



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

**Trabajo fin de máster**

Diseño de una guía práctica para emprender proyectos de aprendizaje servicio para los docentes del grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart de Olesa de Montserrat

**Presentado por:** Marta Jané Presas  
**Línea de investigación:** 1.1.8.Métodos pedagógicos  
**Director/a:** Dr. Javier Fondevila Gómez

**Ciudad:** Barcelona  
**Fecha:** 5/06/2015

La educación no es un asunto de narrar y escuchar, sino un proceso activo de construcción.

(Dewey, s.f.)

## **RESUMEN**

Existen distintas evidencias estadísticas y estudios que muestran una clara desmotivación de los alumnos por el estudio en general, conllevando así, unos altos registros de fracaso escolar en el estado español. Este proyecto pretende mostrar una posible alternativa a esta situación a través de una propuesta educativa basada en una concepción educativa llamada aprendizaje servicio. El aprendizaje servicio se trata de una corriente educativa que pretende combinar el aprendizaje académico con un servicio a la comunidad a través de distintas herramientas como el aprendizaje experimental, el aprendizaje significativo o la consciencia social. Es precisamente esta cercanía a la realidad social lo que la hace una metodología diferente e innovadora. Los adolescentes más allá de aprender contenidos curriculares realizan un aprendizaje que nutre a la sociedad más próxima. Un aprendizaje que mejora sus comunidades de referencia, y sobretodo a ellos mismos. En este proyecto final de máster se presenta la propuesta del diseño de una guía práctica destinada a los docentes del grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart de Olesa de Montserrat, para poder emprender, desarrollar y evaluar proyectos de aprendizaje servicio.

Palabras clave: aprendizaje servicio, diversificación curricular, metodología activa, fracaso escolar, entornos innovadores de aprendizaje

## **ABSTRACT**

There are many statistical evidences and studies that show a clear lack of motivation from the students for the study in general, involving high rates of academic failure in the spanish state. This project wants to show a possible alternative to this situation through an educational proposal, based on an educational conception called service-learning. The service-learning consists on an educational system that combines the academic learning with community service, using different tools like the experimental learning, the significant learning or the social conscience. This closeness to the daily social reality is what makes it a special and innovative methodology. The teenagers learn the curricular contents and make a socially useful learning as well. A learning that improves their reference communities and specially themselves. This master's degree final project presents the design proposal of a practical guide aimed at the teachers of the curricular diversification group of 3º ESO from Daniel Blanxart High School, in Olesa de Montserrat. Its objective is to start, develop and evaluate service-learning projects.

Key words: service-learning, curricular diversification, active methodology, academic failure, learning innovation environments.

RESUMEN	3
ÍNDICE	4
I. INTRODUCCIÓN	6
1.1. Justificación	6
1.2. Objetivos	8
1.3. Metodología	9
1.4. Justificación bibliográfica	11
II. MARCO TEÓRICO	12
2.1. Entornos innovadores de aprendizaje	12
2.1.1. Metodología activa y éxito de aprendizaje	13
2.1.1.1 Ejemplos de metodologías pedagógicas activas	14
2.2. El aprendizaje y servicio (ApS)	18
2.2.1. Concepto de ApS	18
2.2.2. Relación entre ApS y dinámicas generales de los grupos de diversificación curricular	21
2.2.3. Etapas de los proyectos de ApS	23
2.2.4. Utilidades y potencialidades del ApS	25
2.2.5. Los orígenes del ApS	27
2.2.6. El ApS en Cataluña	28
III. RESULTADOS	30
3.1. Análisis de la situación educativa en el grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del IES Daniel Blanxart y justificación de la propuesta	31
3.2. Análisis de la metodología usada en los grupos de diversificación curricular de los institutos: El Castell, El Cairat y Creu de Saba	34
3.3. Diseño de la guía para emprender proyectos de ApS en el grupo de diversificación de 3º de ESO del Daniel Blanxart	36
3.3.1. Material elaborado para la consecución de la etapa I del proyecto ApS: Preparación previa del educador	37
3.3.2. Material elaborado para la consecución de la etapa II del proyecto ApS: planificación con el grupo	43
3.3.3. Material elaborado para la consecución de la etapa III del proyecto ApS: Ejecución con el grupo	50
3.3.4. Material elaborado para la consecución de la etapa IV del proyecto ApS: Evaluación con el grupo y del educador	54
3.4. Evaluación del material elaborado	64

IV. DISCUSIÓN DEL TFM	70
4.1. En relación con el material elaborado	70
4.2. En relación a los resultados de la rúbrica de evaluación del material elaborado	71
V. CONCLUSIONES	73
VI. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	75
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
VIII. ANEXOS	79
8.1. Anexo 1. Modelo de entrevista realizado a los responsables el grupo de diversificación curricular del instituto Daniel Blanxart	79
8.2. Anexo 2. Modelo de entrevista realizado a los responsables el grupo de diversificación curricular de los institutos Creu de Saba, El Cairat y El Castell	80
8.3. Anexo 3. Cuestiones realizadas previamente a la realización de la rúbrica sobre el material elaborado	81
8.4. Anexo 4. Potencialidades y limitaciones de cada uno de los apartados (etapas) de la guía práctica	82
8.5. Anexo 5. Guía práctica para emprender proyectos de ApS en el grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart	83

# I. INTRODUCCIÓN

## 1.1. JUSTIFICACIÓN

El estudio de la Oficina Estadística Europea, Eurostat, ha situado España a la cabeza de la Unión Europea (UE) en cuanto al abandono escolar temprano. Durante el año 2014, un 21,9% de los jóvenes españoles de entre 18 y 24 años abandonaron sus estudios tras acabar la educación secundaria obligatoria o incluso antes de graduarse. Esta cifra sitúa a España muy por encima de la media comunitaria, siendo esta un 11,2% (Eurostat, 2014).

Según el estudio *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE* publicado en el 2012, las estadísticas españolas se alejaban del estándar europeo, el 45% de la población adulta su máximo nivel de estudios era la ESO o menos, mientras que en la OCDE era de un 24%. España además presentaba una baja proporción de población con estudios medios, un 22% frente al 44% de la OCDE.

Y más allá de los bajos resultados estrictamente académicos, existe un problema actitudinal, de estado de ánimo: la desmotivación de los jóvenes hacia unos contenidos curriculares desfasados y metodologías en gran parte inadecuadas y poco significativas para sus vidas (Batlle, 2013).

Juntamente con este panorama de fracaso escolar y falta de motivación, hay autores como Ángel I. Pérez Gómez, que abordan otra problemática, la falta de una relación real entre escuela y sociedad. La escuela no puede suponerse como una isla, ni tampoco considerarse, que tan solo el aula sea el único espacio para el aprendizaje, dejando de lado la amplia y variada cantidad de oportunidades educativas que ofrece la realidad cotidiana. En este sentido, la escuela no puede quedarse al margen del día a día de la sociedad, sino que debe abrirse al mundo y enseñar a su alumnado a mirarlo, estudiarlo y cambiarlo, con tal de formar personas libres, íntegras, críticas y capaces de transformar la realidad. La escuela, por tanto, debe más bien considerarse como un espacio facilitador y creador de aprendizajes vinculados a la vida, que busque la reflexión, la participación y la actitud crítica de los adolescentes en la sociedad (Pérez Gómez, 1999).

Tal y como comenta Pérez Gómez (1999) en su artículo *La escuela educativa en la aldea global*: «Mención especial merece en la actualidad la imperiosa necesidad y la hermosa posibilidad de integrar el espacio simbólico de la escuela en los intercambios humanos de la aldea global».

El instituto Daniel Blanxart de Olesa de Montserrat no se escapa de los resultados anteriormente expuestos. Concretamente un 22,3% de los alumnos matriculados en la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO) no la supera, y del 80% restante un 61% obtiene resultados académicos relativamente bajos, entre el 5 y el 6. Si específicamente nos centramos en analizar los resultados obtenidos por los grupos de diversificación curricular de 3º y 4º de ESO la media de resultados no varía demasiado, incluso es algo más baja, pero si aumenta considerablemente su grado de desmotivación y participación en el proceso de aprendizaje así como su desvinculación de las problemáticas sociales de su entorno más próximo.

Los datos expuestos hasta el momento, justifican la necesidad de dar una respuesta a la problemática abordada. Bajo este prisma de fracaso escolar, falta de motivación y de relación escuela-alumno y sociedad, parece necesario investigar sobre nuevas formas de llegar al alumno. Observando estos resultados, es evidente que existe una desmotivación clara de los alumnos frente a la tipología de educación que se imparte en la actualidad, y que como consecuencia, es tarea de docentes, entre otros, de crear alternativas motivadoras y enriquecedoras a las actuales técnicas de transmisión de información en el ámbito educativo. Por tanto la justificación de este trabajo de investigación reside en desarrollar una propuesta metodológica adecuada a las necesidades y características de los alumnos de 3º de ESO del grupo de diversificación curricular del instituto Daniel Blanxart, la cual persiga la formación de personas que puedan participar activamente en la marcha de la comunidad a la que pertenecen.

En este sentido, tras un breve recorrido teórico por las metodologías activas, el aprendizaje servicio se postula como una de las metodologías más apropiadas, ya que da la oportunidad de desarrollar un aprendizaje interdisciplinar completo centrado también en el desarrollo de la ciudadanía. No solamente se trata de un aprendizaje formal, sino que más allá de ello aporta un aprendizaje práctico y un servicio a la comunidad desarrollando una motivación, una implicación social y una

satisfacción personal en los alumnos.

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa relativamente nueva que pretende combinar el aprendizaje con un servicio a la comunidad (Centre Promotor d'Aprenentatge i Servei, 2012). Podríamos definirlo a modo general, como hacen otros autores, como un proyecto educativo que tiene dos finalidades muy claras y concisas, la de aprender y la de servir socialmente (Batlle, 2013).

## 1.2. OBJETIVOS

Este trabajo que se presenta a continuación tiene por objetivo principal diseñar y analizar un manual de cómo llevar a cabo una propuesta metodológica de aprendizaje servicio enmarcada en el grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart de Olesa de Montserrat.

Y como objetivos específicos:

- Detectar las necesidades del grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart.
- Analizar la metodología de aprendizaje servicio como posible herramienta pedagógica para acercar los alumnos-escuela a la realidad social, disminuir el fracaso escolar y aumentar la motivación de los alumnos.
- Diseñar, elaborar y analizar el material elaborado para los docentes del grupo de diversificación curricular para la puesta en marcha y desarrollo de un proyecto basado en el aprendizaje servicio tomando como referencia experiencias reales que utilicen metodologías activas en grupos de diversificación curricular en la comarca del Baix Llobregat.
- Valorar la posible aplicación de la metodología del aprendizaje servicio en el grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart así como valorar las potencialidades y limitaciones de la metodología estudiada.



### 1.3. METODOLOGÍA

En este apartado definiremos el conjunto de procedimientos que hemos utilizado en el desarrollo de este proyecto de fin de máster. En él se combina la metodología cualitativa y cuantitativa.

Primeramente, con tal de alcanzar los tres primeros objetivos utilizaremos la metodología cualitativa. Concretamente para poder lograr el primer objetivo, poder detectar las necesidades del grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart se realizará una entrevista a uno de los docentes del grupo y a una de las psicopedagógicas del Departamento de Orientación, también responsables del grupo en cuestión. Juntamente con ellos se establecerá una priorización de las necesidades y se delimitará nuestro objeto de estudio.

Posteriormente, para poder lograr el segundo objetivo marcado, se llevará a cabo una aproximación teórica acerca de los entornos innovadores de aprendizaje y metodologías activas, profundizando detalladamente en la metodología basada en el aprendizaje servicio; descubriendo y conociendo el significado de la concepción de esta metodología, su estado actual en la educación formal en Cataluña, qué objetivos, fundamentos y bases la constituyen, y relacionando todos estos aspectos con las características relevantes de los grupos de diversificación curricular.

Finalmente con el uso de esta metodología se llevará a cabo la elaboración propia de material didáctico fruto de la maduración del marco teórico. Concretamente se propone la creación de un documento marco para los docentes del aula de diversificación curricular de 3º de ESO que recoja todos los ítems fundamentales para la puesta en marcha de un proyecto de aprendizaje servicio en el instituto en cuestión. Específicamente se crearán diferentes fichas para cada una de las fases de cada etapa del proyecto de aprendizaje servicio.

Por último, existe en el proyecto un apartado de metodología cuantitativa a modo de revisión de la propuesta elaborada con los tres responsables de los grupos de diversificación curricular y las dos psicopedagógicas. En ella se valorará la calidad de la iniciativa y la viabilidad a través de una encuesta y de rúbrica de evaluación.

A modo de resumen de todo ello, a continuación se muestra una tabla donde se relacionan los objetivos planteados con la metodología asociada.

Tabla 1. Relación entre los objetivos planteados y la metodología asociada

Objetivo	Metodología asociada
<p>- Detectar las necesidades del grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart.</p>	<p>Cualitativa. Se llevará a cabo una entrevista a uno de los responsables del grupo de diversificación curricular y a una psicopedagoga del departamento de Orientación del centro. A partir de las percepciones y opiniones de los profesores se anotarán las necesidades detectadas.</p>
<p>- Analizar la metodología de aprendizaje servicio como posible herramienta pedagógica para acercar los alumnos-escuela a la realidad social, disminuir el fracaso escolar y aumentar la motivación de los alumnos.</p>	<p>Cualitativa. Aproximación teórica a partir de la consulta y análisis de diferente bibliografía específica.</p>
<p>- Diseñar, elaborar y analizar el material elaborado para los docentes del grupo de diversificación curricular para la puesta en marcha y desarrollo de un proyecto basado en el aprendizaje servicio tomando como referencia experiencias reales que utilicen metodologías activas en grupos de diversificación curricular en la comarca del Baix Llobregat.</p>	<p>Cualitativa/cuantitativa. Se creará una guía práctica para emprender proyectos de ApS para los docentes, previamente a la confección del material se realizará una entrevista con los responsables de los grupos de diversificación curricular de los institutos El Cairat, el Castell y el Creu de Saba, con tal de conocer las metodologías que ellos usan.</p>
<p>- Valorar la posible aplicación de la metodología del aprendizaje servicio en el grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart así como valorar las potencialidades y limitaciones de la metodología estudiada.</p>	<p>Cualitativa. Se realizará una rúbrica y una encuesta con tal de evaluar de forma profunda la guía diseñada. Esta será respondida por los responsables del grupo de diversificación y las psicopedagogas del departamento de Orientación del centro.</p>

#### 1.4. JUSTIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Por último, antes de concluir la introducción, hacer una breve mención a los autores y a las obras más relevantes sobre el aprendizaje servicio.

La revisión bibliográfica, ha sido realizada a través de distintos portales de internet que tratan el tema del aprendizaje servicio, pero sobretodo, también ha sido una revisión bibliográfica elaborada gracias a los libros, documentos, monografías y estudios realizados por autores de referencia del tema como Roser Batlle, Josep Maria Puig, Xus Martín, Nieves Tapia, David Instance y distintos colectivos dedicados al aprendizaje servicio como el Centre d'Aprenentatge Servei, CLASSYS en América del Sur o el Grup de Recerca d'Educació Moral de la Universidad de Barcelona.

Concretamente, de esta revisión bibliográfica, se ha destilado el vacío que existe en cuanto a la presencia de una guía con herramientas específicas que ayude a los docentes a materializar proyectos de aprendizaje servicio en la educación secundaria obligatoria y específicamente en los grupos de diversificación curricular. Si bien es verdad que existen algunos manuales o guías rápidas sobre la temática, todas ellas tratan el tema desde un punto de vista teórico pero no desde la perspectiva de proporcionar recursos y herramientas para la consecución de este tipo de proyectos.

En este sentido, este trabajo fin de máster, trata de ir un paso más allá, diseñando una propuesta de guía destinada a los docentes del grupo de diversificación curricular de 3º de ESO, del instituto Daniel Blanxart de Olesa de Montserrat, para facilitar la puesta en marcha de proyectos de aprendizaje servicio.

## **II. MARCO TEÓRICO**

En este apartado pretendemos desarrollar la teoría que fundamentará nuestro proyecto, las ideas básicas escritas y elaboradas gracias a distintos autores sobre los entornos innovadores de aprendizaje, las metodologías activas y el aprendizaje servicio, y a partir de las cuales va a tomar forma este trabajo final de máster.

### **2.1. ENTORNOS INNOVADORES DE APRENDIZAJE**

Tras los datos expuestos anteriormente, los países de la OCDE, y especialmente España, deben replantear qué pasa en las escuelas, cómo se organiza el aprendizaje y qué combinación de metodologías debe ser la más adecuada para orientar el cambio.

En este sentido, que la innovación haya devenido un imperativo se debe a la realidad de las carencias de los modelos actuales, en el hecho que la escuela no llega a alcanzar los niveles de exigencia de los programas educativos para muchos alumnos. Entendiendo como niveles de exigencia, aprendizaje profundo, competencias del siglo XXI y el asentamiento de fundamentos sólidos para la formación permanente (Instance, 2012).

Situando entonces, el alumno en el centro del proceso de aprendizaje, los intereses y las necesidades de los alumnos se tienen en cuenta con naturalidad. Se insiste sobretodo, a hacer que el estudiante se sienta seguro de las competencias y capacidades propias, concentrándose en las cualidades y recursos de cada uno, más que en las carencias y debilidades.

Valerie Hannon (2012) en un documento redactado para el estudio internacional ILE (Innovative Learning Environments) destaca que, la motivación e implicación de los alumnos recae en la creación de actividades que se sitúen en el mundo próximo y real del estudiante, de esta forma ellos las reconocen como auténticas y desarrollen acciones con valor práctico e intelectual.

Los entornos innovadores de aprendizaje cobran especial importancia en los grupos de diversificación curricular, ya que rehuyen de la rigidez de las distinciones por asignaturas y organizan el currículum entorno a problemas del mundo real que

afectan diversas materias a la vez (Instance, 2012).

### 2.1.1. METODOLOGÍA ACTIVA Y ÉXITO DE APRENDIZAJE

Ya antiguamente, filósofos reconocidos consideraban que “Oigo y olvido; veo y recuerdo; hago y comprendo” (Confucio, 551-479 a.C).

Ligado a estas palabras de la antigüedad, existen distintos estudios más recientes que consideran el uso de las metodologías activas en estrecha relación con el éxito académico. Según un estudio del National Training Laboratories (2013) en el que se relacionaba el aprendizaje con la metodología adquisitiva, un 5% del alumnado retiene lo que lee, un 10% del alumnado retiene lo que escucha, un 15% lo que ve y un 20% lo que ve y escucha simultáneamente. El mismo estudio afirma que se retiene un 80% de lo que se experimenta de manera activa y un 90% de lo que se enseña a otros.

Todos estos porcentajes se resumen en la pirámide del aprendizaje. A través de ella el investigador Cody Blair (s.f.) determina el modo como el ser humano aprende los conocimientos de manera más efectiva.

De la figura 1, se destila que las clases expositivas que emplean una amplia mayoría de docentes sólo producen un 5% de retención de conocimientos; este hecho se relaciona con el uso exclusivo del canal de transferencia auditivo, por tanto el alumno desempeña un papel puramente pasivo. Por el contrario, el planteamiento de experiencias prácticas a través de proyectos que motiven a los alumnos se puede lograr un 75% de retención, a causa de que el aprendizaje integra otros sentidos, por tanto es activo.

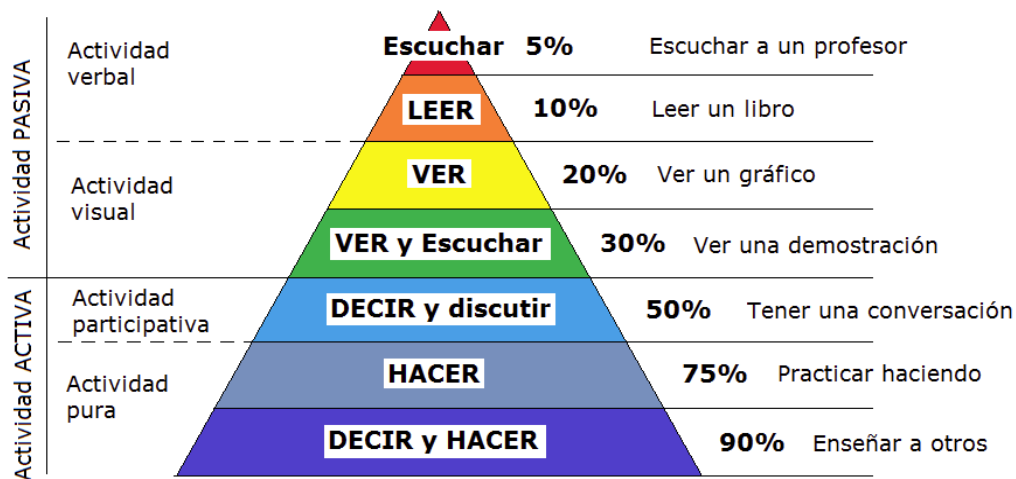


Figura 1. Pirámide del aprendizaje

Fuente: Edgar Dale (s.f.)

Aristóteles hace unos siglos ya afirmó que «Lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo».

Existe un estudio realizado por distintos autores, aplicado en las aulas de una escuela de la ciudad de Nauta, que concluye que el uso de la metodología activa, desencadena que los estudiantes logren llegar a las expectativas deseadas por el profesor. (Dávila, Linares y Vásquez, 2010).

Así pues, se puede decir y bien está demostrado, que cuando los alumnos se implican de una manera activa aplicando conceptos teóricos en contextos reales, desarrollan un mayor interés por el conocimiento, y aprenden mejor. Esta es la base de la metodología empujada en los grupos de diversificación curricular (Bernardo, 2007).

#### 2.1.1.1 Ejemplos de metodologías pedagógicas activas

Antes de entrar a detallar algunas metodologías activas, anotar que el objetivo principal de todas ellas es centrar el método de enseñanza en el alumno, donde el aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso. Además este tipo de metodologías generan aprendizajes más profundos, significativos, que perduran en el tiempo y facilitan la transferencia a situaciones sociales diferentes (Fernández, 2006).

Como ejemplos de metodologías activas, haremos incapié en el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje servicio, tal y como muestran las tablas 2,3, 4 y 5.

De cada una de las metodologías se ha elaborado una breve descripción sobre qué consiste, se han anotado las ventajas, algunos ejemplos y el rol del profesor y el del alumno. El objetivo de las tablas es plantear las características principales de cada una de ellas.

Tabla 2. Características relevantes del aprendizaje cooperativo

<b>MÉTODO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	
Aprendizaje cooperativo	El aprendizaje cooperativo es un tipo de aprendizaje que pretende enseñar juntos a alumnos diferentes para que puedan aprender y facilitarse el trabajo entre unos y otros, durante el proceso de aprender del grupo es donde sucede el aprendizaje.	
<b>VENTAJAS</b>	<b>EJEMPLOS</b>	<b>PAPEL PROFESOR-ALUMNO</b>
Permite el desarrollo de competencias académicas, habilidades personales y de comunicación. Ayuda a fomentar el cambio de actitud.	Se puede aplicar a un curso entero como filosofía de trabajo o bien durante un período limitado. Se utiliza cuando se esperan mejores resultados del trabajo en equipo que individual.	El profesor ayuda en la propia tarea y en la resolución de situaciones problemáticas. Además de observar sistemáticamente el proceso. El alumno desarrolla estrategias de conocimiento, y al mismo tiempo se conoce a sí mismo y desempeña habilidades que busquen el bien del grupo.

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández March, 2006

Tabla 3. Características relevantes del aprendizaje basado en proyectos

<b>MÉTODO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	
Aprendizaje basado en proyectos	Es considerado una metodología y estrategia para aprender, en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto, alrededor del cual se vertebran todas las actividades curriculares.	
<b>VENTAJAS</b>	<b>EJEMPLOS</b>	<b>PAPEL PROFESOR-ALUMNO</b>
Prepara a los alumnos para el mundo laboral, aumentando las habilidades sociales y de comunicación. Además al crear mayor conexión entre escuela y realidad la motivación de los alumnos aumenta. Aumenta las conexiones entre diferentes materias, llevando a cabo un trabajo interdisciplinar.	Aconsejable en materias terminales o en cursos donde se integran contenidos de diferentes áreas.	El profesor actúa como experto, recurso y evaluador. Y el estudiante como protagonista, gestor del aprendizaje.

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández March, 2006

Tabla 4. Características relevantes del aprendizaje basado en problemas (ABP)

<b>MÉTODO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Metodología de aprendizaje activo centrada en el estudiante, en la cual se plantea en un grupo de estudiantes un problema real. Esta situación permite al alumno desarrollar hipótesis explicativas e identificar necesidades de aprendizaje que le permitan resolver el problema y a alcanzar los objetivos educativos establecidos.	
<b>VENTAJAS</b>	<b>EJEMPLOS</b>	<b>PAPEL PROFESOR-ALUMNO</b>
Favorece el desarrollo de habilidades analíticas y de síntesis de la información, así como de aprendizaje y de socialización.	Sirve para que los alumnos identifiquen necesidades de aprendizaje. Generalmente se aplica para iniciar temas.	El profesor como experto redacta problemas a la vez que guía, a través de preguntas, el aprendizaje. También facilita el proceso grupal y desataca conflictos. Los alumnos detectan sus necesidades de aprendizaje. Desarrollan hipótesis.

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández March, 2006



Tabla 5. Características relevantes del aprendizaje servicio

<b>MÉTODO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	
Aprendizaje Servicio	Metodología compleja que combina el servicio a la comunidad próxima con el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el ApS se unió la intención pedagógica y la altruista.	
<b>VENTAJAS</b>	<b>EJEMPLOS</b>	<b>PAPEL PROFESOR-ALUMNO</b>
Todos sus protagonistas pueden enriquecerse de su práctica, alumnos, profesorado, equipos directivos, clima del centro y entidades de la comunidad.	Utilizada para crear vínculos reales entre escuela y sociedad.	El profesor diagnostica y plantea los rasgos generales del proyecto, así como establecer contacto con la entidad social. Actúa como dinamizador del desarrollo del proyecto y de la consecución de los objetivos. Fomenta la reflexión en el transcurso del proyecto. Los alumnos participan de la planificación, ejecución y valoración del proyecto.

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández March, 2006

Muchos enfoques que utilizan el aprendizaje cooperativo (ver tabla 2), el aprendizaje basado en problemas (ver tabla 4) o el aprendizaje servicio (ver tabla 5) entre otros, tienen éxito, lo que se explica, esencialmente, por la capacidad que tienen por motivar e implicar a los alumnos (Instance, 2012).

Por último, tras el breve recorrido por diferentes metodologías activas y la entrevista realizada a los responsables del grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del Instituto Daniel Blanxart, anotar que el aprendizaje y servicio es la metodología que reúne unas características más apropiadas a las necesidades que se presentan (ver apartado 3.1.). En este sentido el próximo apartado tratará de forma más profunda la metodología activa aprendizaje servicio.

## **2.2. EL APRENDIZAJE SERVICIO (ApS)**

En este apartado se desarrolla el concepto de ApS, los aspectos fundamentales e históricos de la aplicación de la metodología de ApS en la educación formal.

### **2.2.1. CONCEPTO DE ApS**

El aprendizaje servicio es una práctica educativa que tiene por objetivo principal el fomento del aprendizaje a través de la actuación en necesidades reales de un entorno, principalmente próximo, con la finalidad de mejorarlo. (Batlle, 2013).

El aprendizaje servicio es un método de aprendizaje enfocado a la educación para la ciudadanía, relacionado con las metodologías activas y compatible con otras estrategias educativas. Es un método que busca la unión entre éxito educativo, madurez y responsabilidad social: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás. (Batlle, 2013).

No se trata de un invento pedagógico pero si que introduce una novedad al panorama educativo: la vinculación estrecha del servicio a los otros y el aprendizaje en una sola actividad coherente y articulada. El aprendizaje servicio deviene una propuesta educativa compleja pero a la vez abierta y flexible, donde existen dos prioridades: la acción altruista o solidaria y el proceso de aprendizaje que este comporta (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006).

Se trata de una alternativa al aprendizaje convencional, que resulta útil para los chicos y chicas ya que favorece la motivación, el aprendizaje significativo y, por tanto, también los resultados académicos, resulta útil para el profesorado porque facilita de gran modo la instauración y desarrollo de las competencias básicas, resulta útil para las organizaciones sociales porque resulta más sencillo el hecho de difundir sus valores y finalmente resulta útil para la comunidad, donde se potencia el sentimiento de pertenencia y respeto.



Figura 2. Relación circular entre el aprendizaje y el servicio

Fuente: elaboración propia a partir de Roser Batlle, 2013.

La retroalimentación que se establece entre el aprendizaje y el servicio intensifica los efectos de cada uno de forma individual. Por un lado el aprendizaje revierte positivamente en el servicio, ya que este gana en calidad, y por otro lado el servicio dota de sentido al aprendizaje, debido a que añade valor y aquello aprendido se puede poner en práctica en la realidad. (Puig, 2006).

Si bien es verdad que existen varias definiciones de aprendizaje y servicio, todas ellas comparten unos elementos comunes y fundamentales (de la Cerda, 2011):

- *Aprendizaje*. Es necesario que exista un aprendizaje sistematizado y en estrecha relación con el servicio. Además, es necesario que los objetivos educativos sean explícitos y que los participantes sean conscientes de lo que pueden aprender con su participación en el proyecto.
- *Servicio*. Los proyectos de aprendizaje servicio requieren que exista un servicio auténtico que parta de necesidades reales. La acción de los agentes implicados ha de tener un impacto real en el entorno, ya sea el inmediato, el cercano o el más global. Las experiencias parten de las capacidades de los participantes y tienen que ofrecer la posibilidad de aprender y colaborar en un marco de reciprocidad. El servicio motiva y da sentido al aprendizaje, le aporta experiencia vital, lo vuelve significativo y permite extraer nuevos aprendizajes.

- *Intencionalidad educativa.* Hace falta que exista un verdadero proyecto por parte del educador que contemple cuestiones formales como son la planificación o la evaluación. No se trata de una práctica que surge por casualidad. Tampoco se debe confundir con situaciones espontáneas de aprendizaje de la vida cotidiana. Además el educador debe velar para que se desarrolle un servicio real y de calidad, que permita extraer la dimensión pedagógica y formativa de las acciones y vivencias de los protagonistas.
- *Participación activa.* El aprendizaje servicio requiere la implicación y el protagonismo de los diferentes agentes. Mediante el hacer y la experiencia, los jóvenes alcanzan aprendizajes significativos. La metodología permite superar las propuestas meramente informativas e invita a los participantes a tomar parte del proyecto desde el inicio y en todas sus fases.
- *Reflexión.* Las experiencias de esta tipología necesitan que exista una conciencia del proyecto en los estudiantes. Que conozcan qué se está haciendo, cómo, por qué y para qué. Es necesario que los protagonistas reflexionen acerca de los aprendizajes realizados, del proyecto, del impacto del servicio y de las experiencias personales. Estos procesos reflexivos permiten integrar nuevos aprendizajes, adecuarlos al servicio y mejorar las actuaciones.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, el ApS es una actividad que basa gran parte de su efectividad en el contacto directo de jóvenes con la realidad. Es decir, que se sostiene en la experiencia propia como primera fuente de aprendizaje. Sin embargo no es la única pedagogía basada en la experiencia: los programas escolares de voluntariado, las prácticas de laboratorio, el aprendizaje por proyectos o basado en problemas (ver apartado 2.1.1.1.) son otros ejemplos (Puig, 2006).

Para establecer diferencias entre el ApS y otras metodologías similares nos pueden ayudar los «cuadrantes del aprendizaje servicio» (ver figura 3) propuestos por el Service-Learning 2000 Center de la Universidad de Stanford (1996).



Figura 3. Los cuadrantes del aprendizaje servicio

Fuente: Service-Learning 2000 Center, 1996.

El primer cuadrante se define por un servicio de calidad y un aprendizaje poco sistematizado y poco integrado: el servicio se prioriza frente del aprendizaje, como en el caso del voluntariado escolar. En el segundo cuadrante, encontramos un servicio de calidad y un aprendizaje bien estructurado e integrado: ambos, aprendizaje y servicio están priorizados, tal como pasa en el ApS. El tercer cuadrante se define por un servicio de baja calidad o inexistente y un aprendizaje real y organizado correctamente: se da más valor al aprendizaje que al servicio, como en los casos de prácticas de laboratorio, metodologías basadas en proyectos o problemas. En el cuarto cuadrante se presenta un sistema de baja calidad o inexistente, tanto en el aprendizaje como en el servicio.

### 2.2.2. RELACIÓN ENTRE ApS Y DINÁMICAS GENERALES DE LOS GRUPOS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Como hemos apuntado numéricamente en la Introducción del presente trabajo, el grupo de alumnos de diversificación curricular de 3º de ESO del Instituto Daniel Blanzart, se caracteriza por presentar un importante déficit de conocimientos, un gran desconocimiento de estrategias de aprendizaje que les permitan superar las tareas escolares, una baja autoestima y un autoconcepto negativo de ellos debido al reiterado fracaso y una desmotivación profunda hacia los estudios.

Estas características se pueden extrapolar a los grupos de diversificación de otros centros escolares, tal y como se ha observado en las entrevistas (ver apartado 3.1 y 3.2).

En este contexto, ¿cómo pueden los proyectos de aprendizaje servicio minimizar estos problemas?

En los últimos años, los sistemas educativos españoles han hecho más hincapié en el desarrollo y adquisición de las competencias básicas. La tradición de un currículo trozado en varias materias y el uso de metodologías básicamente pasivas poco a poco van quedando relegadas, dando paso a metodologías que tienen un enfoque más globalizador (Rubio, 2009). Siguiendo esta idea destacar el aprendizaje servicio como una metodología muy apropiada para adquirir competencias, integrando conocimientos, capacidades, habilidades y valores que se ponen en marcha para resolver problemas reales de manera efectiva (Zabala y Arnau, 2007). Es decir, en los proyectos de aprendizaje servicio los alumnos combinan e interrelacionan los contenidos curriculares de diferentes áreas para solucionar problemáticas sociales de su comunidad (Puig et al., 2009).

Este hecho, el uso de las materias desde un punto de vista interdisciplinar, es primordial en los grupos de diversificación curricular, dando mayor sentido y significatividad a los aprendizajes (Escuela Española, 2005).

Otro aspecto nombrado es la baja autoestima y el autoconcepto negativo de los alumnos de este tipo de grupos. Debido al fracaso escolar reiterado, los estudiantes activan una imagen negativa de ellos y dejan de esforzarse en sus trabajos.

Según Puig et al. (2009) las actividades de aprendizaje servicio facilitan y mejoran el proceso de aprendizaje porque facilitan el desarrollo armónico del alumno, haciendo hincapié en la autoestima y satisfacción personal debido a que el servicio les proporciona sentimientos de responsabilidad y se sienten más capacitados.

La desmotivación es otra característica a paliar. En este sentido las actividades de aprendizaje servicio, pueden aportar un giro a esta situación, ya que son motivadoras puesto que en su desarrollo los alumnos descubren la utilidad y funcionalidad de lo que han estudiado y aprendido. Dicho de otro modo: lo que aprenden y hacen es significativo para ellos porque les resulta funcional, útil y revierte individualmente en cada uno de ellos, pero además la significación también

queda reforzada por la evidencia de la utilidad social de lo que aprenden y del esfuerzo personal que realizan (Martín y Rubio, 2006).

Finalmente la mejora de todos estos aspectos revierte directamente en favorecer los buenos resultados académicos, dejando atrás el posible fracaso escolar.

### 2.2.3. ETAPAS DE LOS PROYECTOS DE ApS

Una buena organización es básica para producir una experiencia sólida y sostenible. Antes de emprender un proyecto de aprendizaje servicio es necesario plantearse los pasos o etapas a seguir tal y como muestran las tablas 6, 7, 8, 9 y 10.

Tabla 6. Etapa I: Preparación del educador

ETAPA	FASES
I. Preparación del educador	1. Análisis del grupo y de cada alumno
	2. Detección de las necesidades y servicios
	3. Vinculación curricular
	4. Planificación del proyecto

Fuente: Puig, 2006

El primer paso a llevar a cabo cualquier tipo de proyecto, es reflexionar sobre el nivel de madurez y las capacidades del grupo y de cada uno de los alumnos. Sin este análisis previo podemos correr el riesgo de plantear proyectos alejados de las posibilidades de los alumnos. El segundo paso es detectar las necesidades sociales de la comunidad y seleccionar los servicios que encajen con el perfil de los alumnos. El tercer paso trata de identificar los contenidos académicos implícitos en el servicio que vertebrarían las diferentes materias instrumentales; y en cuarto lugar hacer una previsión de lo que supone poner en marcha el proyecto y mantenerlo (Puig, 2006).

Tabla 7. Etapa II: Planificación con el grupo

ETAPA	FASES
II. Planificación con el grupo	5. Motivación del grupo
	6. Diagnóstico del entorno y definición del proyecto
	7. Organización de la faena
	8. Reflexión sobre los aprendizajes de la planificación

Fuente: Puig, 2006

Una vez los chicos y chicas están motivados por la acción del servicio, se trata de definir una imagen previa del proyecto que llevarán a cabo, con tal de conocer el proyecto al detalle y poder apoderarse de él. Posteriormente, es momento de organizarse con tal de facilitar el éxito del proyecto y en último lugar de esta etapa, constatar qué ha aprendido el grupo hasta el momento. La evaluación no debe hacerse únicamente al final del proyecto (Puig, 2006).

Tabla 8. Etapa III: Ejecución con el grupo

ETAPA	FASES
III. Ejecución con el grupo	9. Ejecución del servicio
	10. Relación con el entorno
	11. Registro, comunicación y difusión
	12. Reflexión sobre los aprendizajes de ejecución

Fuente: Puig, 2006

Planificado el proyecto, es momento de poner en marcha aquello ideado. De forma simultánea a la ejecución, será importante tener en cuenta las familias, la entidad social, etc. Además durante la práctica es importante registrar las vivencias, las acciones o las reacciones que nos suscita la experiencia. Y por último es necesario buscar la creación de espacios concretos para ir consolidando los aprendizajes.

Tabla 9. Etapa IV: Evaluación con el grupo

ETAPA	FASES
IV. Evaluación con el grupo	13. Balance de los resultados del servicio
	14. Reflexión y evaluación final de los aprendizajes
	15. Proyección y perspectivas de futuro
	16. Celebración

Fuente: Puig, 2006



Hechar cuentas de la faena realizada es un ejercicio de responsabilidad tanto por el propio alumno como para los destinatarios del servicio. En un proyecto de aprendizaje servicio los aprendizajes deben ser conscientes y se tienen que poder evaluar. Los proyectos de aprendizaje servicio no pueden ser experiencias efímeras, sino que al terminarlas deben servir de puente para implicarse en otras.

Tabla 10. Etapa V: Evaluación del educador

ETAPA	FASES
V. Evaluación del educador	17. Evaluación del grupo y de cada chico/a
	18. Evaluación del trabajo en red con las entidades
	19. Evaluación de la experiencia como proyecto ApS
	20. Autoevaluación del educador

Fuente: Puig, 2006

Como cierre del proyecto, el profesor debe reflexionar acerca del impacto educativo, evolución del comportamiento y nivel académico producido o mejorado en los alumnos. Es importante también valorar específicamente el trabajo en red generado así como el proyecto por sí mismo. Y la evaluación del proyecto no estaría completa sin una autoevaluación de los docentes, tanto como educadores como dinamizadores.

#### 2.2.4. UTILIDADES Y POTENCIALIDADES DEL ApS

Tal y como muestra la figura 4, son varios los motivos que nos hacen considerar el aprendizaje y servicio como una propuesta pedagógica deseable, útil y que ofrece muchas posibilidades educativas. A continuación, redactamos una síntesis de las utilidades y potencialidades de esta metodología extraídas del libro *Experiències d'Aprenentatge Servei* de Xus Martín y Laura Rubio (2006).

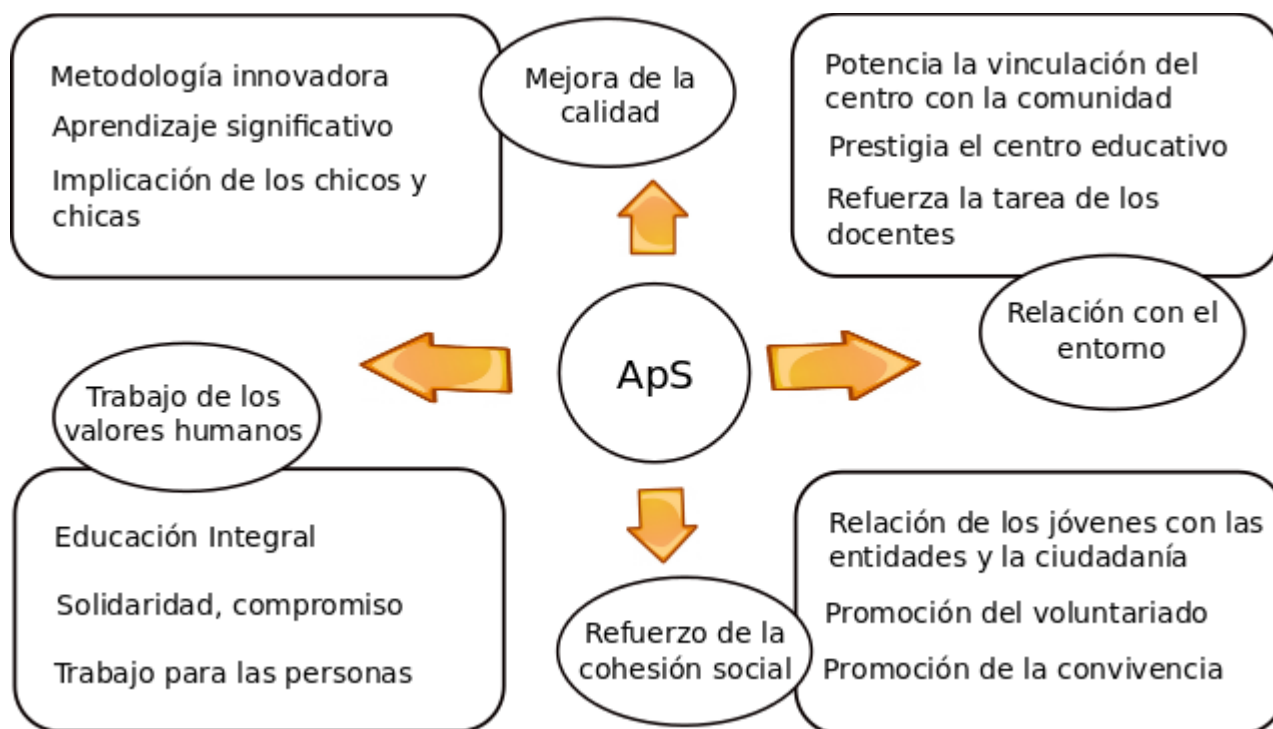


Figura 4. Esquema del aprendizaje y servicio

Fuente: Batlle, 2013

En primer lugar, destacar que los proyectos de ApS fortalecen la calidad educativa. Esta metodología se basa en una concepción de la educación como un proceso de cooperación en la construcción del conocimiento, por lo cual facilita los aprendizajes significativos: aquello en lo que se trabaja adquiere un sentido para los alumnos y se aprecia su relevancia social.

En segundo lugar, este tipo de experiencias educan para la ciudadanía. El aprendizaje servicio entiende e impulsa una participación ciudadana informada, responsable, activa y en colaboración con los otros con la finalidad última de alcanzar un bien común.

En tercer lugar, las prácticas de aprendizaje servicio se consideran como prácticas inclusivas. Mediante la metodología se favorece el protagonismo de los agentes implicados, independientemente de las capacidades o situación social. Además contribuye a superar la pasividad para comprometerse activa y eficazmente en proyectos. Los proyectos de aprendizaje y servicio originan procesos de reciprocidad.

En cuarto lugar, esta tipología de actividades permiten crear redes entre la escuela y las organizaciones y entidades del entorno, cosa que facilita la tarea del centro educativo así como encontrar soluciones articuladas a problemas comunes. Y es mediante las relaciones de partenariado que surgen espacios de colaboración entre instancias del territorio que permiten articular servicio y aprendizaje en proyectos compartidos.

En quinto lugar, es importante considerar el impacto formativo y transformador múltiple de las actividades de aprendizaje servicio, se trata de una experiencia que incide en el aprendizaje de contenidos y valores; favoreciendo el desarrollo y crecimiento personal de los alumnos así como el ejercicio de la ciudadanía.

#### 2.2.5. LOS ORÍGENES DEL ApS

La metodología del aprendizaje servicio nace en los Estados Unidos a principios del siglo XX. Probablemente para su gestación fue determinante la presencia al norte de América de una sociedad civil fuerte y predispuesta a asociarse para ejercer sus derechos e iniciar proyectos. Pero más allá de este factor contextual, cuando hablamos de aprendizaje servicio es importante referirse a dos autores que le proporcionan las ideas fundacionales (Puig, 2009).

En primer lugar, mencionar a William James. Este filósofo y profesor de psicología americano, en el año 1906 en la universidad de Standford en una de sus conferencias comentó que el servicio civil en la sociedad podía ser «el equivalente a la moral de la guerra». De esta premisa deriva una idea que ha incorporado muchas propuestas educativas: cambiar la guerra por el servicio a los demás. James, partiendo de una posición pacifista, reconoce los valores deseables que se han inculcado a los jóvenes a través del militarismo y establece una transición hacia el servicio civil. Considerando este servicio como una actividad que permite sentirse orgulloso de uno mismo y ser útil en la sociedad.

En segundo lugar, es necesario referirse al filósofo y pedagogo John Dewey (Puig, 2009). Aunque sus ideas políticas y pedagógicas fueron fundamentales en más de un sentido en el aprendizaje servicio, es importante destacar el principio de la actividad asociada con proyección social. Con este principio pedagógico Dewey se refiere a dos necesidades fundamentales. Por un lado, la necesidad de que la educación parta de

la experiencia real de los protagonistas basada en la cooperación con los iguales y con los adultos. Del otro lado, la necesidad que la actividad esté dirigida hacia la comunidad, que se haga en beneficio del entorno social que acoge a los jóvenes, ya que así se garantiza su integración total en la sociedad.

El desarrollo y la materialización de estas ideas nos permiten explicar la evolución del aprendizaje servicio hasta la situación actual, aunque el término como tal no fue utilizado hasta finales de los años sesenta por R. Sigmon y W. Rmasey.

Desde entonces, el término ha ido evolucionando en el mundo y fue aproximadamente hacia el año 2003-2004 cuando se empezó a hablar de él en España. Actualmente a nivel estatal existen 14 territorios con un núcleo impulsor que forman la llamada Red Española de aprendizaje servicio. Actualmente este tipo de aprendizaje se desarrolla en la educación no formal, pero existen hoy en día miles de niños y jóvenes en las aulas que con este tipo de metodología se podrían beneficiar de un tipo de aprendizaje agradable, útil y que puede contribuir a mejorar la realidad (Batlle, 2013).

#### 2.2.6. EL ApS EN CATALUÑA

Existen varios países que han valorado el éxito de esta nueva forma de aprendizaje, países como México, Argentina, Estados Unidos, Holanda, Nigeria, Alemania, Costa Rica, Chile, etc. aplican en la actualidad esta estrategia en sus alumnos. Por ejemplo, en Estados Unidos el 24% de las escuelas Primarias y Secundarias desarrollan ApS, y éste es obligatorio en el estado de Maryland en la secundaria (Batlle, 2013), en Holanda, desde el Setiembre de 2011 los estudiantes de secundaria deben realizar de manera obligada unas prácticas de *inter civership* en entidades, proyectos de aprendizaje servicio para los cuales el gobierno aporta 240€ para cada alumno (Batlle, 2013).

Según la base de datos del Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei (2015) en Cataluña, desde el 2002 hasta la actualidad se han llevado a cabo más de 140 proyectos de ApS.

Tal y como muestra la figura 5, todas estas experiencias las podemos agrupar por diferentes tipologías; acompañamiento en la escolarización, ayuda a otras personas,

intercambio generacional, medio ambiente, solidaridad y cooperación, promoción de la salud, patrimonio cultural y participación ciudadana.

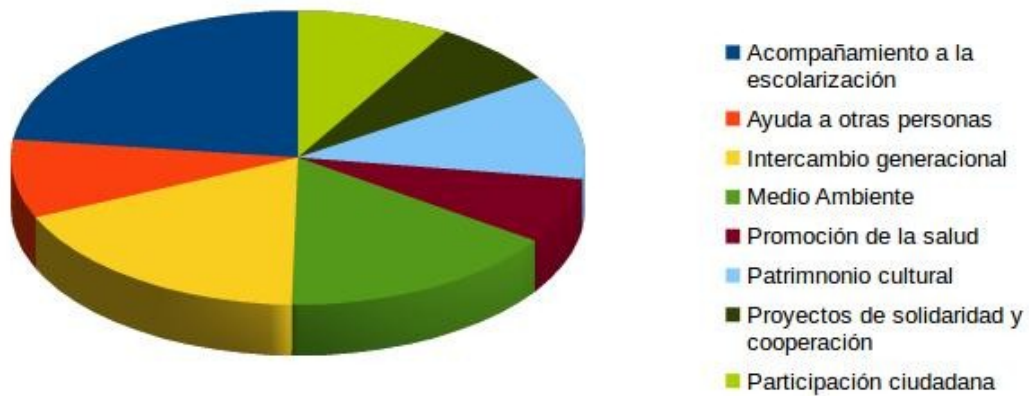


Figura 5. Proyectos ApS desarrollados en Cataluña (2002-2015) según su tipología  
Fuente: elaboración propia (2015)

Concretamente en Cataluña, desde el 2014, el servicio comunitario se ha incorporado de manera obligatoria en la formación curricular (Departament d'Ensenyament, 2014), a través de la metodología de aprendizaje servicio, con un doble objetivo, la adquisición de la competencia social y ciudadana, y la puesta en práctica de una metodología donde el alumno sea el protagonista, donde su participación e implicación marque el rumbo de los proyectos realizados.

### **III. RESULTADOS**

En este apartado se desarrolla, primeramente, el análisis del grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart haciendo hincapié en la metodología usada en el aula, seguidamente se detalla la estructura del material creado para los docentes con el objetivo de promover y facilitar la puesta en marcha de proyectos de aprendizaje servicio en el grupo de diversificación curricular de 3º de ESO. Además, en este mismo apartado, se muestran los resultados de la rúbrica de valoración del material elaborado por parte de los responsables del grupo de diversificación y las psicopedagogas del centro.

#### **3.1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN EL GRUPO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DE 3º DE ESO EN EL INSTITUTO DANIEL BLANXART Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA**

El instituto Daniel Blanxart y Pedrals ha sido desde sus inicios, en los años setenta, un centro de clara vocación en el ámbito de la Formación Profesional. En el 1995, se integraron los estudios basados en la LOGSE, y esta unión de los dos colectivos hoy en día aún es patente en el claustro de profesores.

En cuanto a las especialidades, el centro ha impartido e imparte actualmente la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato Humanístico-Social y el Científico-Tecnológico, además de los CFGM y CFGS de Administrativo, un CFGM de Informática y un CFGM de Actividades Físico-Deportivas y un PQPI de la familia profesional de la Instalación y otro de Comercio.

El alumnado que acoge el centro, tiene una composición claramente dual. Los chicos y chicas matriculados en la ESO y en el Bachillerato provienen, casi exclusivamente, del propio municipio; mientras que el alumnado matriculado en los Ciclos Formativos, traspasa el ámbito municipal y proviene de todo el norte del Baix Llobregat.

Desde el 2014, el centro ha sido catalogado por la administración como centro de máxima complejidad, hecho que condiciona sobretodo, la estabilidad del

profesorado.

Actualmente el centro tiene alrededor de 270 alumnos en la ESO, unos 80 en Bachillerato y unos 170 en el resto de estudios de CFGM y CFGS. La plantilla de docentes está conformada por 58 profesores de diferentes materias y especialidades, de una psicopedagoga, dos trabajadoras sociales y un educador social.

En cuanto a la distribución de los alumnos, en los primeros cursos de la ESO, el alumnado se distribuye equitativamente en las dos líneas de cada curso, con tal de conformar grupos de tipología diversa y a la vez equilibrada. En 3º y 4º se inicia una distribución de grupos por itinerarios, atendiendo que el alumnado con conductas disruptivas se distribuya de forma equitativa. En estos niveles, el alumnado con problemas de aprendizaje y de interés escolar puede acceder al Programa de Diversificación Curricular (nombrado en Cataluña Aula Oberta) y se les determina un Plan Individualizado (PI) o una Adaptación Curricular.

Con tal de analizar más profundamente las características de la Aula Abierta se realizaron dos entrevistas (ver modelo de entrevista en el anexo 8.1.), una al coordinador y otra a un profesor, ambos pertenecientes a la Aula Abierta.

Antes de entrar a detallar los aspectos más relevantes extraídos de ella, anotar que ambos, coordinador y profesor coincidieron en valorar muy positivamente los programas de diversificación curricular, como medida para trabajar con los alumnos de 3º y 4º de ESO con necesidades educativas especiales, o bien problemas conductuales o de desmotivación hacia los estudios. Resaltaron que estos son sobretodo muy útiles para aquellos alumnos con problemas actitudinales que presentan un claro desinterés hacia el proceso de aprendizaje, ya que tras una atención más personalizada juntamente con una metodología más práctica, son totalmente capaces de revertir la situación de fracaso escolar y obtener el título de ESO. A diferencia, con los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque es una buena medida para no agravar su baja autoestima y no abocarlos a un continuo suspenso de asignaturas, muchos de ellos no llegan a los mínimos establecidos y no pueden obtener el título.

Las diferentes opiniones extraídas de la entrevista las hemos clasificado en cuatro bloques: organización, características del alumnado, características del equipo

docente y metodología. Además de cada uno de los bloques hemos anotado las necesidades/problemas.

## Organización

Actualmente en el centro, un 7% del total de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria accede al Programa de Diversificación Curricular. Concretamente, 9 alumnos de 3º de ESO y 11 de 4º de ESO. En ambos cursos, estos alumnos participan en el grupo-clase en las asignaturas de Tutoría, Ciencias Sociales, Educación Física, Música/Educación Visual y Plástica, Optativas, Tecnología y Lengua Castellana. Y en el grupo de la Aula Abierta trabajan las materias de Ciencias Naturales, Matemáticas, Lengua Catalana y Lengua Inglesa. Aproximadamente, la participación en la Aula Abierta representa un 50% de las horas lectivas de los alumnos.

---

Detección de problemas/necesidades

- Al ser un instituto de máxima complejidad, el número de alumnos que necesitaría acceder al programa de diversificación curricular es más alto que las plazas que se ofrecen.

## Características del alumnado

El alumnado que recibe la oportunidad de participar en la Aula Abierta tiene un perfil muy característico. A rasgos generales, de estos grupos participan aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, que normalmente ya llegan al instituto con una adaptación curricular de Primaria; y también aquel alumnado que tiene problemas conductuales, desmotivación hacia los estudios y fracaso escolar reiterado. En ambos casos, presentan carencias a nivel de gestión de las emociones, en hábitos de socialización y en consecuencia tienen relaciones personales poco positivas. Además de la acusada falta de conocimientos académicos.

Desde un punto general, las familias prestan poco interés al seguimiento escolar de sus hijos, y la gran mayoría de ellos participa en programas de Servicios Sociales del Ayuntamiento.

Del total de alumnos que participa de la Aula Abierta, alrededor de un 75% obtiene el título de ESO.

---

Detección de problemas/necesidades

- Dificil detección precoz de las necesidades educativas de los alumnos debido a los pocos recursos humanos del Departamento de Orientación del centro.



## Características del equipo docente

El equipo docente de la Aula Abierta está formado por tres profesores que gestionan el currículo tanto de 3º como de 4º, es decir, que imparten las diferentes materias. Uno de ellos forma parte del Departamento de Orientación del centro y realiza las tutorías individualizadas con cada adolescente. Además de forma periódica los docentes se reúnen con la psicopedagoga del Departamento de Orientación para llevar un seguimiento de cada alumno.

---

### Detección de problemas/necesidades

- La utilización de los canales de comunicación y la transmisión de información entre el propio equipo de docentes y entre el equipo de docentes y el Departamento de Orientación no siempre son fluidas y rápidas.
- 

## Metodología utilizada

Aunque la metodología empleada en los grupos de diversificación curricular es más práctica y funcional, el método expositivo es el más usado juntamente con una atención individualizada a la hora de acometer los ejercicios, trabajos, etc. Los docentes básicamente utilizan los libros de diversificación curricular de cada asignatura y puntualmente utilizan power points, vídeos, audios, exterior, materiales, etc.

- Los alumnos de 4º de ESO participan en un programa, compartido con los otros dos institutos del pueblo, en el cual realizan unas prácticas en servicios públicos o en algunas empresas privadas. El objetivo de este programa es crear un puente que facilite a los alumnos la transición escuela - mundo laboral - ciclos formativos.
- 

### Detección de problemas/necesidades

- Implantar una metodología más activa, donde el alumno sea más protagonista.
  - Falta de una temática o proyecto que vertebral todos los contenidos curriculares, con tal de motivar más a los alumnos.
  - Falta de una relación curricular directa con las prácticas que realizan.
  - Falta de un proyecto similar al de 4º de ESO en 3º de ESO.
-

Tras el análisis de las diferentes necesidades o problemas detectados, juntamente con uno de los profesores de la Aula Abierta, el apartado de metodología es donde se presentan más carencias, y estas son de más fácil alcance e ideación de posibles soluciones en un trabajo final de máster. En este sentido, esta detección de necesidades es la que justifica la búsqueda, diseño y análisis de una propuesta metodológica que las mitigue. Y más concretamente tras la decisión que la metodología de aprendizaje servicio es la más adecuada porque focaliza la atención en el alumno, ofrece la posibilidad de realizar un servicio y vincular todos los aprendizajes con el currículo académico; se ha determinado realizar una guía práctica de cómo emprender un proyecto de aprendizaje servicio para los docentes. Si bien es verdad que primeramente se había pensado en la realización de una propuesta de intervención de aprendizaje y servicio para los alumnos, posteriormente se tomó la decisión de elaborar la guía práctica, ya que gran parte del éxito de los proyectos de estas características está en la personalización del servicio a las motivaciones y necesidades de los alumnos. En este sentido el diseño de una propuesta de intervención no respetaba este aspecto, y a diferencia la creación de una guía práctica, dotaba al profesor de una herramienta para desarrollar proyectos de aprendizaje servicio con alumnos de cualquier año.

### **3.2. ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA USADA EN LOS GRUPOS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DE LOS INSTITUTOS: EL CASTELL, EL CAIRAT Y CREU DE SABA**

Con tal de fortalecer, y al mismo tiempo enriquecer, el análisis acerca del funcionamiento de los grupos de diversificación curricular, se realizaron tres entrevistas (ver anexo 8.2.). El objetivo de las entrevistas era tener una visión más amplia de las diferentes maneras de gestionar los grupos de diversificación, así como conocer con más detalle la metodología utilizada, para poder realizar una guía lo más completa posible. Concretamente las entrevistas se realizaron al instituto Creu de Saba de Olesa de Montserrat, que juntamente con el instituto Daniel Blanxart, objeto de estudio de este proyecto, son los dos centros públicos del pueblo. Las otras dos entrevistas se realizaron a la localidad vecina, Esparreguera, a los dos institutos públicos, El Cairat y El Castell. En los tres centros las entrevistas se llevaron a cabo con las psicopedagógicas o responsables del Departamento de Orientación. Los motivos de elección de estos tres institutos fueron dos, por un lado, su proximidad

territorial entre ellos, y su utilización de metodologías activas con el alumnado de diversificación curricular.

Antes de entrar a detallar la metodología utilizada en cada centro y a exponer las conclusiones extraídas, comentaremos muy brevemente las características más generales de los centros.

Los tres institutos, El Creu de Saba, El Cairat y El Castell, tienen un número similar de alumnos en la etapa de secundaria obligatoria, que ronda entre los 300-400 alumnos. Y en todos ellos el porcentaje de alumnos que se deriva a programas de diversificación curricular es del 3-4%. La forma de organizar a los alumnos y atender a la diversidad es diferente. En el instituto Creu de Saba, los alumnos de diversificación curricular formaban un curso prácticamente independiente de los cursos ordinarios, compartiendo solamente las materias optativas, Educación Física y Educación Plástica y Visual. A diferencia, los institutos El Castell y El Cairat, de las cinco líneas de 3º y 4º de ESO, dos de ellas en cada curso estaban destinadas a alumnos con necesidades educativas especiales o problemas actitudinales. Normalmente la división de los alumnos en cada curso se hacía según el grado de adaptación curricular, más o menos severa.

En cuanto a la metodología utilizada en las aulas de diversificación curricular, podemos dividir las conclusiones en dos bloques. En los institutos Creu de Saba y El Castell, las inferencias tras las entrevistas son muy similares a las extraídas en el instituto Daniel Blanxart. A día de hoy, no hay un uso constante y planificado de una metodología activa, próxima al alumno, donde ellos sean los protagonistas. Tanto en el grupo de diversificación curricular de El Castell como en el del Creu de Saba, llevan a cabo un proyecto similar que tiene por objetivo trabajar la transición escuela-mundo laboral realizando prácticas en empresas públicas. A rasgos generales, en los dos centros los docentes opinan que uno de los puntos fuertes de este proyecto es la madurez y responsabilidad que los alumnos adquieren y uno de los puntos débiles es la falta de una relación curricular directa con las diferentes asignaturas o contenidos del aula. En ambos centros los profesores de estos grupos son los mismos que los que imparten clase en los grupos ordinarios, a excepción de la tutoras, que son del departamento de Orientación. Los dos centros comparten la misma necesidad para poder dar un giro y otro enfoque a la metodología usada, aumentar los recursos humanos del centro así como más profesorado especializado

en determinados tipos de alumnos y conocer ejemplos reales y próximos de formas de trabajar más centradas en el alumno.

A diferencia, el instituto El Cairat sigue otra dinámica. Tanto en los grupos de 3º como 4º de ESO, se trabaja por proyectos desde hace tres años. Tras varios años de ir probando otras maneras de impartir clase, la metodología basada en proyectos es la que ha dado mejores resultados a día de hoy, en cuanto al funcionamiento de los grupos de diversificación curricular. Concretamente en 3º de ESO, cada trimestre el grupo de profesores vinculados a los grupos de la Aula Abierta, escojen una temática en función de los intereses y contenidos curriculares. Una vez realizada la elección del tema, los docentes encajan los aprendizajes concretos del trimestre con el proyecto. En 4º de ESO la temática escogida se trabaja durante todo el año, y normalmente es la misma cada curso académico. En cuanto a las problemáticas y necesidades detectadas, los docentes apuntan la dificultad para poder coordinar adecuada y acuradamente todos las asignaturas con el proyecto elegido.

### **3.3. DISEÑO DE LA GUÍA PARA EMPRENDER PROYECTOS DE APS EN EL GRUPO DE DIVERSIFICACIÓN DE 3º DE ESO DEL DANIEL BLANXART**

Como ya hemos ido comentando anteriormente, tras el análisis realizado, se visualiza la necesidad de diseñar una guía práctica para facilitar y pautar los pasos a la hora de empezar un proyecto de aprendizaje servicio. En este sentido en la guía (ver anexo 8.5.) se recogen las orientaciones clave así como algunas fichas y tablas para desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio. La guía se ordena siguiendo la secuencia de las fases de la metodología aprendizaje servicio.

Comentar también, que en el anexo 8.5. se encuentra la guía correctamente maquetada, que será la que se facilite a los docentes de diversificación curricular del instituto.

### 3.3.1. MATERIAL ELABORADO PARA LA CONSECUCIÓN DE LA ETAPA I DEL PROYECTO APS: PREPARACIÓN PREVIA DEL EDUCADOR

Como en cualquier otro tipo de proyecto, los docentes, como responsables finales de la experiencia que se llevará a cabo, previamente debemos reflexionar, analizar y planificar antes de desarrollar con el grupo un proyecto de aprendizaje servicio.

Las fases (Puig, 2009) en las que se compone esta etapa son:

1. Análisis del grupo y del alumno
2. Detección de necesidades sociales
3. Vinculación curricular
4. Planificación del proyecto

#### 1. Análisis del grupo y del alumno

Con tal de realizar un análisis exhaustivo, tanto del grupo como de los alumnos que lo conforman, es importante centrar la atención en una serie de aspectos como:

- Los **intereses o inquietudes** que tienen, analizando qué es aquello que les motiva y les fascina. Sabemos perfectamente que si detectamos qué les mueve, tendremos entre manos una fantástica información para acercar, a través del servicio, unos aprendizajes académicos a los alumnos.

Una posible clasificación de las inquietudes podría ser: inmediatas, latentes, desconocidas e imposibles. A las **inmediatas** nos referimos a aquellas, que rápidamente detectamos en el alumno tras la formulación directa de ¿qué te motiva? o de un breve cuestionario. Las inquietudes **latentes**, son aquellas que inicialmente no exterioriza el alumno, sino que sobresalen tras una tutoría más personalizada, ya requieren de atención y de confianza con el tutor/grupo. Tal como indica el nombre, las **desconocidas**, son aquellas que se presentan después de una descubierta en una entidad, o de una charla con un experto en un determinado campo, o de una actividad puntual, etc. Y por último, las **imposibles**, hacen referencia a los intereses que el alumno percibe como lejanos y de difícil y costoso alcance.

Por lo tanto, en este sentido, los docentes deben recabar en el interior de cada alumno y sacar a la luz las motivaciones de su alumnado.

- Reconocer las **habilidades/debilidades** de cada alumno y del grupo, también resulta imprescindible para elaborar una radiografía completa de los integrantes y de la posible dinámica que se puede establecer en la ideación y ejecución del proyecto de aprendizaje servicio.

Una posible herramienta es el diagrama de telaraña o radial, tal y como muestra la figura 6, que tras su confección podemos conocer de manera gráfica los puntos fuertes y débiles de cada uno. Las habilidades personales que proponemos observar son autoconocimiento y autoestima, responsabilidad, esfuerzo y constancia, liderazgo y tolerancia a la frustración; y las interpersonales: comunicación y expresión, empatía, diálogo, resolución de conflictos y hábitos de convivencia.

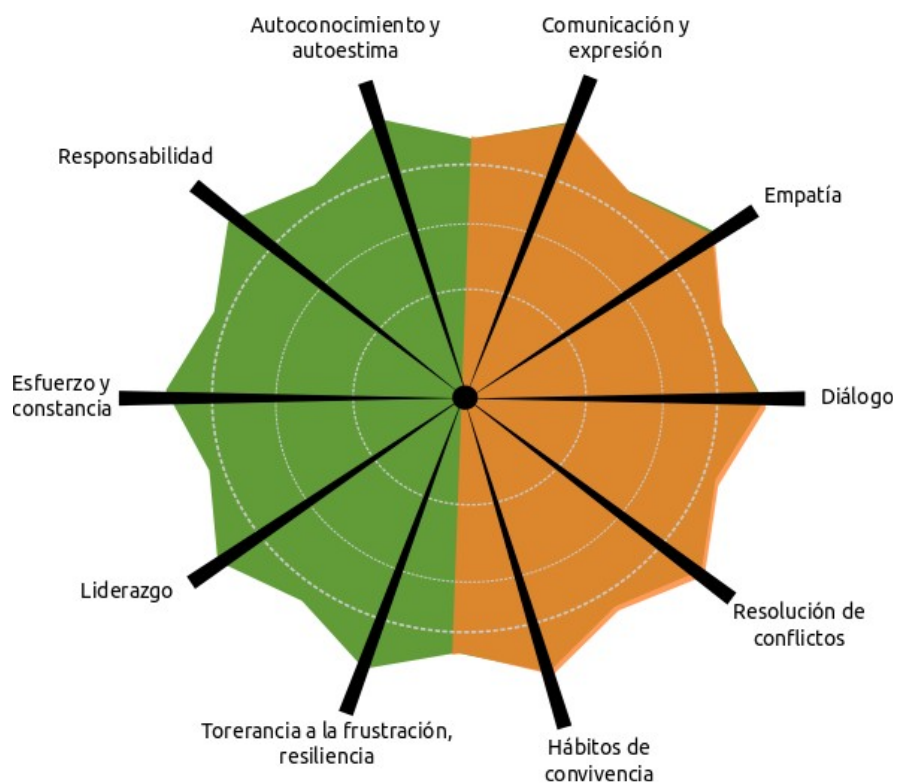


Figura 6: Habilidades personales e interpersonales de los alumnos

En la figura 7, podemos observar las habilidades del grupo-clase que son: imaginación y creatividad para el diseño de proyectos, emprendibilidad e implicación para organizar, desarrollar y evaluar propuestas, trabajo en equipo, difusión y transferencia de ideas, iniciativa en la búsqueda de soluciones y reflexividad en los procesos.

En ambas figuras, la 6 y la 7, se puntuará cada habilidad del 0 al 3, teniendo en cuenta que el 0 significa que el alumno no tiene desarrollada aquella habilidad, y a diferencia el 3 significa que la habilidad en cuestión es identitaria del alumno. Como puntuaciones intermedias, el 1 y 2 significan, que la habilidad en el alumno es puntual o integrada, respectivamente.

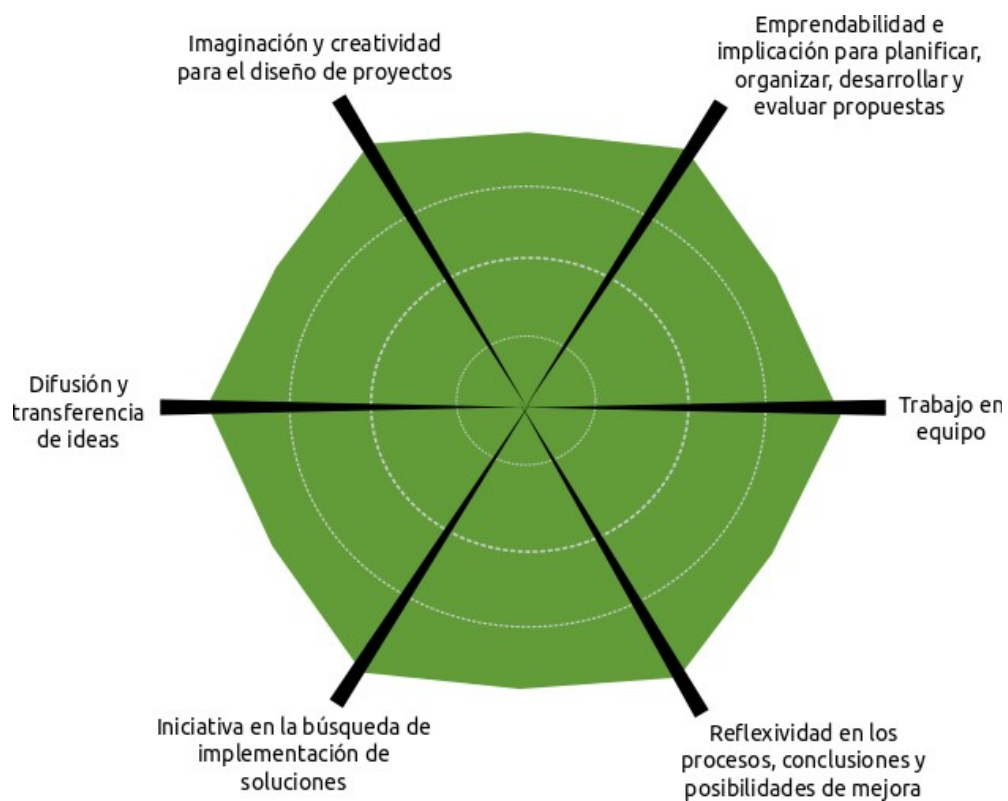


Figura 7: Habilidades para la realización y planificación de proyectos del grupo-clase

- **Nivel académico.** Con tal de completar la radiografía del grupo, es importante el análisis del nivel académico que tienen los alumnos, para poder planificar y desarrollar un proyecto en concordancia a él y determinar el grado de complejidad que puede alcanzar. En este sentido es importante conocer:
  - Las limitaciones instrumentales
  - La capacidad de abstracción, razonamiento y argumentación

Con tal de tener toda la información recabada en esta fase, en la página 9 de la guía presente en el anexo 8.5 mostramos un ejemplo de tabla resumen, donde anotar todas las observaciones de los alumnos.

## **2. Detección de las necesidades sociales**

Una vez se ha completado el análisis del grupo, el docente debe empezar a encauzar el servicio. No comienza desde zero, sino que la información de los alumnos acerca de sus inquietudes es una información muy valiosa, es el punto de partida. Seguramente no todos tienen los mismos intereses, pero probablemente puedan tener un elemento en común. Este elemento será el que nos guíe para escoger un tipo de necesidad social u otra de nuestra comunidad. Por lo tanto, una vez identificada el tipo de necesidad social que pueda motivar al grupo, es momento de plantearnos las oportunidades reales de servicio. En la página web del Ayuntamiento de Olesa de Montserrat, podemos encontrar un directorio electrónico donde aparecen todas las entidades del pueblo, con una breve explicación de su tarea y el contacto. Es una posible herramienta para hacer una primera criba de entidades con quien colaborar.  
<http://www.olesademontserrat.cat/el-municipio/directori.htm>

## **3. Vinculación curricular**

Hay varias fórmulas para introducir un proyecto de aprendizaje servicio en el currículo escolar de los grupos de diversificación curricular. Puede vincularse a una sola materia, puede trabajarse de forma transversal en todas ellas o puede ser una asignatura más. Pero en todas ellas hay un aspecto común, una clara vinculación



entre el servicio y los aprendizajes.

Con tal de facilitar la tarea a los docentes, a continuación presentamos la tabla 10 que recoge los aspectos más relevantes que el profesor debe tener en cuenta a la hora de relacionar los contenidos del servicio con el propio currículo escolar. Hemos pensado que una de las formas más coherentes de ordenar los aprendizajes es hacerlo en torno a las Competencias Básicas; ya que estas de por sí, ya son el eje vertebrador de todo currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 10. Vinculación curricular de los aprendizajes con el servicio

Fases del proyecto	Contenido curricular	Áreas curriculares	Competencias básicas más relevantes
→	→	→	

#### 4. Planificación del proyecto

Una planificación cuidadosa del proyecto agiliza el propio desarrollo y genera buenas expectativas, aumentando el rendimiento de los chicos y chicas y evitando la pérdida de interés que supone el hecho de no tener al alcance aquello que se necesita en cada momento.

Se trata de definir de la manera más realista y concreta las actividades que el grupo deberá de hacer para adquirir y poner en práctica los conocimientos, competencias y valores necesarios en la realización del servicio. En este sentido, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos: tipo de proyecto, en qué consistirá el servicio, a qué objetivos responde, qué preparación exigirá del educador, qué justifica este proyecto, qué situación se le asignará dentro del currículum y qué valor académico se le atribuirá, así como también los acuerdos mínimos pactados con la entidad y el número de reuniones establecidas para la buena marcha del proyecto. Toda esta información queda recogida en la tabla 11.

Tabla 11: Ficha de identificación del proyecto

<b>Aspectos generales</b>						
<b>1. Tipo de proyecto</b>						
Acompañamiento a la escolarización		Ayuda a otras personas		Intercambio generacional		Medio ambiente
Solidaridad y cooperación		Promoción de la salud		Patrimonio cultural		Participación ciudadana
<b>2. Breve descripción del proyecto</b>						
<b>3. Situación que se le asigna dentro del currículo escolar</b>						
Afecta a una sola asignatura		Transversal en todas las asignaturas		Asignatura propia		
<b>Aspectos educativos</b>						
Objetivos del aprendizaje	Conocimientos					
	Procedimentales					
	Actitudinales					
Objetivos del servicio						
Objetivos individuales						
Objetivos del grupo						
<b>La entidad- Trabajo en red</b>						
Nombre	Persona responsable			Contacto		
Acuerdos mínimos pactados acerca del servicio						
Contacto mínimo preestablecido para la buena marcha del proyecto						

Y por último, antes de cerrar este apartado, señalamos otros aspectos que no podemos olvidar a la hora de planificar como son:

- La familia del alumno. Todas ellas a parte de estar informadas, deben dar su aprobación a la participación en las actividades del servicio fuera del recinto escolar. Las familias pueden ser una buena fuente de motivación, siempre y cuando estén bien informadas y se impliquen en el proyecto. En este sentido, realizar una reunión explicativa del proyecto es básico para contar con su apoyo.
- La organización. El hecho de realizar un proyecto de estas características alterará, la rutina organizativa diaria del grupo. Por eso es importante prever de forma detallada los horarios, el calendario trimestral y anual, los recursos humanos y los materiales.
- La economía. Si bien es verdad que en general, los proyectos no requieren de una partida económica muy generosa, siempre es importante calcular qué cantidad de costes conllevará la realización del proyecto y cómo se llevará un registro de todos ellos.
- La legalidad. Seguramente el servicio conllevará algún tipo de autorización y/o medidas de seguridad como: autorización de las familias para salir del recinto escolar, seguro de responsabilidad civil, etc.

### 3.3.2. MATERIAL ELABORADO PARA LA CONSECUCCIÓN DE LA ETAPA II DEL PROYECTO APS: PLANIFICACIÓN CON EL GRUPO

Cuando los profesores tengamos bastante perfilado las características del posible proyecto, y nos hayamos asegurado de su viabilidad, podemos empezar a planificar con el grupo de alumnos. Es importante, destacar que la faena de los alumnos en la preparación no debe ser artificial y debe garantizar la incorporación de elementos que personalicen el proyecto con el objetivo de que cada alumno se identifique con él.

Las fases (Puig, 2009) de esta etapa son:

1. Motivación
2. Diagnóstico del entorno y definición del proyecto
3. Organización de la faena
4. Evaluación y reflexión de los aprendizajes de la planificación

### **1. Motivación**

El análisis anterior realizado a los alumnos, puede servirnos para facilitar algunas pistas sobre cómo podemos hacer que se interesen en la participación activa en el proyecto. Es una de las fases más importantes, ya que no hay proyecto con servicio sin la motivación y participación real de los alumnos.

Algunos recursos estimulantes pueden ser:

- Partir de las inquietudes reales de los alumnos
- Buscar la intervención de personas externas a la escuela, jóvenes que representen un modelo de vida alternativo a la pasividad.
- Motivar directamente a los líderes del grupo, aquellos que tengan capacidad de arrastrar con su entusiasmo al resto.
- Compartir el proyecto con otros grupos de iguales.
- Aprovechar momentos sensibles o de gran atención social a una causa o problema.
- Utilizar sus códigos y lenguaje.

Por último anotar que la motivación está relacionada directamente con el compromiso que adquieran. El compromiso se puede explicitar verbalmente o por escrito, o bien ser comunicado a todo el grupo o al docente.

## 2. Diagnóstico del entorno y definición del proyecto

Si bien es verdad que el educador ha realizado una primera detección de las necesidades sociales próximas a sus intereses, ahora es momento de que los alumnos reflexionen sobre la situación social que provoca el problema que quieren afrontar. Indiferentemente de la dinámica o ejercicio elaborado por el docente para trabajar y sacar la información para realizar un diagnóstico acurado, los parámetros esenciales que no debe descuidar analizar de la problemática social elegida son:

- Entorno socio-económico
- Estructura social
- Antecedentes (historia y proyectos realizados anteriormente)
- Instituciones o entidades relacionadas
- Estructura organizativa
- Características de los afectados (personas, animales, bosques, etc.)
- Recursos actuales que actualmente ya están en marcha
- Desencadenante de la problemática detectada

Tras este diagnóstico los alumnos podrán completar la siguiente tabla (ver tabla 12), que les podrá acompañar durante todo el proyecto como herramienta de orientación y de recordatorio, y a la vez, de referente a la hora de evaluar los resultados.

Tabla 12. Pauta general del servicio

<b>¿Qué?</b> (Se trata de definir a grandes rasgos el proyecto de servicio que se llevará a término, con tal de delimitar las expectativas)
<b>¿Por qué?</b> (El por qué de nuestra acción)
<b>¿Para quien?</b> (Definir la población destinataria y reflexionar sobre sus características)
<b>¿Cuándo?</b> (Calendarización)
<b>¿Con qué?</b> (Recursos materiales, costes económicos, etc)

### 3. Organización de la faena

La organización de la faena tiene por objetivo principal facilitar la consecución exitosa del proyecto. En este sentido proponemos dos herramientas para afrontar esta etapa.

- Las **comisiones de trabajo**, formadas por un número reducido de alumnos que asume un tipo de tareas concretas, pueden ser una buena herramienta para agilizar las faenas que conlleva el proyecto. En este sentido, es necesario ser el máximo de detallistas y especificar cuáles son las personas responsables de la comisión, cuáles son las tareas que deben desempeñar y cuándo deben llevarse a cabo, tal y como muestra la tabla 13.

Tabla 13. Información básica de cada comisión

Comisión	Personas responsables	Tareas específicas	Calendarización de las tareas
→	→	→	

- El **calendario de trabajo** es una herramienta imprescindible para organizar correctamente el proyecto y proporcionar una visión clara y realista; en caso contrario, los procesos se podrían eternizar y los desajustes no se corrigiesen a tiempo. Por eso se ha diseñado la siguiente tabla (ver tabla 14) donde se nombran los campos imprescindibles que deben constar en el calendario.

Tabla 14. Información básica que debe constar en el calendario

Semanas	Tareas semanales	¿Quién se ocupa? (comisiones o personas responsables)	Tiempo previsto de realización	Contenidos o habilidades previas para desempeñar correctamente las tareas	Observaciones diversas
→	→	→	→	→	→

#### 4. Evaluación y reflexión acerca de los aprendizajes de la planificación

Como ya hemos comentado anteriormente, en cada etapa es importante reflexionar acerca de los aprendizajes alcanzados por los alumnos. Esta parada reflexiva antes de pasar a la acción del servicio es importante para repasar los éxitos logrados y compensar aquellos pequeños fracasos o decepciones que hemos podido tener al largo del proceso hasta ahora.

Proponemos tres herramientas para los docentes, con el objetivo de reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados, tanto a nivel académico como de la actitud mostrada durante la planificación de cada alumno y del grupo entero.

- **Evaluación de contenidos académicos.** La tabla 15 recoge los aspectos que se deben anotar y valorar. Una vez se hayan listado las tareas de planificación y se hayan relacionado con los contenidos curriculares y competencias básicas; estas se pueden puntuar tal y como recoge la última columna.

Tabla 15. Aspectos a valorar acerca de los contenidos académicos durante la planificación

Tareas de la planificación	Contenido curricular	Competencias básicas más relevantes	Puntuación				
			1	2	3	4	
→	→	→					

1: Difuso 2: Puntual 3: Frecuente 4: Integrado

- **Evaluación de la actitud**

Hemos elaborado una rúbrica tal y como muestra la tabla 16. Esta pretende facilitar la evaluación de la actitud de los alumnos durante el trabajo en grupo en la etapa de planificación. A través de ella podremos renfocar nuestra labor como docentes, ya que nos dará información de los puntos a mejorar y trabajar del grupo.

- **Evaluación del grupo**

En este apartado proponemos la utilización de la gráfica de tipo radial (ver figura 7) que hemos apuntado en el apartado análisis del grupo de la primera etapa. Anteriormente, en la primera etapa, hemos evaluado el punto de partida del grupo en las habilidades para la planificación de proyectos, ahora tras la propia planificación es momento de visualizar la evolución del grupo en esas competencias, y ser conscientes de las mejoras y carencias.



Tabla 16. Rúbrica para valorar la actitud de los alumnos durante el trabajo en grupo en la etapa de planificación

CATEGORIA	1	2	3	4
<b>Actitud con el grupo clase</b>	Realiza críticas constructivas del proyecto o de la faena de los otros compañeros. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo y el grupo.	Algunas veces realiza críticas constructivas al proyecto o a la faena de los otros. Normalmente tiene una actitud positiva hacia el trabajo y el grupo.	Ocasionalmente realiza aportaciones críticas al proyecto o a la faena de los otros integrantes del grupo. No siempre muestra una actitud positiva hacia el grupo y al proyecto.	No se preocupa para aportar soluciones efectivas y constructivas al proyecto o al trabajo de los otros compañeros. Normalmente muestra una actitud negativa y poco receptiva.
<b>Calidad del trabajo</b>	Proporciona trabajo de muy buena calidad; cumple siempre con las indicaciones del profesor para el desarrollo correcto de las actividades.	Proporciona trabajo de calidad. Casi siempre cumple con las indicaciones y los requerimientos comentados en las tareas encomendadas.	Proporciona faena que, ocasionalmente, necesita ser revisada por los otros compañeros o el propio profesor para asegurar su calidad.	Generalmente la faena proporcionada debe ser revisada. No sigue las indicaciones comentadas.
<b>Trabajo colaborativo</b>	Prácticamente siempre escucha, comparte y apoya los esfuerzos de los otros. Trata de cohesionar el grupo potenciando el trabajo en equipo.	Usualmente presta atención, comparte y apoya la laboriosidad de los otros. No genera inconvenientes en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los otros, pero algunas veces no es un buen integrante del grupo.	Muy pocas veces escucha y valora el esfuerzo de los otros. Generalmente no es un buen integrante del grupo.
<b>Resolución de problemas y o conflictos</b>	Siempre esta predispuesto a encontrar soluciones a los problemas.	No propone soluciones, pero es capaz de analizar las soluciones sugeridas por los demás.	Ocasionalmente está dispuesto a tratar las soluciones aportadas por sus compañeros.	Tiene una actitud totalmente pasiva frente a la resolución de problema, ni aporta ni ayuda.
<b>Aportación individual en el trabajo en equipo</b>	Aporta siempre ideas adecuadas y útiles tanto en los momentos de trabajo como en el sí del grupo. Es un líder positivo definido.	Prácticamente siempre, aporta ideas útiles y adecuadas tanto en los momentos de trabajo como en el sí del grupo. Un integrante fuerte del grupo.	Algunas veces aporta ideas útiles y adecuadas tanto en los momentos de trabajo como en el sí del grupo. Es un miembro satisfactorio.	Raramente aporta ideas útiles y adecuadas tanto en los momentos de trabajo como en el sí del grupo. Siempre se muestra desinteresado.

### 3.3.3. MATERIAL ELABORADO PARA LA CONSECUCIÓN DE LA ETAPA III DEL PROYECTO APS: EJECUCIÓN CON EL GRUPO

Es el momento de pasar a la acción! En esta etapa las fases no son sucesivas, sino que todas ellas se dan de forma simultánea. Estas fases (Puig, 2009) son:

1. Ejecución del servicio
2. Registro, comunicación y difusión
3. Evaluación y reflexión acerca de los aprendizajes durante la ejecución

#### **1. Ejecución del servicio**

La ejecución del servicio no significa necesariamente que de buen inicio salgamos al exterior y pasemos a la acción. Muchos de los servicios requieren unas tareas previas en clase con tal de asegurar la puesta en práctica posterior. Por eso, a continuación mostramos dos tablas, la 17 y la 18, con todos los aspectos mínimos necesarios a tener en cuenta, tanto en el trabajo en el aula como en el propio terreno.

- **Trabajo en el aula**

Os proponemos un ejemplo de servicio, con tal de entender adecuadamente los aspectos propuestos en la tabla 16. Si el servicio es montar un invernadero en una residencia municipal del pueblo, previamente tendremos que conocer cuál es el tipo de plástico más adecuado, conocer los materiales y herramientas necesarias para la construcción del invernadero, cómo se usan estas herramientas, hacer un pequeño invernadero de muestra, etc.

- **Trabajo sobre el terreno**

Una vez tengamos finalizadas las tareas previas a la puesta en marcha del servicio propiamente, es momento de pasar a la práctica. Puntualmente, las experiencias prácticas son algo más caóticas y desorganizadas, es por eso que se ha elaborado una tabla (ver tabla 18) que sirva tanto para organizar previamente la sesión práctica como para valorarla posteriormente.

Tabla 17. Tareas teóricas y prácticas a realizar en el aula previamente al servicio

<b>Construcción de un invernadero</b>		
<b>Tareas teóricas</b>	<b>Aprender conocimientos</b>	Tipo de plásticos y características y propiedades
	<b>Ampliar/profundizar en algunos conocimientos</b>	
	<b>Reforzar algunos conocimientos</b>	Funcionamiento de las herramientas de corte y de perforación
<b>Tareas prácticas/técnicas</b>	<b>Aprender habilidades</b>	
	<b>Ampliar/profundizar en algunas habilidades</b>	
	<b>Reforzar algunas habilidades</b>	Utilización correcta de las herramientas

Tabla 18. Ficha resumen de cada sesión del servicio

Nº sesión:								
Fecha:								
<b>Previo al servicio</b>	Tareas programadas							
	Material necesario							
<b>Durante el servicio</b>	Tareas realizadas							
	Aprendizajes/habilidades aprendidas para la consecución de las tareas							
	Calidad de las tareas realizadas	0	1	2	3	4		
<b>Posterior al servicio</b>	Grado de satisfacción del educador con el grupo-clase	0	1	2	3	4		
	Incidencias							
	Observaciones							

## **2. Registro, comunicación y difusión**

Otro aspecto fundamental en la realización del servicio es el registro, comunicación y difusión de todo aquello que los alumnos han vivido. Como educadores debemos tener en cuenta que el registro de la experiencia ayuda a:

- Facilitar la valoración posterior.
- Mejorar la reflexión sobre los aprendizajes alcanzados.
- Hacer más visibles a aquellos proyectos que no tienen una vertiente plástica o artística, y que si no se anotara todo lo ocurrido se podría olvidar más fácilmente.
- Poder comunicar y difundir con más fidelidad el servicio realizado.

Existen varias herramientas para poder llevar un seguimiento del servicio como puede ser la creación del diario del proyecto, o el diario personal de cada alumno, o las fotografías, etc.

Y en cuanto a la comunicación y difusión, es importante una vez más, que la característica de apertura que tienen los proyectos de aprendizaje servicio, se materialice en las distintas fases; y por esto velar para dar a conocer el proyecto al resto de los alumnos del instituto, o a las familias, o al ayuntamiento, o los vecinos del entorno próximo, etc. a través de la revista del centro, o de los medios de comunicación locales o de una exposición.

## **3. Evaluación y reflexión acerca de los aprendizajes durante la ejecución**

Algunas de las herramientas diseñadas para evaluar los aprendizajes durante la ejecución son las mismas o con pequeñas variaciones que las utilizadas en la fase de evaluación de los aprendizajes durante la planificación. Por un lado podemos utilizar la tabla para evaluar los contenidos académicos (ver tabla 19) y la rúbrica (ver tabla 16) para valorar la actitud de los alumnos, añadiendo el parámetro actitud con los destinatarios del servicio (ver tabla 20), en la rúbrica.

- **Evaluación de contenidos académicos relacionados con el servicio**

Tabla 19. Aspectos a valorar acerca de los contenidos académicos durante la planificación

Tareas de la ejecución	Contenido curricular	Competencias básicas más relevantes	Puntuación				
			1	2	3	4	

1: Difuso 2: Puntual 3: Frecuente 4: Integrado

- **Evaluación de la actitud durante el servicio**

Tabla 20. Parámetro añadido en la rúbrica de evaluación de la actitud del alumno durante el trabajo en grupo en la etapa de planificación

CATEGORÍA	1	2	3	4
<b>Actitud con los destinatarios/ partenariado del servicio</b>	Siempre se muestra abierto y receptivo a las necesidades de los destinatarios. Gran capacidad de comunicación y expresión de su punto de vista.	Normalmente se muestra abierto y receptivo a las necesidades de los destinatarios. Capacidad de comunicación y expresión de su punto de vista.	Ocasionalmente se muestra activo, abierto y receptivo con los destinatarios. Se muestra tímido o retraído a la hora de expresar sus opiniones.	Muy pocas veces o nunca se muestra abierto y atento a las necesidades de los destinatarios. No muestra interés para poder expresar sus opiniones.

- **Evaluación de los aprendizajes del grupo**

Tal y como hemos comentado en anteriores apartados, valorar los aprendizajes del grupo en cuanto a madurez, actitud y habilidades durante la etapa de ejecución es importante con tal de observar cuál es la evolución del grupo-clase (ver figura 8).

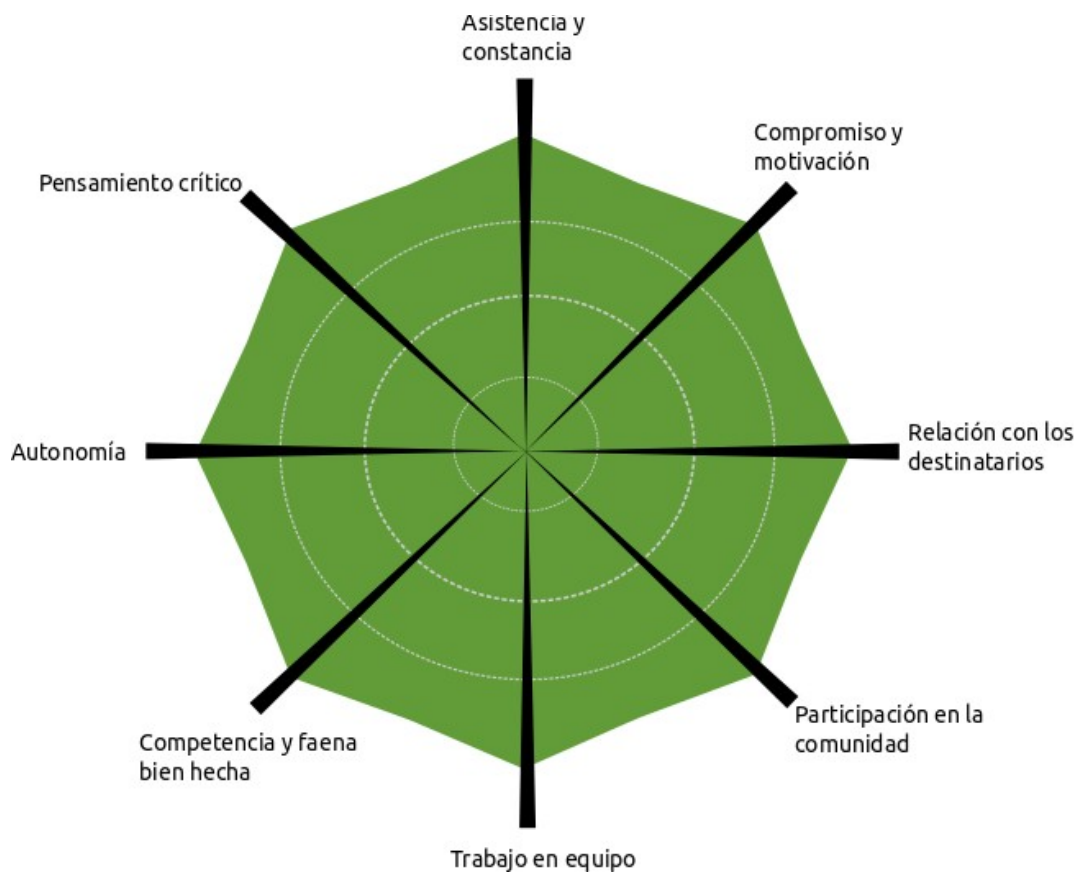


Figura 8. Habilidades del grupo durante la etapa de ejecución

#### 3.3.4. MATERIAL ELABORADO PARA LA CONSECUCCIÓN DE LA ETAPA IV DEL PROYECTO APS: EVALUACIÓN CON EL GRUPO Y DEL PROPIO EDUCADOR

La evaluación es de vital importancia para el éxito y la continuidad de los proyectos de aprendizaje servicio. Esta es el motor de transformación y mejora de las personas y colectivos a partir de la crítica constructiva, proposición de mejoras y el reposicionamiento individual y colectivo frente a lo evaluado. Antes de entrar a detallar cuales son los aspectos a valorar, nombraremos cuatro habilidades básicas que los docentes deberían trabajar con los alumnos, con tal de realizar una buena evaluación del proyecto. Estas habilidades son:

- **Capacidad de reflexión y de toma de conciencia:** para poder generar una evaluación desde la conciencia y no desde la impulsividad es importante trabajar la capacidad de reflexión sobre las diferentes situaciones ocurridas, tener capacidad de tomar conciencia de la situación individual y del grupo y entender la lógica del proceso seguido en el proyecto.
- **Capacidad crítica:** la capacidad de clasificar las reflexiones y situaciones vividas en positivas y negativas ayudaran a las personas y el colectivo a mejorar. Evidentemente esta capacidad no tendrá potencialidad si no se trabaja desde el positivismo y la voluntad de construir para la mejora. La capacidad crítica se puede trabajar individualmente (Autocrítica) o colectivamente. Esta habilidad depende evidentemente de la autoestima de cada persona, de la capacidad comunicativa y de la voluntad de aceptación de críticas.
- **Capacidad de aceptación de críticas constructivas y propuestas:** como exponemos anteriormente la capacidad de aceptación va íntimamente ligada la capacidad crítica. Entre estas dos hay una relación de retroalimentación importante que puede generar una dinámica muy interesante de mejora o todo lo contrario.
- **Apreciar la evaluación:** por último uno de los pilares de los proyectos de ApS es que las personas vivan la evaluación como un acto positivo y enriquecedor, ya que es una parte tanto o más importante que la fase de ejecución.

Las fases de esta etapa son:

1. Balance de los resultados
2. Reflexión y balance final de los aprendizajes
3. Evaluación de la faena realizada en red con la entidades
4. Evaluación de la experiencia como proyecto de ApS
5. Autoevaluación del educador
6. Proyección y perspectivas de futuro

## **1. Balance de los resultados**

La puesta en común y observación de los resultados dan a los proyectos de aprendizaje servicio un valor añadido frente a la comunidad, a los participantes y a los destinatarios directos o indirectos del proyecto. En este balance de resultados es muy importante valorar tanto el proceso como el resultado. Es por lo tanto momento de medir el impacto del servicio realizado.

¿En que nos debemos fijar a la hora de realizar el balance?

- Utilizar los equipos de trabajo o comisiones para recoger toda la información.
- En los instrumentos de registro, como el diario del proyecto, para extraer todas aquellas anotaciones interesantes y que aporten conclusiones del servicio.
- En contabilizar todas las horas invertidas, los conocimientos alcanzados, las personas que han recibido nuestra ayuda, en los cambios obtenidos, en los productos elaborados, en los costes, etc. Con todos estos datos podemos elaborar gráficas, murales, exposiciones, etc. que sirvan tanto a los propios alumnos para tomar consciencia de lo realizado como al resto para conocer la experiencia que han llevado a cabo.
- En las opiniones y valoraciones de la contraparte, la entidad.

## **2. Reflexión y balance final de los aprendizajes**

Igual que en el balance del servicio también tiene vital importancia que los participantes y educadores reflexionen y valoren los aprendizajes (ver tabla 21). Partiremos de los objetivos planteados inicialmente y comprobaremos hasta donde se ha llegado, si ha habido evolución, cuáles son los aprendizajes consolidados y cuáles son los que se deben mejorar. Sin embargo también debemos reflexionar sobre aquellos aprendizajes inesperados, no previstos y que han ido surgiendo a lo largo del desarrollo del proyecto. Con tal de llevar esta tarea a cabo, proponemos la siguiente tabla, a rellenar tanto por los alumnos como por el educador.



Tabla 21. Evaluación de los aprendizajes a lo largo de todo el proyecto

	ALUMNO		GRUPO																									
	Actitud/valores	Conocimientos/ habilidades	Actitud/valores	Conocimientos/ habilidades																								
<b>Punto de partida</b>	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 1	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 1	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 1	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 1																								
<b>Planificación</b>	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 2	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 2	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 2	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 2																								
<b>Ejecución</b>	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 3	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 3	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 3	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 3																								
<b>Preguntas a responder acerca de la actitud/valores y de los conocimientos/habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolución?</li> <li>• Puntos fuertes o consolidados?</li> <li>• Puntos débiles o a mejorar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolución?</li> <li>• Marcar los conocimientos/habilidades anotados según:</li> </ul> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>Difuso</td> <td>1</td> <td>Puntual</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Frecuente</td> <td>3</td> <td>Integrado</td> </tr> </table>	0	Difuso	1	Puntual	2	Frecuente	3	Integrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolución?</li> <li>• Marcar los conocimientos/habilidades anotados según:</li> </ul> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>Difuso</td> <td>1</td> <td>Puntual</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Frecuente</td> <td>3</td> <td>Integrado</td> </tr> </table>	0	Difuso	1	Puntual	2	Frecuente	3	Integrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolución?</li> <li>• Marcar los conocimientos/habilidades anotados según:</li> </ul> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>Difuso</td> <td>1</td> <td>Puntual</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Frecuente</td> <td>3</td> <td>Integrado</td> </tr> </table>	0	Difuso	1	Puntual	2	Frecuente	3	Integrado
0	Difuso	1	Puntual																									
2	Frecuente	3	Integrado																									
0	Difuso	1	Puntual																									
2	Frecuente	3	Integrado																									
0	Difuso	1	Puntual																									
2	Frecuente	3	Integrado																									

### 3. Evaluación de la faena realizada en red con la entidad

El trabajo en red entre centro escolar y entidad es un aspecto muy característico de los proyectos de aprendizaje servicio. Por lo tanto debe ser evaluado específicamente tal y como muestra la tabla 22.

Tabla 22. Rúbrica para la evaluación de la faena realizada en red entre el instituto y la entidad

	4	3	2	1
<b>Idoneidad</b>	Los objetivos, las motivaciones y el ámbito territorial estaban muy ligados a los intereses de los participantes	Los objetivos, las motivaciones y el ámbito territorial eran próximos a los intereses de los participantes	La entidad tenía alguno de los objetivos, o motivaciones o ámbito territorial que podríamos relacionar con los intereses de los participantes	Los objetivos, las motivaciones y el ámbito territorial eran lejanos a los intereses de los participantes
<b>Organización</b>	Ambas partes, la entidad y el grupo clase, han cogido responsabilidades han llevado a cabo todas las acciones previstas	Las dos partes han cogido responsabilidades y prácticamente se han podido llevar a cabo todas las acciones previstas	Las dos partes han cogido responsabilidades pero solo se han llevado a cabo las acciones imprescindibles	Ninguna de las partes ha asumido la responsabilidad de llevar a cabo las tareas básicas programadas
<b>Creación de red</b>	Con el proyecto se han creado vínculos entre centro escolar y entidad/es y entre los integrantes. Formación clara de un red entre ellos.	Con el proyecto se han creado algunos vínculos entre centro escolar y entidad/es y entre los integrantes. que con más contacto y madurez podrían devenir una red.	Se han observado algunos vínculos pero lejos de ser una red.	No se han creado vínculos a parte de los estrictamente obligatorios.
<b>Valoración</b>	La gran mayoría de integrantes de la entidad y de los participantes han podido hacer una valoración profunda del proyecto	La entidad y algunos participantes han valorado el proyecto	Solo una de las partes ha podido hacer una valoración	No se ha hecho valoración en ninguna de las partes
<b>Balance global</b>	Se han logrado los objetivos y expectativas de la mayoría de los participantes y de la entidad.	Se han logrado algunos objetivos tanto individuales y colectivos.	Solo se han logrado algunos objetivos de alguna de las partes.	No se han logrado la mayoría objetivos y expectativas

#### **4. Evaluación de la experiencia como proyecto de ApS**

El material elaborado hasta el momento es totalmente original, todas las tablas, figuras y gráficas son de elaboración propia. Pero en este apartado se ha creído conveniente utilizar y presentar la rúbrica (tabla 23) de evaluación creada por el Grup de Recerca en Educació Moral de la Facultat d'Educació de la UB (2013) como herramienta de evaluación de la experiencia como ApS.

#### **5. Autoevaluación del educador**

Para poder concluir la etapa de evaluación, es importante que el educador valore su tarea realizada, con tal de anotar las conclusiones extraídas de ella y mejorarlas de cara a futuros proyectos. En la tabla 24 se propone que el educador evalúe su labor desde un doble punto de vista; desde la perspectiva del educador como docente y desde la visión de dinamizador del servicio.

Tabla 23. Rúbrica para la evaluación de la experiencia como proyecto de ApS

	I	II	III	IV	
BÁSICO	<b>Necesidades</b>	<b>Ignoradas.</b> Las necesidades no están programadas y tampoco se han previsto actividades para detectarlas.	<b>Presentadas.</b> Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.	<b>Decididas.</b> Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas.	<b>Descubiertas.</b> Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.
	<b>Servicio</b>	<b>Simple.</b> Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.	<b>Continuado.</b> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas.	<b>Complejo.</b> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.	<b>Creativo.</b> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores.
	<b>Sentido del servicio</b>	<b>Tangencial.</b> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social	<b>Necesario.</b> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.	<b>Cívico.</b> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes.	<b>Transformador.</b> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.
	<b>Aprendizaje</b>	<b>Espontáneo.</b> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio.	<b>Planificado.</b> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.	<b>Útil.</b> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención	<b>Innovador.</b> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.
PEDAGÓGICO	<b>Participación</b>	<b>Cerrada.</b> Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial.	<b>Delimitada.</b> Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso	<b>Compartida.</b> Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad.	<b>Liderada.</b> Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.
	<b>Trabajo en equipo</b>	<b>Indeterminado.</b> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio.	<b>Colaborativo.</b> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes.	<b>Cooperativo.</b> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	<b>Expansivo.</b> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria.

	<b>Reflexión</b>	<b>Difusa.</b> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia.	<b>Puntual.</b> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.	<b>Continua.</b> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto.	<b>Productiva.</b> La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.
	<b>Reconocimiento</b>	<b>Casual.</b> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas.	<b>Intencionado.</b> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.	<b>Recíproco.</b> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio.	<b>Público.</b> El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico.
	<b>Evaluación</b>	<b>Informal.</b> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes.	<b>Intuitiva.</b> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse.	<b>Competencial.</b> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos.	<b>Conjunta.</b> Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial.
<b>ORGANIZATIVO</b>	<b>Partenariado</b>	<b>Unilateral.</b> En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa.	<b>Dirigido.</b> En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio.	<b>Pactado.</b> Al menos dos organizaciones – una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.	<b>Construido.</b> Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso.
	<b>Consolidación en los centros</b>	<b>Incipiente.</b> El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.	<b>Aceptada.</b> Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado.	<b>Integrada.</b> El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro.	<b>Identitaria.</b> El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad.
	<b>Consolidación en la entidad</b>	<b>Incipiente.</b> El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad.	<b>Aceptada.</b> Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización.	<b>Integrada.</b> El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.	<b>Identitaria.</b> El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación.

Fuente: Grup de Recerca en Educació Moral Facultat d'Educació de la UB, 2013

Tabla 24. Autoevaluación del educador con el entorno, con el grupo y con él mismo

<b>Autoevaluación del educador con el entorno</b>			
<b>Elemento</b>	<b>Explicación</b>	<b>Educador como docente</b>	<b>Educador como dinamizador del servicio</b>
Conocimientos	Recursos teóricos y prácticos del educador frente de los retos, objetivos, actividades,... desarrolladas en el proyecto.		
Capacidades didácticas	Capacidad del educador de transmitir y relacionar los elementos pedagógicos (objetivos educativos, competencias,..) con las actividades desarrolladas en el proyecto.		
Capacidad organizativa	Capacidad del educador de organizar todos los elementos internos y externos del grupo para poder ofrecer un espacio óptimo para el desarrollo del proyecto.		
<b>Autoevaluación de la relación del educador con el grupo</b>			
<b>Elemento</b>	<b>Explicación</b>	<b>Educador como docente</b>	<b>Educador como dinamizador del servicio</b>
Acompañamiento del grupo	Capacidad del educador de no ser el protagonista de la actividad. Acompañar es trabajar conjuntamente con el participante buscando dar apoyo y motivación.		
Comunicación consciente	Capacidad de comunicar desde la conciencia de cuales son los objetivos educativos en cada situación.		
Escucha activa	Capacidad de dar a los participantes espacios de comunicación en que se sienten escuchados y no juzgados.		
Compromiso con el grupo	Capacidad del educador de comprometerse con el grupo y con los objetivos educativos planteados.		

Autoevaluación de la relación del educador con él mismo			
Elemento	Explicación	Educador como docente	Educador como dinamizador del servicio
Atención emocional del educador	Capacidad del educador de evaluar su estado emocional durante todo el proceso del proyecto, y ser capaz de vivirlo y gestionarlo de forma saludable.		
Espectativas personales	Conjunto de objetivos, emociones, ideas que el educador proyecta para el proyecto.		
Resiliencia	Capacidad del educador a dar respuesta a los cambios y problemas.		

## 6. Proyección y perspectivas de futuro

Una vez se ha valorado el servicio y los aprendizajes extraídos, es momento de decidir qué futuro le damos a todo lo realizado hasta el momento. A rasgos generales este «futuro» se puede clasificar en tres posibilidades:

- **Continuar el proyecto.** No siempre de buen inicio los proyectos salen perfectos. A veces para que el servicio y los aprendizajes sean satisfactorios es necesario más de un intento. Si como educador o como grupo de alumnos, tras la evaluación, se decide seguir con el mismo servicio, es importante que avance en las siguientes líneas:

- Complementarlo con otras acciones teniendo en cuenta las necesidades y carencias detectadas.
- Simplificarlo con el objetivo de centrarse en las acciones más vitales del proyecto.
- Multiplicarlo y enriquecerlo con la visión de abarcar más destinatarios, uniendo esfuerzos con otros grupos de alumnos, etc.

- **Cambiar de proyecto.** Hay proyectos que al finalizarlos no ofrecen la posibilidad de seguir exprimiéndolos como la participación en una campaña o en un acto

concreto como una recogida de alimentos. Otras veces, tras un mal enfoque inicial, un servicio demasiado complicado, una desmotivación generalizada del grupo, etc. desencadenan una realización de una experiencia poco profunda y negativa. Es momento, entonces, de buscar otro proyecto.

- **Pasar el relieve a otros grupos.** Puntualmente hay servicios que se institucionalizan y pasan a ser identitarios del centro, pueblo, etc. y normalmente son traspasados entre grupos tras pequeños ajustes a las características propias de cada grupo.

### 3.4. EVALUACIÓN DEL MATERIAL ELABORADO

En este apartado plasmaremos los resultados obtenidos al someter a evaluación externa, concretamente los tres responsables del grupo de diversificación curricular del grupo de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart y a las dos psicopedagogas del Departamento de Orientación del centro, el material creado para los docentes para facilitar la emprendibilidad de proyectos de aprendizaje servicio.

Previamente a la realización de la rúbrica de evaluación sobre el material elaborado por parte de los encuestados, todos ellos respondieron a cuatro preguntas relacionadas con el conocimiento y la puesta en marcha de la metodología estudiada (ver anexo 8.3). Con las respuestas de estas cuestiones se han elaborado las figuras 9, 10, 11 y 12.

La evaluación de la guía práctica se llevará a cabo a través de una rúbrica (ver tabla 25), y con el valor medio obtenido (ver tabla 26) de cada uno de los apartados de esta, se confeccionará una gráfica de tipo radial (ver figura 13) para poder obtener una imagen precisa de los puntos fuertes y débiles de la propuesta elaborada.

Por último, en la valoración también constaba un apartado (ver anexo 8.4) donde los encuestados podían aportar comentarios y observaciones sobre las potencialidades y limitaciones sobre el material elaborado de cada una de las fases que constan en la guía.



El 60% de los encuestados había oído hablar del término aprendizaje y servicio frente a un 40% que lo desconocía.

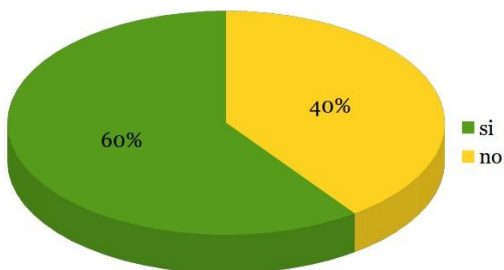


Figura 9. Pregunta 1: Había oído hablar anteriormente del concepto aprendizaje servicio?

El 80% de los encuestados consideraba que era una propuesta de aprendizaje de posible aplicación en la educación secundaria.

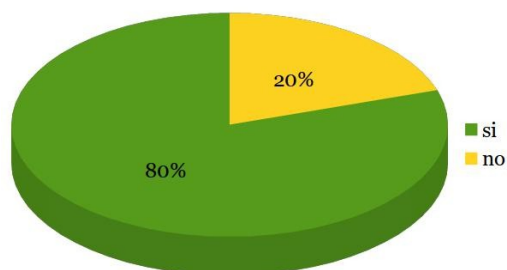


Figura 10. Cree que se trata de una propuesta aprendizaje aplicable en la educación secundaria?

Solamente el 20% de los encuestados conocía algún proyecto de aprendizaje servicio desarrollado en la educación secundaria, el 80% no conocía ninguno.

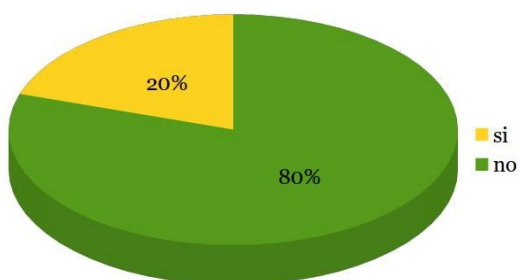


Figura 11. Pregunta 3: Conoce algún proyecto de aprendizaje servicio que se llevado a cabo en la educación secundaria?

Al total de los encuestados les parecía una metodología aplicable al grupo de diversificación curricular de 3º de ESO.

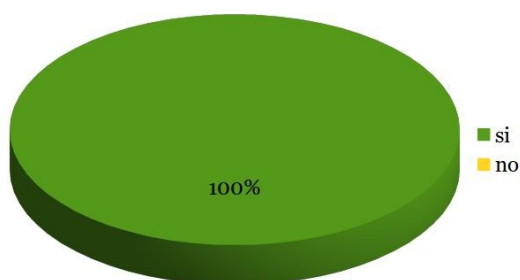


Figura 12. Pregunta 4: Le parece una metodología aplicable al grupo de diversificación curricular de 3º de ESO?

Tabla 25. Rúbrica para la evaluación del material elaborado para los docentes para emprender proyectos de ApS.

	1.Relación entre el material elaborado y las necesidades metodológicas detectadas	2.En qué grado el material elaborado puede resolver las necesidades metodológicas detectadas	3.Utilidad del material elaborado como catalizador en la emprendibilidad de proyectos de ApS	4.Utilidad del material elaborado en el desarrollo propiamente de proyectos ApS	5.Facilidad de uso y utilidad de las diferentes tablas y figuras	6.Información necesaria para cumplimentar las tablas	7.Calidad general del material elaborado	Comentarios/ observaciones
4	El material elaborado responde totalmente a las necesidades metodológicas detectadas	El material elaborado ayuda de manera clara y efectiva a la resolución de las necesidades metodológicas detectadas	El material elaborado facilita y agiliza la puesta en marcha de proyectos de ApS	El material elaborado facilita y agiliza el desarrollo de proyectos de ApS	Las tablas y figuras presentes en la guía son de fácil uso y son útiles para el trabajo de los docentes	Cada una de las tablas y figuras tiene toda la información necesaria para ser usada correctamente	El material elaborado es de alta calidad y atiende de forma muy específica a las características de los proyectos de ApS	
3	El material elaborado responde a la mayoría de las necesidades metodológicas detectadas	El material elaborado ayuda a la resolución de las necesidades metodológicas detectadas	Prácticamente todo el material presente en la guía sirve y ayuda en la emprendibilidad de proyectos de ApS	Prácticamente todo el material presente en la guía sirve y ayuda en el desarrollo de proyectos de ApS	La mayoría de las tablas y figuras presentes en la guía son de fácil uso y son útiles para el trabajo de los docentes	Frecuentemente la información necesaria para cumplimentar las tablas es útil	El material elaborado es de calidad y atiende a las características de los proyectos de ApS	
2	El material elaborado tan solo responde a unas pocas necesidades metodológicas detectadas	El material elaborado ayuda superficialmente a paliar las necesidades metodológicas detectadas	Puntualmente algunos de los apartados de la guía pueden ayudar a emprender proyectos de ApS	Puntualmente algunos de los apartados de la guía pueden ayudar en el desarrollo de proyectos de ApS	Las tablas y figuras presentes en la guía son de fácil uso y pero no resultan útiles para los docentes	La información para cumplimentar las tablas y figuras de la guía es escasa	El material elaborado es de calidad intermedia y atiende superficialmente a las características de los proyectos de ApS	
1	El material elaborado no responde a las necesidades metodológicas detectadas	No hay conexión entre el material elaborado y las necesidades metodológicas, por lo tanto no las resuelve	El material elaborado no facilita ni agiliza la emprendibilidad de proyectos de ApS	El material elaborado no facilita ni agiliza el desarrollo de proyectos de ApS	Las tablas y figuras elaboradas no son de fácil uso ni tampoco son útiles para los docentes	Las tablas y figuras no están acompañadas de información para ser rellenadas correctamente	El material elaborado es de baja calidad y no atiende a las características de los proyectos de ApS	

Tabla 26. Resultados obtenidos tras la realización de la rúbrica por parte de los encuestados.

	<b>Encuestado 1</b>	<b>Encuestado 2</b>	<b>Encuestado 3</b>	<b>Encuestado 4</b>	<b>Encuestado 5</b>
<b>1.Relación entre el material elaborado y las necesidades metodológicas detectadas</b>	4	4	4	4	4
<b>2.En qué grado el material elaborado puede ayudar a resolver las necesidades metodológicas detectadas</b>	4	4	4	3	4
<b>3.Utilidad del material elaborado como catalizador en la emprendibilidad de proyectos de ApS</b>	4	4	4	4	4
<b>4.Utilidad del material elaborado en el desarrollo propiamente de proyectos ApS</b>	3	3	3	4	3
<b>5.Facilidad de uso de las diferentes tablas y figuras</b>	4	4	4	4	4
<b>6.Información necesaria para cumplimentar las tablas</b>	4	3	4	4	3
<b>7.Calidad general del material elaborado</b>	4	4	4	4	4

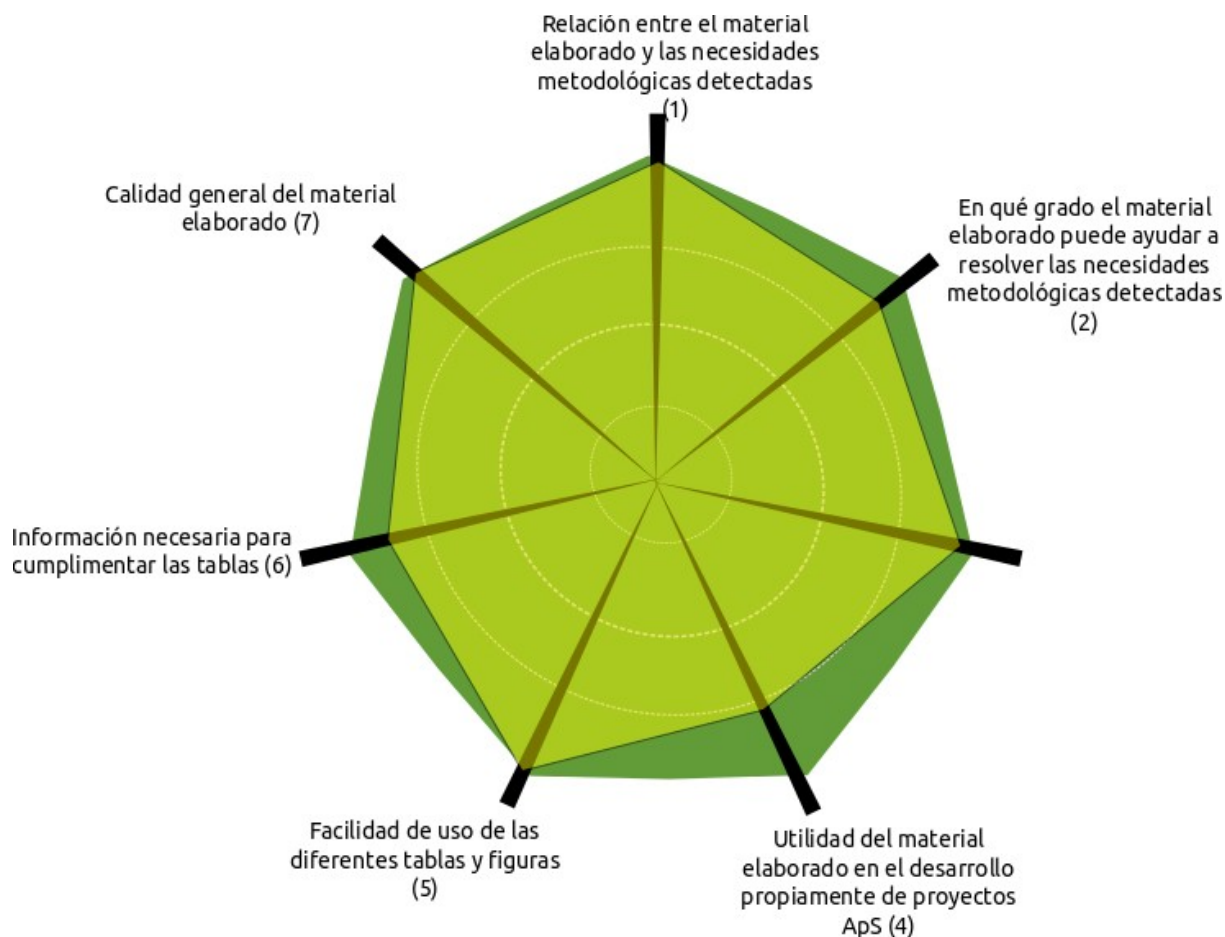


Figura 13. Representación gráfica de los resultados medios obtenidos a partir de las contestaciones de los encuestados.

Tras la realización del gráfico de la figura 13, podemos observar que, generalmente la valoración de los ítems propuestos en la tabla 25 es positiva; obteniendo la mayor puntuación en la gran mayoría. De forma más concreta, el ítem número 4 es el que ha recibido una puntuación más baja, y por lo tanto es uno de los puntos más débiles de la guía.

En cuanto a los comentarios realizados en el tercer apartado de la valoración (ver anexo 8.4) a continuación mostramos una síntesis de todas ellos.

<b>ETAPA I: TRABAJO PREVIO DEL EDUCADOR</b>	
<p><b>Potencialidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación íntima entre los aprendizajes y el servicio.</li> <li>- Las herramientas propuestas para el análisis de los alumnos y del grupo proporcionan una visión exhaustiva y profunda.</li> </ul>	<p><b>Limitaciones/mejoras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al realizar un proyecto de grupo puede ser que los intereses individuales de los alumnos no se cumplen en el mismo grado.</li> <li>- Actualmente, los tres docentes del grupo de diversificación curricular son de fuera del pueblo, este hecho podría dificultar la detección de necesidades sociales de la comunidad.</li> </ul>
<b>ETAPA II: PLANIFICACIÓN CON EL GRUPO</b>	
<p><b>Potencialidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que una de las etapas específicamente trabaje la planificación es interesante, ya que dota a los alumnos de ciertos hábitos rutinarios organizativos.</li> <li>- Dedicar tiempo a estructurar el proyecto ayuda a visualizarlo y a proyectarlo en el futuro tanto a los docentes como a los alumnos.</li> </ul>	<p><b>Limitaciones/mejoras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se podría haber incluido el uso de las TIC como herramienta en la planificación.</li> <li>- Es una de las etapas más difíciles de acometer con alumnos con necesidades educativas especiales.</li> <li>- Alta complejidad de coordinación entre docentes.</li> </ul>
<b>ETAPA III: EJECUCIÓN DEL SERVICIO CON EL GRUPO</b>	
<p><b>Potencialidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La comunicación y difusión del proyecto es muy importante ya que empodera a los alumnos y se reconoce la labor llevada a cabo.</li> </ul>	<p><b>Limitaciones/mejoras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos con necesidades educativas especiales severas pueden tener problemas comunicativos y relacionales con los destinatarios del proyecto.</li> <li>- Alta complejidad de coordinación entre docentes.</li> </ul>
<b>ETAPA IV: EVALUACIÓN DEL PROYECTO CON EL GRUPO Y DEL PROPIO EDUCADOR</b>	
<p><b>Potencialidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es muy interesante que se haya incluido una autoevaluación del docente, ya que normalmente tan solo se evalúa a los alumnos.</li> </ul>	<p><b>Limitaciones/mejoras</b></p>

## IV. DISCUSIÓN DEL TFM

### 4.1. EN RELACIÓN CON EL MATERIAL ELABORADO (GUÍA PRÁCTICA)

Al no existir una guía práctica destinada a los docentes, para poder facilitar la empredibilidad de proyectos de aprendizaje servicio con la que poder comparar el material creado en el presente TFM, se va a proceder a la creación de una comparativa entre los criterios de calidad de un proyecto ApS (Puig, 2006), y cómo estos están presentes e integrados en la guía práctica a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo a través de las herramientas creadas; gráficas, tablas y rúbricas.

1. Vinculación estrecha entre el aprendizaje y el servicio. La guía propicia una buena vinculación entre la parte del aprendizaje y la parte del servicio del proyecto. Esta relación está plasmada en la tabla 10.
2. Aprendizaje integral. A través de la guía se proyecta la importancia de tratar el aprendizaje desde todas las perspectivas; intelectual, emocional y física. Así como el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Esta importancia se denota, por ejemplo, en las figuras 6,7 y 8 y en las tablas 13 y 14.
3. Presencia de las dos dimensiones: la individual y la grupal. Las herramientas de la guía, como las figuras, 6,7 y 8 juntamente con las tablas 19 y 21, promueven que el proyecto elaborado tenga en cuenta tanto la dimensión individual como grupal.
4. Pensamiento crítico. La guía recoge herramientas, como la tabla 12, para que el docente trabaje con sus alumnos la reflexión crítica sobre las desigualdades.
5. Coherencia pedagógica y metodológica. Si bien es verdad que la metodología estudiada busca que este tipo de proyectos se inscriba al ideario y PEC del centro escolar promotor, en la guía no se contempla ninguna herramienta para trabajar este aspecto, ya que se ha considerado que no está al alcance de los propios docentes del grupo de diversificación curricular.
6. Adecuación a las características de los alumnos y a las necesidades sociales elegidas. La inclusión en la guía de la importancia del análisis de las limitaciones instrumentales y de las capacidades personales e intrapersonales de los alumnos, tabla 7; así como de herramientas de detección de las necesidades sociales del entorno, denotan la importancia de

la adecuación del proyecto a estos parámetros.

7. Trabajo en red. La guía anota la importancia de tejer unos vínculos fuertes y estables entre el centro escolar y la entidad. Esta relación se muestra en las tablas 11 y 22.
8. Evaluación participativa y completa. Las herramientas de evaluación presentes en la guía, como las tablas 21, 22, 23 y 24 propician una valoración holística del proyecto.

#### 4.2. EN RELACIÓN CON LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA Y RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL MATERIAL ELABORADO

Aunque la mayoría de encuestados desconocía el término aprendizaje servicio y, por tanto, no sabía de alguna experiencia realizada en relación a esta metodología o propuesta educativa, después de una breve explicación sobre la definición del término, la propuesta de una guía práctica destinada a los docentes para poder emprender de forma más fácil proyectos de aprendizaje servicio, ha tenido muy buena recepción entre todos los responsables del grupo de diversificación y las psicopedagogas del centro.

Aunque algunos han valorado fuera de la encuesta que comportaría dentro de los docentes una faena extra, sobre todo en los inicios de la aplicación de la metodología, en la que sería necesario la captación de recursos y entidades colaboradoras, valoran como muy positivo la implementación de una nueva manera de hacer docencia que visualizan como motivadora y enriquecedora para los alumnos.

El 100% de los encuestados han considerado que las herramientas propuestas en cada una de las fases cumplen con algunos o todos de los aspectos requeridos para realizar un proyecto de aprendizaje servicio y casi el 100% también considera que la aplicación del aprendizaje servicio es viable en el grupo de diversificación curricular.

La acogida positiva de esta aportación puede ser debida a que la mayoría de docentes y psicopedagogas del grupo de diversificación curricular observan que cada

vez más los alumnos experimentan una desmotivación con lo que compete al ámbito académico. El hecho de generar cambios en la aplicación diaria de las metodologías y la experimentación de novedades por parte de los alumnos, aprendiendo a través de una metodología más experimental podría generar un aumento de motivación, y por tanto una mejor recepción de los contenidos.



## V. CONCLUSIONES

A continuación adjuntamos las conclusiones que se derivan del grado de logro de cada uno de los objetivos, juntamente con una breve explicación.

*Detectar las necesidades del grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart.*

Con el acceso a la realidad de la comunidad educativa del instituto Daniel Blanxart y concretamente a los grupos de diversificación curricular a través de varias entrevistas, hemos podido describir, organizar y priorizar las principales necesidades, logrando alcanzar el objetivo planteado. Y el posterior análisis detallado de todas ellas nos ha permitido centrar el presente Trabajo Fin de Máster, en diseñar una propuesta educativa para mitigar las necesidades metodológicas detectadas.

*Analizar la metodología de aprendizaje servicio como posible herramienta pedagógica para acercar los alumnos-escuela a la realidad social, disminuir el fracaso escolar y aumentar la motivación de los alumnos.*

A través del análisis bibliográfico realizado hemos podido profundizar sobre la temática, y esta primera aproximación nos ha facilitado información básica para el desarrollo de la investigación. El análisis nos ha descubierto la naturaleza compleja de la metodología que nos ocupa. El aprendizaje servicio deviene un tipo de experiencia que ofrece amplias posibilidades pedagógicas. En este sentido podemos concluir que:

- El uso del aprendizaje servicio en la educación formal puede ser una solución y/o aportación para motivar a los alumnos del grupo de diversificación curricular, ya que parte de sus intereses e inquietudes.
- Este tipo de metodología puede ser útil para reforzar contenidos del curso a la vez que se educan y construyen y autoconstruyen alumnos reflexivos y críticos que crezcan con la necesidad de vincularse a su entorno próximo y aportar soluciones y servicios a través de un aprendizaje no solo teórico de la materia, sino enfocado a la adquisición de competencias de tipo práctico y de adquisición de actitudes y valores.
- La implicación de los alumnos en este tipo de programas o metodologías, involucraría a los alumnos en acciones de responsabilidad por el bien común

acompañándose de una comprensión más profunda de los conceptos y aplicando los materiales conceptuales a problemas reales, entre otros.

Finalmente, creemos que a través de esta aproximación teórica hemos alcanzado la consecución de este objetivo planteado.

*Diseñar, elaborar y analizar el material elaborado para los docentes del grupo de diversificación curricular para la puesta en marcha y desarrollo de un proyecto basado en el aprendizaje servicio tomando como referencia experiencias reales que utilicen metodologías activas en grupos de diversificación curricular en la comarca del Baix Llobregat.*

Concretando el objeto de estudio y con el conocimiento de algunas experiencias reales de otros centros escolares próximos al instituto objeto de estudio, basadas en el uso de una metodología activa, hemos podido diseñar y elaborar una guía práctica. Concretamente hemos ideado una serie de tablas, rúbricas y gráficas, ordenadas por etapas de consecución del proyecto. Y éstas, según los resultados obtenidos de las valoraciones; facilitan, ayudan y motivan a los docentes a emprender, desarrollar y evaluar proyectos de aprendizaje servicio en el marco de los grupos de diversificación curricular. En este sentido el objetivo planteado ha estado alcanzado.

*Valorar la posible aplicación de la metodología del aprendizaje servicio en el grupo de diversificación curricular de 3º de ESO del instituto Daniel Blanxart así como valorar las potencialidades y limitaciones de la metodología estudiada.*

La principal potencialidad es que el proyecto parte y se nutre de las inquietudes de los alumnos, hecho que de entrada facilita la consecución exitosa del proyecto. Como potencialidades secundarias encontramos la vinculación estrecha entre los aprendizajes académicos y la práctica del servicio y las valoraciones constantes en todas las etapas.

En cuanto a las limitaciones, la principal, es la alta complejidad de coordinar los docentes del grupo de diversificación curricular y las especialistas del departamento de Orientación, entorno a la organización tanto práctica como curricular del proyecto de aprendizaje servicio. Y como limitación secundaria apuntar las dificultades que podrían tener los alumnos del grupo de diversificación curricular acerca de la planificación acurada del proyecto, trasladando el volumen principal de tareas al propio docente.

## **VI. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

Para concluir la investigación nos gustaría dedicar este último apartado a reflexionar entorno a las limitaciones y las perspectivas de futuro del Trabajo Final de Máster. A continuación ofrecemos algunas ideas a considerar en referencia la investigación realizada.

La principal limitación de este Trabajo de Fin de Máster es la imposibilidad de aplicar el material elaborado en el grupo de diversificación curricular de 3º de ESO poder evaluar la utilidad y funcionalidad de las diferentes herramientas diseñadas y el acogimiento de ellas por parte de los profesores. Siendo así, se podría haber esmerado y cuidado más a fondo todos y cada uno de los detalles y modificarlos en función de las valoraciones y aportaciones recibidas tanto en el enfoque en general de la guía como de las propias herramientas elaboradas.

La segunda limitación de la investigación está vinculada a la complejidad de nuestro objeto de estudio. La metodología basada en el aprendizaje servicio es muy rica: activa sinergias y dinamismos educativos de diferentes niveles, y en ellos cristalizan una amplia variedad de valores. Este hecho que a priori consideramos muy positivo, a la realidad ha supuesto algunas dificultades. Concretamente en la elección de unos determinados valores a la hora de confeccionar las gráficas y rúbricas, o a la hora de esbozar el trabajo entre el propio centro escolar y la entidad.

Siendo las anteriormente citadas las limitaciones del estudio, se propone en un futuro poder aplicar el material elaborado en un proyecto real de aprendizaje servicio; y así ver la acogida que tiene entre los docentes del grupo de diversificación curricular.

A partir de aquí se propone valorar, modificar y esmerar todos aquellos contenidos que se crean convenientes, desarrollando, si es necesario, la creación de nuevo material perfeccionado que se adapte a las necesidades reales.

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batlle Suñer, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Bernardo Carrasco, J. (2007). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Narcea.
- Blair, C. (s.f.). La pirámide del aprendizaje. Recuperado el 10 de Abril del 2015, de [http://www.itschicontepec.edu.mx/itschi/documentos/academicos/Mod\\_educ\\_SigloXXI\\_SNEST.pdf](http://www.itschicontepec.edu.mx/itschi/documentos/academicos/Mod_educ_SigloXXI_SNEST.pdf)
- Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (2012). APS. Recuperado el 10 de Abril del 2015, de <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=03>
- Dávila, C.R., Linares, E.N. y Vásquez, M.E. (2010). *Influencia de la metodología activa en el rendimiento escolar*. Recuperado el 10 de Abril del 2015, de <http://www.monografias.com/trabajos82/a-influencia-metodologia-activa-rendimiento-escolar-a/a-influencia-metodologia-activa-rendimiento-escolar-a2.shtml>
- Departament d'Ensenyament de Catalunya. (2014). Impuls del servei comunitari per a l'alumnat de Secundària Obligatòria. Recuperado el 10 de Abril del 2015, de <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a3de4654-dd7f-4b95-938e-5fd259fb4772/DOCUMENT%20MARC%20SERVEI%20COMUNITARI.pdf>
- Eurostat (2014). *Indicadores sobre la educación*. Recuperado el 10 de Abril del 2015, de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>

- Fernández March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Educatio siglo XXI, 24. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado el 10 de Abril del 2015, de [http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/cursos35\\_2009/Metodologiasactivas.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/cursos35_2009/Metodologiasactivas.pdf)
- Grup de Recerca en Educació Moral de la Facultat d'Educació de la UB. (2013). *Rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Hannon, V. (2012). *Learning Futures*. Contribution to the Innovative Learning Environments project of OECD. Recuperado el 10 de Abril del 2015, de <http://www.oecd.org/edu/ceri/Valerie%20Hannon.Learning%20Futures.pdf>
- Instance, D. (2012). *Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martín, X. y Rubio, L. (2006). *Experiències d'Aprenentatge Servei*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2013). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Recuperado el 10 de Abril del 2015, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>
- Pérez Gómez, A.I. (1999). *La escuela educativa en la aldea global*. La educación entre dos siglos, nº286. Recuperado el 10 de Abril del 2015, de [https://cienciasdelaeducacionuma.wikispaces.com/file/view/991214\\_aldea\\_global\\_AI\\_Perez.pdf](https://cienciasdelaeducacionuma.wikispaces.com/file/view/991214_aldea_global_AI_Perez.pdf)
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

- Puig et al. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Service – Learning 2000 Center. (1996). *Service Learning Quadrants*. Palo Alto, California.
- Tapia, M. N. (2005). *La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Universitat Oberta de Catalunya.

## VIII.ANEXOS

### 8.1. ANEXO 1. MODELO DE ENTREVISTA REALIZADO A LOS RESPONSABLES DEL GRUPO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DEL INSTITUTO DANIEL BLANXART

<p><b>Datos generales del centro</b> (nº de alumnos y de docentes, qué cursos se imparten, recursos materiales, recursos humanos, organización general, etc)</p>
<p><b>Datos generales de los grupos de diversificación curricular</b> (% de alumnos que se derivan a este tipo de programas, nº de docentes encargados, qué papel juega el departamento de Orientación, etc.)</p>
<p><b>Especificidades de los grupos de diversificación curricular</b></p>
<p>¿Cuál es el perfil de los alumnos que se derivan a este tipo de programas?</p>
<p>-----</p> <p>¿Cuáles son las necesidades de los alumnos?</p>
<p>-----</p> <p>¿Cuál es el perfil de los docentes del grupo de diversificación curricular?</p>
<p>-----</p> <p>¿Cómo se organizan, a nivel de áreas curriculares y contenidos, los grupos de diversificación curricular? (organización de las materias y de los contenidos, horario, % de horas con el grupo ordinario, etc.)</p>
<p>-----</p> <p>¿Qué tipo de metodología es la más usada? (características principales, recursos que se utilizan, materiales didácticos, etc.)</p>
<p>-----</p> <p>¿Cuáles son las necesidades más prioritarias del grupo de diversificación curricular? (organizativas, metodológicas, recursos, etc.)</p>
<p>-----</p> <p>¿A nivel general, el programa de diversificación curricular es una buena medida? (responde a las necesidades de los alumnos, % de alumnos que consiguen el título, cambio de visión sobre los estudios, % de alumnos que siguen estudiando, cambio de actitud, motivación, etc)</p>

8.2. ANEXO 2. MODELO DE ENTREVISTA REALIZADO A LOS RESPONSABLES DEL GRUPO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DE LOS INSTITUTOS CREU DE SABA, EL CAIRAT Y EL CASTELL

<p><b>Datos generales del centro</b> (nº de alumnos y de docentes, qué cursos se imparten, recursos materiales, recursos humanos, organización general, etc)</p>
<p><b>Datos generales de los grupos de diversificación curricular</b> (% de alumnos que se derivan a este tipo de programas, nº de docentes encargados, qué papel juega el departamento de Orientació, etc)</p>
<p><b>Especificidades de los grupos de diversificación curricular atendiendo a la metodología utilizada</b></p>
<p>¿Qué tipo de metodología es la más usada? (características principales, recursos que se utilizan, materiales didácticos, etc)</p>
<p>-----</p> <p>¿Qué aporta el uso de metodologías activas en los grupos de diversificación curricular?</p>
<p>-----</p> <p>¿Cuáles son los puntos fuertes de la metodología que utilizáis?</p>
<p>-----</p> <p>¿Y las limitaciones o puntos débiles?</p>
<p>-----</p> <p>¿Qué cambios propondrías para mejorar la metodología utilizada en el aula?</p>
<p>-----</p> <p>¿A nivel general, el programa de diversificación curricular es una buena medida? (responde a las necesidades de los alumnos, % de alumnos que consiguen el título, cambio de visión sobre los estudios, % de alumnos que siguen estudiando, cambio de actitud, motivación, etc)</p>



8.3. ANEXO 3. CUESTIONES REALIZADAS PREVIAMENTE A LA REALIZACIÓN DE LA RÚBRICA SOBRE EL MATERIAL ELABORADO

				Comentarios/ observaciones
<p>1. ¿Había oído hablar anteriormente del concepto aprendizaje servicio?</p> <p>El aprendizaje servicio es un método de aprendizaje enfocado a la educación para la ciudadanía, relacionado con las metodologías activas y compatible con otras estrategias educativas. Es un método que busca la unión entre éxito educativo, madurez y responsabilidad social: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás. (Batlle, 2013).</p>	si		no	
<p>2. ¿Cree que se trata de una metodología de aprendizaje aplicable en la educación secundaria?</p>	si		no	
<p>3. ¿Conoce algún proyecto de aprendizaje servicio desarrollado en educación secundaria?</p>	si		no	
<p>4. ¿Le parece una metodología aplicable al grupo de diversificación curricular de 3º de ESO?</p>	si		no	

8.4. ANEXO 4. POTENCIALIDADES Y LIMITACIONES DE CADA UNO DE LOS APARTADOS (ETAPAS) DE LA GUÍA PRÁCTICA

**ETAPA I: TRABAJO PREVIO DEL EDUCADOR** (potencialidades y limitaciones)

**ETAPA II: PLANIFICACIÓN CON EL GRUPO** (potencialidades y limitaciones)

**ETAPA III: EJECUCIÓN DEL SERVICIO CON EL GRUPO** (potencialidades y limitaciones)

**ETAPA IV: EVALUACIÓN DEL PROYECTO CON EL GRUPO Y DEL PROPIO EDUCADOR** (potencialidades y limitaciones)

8.5. ANEXO 5. GUÍA PRÁCTICA PARA EMPRENDER PROYECTOS DE ApS  
EN EL GRUPO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR DE 3º DE ESO DEL  
INSTITUTO DANIEL BLANXART

# GUÍA PRÁCTICA PARA EMPRENDER PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO

Material para docentes

---

# GUÍA PRÁCTICA PARA EMPRENDER PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO

Material para docentes

---

En este documento encontraréis las orientaciones clave así como algunas fichas y tablas para desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio. La guía se ordena siguiendo la secuencia de las fases de la metodología aprendizaje servicio.

# ÍNDICE

---

Antes de empezar	4
Etapas 1: Trabajo previo del educador	6
Etapas 2: Planificación con el grupo	13
Etapas 3: Ejecución del servicio con el grupo	18
Etapas 4: Evaluación del proyecto con el grupo y del educador	22
Referencias bibliográficas	30

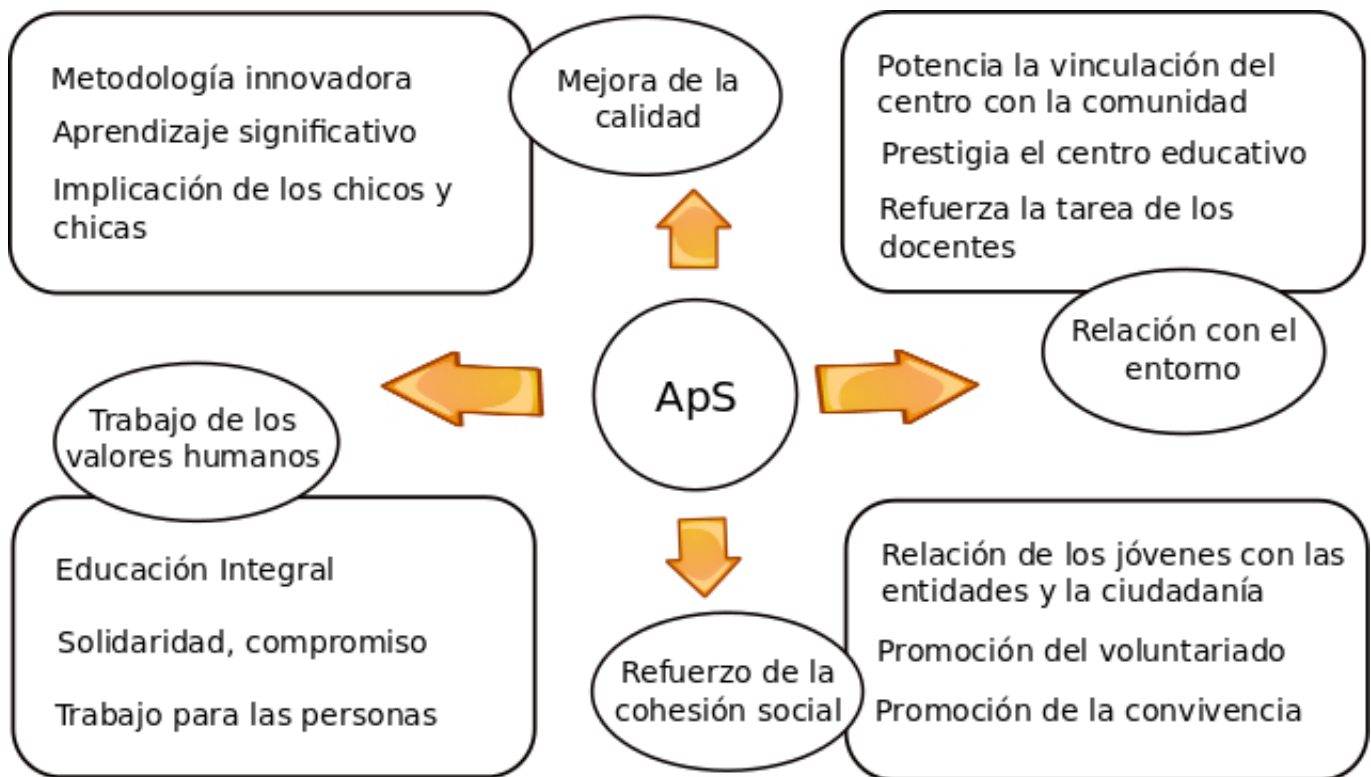
# ¿Qué es el aprendizaje servicio?

antes de empezar...

El **aprendizaje servicio** es una práctica educativa que tiene por objetivo principal el fomento del aprendizaje a través de la actuación en necesidades reales de un entorno, principalmente próximo, con la finalidad de mejorarlo (Batlle, 2013).

Se trata de una alternativa al aprendizaje convencional que resulta útil para los chicos y chicas ya que favorece la motivación, el aprendizaje significativo y, por tanto, también los resultados académicos, resulta útil para el profesorado porque facilita de gran modo la instauración y desarrollo de las competencias básicas, resulta útil para las organizaciones sociales porque resulta más sencillo el hecho de difundir sus valores y finalmente resulta útil para la comunidad, donde se potencia el sentimiento de pertenencia y respeto.

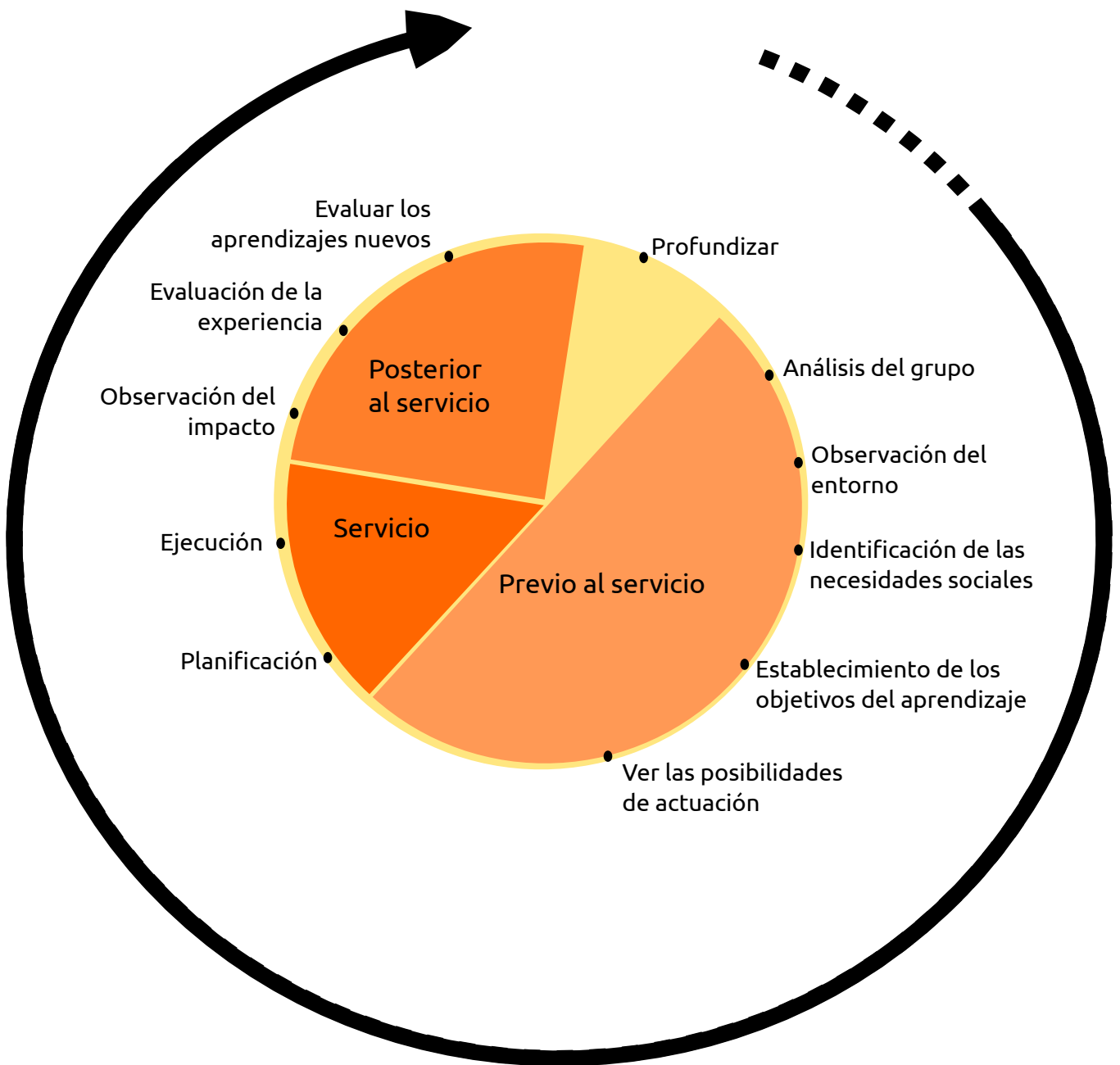
De forma muy resumida, el siguiente esquema muestra de forma clara las características principales del aprendizaje servicio (Batlle, 2013).



antes de empezar...

# Esquema de desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio

Antes de entrar a detallar las diferentes etapas y fases para emprender un proyecto de aprendizaje servicio, os presentamos el esquema general que sigue cualquier tipo de proyecto de aprendizaje servicio. Cada una de ellas se explica con más profundidad en las siguientes páginas.

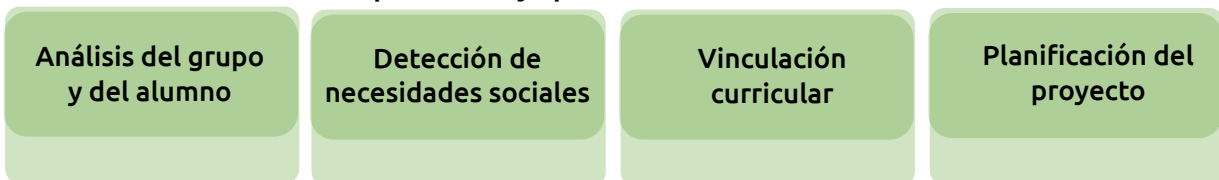




# etapa 1: trabajo previo del educador

Como en cualquier otro tipo de proyecto, los docentes, como responsables finales del proyecto que se llevará a cabo, previamente debemos reflexionar, analizar y planificar antes de desarrollar con el grupo un proyecto de aprendizaje servicio.

Tabla 1. Las fases de la etapa 1: trabajo previo del educador



## 1. Análisis del grupo y del alumno

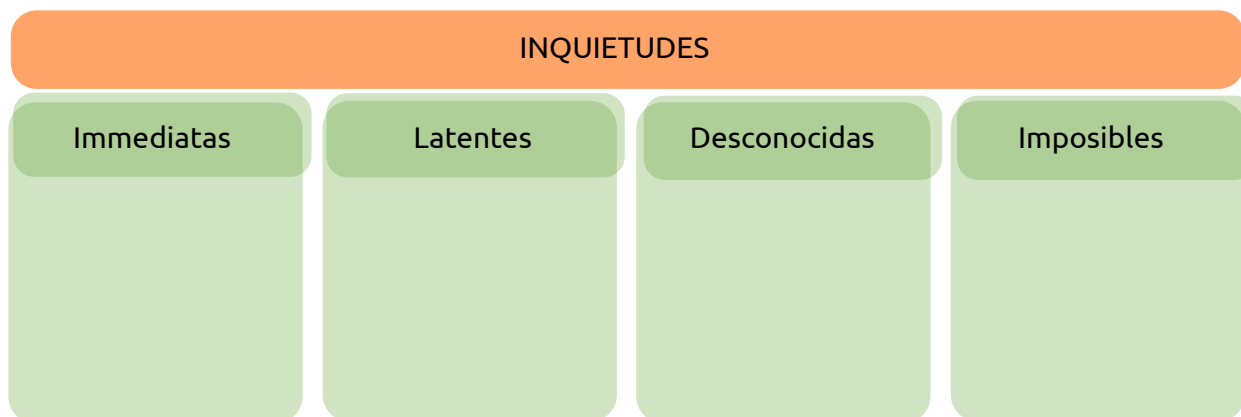
Con tal de realizar un análisis exhaustivo tanto del grupo como de los alumnos que lo conforman, es importante centrar la atención en una serie de aspectos como:

- **Los intereses o inquietudes de los alumnos** que tienen, analizando qué es aquello que les motiva y les fascina. Sabemos perfectamente que si detectamos qué les mueve, tendremos entre manos una fantástica información para acercar, a través del servicio, unos aprendizajes académicos a los alumnos.

Una posible clasificación de las inquietudes podría ser: inmediatas, latentes, desconocidas e imposibles. A las **inmediatas** nos referimos a aquellas, que rápidamente detectamos en el alumno tras la formulación directa de ¿qué te motiva? o de un breve cuestionario. Las inquietudes **latentes**, son aquellas que inicialmente no exterioriza el alumno, sino que sobresalen tras una tutoría más personalizada, ya requieren de atención y de confianza con el tutor/grupo. Tal como indica el nombre, las **desconocidas**, son aquellas que se presentan después de una descubierta en una entidad, o de una charla con un experto en un determinado campo, o de una actividad puntual, etc. Y por último las **imposibles**, hacen referencia a los intereses que el alumno percibe como lejanos y de difícil y costoso alcance.

Por lo tanto, en este sentido, los docentes debemos recabar en el interior de cada alumno, y sacar a la luz las motivaciones de nuestro alumnado.

Tabla 2. Cuadro resumen de las inquietudes de cada alumno



- **Reconocer las habilidades/debilidades** de cada **alumno** y del **grupo** también resulta imprescindible para elaborar una radiografía completa de los integrantes y de la posible dinámica que se puede establecer en la ideación y ejecución del proyecto de aprendizaje servicio. Una posible herramienta es el diagrama de telaraña o radial, que tras su confección podemos conocer de manera gráfica los puntos fuertes y débiles de cada uno. Las habilidades que proponemos observar son las siguientes.

Figura I. Habilidades personales e interpersonales de los alumnos

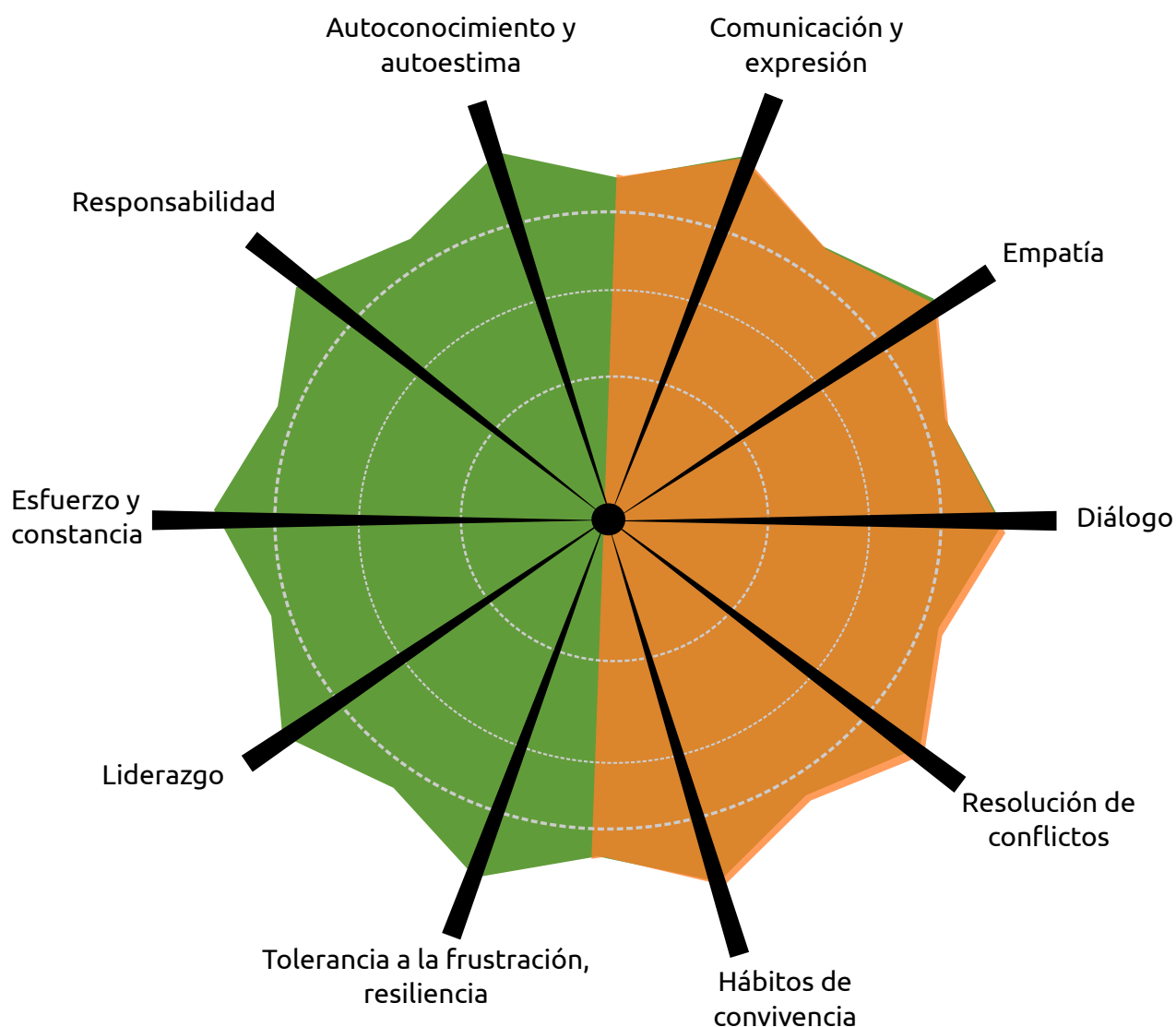
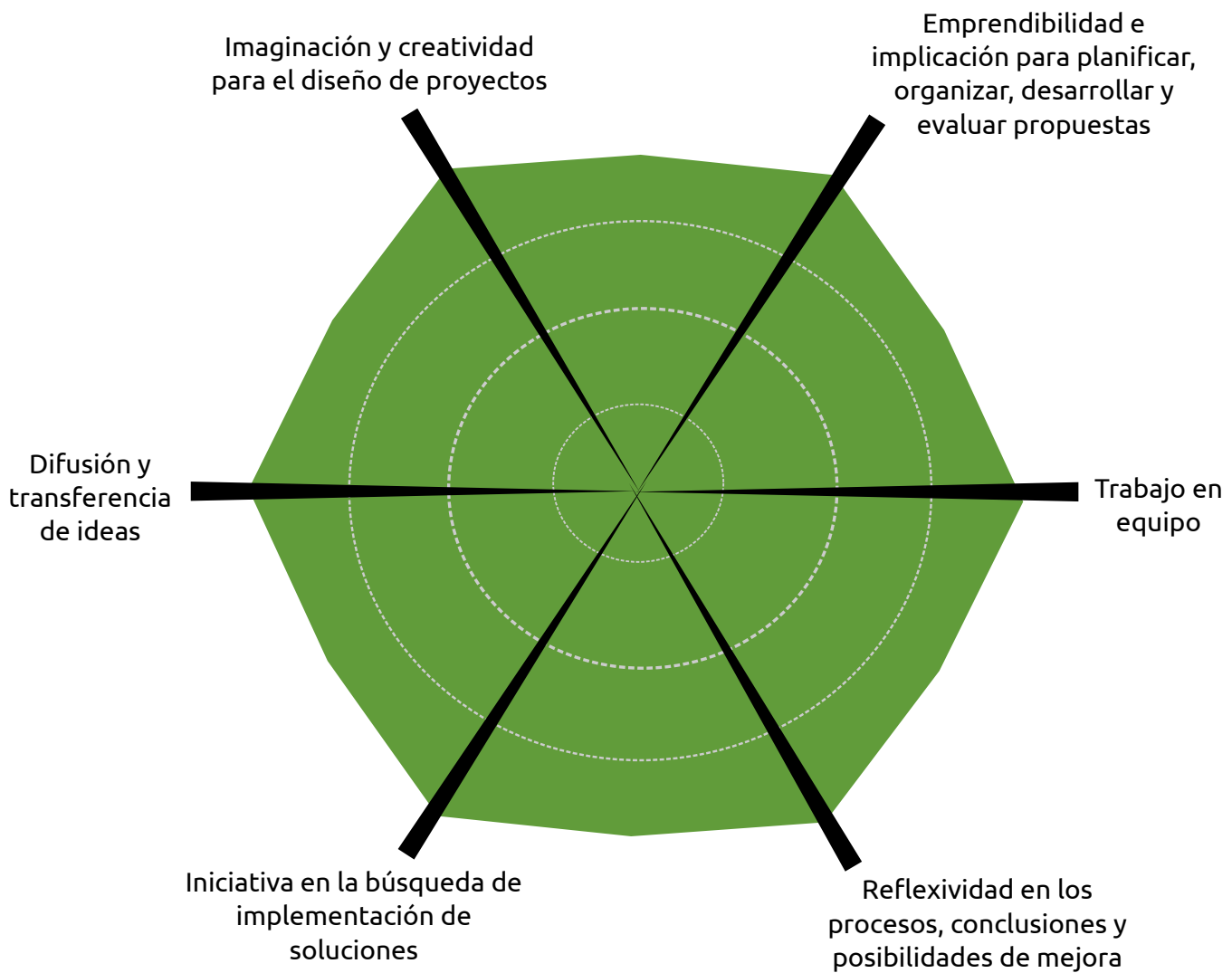


Figura 2: Habilidades para la realización y planificación de proyectos del grupo



En la primera figura (ver figura 1) se valoran las habilidades personales (verde) e interpersonales (naranjas) de cada alumno; y en la segunda (ver figura 2) se valoran las habilidades del grupo entorno a las capacidades para la realización y planificación de proyectos.

En ambas gráficas se puntuará cada habilidad del 0 al 3, teniendo en cuenta que el 0 significa que el alumno no tiene desarrollada aquella habilidad, y a diferencia el 3 significa que la habilidad en cuestión es identitaria del alumno. Como puntuaciones intermedias, el 1 y 2 significan, que la habilidad en el alumno es puntual o integrada, respectivamente.

- **Nivel académico.** La radiografía del grupo no sería completa sin el análisis del nivel académico que tienen los alumnos, con tal de planificar y desarrollar un proyecto en concordancia a él y determinar el grado de complejidad que puede alcanzar. En este sentido es importante conocer: las limitaciones instrumentales y la capacidad de abstracción, razonamiento y argumentación.

Con tal de tener toda la información recabada en esta fase, a continuación mostramos un ejemplo de tabla resumen (ver tabla 3), donde anotar todas las observaciones de los alumnos.

## FICHA RESUMEN DEL ANÁLISIS DEL ALUMNO

Alumno:

Curso:

### INQUIETUDES

Immediatas

Latentes

Desconocidas

Imposibles

### HABILIDADES/DEBILIDADES

0

1

2

3

Autoestima y autoconocimiento

Responsabilidad

Esfuerzo y constancia

Liderazgo

Tolerancia a la frustración, resiliencia

Comunicación y expresión

Empatía

Diálogo

Resolución de conflictos

Hábitos de convivencia

### NIVEL ACADÉMICO

Limitaciones

Capacidad de abstracción, razonamiento y argumentación

## 2. Detección de necesidades sociales

Una vez se ha completado el análisis del grupo, el docente debe empezar a encauzar el servicio. No comienza desde zero, sino que la información de los alumnos acerca de sus inquietudes es una información muy valiosa, es el punto de partida. Seguramente no todos tienen los mismos intereses, pero probablemente puedan tener un elemento en común. Este elemento será el que nos guíe para escoger un tipo de necesidad social u otra de nuestra comunidad. Por lo tanto, una vez identificada el tipo de necesidad social que pueda motivar al grupo, es momento de plantearnos las oportunidades reales de servicio. A modo de ejemplo, en la página web del Ayuntamiento de Olesa de Montserrat, podemos encontrar un directorio electrónico donde aparecen todas las entidades del pueblo, con una breve explicación de su tarea y el contacto. Es una posible herramienta para hacer una primera criba de entidades con quien colaborar.

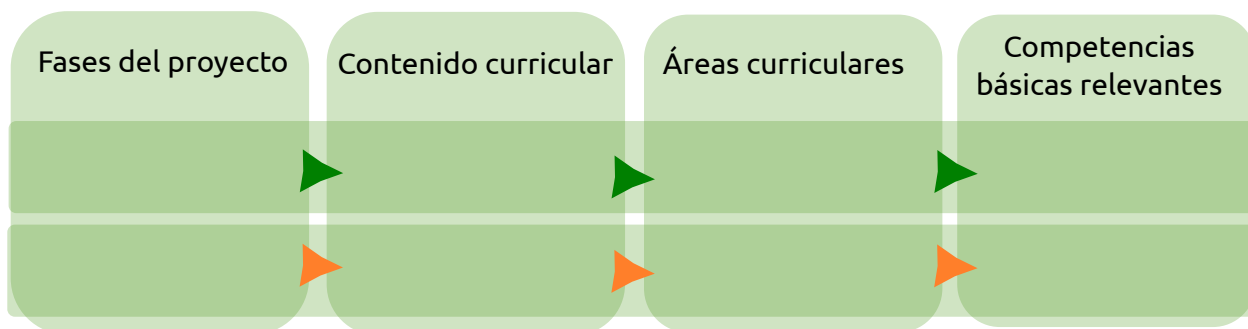
<http://www.olesademontserrat.cat/el-municipi/directori.htm>

## 3. Vinculación curricular

Hay varias fórmulas para introducir un proyecto de aprendizaje servicio en el currículo escolar de los grupos de diversificación curricular. Puede vincularse a una sola materia, puede trabajarse de forma transversal en todas ellas o puede ser una asignatura más. Pero en todas ellas hay un aspecto común, una clara vinculación entre el servicio y el aprendizaje.

Con tal de facilitar la tarea a los docentes, a continuación presentamos una tabla (ver tabla 4) que recoge los aspectos más relevantes que el profesor debe tener en cuenta a la hora de relacionar los contenidos del servicio con el propio currículo escolar. Hemos pensado que una de las formas más coherentes de ordenar los aprendizajes es hacerlo en torno a las Competencias Básicas; ya que estas de por sí, ya son el eje vertebrador de todo currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 4: Vinculación curricular de los aprendizajes con el servicio



## 4. Planificación del proyecto

Una planificación cuidadosa del proyecto agiliza el propio desarrollo y genera buenas expectativas, aumentando el rendimiento de los chicos y chicas y evitando la pérdida de interés que supone el hecho de no tener al alcance aquello que se necesita en cada momento. Se trata de definir de la manera más realista y concreta las actividades que el grupo deberá de hacer para adquirir y poner en práctica los conocimientos, competencias y valores necesarios en la realización del servicio.

En la siguiente página mostramos una tabla (ver tabla 5) con todos los aspectos a tener en cuenta para la planificación.

Tabla 5: Aspectos a tener en cuenta durante la planificación

## FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

### ASPECTOS GENERALES

#### 1. Tipo de proyecto

Acompañamiento a la escolarización

Ayuda a otras personas

Intercambio generacional

Medio ambiente

Solidaridad y cooperación

Promoción de la salud

Patrimonio cultural

Participación ciudadana

#### 2. Breve descripción

[Empty text box for description]

#### 3. Situación que se le asigna al proyecto dentro del currículo académico

Afecta a una sola asignatura

Es transversal a todas las asignaturas

Es una asignatura propia

### ASPECTOS EDUCATIVOS

Objetivos del aprendizaje

Conceptuales

Procedimentales

Actitudinales

Objetivos del servicio

Objetivos individuales

Objetivos del grupo

### LA ENTIDAD-TRABAJO EN RED

Nombre

Persona responsable

Contacto

Acuerdos mínimos pactados acerca del servicio

Contacto mínimo establecido para la buena marcha del proyecto

Y finalmente enumeramos, antes de cerrar este primer apartado, aquellos aspectos que tienen relación con la familia del alumno, la organización propiamente del proyecto, la economía y la legalidad.

### FAMILIA

La familia del alumno a parte de estar informada, debe dar su aprobación a la participación en las actividades del servicio fuera del recinto escolar. Las familias pueden ser una buena fuente de motivación, siempre y cuando estén bien informadas y se impliquen en el proyecto. En este sentido, realizar una reunión explicativa del proyecto es básico para contar con su apoyo.



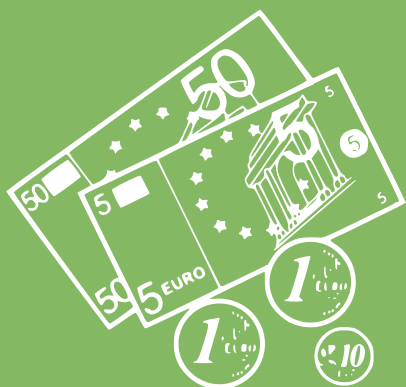
### ORGANIZACIÓN

El hecho de realizar un proyecto de estas características alterará la rutina organizativa diaria del grupo. Por eso es importante prever de forma detallada los horarios, el calendario trimestral y anual, los recursos humanos y los materiales.



### ECONÓMICOS

Si bien es verdad que en general, los proyectos no requieren de una partida económica muy generosa, siempre es importante calcular qué cantidad de costes conllevará la realización del proyecto y cómo se llevará un registro de todos ellos.



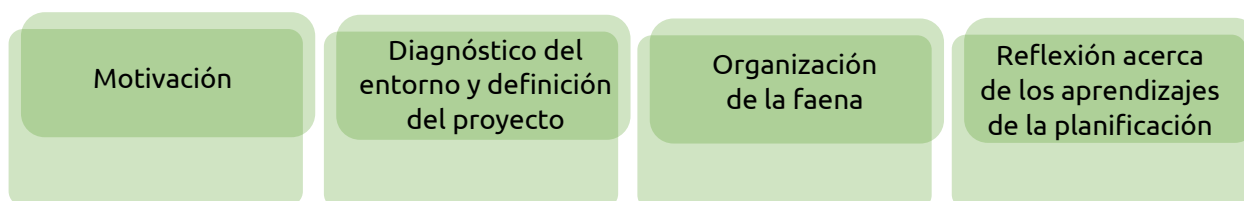
### LEGALES

Seguramente el servicio conllevará algún tipo de autorización y/o medidas de seguridad como: autorización de las familias para salir del recinto escolar, seguro de responsabilidad civil, etc.



Cuando los profesores tengamos bastante perfilado las características del posible proyecto, y nos hayamos asegurado de su viabilidad, podemos empezar a planificar con el grupo de alumnos. Es importante, destacar que la faena de los alumnos en la preparación no debe ser artificial y debe garantizar la incorporación de elementos que personalicen el proyecto con el objetivo de que cada alumno se identifique con él.

Tabla 6. Las fases de la etapa 2: planificación con el grupo



## 5. Motivación

El análisis anterior realizado a los alumnos, puede servirnos para facilitar algunas pistas sobre cómo podemos hacer que se interesen en la participación activa en el proyecto. Es una de las fases más importantes, ya que no hay proyecto con servicio sin la motivación y participación real de los alumnos.

Algunos recursos estimulantes pueden ser:

- Partir de las inquietudes reales de los alumnos.
- Buscar la intervención de personas externas a la escuela, jóvenes que representen un modelo de vida alternativo a la pasividad.
- Motivar directamente a los líderes del grupo, aquellos que tengan capacidad de arrastrar con su entusiasmo al resto.
- Compartir el proyecto con otros grupos de iguales.
- Aprovechar momentos sensibles o de gran atención social a una causa o problema.
- Utilizar sus códigos y lenguaje.

Y no podemos olvidar que la motivación está relacionada directamente con el compromiso que adquieran. El compromiso se puede explicitar verbalmente o por escrito, o bien ser comunicado a todo el grupo o al docente.



## 6. Diagnóstico del entorno y definición del proyecto

Si bien es verdad que el educador ha realizado un primera detección de las necesidades sociales próximas a sus intereses, ahora es momento de que los alumnos reflexionen sobre la situación social que provoca el problema que quieren afrontar. Indiferentemente de la dinámica o ejercicio elaborado por el docente para trabajar y sacar la información para realizar un diagnóstico acurado, los parámetros esenciales que no debe descuidar analizar de la problemática social elegida son:

Entorno socioeconómico (1)	Estructura social (2)	Estructura organizativa (3)	Características de los afectados (personas, animales, bosques,...)(4)
Antecedentes (historia y proyectos realizados anteriormente) (5)	Instituciones o entidades relacionadas (6)	Recursos actuales que actualmente ya estan en marcha (7)	Desencadenante de la problemática detectada (8)

Tras este diagnóstico los alumnos podrán completar la siguiente tabla, que les podrá acompañar durante todo el proyecto como herramienta de orientación y de recordatorio, y a la vez de referente a la hora de evaluar los resultados.

¿Qué?

(se trata de definir a grandes rasgos el proyecto de servicio que se llevará a término, con tal de delimitar las expectativas)

¿Por qué?

(El por qué de nuestra acción)

¿Para quien?

(Definir la población destinataria y reflexionar sobre sus características)

¿Cuándo?

(Calendarización)

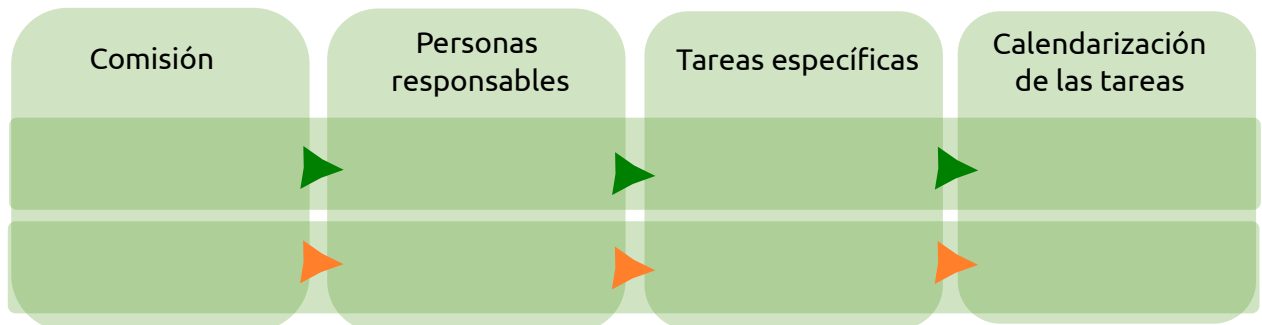
¿Con qué?

(recursos materiales, costes económicos, etc)

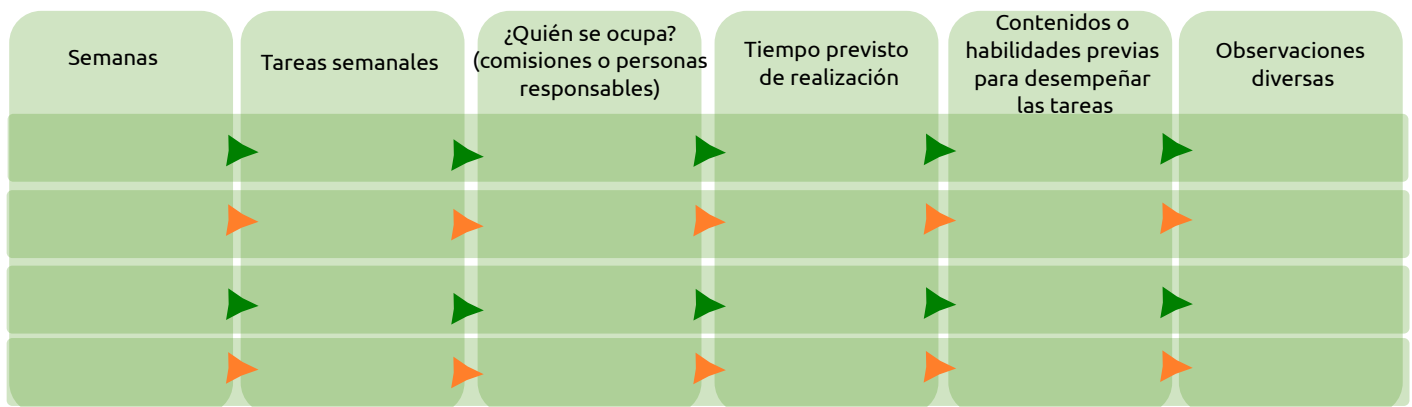
## 7. Organización de la faena

La organización de la faena tiene por objetivo principal facilitar la consecución exitosa del proyecto. En este sentido proponemos dos herramientas para afrontar esta etapa.

- Las **comisiones de trabajo**, formadas por un número reducido de alumnos que asume un tipo de tareas concretas, pueden ser una buena herramienta para agilizar las faenas que conlleva el proyecto.



- El **calendario de trabajo** es una herramienta imprescindible para organizar correctamente el proyecto y proporcionar una visión clara y realista; en caso contrario, los procesos se podrían eternizar y los desajustamientos no se podrían corregir a tiempo.

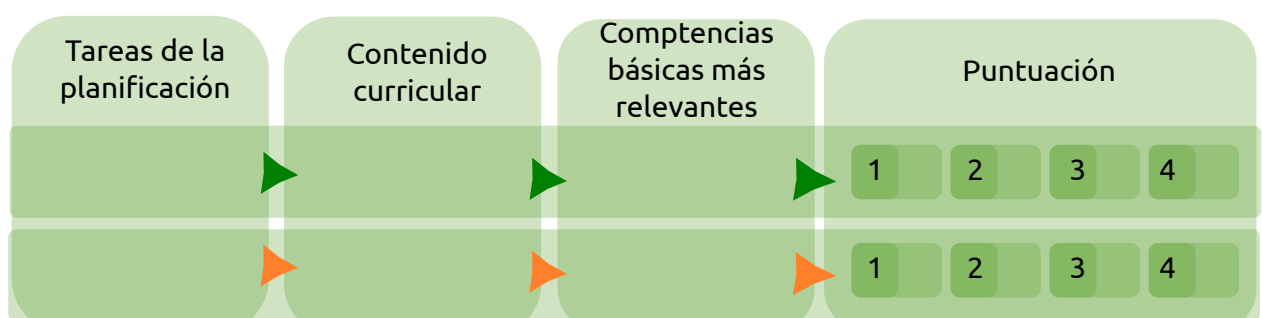


## 8. Evaluación y reflexión acerca de los aprendizajes de la planificación

Como ya hemos comentado anteriormente, en cada etapa es importante reflexionar acerca de los aprendizajes alcanzados por los alumnos. Esta parada reflexiva antes de pasar a la acción del servicio es importante para repasar los éxitos logrados y compensar aquellos pequeños fracasos o decepciones que hemos podido tener al lo largo del proceso hasta ahora.

En este sentido proponemos tres herramientas para los docentes, con el objetivo de reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados, tanto a nivel académico como de la actitud mostrada durante la planificación de cada alumno y del grupo entero.

- **Evaluación de contenidos académicos**



1: Difuso 2: Puntual 3: Frecuente 4: Integrado

Tabla 11. Evaluación de la actitud de los alumnos durante el trabajo en grupo en la etapa de planificación

Alumno:	Curso:
	Fecha:

	4	3	2	1
Actitud con el grupo clase	Realiza críticas constructivas del proyecto o de la faena de los otros compañeros. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo y el grupo.	Algunas veces realiza críticas constructivas al proyecto o a la faena de los otros. Normalmente tiene una actitud positiva hacia el trabajo y el grupo.	Ocasionalmente realiza aportaciones críticas al proyecto o a la faena de los otros integrantes del grupo. No siempre muestra una actitud positiva hacia el grupo y al proyecto.	No se preocupa para aportar soluciones efectivas y constructivas al proyecto o al trabajo de los otros compañeros. Normalmente muestra una actitud negativa y poco receptiva.
Calidad del trabajo	Proporciona trabajo de muy buena calidad; cumple siempre con las indicaciones del profesor para el desarrollo correcto de las actividades.	Proporciona trabajo de calidad. Casi siempre cumple con las indicaciones y los requerimientos comentados en las tareas encomendadas.	Proporciona faena que, ocasionalmente, necesita ser revisada por los otros compañeros o por el propio profesor para asegurar su calidad.	Generalmente la faena proporcionada debe ser revisada. No sigue las indicaciones comentadas.
Trabajo colaborativo	Prácticamente siempre escucha, comparte y apoya los esfuerzos de los otros. Trata de cohesionar el grupo potenciando el trabajo en equipo.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los otros. No genera inconvenientes en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los otros, pero algunas veces no es un buen integrante del grupo.	Muy pocas veces escucha y valora el esfuerzo de los otros. Generalmente no es un buen integrante del grupo.
Resolución de problemas	Siempre esta predispuesto a encontrar soluciones a los problemas.	No propone soluciones, pero es capaz de analizar las soluciones sugeridas por los demás.	Ocasionalmente está dispuesto a tratar las soluciones aportadas por sus compañeros.	Tiene una actitud totalmente pasiva frente a la resolución de problema, ni aporta ni ayuda.
Aportación personal en el trabajo en equipo	Aporta siempre ideas adecuadas y útiles tanto en los momentos de trabajo como en el sí del grupo. Es un líder positivo definido.	Prácticamente siempre, aporta ideas útiles y adecuadas tanto en los momentos de trabajo como en el sí del grupo. Un integrante fuerte del grupo.	Algunas veces aporta ideas útiles y adecuadas tanto en los momentos de trabajo como en el sí del grupo. Es un miembro satisfactorio.	Raramente aporta ideas útiles y adecuadas tanto en los momentos de trabajo como en el sí del grupo. Siempre se muestra desinteresado

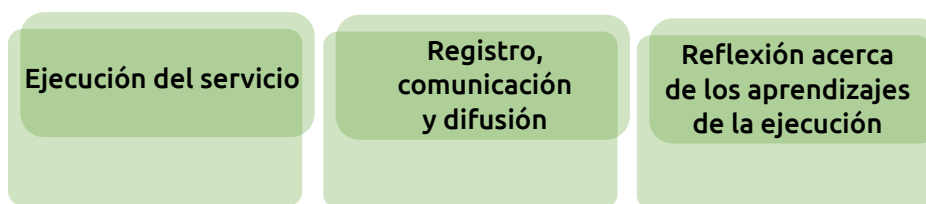
### · Evaluación del grupo

En este apartado proponemos la utilización de la gráfica de tipo radial que hemos apuntado en el apartado análisis del grupo de la primera etapa. Anteriormente, en la primera etapa, hemos evaluado el punto de partida del grupo en las habilidades para la planificación de proyectos, ahora tras la propia planificación es momento de visualizar la evolución del grupo en esas competencias, y ser conscientes de las mejoras y carencias.

# etapa 3: Ejecución con el grupo

Es el momento de pasar a la acción! En esta etapa las fases no son sucesivas, sino que todas ellas se dan de forma simultánea. Estas fases son:

Tabla 12. Las fases de la etapa 3: ejecución del servicio



## 9. Ejecución del servicio

La ejecución del servicio no significa necesariamente que de buen inicio salgamos al exterior y pasemos a la acción. Muchos de los servicios requieren unas tareas previas en clase con tal de asegurar la puesta en práctica posterior. Por eso, a continuación mostramos dos tablas, con todos los aspectos mínimos necesarios a tener en cuenta, tanto en el trabajo en el aula como en el propio terreno.

### - Trabajo en el aula

Os proponemos un ejemplo de servicio, con tal de entender adecuadamente los aspectos propuestos en la tabla 13. Si el servicio es montar un invernadero en una residencia municipal del pueblo, previamente tendremos que conocer cuál es el tipo de plástico más adecuado, conocer los materiales y herramientas necesarias para la construcción del invernadero, cómo se usan estas herramientas, hacer un pequeño invernadero de muestra, etc.

Tabla 13. Aspectos de trabajo previos a la puesta en práctica del servicio



- Trabajo sobre el terreno

Una vez tengamos finalizadas las tareas previas a la puesta en marcha del servicio propiamente, es momento de pasar a la práctica. Puntualmente, las experiencias prácticas son algo más caóticas y desorganizadas, es por eso que se ha elaborado una tabla (ver tabla 14) que sirva tanto para organizar previamente la sesión práctica como para valorarla posteriormente.

Tabla 14. Ficha resumen de cada sesión del servicio

Nº de sesión		Fecha			
Previo al servicio	Tareas programadas				
	Material necesario				
Durante el servicio	Tareas realizadas				
	Aprendizajes o habilidades empradas para la consecución de las tareas				
Posterior al servicio	Calidad de las tareas realizadas	1	2	3	4
	Grado de satisfacción con el grupo-clase	1	2	3	4
	Incidencias				
	Observaciones				

1: Baja 2: Suficiente 3: Media 4: Alta

## 10. Registro, comunicación y difusión

Otro aspecto fundamental en la realización del servicio es el registro, comunicación y difusión de todo aquello que los alumnos han vivido. Como educadores debemos tener en cuenta que el registro de la experiencia ayuda a:

- Facilitar la valoración posterior.
- Mejorar la reflexión sobre los aprendizajes alcanzados.
- Hacer más visibles a aquellos proyectos que no tienen una vertiente plástica o artística, y que si no se anotara todo lo ocurrido se podría olvidar más fácilmente.
- Poder comunicar y difundir con más fidelidad el servicio realizado.

Existen varias herramientas para poder llevar un seguimiento del servicio como puede ser la creación del diario del proyecto, o el diario personal de cada alumno, o las fotografías, etc.

Y en cuanto a la comunicación y difusión, es importante una vez más, que la característica de apertura que tienen los proyectos de aprendizaje servicio, se materialice en las distintas fases; y por esto velar para dar a conocer el proyecto al resto de los alumnos del instituto, o a las familias, o al ayuntamiento, o los vecinos del entorno próximo, etc. a través de la revista del centro, o de los medios de comunicación locales o de una exposición.

## 11. Evaluación y reflexión acerca de los aprendizajes durante la ejecución

Algunas de las herramientas diseñadas para evaluar los aprendizajes durante la ejecución son las mismas o con pequeñas variaciones que las utilizadas en la fase de evaluación de los aprendizajes durante la etapa de planificación. Por un lado podemos utilizar la tabla para evaluar los contenidos académicos (ver tabla 10) y la rúbrica (ver tabla 11) para valorar la actitud de los alumnos, añadiendo el parámetro actitud con los destinatarios del servicio, en la rúbrica. A continuación tan solo mostramos el parámetro añadido en la tabla 11.

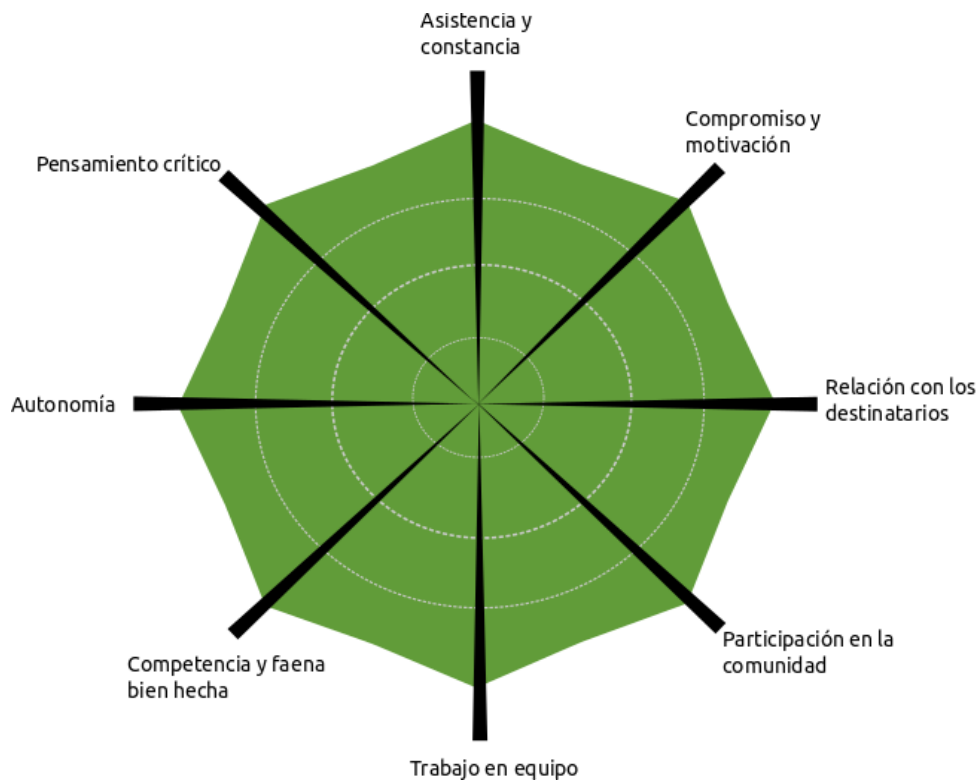
Tabla 15. Parámetro añadido en la rúbrica de evaluación de la actitud del alumno durante el trabajo en grupo en la etapa de planificación

	4	3	2	1
Actitud con los destinatarios/parteneriado del servicio	Siempre se muestra abierto y receptivo a las necesidades de los destinatarios, Gran capacidad de comunicación y expresión de su punto de vista.	Normalmente se muestra abierto y receptivo a las necesidades de los destinatarios. Capacidad de comunicación y expresión de su punto de vista.	Ocasionalmente se muestra activo, abierto y receptivo con los destinatarios. Se muestra tímido o retraído a la hora de expresar sus opiniones.	Muy pocas veces o nunca se muestra abierto y atento a las necesidades de los destinatarios. No muestra interés para poder expresar sus opiniones.

### - Evaluación de los aprendizajes del grupo

Tal y como hemos realizado en anteriores apartados, valorar los aprendizajes del grupo en cuanto a madurez, actitud y habilidades durante la etapa de ejecución es importante con tal de observar cuál es la evolución del grupo-clase.

Figura 3. Habilidades del grupo durante la etapa de ejecución





# Evaluación con el grupo y con el educador

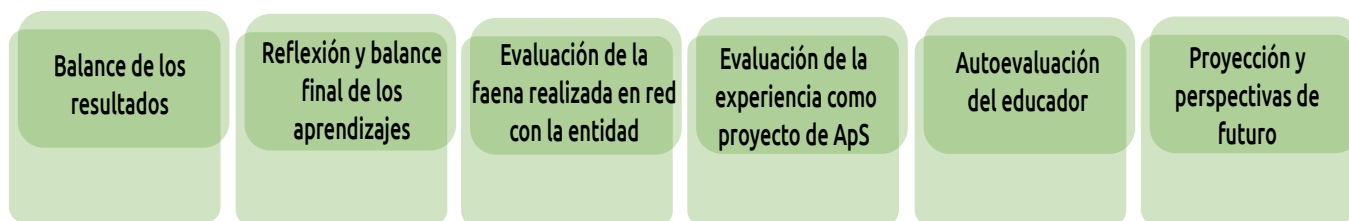
etapa 4:

La evaluación es de vital importancia para el éxito y la continuidad de los proyectos de aprendizaje servicio. Esta es el motor de transformación y mejora de las personas y colectivos a partir de la crítica constructiva, proposición de mejoras y el reposicionamiento individual y colectivo frente a lo evaluado. La finalidad de esta fase es valorar y reflexionar acerca de los aprendizajes, el funcionamiento del grupo, del servicio, de los sentimientos y de las experiencias que se han generado alrededor del proyecto. Una revisión debe servir para reforzar la autoestima de los alumnos, y para reconocer y agradecer el esfuerzo que han hecho.

Antes de entrar a detallar cuales son las fases y los aspectos a valorar, nombraremos cuatro habilidades básicas que los docentes deberían trabajar con los alumnos, con tal de realizar una buena evaluación del proyecto. Estas habilidades son:

- **Capacidad de reflexión y de toma de conciencia:** para poder generar una evaluación desde la conciencia y no desde la impulsividad es importante trabajar la capacidad de reflexión sobre las diferentes situaciones ocurridas, tener capacidad de tomar conciencia de la situación individual y del grupo y entender la lógica del proceso seguido en el proyecto.
- **Capacidad crítica:** la capacidad de clasificar las reflexiones y situaciones vividas en positivas y negativas ayudarán a las personas y al colectivo a mejorar. Evidentemente esta capacidad no tendrá potencialidad si no se trabaja desde el positivismo y la voluntad de construir para la mejora. La capacidad crítica se puede trabajar individualmente (Autocrítica) o colectivamente. Esta competencia depende evidentemente de la autoestima de cada persona, de la capacidad comunicativa y de la voluntad de aceptación de críticas.
- **Capacidad de aceptación de críticas constructivas y propuestas:** como hemos expuesto anteriormente, la capacidad de aceptación va íntimamente ligada la capacidad crítica. Entre estas dos hay una relación de retroalimentación importante que puede generar una dinámica muy interesante de mejora o todo lo contrario.
- **Apreciar la evaluación:** por último uno de los pilares de los proyectos de ApS es que las personas vivan la evaluación como un acto positivo y enriquecedor, ya que es una parte tanto o más importante que la fase de ejecución.

Tabla 16. Las fases de la etapa 4: Evaluación con el grupo y del educador



## 12. Balance de los resultados del servicio

La puesta en común y observación de los resultados dan a los proyectos de aprendizaje servicio un valor añadido frente a la comunidad, a los participantes y a los destinatarios directos o indirectos del proyecto. En este balance de resultados es muy importante valorar tanto el proceso como el resultado. Por lo tanto, es momento de medir el impacto del servicio realizado.









¿En qué nos debemos fijar a la hora de realizar el balance?

- Utilizar los equipos de trabajo o comisiones para recoger toda la información.
- En los instrumentos de registro, como el diario del proyecto, para extraer todas aquellas anotaciones interesantes y que aporten conclusiones del servicio.
- En contabilizar todas las horas invertidas, los conocimientos alcanzados, las personas que han recibido nuestra ayuda, en los cambios obtenidos, en los productos elaborados, en los costes, etc. -
- Con todos estos datos podemos elaborar gráficas, murales, exposiciones, etc. que sirvan tanto a los propios alumnos para tomar conciencia de lo realizado como al resto para conocer la experiencia que han llevado a cabo.
- En las opiniones y valoraciones de la contraparte, la entidad.

## 13. Reflexión y balance final de los aprendizajes

Igual que en el balance del servicio también tiene vital importancia que los participantes y los educadores reflexionen y valoren los aprendizajes. Partiremos de los objetivos planteados inicialmente y comprobaremos hasta donde se ha llegado. Sin embargo también debemos reflexionar sobre aquellos aprendizajes inesperados, no previstos y que han ido surgiendo a lo largo del desarrollo del proyecto. Con tal de llevar esta tarea a cabo, proponemos la siguiente tabla (ver tabla 17) a rellenar tanto por los alumnos como por el educador.

Tabla 17. Evaluación de los aprendizajes a lo largo de todo el proyecto

	Alumno		Grupo	
	Actitud/valores	Conocimientos/habilidades	Actitud/valores	Conocimientos/habilidades
Punto de partida	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 1.	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 1.	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 1.	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 1.
Planificación	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 2.	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 2.	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 2.	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 2.
Ejecución	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 3.	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 3.	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 3.	*nos pueden ayudar los gráficos de tipo radial realizados en la etapa 3.
Preguntas a responder de actitud/valores y de los conocimientos/habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución?</li> <li>- Puntos fuertes o consolidados?</li> <li>- Puntos débiles o a mejorar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución?</li> <li>- Marcar los conocimientos/habilidades según:</li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span> Difuso</span> <span> Puntual</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span> Frecuente</span> <span> Integrado</span> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución?</li> <li>- Puntos fuertes o consolidados?</li> <li>- Puntos débiles o a mejorar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución?</li> <li>- Marcar los conocimientos/habilidades según:</li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span> Difuso</span> <span> Puntual</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span> Frecuente</span> <span> Integrado</span> </div>

## 14. Evaluación de la faena realizada en red con la entidad

El trabajo en red entre centro escolar y entidad es un aspecto muy característico de los proyectos de aprendizaje servicio. Por lo tanto debe ser evaluado específicamente.

Tabla 18. Rúbrica para la evaluación de la faena realizada en red entre el instituto y la entidad

	4	3	2	1
Idoneidad	Los objetivos, las motivaciones y el ámbito territorial estaban muy ligado a los intereses de los participantes	Los objetivos, las motivaciones y el ámbito territorial eran próximos a los intereses de los participantes	La entidad tenía alguno de los objetivos, o motivaciones o ámbito territorial que podríamos relacionar con los intereses de los participantes	Los objetivos, las motivaciones y el ámbito territorial eran lejanos a los intereses de los participantes
Organización	Ambas partes, la entidad y el grupo clase, han cogido responsabilidades y han llevado a cabo todas las acciones previstas	Las dos partes han cogido responsabilidades y prácticamente se han podido llevar a cabo todas las acciones previstas	Las dos partes han cogido responsabilidades pero solo se han llevado a cabo las acciones imprescindibles	Ninguna de las partes ha asumido la responsabilidad de llevar a cabo las tareas básicas programadas
Creación de red	Con el proyecto se han creado vínculos entre centro escolar y entidad/es y entre los integrantes. Formación clara de un red entre ellos.	Con el proyecto se han creado algunos vínculos entre centro escolar y entidad/es y entre los integrantes; que con más contacto y madurez podrían devenir una red.	Se han observado algunos vínculos pero lejos de ser una red.	No se han creado vínculos a parte de los estrictamente obligatorios.
Valoración	La gran mayoría de integrantes de la entidad y de los participantes han podido hacer una valoración profunda del proyecto	La entidad y algunos participantes han valorado el proyecto	Solo una de las partes ha podido hacer una valoración	No se ha hecho valoración en ninguna de las partes
Balance global	Se han logrado los objetivos y expectativas de la mayoría de los participantes y de la entidad.	Se han logrado algunos objetivos tanto individuales como colectivos.	Solo se han logrado algunos objetivos de alguna de las partes.	No se han logrado la mayoría objetivos y expectativas

## 15. Evaluación de la experiencia como proyecto de ApS

El material elaborado hasta el momento es totalmente original, todas las tablas, figuras y gráficas son de elaboración propia. Pero en este apartado se ha creído conveniente utilizar y presentar la rúbrica (ver tabla 19) de evaluación creada por el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (2013) como herramienta de evaluación de la experiencia como ApS.

## 16. Autoevaluación del educador

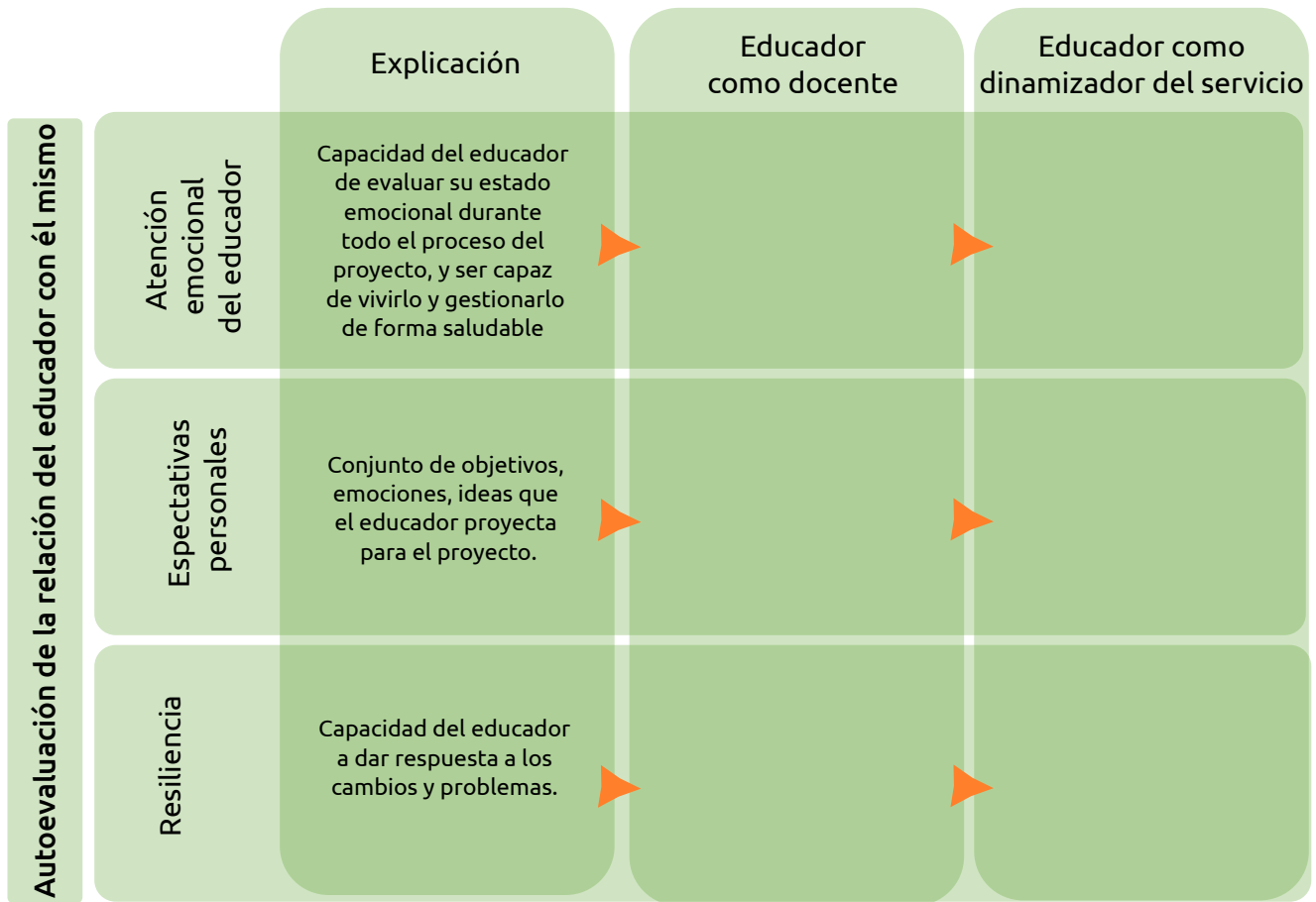
Para poder concluir la etapa de evaluación, es importante que el educador valore su tarea realizada, con tal de anotar las conclusiones extraídas de ella y mejorarlas de cara a futuros proyectos. En la siguiente tabla (ver tabla 20) se propone que el educador evalúe su labor desde un doble punto de vista; desde la perspectiva del educador como docente y desde la visión de dinamizador del servicio.

Tabla 19. Rúbrica para la evaluación de la experiencia como proyecto APs

		I		II		III		IV		
BÁSICO	Necesidades	<i>Ignoradas.</i> Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto.	<i>Presentadas.</i> Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.	<i>Presentadas.</i> Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.	<i>Decididas.</i> Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas.	<i>Descubiertas.</i> Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.				
	Servicio	<i>Simple.</i> Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.	<i>Continuado.</i> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas.	<i>Continuado.</i> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.	<i>Complejo.</i> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.	<i>Creativo.</i> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores.				
	Sentido del servicio	<i>Tangencial.</i> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social.	<i>Necesario.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.	<i>Necesario.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes.	<i>Cívica.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes.	<i>Transformador.</i> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.				
	Aprendizaje	<i>Espontáneo.</i> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio.	<i>Planificado.</i> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.	<i>Planificado.</i> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención.	<i>Útil.</i> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.	<i>Innovador.</i> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.				
PEDAGÓGICO	Participación	<i>Cerrada.</i> Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial.	<i>Delimitada.</i> Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso.	<i>Delimitada.</i> Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad.	<i>Compartida.</i> Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad.	<i>Liderada.</i> Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.				
	Trabajo en grupo	<i>Indeterminado.</i> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio.	<i>Colaborativo.</i> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes.	<i>Colaborativo.</i> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	<i>Cooperativo.</i> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	<i>Expansivo.</i> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria.				
	Reflexión	<i>Difusa.</i> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia.	<i>Puntual.</i> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.	<i>Puntual.</i> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.	<i>Continua.</i> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto.	<i>Productiva.</i> La reflexión, además de prevista y continua, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.				
	Reconocimiento	<i>Casual.</i> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas.	<i>Intencionado.</i> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.	<i>Intencionado.</i> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.	<i>Recíproco.</i> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio.	<i>Público.</i> El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico.				
ORGANIZATIVO	Evaluación	<i>Informal.</i> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes.	<i>Intuitiva.</i> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse.	<i>Competencial.</i> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos.	<i>Competencial.</i> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos.	<i>Conjunta.</i> Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial.				
	Partenariado	<i>Unilateral.</i> En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa.	<i>Dirigido.</i> En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio.	<i>Pactado.</i> Al menos dos organizaciones —una educativa y otra social— acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.	<i>Pactado.</i> Al menos dos organizaciones —una educativa y otra social— acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.	<i>Construido.</i> Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso.				
	Consolidación centros	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado.	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro.	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro.	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad.				
	Consolidación entidades	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad.	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización.	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación.				

Tabla 20: Autoevaluación del educador con el entorno, con el grupo y con él mismo

		Explicación	Educador como docente	Educador como dinamizador del servicio
Autoevaluación del educador con el entorno	Conocimientos	Recursos teóricos y prácticos del educador frente de los retos, objetivos, actividades,... desarrolladas en el proyecto.		
	Capacidades didácticas	Capacidad del educador de transmitir y relacionar los elementos pedagógicos (objetivos educativos, competencias,..) con las actividades desarrolladas en el proyecto.		
	Capacidad organizativa	Capacidad del educador de organizar todos los elementos internos y externos del grupo para poder ofrecer un espacio óptimo para el desarrollo del proyecto.		
Autoevaluación de la relación del educador con el grupo	Acompañamiento del grupo	Capacidad del educador de no ser el protagonista de la actividad. Acompañar es trabajar conjuntamente con el participante buscando dar apoyo y motivación.		
	Comunicación conciente	Capacidad de comunicar desde la conciencia cuales son los objetivos educativos en cada situación.		
	Escucha activa	Capacidad de dar a los participantes espacios de comunicación en que se sienten escuchados y no juzgados		
	Compromiso con el grupo	Capacidad del educador de comprometerse con el grupo y con los objetivos educativos planteados.		



### 17. Proyección y perspectivas de futuro

Una vez se ha valorado el servicio y los aprendizajes extraídos, es momento de decidir qué futuro le damos a todo lo realizado hasta el momento. A rasgos generales este «futuro» se puede clasificar en tres posibilidades:

1. Continuar el proyecto. No siempre de buen inicio los proyectos salen perfectos. A veces para que el servicio y los aprendizajes sean satisfactorios es necesario más de un intento. Si como educador o como grupo de alumnos, tras la evaluación, se decide seguir con el mismo servicio, es importante que avance en las siguientes líneas:

- Complementarlo con otras acciones teniendo en cuenta las necesidades y carencias detectadas.
- Simplificarlo con el objetivo de centrarse en las acciones más vitales del proyecto.
- Multiplicarlo y enriquecerlo con la visión de abarcar más destinatarios, uniendo esfuerzos con otros grupos de alumnos, etc.

2. Cambiar de proyecto. Hay proyectos que al finalizarlos no ofrecen la posibilidad de seguir exprimiéndolos, como la participación en una campaña o en un acto concreto como una recogida de alimentos. Otras veces, tras un mal enfoque inicial, un servicio demasiado complicado, una desmotivación generalizada del grupo, etc. descadenan una realización de una experiencia poco profunda y negativa. Es momento, entonces, de buscar otro proyecto.

3. Pasar el relieve a otros grupos. Puntualmente hay servicios que se institucionalizan y pasan a ser identitarios del centro, pueblo, etc. y normalmente son traspasados entre grupos tras pequeños ajustes a las características propias de cada grupo.



# Referencias bibliográficas

Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.

Grup de Recerca en Educació Moral de la Facultat de Barcelona (GREM). (2014). *Rúbrica per l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Puig J.M. et al. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.