>Objetivos didácticos de la propuesta de intervención.....</i>	26
Tabla 5.	<i>Contribución de la propuesta de intervención al desarrollo de competencias clave.....</i>	27
Tabla 6.	<i>Tabla de relación de elementos curriculares de Economía y Emprendimiento (4º de ESO).....</i>	29
Tabla 7.	<i>Calendarización de propuesta.....</i>	31
Tabla 8.	<i>Sesión 1.....</i>	32
Tabla 9.	<i>Sesión 2.....</i>	33
Tabla 10.	<i>Sesión 3.....</i>	34
Tabla 11.	<i>Sesión 4.....</i>	35
Tabla 12.	<i>Sesión 5.....</i>	36
Tabla 13.	<i>Sesión 6.....</i>	37
Tabla 14.	<i>Sesión 7.....</i>	38
Tabla 15.	<i>Sesión 8.....</i>	39
Tabla 16.	<i>Recursos utilizados en el desarrollo de las actividades.....</i>	40
Tabla 17.	<i>Rúbrica de evaluación del proyecto INFORMÉTICA.....</i>	41
Tabla 18.	<i>Matriz DAFO de evaluación de la propuesta.....</i>	44

1. Introducción

El desarrollo de este trabajo tiene su origen en dos motivaciones principales. Por un lado, la firme convicción personal de que la construcción y el desarrollo de una personalidad estructurada, consciente, con una sana autoestima, emocional y socialmente competente, representa un **punto de anclaje** primordial para el desarrollo integral de la personalidad y el proceso de aprendizaje y preparación para los retos de la vida. Y, por otro lado, la oportunidad personal de haber conocido, a través de la experiencia propia, a numerosos compañeros de profesión que corrobora, junto con la literatura científica, la **relación existente entre competencia socioemocional y competencia profesional**.

Sin duda, el verdadero reto de la educación del siglo XXI consiste en contribuir al desarrollo de personas emocional y socialmente competentes, pues solo así podrán convertirse en profesionales competentes. Con este trabajo se pretende profundizar en el desarrollo de las llamadas **habilidades socioemocionales**, imprescindibles para el desarrollo de personas preparadas para desenvolverse en la sociedad y en el mercado laboral presente y futuro con mayores garantías de éxito. El nuevo paradigma (modernidad líquida, nuevas tecnologías, nuevas formas de relación personal y profesional, etc.) demanda ciudadanos capaces de adaptarse a los retos de un mundo cambiante, gobernado por la incertidumbre y lo efímero. En este sentido, las aulas, como entorno de preparación para la vida, deben constituir espacios de aprendizaje, también en talento, operatividad y aptitudes personales y sociales.

La formación en competencias asociadas al emprendimiento (iniciativa, proactividad, valentía, autoconfianza, gestión emocional, pensamiento crítico) contribuye al desarrollo de personas conectadas con la sociedad y el mundo en que viven. La construcción de una personalidad estructurada y consciente, a la vez que flexible y adaptable, creativa y conectada con los propios valores, con una adecuada autoestima, capaz de gestionar sus emociones y de reflexionar de manera crítica, representa un elemento imprescindible para lograr una sociedad más inclusiva, más justa y con mayores niveles globales de bienestar personal, social y cultural. Además, provee al individuo de herramientas para la vida que lo habilitan para asumir nuevos retos sobre su futuro profesional y la sociedad del mañana. En estas condiciones, podrá aportar aquello en lo que es mejor, desde el punto de vista de la **contribución social**, y estará preparado para liderar y dirigir los propios talentos, entendidos

estos como una herramienta clave para afrontar retos sociales y profesionales en entornos de gran incertidumbre.

Por todo ello, este trabajo plantea una propuesta de intervención en la asignatura de **Economía y Emprendimiento de 4º ESO**, mediante la metodología del **Aprendizaje Servicio** (en adelante, ApS) con el objetivo de desarrollar las **destrezas socioemocionales** de los alumnos. En la primera parte del trabajo se ofrece una introducción y justificación teórica donde se exponen las motivaciones que han llevado a su realización. Posteriormente, el marco teórico recoge las principales aportaciones obtenidas de la literatura científica sobre la temática del trabajo. El tercer epígrafe se centra en la propuesta de intervención en el aula. Por último, se plantean las conclusiones principales obtenidas, una reflexión acerca de las limitaciones encontradas y un análisis prospectivo hacia nuevas líneas de investigación.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

La Cuarta Revolución Industrial

Tal y como señaló Schwab, fundador del Foro Económico Mundial (en adelante, WEF), la cuarta revolución industrial (también conocida como **revolución industrial 4.0**) representa una completa transformación del paradigma económico, así como de la manera en que las personas viven y conviven a un nivel y alcance nunca antes conocidos. La tecnología y la digitalización, la robótica, la fusión entre tecnologías, así como la aparición de nuevos modelos de negocio constituyen la base de esta revolución sin precedentes. A todos estos elementos debe añadirse una variable más: la vertiginosa velocidad a la que se suceden los cambios (2016). Para Klingenberg, es precisamente la interrelación entre las diferentes tecnologías y el contexto socioeconómico actual lo que confiere a esta revolución un carácter verdaderamente transformador (2017). Schwab, además, alerta sobre el riesgo que esta revolución conlleva en términos de aumento en la desigualdad y los retos que esto supone, por lo que recomienda el establecimiento de valores comunes que democratizen los beneficios de esta nueva era (2016).

Hace apenas un par de años, en 2020, se hablaba de los entornos VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*) para hacer referencia a la incertidumbre del contexto económico y social, pero factores como la digitalización dieron lugar a la aparición de un nuevo término: BANI (*Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible*). Ahora el entorno es *quebradizo*

(como se observó tras la ruina de numerosas empresas por la pandemia de la COVID-19), *ansioso* (por el volumen y la velocidad de los cambios), *no lineal* (dada la imposibilidad de predecir las consecuencias de procesos como el cambio climático) e *incomprensible* (especialmente como resultado del exceso de información y, sobre todo, de la desinformación). En Zarodina et al. (2023) se recogen las claves aportadas por Jamais Cascio, creador del término BANI, para responder: a la fragilidad, con resistencia y flexibilidad; a la ansiedad, con empatía y conocimiento; a la falta de linealidad, con entendimiento y, de nuevo, con flexibilidad; y a la incomprensibilidad, con transparencia e intuición; reclamando así la necesidad de desarrollar todas estas habilidades para sobrevivir en este nuevo paradigma.

Las nuevas tendencias del mercado de trabajo 4.0

La revolución industrial 4.0 exige mano de obra capaz de dar respuesta a sus necesidades y expectativas. Así, las personas deben ser capaces de conocer y comprender lo que les rodea (dimensión cognitiva: saber), de aplicar esos conocimientos a su propia realidad (dimensión instrumental: saber hacer) y, además, de construir su propio juicio crítico y de crear alternativas a problemas existentes (dimensión actitudinal: saber ser).

La evolución de entornos VUCA a entornos BANI evidencia la necesidad de contar con habilidades blandas que posibiliten una rápida adaptación a los cambios a todos los niveles. En este sentido, adquiere una especial importancia la anticipación: la capacidad de predecir esos cambios y comenzar a adaptarse a ellos antes, incluso, de que se produzcan. Desde esta perspectiva, la necesidad permanente de actualización de conocimientos y de adquisición de nuevas habilidades para no quedar atrás es una de las claves que definen a los entornos BANI (Zadorina et al., 2023).

Según WEF (2023), la tendencia del mercado de trabajo 4.0 se dirige hacia una creciente demanda de empleo en trabajos relacionados con la tecnología (robótica, IA o ciberseguridad) en detrimento de otras funciones que podrán ser realizadas por máquinas (labores administrativas, especialmente). Para Cummings et al. (2023), además de estos requisitos técnicos o *hard skills*, las empresas necesitan profesionales formados en competencias socioemocionales o *soft-skills*. Existen numerosos estudios acerca de su importancia en diferentes campos de la industria y la economía. Uno de ellos, desarrollado por Pons (2016) mediante una encuesta en la que participaron más de un centenar de ingenieros con experiencia en varios campos, llegó a la conclusión de que las dos habilidades no cognitivas

más demandadas en este sector eran la comunicación (bidireccional: hacia la dirección y dentro del equipo) y la planificación (de los proyectos y de las actividades individuales) (Zadorina et al., 2023). La fusión entre tecnologías también desdibuja el límite entre el hombre y la máquina. En este sentido, el impacto de la IA sobre el desempleo está aún por determinar. Algunas empresas pronostican la supresión de puestos de trabajo, frente a otras que esperan que tenga un impacto positivo sobre la creación de empleo (WEF, 2023).

Frente a las competencias específicas, que se relacionan con una determinada actividad o profesión, las habilidades no cognitivas (por no ser medibles a través de test de inteligencia ni pruebas de rendimiento) también se denominan transversales, pues no se vinculan de manera específica a un área temática concreta y su relevancia es independiente del área geográfica. Se trata de relaciones funcionales a nivel personal y profesional, habilidades comunicativas (incluyendo el lenguaje no verbal), liderazgo, formación permanente, capacidad de organización personal, control emocional, cribado de fuentes de información y la capacidad de fomentar relaciones de confianza. Precisamente, la habilidad más demandada en esta nueva era es la capacidad de construir relaciones interpersonales. Así, las empresas reclaman profesionales capaces de resolver problemas y de extrapolar herramientas de análisis a diferentes contextos (Zadorina et al., 2023).

El WEF ofreció un *ranking* de las habilidades más demandadas por las empresas en 2023. La lista está encabezada, precisamente, por dos habilidades cognitivas: el pensamiento analítico y el pensamiento creativo, relacionadas directamente con la capacidad de resolución de problemas. Posteriormente, aparece un conjunto de destrezas relacionadas con la autogestión (resiliencia, flexibilidad, motivación y conciencia de uno mismo, curiosidad y formación continua, que facilita, la adaptación a entornos de trabajo cambiantes). La lista incluye, además, habilidades de tipo socioemocional: empatía, escucha activa y liderazgo. Entre las habilidades duras, destaca la competencia digital, IA y Big data (2023).

La importancia de estas habilidades blandas es crucial: son **garantes del éxito profesional y social del individuo**. En Zadorina et al. (2023) se recoge la aportación de algunos autores a este respecto, como Nghia (2020), que destaca su prevalencia por encima incluso de las habilidades duras, mientras que para Rao (2012) son condición indispensable para el éxito y establece, además, una relación directa entre el nivel de desarrollo en este tipo de destrezas y el grado de desempeño en la actividad profesional del individuo.

El reto para la educación

Zadorina et al. defiende que parte de la problemática entorno al desarrollo de las destrezas blandas tiene su origen en la falta de acuerdo acerca de la propia definición del concepto, aplicando cada autor su propia perspectiva e interés. Además, destaca la necesidad de transformar el diseño y la praxis educativa hacia métodos de aprendizaje experiencial y la formación en inteligencia emocional, consiguiendo una mayor implicación de la comunidad educativa en su conjunto, en especial de los estudiantes, con el objetivo de hacerles partícipes de su propio aprendizaje y desarrollo integral, como personas y como profesionales. En esta nueva era los papeles, tanto del profesor como del alumno, deben transformarse, y los sistemas educativos han poner el foco en aspectos clave como el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas y sociales y el ingenio creativo (Zadorina et al., 2023). Organismos internacionales como la UE, la OCDE o la UNESCO solicitan desde hace tiempo la transformación urgente de los sistemas educativos existentes para poder dar respuesta a las apremiantes necesidades de la sociedad (Busón et al, 2023).

Para Melsner (2018), el desarrollo de las competencias flexibles se produce a través de la práctica educativa ("cómo enseñar") y no a través de los propios contenidos ("qué enseñar"), por lo que se pueden trabajar en prácticamente todas las disciplinas. En este sentido, el WEF plantea, no tanto un cambio de contenidos curriculares, sino que estos deben dirigirse a actitudes y enfoques para el desarrollo en *soft-skills*, e incide en la importancia de su desarrollo en el propio docente. Es importante destacar que las **necesidades formativas de las empresas evolucionan a un ritmo más rápido que la capacidad de respuesta de la comunidad educativa**. Así, las empresas empiezan a mostrar cierto pesimismo respecto a la disponibilidad de talento adecuado para el desarrollo de la industria en el próximo lustro. Por ello, están recurriendo a la formación en el propio centro de trabajo y a la inversión en formación. Precisamente, el sector de la educación será, junto con el de la agricultura y el comercio electrónico, uno de los que experimentarán mayor crecimiento en los próximos años, entorno a un 10% (WEF 2023).

Por estos motivos, se plantea la siguiente propuesta de intervención en el aula, con la que se pretende contribuir al desarrollo de habilidades transversales de los estudiantes de 4º ESO, a la vez que se elabora un proyecto de transformación social que promueve los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS).

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo consiste en el diseñar una propuesta de intervención en la asignatura de Economía y Emprendimiento de 4º de ESO, utilizando la metodología Aprendizaje Servicio (en adelante, ApS) para promover el desarrollo de las competencias socioemocionales con el propósito último de facilitar el éxito personal y profesional de los alumnos.

1.2.2. Objetivos específicos

OE1.- Realizar un análisis bibliográfico profundo acerca de la importancia de las habilidades blandas y su relación con el desarrollo personal y la empleabilidad.

OE2.- Identificar los elementos diferenciadores del perfil profesional que demanda el actual mercado de trabajo y predecir su posible evolución.

OE3.- Analizar la metodología ApS y su idoneidad para el desarrollo en competencias socioemocionales.

OE4.- Planificar ocho sesiones para el desarrollo e implementación de un proyecto de ApS en el aula de 4º de ESO.

OE5.- Proponer un instrumento de evaluación de los objetivos planteados en la propuesta.

2. Marco teórico

2.1. Presentación

Este epígrafe es el resultado de un prolijo análisis y lectura en profundidad de literatura científica relevante acerca de las competencias transversales, desde un enfoque deductivo, comenzando desde sus aspectos más generales, para analizar posteriormente la metodología ApS y sus implicaciones pedagógicas.

El criterio de selección de las fuentes bibliográficas ha sido, principalmente, la Biblioteca UNIR, Dialnet, ProQuest, eLibro y Google Scholar, por ser en ellas donde se ha encontrado un mayor volumen de trabajos y estudios acerca de la materia de análisis. Debido a que las competencias transversales están adquiriendo una importancia cada vez mayor como habilidades necesarias para la vida y son demandadas cada vez más por las empresas, se ha priorizado la literatura de documentación publicada con posterioridad a 2016, aportando una mayor perspectiva y visión hacia el futuro.

2.2. Competencias transversales en educación

2.2.1. Educación emocional como parte del currículo

La **educación emocional** es una idea relativamente reciente: los primeros referentes a este concepto datan de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI (Lozano y Arroyo, 2022). Mayer y Salovey definen la educación emocional como una habilidad para reconocer las emociones propias y ajenas, establecer un control sobre ellas y orientar el pensamiento y el comportamiento. Además, la estructuran a lo largo de cinco dimensiones principales: la capacidad de conocer las emociones propias, de controlarlas, de automotivación, de reconocer las emociones ajenas y de regular las relaciones interpersonales (1993). Según Salovey, estas habilidades forman parte del individuo de manera innata (si bien reconoce que no se dan de la misma medida en todas las personas) y defiende que la educación puede contribuir a su desarrollo (Salmerón, 2002).

Para Bisquerra y Pérez, el analfabetismo emocional se encuentra en la base de muchos problemas actuales, tanto personales como sociales (2012). Por este motivo, los currículos académicos deben contemplar la educación emocional desde las primeras etapas educativas y continuar formando parte de los contenidos también en los programas de formación

permanente (Bisquerra, 2005; Pérez y Filella, 2019). La educación emocional va más allá del concepto de inteligencia emocional y debe, por tanto, estar presente en todas las etapas educativas, adaptando los contenidos a las características del alumnado.

Por otro lado, de acuerdo con estudios recientes, se observa un impacto negativo en el desarrollo socioemocional de los menores derivado del uso en edades tempranas de dispositivos electrónicos (Takahashi et al., 2023). Por ello, los docentes asumen, no solo el reto de contribuir al desarrollo de *soft skills*, sino que, además, deben esforzarse por contrarrestar este efecto negativo en el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

2.2.2. Las competencias clave en educación

El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE se inició en 1997, de manera casi simultánea al informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes), con el objetivo de realizar un seguimiento a lo largo del tiempo de los conocimientos adquiridos por los estudiantes al final de la escolaridad obligatoria, así como de otras habilidades que deben adquirir para su completa integración en la sociedad. El programa DeSeCo propone un marco de **tres grandes categorías competenciales** que están interrelacionadas. La segunda de ellas hace referencia a la *capacidad para interactuar en grupos heterogéneos*. Este grupo competencial, además de reconocer la necesidad de relacionarse en entornos socioculturales diversos, incluye la empatía y la autogestión emocional, la cooperación y el desarrollo de relaciones sociales sostenibles y el trabajo en equipo, la habilidad de negociar y de tomar decisiones y las habilidades para la gestión y resolución de conflictos. Todas ellas son habilidades blandas, necesarias para que los ciudadanos puedan aprender, vivir y trabajar con otros de manera satisfactoria (OCDE, s.f.).

El programa DeSeCo marca el inicio a nivel institucional de un nuevo enfoque sobre el planteamiento y desarrollo del currículo, con la idea de que el aprendizaje se prolongue a lo largo de la vida (el llamado *lifelong learning*). Es entonces cuando se empieza a hablar de competencias clave como base para el desarrollo de los currículos educativos y que adoptarían, posteriormente, gran parte de los países desarrollados. Se trata de un enfoque de ámbito mundial que emerge como respuesta a las necesidades sociales y del mercado laboral de la revolución industrial 4.0 (López, 2022). Freire (1970) reconocía, precisamente, la importancia del aprendizaje constante a lo largo de la vida. A partir del programa DeSeCo, el Marco Europeo de Competencias Clave reconoce, junto a las competencias clave relativas a

capacidades cognitivas (como la lectoescritura y el cálculo), la necesidad de desarrollar también las competencias transversales (Recomendación del Consejo de Europa sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, 2018).

2.2.3. Competencias blandas y el papel del docente

La formación en el desarrollo de este tipo de habilidades adquiere una especial relevancia para el profesorado. Según Sánchez (2011), un profesorado formado adecuadamente en competencias socioemocionales juega un papel importante dentro del proceso de desarrollo de estas mismas habilidades en los discentes (Lozano y Arroyo, 2016).

En este sentido, se ha demostrado que altos niveles percibidos de optimismo, asertividad y conciencia emocional están asociados a una mayor autonomía emocional entre los docentes. Además, se ha constatado la relación positiva existente entre conciencia emocional, optimismo y expresión de las emociones, este último aspecto muy vinculado al de asertividad (Marcos-Sánchez et al., 2023). Puede establecerse una clasificación de los factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en profesores (y extrapolarlo a los alumnos) en factores internos, como la gestión emocional y el uso del lenguaje positivo, y factores externos, como la familia o los amigos (Chan Chi, G. y Zaldívar, M., 2023). Además, el docente representa un papel activo de acompañamiento y de nexo con la comunidad y fomenta el "interés constructivo por el bienestar de los demás" que planteaba Dewey (Dewey, 1995, p.49). El docente debe también ser capaz de buscar y construir redes propias con otros colegas de profesión para enriquecer la experiencia, convirtiéndola en un proyecto interdisciplinar.

2.3. Aprendizaje Servicio (ApS) como metodología de enseñanza

Como se detalla más adelante, las características propias de esta metodología y las posibilidades de trabajo que permite, tanto dentro como fuera del aula, la convierten en un enfoque metodológico idóneo para el desarrollo competencial de habilidades blandas.

2.3.1. Conceptualización del ApS como herramienta de pedagogía experiencial.

La aportación de Dewey (1995) y la teoría del aprendizaje experiencial es fundamental para el surgimiento del ApS como metodología, así como lo ha sido para otras, como el Aprendizaje Basado en Problemas. Sin embargo, el enfoque ApS se acomoda especialmente bien a los fundamentos de Dewey, sobre todo en lo que respecta al **desarrollo de valores y la conducta prosocial**, lo cual constituye para Roche el "valor añadido del ApS" (Roche 2008; Simpson,

2001). En este sentido, Saltmarsh destaca su carácter como **herramienta de transformación social** (1996). En la propia definición del ApS se encuentra su rasgo diferenciador: el carácter solidario del servicio y la reciprocidad con la comunidad. El ApS facilita la continuidad de los procesos de anclaje del aprendizaje, que se benefician del propio ejercicio de la cooperación social existente entre los participantes (Gezuraga y García, 2020). Además, se practica de forma **activa la reflexión**, la cual refuerza el propio aprendizaje y aporta sentido social y personal al proyecto (Páez y Puig, 2013). El ApS también mejora la implicación de los discentes y su actitud hacia el propio proceso de aprendizaje (Rubio, 2009).

La idea de contribución social más allá de las aulas, está presente en muchas de las definiciones del propio concepto de educación que se ha venido desarrollando a lo largo del tiempo. Así, el pedagogo Pablo Freire (1970), en su libro "Pedagogía del oprimido", destacaba el valor del trabajo en equipo y, al mismo tiempo, hacía referencia al papel de la educación como agente iniciador en las personas que persiguen la transformación social. Garcés (2020) añade que la educación es un compendio de varios elementos (como actitudes y actividades) organizados con el propósito de mejorar el mundo que nos rodea. Por otro lado, Zaitegui defiende que educar consiste en asegurar las condiciones que permitan el desarrollo de las competencias necesarias para "una vida buena, con sentido y digna de ser vivida"; que cree un espacio para la autorrealización y al mismo tiempo construya una sociedad "más justa, más solidaria y más sostenible" (2022). En este sentido, uno de los déficits más importantes del sistema educativo actual es la falta de oportunidades que tienen los alumnos para conectar de manera práctica los conocimientos que adquieren en las escuelas con su vida diaria. Se hace cada vez más necesario, por tanto, abrir las escuelas al entorno y a la sociedad, permitir una mayor permeabilidad entre ambos, creando vínculos entre los centros educativos y su entorno que permitan una evolución en ambos sentidos (Guarro, 2005; Gezuraga y García, 2020).

La metodología ApS reúne ambos aspectos: pretende solventar esa **desconexión escuela-realidad** mediante la creación de un proyecto de servicio a la comunidad que, además, guarda relación con los contenidos curriculares (Gerholz et al., 2018). Este enfoque pone en contacto al alumno con su entorno y lo moviliza para convertirlo en un ciudadano consciente y activo, a la vez que abre un espacio para la reflexión y el desarrollo de su propia creatividad (Blanco y García, 2021).

El ApS ha demostrado su capacidad para adaptarse a las nuevas modalidades de formación, como la enseñanza *online*. El llamado *e-service learning* abre innumerables posibilidades de experiencias formativas que se liberan de la restricción espacio-temporal y que permiten, además, vincular a una comunidad mucho más amplia (Waldner et al., 2010). Asimismo, como herramienta de aprendizaje experiencial, permite trabajar de manera conjunta contenidos curriculares y desarrollo personal (Kolb, 2014). El ApS ofrece una excelente oportunidad para el desarrollo de uno de los aspectos más importantes que aborda la teoría del aprendizaje experiencial: el desarrollo de actitudes y valores prosociales, no solo por la propia experiencia en sí, sino por su aportación a los procesos de reflexión y acción (Gezuraga y García, 2020).

2.3.2. Elementos diferenciadores del ApS.

La metodología ApS presenta ciertas dificultades en cuanto a su delimitación. En este sentido, Batlle reconoce la existencia de una cierta similitud entre ApS y voluntariado, a la vez que incide en los **objetivos** como el principal elemento que los diferencia. Así, aunque el voluntariado presta un servicio a la comunidad, el ApS tiene un segundo fin que no presentan las acciones de voluntariado: los **aprendizajes** que se derivan de dicho servicio a la comunidad. Otra forma de delimitarlo es por exclusión: si el proyecto desarrolla unas acciones que no están vinculadas al currículo, no forman parte de una o varias asignaturas y no se realiza un proceso de evaluación del impacto que el proyecto ha tenido en la formación, no se trata de un proyecto de ApS. También se diferencia de otros enfoques de educación experiencial en que incorpora la **participación ciudadana** como uno de sus elementos fundamentales. Asimismo, se observa un beneficio comparable entre quien presta y quien recibe el servicio, así como una ponderación también similar entre la relevancia que se concede al servicio prestado y al aprendizaje que se deriva del proyecto. (Batlle,s.f.).

Para Furco (2011), lo que diferencia al ApS de otros enfoques de educación experiencial es el equilibrio en la relevancia que se otorga al servicio prestado y al aprendizaje que se deriva del proyecto. Insiste también en el requisito de que el proyecto tenga lugar dentro de un contexto académico y que el servicio se encuentre integrado dentro de la formación.

2.3.3. Descripción de la metodología ApS.

Batlle (s.f.) establece tres fases o bloques para el desarrollo de un proyecto de ApS (Tabla 1). La fase I de preparación, constituye un proceso previo que debe desarrollar el docente antes

de plantear el proyecto al alumnado. Durante la fase II, se prepara el proceso y se ejecuta. Por último, en la fase III se analizan los resultados, tanto de la acción en sí como de los aprendizajes conseguidos y del desempeño del docente.

Tabla 1. *Fases de un proyecto ApS.*

FASE I: PREPARACIÓN	
1. ESBOZO DE LA IDEA	1.1 Organización de los pasos a seguir. 1.2 Concreción de los recursos materiales y humanos necesarios. 1.3 Concreción de la necesidad social a atender y de los aprendizajes esperados tras su implementación.
2. ESTABLECIMIENTO DE ALIANZAS	2.1 Investigación e identificación de los agentes que colaborarán en el proyecto. 2.2 Planteamiento del trabajo en red.
3. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO	3.1 Definición detallada del servicio que van realizar los alumnos: concreto y tangible. 3.2 Concreción de los aspectos pedagógicos del proyecto. 3.3 Especificación de la gestión y organización de todo el proyecto.
FASE II: REALIZACIÓN	
4. PREPARACIÓN DEL PROYECTO CON LOS ALUMNOS	4.1 Motivación. 4.2 Diagnóstico de la necesidad social. 4.3 Definición y organización del proyecto. 4.4 Reflexión sobre los aprendizajes de la planificación.
5. EJECUCIÓN DEL PROYECTO	5.1 Implementación el servicio. 5.2 Interacción con las personas y entidades del entorno. 5.3 Registro, comunicación y difusión del proyecto. 5.4 Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución.
6. CIERRE DEL PROYECTO CON EL GRUPO	6.1 Reflexión y evaluación de los resultados del servicio. 6.2 Reflexión y evaluación de los resultados de los aprendizajes. 6.3 Proyección de perspectivas de futuro. 6.4 Celebración entre todos de la experiencia vivida.
FASE III: EVALUACIÓN	
7. EVALUACIÓN MULTIFOCAL	7.1 Evaluación del grupo y de sus miembros. 7.2 Evaluación del trabajo en red con las entidades. 7.3 Evaluación de la experiencia como proyecto ApS. 7.4 Autoevaluación como persona dinamizadora del proyecto.

Fuente: Batlle (s.f.)

2.3.4. Red Española De Aprendizaje Servicio (REDAPS)

Desde 2010 un amplio grupo de impulsores de esta metodología de todo el territorio nacional se organizó a través de una red con el objetivo de difundir el ApS (a través de formación, publicaciones e investigaciones), impulsar la colaboración entre los diferentes grupos a nivel territorial (mediante el intercambio de experiencias, recursos, etc.) y proporcionar a estos grupos un órgano de representación frente a otras instituciones de ámbito más amplio (actuando como interlocutor frente a otras entidades de ámbito supraterritorial y potenciar las relaciones internacionales y con otras redes). Los miembros de esta red de redes proceden en su gran mayoría del ámbito educativo, si bien forman parte de ella otras entidades sociales e instituciones y cuentan con grupos territoriales en todas las Comunidades Autónomas y son precisamente esos grupos territoriales la esencia de REDAPS (Batlle, s.f).

2.3.5. Eficacia del ApS y su contribución a la educación

Butin califica en su libro *Service-Learning in Higher Education* al ApS como "una práctica pedagógica y una orientación teórica potencialmente transformadoras" (2005, p. 8). En este sentido, Celio et al., en un artículo publicado en 2011 en la revista *Journal of Experimental Education*, presentó los resultados de un metaanálisis de 62 estudios donde participaron un total de 11.837 alumnos con características diversas en cuanto a nivel educativo, nivel socioeconómico, etnia y género. En comparación con los grupos de control, los estudiantes que participaban de manera habitual en proyectos educativos encuadrados dentro del ApS mostraron efectos positivos en cinco áreas principales: la actitud hacia sí mismos, hacia el centro educativo y el aprendizaje, su nivel de compromiso cívico, sus habilidades sociales y su rendimiento académico. Varios autores, entre ellos Celio et al. (2021) y Gerholz et al. (2018) observaron beneficios en otros aspectos, como la autoestima y la autoeficacia (debido a que los alumnos comprueban por sí mismos la utilidad de lo aprendido, más allá del aula), la empatía y el liderazgo, y una mayor predisposición a la participación en su comunidad. También se han comprobado mejoras en la capacidad de reflexión y de resolución de problemas (Blanco-Cano y García, 2021).

2.3.6. Transformación social e innovación social.

Zaitegui (2022) destaca la enorme complejidad como una de las características que definen el entorno actual. En un mundo así no hay cabida para soluciones sencillas: deben ser

multidimensionales, que permitan captar una imagen de 360 grados sobre todos los factores que intervienen en las relaciones de interdependencia a nivel global que se dan entre todos los agentes, así como en las consecuencias de todo lo que ocurre en cualquier parte del mundo. Por ello, Zaitegui sostiene que "la innovación, o es social, o no será innovación": es necesario un cambio sustancial en los paradigmas, entendidos como esquemas mentales a través de los que percibimos y comprendemos el mundo.

El punto actual en el que se encuentra la sociedad es la consecuencia de haberse fundamentado principalmente en estos tres pilares: el éxito (logro, excelencia), el poder (toma de decisiones que otros deben acatar) y la acumulación (consumo). El resultado de todo ello es una **sociedad tremendamente injusta y desigual**. Si el objetivo de la educación es promover un cambio social que dé lugar a un mundo diferente, más justo y más igualitario deben realizarse transformaciones profundas en los paradigmas para ofrecer una alternativa de cambio nueva y real. Zaitegui recoge las palabras de Freire al afirmar que el ser humano es un "ser de transformación, y no de adaptación", por lo que los procesos de innovación y transformación social forman parte de la esencia misma del ser humano y es lo que aporta sentido a su propia existencia (2022).

El concepto de **innovación social** se basa, en esencia, en la búsqueda de nuevas propuestas para dar respuesta a necesidades sociales no cubiertas. Su ámbito es amplio y diverso: desde el sector público hasta la empresa privada y, por supuesto, el sector académico (Mulgan et al., 2007). Desde el punto de vista individual del alumno, Gleason et al., consideran que los proyectos enmarcados en la innovación social están expresamente orientados al aprendizaje y permiten, a través de las reflexiones que el alumno va realizando, procesos de metacognición y mejora de su autoconocimiento (gracias a la apertura del aula al entorno real), así como de su capacidad de autogestión y de desarrollar herramientas de gestión del bienestar propio y de la comunidad. Amplían el horizonte de conocimiento sobre la realidad, desarrollan el espíritu crítico y de compromiso con la sociedad, como ciudadanos que ya son, y redefine la autopercepción de su identidad como seres libres. A nivel social, promueven el desarrollo de la inteligencia social, logrando así mejoras importantes en competencias blandas tan importantes como la capacidad de comprender a los otros y de mejorar la convivencia a través de una comunicación más eficaz y del respeto a la diversidad. Experiencias de aprendizaje como el ApS como práctica curricular dan respuesta a las necesidades de la

sociedad 4.0 a la vez que contribuyen a la transformación social en pro de una sociedad con mayor bienestar (Zaitegui, 2022).

Sin embargo, los proyectos de innovación social se encuentran con frecuencia ante retos y dificultades que les impiden prosperar, por lo que se hace aún más necesaria la aportación que, desde las escuelas, pueda hacerse para la promoción de este tipo de iniciativas. Aunque no existen indicadores que permitan cuantificar de manera numérica los beneficios que proporciona, la innovación social contribuye de manera decisiva al progreso de la sociedad y el crecimiento económico. Ejemplos de ello son la conocida Wikipedia, Greenpeace, Amnistía Internacional o Linux software (Mulgan et al., 2007).

En el marco del ApS como emblema de innovación social, aparece el concepto de **inteligencia colectiva** como oportunidad para obtener mejores y mayores resultados que la aportación de un único individuo, por muy competente que este sea. La participación, el colectivo y la búsqueda conjunta de soluciones han demostrado ser más eficaces que el trabajo de una sola persona. El ApS también genera una situación de *win-win*: se desarrolla una ciudadanía activa y comprometida y a la vez se desarrollan competencias, valores y sentido de una vida digna. La aplicación de este enfoque en las escuelas, dentro de un modelo de aprendizaje situado, adelanta a edades tempranas la participación del alumnado en la construcción de un mundo mejor. Zaitegui insiste en que, incluso los niños de corta edad, ya son ciudadanos activos del mundo en que viven. Además, el ApS permite satisfacer dos necesidades básicas del ser humano: la aplicación de sus capacidades a la resolución de retos complejos y sentir el placer de solucionar problemas y el establecimiento de relaciones profundas mediante el trabajo de tareas en común (Zaitegui, 2022).

2.3.7. El papel de la escuela y del alumno

En Sales et al. se incide en la necesidad de un replanteamiento del sistema educativo y sus prácticas en pro de un **empoderamiento del alumno**, que le haga partícipe de su propio derecho a recibir una enseñanza de calidad y le lleve a tomar acción en el proceso de transformación social. Defienden la **permeabilidad de la escuela** y su papel como agente de cambio social, de lucha contra la desigualdad y la exclusión. Además, el ApS abre un nuevo debate: qué escuela se desea y cómo debe servir a la sociedad, ampliando, precisamente, su espacio de participación en el entorno. En un proyecto de ApS, el alumno toma protagonismo en todo el proceso y conecta con la escuela de otra manera: la percibe como algo que le es

propio, redefiniéndose así el espacio escolar como un entorno de indagación, participativo y democrático (2019). En esta misma línea, Bucknall (2018) sostiene que el ApS propicia que las asignaturas se conviertan en un conocimiento que los alumnos puedan relacionar con su entorno. Por otro lado, Zaitegui (2022), frente a los tres ejes centrales del sistema educativo y de la sociedad que plantea Josep Ramoneda en su ensayo *Contra la indiferencia* (hacer personas "competitivas", "consumidoras y contribuyentes"), y con el propósito de lograr una auténtica transformación social propone, en su lugar, fundamentar la educación en la formación de personas competentes (que no competitivas), críticas (para hacer frente a la desinformación), creativas, comprometidas con su entorno, con valores y con cohesión social.

2.3.8. La *ciudadanía* o la ética del cuidado.

Según Zaitegui (2022), otro elemento fundamental que sostiene la transformación social es el concepto de *ciudadanía*, que consiste en "poner a la vida y el cuidado en el centro de todos los ámbitos: economía, cultura, educación, salud, etc." La ética del cuidado aplicada a la educación implica: un alumnado autónomo (la ética del cuidado de uno mismo, sin necesidad de que otros asuman esta responsabilidad en su lugar), la ética del cuidado mutuo (los vínculos que se generan entre las personas a partir de los cuidados mutuos) y el cuidado del entorno (valores como la solidaridad, el compromiso planetario y del medioambiente). Sin duda, la transición desde la ciudadanía a la *ciudadanía* requiere de la participación activa de la comunidad educativa.

2.3.9. Experiencias ApS.

Existen varios países, como Holanda, donde el ApS está muy implantado. En España, Cataluña está implantando el "servicio comunitario con metodología aprendizaje-servicio". La REDAPS ha aportado diecisiete experiencias (una por cada Comunidad Autónoma), como la Escuela Deportiva Municipal Inclusiva de Dos Hermanas (donde se realizan sesiones deportivas para atender a niños de 5 a 10 años con trastorno del espectro autista (TEA) o discapacidad intelectual y sensorial). En Canarias, alumnos de ESO y Bachillerato desarrollaron el proyecto ECAM (Estimulación Cognitiva y Acompañamiento a Mayores). En la Comunidad Valenciana, el proyecto La Gitana de Papel del alumnado de ESO y bachillerato colabora en la reducción del absentismo de compañeros que pertenecen a colectivos desfavorecidos (REDAPS, 2022).

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta

La propuesta de intervención consiste en el desarrollo de un proyecto de ApS al que se ha llamado **INFORMÉTICA**, mediante el cual los alumnos de la asignatura Economía y Emprendimiento del curso 4º de ESO realizarán las gestiones necesarias, con el apoyo y orientación del docente, para la distribución de equipos informáticos (ordenadores portátiles) de segunda mano donados por una empresa de la localidad a un colectivo de familias con hijos en edad escolar con bajos recursos económicos, con el objetivo de promover su acceso a una educación de calidad y contribuir al cuidado del medioambiente (ODS-4 y ODS-12). Los alumnos tienen así la oportunidad de participar activamente en un proyecto de economía circular, desarrollando contenidos curriculares de la asignatura a la vez que ponen en práctica habilidades socioemocionales y competencias transversales asociadas al emprendimiento.

Durante la primera evaluación, los alumnos completaron el bloque I de contenidos, sobre habilidades personales y sociales y las destrezas asociadas al emprendimiento. En la segunda evaluación, se trabaja el bloque II, que incluye la economía social y circular y los ODS. La propuesta de intervención se desarrolla en la última parte de la segunda evaluación, una vez que los alumnos han realizado los dos exámenes parciales de las unidades IV y V. La propuesta se desarrolla a lo largo de ocho sesiones de cincuenta y cinco minutos (siete de ellas se trabajan dentro del aula, mientras que una se realizará fuera del aula, por lo que su duración no se ajusta a la programación habitual). La Tabla 2 muestra esta distribución por bloques:

Tabla 2. Programación de la asignatura Economía y Emprendimiento (2023-2024).

Bloque I (1ª Evaluación)	Bloque II (2ª Evaluación)	Bloque III (3ª Evaluación)
Unidad I: Habilidades personales	Unidad IV: Función de la empresa	Unidad VI: Economía y mercado
Unidad II: Habilidades Sociales	Unidad V: Empresa y entorno. RSC y Economía Social. ODS	Unidad VII: Finanzas personales
Unidad III: Emprendimiento	Proyecto ApS	-

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Contextualización de la propuesta

3.2.1. Marco legislativo

La siguiente propuesta de intervención se fundamenta en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Asimismo, se sustenta en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

A nivel autonómico, la propuesta cumple con la normativa establecida en el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

3.2.2. Contexto de centro

La propuesta se dirige a un centro de titularidad pública del centro de la ciudad de Madrid, con un total de 650 alumnos, en su mayoría de nivel socioeconómico medio y medio-bajo, de los cuales un 35% son alumnos procedentes de países extracomunitarios. La oferta formativa del centro incluye las enseñanzas de ESO (en las opciones Profesional, Científica y Humanidades) y de Bachillerato (en las opciones General y Humanidades y Ciencias Sociales). El Proyecto Educativo de Centro se asienta en valores y principios orientados al desarrollo del pensamiento crítico y la tolerancia, así como en el fomento de una actitud participativa y comprometida con el entorno, desde un punto de vista de inclusión y respeto a la diversidad.

La asignatura de Economía y Emprendimiento de 4º de ESO se imparte en sesiones de cincuenta y cinco minutos, los miércoles, jueves y viernes. El grupo clase lo forman veinte estudiantes: doce alumnos y ocho alumnas. A una de las alumnas, procedente de Venezuela, se le ha diagnosticado dislexia y requiere, por tanto, atención especializada. Además, un alumno de incorporación tardía que procede de Marruecos presenta dificultades en el uso del idioma, por lo que requiere también de atención individualizada. En cuanto a las características socioafectivas de los alumnos, muestran en general un comportamiento aislado y poco colaborativo, tanto en las aulas como en el recreo. Existe un bajo nivel de conflictividad en el aula, aunque se observan ciertas dificultades para trabajar en equipo. Se trata de un grupo poco motivado que presenta niveles muy bajos de implicación en la actividad académica, si bien son alumnos, por lo general, competentes.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

3.3.1.1. Objetivos de etapa

Los objetivos de etapa establecidos en la normativa autonómica coinciden con los que se disponen en la normativa estatal (Anexo A). Mediante la implementación de la siguiente propuesta de intervención se pretenden abordar los siguientes objetivos (Tabla 3):

Tabla 3. *Contribución de la propuesta de intervención al logro de los objetivos de etapa.*

Objetivos de etapa	Contribución de la propuesta de intervención al logro de los objetivos de etapa.
a), c)	A través de la formación de equipos de trabajo heterogéneos , cuya eficiente gestión requiere tolerancia y solidaridad entre sus miembros para tomar decisiones conjuntas de manera democrática.
b)	Mediante la distribución de tareas dentro de los equipos el alumno asume la responsabilidad de cumplir con el trabajo asignado para cumplir con su contribución esperada al objetivo común.
d)	Los procesos de negociación que deben adoptarse en la gestión interna del grupo fortalecen las habilidades sociales, la empatía y el respeto hacia la opinión del otro, así como la capacidad de resolución pacífica y constructiva de los conflictos.
e)	El proceso de búsqueda de información acerca de empresas y agentes colaboradores en el proyecto requiere de un uso responsable de las TIC, con sentido crítico y aplicando una reflexión ética sobre su utilización.
f)	El alumno tiene la oportunidad de aplicar la experiencia y el conocimiento adquirido en otras disciplinas para identificar y resolver los problemas y dificultades que se presenten a lo largo del proyecto.
g)	A lo largo de todas las fases del proyecto el alumno desarrolla actitudes de liderazgo, iniciativa, participación, toma de decisiones, asunción de responsabilidades y autoconfianza. La propia naturaleza del proyecto activa la motivación y el compromiso con el entorno, se promueve la participación y el espíritu emprendedor y de cambio sobre una necesidad social frente a la que se presenta la oportunidad de actuar. Cada una de las tareas representan pequeños retos a la propia autoconfianza e iniciativa de cambio social; el nuevo aprendizaje se va cimentando sobre lo aprendido en el reto anterior y se genera un sentimiento de superación para la siguiente tarea.
h)	Los debates e intervenciones orales , así como la cumplimentación de las hojas de registro , la elaboración de correos electrónicos y comunicaciones con los agentes participantes en el proyecto, representan situaciones de aprendizaje en las que el alumno debe hacer un uso adecuado y contextualizado de la lengua castellana.
k)	La propia finalidad del proyecto está orientada hacia el cuidado del medioambiente y el desarrollo acciones solidarias y de compromiso con el entorno.

Fuente: Elaboración propia, con base en el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

3.3.1.2. Objetivos didácticos

La propuesta de intervención pretende lograr los siguientes objetivos didácticos (Tabla 4):

Tabla 4. *Objetivos didácticos de la propuesta de intervención.*

OD1	Ejercitar y mejorar las habilidades sociales , entrenando la tolerancia, la solidaridad y la resolución pacífica de los conflictos en un clima de respeto.
OD2	Construir, organizar y liderar equipos de trabajo eficaces, democráticos y cooperativos.
OD3	Establecer roles de trabajo equitativos e inclusivos que desarrollen el potencial individual de cada participante, según su diversidad y evitando estereotipos.
OD4	Utilizar criterios de optimización racionales y ecosostenibles para la toma de decisiones .
OD5	Fortalecer el desarrollo personal , a través de la autonomía, la autorregulación emocional, la autoconfianza, la motivación y la capacidad para gestionar la frustración y la incertidumbre.
OD6	Desarrollar el espíritu emprendedor , poniendo en práctica la empatía, la responsabilidad, el compromiso y la resiliencia.
OD7	Evaluar el desempeño propio y grupal, identificando y proponiendo aspectos a mejorar de forma constructiva.
OD8	Despertar el interés por el propio proceso de aprendizaje , entendiendo el error como oportunidad para aprender y mejorar.
OD9	Implementar un proyecto de economía social que contribuye a los ODS de educación de calidad y de producción y consumo sostenible y responsable.
OD10	Utilizar adecuadamente herramientas TIC de comunicación digital (email), haciendo un uso responsable de las mismas y aplicando el pensamiento crítico.
OD11	Argumentar y exponer de manera clara y efectiva los objetivos y el desarrollo del proyecto, utilizando un lenguaje apropiado y contextualizado, con corrección gramatical y ortográfica.
OD12	Implicar al alumnado, a sus familias y al entorno en un proyecto de economía social.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.2. Competencias

3.3.2.1. Competencias clave

La propuesta permite trabajar las siguientes competencias clave (Tabla 5):

Tabla 5. Contribución de la propuesta de intervención al desarrollo de competencias clave.

CC	En la fase inicial del proyecto, se profundiza en el concepto de economía circular y los ODS , y se analizan los problemas sociales a los que se enfrentan las personas del entorno. El alumno toma conciencia de los problemas éticos de la sociedad actual y de la importancia de mantener un estilo de vida responsable, sostenible y comprometido con la sociedad.
CE	En el proyecto implica la toma de decisiones mediante criterios basados en la sostenibilidad para crear valor en el ámbito social como finalidad última del proyecto. Se asumen riesgos y se un cierto nivel de incertidumbre acerca de los resultados. Asimismo, las tareas de coordinación entre agentes para el logro del objetivo final impulsan el desarrollo de la capacidad de planificación a nivel individual y grupal y habilidades socioemocionales, como la negociación . La posterior reflexión sobre el proceso realizado y el resultado obtenido en cada sesión hace de cada tarea una nueva oportunidad para aprender y continuar con el siguiente reto a realizar.
CPSAA	En la primera sesión, los alumnos asumen la realización de un reto personal y a nivel grupo que pone a prueba su capacidad de autorregulación emocional, resiliencia y gestión de la incertidumbre, así como su capacidad para seguir automotivándose ante las dificultades. Por otro lado, la elección de las tareas y su distribución equitativa entre los integrantes de cada grupo requiere de un autoconocimiento previo. Además, los acuerdos a los que deben llegar exigen estrategias de cooperación dentro del grupo y con los miembros de otros grupos de trabajo, situaciones todas ellas que requieren de la habilidad para la resolución efectiva de conflictos . Mediante la hoja de registro cada alumno a nivel individual realiza un ejercicio de metacognición, a través del análisis y reflexión acerca de su propio proceso de aprendizaje.
CD	La búsqueda de participantes a través de internet , mediante la aplicación de criterios de valoración de la autenticidad y fiabilidad de las fuentes y los contenidos, fomenta su uso responsable. Además, las comunicaciones a través de correo electrónico que los alumnos realizan con los participantes desarrollan el uso de las TIC en un entorno profesional al que deberán enfrentarse en el futuro. La realización del informe de planificación del proyecto para lograr el apoyo de los participantes y la memoria final del proyecto requieren destreza en el uso de herramientas informáticas con una finalidad profesional.
CCL	En las acciones de comunicación con los participantes los alumnos se exponen a un lenguaje de contexto profesional, que en ocasiones deberán abordar con la ayuda del docente. Asimismo, los correos electrónicos que se intercambien requieren el uso de un lenguaje correcto y contextualizado, aplicado de manera ética, respetuosa y profesional, adecuando cada una de esas acciones al interlocutor. Mediante la cumplimentación de la hoja de registro el alumno realiza anotaciones sobre el avance del proyecto y su propio aprendizaje, poniendo así en práctica su destreza en comunicación escrita.
STEM	Los equipos de trabajo deberán adaptarse a la incertidumbre y reformular la estrategia según el curso de los acontecimientos. Por otro lado, la aplicación de los principios de la economía circular en este proyecto promueve el consumo responsable y la necesidad de transformar el entorno próximo a favor de la sostenibilidad . Además, el informe de planificación del proyecto y la memoria final concretan los detalles del proyecto, lo cual permite la difusión del progreso y los resultados.
CCEC	Los debates y la organización de la actividad en equipos de trabajo heterogéneos fortalecen la capacidad individual de respetar las propuestas y puntos de vista de los demás y promueve una actitud abierta e inclusiva frente a otras culturas y puntos de vista.

Fuente: Elaboración propia, con base en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

3.3.2.2. Competencias específicas

De conformidad con el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, se indican en el Anexo B la relación de competencias específicas que la Legislación determina para el desarrollo de la asignatura. Mediante esta propuesta de intervención en el aula se trabajarán las competencias específicas enumeradas como: 2, 3 y 5, teniendo en cuenta que las competencias específicas 1, 2 y 7 se habrían trabajado en el bloque I de contenidos en la primera evaluación y la competencia específica 6 se trabajaría en el bloque III en la tercera evaluación.

3.3.3. Contenidos

3.3.3.1. Atención a la diversidad

De acuerdo con el marco teórico de este trabajo, se aplica el enfoque Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Por un lado, los alumnos organizan el trabajo y los roles dentro del equipo adaptando las responsabilidades a sus propias características personales, desarrollando, así, sus mejores cualidades y enriqueciendo al grupo. En cuanto a la documentación individual que los alumnos deben preparar y presentar, tienen la opción de elegir la forma con la que ellos se sienten más cómodos: papel, formato digital o, incluso, de manera oral en el caso del alumno que se ha incorporado de forma tardía o la alumna con dislexia. Además, estos alumnos reciben las plantillas y documentación a presentar con las palabras clave resaltadas, con un tamaño de letra mayor, y el docente les explica de manera individual su contenido para asegurar que lo comprenden correctamente y pueden desarrollar sus tareas en los equipos con normalidad. El docente también atiende con frecuencia a estos alumnos y les plantea preguntas de comprobación para garantizar su inclusión en el proyecto y un correcto aprovechamiento. También revisa que las tareas asignadas son adecuadas y que el alumno se siente cómodo y capaz de realizarlas, aunque requiera de ayuda.

3.3.3.2. Relación de elementos curriculares

En la Tabla 6 se presenta la relación de elementos curriculares de la propuesta de intervención, elaborada a partir de los contenidos de la Legislación Autonómica de la asignatura Economía y Emprendimiento de 4º de ESO:

Tabla 6. Tabla de relación de elementos curriculares de Economía y Emprendimiento (4º de ESO).

Contenidos	Instrumentos de Evaluación (correspondencia con ítems de la Rúbrica de Evaluación: Tabla 17)
<p>A. El perfil de la persona emprendedora, iniciativa y creatividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> – El perfil de la persona emprendedora. Autoconfianza, autoconocimiento, empatía, perseverancia, iniciativa y resiliencia. Técnicas de diagnóstico de debilidades y fortalezas. – Creatividad, ideas y soluciones. Pensamiento de diseño o Design thinking y otras metodologías de innovación ágil. – Comunicación, motivación, negociación y liderazgo. Habilidades sociales. – Gestión de emociones. Estrategias de gestión de la incertidumbre y toma de decisiones en contextos cambiantes. El error y la validación como oportunidades para aprender. <p>B. El entorno como fuente de ideas y oportunidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> – La perspectiva económica del entorno. El problema económico: la escasez de recursos y la necesidad de elegir. La elección en economía: costes, análisis marginal, incentivos. El comportamiento de las personas en las decisiones. Comercio, bienestar y desigualdades. – El entorno social, cultural y ambiental desde una perspectiva económica. La economía colaborativa. La huella ecológica y la economía circular. La economía social y solidaria. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el desarrollo local. Sectores productivos y géneros del entorno cultural y artístico. Agentes que apoyan la creación de proyectos culturales emprendedores. 	<p>1.1. Realiza aportaciones bien estructuradas, útiles y coherentes, respetando el turno de palabra y opiniones de sus compañeros.</p> <p>1.2. Escucha de manera activa a sus compañeros y construye sus argumentos sobre las aportaciones de los demás.</p> <p>1.3. Muestra iniciativa y liderazgo participativo. Acepta, respeta y cumple con las decisiones y responsabilidades asignadas. Coopera, no compete.</p> <p>1.4. Planifica eficazmente y anticipa posibles contingencias y propone soluciones preventivas.</p> <p>1.5. Se implica y compromete en la consecución del objetivo colectivo, priorizando el objetivo común frente a sus preferencias propias.</p> <p>1.6. Gestiona el conflicto de manera constructiva a través de la negociación, y priorizando el bienestar grupal frente a intereses personales.</p> <p>1.7. Resultado de la coevaluación.</p> <p>2.1. Persevera ante los retos y dificultades y los gestiona de manera resolutiva.</p> <p>2.2. Autonomía: se organiza y gestiona de manera autónoma y solicita ayuda cuando lo necesita.</p> <p>2.3. Autorregulación emocional: muestra autocontrol emocional y gestiona eficazmente la frustración.</p> <p>2.4. Autoconocimiento: es consciente de sus fortalezas y debilidades y las gestiona con eficacia.</p> <p>2.5. Metacognición: es consciente de su propio aprendizaje y reflexiona de manera objetiva sobre su evolución.</p> <p>2.6. Presenta la hoja de registro diaria completa, ordenada, bien estructurada y con corrección gramatical y ortográfica.</p>
Contenidos Transversales	
<ul style="list-style-type: none"> – Comprensión lectora – Expresión oral y escrita – TIC – Educación emocional y en valores 	<p>3.1. Busca información aplicando criterios de fiabilidad de la información y sus fuentes y les da un uso responsable.</p> <p>3.2. Adecúa la comunicación a través de las TIC (contexto, ortografía y gramática).</p>

Competencias Específicas	Descriptor Operativos	Criterios de Evaluación
<p>2. Utilizar estrategias de conformación de equipos, así como habilidades sociales, de comunicación e innovación ágil, aplicándolas con autonomía y motivación a las dinámicas de trabajo en distintos contextos, para constituir equipos eficaces y descubrir el valor de cooperar con otras personas durante el proceso de ideación y desarrollo de soluciones emprendedoras.</p>	<p>CCL1, CP1, CP2, CPSAA1, CPSAA3, CC1, CE2.</p>	<p>2.1. Constituir equipos de trabajo basados en principios de equidad, igualdad entre hombres y mujeres, actitud participativa y visualización de metas comunes, utilizando estrategias que faciliten la identificación y optimización de los recursos humanos necesarios que conduzcan a la consecución del reto propuesto.</p> <p>2.2. Poner en práctica habilidades sociales, de comunicación abierta, de motivación, de liderazgo y de cooperación e innovación ágil tanto de manera presencial como a distancia en distintos contextos de trabajo en equipo.</p> <p>2.3. Valorar y respetar las aportaciones de los demás en las distintas dinámicas de trabajo y fases del proceso llevado a cabo, respetando las decisiones tomadas de forma colectiva.</p>
<p>3. Elaborar, con sentido ético y solidario, ideas y soluciones innovadoras y sostenibles que den respuesta a las necesidades locales y globales detectadas, utilizando metodologías ágiles de ideación y analizando tanto sus puntos fuertes y débiles como el impacto que puedan generar esas ideas en el entorno, para lograr la superación de retos relacionados con la preservación y cuidado del medio natural, social, cultural y artístico.</p>	<p>STEM3, CC4, CE1, CE2, CE3, CCEC3.</p>	<p>3.1. Preservar y cuidar el medio natural, social, cultural y artístico a partir de propuestas y actuaciones locales y globales que promuevan el desarrollo sostenible con visión creativa, emprendedora y comprometida.</p> <p>3.2. Superar los retos propuestos a partir de ideas y soluciones innovadoras y sostenibles, evaluando sus ventajas e inconvenientes, así como el impacto que pudieran generar a nivel personal y en el contexto al que van dirigidas.</p> <p>3.3. Aplicar metodologías ágiles siguiendo los criterios y pautas establecidos en el proceso de construcción de ideas creativas y sostenibles que faciliten la superación de los retos planteados y la obtención de soluciones a las necesidades detectadas con sentido ético y solidario.</p>
<p>5. Presentar y exponer ideas y soluciones creativas, utilizando estrategias comunicativas ágiles y valorando la importancia de una comunicación efectiva y respetuosa, para transmitir mensajes convincentes adecuados al contexto y a los objetivos concretos de cada situación y validar las ideas y soluciones presentadas.</p>	<p>CCL1, CCL2, CCL3, CD3, CPSAA1, CC1, CE1, CE2.</p>	<p>5.1. Validar las ideas y soluciones presentadas mediante mensajes convincentes y adecuados al contexto y a objetivos concretos, utilizando estrategias comunicativas ágiles adecuadas a cada situación comunicativa.</p> <p>5.2. Presentar y exponer con claridad y coherencia las ideas y soluciones creativas, valorando la importancia de mantener una comunicación eficaz y respetuosa a lo largo de todo el proceso.</p>
<p>Objetivos de Etapa</p>	<p>a), b), c), d), e), f), g), h), k)</p>	

Fuente: Elaboración propia, con base en el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

3.3.4. Metodología

Según Battle, la metodología ApS proporciona una "herramienta al talento" idónea para el trabajo en el aula de las habilidades socioemocionales y los ODS, transformando así la sensibilización en compromiso y convirtiendo a los alumnos en ciudadanos activos para su consecución. La propuesta que se describe a continuación constituye un ejemplo de ApS porque, a diferencia de una actividad de colaboración ciudadana, sí facilita un aprendizaje significativo y ofrece **aprovechamiento pedagógico**, tanto en saberes básicos como en competencias transversales, que son precisamente, su eje central. La propuesta de intervención planteada **evalúa tanto el aprendizaje como el servicio**, cumpliendo así con uno de los requisitos más importantes para su identificación como ApS. Esta propuesta cumple, además, con otro de los principios de necesario cumplimiento en el ApS: **la alteridad**, en el sentido de que los beneficiarios de la acción solidaria no deben formar parte del círculo social inmediato de los alumnos (como familia o amigos). Según muestra el Anexo C existen tres modalidades de participación en proyectos ApS, según el nivel de autonomía para la detección de la necesidad, el diseño y desarrollo de las acciones solidarias (2020). Esta propuesta de intervención pertenece a la **modalidad receptiva**: persigue activar a un alumnado con bajos niveles de participación, implicación en el estudio e iniciativa, y por ser, además, la primera vez que se realiza un proyecto ApS en el centro educativo. A lo largo de las actividades que se desarrollan a continuación también se utiliza la metodología del trabajo cooperativo.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

Las siguientes tablas recogen el calendario y el detalle de las ocho sesiones programadas:

Tabla 7. Calendarización de propuesta.

Marzo 2024						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Sesión 1.

Título de la sesión		Sesión		
Introducción y Formulación de la Necesidad		1		
Descripción de la sesión		Objetivos Didácticos		
Breve recapitulación de conocimientos previos. Presentación del proyecto. Motivación a la reflexión y despertar para la acción.		OD1 – OD5 – OD6 – OD7 – OD8 – OD9 – OD11 – OD12		
Desarrollo de la sesión		Compet. específicas	Criterios evaluación	Descr Op/ C. Clave
<p>Introducción y contextualización (15 min): recapitulación participativa, guiada por el docente, de los conceptos trabajados en el bloque II de contenidos y que constituyen la base del proyecto ApS: economía circular y ODS.</p> <p>Motivación y activación (15 min): se visualiza el vídeo de YouTube "Mar de Niebla" (un proyecto ApS motivador que atiende una necesidad similar). Se abre un debate guiado a través de las preguntas: <i>¿qué impacto social tienen estas iniciativas?, ¿cómo nos hace sentir?, ¿son importantes en la sociedad?</i></p> <p>Presentación del proyecto ApS (15 min): se propone la realización de un proyecto pionero en el centro para promover los ODS de educación de calidad y cuidado del medioambiente, mediante la reutilización por parte de familias de bajos recursos económicos de equipos informáticos donados por una empresa de la localidad, aplicando así los principios de la economía circular.</p> <p>Reflexión y motivación (10 min): se plantean las siguientes preguntas: <i>¿Qué esperamos conseguir?, ¿qué esperamos aprender?, ¿podemos hacerlo nosotros?</i> Se pretende fortalecer la autoconfianza y el apoyo del docente como promotor y coordinador. Los alumnos realizan sus anotaciones en la hoja de registro (Anexo D).</p>		2.	2.2., 2.3.	CC CPSAA CCL CD STEM CCEC
		3.	3.1., 3.2.	
		5.	5.2.	
Agrupamiento	Recursos	Metodología		
-	Espacio del aula, pizarra, proyector y pantalla, YouTube, hoja de registro.	Método expositivo, debate, reflexión.		
Procedimientos de evaluación		Instrumentos de evaluación (ítems de la rúbrica)		
Evaluación inicial general de conocimientos previos. Valoración del debate inicial e intervenciones finales. Análisis de la hoja de registro diaria (sesión 1).		Observación grupal (no evaluable). (1.1, 1.2, 2.4). (2.2, 2.5, 2.6, 2.7).		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Sesión 2.

Título de la sesión		Sesión		
Diseño y planificación del proyecto (I)		2		
Descripción de la sesión		Objetivos Didácticos		
Elaboración participativa de las fases del proyecto y descripción de tareas.		OD1 – OD2 – OD3 – OD5 – OD6 – OD7 – OD8 – OD9 – OD10– OD11 – OD12		
Desarrollo de la sesión		Compet. específicas	Criterios evaluación	Descr Op/ C. Clave
<p>Selección del título del proyecto (15 min): a través de un <i>Kahoot!</i> se plantea una tormenta de ideas o <i>brainstorming</i> por consenso el título del proyecto, que se acuerda finalmente como INFORMÉTICA.</p> <p>Planificación y descripción de las tareas (15 min): con la guía del docente (mediante preguntas de reorientación), los alumnos van proponiendo ordenadamente las actividades necesarias y su descripción, junto con el plan a seguir. El docente lo anota en la pizarra y se realiza una tabla de tareas, según Anexo E.</p> <p>Definición de los equipos de trabajo (15 min): de acuerdo con las tareas descritas, se establecen cuatro equipos de trabajo, a los que se decide denominar: EMPRESA (responsable de la gestión de la empresa donante de equipos), TRANSPORTE (responsable de la gestión logística), FAMILIAS (responsable de la gestión de los destinatarios) y MEDIA (responsable de la gestión de la comunicación del proyecto: prensa y TV local). Se asignan las tareas a los equipos y se anotan en la tabla de tareas.</p> <p>Reflexión y motivación (10 min): espacio abierto de debate para que los alumnos compartan con el resto del aula sus impresiones acerca de la viabilidad del proyecto en relación con sus propias capacidades percibidas. El docente refuerza la motivación y confianza para lograr entre todos el objetivo y manifiesta su apoyo y colaboración en todo momento al alumnado. Los alumnos realizan sus anotaciones en la hoja de registro.</p>		2.	2.1., 2.2., 2.3.	CC CE CPSAA CCL STEM CCEC
		3.	3.1.	
		5.	5.2.	
Agrupamiento	Recursos	Metodología		
Cuatro equipos de cinco alumnos cada uno	Espacio del aula, pizarra, Kahoot!, tabla de tareas, hoja de registro.	Método expositivo-participativo, <i>Brainstorming</i> , reflexión.		
Procedimientos de evaluación		Instrumentos de evaluación (ítems de la rúbrica)		
Observación de <i>brainstorming</i> y de la planificación. Valoración del uso de las TIC. Análisis de las aportaciones finales. Análisis de la hoja de registro (sesión 2).		(1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 2.4). (3.1). (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 2.1, 2.3). (2.1, 2.2, 2.5, 2.6).		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Sesión 3.

Título de la sesión		Sesión		
Diseño y planificación del proyecto (II)		3		
Descripción de la sesión		Objetivos Didácticos		
Conformación de los grupos y reparto de tareas		OD1 – OD2 – OD3 – OD4 – OD5 – OD6 – OD7 – OD8 – OD9 – OD10– OD11 – OD12		
Desarrollo de la sesión		Compet. específicas	Criterios evaluación	Descr Op/ C. Clave
<p>Conformación de los equipos de trabajo (20 min): tomando como referencia la matriz DAFO personal que cada alumno realizó sobre sí mismo en la primera evaluación, los alumnos disponen de libertad de movimiento en el aula para conversar, llegar a acuerdos y organizarse en los equipos de trabajo. El docente garantiza la distribución de roles que permitan la inclusión de todos los alumnos, de acuerdo con su propia diversidad. Se permite el uso de la pizarra para que hagan sus anotaciones. El reparto de tareas entre los miembros es libre y lo podrán modificar según avance el proyecto, pero sí se pide que planteen una planificación.</p> <p>Planificación y calendarización (10 min): una vez conformados, eligen democráticamente a un portavoz que lo representará a lo largo de todo el proyecto. Cada portavoz indica en voz alta el nombre de los miembros del equipo, el reparto inicial de tareas y fechas previstas y lo anota en la tabla de tareas.</p> <p>Redacción del Plan de Proyecto (20 min) (Anexo F): Cada equipo presenta un documento consensuado para motivar la participación en el proyecto a los agentes externos necesarios para su éxito. Pueden terminarlo en casa y revisarlo con el docente, que realizará mínimas correcciones. Deberá realizarse utilizando Word o cualquier otra aplicación informática.</p> <p>Reflexión y motivación (5 min): espacio abierto de debate para que los alumnos compartan con el resto del aula sus impresiones acerca de la viabilidad del proyecto en relación con sus propias capacidades percibidas. Los alumnos realizan sus anotaciones en la hoja de registro.</p>		2.	2.2., 2.3.	CC CE CPSAA CD CCL STEM CCEC
		3.	3.1., 3.2.	
		5.	5.2.	
Agrupamiento	Recursos	Metodología		
Cuatro equipos de cinco alumnos cada uno	Espacio del aula, pizarra, DAFO personal, tabla de tareas, plan de proyecto, aplicación informática (Word), hoja de registro.	Interacción libre en el aula, trabajo cooperativo, reflexión.		
Procedimientos de evaluación		Instrumentos de evaluación (ítems de la rúbrica)		
Observación de la dinámica interna de los equipos. Valoración del uso de las TIC. Análisis de la hoja de registro (sesión 3).		(1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 2.3, 2.4). (3.1, 3.2). (2.1, 2.2, 2.4, 2.5, 2.6).		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Sesión 4.

Título de la sesión		Sesión		
Búsqueda de participantes		4		
Descripción de la sesión		Objetivos Didácticos		
Uso de manera responsable y efectiva información en internet. Comunicación a través de email en entorno profesional.		OD1 – OD2 – OD3 – OD5 – OD6 – OD7 – OD8 – OD9 – OD10– OD11 – OD12		
Desarrollo de la sesión		Compet. específicas	Criterios evaluación	Descr Op/ C. Clave
<p>Una vez corregido y finalizado el plan de proyecto, la sesión se destina al trabajo en el aula de informática para buscar en internet a los agentes participantes. De acuerdo con las tareas asignadas a cada equipo, con ayuda del docente redactan y envían un email desde su cuenta de correo de Educamadrid, junto con el plan de proyecto (45 min):</p> <p>Equipo EMPRESA: localiza al menos tres empresas (oficinas) que dispongan de equipos informáticos susceptibles de ser donados al proyecto.</p> <p>Equipo LOGÍSTICA: localiza al menos tres empresas de transporte de la zona.</p> <p>Equipo FAMILIAS: localiza bancos de alimentos, parroquias u ONGs locales que sirvan de nexo con las familias beneficiarias y con hijos en edad escolar.</p> <p>Equipo MEDIA: localiza medios locales de tv, radio o prensa escrita que difunda la acción solidaria y publicite el nombre de los agentes participantes. Este equipo de trabajo se encarga de preparar los emails informativos a las familias que, bajo supervisión docente, se enviarán al grupo de destinatarios de padres creado para tal fin, comunicándoles la evolución del proyecto.</p> <p>Reflexión y motivación (10 min): espacio abierto para que los alumnos compartan sus impresiones y grado de avance y dificultades encontradas, y planteen sugerencias de cara a la realización del proyecto. El docente anota las ideas compartidas, refuerza la motivación y confianza y recuerda su apoyo y colaboración en todo momento.</p> <p>De acuerdo con el calendario previsto de trabajo, entre esta sesión y la siguiente los alumnos disponen de varios días para realizar las comunicaciones necesarias con los agentes participantes y recabar información.</p> <p>Los alumnos cumplimentan la hoja de registro correspondiente a la sesión.</p>		2.	2.2., 2.3.	CC CE CPSAA CD CCL STEM CCEC
		3.	3.1., 3.2.	
		5.	5.2.	
Agrupamiento	Recursos	Metodología		
Cuatro equipos de cinco alumnos cada uno	Espacio del aula de informática, ordenadores, Google, email, plan de proyecto, hoja de registro.	Búsqueda de información a través de internet, trabajo cooperativo, reflexión.		
Procedimientos de evaluación		Instrumentos de evaluación (ítems de la rúbrica)		
Valoración del trabajo en equipo. Valoración del uso de las TIC. Análisis de la hoja de registro (sesión 4).		(1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 2.3). (3.1, 3.2). (2.1, 2.2, 2.4, 2.5, 2.6).		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Sesión 5.

Título de la sesión		Sesión		
Selección de participantes		5		
Descripción de la sesión		Objetivos Didácticos		
Aplicación de criterios racionales de optimización para la toma de decisiones acerca de los participantes.		OD1 – OD2 – OD3 – OD4 – OD5 – OD6 – OD7 – OD8 – OD9 – OD10– OD11 – OD12		
Desarrollo de la sesión		Compet. específicas	Criterios evaluación	Descr Op/ C. Clave
<p>Esta sesión se dedica al análisis para la toma de decisiones aplicando criterios racionales de selección de participantes según optimización de recursos (como anticipo del tema correspondiente en el bloque III de la asignatura), huella de carbono y maximización del impacto social. Los alumnos se apoyan en una tabla de valoración (Anexo G), que contiene los criterios a aplicar, según el equipo de trabajo, en la que deberán asignar a cada participante una puntuación numérica que facilite la toma de decisiones. Se mantiene contacto con los participantes seleccionados por email para coordinar entre todos ellos las fechas previstas de entrega. Se realizarán los ajustes necesarios, incluso el cambio de participante, en caso de que resulte inviable para la coordinación del proyecto con el resto de participantes. (45 min).</p> <p>Recapitulación (10 min): espacio abierto para que los alumnos compartan sus impresiones y grado de avance y dificultades encontradas, y planteen sugerencias de cara a la realización del proyecto. El docente anota las ideas compartidas, refuerza la motivación y confianza y recuerda su apoyo y colaboración en todo momento.</p> <p>Los alumnos cumplimentan la hoja de registro correspondiente a la sesión.</p>		2.	2.2., 2.3.	CC CE CPSAA CD CCL STEM CCEC
		3.	3.1., 3.2.	
		5.	5.2.	
Agrupamiento	Recursos	Metodología		
Cuatro equipos de cinco alumnos cada uno	Espacio del aula de informática, ordenadores, tabla de valoración, email, hoja de registro.	Trabajo cooperativo, reflexión.		
Procedimientos de evaluación		Instrumentos de evaluación (ítems de la rúbrica)		
Valoración del proceso de toma de decisiones Valoración del uso de las TIC. Análisis de la hoja de registro (sesión 5).		(1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 2.2, 2.3). (3.1, 3.2). (2.1, 2.2, 2.4, 2.5, 2.6).		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Sesión 6.

Título de la sesión		Sesión		
Revisión de coordinación y calendarización		6		
Descripción de la sesión		Objetivos Didácticos		
Recopilación de la información obtenida por cada equipo de trabajo. Calendarización de tareas y comunicación con los participantes.		OD1 – OD2 – OD3 – OD4 – OD5 – OD6 – OD7 – OD8 – OD9 – OD10– OD11		
Desarrollo de la sesión		Compet. específicas	Criterios evaluación	Descr Op/ C. Clave
<p>El portavoz de cada equipo presenta al grupo clase los detalles del participante que le corresponde: localización, fechas disponibles y otros detalles de interés para el proyecto. Lo va anotando en la pizarra para cruzar los datos e incorporarlo a la tabla de tareas (25 min).</p> <p>Una vez elaborada la tabla de tareas a nivel interno, se elabora una tabla de coordinación de participantes y calendarización (documento externo), según Anexo H. Este documento se comparte con los participantes por email para garantizar la coordinación: recogida de equipos por parte de la empresa logística, entrega a familias en banco de alimentos y presencia de medios de comunicación. Se deberá solicitar confirmación por escrito a cada participante. También se comparte con los padres de los alumnos por email. Se plantean dudas finales de coordinación y puntos que hayan quedado difusos o que requieran aclaración por parte del docente a los alumnos (20 min).</p> <p>Reflexión (5 min): espacio abierto para que los alumnos compartan sus impresiones y grado de avance y dificultades encontradas, y planteen sugerencias de cara a la realización del proyecto. El docente anota las ideas compartidas, refuerza la motivación y confianza. Los alumnos complimentan la hoja de registro correspondiente a la sesión.</p>		2.	2.2., 2.3.	CE CPSAA CD CCL STEM CCEC
		3.	3.1., 3.2.	
		5.	5.2.	
Agrupamiento	Recursos	Metodología		
Cuatro equipos de cinco alumnos cada uno	Espacio del aula, pizarra, tabla de tareas, tabla de coordinación de participantes y calendarización, email, hoja de registro.	Exposición de los alumnos, trabajo cooperativo, reflexión.		
Procedimientos de evaluación		Instrumentos de evaluación (ítems de la rúbrica)		
Valoración de la gestión interna de los equipos. Valoración del uso de las TIC. Análisis de la hoja de registro (sesión 6).		(1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7). (3.1, 3.2). ((2.1, 2.2, 2.4, 2.5, 2.6).		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Sesión 7.

Título de la sesión		Sesión		
Entrega de los equipos ¹		7		
Descripción de la sesión		Objetivos Didácticos		
Entrega de los equipos informáticos a las familias.		OD1 – OD2 – OD3 – OD5 – OD6 – OD7 – OD8 – OD9 – OD11 – OD12		
Desarrollo de la sesión		Compet. específicas	Criterios evaluación	Descr Op/ C. Clave
<p>El grupo clase junto con el profesor se encuentran en una jornada de viernes por la tarde, según lo acordado, para la recepción de los equipos en la institución u ONG y su entrega a las familias destinatarias.</p> <p>Como paso previo, se habrá solicitado autorización expresa a los padres de alumnos para su participación en esta fase del proyecto, que incluye la presencia de medios de comunicación audiovisual.</p> <p>Los alumnos se organizan de manera autónoma y libre para recibir el material, colocarlo y disponerlo de manera adecuada para su entrega. La institución entrega un listado de familias (identificadas únicamente con el apellido de uno de los progenitores con el objetivo de garantizar el máximo respeto a su privacidad) para su control por parte de un grupo de alumnos que harán la entrega efectiva a las familias, que deberán firmar un documento de acuse de recibo.</p> <p>Colaboración con los medios de comunicación que han acudido al banco de alimentos y que servirá de contraprestación en forma de colaboración publicitaria a las empresas participantes.</p> <p>Los alumnos cumplimentan la hoja de registro correspondiente a la sesión.</p>		2.	2.2., 2.3.	CC CE CPSAA CCL STEM CCEC
		3.	3.1., 3.2.	
		5.	5.2.	
Agrupamiento	Recursos	Metodología		
Libre y autónomo del alumnado, según los requisitos de la actividad.	Local de la institución, listado de familias entregado por la institución, equipos informáticos a entregar, hoja de registro.	Trabajo cooperativo, reflexión.		
Procedimientos de evaluación		Instrumentos de evaluación (ítems de la rúbrica)		
Valoración de la coordinación en recepción y entrega. Análisis de la hoja de registro (sesión 7).		(1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 2.1, 2.2, 2.3) (2.1, 2.2, 2.4, 2.5, 2.6).		

Fuente: Elaboración propia.

¹ Actividad fuera del aula: el docente solicita autorización previa a las familias para que los alumnos participen en una actividad que incluye una acción fuera del horario lectivo (la entrega de los equipos a las familias destinatarias en el local del banco de alimentos), así como la presencia de medios de comunicación (que deberán garantizar la privacidad de los menores).

Tabla 15. Sesión 8.

Título de la sesión		Sesión		
Evaluación, celebración y mejora		8		
Descripción de la sesión		Objetivos Didácticos		
Análisis del proyecto y resultados obtenidos y propuestas de mejora. Celebración del éxito y motivación para que promover futuros proyectos.		OD1 – OD4 – OD5 – OD6 – OD7 – OD8 – OD10– OD11 – OD12		
Desarrollo de la sesión		Compet. específicas	Criterios evaluación	Descr Op/ C. Clave
<p>Evaluación de resultados: debate abierto de reflexión y análisis cualitativo y cuantitativo mediante las preguntas: <i>¿Qué hemos logrado?</i> y <i>¿cómo lo hemos logrado?</i> Los alumnos deberán realizar una memoria del proyecto a nivel grupo clase en forma de mural para exponer en el centro educativo, que detalle los agentes que han participado, diagramas de flujo, fechas y logros, horas de trabajo, número de horas de trabajo empleadas. Se plantean propuestas de mejora que los alumnos deseen aportar para posibles nuevos proyectos en el centro.</p> <p>Autoevaluación del alumnado: valoración final de los aprendizajes: conceptos, procedimientos, actitudes. También deberán anotar los logros a nivel socioemocional e impacto del proyecto en su propia DAFO personal, que deberán actualizar. Todo ello se reflejará en su hoja de registro.</p> <p>Celebración: entrega de un diploma a cada alumno y entrevista personal docente-alumno.</p> <p>Compilación de testimonios (actividad de refuerzo): como tarea para casa, y de manera voluntaria, los alumnos enviarán al email de Educamadrid del docente una frase de contenido libre sobre cómo se han sentido a lo largo de todo el proyecto: desde el inicio, durante la gestión y hasta el momento final de la entrega de equipos. El docente recoge los más representativos y motivadores para visibilizarlos en el blog de la web del centro.</p> <p>Comunicación a las familias: el docente enviará un email de agradecimiento y felicitación a las familias, que resuma los logros obtenidos, como cierre de las comunicaciones que han ido recibiendo a lo largo del proyecto.</p>		2.	2.2., 2.3.	CC CE CPSAA CCL STEM CCEC
		3.	3.1., 3.2.	
		5.	5.2.	
Agrupamiento	Recursos	Metodología		
-	Aula de clase, mural (memoria del proyecto), DAFO personal, email, hoja de registro, diploma, blog del centro, espacio del centro donde se exponen los murales.	Trabajo cooperativo, debate, entrevista personal docente-alumno, reflexión.		
Procedimientos de evaluación		Instrumentos de evaluación (ítems de la rúbrica)		
Valoración del nivel de autoconocimiento y proceso de metacognición a nivel individual. Análisis de la hoja de registro (sesión 8). Evaluación del mural (memoria del proyecto).		(1.1, 1.2, 1.7, 2.3, 2.4, 2.5). (2.1, 2.2, 2.4, 2.5, 2.6). (1.4, 1.5, 1.7, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 3.2).		

Fuente: Elaboración propia.

3.3.6. Recursos

En la Tabla 16 se recogen los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades propuestas:

Tabla 16. *Recursos utilizados en el desarrollo de las actividades.*

Materiales	Ordenadores - Hojas de registro - Tabla de tareas - Plan de proyecto - Tabla de valoración - Tabla de coordinación de participantes y calendarización - Pantalla digital y proyector - DAFO personal - Equipos informáticos a entregar - Mural (memoria del proyecto) - Diploma.
TIC	Internet y redes sociales (YouTube, LinkedIn) - Motores de búsqueda (Google, INE) - Kahoot! - Aplicaciones Informáticas (Word, correo electrónico) - Blog del centro educativo.
Humanos	Docente de la asignatura y equipo directivo del Centro Educativo - Profesor de informática - Alumnado - Contactos/colaboradores de la empresa donante de los equipos informáticos, de la empresa de logística, del banco de alimentos - Familias destinatarias.
Espaciales	Aula de clase y aula informática - Local de la institución donde se almacenan y desde el que se distribuyen los equipos informáticos a las familias - Espacio del centro educativo donde se exponen los murales.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.7. Evaluación

La evaluación de los aprendizajes derivados de la propuesta es **continua, formativa e integradora**, de acuerdo con la legislación vigente. En la primera sesión se realiza una **evaluación inicial** mediante una recapitulación participativa de los conceptos estudiados en la primera evaluación, para garantizar que los alumnos cuentan con los conocimientos necesarios para desarrollar con éxito el proyecto. En cada sesión, el docente lleva a cabo una **evaluación continua**, mediante el instrumento de evaluación recogido en la Tabla 17 - rúbrica de evaluación, y a través de los diferentes materiales de trabajo en clase. Una vez concluido el proyecto, se realiza la evaluación final de su desarrollo y se califica, aplicando los porcentajes indicados en esta misma tabla. Además, cada alumno realiza una **autoevaluación** continua (a través de las hojas de registro), así como una **coevaluación** (Anexo I) del trabajo en equipo realizado. La calificación de la segunda evaluación se calculará aplicando una ponderación del 60% sobre la nota media de los dos exámenes parciales y un peso del 40% sobre la nota del proyecto ApS.

Tabla 17. Rúbrica de evaluación del proyecto INFORMÉTICA.

Criterio y ponderación sobre la nota final del proyecto		Nivel de Logro				Ptos Máx
		NIVEL 1 - SUSPENSO	NIVEL 2 - APROBADO	Nivel 3 – NOTABLE	Nivel 4 – SOBRESALIENTE	
1. TRABAJO EN EQUIPO	50%					100
1.1. Realiza aportaciones bien estructuradas, útiles y coherentes, respetando el turno de palabra y opiniones de sus compañeros.		1.1. No realiza aportaciones de calidad o no respeta el turno de palabra y opiniones de sus compañeros de manera sistemática.	1.1. Realiza alguna aportación, por lo general estructurada, útil y coherente, respetando el turno de palabra y opiniones de sus compañeros con excepciones.	1.1. Realiza algunas aportaciones bien estructuradas, útiles y coherentes, respetando el turno de palabra y opiniones de sus compañeros en la mayor parte de las ocasiones.	1.1. Realiza con frecuencia aportaciones bien estructuradas, útiles y coherentes, basadas en la reflexión previa , respetando el turno de palabra y opiniones de sus compañeros en todo momento.	15
1.2. Escucha de manera activa a sus compañeros y construye sus argumentos sobre las aportaciones de los demás.		1.2. No escucha de manera activa a sus compañeros y presenta distracciones de manera habitual que dificultan su participación en clase.	1.2. Escucha de manera activa a sus compañeros, si bien muestra algunas distracciones que dificultan su participación en clase.	1.2. Escucha de manera activa a sus compañeros y construye sus argumentos sobre las aportaciones de los demás con carácter general.	1.2. Escucha de manera activa a sus compañeros y construye sus argumentos sobre las aportaciones de los demás en todo momento.	15
1.3. Muestra iniciativa y liderazgo participativo. Acepta, respeta y cumple con las decisiones y responsabilidades asignadas. Coopera, no compite.		1.3. No muestra iniciativa y presenta dificultades significativas para aceptar, y cumplir con las decisiones y responsabilidades asignadas. Muestra de manera habitual una actitud competitiva y no coopera.	1.3. Muestra cierta iniciativa, si bien presenta ciertas dificultades para aceptar, y cumplir con las decisiones y responsabilidades asignadas. Muestra con cierta frecuencia una actitud competitiva, más que cooperativa.	1.3. Muestra iniciativa y liderazgo participativo , si bien presenta alguna dificultad puntual para aceptar, y cumplir con las decisiones y responsabilidades asignadas. Coopera con carácter general , si bien muestra cierta actitud competitiva.	1.3. Muestra iniciativa y liderazgo participativo en todo momento. Acepta, respeta y cumple con las decisiones y responsabilidades asignadas y coopera en todos los casos.	10
1.4. Planifica eficazmente y anticipa posibles contingencias y propone soluciones preventivas.		1.4. No planifica ni anticipa posibles contingencias ni propone soluciones preventivas.	1.4. Planifica adecuadamente y anticipa alguna posible contingencia o propone soluciones preventivas justificadas.	1.4. Planifica eficazmente y anticipa algunas posibles contingencias o propone soluciones preventivas útiles y justificadas.	1.4. Planifica eficazmente y anticipa con frecuencia posibles contingencias y propone soluciones preventivas útiles y justificadas.	10

1.5. Se implica y compromete en la consecución del objetivo colectivo, priorizando el objetivo común frente a sus preferencias propias.		1.5. No se implica ni compromete en la consecución del objetivo colectivo o antepone sus preferencias individuales frente al objetivo común.	1.5. Se implica y compromete con ciertas dificultades en la consecución del objetivo colectivo, priorizando el objetivo común frente a sus preferencias individuales en la mayor parte de las ocasiones.	1.5. Se implica y compromete de manera general en la consecución del objetivo colectivo, priorizando el objetivo común frente a sus preferencias individuales en la mayor parte de las ocasiones.	1.5. Se implica y compromete de manera sistemática en la consecución del objetivo colectivo, priorizando el objetivo común frente a sus preferencias individuales en todo caso.	10
1.6. Gestiona el conflicto de manera constructiva a través de la negociación, y priorizando el bienestar grupal frente a intereses personales.		1.6. Presenta dificultades significativas para gestionar el conflicto de manera constructiva, y antepone intereses personales frente al bienestar grupal.	1.6. Presenta ciertas dificultades para gestionar el conflicto de manera constructiva, pero prioriza el bienestar grupal frente a intereses personales en la mayoría de los casos.	1.6. Gestiona el conflicto de manera constructiva en la mayoría de las ocasiones, y prioriza el bienestar grupal frente a intereses personales en la mayoría de los casos.	1.6. Gestiona el conflicto de manera constructiva a través de la negociación y el diálogo, y priorizando el bienestar grupal frente a intereses personales en todos los casos.	10
1.7. Resultado de la coevaluación (Anexo I)		La suma total de las puntuaciones es < 10 puntos	La suma total de las puntuaciones es de 10-14 puntos	La suma total de las puntuaciones es de 15-19 puntos	La suma total de las puntuaciones es de 20-25 puntos	30
2. TRABAJO INDIVIDUAL	40%					100
2.1. Persevera ante los retos y dificultades y los gestiona de manera resolutiva.		2.1. Presenta dificultades significativas ante los retos y dificultades, y no muestra interés en mejorar en su capacidad resolutiva.	2.1. Presenta algunas dificultades para perseverar ante los retos y dificultades, si bien se esfuerza por mejorar en su capacidad resolutiva.	2.1. Persevera ante los retos y dificultades y los gestiona de manera resolutiva con carácter general.	2.1. Persevera ante los retos y dificultades y los gestiona de manera resolutiva en todos los casos.	15
2.2. Autonomía: se organiza y gestiona de manera autónoma y solicita ayuda cuando lo necesita.		2.2. Presenta dificultades significativas para organizarse eficazmente de manera autónoma y no solicita ayuda cuando lo necesita.	2.2. Se organiza y gestiona eficazmente de manera autónoma en la mayoría de las ocasiones, o no siempre solicita ayuda cuando lo necesita.	2.2. Se organiza y gestiona eficazmente de manera autónoma en todo momento, y solicita ayuda siempre que lo necesita.	2.2. Se organiza y gestiona eficazmente de manera autónoma en todo momento, y solicita ayuda siempre que lo necesita.	15
2.3. Autorregulación emocional: muestra autocontrol emocional y gestiona eficazmente la frustración.		2.4. Presenta dificultades significativas de autocontrol emocional y gestión eficaz de la frustración.	2.4. Muestra ciertas dificultades de autocontrol emocional y gestión eficaz de la frustración.	2.4. Muestra autocontrol emocional y gestiona eficazmente la frustración en la mayor parte de las ocasiones.	2.4. Muestra autocontrol emocional y gestiona eficazmente la frustración en todas las ocasiones.	20

2.4. Autoconocimiento: es consciente de sus fortalezas y debilidades y las gestiona con eficacia.		2.5. No conoce la mayor parte de sus fortalezas y debilidades, y presenta dificultades significativas para su gestión.	2.5. Es consciente de la mayor parte de sus fortalezas y debilidades, pero presenta ciertas dificultades para su gestión eficaz.	2.5. Es consciente de la mayor parte de sus fortalezas y debilidades y las gestiona con eficacia en la mayoría de las ocasiones.	2.5. Es plenamente consciente de sus fortalezas y debilidades y las gestiona con eficacia en todo momento.	15
2.5. Metacognición: es consciente de su propio aprendizaje y reflexiona de manera objetiva sobre su evolución.		2.6. Presenta dificultades significativas para tomar conciencia de sus propios aprendizajes y presenta dificultades significativas para reflexionar sobre su evolución.	2.6. Es consciente de algunos de sus aprendizajes y reflexiona sobre su evolución con cierta objetividad.	2.6. Es consciente de la mayor parte de sus propios aprendizajes y reflexiona sobre su evolución con cierta objetividad.	2.6. Es plenamente consciente de sus propios aprendizajes y reflexiona sobre su evolución con gran objetividad.	15
2.6. Presenta la hoja de registro diaria completa, ordenada, bien estructurada y con corrección gramatical y ortográfica.		2.7. Presenta la hoja de registro diaria incompleta, con menos de seis sesiones, sin orden ni estructura o con errores graves de corrección gramatical y ortográfica.	2.7. Presenta la hoja de registro diaria incompleta, con un mínimo de seis sesiones, o con un nivel aceptable de orden y estructura y con algunos errores de corrección gramatical y ortográfica.	2.7. Presenta la hoja de registro diaria completa para cada una de las ocho sesiones, ordenada, bien estructurada y con algunos errores de corrección gramatical y ortográfica.	2.7. Presenta la hoja de registro diaria completa para cada una de las ocho sesiones, ordenada, bien estructurada y con corrección gramatical y ortográfica, con faltas leves y puntuales.	20
3. USO DE LAS TIC	10%					100
3.1. Busca información aplicando criterios de fiabilidad de la información y sus fuentes y les da un uso responsable.		3.1. Presenta dificultades significativas para realizar búsquedas, presenta dificultades significativas para contrastar la fiabilidad de la información o las fuentes, y no les da un uso responsable.	3.1. Presenta cierta fluidez en las búsquedas, pero presenta ciertas dificultades para contrastar la fiabilidad de la información o las fuentes, o no siempre les da un uso responsable.	3.1. Presenta cierta fluidez en las búsquedas, contrastando la fiabilidad de la información y sus fuentes y les da un uso responsable, con carácter general.	3.1. Presenta gran fluidez en las búsquedas, contrastando la fiabilidad de la información y sus fuentes y les da un uso responsable de manera sistemática.	50
3.2. Adecúa la comunicación a través de las TIC (contexto, ortografía y gramática).		3.2. Presenta dificultades significativas y requiere de supervisión docente para utilizar un lenguaje contextualizado y con corrección gramatical y ortográfica.	3.2. Presenta ciertas dificultades no significativas y requiere de cierta supervisión docente para utilizar un lenguaje contextualizado y con corrección gramatical y ortográfica.	3.2. Redacta comunicaciones con cierta fluidez, utilizando un lenguaje contextualizado y con corrección gramatical y ortográfica, si bien precisa supervisión docente de manera puntual.	3.2. Redacta comunicaciones con gran fluidez, utilizando un lenguaje contextualizado y con corrección gramatical y ortográfica de manera autónoma y sin supervisión docente.	50

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Evaluación de la propuesta

3.4.1.1. Matriz DAFO

La viabilidad de la propuesta de intervención debe ser analizada como parte del proceso de mejora continua por parte del docente. A continuación, se presentan los aspectos más importantes en una matriz DAFO (Tabla 18):

Tabla 18. Matriz DAFO de evaluación de la propuesta.

DEBILIDADES	AMENAZAS
D1. Dificultad para evaluar de manera individualizada el trabajo desarrollado en grupos de alumnos. D2. Falta de una sólida experiencia en el trabajo de competencias socioemocionales en educación. D3. Escasa experiencia profesional del docente. D4. Capacidad limitada del docente para atender a los alumnos con NEE de manera adecuada y que asegure su desarrollo integral.	A1. Limitación de tiempo de cada sesión. A2. Falta de sentimiento de grupo entre los alumnos y su bajo grado de implicación en la escuela. A3. Contexto sociocultural de los alumnos. A4. Falta de una sólida cultura del entorno para el desarrollo de proyectos de impacto social fuera del aula.
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
F1. Motivación del docente para implementar el proyecto. F2. Capacidad del docente para despertar el interés en los alumnos por la actividad y por el desarrollo de sus propias habilidades socioemocionales. F3. Habilidad del docente para coordinar tareas y equipos gracias a su propia experiencia profesional no docente. F4. Capacidad para lograr la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.	O1. Proyecto innovador y pionero en el centro educativo. O2. Adecuada ratio profesor/alumno. O3. Información que se obtiene mediante el desarrollo del proceso para su replicación y perfeccionamiento. O4. Apoyo del Equipo Directivo del centro educativo y de las familias. O5. Posibilidad de mejorar el clima de convivencia entre el alumnado.

Fuente: Elaboración propia.

3.4.1.2. Cuestionario de autoevaluación docente

Una vez implementada la propuesta en el aula, el docente realiza un cuestionario acerca de su propia intervención, según se presenta en el Anexo J, con el objetivo de analizar su desempeño y como parte de su esfuerzo por la mejora continua.

De manera análoga, los alumnos también tienen la oportunidad de evaluar la práctica docente y cómo les ha ayudado a aprender y a desarrollar sus habilidades socioemocionales, a través de la entrevista personal que el docente mantiene con cada alumno al finalizar el proyecto.

4. Conclusiones

Este trabajo pretende ofrecer un **ejemplo de aplicabilidad** en la realidad del aula de un proyecto para desarrollar competencias socioemocionales orientado a adolescentes en su proceso de maduración personal y psicológica. Precisamente, se propone su implementación durante el último curso de secundaria, pues no todos los alumnos continúan sus estudios una vez completada esta etapa. El objetivo es dar respuesta desde el aula a los **retos de la sociedad del siglo XXI**, propiciados, principalmente, por el vertiginoso ritmo al que se suceden los cambios sociales, así como las nuevas necesidades de un mercado laboral que prioriza cada vez más la capacitación en habilidades socioemocionales. El desarrollo de estas destrezas se convierte en esencial, pues proporciona un **punto de anclaje** al individuo, unas raíces profundas que le permiten, por un lado, una cierta estabilidad mental ante un entorno caótico e imprevisible, y, al mismo tiempo, una estructura de personalidad flexible, capaz de adaptarse a la evolución de las condiciones necesarias para mantenerse a flote y contribuir, además, a una sociedad más justa e inclusiva.

El **objetivo general** planteado consiste en el diseño de una propuesta de intervención en el aula para que los alumnos lleven a cabo una experiencia real de ApS, exponiéndose a una serie de situaciones y retos que deben superar en equipo para el logro de un objetivo común y que requiere del desarrollo de habilidades socioemocionales. Gracias a experiencias ApS anteriores, se conoce que el proyecto **trasciende más allá del aula**, pues el estudiante mantiene la conexión con el mismo fuera del horario y del contexto escolar, una implicación adicional que aporta aún más sentido a la propuesta. La propia asunción del reto representa en sí misma una evolución del autoconcepto y el fortalecimiento de la confianza en el otro. La nobleza del objetivo común y el deseo por lograrlo permite centrar la atención del alumno en aquello que le une a sus compañeros y hace que las diferencias y fuentes de conflicto se diluyan. El alumno se percibe capaz de afrontar un reto que requiere coordinación y resiliencia, capacidad de gestión de recursos, como el tiempo, madurez emocional para negociar de manera constructiva e identificar y resolver conflictos. El reto se presenta como prioridad y demanda al alumno su compromiso, desarrollando así una cultura del esfuerzo que en la actualidad necesita mayor impulso entre los jóvenes.

En cuanto a los **objetivos específicos (OE)**, se ha realizado una prolija investigación en la literatura científica acerca de la importancia y el valor de las competencias socioemocionales para el desarrollo de una vida personal y profesional satisfactoria, teniendo en cuenta las particularidades del contexto social y tecnológico actual (**OE1**). De este modo, si bien estas capacidades han desempeñado un papel relevante para el logro del éxito personal y profesional a lo largo de la Historia (se consideraban convenientes), actualmente existe unanimidad respecto a su estatus de **imprescindibles** para el desempeño eficaz del individuo en la sociedad y en el mercado de trabajo. En este sentido, y en relación con el segundo de los objetivos específicos (**OE2**), las previsiones consultadas acerca de la evolución de este paradigma coinciden en que se trata de aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad y que, si no se posee un nivel competencial suficiente, los individuos se enfrentarán a serias dificultades para encontrar un puesto de trabajo y mantenerlo. En cuanto a las más relevantes, existe de nuevo cierto consenso y se destacan: las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico, el liderazgo, la capacidad para desarrollar relaciones personales de confianza, el autocontrol emocional y la empatía que permiten detectar las necesidades del medio, el compromiso que impulse a la acción, la creatividad para diseñar y proponer los cambios necesarios que den solución a los problemas detectados, entre otros. Elementos hasta ahora considerados diferenciadores, como la formación continua, la flexibilidad y la capacidad de adaptarse a nuevos retos, a nuevas formas de vida y a nuevos avances tecnológicos, se han transformado en esenciales como resultado de la rapidez de los cambios de esta nueva era por un motivo esencial: **contribuyen a reducir la incertidumbre**. Por otro lado, tal y como ha ocurrido en otros momentos críticos de cambio y transformación social, frente a la conmoción inicial y la incertidumbre, a través de sucesivos procesos de reajuste y adaptación, la sociedad ha logrado restaurar de nuevo un cierto equilibrio, por lo que es previsible que esto vuelva a suceder. En todo caso, las habilidades socioemocionales ofrecen su potencial como herramientas de adaptación al cambio para afrontar las próximas transformaciones sociales y tecnológicas que, sin duda, se seguirán sucediendo.

La **metodología ApS (OE3)**, al ofrecer una experiencia de aprendizaje entre iguales, en un contexto cercano al alumno, con un alto grado de implicación y compromiso, facilita el desarrollo de destrezas socioemocionales y entrena al individuo para afrontar retos en la adultez. En este sentido, uno de los aspectos más importantes de esta metodología es,

precisamente, que **deja huella y perdura** en la vida de quienes participan: alumnos, docentes, familias y todos los agentes que intervienen en el proyecto; trasciende más allá de la comunidad educativa, abriendo así las aulas al entorno. El ApS transforma la visión del mundo e introduce un motor de cambio que, una vez despertado, tiene enormes posibilidades de continuar después, ya desde una iniciativa propia y no por imperativo escolar.

En el tercer capítulo de este trabajo, se proponen ocho sesiones en el aula para el diseño, planificación e implementación de un proyecto ApS (**OE4**), a través de una serie de actividades grupales (con el objetivo de maximizar la interacción entre los alumnos y dirigidas a que se expongan a retos y situaciones de cierta dificultad) y de otras actividades individuales, (que inducen a la reflexión y el autoconocimiento). El objetivo perseguido con esta organización de las sesiones es que los alumnos busquen en el grupo de iguales los apoyos necesarios para solventar sus dificultades, tanto grupales como individuales, y realicen las tareas necesarias según su propia diversidad. Las características específicas de la metodología propician que el alumno se comprometa con el objetivo común y, sin darse cuenta, también con sus compañeros, en su intento por maximizar su contribución al logro de la meta final, a través de un esfuerzo de autorregulación y compromiso. Las tareas cuentan con diverso grado de dificultad que, unido a las características personales de cada estudiante, tendrá como resultado una evolución también diferente en cada uno de ellos. Finalmente, con el propósito de potenciar la iniciativa y autonomía del alumno, el docente asume únicamente las tareas de orientación y guía a lo largo del proyecto. Así, cada alumno se desarrolla de manera única y libre, evolucionando de acuerdo con su propia naturaleza.

Por último, se propone un instrumento de evaluación (**OE5**) que consiste en una rúbrica de evaluación del trabajo individual y grupal de alumno. Al tratarse de un proyecto basado principalmente en el esfuerzo del equipo de trabajo, los ítems correspondientes al desempeño en el grupo contribuyen con un porcentaje superior al del trabajo individual.

5. Limitaciones y prospectiva

En este apartado se presentan las principales limitaciones y factores que han condicionado o dificultado el planteamiento y desarrollo del trabajo y se plantean, además, una serie de reflexiones con el objetivo de abrir nuevas líneas de investigación que permitan seguir desarrollando esta cuestión en el futuro.

Me gustaría comenzar por las limitaciones encontradas en el diseño de la propuesta que, **al no implementarse en la realidad**, deja abiertas varias cuestiones, como el grado de autonomía con que los alumnos afrontarían el proyecto y, en consecuencia, el modo en que el docente establecería ajustes y modificaciones necesarios para adaptarse a la evolución del grupo clase y lograr los objetivos. Por otra parte, en este trabajo se han planteado ocho sesiones para el desarrollo del proyecto, si bien parece un **tiempo muy limitado**, dadas sus dimensiones y características. Idealmente, plantear el proyecto ApS a lo largo de un trimestre completo permitiría, por un lado, más tiempo a los alumnos para su organización y preparación y, por el otro, enriquecer el proyecto mediante nuevos contenidos impartidos en clases alternas a las destinadas al proyecto, que pudieran potenciarse mutuamente en favor de un aprendizaje aún más significativo. Adicionalmente, **mi falta de experiencia profesional** como docente ha representado una dificultad significativa durante el diseño de la propuesta.

La **selección de la temática y su planteamiento** supuso otro reto importante. La propia naturaleza y singularidad de las destrezas socioemocionales dificultan su observación sistemática y, por ello, su medición y evaluación. Abordar con profundidad y rigor el propio concepto y sus implicaciones requiere realizar un ejercicio de inmersión en estudios que, en muchas ocasiones, traspasan los umbrales de la propia profesión y son más específicos del campo de la psicología. El creciente interés por parte de la comunidad científica acerca de las competencias socioemocionales y su relación con el éxito personal y profesional queda reflejado en un número cada vez mayor de investigaciones y artículos publicados, especialmente en la última década. Sin embargo, se trata en la mayoría de los casos, de investigaciones con carácter general, por lo que resulta complicado acceder a textos que aborden esta temática desde un punto de vista más específico: relacionado con áreas concretas de conocimiento (como la Economía) o con la enseñanza secundaria. Es preciso, por tanto, desarrollar **nuevos estudios y más profundos** acerca de estas habilidades. Nuevos

estudios aplicados a la educación en todos sus niveles permitirían, además, elaborar **procedimientos más precisos de evaluación** de estas competencias.

Un aspecto a destacar de la propia **metodología del ApS** es que demanda un fuerte compromiso por parte del profesor y de toda la comunidad educativa. Por un lado, el diseño y planificación de la propia actividad representa un esfuerzo adicional sobre la carga docente, que requiere, además, de la coordinación entre diversos agentes, internos y externos a la escuela, así como contar con el apoyo de las familias. Sin embargo, del mismo modo que el proceso de concienciación social respecto al reciclaje y la separación de residuos necesitó de no pocos esfuerzos de concienciación ciudadana, la progresiva introducción de iniciativas basadas en la **cuidadanía en los centros educativos hasta lograr su normalización** contribuiría a la transformación de la sociedad y a sentar las bases del emprendimiento y de nuevas iniciativas empresariales de profundo calado social.

La propia especificidad de las habilidades blandas, difícilmente medibles con métodos objetivos, como test o pruebas de conocimiento, supone un reto añadido al **planteamiento de objetivos y su posterior valoración**. En este sentido, si bien la Legislación vigente contempla de manera expresa el trabajo competencial en este tipo de destrezas, no se les dota de un lugar propio, **no cuentan con un área concreta dentro del currículo**, sino que se plantea su desarrollo a lo largo del resto de asignaturas. Precisamente, este carácter transversal puede suponer en la práctica una dilución del esfuerzo docente que, unido a una posible falta de formación y nivel competencial del profesorado en habilidades blandas y a la carga curricular, tenga como consecuencia que no se trabajen lo suficiente o de un modo realmente eficaz. Además, factores como la **diversidad sociocultural**, tanto de docentes como de discentes, puede suponer un reto adicional para el trabajo de este tipo de habilidades asociada, en este caso, a valores personales.

No solo el mercado de trabajo evidencia que este tipo de destrezas son ya un requisito imprescindible. Los **problemas sociales y de convivencia** dentro y fuera de las aulas, el acoso escolar y el fracaso escolar representan señales que no pueden ni deben ignorarse. Desafortunadamente, existen factores que juegan en contra: investigaciones recientes relacionan el uso (incluso abuso) de pantallas y dispositivos electrónicos con riesgos importantes sobre la capacidad de concentración, el control emocional e incluso el absentismo escolar.

Sin embargo, se percibe una **cierta rigidez en los sistemas educativos** para adaptarse con la rapidez necesaria a los cambios del entorno. Así, se tiene la sensación de que siempre *van por detrás* de lo que este necesita. En este sentido, es preciso que las autoridades educativas continúen trabajando para fortalecer los planes educativos otorgando a las habilidades socioemocionales una mayor relevancia dentro de los currículos. Incluso, podría plantearse la creación de actividades e incluso **asignaturas adaptadas a cada etapa educativa, específicas y obligatorias**, para el desarrollo de competencias socioemocionales desde primaria que forme parte del núcleo del sistema educativo, como ocurre con materias como la Lengua o las Matemáticas. Las condiciones del entorno presente y las perspectivas acerca de su futuro, reflejan que no es suficiente con asignarles un lugar “transversal”: deben formar parte del núcleo mismo, esencial, de los planes educativos. Si no se concibe un alumno que concluya su formación obligatoria sin saber escribir y calcular correctamente, sin un nivel de inglés suficiente para enfrentarse al mercado laboral global, parece razonable realizar el mismo esfuerzo en la formación en destrezas socioemocionales. También **los programas de mejora continua de los docentes** deberían reforzar los contenidos relacionados con estas habilidades. Solo de esta manera el mercado de trabajo contará con los perfiles competenciales que de verdad necesita y la sociedad, con los ciudadanos que contribuirán a hacer de ella un lugar mejor para el conjunto de sus miembros. En este sentido, deben destacarse y ponerse en valor los esfuerzos institucionales que se van haciendo, pero siempre a una velocidad muy inferior a la que la sociedad necesita. Mientras esto no se corrija, el docente deberá amplificar el aún limitado contenido en destrezas socioemocionales del sistema actual y fomentar, mediante metodologías como el ApS, el desarrollo de las mismas por parte del alumnado. Si se pretende educar individuos competentes a nivel profesional, se debe contribuir a un desarrollo personal lo suficientemente sólido para que sean capaces de desenvolverse en la vida y afrontar sus retos con solvencia.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). La Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16), 1-11. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>.
- Blanco-Cano, E. & García, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, (32), 639-649. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.70939>
- Bucknall, S. (2018). El alumnado de Primaria como investigador. Elección, voz y participación. Morata.
- Busón, C., Pérez, K. y Pineda, M. (2023). El trabajo y la tecnología en la cuarta revolución industrial. Un reto para la educación y la economía en un mundo en post pandemia. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, (32), 285-306. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7883648>
- Butin, D. (2005). *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*. Palgrave Macmillan.
- Celio, C., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of experiential education*, 34(2), 164-181.
- Chan Chi, G. I. y Zaldívar, M. (2023). Factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en la formación inicial de profesores. *Revista Publicando*, 10(38), 54-65. <https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2367>
- Consorcio COGERSA. (23 de mayo, 2022). *Solidarity toy shop of Mar de Niebla* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZZmfWrviz4Q>
- Cummings, J., Janicki, T. & Matthews, K. (2023). Invited Paper: Survey of Technology and Skills in Demand: The 2022 Update. *Journal of Information Systems Education*, (34), 243-255. <https://aisel.aisnet.org/jise/vol34/iss2/10>

- Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 176, de 26 de julio de 2022. <https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-2.PDF>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global y para el Desarrollo*, (0), 64-70.
- Gerholz, K.-H., Liszt, V. & Klingsieck, K. B. (2018). Effects of learning design patterns in service-learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47-59. <https://doi.org/10.1177/1469787417721420>
- Gezuraga, M. & García, Á. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio Siglo XXI*, (38), 295-316. <https://doi.org/10.6018/educatio.452921>
- Gleason, M., Rubio, J., Ruíz, J. y Velázquez, M. L. (2022). Proyectos de innovación social como estrategia para el desarrollo de competencias de estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 51(202), 69-88. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.202.2118>
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1), 1-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790104>
- Klingenberg, C. (1-5 de julio, 2017). *Industry 4.0: what makes it a revolution* [Comunicación en congreso]. 24th EurOMA Conference, Edinburgh, Scotland. https://www.researchgate.net/publication/319127784_Industry_40_what_makes_it_a_revolution
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd Edition). Pearson Education.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

López, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista española de pedagogía*, 80(281), 55-68. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>

Lozano, M. y Arroyo, S. (2022). La educación emocional en la legislación educativa: análisis a partir de los Decretos de contenidos mínimos emanados de la LOMLOE. *International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 13(2), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4023>

Marcos-Sánchez, R., Manzanal, A. y Gallego-Domínguez, C. (2023). Las competencias socioemocionales y la gestión del aula del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(2), 287-307. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467>

Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, (17), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Melser, N. (2018). *Teaching soft skills in a hard world: Skills for beginning teachers*. Rowman & Littlefield Publishers.

Mulgan, G., Tucker, S., Ali, R. & Sanders, B. (2007). Social innovation: what it is, why it matters and how it can be accelerated. *The Young Foundation*. <https://www.youngfoundation.org/our-work/publications/social-innovation-what-it-is-why-it-matters-how-it-can-be-accelerated/>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (s.f.). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. Proyecto de Definición y Selección de Competencias(DeSeCo)*.

<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Páez, M. y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *RIEJS*, (2), 13-32.

Página de Roser Batlle. <https://roserbatlle.net>

Página de la Red Española de Aprendizaje Servicio (REDAPS).
<https://www.aprendizajeservicio.net>

Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes, *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

Pons, D. (2016). Relative importance of professional practice and engineering management competencies. *European Journal of Engineering Education*, 41(5), 530-547.

Ramonedá, J. (2010). *Contra la indiferencia*. Galaxia Gutenberg, S.L.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 29 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>

Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2018/C 189/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Roche, R. (2008). Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación para la pro-socialidad. Seminarios Internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario. *Antología 1997-2007*. Buenos Aires: EUDEBA.

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig. (Coord.). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). GRAÓ.

Saldarriaga Concha. (23 de mayo, 2019). *Conferencia Carmen Alba Pastor - Diseño Universal para el Aprendizaje DUA - FILBO 2019*. [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=9i0YUupzDkg>

Sales, A., Traver-Martí, J. y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*. (21), 177-188. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>

- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5), 97-121. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600506.pdf>
- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3(1), 13-21. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0003.102>
- Sánchez, J. (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial, *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25), 79-96. <https://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. World Economic Forum.
- Silva de la Rosa, M. (2021). Escuela de aprendices, Marina Garcés. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020. *Revista Disertaciones*, 10(1). <https://doi.org/10.33975/disuq.vol10n1.442>
- Simpson, D. (2001). John Dewey's Concept of the Student. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 26(2), 183-200. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2801>
- Takahashi, I., Obara, I., Ishikuro, M., Murakami, K., Ueno, F., Noda, A., Onuma, T., Shinoda, G., Nishimura, T., Tsuchiya, K., Kuriyama, S. (2023). Screen Time at Age 1 Year and Communication and Problem-Solving Developmental Delay at 2 and 4 Years. *JAMA Pediatrics*. 177 (10), 1039-1046. https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2808593?utm_campaign=articlePDF&utm_medium=articlePDFlink&utm_source=articlePDF&utm_content=jamapediatrics.2023.3057
- Waldner, L., McGorry, S. y Widener, M. (2010). Extreme E Service-Learning (XE-SL): a Service-Learning into a 100% online course, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), (839-851). https://jolt.merlot.org/vol6no4/waldner_1210.pdf
- World Economic Forum. (2023). *Future of jobs report 2023. Insight Report*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>

Zadorina, O., Burchak, L., Panas, O., Ardelian, O., & Apalat, H. (2023). Shaping the Competencies of the Future: The Importance of Developing Soft Skills in Higher Education. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(2), 361-371. <https://brajets.com/index.php/brajets/article/view/1191>

Zerbikas Fundazioa. (16 de diciembre, 2022). Zaitegui, N. *Aprendizaje-servicio: Responsabilidad Social y "Cidadanía"* [presentación en congreso]. XV Encuentro estatal de aprendizaje-servicio, Sevilla, España. [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3wS_EfRnBWc

6. Anexos

Anexo A. Objetivos de etapa

De conformidad con el Artículo 7 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Artículo 13 Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Anexo B. Legislación autonómica: competencias específicas.

1. Analizar y valorar las fortalezas y debilidades propias y de los demás, reflexionando sobre las aptitudes y gestionando de forma eficaz las emociones y las destrezas necesarias, para adaptarse a entornos cambiantes y diseñar un proyecto personal que genere valor para los demás.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores recogidos en el anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo: CPSAA1, CC1, CE2, CCEC3.

2. Utilizar estrategias de conformación de equipos, así como habilidades sociales, de comunicación e innovación ágil, aplicándolas con autonomía y motivación a las dinámicas de

trabajo en distintos contextos, para constituir equipos eficaces y descubrir el valor de cooperar con otras personas durante el proceso de ideación y desarrollo de soluciones emprendedoras.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores recogidos en el anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo: CCL1, CP1, CP2, CPSAA1, CPSAA3, CC1, CE2.

3. Elaborar, con sentido ético y solidario, ideas y soluciones innovadoras y sostenibles que den respuesta a las necesidades locales y globales detectadas, utilizando metodologías ágiles de ideación y analizando tanto sus puntos fuertes y débiles como el impacto que puedan generar esas ideas en el entorno, para lograr la superación de retos relacionados con la preservación y cuidado del medio natural, social, cultural y artístico.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores recogidos en el anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo: STEM3, CC4, CE1, CE2, CE3, CCEC3.

4. Seleccionar y reunir los recursos disponibles en el proceso de desarrollo de la idea o solución creativa propuesta, conociendo los medios de producción y las fuentes financieras que proporcionan dichos recursos y aplicando estrategias de captación de los mismos, para poner en marcha el proyecto que lleve a la realidad la solución emprendedora.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores recogidos en el anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo: STEM3, CD2, CE1, CE2.

5. Presentar y exponer ideas y soluciones creativas, utilizando estrategias comunicativas ágiles y valorando la importancia de una comunicación efectiva y respetuosa, para transmitir mensajes convincentes adecuados al contexto y a los objetivos concretos de cada situación y validar las ideas y soluciones presentadas.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores recogidos en el anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo: CCL1, CCL2, CCL3, CD3, CPSAA1, CC1, CE1, CE2.

6. Comprender aspectos básicos de la economía y las finanzas, valorando críticamente el problema de la escasez de recursos y la necesidad de elegir, así como los principios de interacción social desde el punto de vista económico, para relacionar dichos aspectos con la búsqueda y planificación de los recursos necesarios en el desarrollo de la idea o solución emprendedora que afronte el reto planteado de manera eficiente, equitativa y sostenible.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores recogidos en el anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo: CC1, CE1, CE2, CE3.

7. Construir y analizar de manera cooperativa, autónoma y ágil prototipos innovadores y sostenibles, aplicando estrategias eficaces de diseño y ejecución, evaluando todas las fases del proceso de manera crítica y ética y validando los resultados obtenidos, para mejorar y perfeccionar los prototipos creados y para contribuir al aprendizaje y el desarrollo personal y colectivo.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores recogidos en el anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo: STEM3, CD5, CPSAA3, CPSAA5, CE2, CE3.

Anexo C. Modalidades de participación en proyectos ApS.

En función del nivel de participación del alumnado	Nivel de autonomía del alumno	Detección de la necesidad del entorno	Planteamiento y desarrollo del plan de acción solidaria
Modalidad Receptiva	Mínima	El docente proporciona información sobre el problema a tratar	El docente facilita instrucciones precisas sobre la acción a realizar
Modalidad Colaborativa	Intermedia	La necesidad parte de un agente externo, diferente de los alumnos y de profesor: una organización o el propio centro	Los alumnos elaboran la acción a realizar
Modalidad Impulsora	Máxima	Los alumnos detectan la necesidad	Los alumnos desarrollan la acción a realizar

Fuente: Elaboración propia, basado en Batlle (2020).

Anexo D. Hoja de registro individual.

HOJA DE REGISTRO INDIVIDUAL DIARIA					
NOMBRE Y APELLIDOS DEL ALUMNO:					
Fecha	Título de la sesión (elección del alumno)	¿Qué sabía?	¿Qué he aprendido?	¿Cómo lo he aprendido?	¿Qué puedo mejorar?
08/03/2024					
13/03/2024					
14/03/2024					
15/03/2024					
20/03/2024					
21/03/2024					
22/03/2024					
27/03/2024					

Fuente: Elaboración propia.

Anexo E. Tabla de tareas de los equipos de trabajo.

TABLA DE TAREAS DEL EQUIPO:				
Tarea	Descripción	Fecha de inicio	Fecha de finalización	Responsable

Fuente: Elaboración propia.

Anexo F. Plan de proyecto.

PLAN DE PROYECTO: INFORMÉTICA (guía)	
¿Quiénes somos?	Nombre del centro educativo y del grupo clase iniciador del proyecto. Presentación del centro y contextualización del alumnado, motivaciones, etc.
¿Qué pretendemos hacer?	Objetivos y descripción del proyecto. Planificación y propuesta de las fases.
¿Por qué necesitamos vuestra ayuda?	Argumentación que motive la participación.
¿Qué ofrecemos nosotros?	Se ofrece gestionar el 100% de la implementación del proyecto y asegurar la comunicación a medios que visibilizará vuestra entidad.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo G. Tablas de valoración de participantes

TABLA DE VALORACIÓN DE PARTICIPANTES: EMPRESA						
Criterios	Minimización huella de carbono		Maximización del impacto social		Disponibilidad de fechas	
	Localización (dirección)	Puntos (1-5)	Número de ordenadores y estado (adecuación según criterios establecidos por el profesor de informática)	Puntos (1-5)	Fecha	Puntos (1-5)
Nombre de la empresa						

Fuente: Elaboración propia.

TABLA DE VALORACIÓN DE PARTICIPANTES: LOGÍSTICA						
Criterios	Minimización huella de carbono		Aceptación coste “cero”		Disponibilidad de fechas	
	Localización (dirección)	Puntos (1-5)	Sí/No	Puntos (1-5)	Fecha	Puntos (1-5)
Nombre de la empresa						

Fuente: Elaboración propia.

TABLA DE VALORACIÓN DE PARTICIPANTES: FAMILIAS						
Criterios	Minimización huella de carbono		Maximización del impacto social		Disponibilidad de fechas	
	Localización (dirección)	Puntos (1-5)	Número de familias beneficiarias	Puntos (1-5)	Fecha	Puntos (1-5)
Nombre de la ONG o insitución						

Fuente: Elaboración propia.

TABLA DE VALORACIÓN DE PARTICIPANTES: MEDIA						
Criterios	Minimización huella de carbono		Maximización del impacto: formato y contenido		Disponibilidad de fechas	
	Localización (dirección)	Puntos (1-5)	Formato, contenidos, visibilidad	Nombre del medio de comunicación	Localización (dirección)	Puntos (1-5)
Nombre del medio de comunicación						

Fuente: Elaboración propia.

Anexo H. Tabla de coordinación de participantes y calendarización.

TABLA DE COORDINACIÓN DE PARTICIPANTES Y CALENDARIZACIÓN				
Fecha	Hora	Acción	Responsable	Confirmación (S/N)

Fuente: Elaboración propia.

Anexo I. Rúbrica de coevaluación del equipo de trabajo

RÚBRICA DE COEVALUACIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO					
Nombre del alumno	Puntuación (1 es la más baja y 5 es la más alta)				
	1	2	3	4	5
Aspectos					
Muestra interés por los objetivos del equipo					
Se esfuerza por hacer las tareas que le corresponden					
Ayuda al resto de compañeros					
Es respetuoso en el trato y hacia las aportaciones de los demás					
Es un buen compañero/a					

Fuente: Elaboración propia.

Anexo J. Cuestionario de autoevaluación docente

Aspectos y valoración (1 es la puntuación más baja y 4 la puntuación más alta)	1	2	3	4
Adecuación de la actividad al Proyecto de Centro y la Programación de Área				
Planteamiento de los objetivos de manera concreta y clara				
La secuenciación de los contenidos y las actividades se adecúa a las características de los alumnos				
Flexibilidad de la planificación, los contenidos y las necesidades e intereses de los alumnos				
Los criterios de evaluación son claros objetivos				
La planificación tiene en cuenta al resto del equipo docente				
Se realiza una presentación al comienzo de cada unidad o actividad que oriente su realización				
Comunicación fluida y bidireccional docente-alumno que permite realizar ajustes y adaptaciones				
Se informa a los alumnos de la importancia de las actividades y contenidos trabajados				
Los alumnos reciben en tiempo y forma información acerca de su desempeño y progreso				
La temporalización es adecuada para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje y tiene en cuenta la diversidad del alumnado				
Los recursos son variados, adecuados al nivel educativo y a las preferencias del grupo clase				
Fomento en el aula de un buen clima de convivencia y se gestionan los conflictos de manera eficaz				
Se realiza una evaluación inicial, continua, final, coevaluación y autoevaluación				
Se mantiene una comunicación fluida con las familias y el resto del equipo docente acerca de la evolución individual y grupal de los alumnos				

Fuente: Elaboración propia.