



Trabajo de Fin de Máster

Título: "Herramientas para potenciar el impacto de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los Ciclos Formativos de Grado Medio"

Apellidos: Kobeaga Pi
Nombre: Paula Adhara
Titulación: Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Especialidad: Tecnologías Industriales

Director/a: Òscar Farrerons
Fecha de lectura: 17/06/20

ÍNDICE

01. INTRODUCCIÓN	
1.1. Palabras clave.....	01
1.2. Resumen	01
1.3. Objetivo	02
1.4. Propuesta de mejora	03
02. MARCO TEÓRICO	
2.1. Las metodologías de aprendizaje activas.....	04
2.2. El Aprendizaje-Servicio (ApS).....	05
2.2.1. Antecedentes	08
2.2.2. Características del ApS.....	09
2.2.3. Ventajas y dificultades de aplicación.....	10
2.2.4. Agentes y roles involucrados en proyectos ApS.....	11
03. ÁMBITO DE PROPUESTA	
3.1. Trayectoria académica del alumnado de los CFGM.....	14
3.2. El alumnado de CFGM en el aula.....	16
04. IMPACTO DE ApS EN ADOLESCENTES	
4.1. Impacto de proyectos ApS en adolescentes.....	17
4.2. Evaluaciones en el ApS.....	19
4.3. Estudios sobre impacto de proyectos ApS en secundaria.....	19
05. METODOLOGÍA	
5.1. Herramientas de soporte para un proyecto de ApS en un CFGM.....	23
5.1.1. Identificación.....	25
5.1.2. Contacto con entidades sociales y diagnóstico.....	29
5.1.3. Definición y planificación.....	34
5.1.4. Desarrollo.....	37
5.1.5. Reflexión y evaluación.....	39
5.1.6. Celebración y difusión.....	43
06. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	45
07. WEBGRAFÍA Y BIBLIOGRAFÍA.....	47

01. INTRODUCCIÓN

1.1. Palabras clave

Aprendizaje-servicio, Ciclos Formativos de Grado Medio, educación en valores, recursos, comunidad

Paraules clau:

Aprenentatge-Servei, Cicles Formatius de Grau Mig, educació en valors, recursos, comunitat

Keywords:

Service-Learning, Vocational Education and Training, values education, community, resources.

1.2. Resumen

(CAST)

Los centros educativos conforman un espacio de oportunidad para fomentar el conocimiento, el pensamiento crítico, el debate y la investigación sobre los problemas y retos a los que se enfrenta la sociedad. Sin embargo, en el ámbito docente, a menudo se observa una gran falta de contacto con la realidad y con las problemáticas sociales actuales.

Los proyectos basados en la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) consisten en algún tipo de servicio por parte del alumnado de un centro educativo con el objetivo de dar respuesta a una necesidad concreta de una comunidad. Además de tener un efecto directo en dicha comunidad, esta metodología contribuye al desarrollo de competencias curriculares y personales del alumnado.

Para lograr este objetivo es deseable que se produzca una estrecha colaboración entre los centros educativos, la administración local y la ciudadanía, para que a través de una “polinización” de recursos técnicos y humanos se pueda dar respuesta a estas necesidades sociales. Por ello, los proyectos ApS de mayor impacto buscan potenciar el desarrollo social y la formación profesional y personal del alumnado, identificando y aprovechando los recursos locales.

El impacto de dicha metodología en estudiantes de Ciclo Formativo de Grado Medio puede ser muy transformador, ya que provoca un aprendizaje significativo en el proceso y acerca al alumnado a tener un papel más comprometido con la estructura social de su entorno.

(CAT)

Els centres educatius conformen un espai d'oportunitat per a fomentar el coneixement, el pensament crític, el debat i la recerca sobre els problemes i reptes als quals s'enfronta la societat. No obstant això, a l'àmbit docent, sovint s'observa una gran falta de contacte amb la realitat i amb les problemàtiques socials actuals.

Els projectes basats en la metodologia d'Aprenentatge-Servei (ApS) consisteixen en alguna mena de servei per part de l'alumnat d'un centre educatiu amb l'objectiu de donar resposta a una necessitat concreta d'una comunitat. A més de tenir un efecte directe en aquesta comunitat, aquesta metodologia contribueix al desenvolupament de competències curriculars i personals de l'alumnat.

Per a aconseguir aquest objectiu és desitjable que es produeixi una estreta col·laboració entre els centres educatius, l'administració local i la ciutadania, perquè a través d'una “pol·linització” de recursos tècnics i humans es pugui donar resposta a aquestes necessitats socials. Per això, els projectes ApS de major impacte busquen potenciar el desenvolupament social i la formació professional i personal de l'alumnat, identificant i aprofitant els recursos locals.

L'impacte d'aquesta metodologia en estudiants de Cicle Formatiu de Grau Mig pot ser molt transformador, ja que provoca un aprenentatge significatiu en el procés i acosta a l'alumnat a tenir un paper més compromès amb l'estructura social del seu entorn.

(EN)

Educational centers provide a space of opportunity to promote knowledge, critical thinking, debate and research on the problems and challenges society is facing up. However, in the academic field, there is often a great lack of conscience of the reality and of current social problems.

Projects based on the Service-Learning (SL) methodology consist of some type of service by the students of an educational center with the aim of responding to a specific need in a community. In addition to have a direct effect in the community, this methodology contributes to the development of curricular and personal competences of the students.

In order to achieve this objective, it is desirable a close collaboration between the educational centers, the local administration and the citizens. Through a "pollination" of technical and human resources the academic community get close to these social needs. For this reason, the highest impact SL projects seek to promote the social development and the professional and personal training of students, by identifying and taking advantage of local resources.

The impact of this methodology on students of Vocational Education and Training could be very transformative, as it causes significant learning in the process and encourage students to have a more committed role with their community.

1.3. Objetivo

Este TFM se aproxima a la metodología ApS desde el estado del arte de experiencias documentadas con metodologías de este tipo, así como de los impactos sociales y pedagógicos que han generado en alumnado adolescente.

En este proceso de documentación sobre diversas praxis en este tipo de proyectos, se ha observado un peligro que sobrevuela este tipo de metodologías: que los únicos agentes empoderados en las distintas fases de un proyecto ApS sean únicamente el alumnado y el equipo docente.

Para romper con esto, este TFM pretende involucrar a la comunidad desde la fase 0 del proyecto y que ésta realmente se empodere durante el proceso, trascendiendo de esta manera su papel como "objeto de ayudas sociales" a sujeto político. De esta manera, las dos piezas motoras del proyecto pasarían a ser el alumnado y la comunidad, y el docente quedaría más relegado a un plano de apoyo o guía.

Para desarrollar la parte propositiva de este trabajo, se ha aprovechado el background personal como dinamizadora comunitaria en procesos participativos de base (la mayoría no institucionales), que ha posibilitado la recopilación de una serie de herramientas y recursos a incorporar en las distintas fases de un proyecto ApS aplicado a estudiantes de un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM).

Estas herramientas/recursos propuestos persiguen huir de dinámicas asistencialistas y poco profundas, aspirando a un aprendizaje más significativo que suponga un impacto real en los diversos agentes involucrados y persiguiendo una transformación social.

1.4. Propuesta de mejora

Se detecta que existen numerosos artículos publicados sobre experiencias con la metodología ApS durante la estancia en colegios y institutos, y no tantos en lo que atañe a Ciclos Formativos. Lo mismo ocurre con los meta-análisis publicados, en los que predominan experiencias aplicadas en Educación Secundaria y Bachillerato, en nuestro caso, o en estudios de High School en el caso de estudios anglosajones.

Con este TFM se pretende extraer enseñanzas sobre las conclusiones de estos estudios sobre el ApS en estudiantes de secundaria para que sirvan como guía a la hora de ofrecer recursos para la implantación de proyectos ApS en el alumnado de CFGM, ya que, aunque el contexto no sea el mismo, se observa una mayor analogía entre estudiantes de secundaria y alumnado de CFGM que entre alumnado de CFGS y CFGM.

Este TFM pone el foco en las potencialidades que supone la aplicación de dicha metodología con alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio, contexto en el que parte de los y las estudiantes pueden venir de una experiencia desmotivante durante la Secundaria, con el consecuente autoconcepto bajo que ello supone, y que atraviesan un momento crucial para la conformación del carácter.

02. MARCO TEÓRICO

Para proponer herramientas que acompañen al diseño de un proyecto de ApS en un Ciclo Formativo de Grado Medio, se tienen que tomar previamente unos referentes teóricos y recoger estudios o modelos de buenas prácticas de dicha metodología de aprendizaje.

2.1. Las metodologías de aprendizaje activas

La introducción de metodologías de aprendizaje activas en el sector de la enseñanza ha supuesto un cambio de paradigma importante: la concepción del aprendizaje como un proceso y no únicamente como una recepción y acumulación de información¹. El aprendizaje ha pasado de ser un acto receptivo a ser un proceso constructivo, de estar centrado en un enfoque de transmisión a estar centrado en interacciones.

Las metodologías de aprendizaje activas no responden a una sola propuesta educativa ni son un concepto reciente, sino que son fruto de la superposición de diversas corrientes pedagógicas que vienen reivindicando la construcción propia del aprendizaje y del conocimiento del alumnado, teniendo en cuenta los diferentes ritmos e intereses de éste.

A partir del siglo XVII se genera un cambio en la educación con respecto al siglo anterior: las instituciones cobran mayor importancia, cambian métodos de aprendizaje y se suaviza la disciplina. Se racionaliza más la educación y se le intenta dar a ésta una base psicológica mediante el método inductivo. Es durante este periodo que se empiezan a gestar estos conceptos que se desarrollarán mejor el siglo siguiente, principalmente de la mano de figuras como Rousseau y Pestalozzi.

Pestalozzi, influido por el pensamiento de Rousseau (poner en el centro al alumno/a y su visión de la naturaleza, principalmente), defendió un aprendizaje integral a través de la observación y la práctica, siempre adaptado al desarrollo natural del estudiante y a través de sus experiencias e intereses.

A finales del s.XIX y comienzos del XX se inició un trascendente movimiento de renovación pedagógica: la Educación Nueva, donde autores como Ferrière, Dewey, Montessori, Froebel y Piaget fueron los principales exponentes. Esta corriente tenía como objetivo romper con la educación tradicional (con su apología al aprendizaje memorístico) e introducir métodos de enseñanza más activos para los y las estudiantes. Ésto/as pasaban a ser el centro en el proceso de aprendizaje, pretendiendo, a través del empirismo científico, fomentar el espíritu crítico en ellos.

Autores del s.XX como Vygotsky, Bruner, Gagne, Ausubel, Novak y Gardner aportaron nuevas visiones a esta corriente. Abogaron por una enseñanza menos dogmática y expositiva (del cual el formato “clases magistrales” es el máximo exponente), poniendo la observación directa por encima del conocimiento del docente y las cosas por delante de las palabras.

¹ Glaser, Robert (1991) “*The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice*”. Learning and Instruction, 1:129-144

La aportación del pensamiento de todos estos autores es fundamental para la conformación de las bases de lo que hoy en día llamamos “pedagogía activa”, sobretodo por estos aspectos:

- Centrar el proceso de aprendizaje en el alumno/a, ofreciéndole contenidos de interés vinculados con sus experiencias o saberes previos para que puedan ser transformados en conocimientos nuevos.
- Fomentar el aprendizaje por descubrimiento, a través de la experiencia generada tras la observación y acción en un determinado contexto.
- El estudiante pasa a tener un rol más activo en su proceso de aprendizaje, y el docente pasa a tener un rol de guía o mediador.²

Según Ventosa, las metodologías activas se caracterizan por tres rasgos principales: participación, actividad y autodirección del estudiante³, entendiendo esto último como el “*proceso por el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de los demás, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de objetivos de aprendizaje, identificación de los recursos humanos y materiales para el aprendizaje, la selección y aplicar las estrategias de aprendizaje, y la evaluación de los resultados del aprendizaje.*” (Knowles, 1975, p. 18)

El aprendizaje autodirigido permite al alumnado trabajar en equipo y trabajar la discusión, argumentación y evaluación, adquiriendo un aprendizaje más profundo.

Otra de las ideas clave en las metodologías activas es que la enseñanza debe partir de un contexto real, simulando situaciones lo más próximas posibles a su futura práctica profesional. Esta vinculación promueve la motivación y actitud positiva de los estudiantes al permitirles enfrentarse a problemas similares a los que se encontrarán en su práctica profesional⁴, adquiriendo un aprendizaje más significativo al poderlo aplicar en su vida personal, académica y laboral.

A día de hoy, esta superación de la memorización y la repetición irreflexiva ha supuesto un giro de 180° en el currículum académico. El campo educativo se ha abierto a implementar estas metodologías que abogan por un desarrollo más completo del proceso de aprendizaje, superando el formato del libro y las clases magistrales para aspirar a una experiencia práctica más profunda.

Asimismo, las habilidades y capacidades están poniéndose al mismo nivel que el conocimiento curricular, generando la triada de competencias profesionales-personales y sociales. Amparo Fernández señala la necesidad actual de reconocer que el alumnado está expuesto a una realidad en continuo cambio y a una información actualizada constantemente, por lo que el proceso de aprendizaje debería estar centrado en cómo gestionar y emplear este conocimiento recibido y en generar la capacidad de aprender, más que en el conocimiento como un fin.⁵

Competencias como la habilidad comunicativa, la creatividad, el liderazgo, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo se han convertido en algunas de los valores que cada vez se ponen más en valor, y no solo a nivel social sino también en el sector profesional⁶.

¿Y cómo se aplican estas metodologías activas en el ámbito de la Formación Profesional?

La enseñanza en Ciclos Formativos posee unas particularidades concretas: a la cantidad de contenido técnico y teórico necesario para la profesionalización del alumno/a se le suma la posibilidad de una trayectoria académica poco favorable por parte del alumnado, con la escasa motivación que ello conlleva. A día de hoy, a este hándicap hay que sumarle la idiosincrasia de los adolescentes y su cultura de la inmediatez, tan poco predispuestos al esfuerzo como práctica para la

² Gálvez, Elisa (2013) “*Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes*” Cuaderno de apoyo didáctico. Editorial Santillana S.A.

³ Ventosa, Víctor Juan (2012) “*Métodos activos y técnicas de participación*”. Editorial CCS

⁴ Brunning R., Schraw G., Ronning R. (1995) “*Cognitive Psychology and Instruction*” Englewoods Cliffs ed. New Jersey: Prentice Hall

⁵ Fernández, Amparo (2006) “*Metodologías activas para la formación de competencias*”. Educatio Siglo XXI, 24, 35-56. Universidad Politécnica de Valencia.

⁶ Murray, Seb (2019) “*El predominio de las Soft Skills*” Artículo Expansión 16 de febrero 2019

obtención de resultados. Dicha apreciación la recoge Francisco J. Serrano en su prólogo de Trabajo de Final de Máster⁷.

Responder a estas casuísticas con metodologías clásicas educativas -basadas en la unidireccionalidad del docente y en la coacción- no resulta efectivo y desde luego no favorece un aprendizaje significativo y competencial en alumnado del ámbito de la Formación Profesional.

Afortunadamente, este cambio de mentalidad pedagógico también ha “polinizado” este ámbito, requiriendo al alumnado no sólo conocimientos técnicos sino capacidades como: autodirección, iniciativa, resolución, capacidad de trabajar en equipo, creatividad, pensamiento crítico, etc. Ello pasa necesariamente por una reubicación de los roles establecidos docente-estudiante, y posibilita procesos de enseñanza-aprendizaje de mayor orden en la taxonomía de Bloom⁸. Los Ciclos Formativos no sólo forman futuros profesionales sino que pretenden también formar futuras personas competentes y emprendedoras.

Actualmente se pueden encontrar numerosas experiencias de éxito en la implantación de metodologías de enseñanza activas en los Ciclos Formativos. Como bien corrobora Joseba Arregui en su tesis⁹, las metodologías activas aplicadas en la FP han demostrado muy buenos resultados, tanto académicos como personales, y son una herramienta muy útil para afrontar esta realidad comentada anteriormente.

2.2. El Aprendizaje-Servicio (ApS)

A la valoración de las competencias personales además de las curriculares, también hay que sumarle la valorización de las competencias éticas en el mercado laboral actual. Así lo confirman los resultados de un estudio¹⁰ en el que se realizó encuestas a empresarios de Andalucía sobre las capacidades que más valoraban en un candidato a un puesto de trabajo y que mostraron mayor aprecio por los valores morales del personal trabajador que por las competencias instrumentales de éste.

De hecho, programas europeos en educación superior abogan por enfatizar el desarrollo de competencias de cambio social para la promoción de una ciudadanía comprometida y con valores sociales. En la misma línea, Morales, Trianes y Casado (2013)¹¹ enumeran las múltiples ventajas de introducir metodologías activas para desarrollar competencias éticas en ámbito universitario.

Por su parte, la UNESCO ha marcado unas claras directrices para incorporar modelos de enseñanza-aprendizaje que fomenten la participación de los adolescentes en el diseño, ejecución y seguimiento de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) a través de la iniciativa global “*La educación ante todo*”. Dicha iniciativa pretende aumentar la pertinencia de la educación dentro y fuera del centro educativo, involucrando al resto de agentes que conforman la comunidad y haciéndoles partícipes de los procesos de aprendizaje del alumnado (UNESCO, 2016; p.22).

Esta corresponsabilización comunitaria en la educación de los niño/as y adolescentes por parte del vecindario también lo promueve Jane Jacobs en su libro “*Muerte y vida de las grandes ciudades*” (1961) al reivindicar la importancia de las “calles y plazas con centenares de ojos”.¹²

⁷ Serrano, Francisco J. (2018) “*La clase invertida como experiencia programada en Grado Medio dentro de la enseñanza de la Formación Profesional*”. TFM. Universidad Pública de Navarra

⁸ Bloom, Benjamin (1956). “*Taxonomía de los objetivos de la educación : clasificación de las metas educativas*”. Alcoy. Marfil.

⁹ Arregui, Joseba (2017) “*Las Metodologías Activas aplicadas a la Formación Profesional. Evaluación de un proyecto de cambio metodológico*”. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco

¹⁰ Carmona, G., Entrena, S., Martínez-Rodríguez, F. M. y Sánchez, A. (2004). “*Factores y valores personales para la empleabilidad*”. Documento inédito, Universidad de Granada, Dpto. de Pedagogía, Grupo de Investigación “Valores Emergentes y Educación Social” (HUM-580).

¹¹ Casado, A. Morales, F., Trianes, M., (2013) “*Eficacia de un programa para fomentar la adquisición de competencias solidarias en estudiantes universitarios*” European Journal of Education and Psychology Vol. 6

¹² Jacobs, Jane (1961) “*The Death and Life of Great American Cities*”. Random House, New York

Se considera importante remarcar esta idea y romper con la perpetuidad de la escuela como un ente encerrado en sí mismo e infranqueable con escaso o nulo contacto con el exterior. La comunidad que rodea un centro educativo debería tener un papel en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Varias metodologías pedagógicas activas promueven la adquisición de capacidades personales y sociales, además de las curriculares. Entre ellas, la de Aprendizaje-Servicio también trata valores morales y éticos.



Figura 01. Infografía adaptada de IB MYP Design Cycle & Service Learning Outcomes de Stephen Taylor & Midori Nishizawa para la Canadian Academy, Japón.

Se ha definido la metodología de Aprendizaje-Servicio de la siguiente manera:

“El aprendizaje-servicio (ApS) es una propuesta docente y de investigación que integra el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico en un solo proyecto que permite a los y las estudiantes formarse trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.”¹³

Esta metodología pedagógica une procesos de servicio a la comunidad con procesos de aprendizaje en un solo proyecto bien planificado y articulado.

Los proyectos de ApS promueven acciones planificadas para enfrentar una necesidad concreta de una comunidad. Con dicha metodología no solo se atienden estas necesidades locales, sino que mejora la calidad de los contenidos curriculares y promueve una participación ciudadana responsable y la formación en valores.¹⁴

¹³ Puig, J. M.: Batlle, R.: Bosch, C. y Palos, J.: *“Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía”*. Barcelona, Editorial Octaedro, 2007 (1ª edición en catalán, 2006), p. 20.

¹⁴ Tapia, María Nieves (2000) *“La solidaridad como pedagogía”*. Organizaciones juveniles. Editorial Ciudad Nueva, Buenos Aires.

Como bien menciona Roser Batlle en una entrevista para el diari de l'educació¹⁵, el ApS es “una manera de obrir la escola a la comunitat, que la comunitat entre. Se genera un concepte de escola en que ésta es capaç de compartir su cultura pedagògica pròpia con el territori y encontrar aliats. Es muy diferente que el professor plantei a los alumnos un trabajo de campo sobre ir a ver los efectos de un incendio al hecho que esta propuesta la haga un grupo ecologista, que llega a la clase, los explica qué ha pasado, los puede llevar a hacer un trabajo de campo para averiguar por qué se ha quemado el bosque, causas y consecuencias, y después los invita a colaborar con este grupo en una acción de forestación. El profesor está utilizando como aliada a una entidad social. Esto está muy bien porque la escuela necesita actualmente muchos aliados.”

También se ha definido la metodología ApS de la siguiente manera:

“El aprendizaje y servicio es una forma de educación basada en la experiencia en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión gracias al cual los estudiantes trabajan con otros compañeros en un proceso de aplicación de lo que han aprendido a los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destrezas. Es decir, desarrollan de manera conexa las múltiples dimensiones humanas –intelectuales, afectivas y prácticas– y cultivan la responsabilidad cívica y social.” (Puig et Al. 2009, p.19)

Es importante comparar la metodología de Aprendizaje-Servicio con otras prácticas o experiencias de participación comunitaria para no confundir acciones de voluntariado de trabajo social con proyectos ApS. Como bien se ha explicado anteriormente, la metodología ApS posee unas características concretas.

En la siguiente imagen se presentan dos variables como coordenadas: el aprendizaje y el servicio. Sus diversas combinaciones dan como resultado los cuatro cuadrantes de dicha imagen.

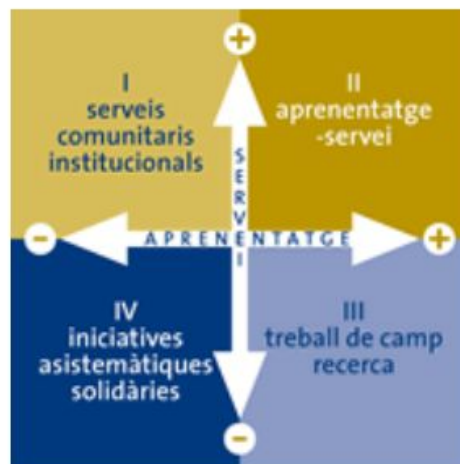


Figura 02. Cuadrantes de Aprendizaje-Servicio. Basado en Service-Learning Quadrant (Service-Learning 2000 Center, Palo Alto C.A, 1996) Stanford University.

1- Servicios comunitarios institucionales

Serían parte del primer cuadrante todas aquellas acciones con un alto nivel de servicio a una comunidad pero con una desconexión con el aprendizaje educativo. Sería análogo a muchos voluntariados que ponen énfasis en el servicio prestado.

¹⁵ Batlle, Roser (2017) “Amb l’aprenentatge i servei els alumnes se senten valorats i útils” Diari de l’educació.

2- Aprendizaje-Servicio

El segundo cuadrante correspondería a proyectos con un doble objetivo: un aprendizaje sistematizado unido a un servicio a una comunidad de calidad. Se diferencian de otro tipo de proyectos porque beneficia tanto a la comunidad donde se ha hecho el servicio como a las personas que lo han prestado.

Estos son el tipo de proyectos que se tratarán en este TFM.

3- Trabajos de campo, investigaciones

Pertenecerían al tercer cuadrante todos aquellos proyectos focalizados en el aprendizaje de contenidos académicos concretos, pero con un bajo nivel de servicio a una comunidad. Serían un ejemplo de ello algunos trabajos de campo o investigaciones teóricas.

4- Iniciativas asistemáticas solidarias

El cuarto cuadrante correspondería a proyectos poco sistematizados académicamente y con una baja calidad de servicio. Estarían en esta categoría iniciativas esporádicas poco pensadas y mal organizadas, normalmente poco intensas y que brindarían pocas oportunidades de aprendizaje o reflexión.

2.2.1. Antecedentes

Diversos artículos atestiguan que el origen de esta metodología de aprendizaje se remonta alrededor del año 1900 en Latinoamérica, donde, sin los marcos teóricos y metodológicos que posteriormente se desarrollaron sobre el término, nació y se extendió para intentar dar una respuesta a unas necesidades sociales concretas.

Durante la Revolución mexicana (1910-1917) se promovió a través de la Constitución la necesidad de que los estudiantes universitarios realizaran servicios sociales (requisito que se extendió a mediados del siglo XX a todos los centros de educación superiores de México.)

Dicha práctica educativa se extendió en la mayoría de universidades de Latinoamérica en parte también a la contribución del Movimiento Regional de Reforma Universitaria (Argentina, 1918), que promovía la propagación de prácticas educativas que comportaran un compromiso social.

A partir de la primera mitad del s.XX, diversas asociaciones juveniles de numerosos países de todo el mundo desarrollaron acciones solidarias para intentar incidir en situaciones sociales y comunitarias injustas o difíciles, cada una partiendo de un contexto específico.

Ello ayuda a que desde los centros educativos (escuelas y universidades) se empiecen a articular contenidos pedagógicos que incluyen prácticas solidarias con la comunidad.

En la mayoría de los casos, estas acciones solidarias parten de iniciativas de los docentes o estudiantes para dar respuesta a necesidades concretas de comunidades urbanas o rurales. En otros casos responden a demandas específicas que verbalizan las propias comunidades.

Isabel Abal de Hevia, en su artículo *“Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora”* de la revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, realiza una aproximación sobre el nacimiento del término y su posterior implantación en Norteamérica:

“Estas prácticas comienzan a ser denominadas service learning a fines de la década de los 60 en Estados Unidos, con una fuerte influencia de la educación por la experiencia basada en la teoría de John Dewey (1938) y en los aportes de William James, a las que se suma la teoría de Paulo Freire (1974) que cumplió un rol sumamente significativo. De hecho, el exilio de Freire en Estados Unidos y la publicación en inglés de la Pedagogía del oprimido contribuyeron a que su pedagogía crítica y comprometida con la realidad se difundieran en los ámbitos académicos no solo latinoamericanos, sino norteamericanos y europeos.”

Además de las influencias antes citadas, numerosos autores (Melgar, 2001; Furco y Billig, 2002; Paso Joven, 2004) han señalado puntos en común del aprendizaje servicio con la educación por la acción de Piaget, con el método experimental de Freinet, con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y con el concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky, lo que permitió enriquecer sus fundamentos y superar gradualmente las limitaciones. Dichas aportaciones se conjugan y enriquecen, conformando un marco teórico, cada vez más rico que le sirve de sustento y que en la actualidad aún continúa en construcción”.¹⁶

Las primeras experiencias de ApS en el Estado Español vienen en el año 2004 de la mano de grupos educativos pioneros en Catalunya y el País Vasco, extendiéndose posteriormente a universidades y centros educativos del resto de comunidades autónomas.¹⁷

Por consiguiente, los últimos años se han ido formando en el Estado Español redes de ApS vinculadas con este tema: la Red Española de Aprendizaje-Servicio, la de de universidades (ApS-U) y otra vinculada a diferentes ayuntamientos, entre otras.

2.2.2. Características del ApS

El equipo interdisciplinario de ApS de la UB, que desde el año 2013 trabaja para la difusión del ApS en la UB, identifica una serie de aspectos clave de dicha metodología:

-Necesidades: El ApS parte de problemas, necesidades o retos reales de un entorno la mayoría de veces próximo. Dicha metodología se inicia realizando un análisis o diagnóstico de la realidad de la que se recogen unas conclusiones y propuestas para determinar qué tipo de intervención se puede llevar a cabo para mejorar las deficiencias o necesidades detectadas.

-Aprendizaje: Esta metodología tiene como uno de sus objetivos la adquisición de competencias y contenidos ligados a los contenidos académicos del alumnado, buscando y generando habilidades y saberes que permitan la intervención sobre las necesidades del entorno a través de una propuesta bien planteada.

-Servicio: El ApS no solo trabaja la detección de necesidades y la adquisición de competencias y conocimientos, sino que busca la implicación de los y las estudiantes prestando un servicio a una comunidad, entendiendo como éste una actividad (vinculada con la futura profesión) que se ofrece gratuitamente a una comunidad en su beneficio, generando un impacto positivo.

-Cooperación: Se requiere una colaboración y cooperación muy intensa entre entidades sociales y el centro académico para poder llevar a cabo un proyecto con dicha metodología.

-Reflexión: El proyecto de ApS debe estar siempre acompañado de una reflexión crítica basada en el impacto personal y emocional que puede provocar la acción realizada y en el sentido social de ésta. Evaluar la programación de la acción aplicada y los resultados obtenidos es una parte primordial del final del proceso.

-Reconocimiento: Se pretende el mismo tratamiento para la evaluación del ApS que para cualquier otra actividad formativa, buscando el reconocimiento a los/las estudiantes por el aprendizaje de competencias curriculares y más transversales durante el proyecto.

¹⁶ Abal, I. (2016). “Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora”. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 2, 3-32. Doi: 10.1344/ RIDAS 2016.2.2

¹⁷ Batlle R., Cuñado M.ª J., Escoda E. , García A., Martín D., Prats D. “100 buenas prácticas de ApS. Inventario de experiencias educativas con finalidad social”. Red Española de Aprendizaje-Servicio. Editorial Santillana C.P.: 102342

2.2.3. Ventajas y dificultades de aplicación

Ventajas

Existen ejemplos de aplicación de esta metodología en Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Universidad, a pesar de que cada etapa o contexto tendrá unas casuísticas particulares y específicas.

Aplicándolo a contextos más “profesionalizadores” como los CCFF o Universidades, esta metodología educativa ayuda a integrar competencias y conocimientos a los y las estudiantes, preparándolo/as para actuar como futuros profesionales con responsabilidad ética y social.

Algunas de las ventajas de aplicar proyectos con metodología ApS en centros educativos formales serían¹⁸:

- Potenciar un aprendizaje significativo y competencias a partir de prácticas reales
- Incrementar la responsabilidad, la autonomía y la creatividad en el proceso de aprendizaje
- Sensibilizar sobre asuntos de justicia social
- Enriquecer la docencia
- Conectar los centros educativos con la sociedad
- Potenciar la relación en red con agentes externos

Trabajando con dicha metodología, se adquieren competencias “transversales” que van más allá de las estrictamente curriculares, entendiéndose como dichas competencias:

“Las actitudes y conductas prosociales son aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos (según los criterios de estos) o metas sociales objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados”. (Roche, 1991)

En lo que a la implantación de la metodología ApS en Ciclos Formativos de Grado Medio se refiere, se considera que esta metodología puede ser especialmente transformadora por las razones previamente comentadas: por la posibilidad de provenir de una experiencia desmotivante durante la Secundaria (con el consecuente autoconcepto bajo que ello supone), y que se encuentran atravesando un momento crucial para la conformación de la personalidad y el carácter.

Dificultades de implantación

Al igual que otras metodologías de aprendizaje activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el ApS requiere de una mayor planificación y organización que en otros procesos de aprendizaje más convencionales, tanto en los alumno/as como en los docentes.

Ello sucede porque aplicar un proyecto ApS en un centro implica una reestructuración de los contenidos curriculares para conectarlos con las competencias profesionales que se espera del alumnado al realizar el proyecto.

También requiere de una gran implicación y coordinación por parte del Equipo Directivo y Docente, a destacar aquellos directamente implicados en el proyecto. La voluntad docente, en estos casos, es definitoria, ya que se requiere de una fuerte coordinación con otras entidades sociales y/o instituciones.

Esta metodología requiere de una dirección técnica con aptitudes y capacidades para lograr metas -tanto curriculares como las de desarrollo personal y cívicas-. Tener una buena dirección técnica detrás de un proyecto ApS es una de las premisas básicas a la hora de proponerlo y poder planificarlo.

¹⁸ <http://www.ub.edu/grupapsub/es/page/razones-para-hacer-aps>

La escasa formación específica sobre el tema dirigida al equipo docente también es una dificultad detectada. Según el Dr. James Kielsmeier, cabe hacerse la pregunta de cuántos docentes han sido formados para la gestión y desarrollo de proyectos ApS durante la preparación para la práctica docente.

“Seguramente muy pocos -contesta él mismo-, de modo que el punto de partida es que nos enseñemos unos a otros y también que enseñemos esta metodología en los Institutos de formación docente.”¹⁹

Según información extraída de la entrevista realizada a Roser Batlle (documento integral en el anejo), algunos de los hándicaps más recurrentes a la hora de implantar un proyecto ApS -además de que el equipo docente o el directivo no apoyen suficientemente el proyecto- serían:

“Una dificultad que puede haber (no específica de adolescentes) es que el partenariado entre la escuela y la entidad social no funcione, que no haya habido suficiente trabajo previo con la entidad social para garantizar que ese proyecto salga adelante. Ello puede derivar en que en la primera dificultad peligre el proyecto porque no había suficiente sintonía en el inicio. Hacer un proyecto con una entidad es como casarse.. si vas a ciegas con ella, te arriesgas a que no funcione.

(...)

Otro problema puede venir derivado de haber hecho un diagnóstico erróneo. Hay que sintonizar mucho con las necesidades reales de la comunidad y las alianzas para que el proyecto tenga sentido. Pero ojo, el hecho de dedicarle mucho tiempo al trabajo de campo previo para detectar una necesidad puede derivar en que vaya pasando el tiempo, se acaben los plazos escolares y el proyecto quede sin finalizar. Esto en proyectos de secundaria ha pasado mucho. Se le dedican muchas horas al trabajo de campo y luego no queda tiempo para realizar correctamente el servicio. Como conclusión, diría que hay que dedicarle rigor pero teniendo en cuenta que se juega con los tiempos escolares.”

Cabe añadir como hándicap la posibilidad de que alguno/as alumno/as tengan una presencia discontinua en un proyecto ApS a causa del elevado índice de absentismo que padecen algunos centros que imparten CFGM, factor que repercute en el compromiso de ésto/as con el proyecto.

2.2.4. Agentes y roles involucrados en proyectos ApS

En un proyecto ApS intervienen, como mínimo: equipo directivo, docentes y alumnado (plano centro educativo) y entidades sociales del territorio y socio comunitario (plano comunitario).

La implicación y compromiso de los directivos/as y docentes de un centro educativo es esencial para el éxito de un proyecto ApS. Como bien refiere Roser Batlle en la entrevista adjunta, que no exista esta implicación es una de las mayores amenazas que planean sobre este tipo de proyectos.

El rol del docente

Roberto Roche, en su ponencia del 3er y 4o Seminario de “Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica de Aprendizaje-Servicio” remite a la importancia que la figura del docente supone para el alumnado en términos de modelaje personal en este tipo de proyectos:

“Una figura fundamental, como modelo personal de aprendizaje, es el docente, a quien la prosocialidad puede dotarlo de un marco teórico y vital para implementar esa calidad:

a- Como guía para la propia autoformación del docente.

b- Como método para impregnar de esa calidad las diferentes secuencias del Proyecto comunitario, en su relación con los estudiantes y todos los demás recursos humanos implicados.

¹⁹ Kielsmeier, Dr. James (2000) “Criterios de calidad de los proyectos de Aprendizaje-Servicio”. Acta videoconferencia del 3er y 4o Seminario Internacional “Escuela y Comunidad”, Buenos Aires.

c- Como posibilitadora de generalización de la formación humana integral de los alumnos a otros ámbitos de actuación.²⁰

Según recoge Andrew Furco (director del Service-Learning Research and Development Center de la Universidad de California-Berkeley) en este mismo seminario, es imprescindible que los docentes involucrados en un proyecto de esta metodología comprendan la diferencia entre Aprendizaje-Servicio y servicio comunitario. Ello resulta imprescindible para poder empoderar a los estudiantes en la creación y desarrollo de las acciones del proyecto y poder integrar las experiencias del servicio a la comunidad al currículum académico, promoviendo la reflexión en el alumnado sobre dicha correlación. El docente también tendrá el papel de guiar al alumnado para la planificación y desarrollo de las actividades comunitarias, así como de fomentar la reflexión de éste en cada una de las fases del proyecto.²¹

El docente mutará en el peso de sus funciones a lo largo del proyecto ApS: al inicio actuará más como agente de promoción y sensibilización, y a lo largo de la experiencia más como agente impulsor y motivador del proyecto, de cara al alumnado y a la comunidad.

Al final del proceso, el docente tendrá una tarea muy importante de cara a legitimar el proyecto realizado y mostrar que es una metodología efectiva de aprendizaje: evaluar sistemáticamente el aprendizaje que el alumnado extrae a partir de experiencias de Aprendizaje-Servicio.

Tabla 3. Tareas del docente y/o educador en el proceso de acompañamiento

Trata de conocer a los educandos	Facilita la dinámica de integración en el grupo	Conoce el proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario que va a acompañar
Desarrolla su capacidad de observación para responder a las necesidades, expresadas o no.	Conoce la dinámica del grupo y facilita su desarrollo, identificando conflictos y ayudando a afrontarlos.	Se implica en la detección de necesidades.
Promueve la reflexión.	Activa su capacidad de diálogo y ayuda.	Facilita herramientas para el trabajo de grupo y la consecución de los objetivos del proyecto.
Ayuda en el proceso de toma de decisiones.	Orienta al grupo en la síntesis de las discusiones y debates en la búsqueda de soluciones.	Ayuda a la toma de conciencia de aquello aprendido en el proceso.
Problematiza, para estimular el pensamiento crítico y la creatividad.	Motiva a las personas y al grupo en su conjunto.	Mantiene la comunicación con los implicados en el proyecto y con miembros del equipo educativo y familias.

Figura 03. Tabla recogida en el artículo "Acompañamiento educativo: el rol del educador en Aprendizaje-Servicio Solidario" en la Revista Profesorado Vol.19, nº1 (Enero-Abril 2015) de García-Pérez, Ángela y Mendiá, Rafael. Adaptación de tabla de la "Guía 6. AySS el Acompañamiento Educativo", por Rafael Mendiá, 2013, Zerbikas Fundazioa.

²⁰ Roche Olivar, Roberto (2000) "El rol del docente en el desarrollo de actitudes pro-sociales, a través de proyectos de aprendizaje-servicio". Videoconferencia en el marco del 3er y 4o Seminario Internacional "Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio", Buenos Aires

²¹ Furco, Andrew (2000) "El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio". Videoconferencia en el marco del 3er y 4o Seminario Internacional "Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio", Buenos Aires

El rol del equipo directivo

Furco apunta que, así como los docentes tienen un papel fundamental en la calidad de las experiencias individuales de Aprendizaje-Servicio del alumnado, el equipo directivo tiene un rol esencial en la sostenibilidad de los programas de ApS en el centro educativo año tras año, pudiendo convertirse incluso en una “marca” identitaria de éste. La dirección, al moldear la “cultura de trabajo” del centro educativo, guía al equipo docente para reconocer las buenas prácticas y les alienta de esta manera a comprometer al alumnado en ellas.

El rol del alumnado

El documento *“El rol del/a estudiante en el ApS universitario: análisis de experiencias a partir de publicaciones científicas en España”* recoge varios estudios y realiza una clasificación sobre los diferentes roles que cogen los alumno/as al desarrollar un proyecto de ApS basándose en las conclusiones de éstos.

Los principales roles que se detectan en el alumnado de dicho documento serían:

- *Asesor: asesora sobre su campo de estudio a conciudadanos no expertos.*
- *Aprendiz: trabaja como aprendiz profesional bajo supervisión de persona cualificada.*
- *Investigador y diseñador de proyectos: investigación y aportación de ideas.*
- *Acompañante: da apoyo, hace compañía, escucha.*
- *Reivindicador: reivindicación o sensibilización de derechos y deberes.*
- *Actor: tareas prácticas de organización, colaboración, transporte, reparto, vigilancia”*²²

El rol de las organizaciones sociales

En el proceso de documentación que ha comportado el realizar este TFM, se ha apreciado que en un gran número de procesos de proyectos ApS, cabe el riesgo de que el rol de “sujetos políticos” sea asumido únicamente por alumnado y a educadores, y que la comunidad con la que se trabaja a menudo caiga en un rol de “objeto de políticas sociales”, descapitalizándola socialmente.

En este TFM se considera importante remarcar que la comunidad debería ser, junto al alumnado, uno de los agentes activos que son guiados por el docente en un proyecto de Aprendizaje-Servicio, y no un agente pasivo al que se le atiende una necesidad.

Como bien apunta William M. Plater: *“No se lleva a cabo el Aprendizaje Servicio “para” o “hacia” a una comunidad. Se representa “en” y “con” la comunidad, a través de la comunicación y la actividad compartida entre las personas que puedan articular el beneficio mutuo y la reciprocidad de intereses que consigue el servicio compartido”*²³

El rol del Gobierno

No sólo es importante la implicación de la comunidad educativa y de las entidades sociales del territorio para el éxito de proyectos ApS, sino que tener un apoyo legislativo que abogue por promover esta tipología de aprendizaje en los centros educativos es primordial. Por tanto, el papel de las instituciones y entes locales en la promoción de proyectos ApS es muy relevante para la propagación de dicha metodología, ya sea por su papel para la financiación, por la promoción de formaciones específicas²⁴ o para difundir y dar visibilidad a los proyectos llevados a cabo en el territorio.

²² Albertín P.; Bellera J.; Bofill A.M.; Heras R.; Guiu E.; Masgrau M. y Soler P., (2015) *“El rol del/a estudiante en el ApS universitario: análisis de experiencias a partir de publicaciones científicas en España”*. UdG, Girona.

²³ Plater, W. M. (2012) *“The context for International Service Learning. An invisible Revolution is Underway.”* In R. Bringle, J. Hatcher & S. Jones, S. (Eds.), *International Service Learning. Conceptual Frameworks and Research*, pp. 29-56. Virginia: Stylus.

²⁴ Como ejemplo cabría mencionar que el Consorci d’Ensenyament ha impulsado en los últimos años cursos de ApS de sesiones en las que participan de manera mezclada docentes y entidades sociales con la idea de que a final de curso se hagan parejas de trabajo.

03. ÁMBITO DE PROYECTO

3.1. Trayectoria académica del alumnado de CFGM

Investigaciones y artículos como los de Merino Pareja²⁵ o García Gómez²⁶ revelan que muchos de los alumno/as que inician un Ciclo Formativo de Grado Medio han vivido el fracaso escolar en la secundaria obligatoria y pueden no haber realizado una buena transición hacia el bachillerato. El fracaso escolar durante el bachillerato (etapa en la que, como apunta Martín Gordillo²⁷, más abandonos se producen) puede conducir a los estudiantes a iniciar una FP o al abandono definitivo de sus estudios.

Además, Merino Pareja y Llosada Gistau (2007) apuntan que también *“existe una gran parte de alumnos que con el graduado en la mano, pese a no haber obtenido buenos resultados académicos en la ESO, deciden, en primer lugar, probar suerte en el bachillerato (opción más reversible que un CFGM) previendo ya desde un primer momento que su posible fracaso será reorientado hacia un CFGM”*²⁸

Un estudio de carácter cualitativo realizado por Nieves Blanco García y Soledad García-Gómez²⁹ sobre alumnado de CFGM muestra cómo experiencias negativas -a nivel personal y académico- durante la etapa de ESO y/o bachillerato han condicionado la elección de algunos adolescentes por la Formación Profesional. Dichas dificultades son de diferentes índoles: bajo autoconcepto (baja autoestima), cambio del centro educativo, nuevos círculos y nuevas actividades de ocio y desinterés y desmotivación por los contenidos académicos.

Situaciones como un bajo rendimiento en los cursos previos, presiones familiares, consejos pedagógicos (o justamente ausencia de estos), una autoestima baja y una carencia de expectativas pueden hacer que muchos adolescentes elijan esta vía ya con cierto desánimo. También se da el anhelo de abandonar de forma voluntaria el bachillerato para iniciar un camino profesional emancipador (Adame Obrador y Salvá Mut, 2010). Así, una gran parte del alumnado de Ciclos Formativos se matriculan en él no por anhelo profesional, sino por ser de las pocas opciones que se les ofrece (Gil Rodríguez, 2005).

Es importante no perder de vista que el fracaso escolar está estrechamente vinculado con factores como la estabilidad emocional, la cualificación académica, el nivel económico, la situación laboral y la condición de migrantes del núcleo de convivencia. La interseccionalidad de dichos factores pueden marcar unas trayectorias académicas desiguales y muy complejas, como ilustran estudios de Torío López, Hernández García y Peña Calvo (2007) y de Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez (2010).

Existe un alto porcentaje de alumnado que empieza un CFGM y abandona antes de completarlo. Informes de estadísticas facilitados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte³⁰ durante los años 2012-2013 muestran diferencias importantes (de hasta un 50%) entre el porcentaje de población que inició ciclos formativos de grado medio (CFGM) en el Estado Español con respecto a los que finalmente adquirieron el título.

²⁵ Merino Pareja, R. (2005). *“La nueva Formación Profesional vista por los alumnos”*. Revista Complutense de Educación, 16 (1), 289-303.

²⁶ García Gómez, S. et al (2011). *“Necesidades de orientación en los PCPI y los CFGM. Una mirada desde la vivencia de la historia personal”*. Investigación y Educación en un mundo en red. Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Madrid: UNED.

²⁷ Martín Gordillo, Mariano (2017) *“¿Qué se puede hacer? algunas propuestas (razonables) para promover el éxito escolar”*. Revista Participación Educativa nº15. ISSN 1886-5097

²⁸ Merino Pareja, Rafael y Llosada Gistau, Joan (2007) *“¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles”*. *Témpora* Año 2007, n.10, pp.215-244. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.

²⁹ Blanco García, Nieves y García-Gómez, Soledad (2015) *“Los ciclos formativos de Grado Medio: una opción para salir del laberinto personal y académico”*. Revista Tendencias pedagógicas nº25. UAM.

³⁰ Datos extraídos del *“Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo del curso 2012-2013”* del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

A pesar de lo mencionado con anterioridad, afortunadamente crece el número de alumno/as que se decantan por esta vía. Los datos actuales muestran que el alumnado que opta por cursar un Ciclo Formativo ha aumentado casi un 75% en los últimos 10 años.

En concreto, ha habido un aumento del 2,8% de estudiantes matriculados en enseñanzas no universitarias de Formación Profesional en el curso 2019-2020 respecto al curso anterior³¹, y se prevé que se creen aproximadamente 200.000 nuevas plazas de FP en los siguientes años.

Según el informe “Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo del curso 2017-2018” del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, se ha experimentado un crecimiento en los Ciclos Formativos presenciales de un 25,4%. En los CFGM a distancia ha habido un aumento de un 509,9% respecto al curso 2008-2009, hecho que denota el creciente auge de las tecnologías en el ámbito formativo.

La figura 3 de dicho informe muestra un aumento del +32,6% en el número de estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Medio que finalizó sus estudios, desde el curso 2008-2009 hasta el 2016-2017.

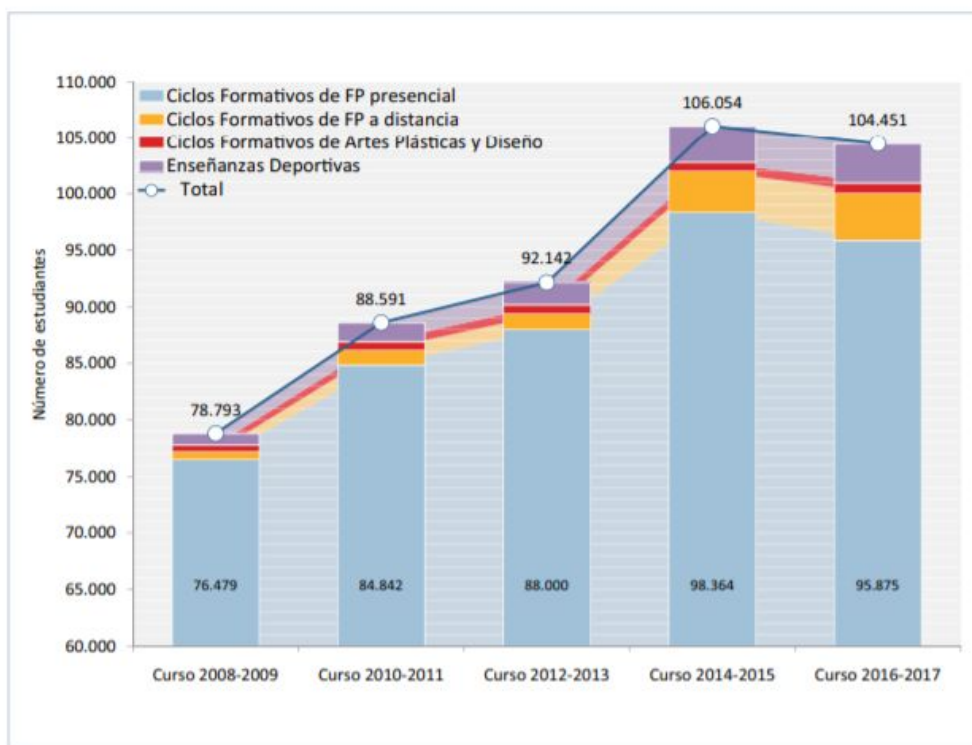


Figura 04. Gráfica de “Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo del curso 2017-2018” Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

En el curso 2019-2020, ha habido un aumento de un +3,5% de estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Superior, un aumento de un +2,2% de Grado Medio y de un +1,3% de FP Básica respecto al curso 2018-2019.³²

Dicho aumento ha ido en paralelo a un cambio positivo en la concepción social de los Ciclos Formativos, marcados anteriormente con cierta estigma. Dicha imagen ha ido cambiando en los

³¹ Datos extraídos del informe “Datos y cifras del curso 2019/2020” del Ministerio de Educación y Formación Profesional

³² Martín, Estela (2019) “Perfiles profesionales: la FP experimenta un incremento de alumnos del 77% en una década”. Datos extraídos de informes del Ministerio de Educación y Formación Profesional

últimos años para bien, considerándose dichos estudios una alternativa formativa muy válida, asumiéndola desde el compromiso y la madurez.

Para muchos adolescentes, estudiar un ciclo formativo ha supuesto un giro muy positivo en una dinámica marcada por una una trayectoria académica poco prometedora.

3.2. El alumnado de CFGM en el aula

Según constata Francisco J.Serrano (2018), tras años de experiencia docente en ciclos de formación profesional de grado medio, los dos aspectos con los que concuerda con el resto del cuerpo docente de dicha especialidad serían: la falta de hábito de trabajo fuera de la franja de horario escolar y la dificultad de concentrarse del alumnado en clases con una carga teórica muy elevada.

En su informe, el autor no solo tiene esta visión del alumnado de Grado Medio, también observa ciertos aspectos que motivan a dichos alumno/as. Según su apreciación, existe una constatada característica en los y las estudiantes de Grado Medio y es su motivación para “trastear”, para investigar y aprender haciendo de una manera muy práctica y aplicada al mundo real.

Tras meses de vivencia personal haciendo prácticas en un centro que imparte ciclos formativos de grado medio y superior, puedo afirmar que estos aspectos también son claramente corroborables.

En el centro donde se han cursado las prácticas asociadas a este máster se observan diferencias entre los y las estudiantes del CFGM de Fustería i Moble de 1er año y lo/as de 2o, en parte por la diferencia del número de estudiantes por aula en cada caso. Así como en el primer caso el número de alumno/as que asiste a clase con regularidad son unos 17, en el caso de lo/as de 2o año nos encontramos con 4. Ello visibiliza claramente lo que constata en el informe del año 2019 del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura sobre el abandono de los Ciclos Formativos durante el primer año.

El alumnado de 1o presenta, en general, un comportamiento distraído en el aula. Hablan entre ello/as a menudo durante la clase, generando un murmullo de fondo que a veces acaba en comentarios con un volumen alto entre ello/as de punta a punta del aula, hecho que es atajado firmemente por el/la docente. Una pequeña parte de este grupo sigue el ritmo y contenido de las clases sin problemas, pero hay una parte grande del alumnado que, desanimado por las malas notas en los ejercicios, deja de asistir a las clases. Se ha apreciado un absentismo nada desdeñable desde el mes de octubre (cuando se iniciaron las prácticas) y marzo.

Los cuatro alumno/as de 2o sí que asisten con regularidad, pero se presentan en el aula claramente desmotivados. Uno de ellos, en concreto, se queja indiscriminadamente de todo de una forma continuada, llegando incluso a faltar el respeto a uno de lo/as docentes.

Dichos estudiantes entregan siempre tarde los trabajos y con desgana, y cuando ya han sido recriminados varias veces por el/la docente. Hablando con el tutor de este grupo en concreto, afirma que el nivel de este grupo es particularmente bajo, y que presentará un problema a la hora de profesionalizarse si siguen así.

Los estudiantes de ambos cursos de CFGM responden a una característica común: el bajo autoconcepto que una parte de ello/as tiene y la dificultad para mantener la atención y el interés en explicaciones puramente teóricas de más de 20 minutos seguidos.

El centro combate este hándicap -en parte debido a la trayectoria académica arrastrada que arrastran alguno/as estudiantes que comienzan grado medio - con metodologías de aprendizaje más activas (predominio de clases prácticas sobre las teóricas, aprendizaje basado en proyectos, múltiples concursos y salidas...). Dichas prácticas han hecho que dicho centro tenga cierto renombre y esté considerado uno de los referentes a nivel autonómico en prácticas educativas más progresistas.

Sin embargo, en dicho centro se observa un déficit en proyectos de grupo donde desarrollar aspectos como la cooperación y el compromiso, y que hagan centrar la atención del alumnado fuera de los “ombligos” respectivos.

Involucrarse en proyectos donde poder desarrollar valores personales y éticos además de los académicos se considera muy positivo para los y las estudiantes en general.

04. IMPACTO DE ApS EN ADOLESCENTES

4.1. Impacto de proyectos ApS en adolescentes

Como se ha explicado anteriormente, una parte importante del alumnado que inicia estudios en Formación Profesional ha vivido el fracaso escolar en la etapa de ESO, hecho que puede repercutir en la autoestima y el autoconcepto propios.

Según Nieves Blanco García y Soledad García-Gómez (2015), es importante que el alumnado tenga un autoconcepto positivo para poder alcanzar un compromiso con la formación y con la escuela, entendiéndose como autoconcepto *“el constructo que hace referencia al conjunto de conocimientos, percepciones, sentimientos y actitudes que las personas tienen sobre sí mismas”* (Santana Vega, Feliciano García y Jiménez Llanos, 2009).

Estos autores relatan en su investigación que los y las estudiantes que aspiran a entrar en la universidad tienen un autoconcepto académico mayor que quienes piensan en estudiar ciclos formativos o en abandonar los estudios³³. Esto demuestra que existe una clara relación entre la autoimagen académica que se tiene con las decisiones sobre la continuidad en los estudios.

Informes reflejan que no sólo el alumnado es el responsable de esta percepción sobre sí mismo, sino que la familia y el profesorado también influyen en el desarrollo de este autoconcepto académico (Rojas Ruiz, Alemany Arrebola y Ortiz Gómez, 2011). Es importante, por tanto, que las familias y la comunidad educativa trabajen simultáneamente para mejorar el autoconcepto que los y las alumno/as tienen de sí mismo/as.

Uno de los aspectos que mejora el autoconcepto es el de sentir que el trabajo propio es útil para otras personas, hecho corroborado por Paillère-Martinot (2001) cuando apunta que *“para tener éxito en la escuela es necesario que los individuos puedan verse como personas valiosas”* y que es importante contrastar este buen concepto propio con pruebas reales en el tiempo.

A partir de esta “teoría del don” (Marcel Mauss, 2009), diversos autores han ido consolidando la idea de que una educación integral requiere un ciclo doble del “don”: no sólo de los y las educadore/as al alumnado sino de éstos a la comunidad de su entorno³⁴.

Una de las metodologías académicas más potentes para incrementar este sentimiento son los proyectos de ApS. La pedagoga Roser Batlle, en una entrevista para el periódico *“El diari de l’Educació”* cuenta el potencial que tiene para el desarrollo de los y las adolescentes:

“El potencial que tienen estos proyectos para generar capital social en las poblaciones, generando alianzas entre escuela y comunidad (asociaciones de vecinos, ecologistas, la residencia de abuelos, el banco de sangre) es brutal. Es uno de los valores más importantes que tiene el ApS y que otras metodologías activas no consiguen. Aparte, los estudios científicos revelan que se da una mejora de resultados académicos, los chicos aprenden más y mejor con esta metodología. También mejora la*

³³ Feliciano García, L., Jiménez Llanos, A. y Santana Vega, L (2009) *“Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato”*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía Vol. 20, nº1.

³⁴ Gijón, M.; Martín, M^aJ. y Puig, J.M^a. (2019) *“Pedagogía del don. Relación y servicio en educación”*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. ISSN 1578-7001

*convivencia en el aula. Y a otro nivel, también mejora la inclusión social. Chicos que en clases convencionales no tienen oportunidad de destacar, con este método, sí.*³⁵

**La autora entiende como capital social “la capacidad que tiene un territorio para hacer frente común a sus retos y problemas sociales”.*³⁶

Según Batlle, cuando los y las estudiantes realizan un proyecto ApS se sienten reconocidos socialmente, hecho que aumenta su autoestima. Este tipo de proyectos revierten por tanto en factores como la cooperación, la convivencia, la empatía, el compromiso social.. etc., además de en el autoconcepto positivo. También se aumenta la motivación en estudiantes con poco interés por lo que aprenden, demostrando su utilidad práctica directa para afrontar problemas reales.

Otro punto importante que menciona esta autora es que, llevando a cabo este tipo de proyectos, los y las adolescentes dejan de poner el foco en sus historias personales para ponerlo en el exterior para hacer frente a las necesidades de una comunidad. De esta manera, se trabaja desde y para la colectividad.

Como ya se ha mencionado, todos estos factores mencionados parecen especialmente trascendentes en materia de adolescentes de CFGM, quienes, además de poder arrastrar dinámicas en la etapa de secundaria que dificultan un autoconcepto positivo, están en una etapa vital de conformación de la personalidad y el carácter.

Por el potencial que tiene, esta metodología resulta especialmente transformadora en adolescentes en riesgo de exclusión social. En su libro *“Educar es de valientes”*, M^a Jesús Martín recoge varias experiencias del impacto que ha supuesto realizar un proyecto ApS en este tipo de alumnado.

El perfil de estudiantes al que se refiere en dicho libro son chicos y chicas adolescentes pertenecientes a entornos sociales empobrecidos, que arrastran dinámicas de fracaso escolar y conductas disruptivas. Al no sentirse parte de la sociedad, no participan en ningún tipo de institución social. Todos tienen en común el haber vivido, junto a sus familias, múltiples expulsiones sociales, y forma parte de su imaginario creer que no tienen acceso a servicios y bienes alcanzables para otros.

Refería que este perfil de jóvenes tienen en común la *“capacidad de dar y de implicarse en la mejora del bien común. Con perseverancia se han formado, han adquirido conocimientos y han desarrollado destrezas que les han permitido responder a algunas de las carencias detectadas en su entorno. (...) Acostumbrados a ser receptores de ayudas sociales, el cambio de rol -ser ellos mismos quienes dan, quienes aportan, quienes obsequian- los ha desubicado y los ha colocado ante nuevos retos.”*

Este libro muestra en cinco argumentos cómo esta metodología educativa puede cambiarle la vida a estos adolescentes que se creían destinados al fracaso, mejorando su autoestima y autoconcepto positivo al sentirse útiles a la sociedad y poner su mira fuera de su mundo:

1. *“La experiencia de dar algo positivo a los demás genera satisfacción y bienestar personal y contribuye a mejorar el autoconcepto de los adolescentes.*
2. *La relación que los jóvenes establecen con las entidades sociales desarrolla su sociabilidad y frena la progresiva desconexión con el entorno y la situación de aislamiento en que se encuentran.*
3. *La acción de servicio estimula la capacidad transformadora y la iniciativa de los jóvenes, al invitarles a cambiar su actitud pasiva ante lo que los rodea.*
4. *La implicación de los adolescentes en actividades de ApS rompe con los prejuicios que tiene la ciudadanía sobre los colectivos en riesgo de exclusión.*

³⁵ Entrevista de Sánchez, D. a Batlle, R. (2017) *“Amb l’aprenentatge i servei els alumnes se senten valorats i útils”* para el periódico “El diari de l’Educació”. Febrero 2017

³⁶ Entrevista a Batlle, R. (2017) *“Ciudadanos para cambiar un mundo lleno de desolación”* para la revista Empresa Responsable de DKV Seguros. Septiembre 2019.

5. *Las vivencias que genera el ApS ofrecen a los adolescentes una oportunidad para empezar a diseñar proyectos vitales alejados de la marginación.*³⁷

4.2. Evaluaciones en el ApS

Según cuenta Roser Batlle, existe una gran cantidad de profesores que reconocen las virtudes de proyectos de Aprendizaje-Servicio y que incluso lo han llevado a cabo en el centro educativo sin darse cuenta mediante prácticas no planificadas. Sin embargo, a muchos de ello/as les preocupa no saber exactamente cómo evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado cuando se lleva a cabo un proyecto de esta naturaleza en el centro.³⁸

Según Josep Palos y Josep Maria Puig, *“La evaluación del alumnado participante en un proyecto de Aprendizaje-Servicio será parecida a la evaluación de competencias en cualquier otra actividad formativa. (...) conviene involucrar al alumnado en tantos momentos del proceso de evaluación como sea posible. Participar les ayudará a mejorar su desarrollo competencial y a conseguir que la acreditación sea mejor aceptada y comprendida”*.³⁹

Según Roser Batlle, en el Estado Español todavía no se ha reflexionado lo suficiente, ni organizado ni sistematizado la información que proporciona la práctica de proyectos de Aprendizaje-Servicio en el Estado Español. Pero por suerte, numerosos estudios proporcionados por la investigación internacional (especialmente los del profesor Andrew Furco, de la Universidad de Minnesota) y relatos de profesorado que ha realizado proyectos ApS en secundaria y en FP en el Estado Español, revelan que existe un fortalecimiento del aprendizaje y de los valores en el alumnado durante la realización de proyectos de esta índole.

4.3. Estudios sobre impacto de proyectos ApS en secundaria

Varios estudios recogen los impactos pedagógicos y sociales de la metodología ApS sobre adolescentes, sin embargo, como se ha comentado en el inicio del TFM, la mayor parte de ellos se han realizado sobre estudiantes de Educación Secundaria (o High School). Algunos de éstos son:

- ESTUDIO DE IMPACTO DE METODOLOGÍA ApS CON ADOLESCENTES DE HIGH SCHOOL (2009)

En la Appalachian State University se ha introducido la metodología ApS en el curso de pregrado “Desarrollo de los adolescentes”, para poder permitir a los estudiantes que lo cursan conectar los conceptos teóricos con una práctica activa.

El proyecto consistió en que los estudiantes trabajaron con adolescentes de High School dos horas por semana durante nueve semanas cooperando en proyectos de ApS con entidades sociales del territorio.

Algunas de las conclusiones extraídas tras informes y encuestas de los estudiantes fueron:

- El 86% de los estudiantes concordaron en que habían sido preparados correctamente para el desarrollo del ApS.
- El 95% estuvo de acuerdo en que el ApS había hecho el curso más interesante y aplicable a enfrentarse a problemas de la vida real.
- El 91% afirmó que el tiempo que se había dedicado había sido de utilidad para la comunidad usuaria del proyecto.

³⁷ Martín García, María Jesús (2018) *“Educar es de valientes”*. Colección Rosa Sensat. Editorial Octaedro. ISBN: 978-84-17219-31-4

³⁸ Batlle, Roser (2017) *“Evaluar los aprendizajes en proyectos de aprendizaje-servicio”*. Artículo para el blog *EvaluAcción*.

³⁹ Palos, Josep y Puig, Josep Maria (2015) *“¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio?”*. Editorial GRAÓ. ISBN: 978-84-9980-631-0

- El 91% estuvo de acuerdo en que la realización del proyecto había ayudado a ser conscientes de los problemas sociales que existían a su alrededor.
- El 91% sintió que la actividad había supuesto un servicio necesario para la comunidad y para la entidad social.

Otras conclusiones plasmadas en este informe son:

- *“Almost every student agreed that the service-learning made the course more interesting and applicable to the “real world.”*
- *Another noted the value of gaining experiences related to the future*
- With the inclusion of the service-learning, students seemed more satisfied with the course, noting many times how they were actually experiencing what they were learning*
- The majority of students felt that the academic projects associated with their service-learning, primarily the adolescent observation report, helped them to more effectively learn and retain the course material.*
- The service-learning helped many students to become more aware of social issues that existed in the community.*
- This service-learning experience seemed to give many students their first meaningful experience with diversity and helped them to question some previous assumptions and stereotypes they had held.*
- In terms of transferable skills, 82% felt the service-learning had helped develop their leadership skills, while 86% felt the service-learning had allowed them to acquire or practice other skills (such as communication, observation, and teamwork), that would be useful in their future careers.*
- Upon completion of their service-learning experience, many students felt an increased sense of responsibility toward their community. Some students even planned to continue their service-learning beyond the course requirements.”*⁴⁰

- ESTUDIO DE IMPACTO QUE PROYECTOS ApS CON ADOLESCENTES HAN TENIDO EN LA COMUNIDAD CON LA QUE SE HA TRABAJADO (2015)

Este estudio recoge las conclusiones de encuestas realizadas a representantes de comunidad y de entidades sociales con las que se había llevado previamente un proyecto de ApS con adolescentes de centros educativos.

Preguntas abiertas en las que se pregunta por las características básicas de la organización y el partenariado, satisfacción con varios elementos de la asociación (comunicación con estudiantes, nivel y calidad de las interacciones con los y las estudiantes, nivel de confianza con el alumnado, calidad del trabajo de éste/a, participación del alumnado.. etc.), impacto de la entidad con el centro educativo, desafíos del partenariado y la probabilidad de continuar trabajando conjuntamente.

En las entrevistas surgieron cuatro temas principales en el apartado de los beneficios: mayor capacidad y eficiencia, aumento de conexiones/redes, trabajo estudiantil de alta calidad y productos de trabajo tangibles.

En cuanto a los “costes”, se habló sobre las limitaciones de tiempo del partenariado, la supervisión del trabajo del estudiante y la capacitación de los y las estudiantes en prácticas del mundo real y en competencia cultural.

También se procedió a la demanda de evaluar (1-6) diferentes aspectos :

- (a) *experiencia general*
- (b) *capital social*
- (c) *habilidades y competencias*
- (d) *motivaciones y compromisos*

⁴⁰ Lee, Christine L. (2009) “*Service-Learning in an Adolescent Development Course: Students’ Assessments and Reflections*”. Journal of Service Learning & Civic Engagement. Vol. 1, No. 1

- (e) crecimiento personal y autoconcepto
- (f) conocimiento
- (g) operaciones organizativas
- (h) recursos organizativos
- (i) efectividad organizacional.⁴¹

La siguiente tabla muestra los índices sobre 1 de las distintas percepciones de los representantes de las distintas comunidades que habían realizado proyectos ApS con alumnado de diversos centros de High School.

Table 3
Zero-order Correlations among Scales

	Overall experience	Social capital	Skills & competencies	Motivations & commitments	Personal growth & self-concept	Knowledge	Organizational operations	Organizational resources
Overall experience	---	0.18	0.22	0.44*	0.11	0.2	0.16	0.3
Social capital			0.51**	0.43*	0.48*	0.63**	0.58**	0.24
Skills & competencies				0.64**	0.79**	0.59**	0.43*	0.23
Motivations & commitments					0.55**	0.43*	0.55**	0.24
Personal growth & self-concept						0.58**	0.55**	0.12
Knowledge							0.56**	0.41*
Organizational operations								0.11
Organizational resources								---

Figura 05. Zero-order Correlations among Scales Table (2015). De Prince, A.P.; Drogin, E.; Meenan, C.E. y Srinivas, T. "Development of the Community Impact Scale measuring community organization perceptions of partnership benefits and costs". Michigan Journal of Community Service Learning

- META-ANÁLISIS DEL IMPACTO DE ApS CON ESTUDIANTES DE HIGH SCHOOL (2011)

Según este estudio existen efectos positivos en aspectos como actitud en la escuela, el compromiso cívico o la competencia social, pero los efectos más positivos se dan sobre el rendimiento académico (tamaño del efecto de 0,43). Los autores piensan que ello puede ser debido a la vinculación directa de los contenidos curriculares a situaciones reales de este tipo de proyectos, hecho que motiva al alumnado al encontrar una relación entre lo que estudian y lo que hacen.

*"As predicted, data from 62 studies indicate that, in comparison to controls, students participating in SL programs demonstrate significant gains in five outcome areas: attitudes toward self, attitudes toward school and learning, civic engagement, social skills, and academic performance. These findings bolster the views of educators who posit that SL programs can benefit students at different educational levels in several ways. These multiple benefits include such areas as enhanced self-efficacy and self esteem, more positive attitudes toward school and education, an increase in positive attitudes and behaviors related to community involvement, and gains in social skills relating to leadership and empathy. The relatively high mean effect for academic performance (ES = 0.435) is probably the most important finding for educators and advocates of SL programs."*⁴²

⁴¹ De Prince, A.P.; Drogin, E.; Meenan, C.E. y Srinivas, T. (2015) "Development of the Community Impact Scale measuring community organization perceptions of partnership benefits and costs". Michigan Journal of Community Service Learning. p 5-21

⁴² Celio, C.I.; Durlak, J. and Dymnicki A. (2011) "A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students". Journal of Experiential Education. Volume 34, No.2. 10.5193/JEE34.2.164

- META-ANÁLISIS DEL IMPACTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN ESTUDIANTES DE HIGH SCHOOL (2002)

En otro artículo realizado por la RMC Research Corporation se hace una comparativa de varios estudios en escuelas de ciudades como Michigan, Kansas, Texas, California, Indiana, Philadelphia, Denver, Hawaii y Colorado, entre otras, con alumnado de high school (escuela secundaria). Se comparten unas conclusiones que responden a tres aspectos: impacto académico, cívico-ciudadano y social.

Respecto al impacto académico, se descubrió que el alumnado que participó en el proyecto ApS obtuvo puntuaciones académicas más altas en estudios sociales, escritura y lengua que otro/as estudiantes que no participaron, así como en resolución de problemas. También se demostró que estaban más comprometidos cognitivamente (aunque no necesariamente a nivel comportamiento) y con más motivación para aprender, considerándose dicha metodología prometedora para estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

“Students who participated in service-learning were found to have scored higher than non participating students in several studies, particularly in social studies, writing and English/language arts. They were found to be more cognitively engaged and more motivated to learn. Studies show great promise for service-learning as an avenue for increasing achievement among alternative school students and other students considered at risk of school failure. Studies on school engagement generally show that service-learning students are more cognitively engaged in school, but not necessarily more engaged behaviourally. Studies of students’ problem -solving abilities show strong increases in cognitive complexity and other related aspects of problem solving. Service-learning, then, does appear to have a positive impact on studies by helping them to engage cognitively in school and score higher in certain content areas on state tests.”⁴³

Respecto al impacto cívico, se demuestra que una gran parte de los estudios sobre ApS demuestran tener un impacto positivo en las disposiciones cívicas y para los dominios de las habilidades del alumnado. Se comenta que cuando el proyecto está orientado hacia un resultado cívico, parece producir ese resultado, sin embargo cuando ello no es un objetivo intencional puede no lograrse dichas competencias.

“Most but not all, of the studies of service-learning and its impact on various measures of civic engagement, show that service-learning has positive results, particularly for the domains of civic skills and dispositions. The mixed results here have been analyzed by the researchers as being related to the quality and intention of service-learning programs. When service-learning is intentionally oriented to a civic outcome, it appears to produce that outcome most of the time, especially for high school students. However, for many programs, civic engagement is not an intentional goal, and in those cases, it appears that service-learning may not accomplish civic outcomes as well as some other deliberate interventions.”

Respecto al impacto social, se evidencian una serie de impactos positivos en referencia a los comportamientos prosociales, el desarrollo de la ética, la aceptación de la diversidad y la resiliencia. Proyectos de esta metodología ayudan a desarrollar el altruismo, el cuidado por los demás y más aprendizajes emocionales en el alumnado.

Conclusion: *“These studies affirmed the strong evidence from earlier research summarized by Billig (2000) that service-learning produces an array of positive impacts in the area of prosocial behaviours, acceptance of diversity, connection to cultural heritage, development of ethics, and strengthening of protective factors related to resilience. Service-learning clearly helps students to develop caring, altruism, and other emotional learning”.*

⁴³ RMC Research Corporation (2002) *“Impacts of Service-Learning on participating K12 students”*

05. METODOLOGÍA

5.1. Herramientas de soporte para un proyecto ApS en un CFGM

Antes de empezar esta sección, se considera importante reiterar que un proyecto de ApS es un aprendizaje sistematizado con un servicio de calidad a una comunidad, presentando beneficios a las dos partes. Se hace hincapié de nuevo en ello para no confundir proyectos de esta índole con acciones de voluntariado aisladas y poco profundas.

Para combatir el peligro que sobrevuela la praxis de este tipo de metodologías -que los únicos agentes empoderados en las distintas fases de un proyecto ApS sean únicamente el alumnado y el equipo docente- esta parte del TFM hace hincapié en involucrar activamente a la comunidad con la que se realiza el proyecto desde las fases más embrionarias.

La consultora Patti H. Clayton diferencia tres tipos de interacciones alumnado-comunidad, fruto del partenariado en el desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio:

“(a) relaciones de explotación: tan unilaterales que, intencionalmente o no, tienen beneficios y/o daños para al menos una de las partes implicadas.

(b) relaciones transaccionales o instrumentales: para el intercambio a corto plazo.

(c) relaciones transformacionales: de compromisos profundos y sostenibles.”

<i>Transaccional</i>	<i>Transformación</i>
Corto plazo	Largo plazo indefinidas
Basada en proyectos	Basada en cuestiones/asuntos
Limitada, compromisos planeados	Dinámica, compromisos abiertos
Trabaja dentro de los sistemas	Crea nuevos sistemas
Mantiene identidades separadas	Creo identidad de grupo
Acepta las metas institucionales	Examina críticamente las metas
CADA UNO SE BENEFICIA	CADA UNO CRECE

Figura 06. Características de las relaciones transaccionales y de transformación. “Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational” (2010,8) Clayton et al.

El propósito de este TFM es el de propiciar el empoderamiento de la comunidad con la que se trabaja, trascendiendo de esta manera un papel de “objeto de ayudas sociales” y deviniendo sujeto político, siendo, junto con el alumnado, una de las dos piezas motoras del proyecto ApS. De esta manera, el papel del docente en todo este proceso sería más propositivo al principio, para irse relegando al rol de apoyo o guía a lo largo del proceso.

Este trabajo tiene como enfoque huír de dinámicas asistencialistas durante un proyecto ApS y aspirar a un aprendizaje extraído significativo con un impacto profundo, concibiendo esta metodología como

una herramienta de transformación social, entendiéndose la Educación Transformadora y para la Ciudadanía Global (ETCG) como:

“Un proceso socio-educativo continuado que promueve una ciudadanía global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente.”

(Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, 2016)

Existen distintas amenazas que pueden sobrevolar un proyecto ApS en las distintas fases del proyecto. Es importante detectarlas en la misma fase en la que ocurren para poder reconducir el proyecto antes de que éste acumule hechos que puedan provocar la desmotivación del alumnado o de la comunidad y se desvirtúe el proceso.

Por ello, se han incorporado una serie de casuísticas que influyen en el transcurso de las distintas fases de un proyecto ApS de media-larga duración, con sus respectivas amenazas y posibilidades para su reconducción, en forma de hipótesis.

Hay que aclarar de antemano que correlación no implica necesariamente causalidad, y también que, al tratarse de hipótesis multicausales, las consecuencias posibles no siempre serán directamente lineales sino que pueden contribuir a que sucedan los diversos supuestos.

También resulta conveniente incidir en que, para el desarrollo de las casuísticas posibles de cada fase, se ha simplificado el concepto “grupo” de alumnado. Se entiende que en el desarrollo de un proyecto cada estudiante posee capacidades singulares y una manera diferente de afrontar y gestionar las distintas situaciones, así como un grado de motivación por dicho proyecto distinto al de sus compañero/as. A pesar de ello, se ha decidido simplificar la concepción de grupo en el análisis de las hipótesis A como *“La comunidad se muestra ilusionada pero gran parte del alumnado no”*, entendiéndose que, a pesar de que siempre existirán estudiantes más o menos ilusionado/as que otro/as, es un indicador importante que la mayor parte del grupo no se muestre ilusionado durante la realización de un proyecto ApS.

Tras realizar las hipótesis que conllevan una serie de amenazas que pueden desestabilizar un proyecto ApS, se proponen una serie de recursos en forma de fichas que pueden plantearse para enderezar algunas de las situaciones planteadas. Estos recursos tienen como propósito acompañar a la comunidad educativa de CFGM y a agentes sociales del territorio con los que se trabaja en todas las fases de un proyecto ApS. El objetivo de ello es poder ofrecer el marco adecuado a los agentes del territorio para que durante el proceso se empoderen de la misma manera que lo hacen los/as estudiantes a la hora de responder sus propias necesidades.

Para la configuración de dichas fichas se ha aprovechado el background personal como dinamizadora comunitaria en procesos participativos de base (la mayoría no institucionales), que ha posibilitado la recopilación de una serie de herramientas, dinámicas y recursos útiles para acompañar las distintas fases y procesos del proyecto.

+ LEYENDA DE LAS FICHAS DE RECURSOS:					
	=	Actividad individual (docente)		=	Actividad en comunidad educativa
	=	Actividad grupal (docentes)		=	Actividad con la comunidad
	=	Actividad individual (alumno/a)	N.D.	=	Necesidad declarada
	=	Actividad grupal (alumnado)	N.N.D.	=	Necesidad no declarada

5.1.1. Identificación

Un tema importante a remarcar en esta primera fase de proyecto es que un proyecto de ApS **no** debería suplir ningún servicio público fruto de una necesidad declarada, ya que de esta manera se le resta en cierto modo responsabilidad social a las instituciones.

La escritora y activista Arundhati Roy tiene un artículo en el que escribe sobre el impacto social que representan las ONG de tinte asistencialista, con cierta analogía a lo mencionado en el párrafo anterior. La autora menciona:

*“Las ONG dan la impresión de estar llenando el vacío creado por el estado en retirada (...) repartiendo como asistencia o caridad lo que corresponde al pueblo por derecho. Las ONG alteran la psique pública. Convierten a las personas en víctimas desvalidas y mellan las puntas de la resistencia política. Las ONG forman una especie de parachoques entre el imperio y sus súbditos. Se han convertido en árbitros, intérpretes, mediadores.”.*⁴⁴

Por tanto, se considera necesario que el proceso de identificación de las necesidades sociales de una determinada comunidad se haga con sensibilidad y coherencia social.

Tener una mirada amplia antes de plantear el proyecto también es un paso primordial. En su Documento marco de Aprendizaje y Servicio (Maristas Ibérica, 2018), se presentan una serie de decisiones previas al proyecto enmarcados en varios niveles: estratégico, táctico y operativo.

a) Nivel estratégico- punto de partida

Los proyectos ApS han de pensarse con cautela, raciocinio y eficacia. De ello depende la viabilidad y éxito del proyecto y por ende su replicabilidad, no sólo en distintos cursos del centro educativo sino a nivel territorial.

Si el centro educativo es novato en dicha metodología, se recomienda partir de una experiencia previa exitosa, o de previos ensayos que permitan anticipar una cierta viabilidad del proyecto.

Algunas de las estrategias que Roser Batlle recoge en su Guía práctica⁴⁵ para plantear un proyecto ApS serían:

- *“Estrategia 1: (TRANSFORMAR) Partir de una experiencia previa próxima al ApS*
- *Estrategia 2: (COPIAR) Imitar un buen proyecto ApS de otro centro educativo*
- *Estrategia 3: (CONECTAR) Aprovechar las entidades sociales amigas*

Es importante que el proyecto planteado siga una línea con la esencia y actividades desarrolladas en el centro educativo y no se vea como algo distanciado de su realidad.

b) Nivel táctico- ¿en qué áreas, asignaturas y profesores?

Otro aspecto sobre el que se ha de reflexionar previamente a embarcarse en un proyecto ApS es el de qué asignaturas /áreas/ciclos /profesores van a estar involucrados.

Un proyecto ApS tiene más posibilidades de tener un impacto transformador y por tanto, ser sujeto a replicabilidad, si involucra a, al menos, dos asignaturas/ módulos (pudiendo ser el peso de la participación diverso), y teniendo una implicación de agentes mayor.

⁴⁴ Roy, Arundhati (2017) “El peligro de la ONG-ización de la resistencia”. Artículo publicado en Avispa Midia, periodismo independiente de investigación. <https://avispa.org/20463-2/>

⁴⁵ Batlle, Roser (2015) “Proyecto Social: guía práctica de Aprendizaje-Servicio” Material fotocopiable. Santillana Educación, S.L.

Dependiendo del diseño y objetivos del proyecto, este incluso podría seguirse llevando a cabo en el futuro sin la monitorización del equipo docente.

El proyecto ApS estará recogido en el PEC del centro, y por tanto, estará vinculado con el desarrollo de la programación del aula y la general anual. Aunque la coordinación de un proyecto ApS recaiga en la coordinación de ciclos, seminarios u otros, el papel de la Comisión de Coordinación Pedagógica como elemento aglutinador para la viabilidad de la propuesta se considera crucial.

c) Nivel operativo- ¿cómo se va a desarrollar?

El plantear una serie de preguntas clave ayuda a estructurar la planificación previa al proyecto ApS. Estas preguntas pueden estar basadas en la técnica periodística de las 5w y las 2h (what, when, where, who, why, how, how much):

- ¿Qué?
- ¿Por qué?
- ¿Para qué?
- ¿Para quién?
- ¿Cómo?
- ¿Dónde?
- ¿Con quién?
- ¿Cómo se evaluará?
- ¿Con qué se evaluará?

Estas preguntas están relacionadas con los RA y con los resultados que se pretenden obtener con la realización del proyecto.

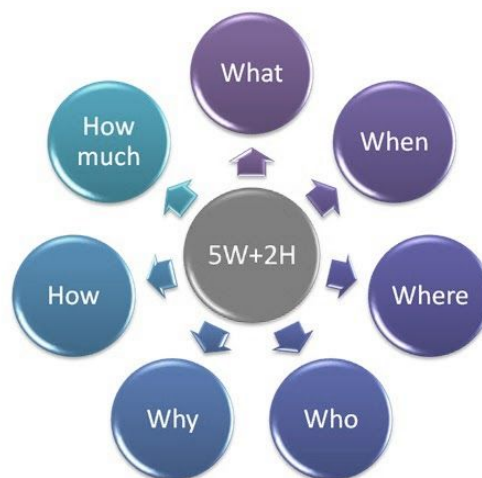


Figura 07. Metodología 5w+2h. Imagen extraída de Google:
<https://www.progressalean.com/5w2h-tecnica-de-analisis-de-problemas/>

Normalmente, todas estas cuestiones se plantean al alumnado una vez los educadores lo han llevado a cabo (y estando éste dispuesto a concesiones). Sin embargo, se considera muy transformador involucrar al alumnado también en esta etapa, dejando que éste también se apropie de este proceso de reflexión junto al equipo docente.

En esta fase de identificación es vital tantear los intereses y motivaciones del alumnado con el que se realizará el proyecto ApS, además del de identificar los agentes sociales del territorio y las actividades que realizan.

- RECURSOS DE APOYO EN FASE PREVIA A IDENTIFICACIÓN

Antes de comenzar con la fase de identificación, se considera muy conveniente que el equipo docente haga un trabajo previo de visión de las posibilidades y limitaciones de cada grupo de alumnado, así como del grado de madurez de éste.

Ello puede dar pistas importantes sobre la viabilidad del proyecto y sobre actuaciones concretas a plantear con el alumnado y con la comunidad.

Algunos de los ejercicios propuestos para el docente en una fase previa a la identificación son:

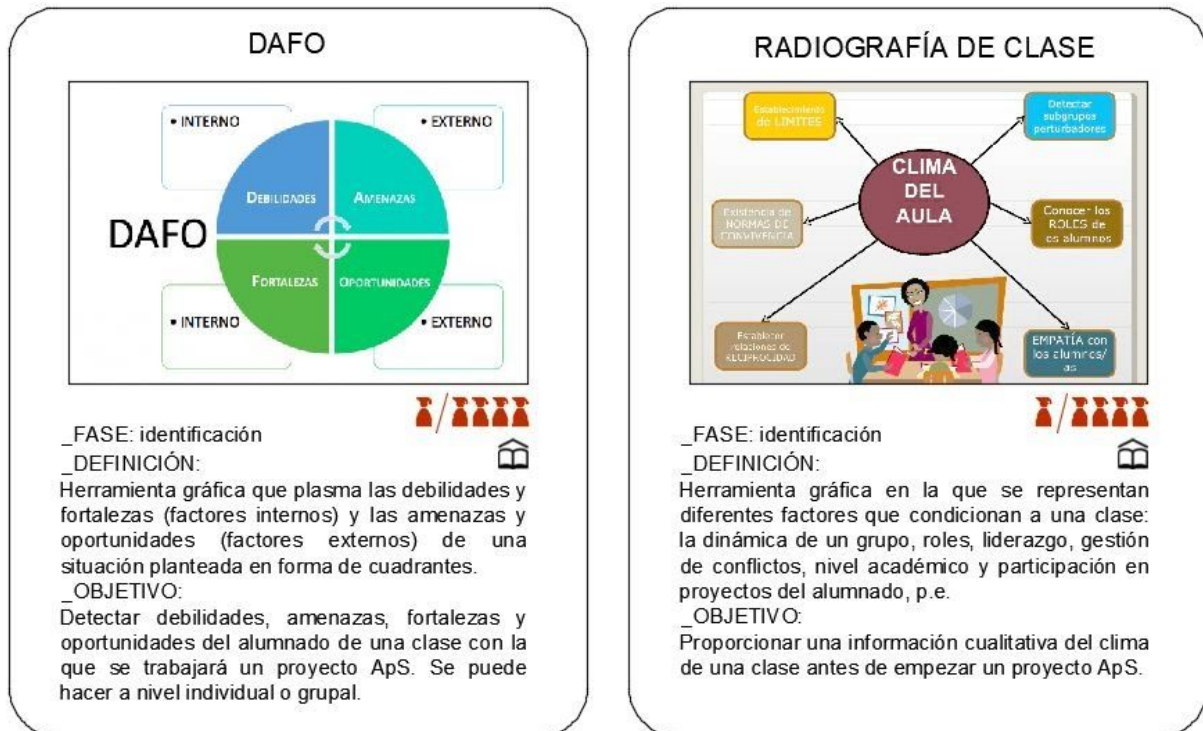


Figura 08. Recursos de apoyo para la fase previa a la de identificación. Elaboración propia. Soporte visual extraído de Google:

<http://www.aurorapsicologa.es/problemas-retos-analisis-dafo/>
<https://es.slideshare.net/maitedonato/gestion-eficaz-del-aula>

Otra ejercicio útil en esta fase para el alumnado que propone Roser Batlle es la de la “Mano de Competencias”:

“Para reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades personales y proponerse un objetivo de aprendizaje, podemos pedir a los alumnos, una vez que tienen claro que van a emprender el proyecto de Aprendizaje-Servicio, que dibujen en un papel la silueta de una de sus manos. En los dedos escribirán capacidades o habilidades que reconozcan en ellos mismos y que crean que les serán útiles para desarrollar el proyecto.

Aparte (fuera de la mano, por ejemplo) anotarán un «punto débil». Apuntarán también un aprendizaje personal que deseen conseguir con el proyecto.” (Roser Batlle, 2015)

Las familias pueden jugar en esta fase un papel importante: pueden ayudar al alumnado en esta fase de identificación de las entidades sociales o grupos informales organizados, involucrándose de esta manera en el proyecto en su fase más embrionaria.

5.1.2. Contacto con entidades sociales y Diagnosis

Trabajar desde unas necesidades sociales reales es esencial, no sólo para que el proyecto no acabe siendo una acción superficial sin un propósito transformador, sino para asegurar que la comunidad se involucre con la que se trabaja durante el proyecto y la sostenibilidad de éste a futuro.

Las actas recogidas del 3er y 4to Seminario Internacional "*Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio*" recogen varias ponencias que coinciden en la importancia de trabajar sobre la atención de demandas reales y sobre la necesidad de una buena asociación con la comunidad con la que se trabaja.⁴⁶

Aunque es primordial basarse en unas necesidades reales declaradas, realizar un diagnóstico riguroso y participativo es un proceso largo. Normalmente, el plantearse hacerlo desde cero se vuelve incompatible con el desarrollo posterior del desarrollo del proyecto ApS en los cortos plazos escolares.

Por ello, será esencial haber hecho previamente un trabajo de identificación de las entidades sociales que trabajen sobre el territorio y sus líneas de actuación, asumiendo que nadie mejor que ellas conocerá las necesidades reales que atraviesan a un colectivo o una comunidad.

Una vez se ha hecho un primer rastreo de las entidades sociales que trabajan en el territorio en el que se emplaza el proyecto ApS, se procedería a elaborar un borrador de proyecto que recoja las ideas principales de un proyecto de dicha metodología y los roles de cada uno de los agentes que intervendrán. Esta última parte es esencial tenerla lo más acotado y claro posible antes de contactar con las entidades sociales.

Una vez tendido el puente, se procedería a plantear el proyecto basándose en el diagnóstico realizado previamente por éstas, tanteando la compatibilidad de trabajo que puede haber entre dicha entidad y la comunidad educativa. En este punto se explicarían las demandas que propone el centro educativo a la entidad social para encarar el proyecto.

Una vez explicitada la propuesta del acuerdo, la entidad social decidiría si le sería posible asumirla con los medios de los que dispone. En caso afirmativo, dicha reunión debería acabar con un acuerdo de colaboración que recogiera las líneas básicas del proyecto y los roles a asumir de los distintos agentes que participen.

Podrían existir casos en los que, por configuración del territorio, no existieran entidades sociales organizadas y no se hubiera verbalizado ninguna necesidad concreta sobre la que trabajar, o/ni la voluntad de trabajar conjuntamente con la comunidad educativa. En este caso, se podría plantear al alumnado unas pautas para realizar un diagnóstico de detección de las necesidades de la comunidad de dicho territorio, en forma de trabajo de campo.

Se considera importante, en este punto, que el diagnóstico se realice de forma participativa con los agentes del territorio, por dos razones:

⁴⁶ Actas del 3er y 4to Seminario Internacional "*Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio*" (1999-2000), Buenos Aires

-Trabajar sobre una necesidad en el territorio que sea real. Huelga decir que la realidad social en un territorio es compleja, por lo que habitualmente puede que se detecten varias necesidades que pueden estar asociadas al mismo problema.

-Aprovechar la realización de dicho diagnóstico para “generar” comunidad donde no la hay y para conformar un grupo motor que después pudiera implicarse en el proyecto ApS.

En el caso de que nos encontráramos en un territorio como el mencionado, Roser Batlle revela una serie de criterios a tener en cuenta para crear un grupo impulsor en éste:

1. *“Compartir protagonismo: agrupar personas de sectores diversos con capacidad de compromiso*
2. *Repartir el trabajo y aprovechar los recursos de cada uno/a en una estructura ligera*
3. *Liderazgo claro asumido por una organización con autoridad y legitimación social*
4. *Permitir niveles diversos de adhesión y compromiso*
5. *Presentar el ApS con reconocimiento y como un valor añadido a buenas prácticas ya existentes*
6. *Incidencia política: contar con la Administración Pública para legitimar, mejorar la extensión y sostenibilidad de los proyectos.*
7. *Aprovechar el camino iniciado por otros grupos territoriales”*

Tras estos criterios conceptuales, la autora enumera una serie de actuaciones concretas a realizar en un territorio con el fin de generar una red en el territorio:

- Consolidar el grupo ApS en el territorio
- Promover formación ApS para centros educativos y entidades sociales
- Recoger un inventario de los proyectos ApS que ya existen en la ciudad
- Organizar una jornada de intercambio ApS de la ciudad
- Sensibilizar y establecer alianzas con la Administración Pública
- Incorporar ApS en las actividades complementarias que desarrollan las escuelas
- Encargar reportajes sobre ApS a los medios de comunicación locales
- Procurar asesoramiento a proyectos concretos
- Impulsar proyectos inspiradores y significativos para el territorio
- Conseguir una cláusula ApS en las convocatorias y subvenciones de la Administración Pública
- Convocar premios locales a proyectos ApS o incorporar la dimensión ApS en los premios habituales
- Celebrar actos de final de curso de los proyectos ApS del territorio
- Abrir un blog o web que funcione como escaparate del ApS en el territorio
- Publicar las experiencias ApS
- Promover investigaciones de impacto de los proyectos ApS del territorio
- Conseguir una moción de apoyo o consenso explícito de todos los grupos políticos
- Conseguir una persona interlocutora del ApS en la Administración Pública.⁴⁷

No sólo la verbalización de las necesidades puede venir de la comunidad, en forma de diagnóstico previo de entidades sociales o de un trabajo con el alumnado. En según qué proyectos, si la edad de los y las estudiantes con lo/as que se lleva a cabo un proyecto es temprana o dependiendo del funcionamiento del grupo, el equipo docente es quien “anticipa” las necesidades a tratar en el proyecto.

Ya que el caso que este trabajo aborda es el de la implantación de este tipo de proyectos en estudiantes de CFGM, con una edad mínima de 16 años, y una de las cuestiones sobre las que se

⁴⁷ Batlle, R. (2014) “Aprendizaje-Servicio: crear un grupo impulsor del ApS en el territorio. Slideshare: <https://www.slideshare.net/rbatlle/crear-un-grupo-impulsor-del-aprendizajeservicio-en-el-territorio>

reitera es en el del empoderamiento tanto del alumnado como de la comunidad en el proceso, se prefiere que el diagnóstico sea dado o por la entidad social o dinamizado por el mismo alumnado.

En un proyecto de ApS pueden estar involucrados más de un centro, y además de las entidades sociales también puede estar la institución pública como otro partner.

Es importante que el equipo docente haga partícipe al alumnado en esta fase inicial para conseguir su motivación, co-diseñando algunos aspectos conjuntamente con éste. En este punto, es hora de volver a configurar las preguntas tácticas y operativas que previamente se ha hecho el equipo docente con el alumnado:

- Qué se les va a pedir exactamente
- Cómo se les va a pedir
- Cuándo
- Qué asignaturas engloba el proyecto
- Qué profesores son los responsables

- RECURSOS PARA EL PRIMER CONTACTO CON LA COMUNIDAD

DINÁMICA DE LA PELOTA



_FASE: contacto con comunidad 

_DEFINICIÓN:
Se mezclan alumnado y agentes sociales del territorio formando un círculo. Se pone una persona en el centro del círculo y tira una pelota al aire mientras grita una frase sobre sí mismo/a. Todo aquel/lla que se sienta identificado/a con la frase corre al centro del círculo y el que llegue antes coge la pelota y realiza la misma acción.

_OBJETIVO:
Romper el hielo con los agentes sociales con los que se lleva a cabo el proyecto y conocerse un poco mediante el juego.

DINÁMICA DE CHOQUES DE INFORMACIÓN



_FASE: contacto con comunidad 

_DEFINICIÓN:
Se mezclan alumnado y agentes sociales y se van moviendo. Al grito del educador/a, se paran delante de la persona que tienen delante y cada uno/a le dice al otro/a una cosa que les guste y otra que no les guste.

_OBJETIVO:
Romper el hielo con los agentes sociales con los que se lleva a cabo el proyecto e intercambiar algunos datos divertidos con ello/as.

Figura 10. Recursos de apoyo para la toma de contacto con la comunidad. Elaboración propia. Soporte visual base extraído de Google:

<https://www.istockphoto.com/es/vector/colores-planas-personas-formando-un-c%C3%ADrculo-gm949490192-259195333>

<https://es.vecteezy.com/arte-vectorial/174565-pack-de-siluetas-de-personas-siluetas-gratis>

• POSIBLES CASUÍSTICAS EN FASE DE DIAGNOSIS

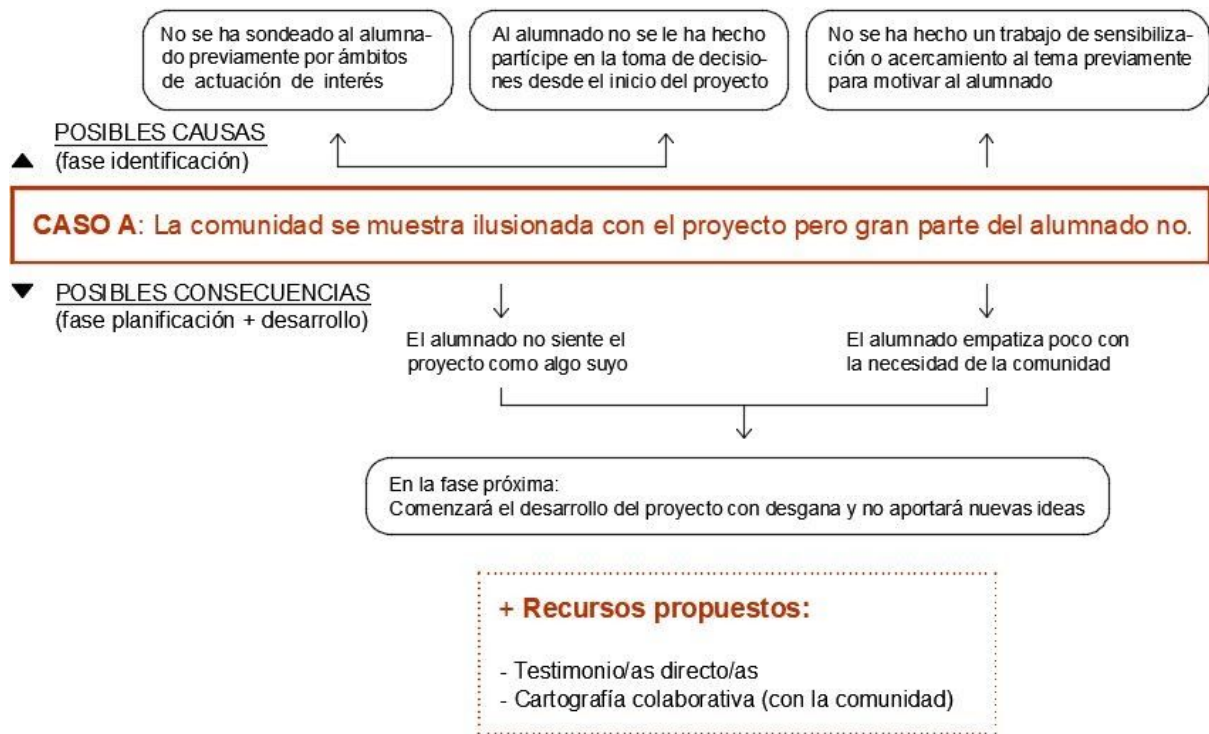


Figura 11: Caso "A" en fase de identificación y diagnosis. Elaboración propia

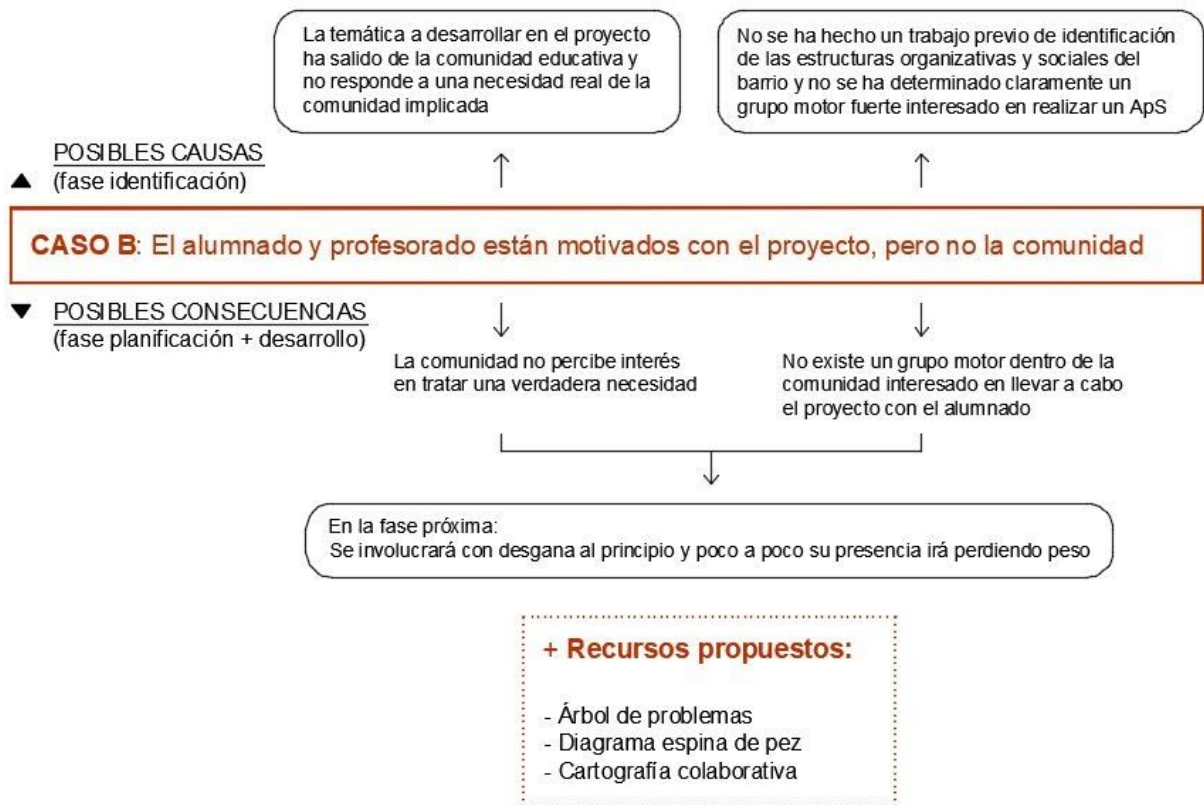


Figura 12: Caso "B" en fase de identificación y diagnosis. Elaboración propia

- RECURSOS PARA LA FASE DE DIAGNOSIS

TESTIMONIO/AS DIRECTO/AS



👤 + 👤 👤 👤 👤

_FASE: diagnosis
_N.D. 📖 🎨

_DEFINICIÓN:
Realizar una visita a la sede de la entidad social o a su ámbito de actuación, escuchando relatorías tanto de los trabajador/as de la entidad como de los usuario/as de ésta.

_OBJETIVO:
Conocer mejor, por parte del alumnado, las necesidades de un colectivo para acercarse a esa realidad social y poder empatizar.

CARTOGRAFÍA COLABORATIVA



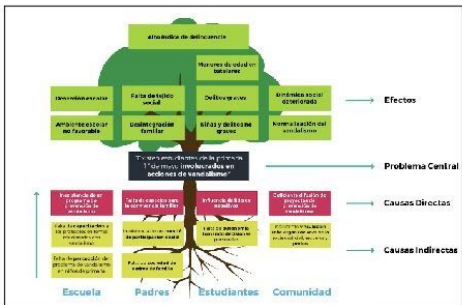
👤 + 👤 👤 👤 👤

_FASE: diagnosis
_N.N.D. 📖 🎨

_DEFINICIÓN:
Mapeo gráfico de aportación colectiva sobre el que los distintos agentes sociales pintan, marcan o anotan datos sobre el territorio en el que se pretende trabajar.

_OBJETIVO:
Ilustrar las concepciones que diferentes agentes sociales tienen del territorio, las potencialidades y los problemas detectados en éste.

ÁRBOL DE PROBLEMAS



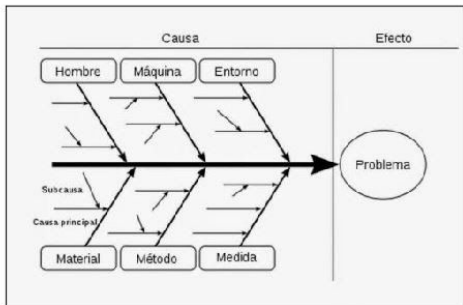
👤 + 👤 👤 👤 👤

_FASE: diagnosis
_N.N.D. 📖

_DEFINICIÓN:
Herramienta gráfica que plasma un árbol, en cuya parte central se escribirá el problema sobre el que se quiere trabajar. En la parte superior se escribirán los efectos que ello comporta, y en las raíces las causas directas de dicho problema (nivel superior) y las indirectas (nivel inferior).

_OBJETIVO:
Partir de un problema determinado y determinar sus causas/efectos en una sucesión encadenada.

DIAGRAMA ESPINA DE PEZ



👤 + 👤 👤 👤 👤

_FASE: diagnosis
_N.N.D. 📖 🎨

_DEFINICIÓN:
Diagrama que plasma una espina de pez en cuya cabeza se escribirá el problema a trabajar. En las espinas principales se escriben categorías en las cuales se pueden clasificar sus causas, generalmente englobadas dentro de las 4m (máquina, mano de obra, materiales y método).

_OBJETIVO:
Ayudar a identificar las posibles causas de un problema específico para poder tratar alguna/s durante el proyecto ApS.

Figura 13. Recursos de apoyo para la diagnosis. Elaboración propia. Soporte visual base extraído de Google:
<https://www.jorbalanadoratrices.com/centro/actividades-cfmg-gestion-administrativa/>
<https://www.ecologiapolitica.info/?p=1918>
<https://legalidadpormexico.org/mcl/modulo1/arboldeproblemas.html>
<https://www.progressalean.com/diagrama-causa-efecto-diagrama-ishikawa/>

5.1.3. Definición y Planificación

En esta fase se perfilarán las primeras líneas del proyecto: cuáles son los objetivos, los aprendizajes y las competencias que estarán involucrados en el proyecto. Las líneas de actuación deberán planificarse de forma intencionada y vinculada al currículum de uno o varios módulos. Es esencial en esta fase que el alumnado perciba claramente qué se va a hacer y qué se espera de ello/as.

Retomando las actas de las ponencias del 3er y 4to Seminario Internacional “*Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio*”, y en concreto, la del Dr. Kielsmeier, se remarcó la importancia de diseñar las actividades de ApS sin perder de vista los objetivos curriculares, invitando a los docentes a realizarse las siguientes preguntas:

“¿Se está utilizando el servicio para ayudar a que los jóvenes aprendan ciencias, lengua, matemáticas o temas de salud? Es necesario verificarlo y luego desarrollar materiales que conecten la experiencia de servicio con los contenidos académicos.”⁴⁸

Puesto que se trata de un proyecto social además de educativo, no hay que limitarse a planificar los aspectos curriculares, sino que se deben planificar las diferentes fases del servicio, su gestión (tanto durante el proyecto como final) y la organización que requerirá.

Por tanto, también se establece en esta fase el plan de cooperación con los agentes sociales o entidades involucradas en el proyecto. Es importante, como se ha mencionado anteriormente, contar con el tejido social del propio territorio y tener en cuenta su fuerza a la hora de plantear la sostenibilidad futura del proyecto a futuro.

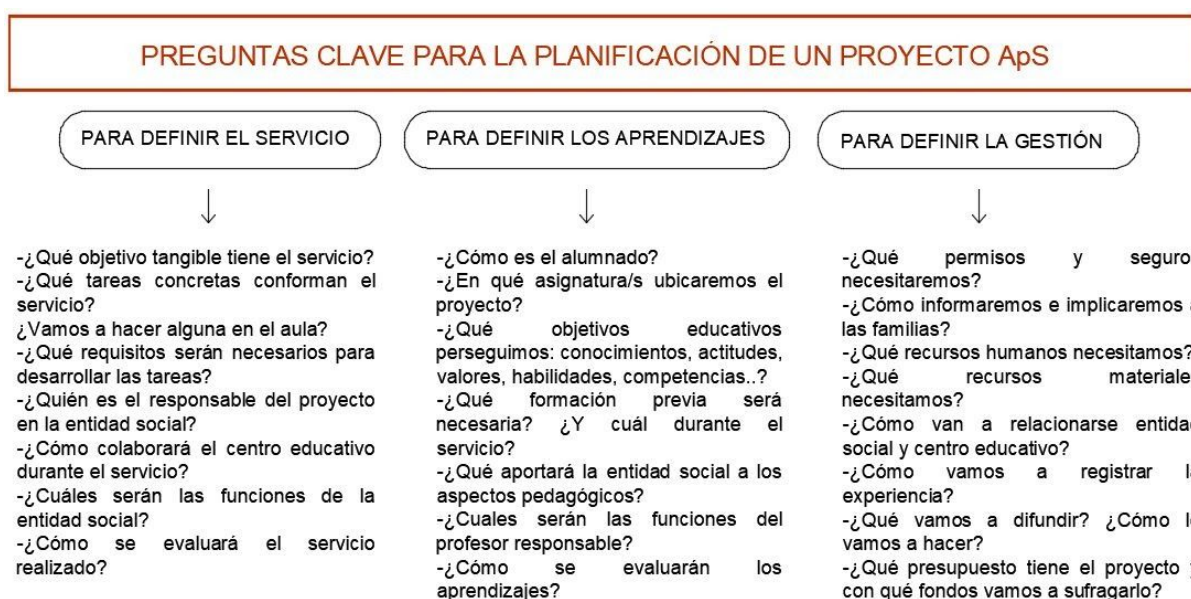


Figura 14. Preguntas clave para la planificación de un proyecto ApS. Elaboración propia basada en preguntas reflejadas en el documento “*Proyecto social: guía práctica de aprendizaje y servicio*” (2015) de Roser Batlle.

⁴⁸ Kielsmeier, Dr. James (2000) Videoconferencia “*Criterios de calidad de los proyectos de Aprendizaje-Servicio*”. Actas del 3er y 4to Seminario Internacional “*Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio*”. Buenos Aires.

• POSIBLES CASUÍSTICAS EN FASE DE PLANIFICACIÓN

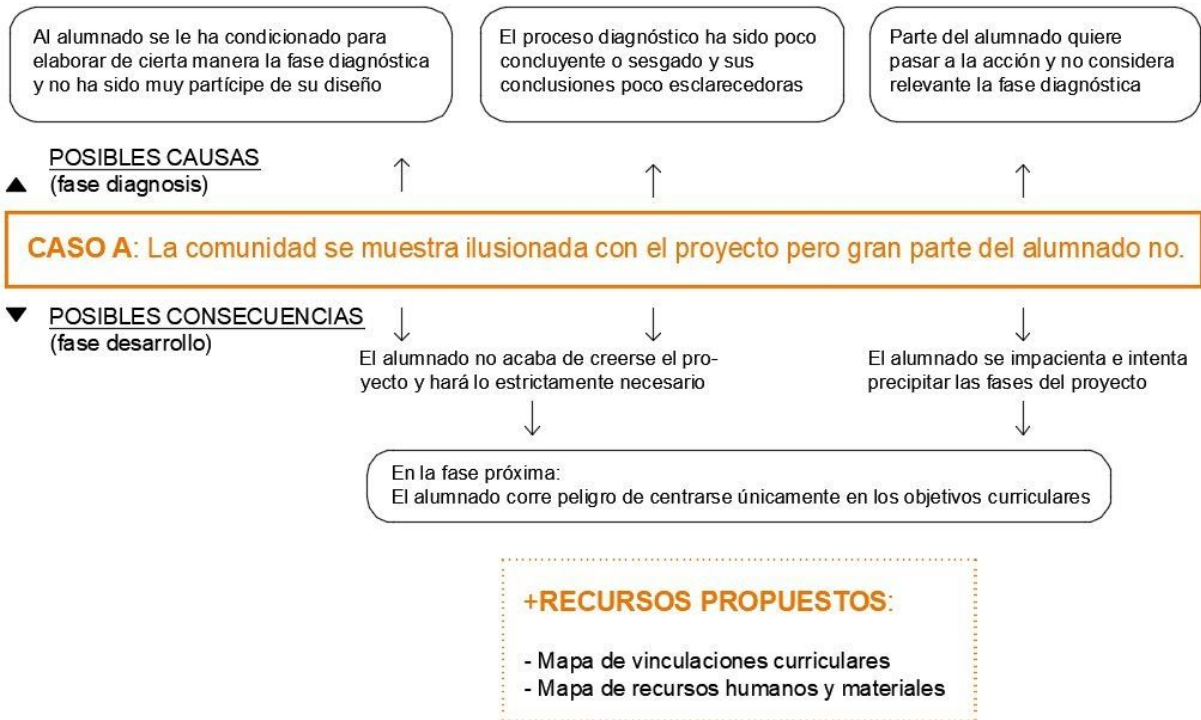


Figura 15. Caso "A" en fase de identificación. Elaboración propia.

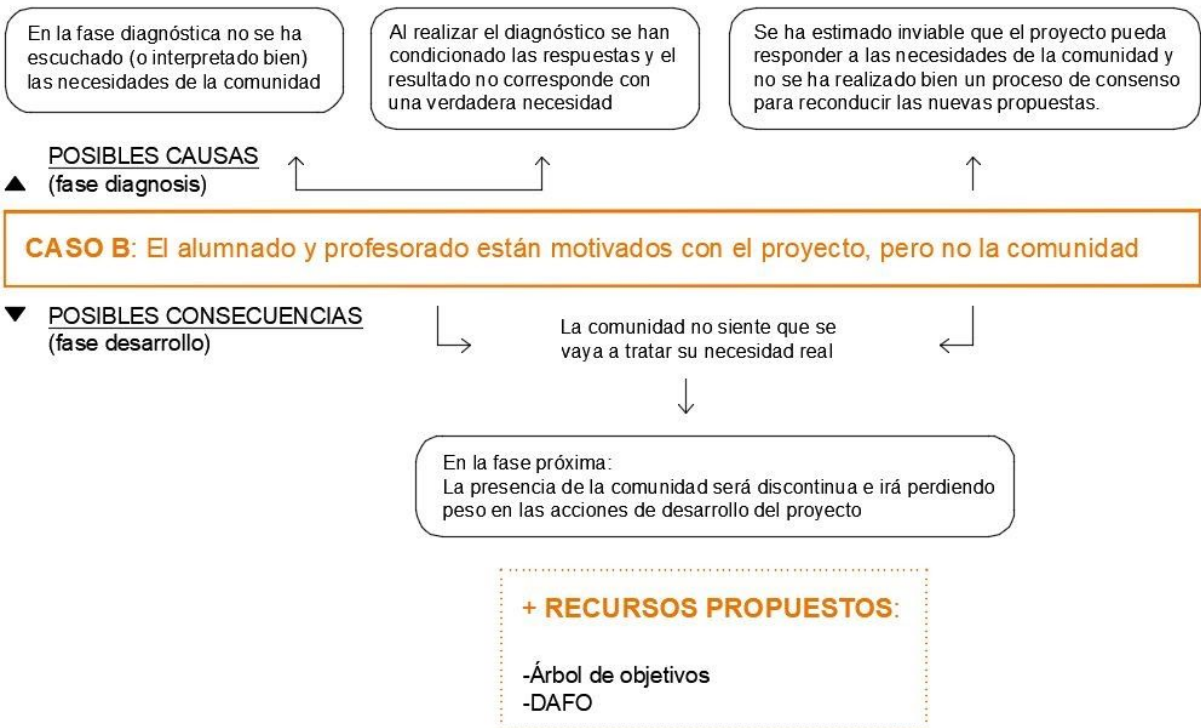


Figura 16. Caso "B" en fase de identificación. Elaboración propia.

Roser Batlle, en su “Guía práctica de aprendizaje y servicio”, detecta tres fases en la planificación de un proyecto de Aprendizaje-Servicio:

“01. Definir claramente el servicio que va a realizar el alumnado. Cuanto más tangible y concreto sea el servicio, mejor, ya que los adolescentes podrán ser más conscientes de las metas que se van consiguiendo.

02. Definir los aspectos pedagógicos del proyecto: establecer de forma clara las prioridades para focalizar energías.

03. Planificar la gestión y organización del proyecto. Será más complejo planificar y organizar la realización de un proyecto fuera de un centro educativo que dentro de él, pero se da la oportunidad de trabajar competencias personales y sociales a veces difíciles de trabajar únicamente en el interior de las aulas.”

Un aspecto que se considera relevante y queda recogido en varias guías metodológicas sobre proyectos de Aprendizaje-Servicio es que el finalizar la fase de definición y planificación con un nombre representativo del proyecto genera identidad de grupo e incrementa su paulatina cohesión a lo largo del tiempo.

● RECURSOS DE APOYO PARA LA FASE DE PLANIFICACIÓN

ÁRBOL DE OBJETIVOS

Fin

Propósito

Entregables

Actividades

_FASE: planificación

_DEFINICIÓN:

Herramienta gráfica que plasma un árbol en cuyo tronco se escribirá el propósito que se desea. En la parte superior se escribirá la finalidad de dicho propósito, y en las raíces las estrategias que se llevarán a cabo en forma de actividades (nivel superior) y acciones concretas (nivel inferior).

_OBJETIVO:
Identificar y analizar los objetivos de un proyecto, y ayudar a concretar acciones.

DAFO

DAFO

_FASE: planificación

_DEFINICIÓN:

Herramienta gráfica que plasma las debilidades y fortalezas (factores internos) y las amenazas y oportunidades (factores externos) de una situación planteada.

_OBJETIVO:
Detectar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de las estrategias pensadas para la planificación de un proyecto ApS.

Figura 17. Recursos de apoyo para la toma de contacto con la comunidad. Elaboración propia. Soporte visual extraído de Google: <https://legalidadpormexico.org/mcl/modulo1/arboldeobjetivos.html>
<http://www.aurorapsicologa.es/problemas-retos-analisis-dafo/>

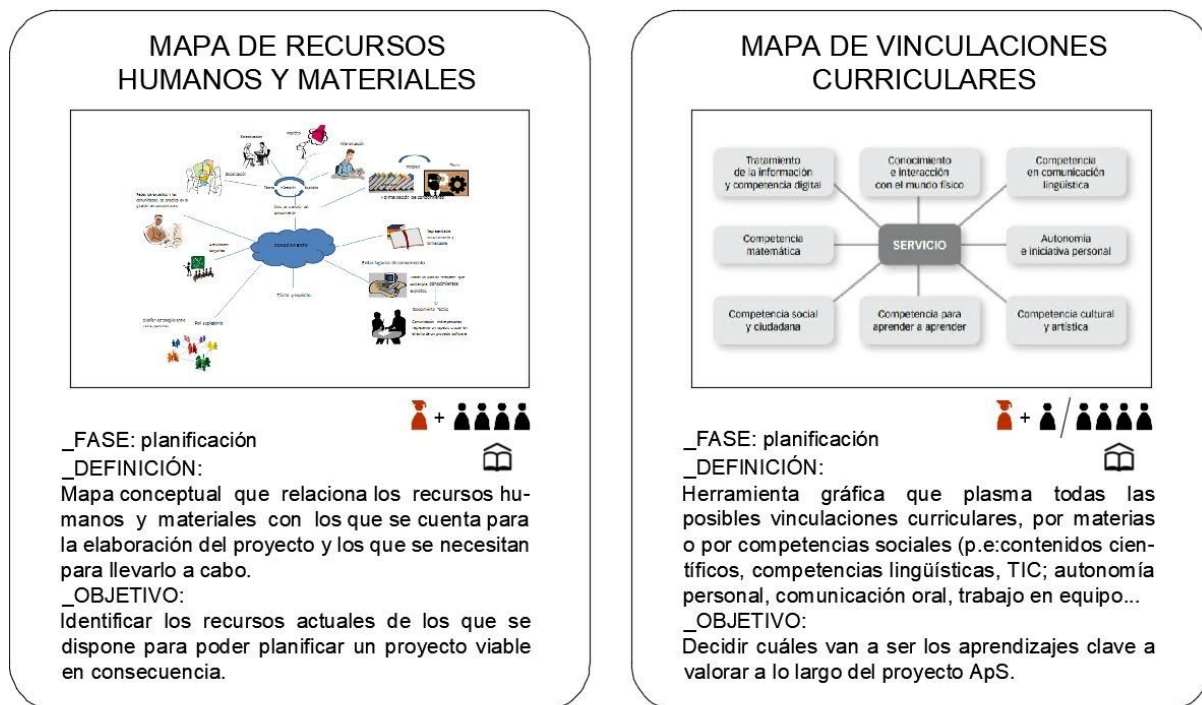


Figura 18. Recursos de apoyo para la fase de planificación. Elaboración propia. Soporte visual extraído de Google: <http://gastrolasalle.blogspot.com/2015/08/la-gestion-del-conocimiento.html> y de la “Guía práctica de Aprendizaje-Servicio” (2015) de Roser Batlle.

5.1.4. Desarrollo

En la fase de desarrollo se llevan a cabo las acciones programadas en la fase de planificación y diseño y que atienden a necesidades reales de la comunidad. Es la fase más “visible”: por ello hay que prestar especial atención al empoderamiento de la comunidad, además del del alumnado.

En todo tipo de proyectos ocurren situaciones que escapan de lo que se ha planificado con anterioridad, y en uno que se lleva a cabo con agentes externos a la comunidad educativa, más aún. Trabajar la pedagogía del error como una oportunidad de aprendizaje y no como una amenaza será clave en esta fase y en las posteriores.

En esta fase puede ocurrir que el alumnado puede perder la motivación o el interés. El papel docente se encargará en este caso de recordarle que lo que se está haciendo tiene sentido y que de su implicación derivará la mejora de la necesidad de la comunidad descrita como problemática. También hay que tener en cuenta que la presencia de la comunidad puede no ser constante a lo largo del proyecto. La disponibilidad y la motivación suelen ser dos de los factores que más pueden afectar a ello, por eso es importante cuidar la relación con los agentes externos a la comunidad educativa e interesarse por su participación y por las dificultades que puedan tener para asistir.

Es importante también que haya encargado/as de coordinar y verificar que las acciones se van desarrollando según lo programado. Este papel no tiene por qué recaer sólo en la figura docente, sino que se le puede pedir al alumnado que colabore con dichas tareas.

Durante el desarrollo del proyecto, se considera relevante registrar las acciones que se van llevando a cabo mediante fotografías, vídeos, esquemas... para posteriormente poder difundir el proyecto realizado y reforzar de esta manera el compromiso de los diferentes actores.

Se considera muy relevante promocionar una evaluación continuada que ponga la mira en el proceso además de en el resultado final. Por tanto, reflexionar sobre los aprendizajes que se extraen no sólo en fase final sino en el proceso ayuda al alumnado a valorar más lo que se está desarrollando.

• POSIBLES CASUÍSTICAS EN FASE DE DESARROLLO

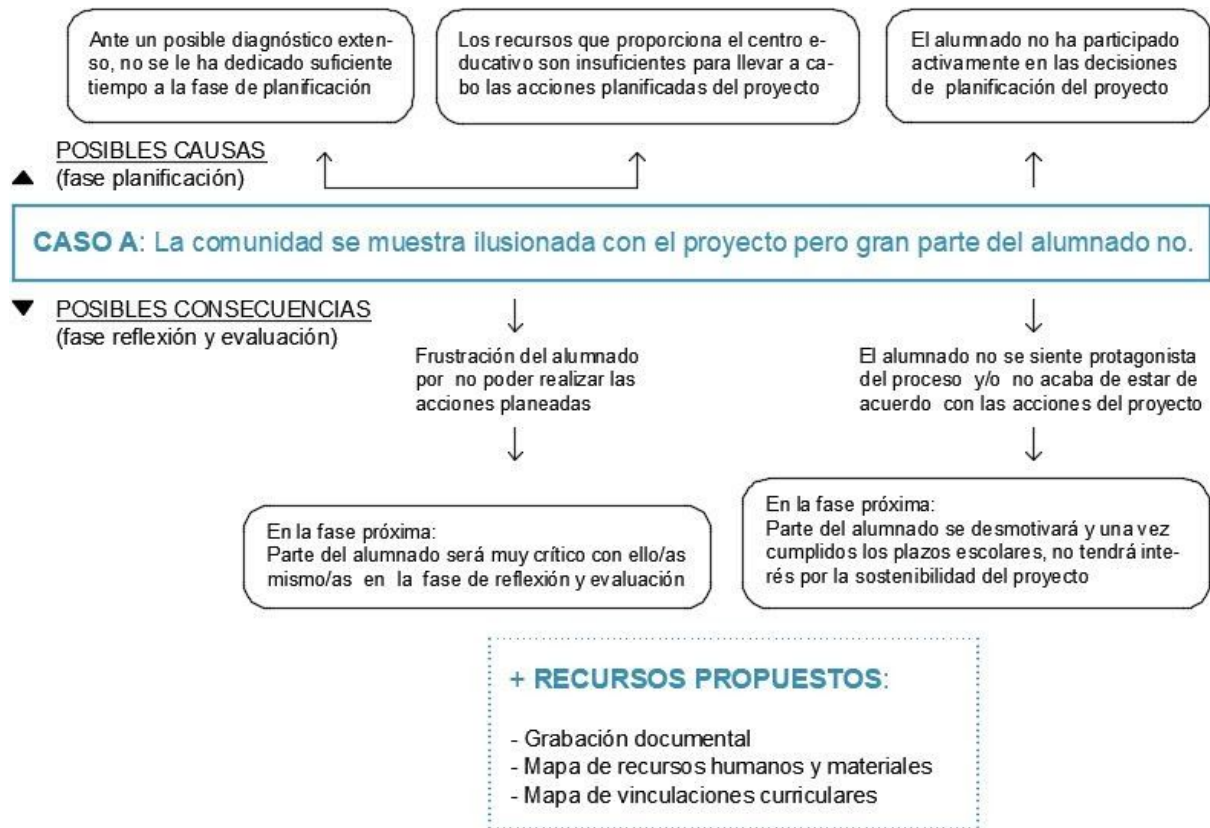


Figura 19: Caso "A" en fase de identificación y diagnosis. Elaboración propia

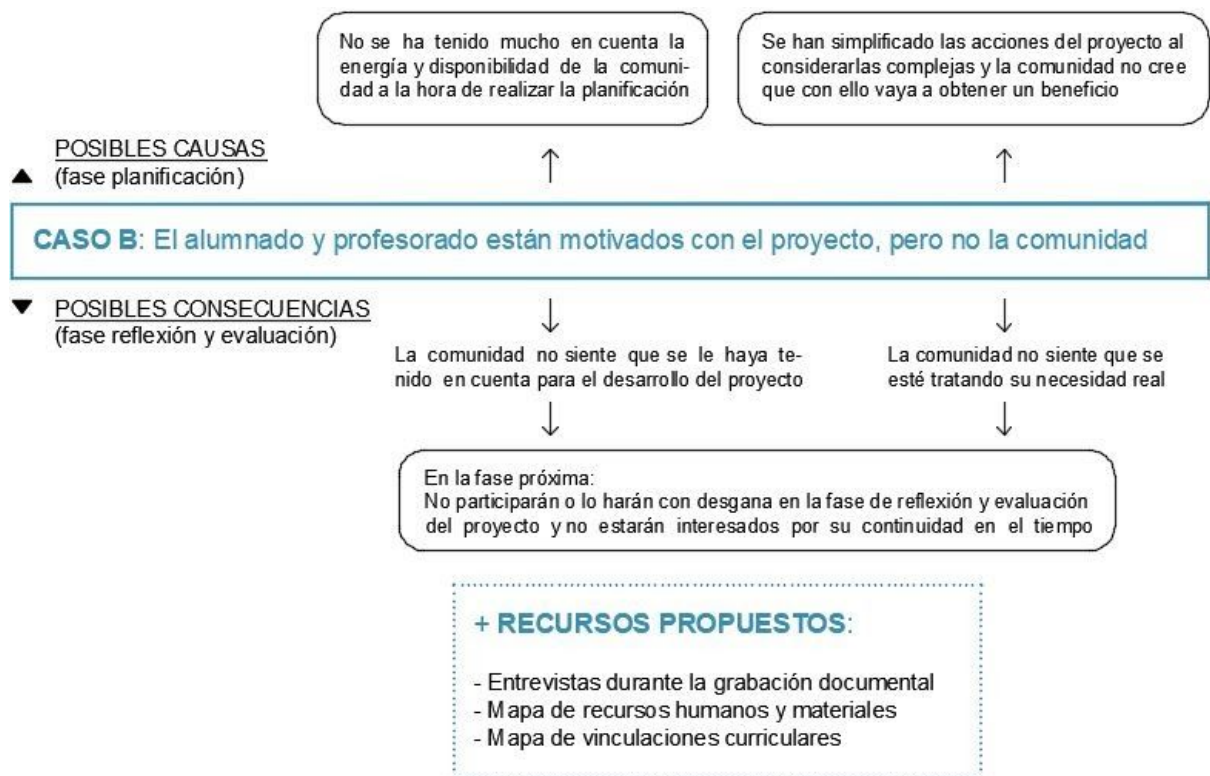


Figura 20: Caso "B" en fase de identificación y diagnosis. Elaboración propia

- RECURSOS DE APOYO PARA LA FASE DE PLANIFICACIÓN

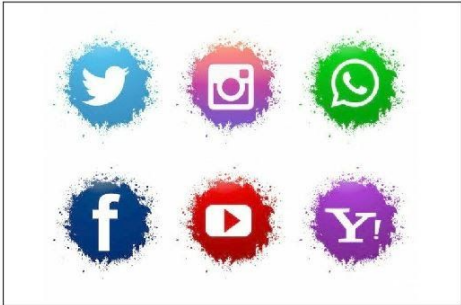





REDES SOCIALES	GRABACIÓN DOCUMENTAL
	
<p>_FASE: desarrollo - difusión </p> <p>_DEFINICIÓN:  Documentar los sucesos importantes y las diferentes acciones que se van desarrollando a lo largo del proyecto ApS en las redes sociales.</p> <p>_OBJETIVO: Generar material documental sobre el proyecto para hacer partícipes a agentes externos como las familias, y de cara a su posterior difusión.</p>	<p>_FASE: desarrollo - difusión </p> <p>_DEFINICIÓN:   Grabación de vídeo y de fotos por parte de un grupo de alumno/as del proceso del proyecto.</p> <p>_OBJETIVO: Documentar las diferentes acciones realizadas para el pase documental de la posterior celebración y para la difusión del proyecto. Generando el material también se hace incidencia en el compromiso grupal.</p>

Figura 21. Recursos de apoyo para la fase de desarrollo para posterior difusión. Elaboración propia. Soporte visual base extraído de Google: <https://www.pinterest.es/pin/782852347702923302/>
<https://www.canstockphoto.es/carpinter%C3%ADa-herramientas-carpintero-35169689.html>
<https://www.freepik.es/fotos-vectores-gratis/camara>

5.1.5. Reflexión y Evaluación

En un proyecto ApS se concibe esta fase no para analizar los resultados finales, sino como un mecanismo para reflexionar y valorar cada fase del proyecto de una forma continuada y progresiva. Battle explica también que durante la fase de evaluación, esta metodología permite pasar de una evaluación “certificadora” a una evaluación “reguladora”, donde el alumnado es el protagonista y toma conciencia del qué y el cómo se ha aprendido, más que en valorar el resultado final.

Un aspecto a tener en cuenta es que los efectos de un proyecto de ApS no pueden valorarse únicamente a corto plazo, sino que es preciso señalar las repercusiones que se van generando con un espectro más amplio en el tiempo.⁴⁹

Los aspectos a evaluar tienen que tener una mirada reflexiva doble: por una parte, sobre el servicio que se ha realizado, y por otra, sobre el aprendizaje que se extrae del proceso.

Un hecho que ayuda a evaluar el servicio realizado es servirse de indicadores físicos, o resultados tangibles que ayuden a concretar la utilidad de este servicio realizado (p.e. número de destinatario/as beneficiario/as, cantidad de acciones o productos realizados, horas dedicadas a cada actividad..) y así poder conformar infografías, gráficas, murales..que ilustren con cifras objetivas lo llevado a cabo durante el proyecto.

⁴⁹ Tejada, J. (2013) “La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio.” Cultura y educación, 25(3), 285-294.

Además, para evaluar objetivamente el servicio, es primordial contar con la opinión de la comunidad con la que se ha trabajado y con la de las entidades sociales que han acompañado el proceso.

Las posibilidades sobre aspectos evaluables (de servicio y aprendizaje) se magnifican (Fig.22) , así como los agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje. Así, cambia un concepto académico importante: se pasa de un esquema de mínimos a un esquema de máximos (Roser Batlle, 2017).



Figura 22. Preguntas clave para la evaluación de un proyecto ApS. Elaboración propia, basado en el documento de González, A.; Montes, R.; Nicoletti-Altamari, L. y Panaccio, M. (2012) "Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de ApS". Dirección Nacional de Políticas Educativas.

La fase de evaluación es la fase más compleja de un proyecto ApS por varias razones:

- La realización de un proyecto con actores externos a la comunidad educativa, con los que no necesariamente se ha trabajado con anterioridad.
- La complejidad la programación del proyecto, que en muchos casos engloba varios módulos.
- La evaluación de competencias personales y sociales además de las estrictamente curriculares.

Entrevistas y artículos recogen la preocupación de docentes encargados de monitorizar un proyecto ApS a la hora de evaluar los aprendizajes y competencias adquiridas por el alumnado.

Roser Batlle, en algunas de sus entrevistas anima a lanzarse a esta práctica educativa aunque existan dudas sobre cómo encarar algunos aspectos (remarca la evaluación), desde propuestas bien preparadas que tengan sentido y generen ilusión, y a ir mejorando su praxis con el tiempo. En uno de sus artículos, la pedagoga comparte un consejo sobre esta fase en concreto:

"No todo es evaluable, aunque todo sea valioso. Hay tantas cosas posibles de evaluar, que nos podemos sentir desbordados y a menudo nos da miedo: no tenemos suficientes instrumentos para evaluar todo lo que no sean conocimientos y sentimientos la evaluación como «escurridiza». Por ello, hay que elegir y priorizar qué vamos a evaluar." (Batlle, 2017)

Como se ha explicado en la fase de planificación, es importante haber transmitido al alumnado al inicio del proyecto los objetivos del aprendizaje y del servicio que se realizará. También se le facilitarán los instrumentos de evaluación que se utilizarán durante el proyecto, que permitirán

detectar aquello que no ha funcionado, aquellos aspectos a trabajar, además de si se han cumplido los objetivos que se han planteado.

• **POSIBLES CASUÍSTICAS EN FASE DE EVALUACIÓN**

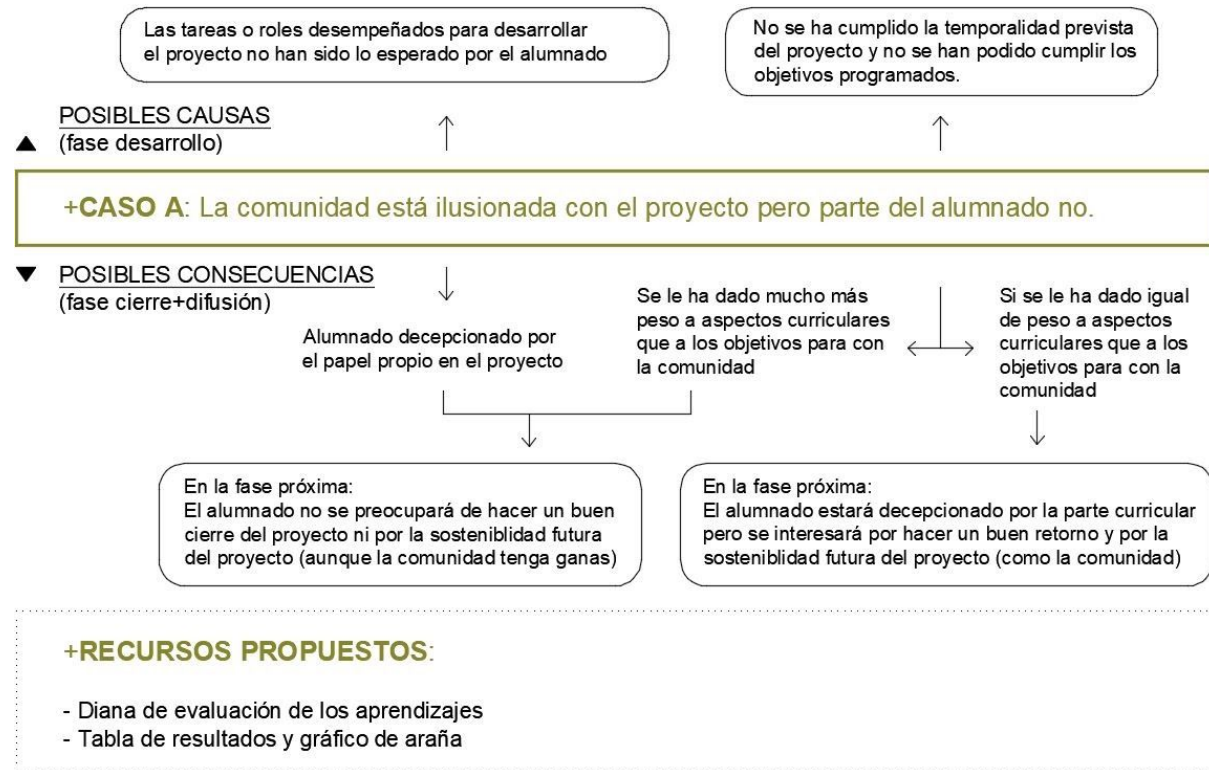


Figura 23: Caso “A” en fase de reflexión y evaluación. Elaboración propia

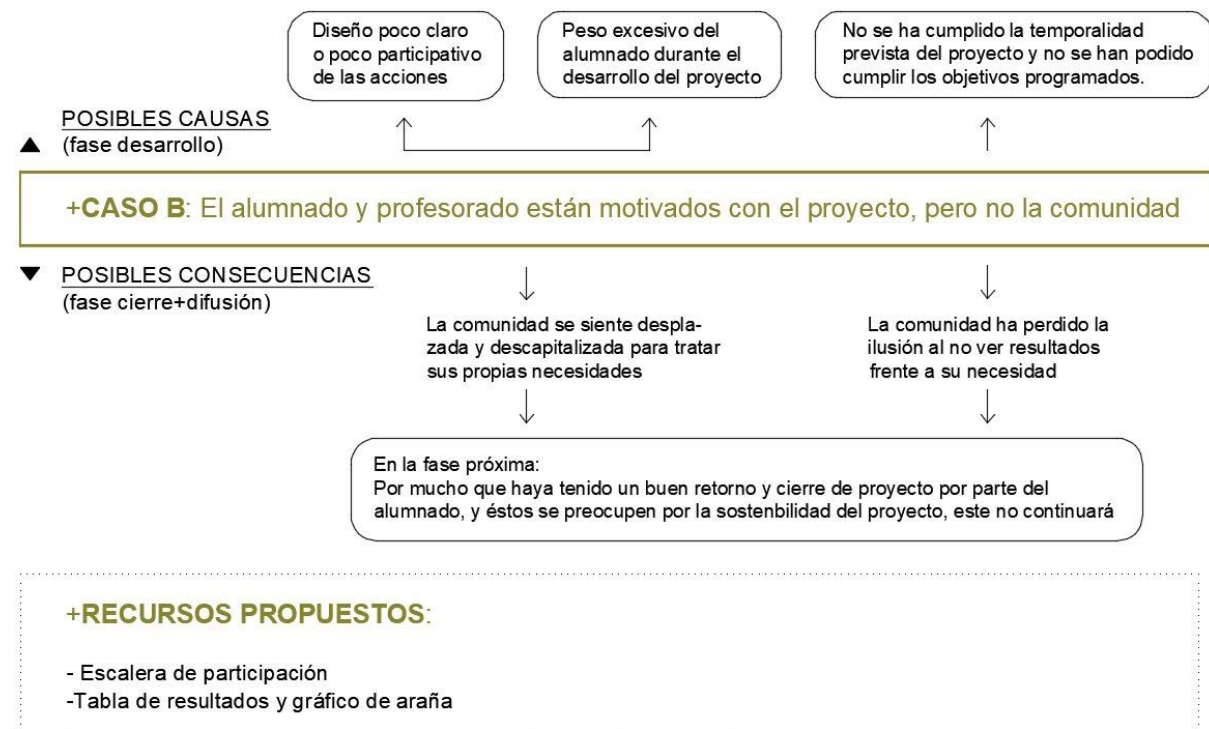


Figura 24: Caso “B” en fase de reflexión y evaluación. Elaboración propia

Es más fácil que el alumnado o la comunidad con la que se ha trabajado puedan decepcionarse en esta fase, ya que los resultados del proyecto pueden no haber sido los esperados, o pueden haberse vivido momentos conflictivos. Es importante hacer un trabajo de grupo para gestionar las emociones y hacer pedagogía para convertir la frustración y el desánimo en una oportunidad de aprendizaje.

- **RECURSOS DE APOYO PARA LA FASE DE EVALUACIÓN**

ESCALERA DE PARTICIPACIÓN

Control ciudadano
Delegación del poder
Alianza estratégica
Cooperación
Consulta
Información
Utilización
Manipulación

No participación Representación Participación

_FASE: evaluación
_DEFINICIÓN: Herramienta gráfica en la que se representa una escalera con ocho peldaños, representando los más altos un mayor grado de poder de la ciudadanía. Los peldaños centrales refieren a adquirir un grado de "formulismo" y los inferiores se consideran modelos de participación "engañosos".
_OBJETIVO: Determina los niveles de participación y empoderamiento de las diferentes partes de un proyecto.

DIANA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Conocimientos sobre el puente romano
Responsabilidad personal
Empatía con los visitantes
Control de los nervios
Trabajo en equipo
Habilidades comunicativas

_FASE: evaluación
_DEFINICIÓN: Se dibuja una diana con cuadrantes que reflejan distintos aspectos a evaluar y se generan etiquetas que reflejan distintos grados (mucho, bastante, poco, nada). Se pegan las etiquetas de dentro (mucho) a fuera de la diana (nada), por este orden.
_OBJETIVO: Reflejar la evaluación individual y, al mismo tiempo, el resultado colectivo en un gran mural en forma de diana.

TABLA DE RESULTADOS

Dinamismo/ Niveles	I	II	III	IV
Necesidades	Ignoradas	Motivadas	Identificadas	Descubiertas
Servicio	Simple	Continuo	Complejo	Creativo
Sentido del servicio	Tangencial	Necesario	Cívico	Transformador
Aprendizaje	Espontáneo	Planificado	Útil	Innovador
Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
Reflexión	Difusa	Puntual	Continua	Productiva
Reconocimiento	Casual	Intencionado	Reconocido	Público
Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta
Partenariado	Unilateral	Dirigido	Pactado	Construido
C.enfoco	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
C.entidades	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

_FASE: evaluación
_DEFINICIÓN: Se dibuja una tabla con apartados que reflejan distintos aspectos a evaluar y se generan grados de adquisición de dichas competencias.
_OBJETIVO: Permite ver gráficamente el nivel alcanzado para cada uno de los objetivos del proyecto, permitiendo percibir los niveles en los que están más desarrolladas ciertas competencias.

GRÁFICO DE ARAÑA

necesidades
consolidación
servicio
sentido servicio
aprendizaje
participación
trabajo grupo
reflexión
reconocimiento
evaluación
partenariado

_FASE: evaluación
_DEFINICIÓN: Representación gráfica que plasma los datos recogidos en la tabla de resultados en forma de tela de araña. El centro recoge los grados menores y los extremos los mayores.
_OBJETIVO: Representación gráfica muy visual y clara que permite interpretar rápidamente los aspectos más alcanzados y los más deficitarios de un proyecto.

Figura 25. Recursos de apoyo para la fase de evaluación. Elaboración propia. Soporte visual extraído de la "Guía práctica de Aprendizaje y Servicio" (2015) de Roser Batlle y de Google: <https://www.pinterest.es/pin/448319337885506325/>

En este punto el papel del equipo docente será indispensable. De cara al alumnado, se considera muy conveniente fomentar una valorización de estas competencias más invisibilizadas que se han adquirido en el proceso. Y de cara a la comunidad, es prioritario visibilizar y hacerle partícipe del proceso de autocritica y voluntad de mejora que del proyecto se extrae, tanto en un contexto más “reglado” en forma de evaluaciones multifocales, como en uno más lúdico en el que se puedan apreciar los lazos tejidos.

Herramientas de evaluación como estas son muy importantes para hacer consciente al alumnado de las herramientas personales y sociales que ha desarrollado durante el proyecto, además de los aspectos curriculares, con los que está más familiarizado.

Algunos aspectos a valorar en la tabla de resultados podrían ser: servicio, necesidades, aprendizaje, participación, trabajo en grupo, reconocimiento, partenariado, papel del alumnado, papel de la comunidad, papel de las entidades.. etc. La autora que propone dicha tabla de resultados se basó en un estudio previo en el que participó con el grupo de investigación GREM.

La rúbrica de autoevaluación de proyectos ApS propuesta por el Grupo de Recerca en Educació Moral de la UB (GREM)⁵⁰ supone una potente herramienta de autoevaluación y se considera tan buen recurso que se explica más detalladamente en el anejo.

5.1.6. Celebración y Difusión

Entre la fase de evaluación y la de cierre es conveniente hacer un proceso de reflexión sobre algunas cuestiones respecto a la sostenibilidad del proyecto a futuro. Preguntas como las siguientes son importantes para ocuparse de la gestión futura del proyecto y no desatenderse en las últimas fases, peligro que está presente en muchos procesos de Aprendizaje-Servicio:

- ¿Va a tener continuidad el proyecto?
- ¿Qué recursos comunitarios son necesarios para que la tenga?
- ¿Se necesita un traspaso por parte de la comunidad educativa?
- ¿De qué manera puedo contribuir a dicha tarea?
- ¿Qué actores van a responsabilizarse de esta gestión?

Plantearse esas preguntas ayuda a cultivar el sentido de la responsabilidad. Si el alumnado cuida estas últimas cuestiones es un indicador de que está involucrado en el proyecto más allá de los objetivos curriculares.

Es positivo cerrar el proyecto con algún acontecimiento lúdico en el que se pueda celebrar el final de las fases. Durante esta reunión festiva se busca la valoración del proceso, la implicación y compromiso de todos los agentes involucrados y el poder de transformación por parte de la sociedad. También resulta relevante para tomar conciencia de manera colectiva de los logros, haciendo también partícipe de ello a agentes sociales cercanos pero no directamente vinculados (por ejemplo, a las familias).

Difundir el proyecto durante la realización de éste (mediante redes sociales, p.e) es importante para informar sobre el proceso a agentes externos a él y para darle visibilidad al proceso que se está llevando a cabo.

La difusión del proyecto una vez finalizado, p.e. en forma de vídeo documental o dossier, es una importante estrategia para aumentar el impacto en la transformación, servir de modelo y promover la replicabilidad de la metodología en otros centros educativos.

⁵⁰ GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) (2014) “Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS” . Facultat de Pedagogia de la UB. **Más información en el anejo.**

- RECURSOS DE APOYO PARA LA FASE DEL CIERRE Y CELEBRACIÓN

DINÁMICA DE LA PALABRA

🏠 + 👤 + 👤 + 👤 + 👤

_FASE: reflexión - celebración

_DEFINICIÓN: Comunidad educativa y agentes del territorio se ponen en círculo y cada uno de ellos, por orden, define en una palabra lo que ha significado la experiencia para ellos/as.

_OBJETIVO: Sin ocupar demasiado tiempo, esta dinámica proporciona información muy cualitativa de la experiencia y genera un ambiente de unión y complicidad.

DINÁMICA DEL PASO ADELANTE

🏠 + 👤 + 👤 + 👤 + 👤

_FASE: reflexión - celebración

_DEFINICIÓN: Comunidad educativa y agentes del territorio se ponen en línea recta y sin turnos, van diciendo impresiones subjetivas sobre la propia visión del proceso. Todo aquel/lla que se sienta identificado con las frases da un paso adelante.

_OBJETIVO: Sin ocupar demasiado tiempo, esta dinámica proporciona información muy cualitativa sobre la experiencia vivida y genera un ambiente de unión y complicidad.

MERIENDA Y PASE DOCUMENTAL

🏠 + 👤 + 👤 + 👤 + 👤

_FASE: cierre - celebración

_DEFINICIÓN: Merienda de celebración del proyecto en la que participan la comunidad educativa, las familias y los agentes sociales del territorio y posterior pase del documental grabado durante el proceso del proyecto en el salón de actos del centro educativo o en la entidad social.

_OBJETIVO: Compartir una jornada de no producción, distendida y lúdica para poder celebrar el fin del proyecto conjuntamente y recordar colectivamente momentos divertidos o emotivos de la realización del proyecto.

AVIONES VOLADORES

🏠 + 👤 + 👤 + 👤 + 👤

_FASE: cierre - celebración

_DEFINICIÓN: Se reparten folios de colores al alumnado y a la comunidad y se les pide que formen un avión. En una de las alas escribirán una frase que responda a: "¿Qué me llevo de este proyecto?" y en la otra a: "En el futuro me gustaría..", además sus nombres. A la señal, todo/as tiran sus aviones y se llevan a casa aquel que les haya caído más cerca.

_OBJETIVO: Cerrar de forma emotiva el proyecto y dejar abiertas nuevas puertas con la comunidad, además de llevarse un recuerdo material a casa.

Figura 28. Recursos de apoyo para la fase de reflexión-celebración. Elaboración propia. Soporte visual base extraído de Google: https://www.freepik.es/foto-gratis/coleccion-aviones-papel-colores_4702586.htm
https://www.shutterstock.com/es/video/clip-10556309-4k-group-people-silhouette-waiting-line-cg_02771_4k
https://www.diariodecadiz.es/ocio/personas-participan-actividades-Museo-Cadiz_0_1375362760.html

06. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El primer título propuesto para este TFM era “Impacto pedagógico y social de proyectos de ApS en Ciclos Formativos de Grado Superior”. Dos factores han provocado cambios (además de los derivados por el confinamiento a causa del Covid-19) y han llevado a la rectificación de dicho título al de: *“Herramientas para potenciar el impacto de proyectos ApS en los Ciclos Formativos de Grado Medio”*.

Uno de ellos fue que, a medida que se profundizaba en el proceso documentativo de la metodología ApS, se consideró que parecía tener un potencial muy transformador para alumnado de CFGM por las razones ya comentadas: parte de él puede venir de una experiencia desmotivante durante la Secundaria -con el consecuente autoconcepto bajo que ello supone- y además atraviesan un momento crucial para la conformación del carácter.

El otro aspecto fue que se consideró que la primera temática propuesta resultaba demasiado ambiciosa y que difícilmente se podría llevar a cabo en los plazos temporales que conlleva el desarrollo de un TFM, sobretodo sin la posibilidad de poder realizar trabajo de campo específico.

Teniendo en cuenta todo esto, se decidió finalmente encarar este TFM con un enfoque más abstracto y no documentar ningún proceso concreto ante la imposibilidad de llevarlo a cabo, aportando lo que experiencias en el ámbito de la dinamización comunitaria han aportado a nivel personal y profesional en forma de herramientas y recursos.

Un aspecto muy significativo durante el proceso documentativo de este trabajo ha sido la escasez de estudios que proporcionen información cuantitativa y cualitativa sobre el impacto que dicha metodología pedagógica tiene sobre estudiantes de Ciclos Formativos.

Para la elaboración del marco teórico se hallaron varios meta-análisis sobre el impacto académico y social que han generado proyectos de ApS en estudiantes de Secundaria o High School. Sin embargo, llama la atención la escasez de resultados referidos a estudiantes de Ciclos Formativos con dicha metodología, incluso tras contactar con varias personas referentes sobre el tema (derivación de Roser durante la entrevista).

Otro punto a destacar es que la gran parte de los estudios comparativos provenían de países anglosajones, existiendo documentos que recogen el impacto pedagógico y social de estudiantes de secundaria en experiencias locales pero la mayoría de forma autoreferenciada.

A pesar de que pareciera que posiblemente no habrían tantas experiencias de proyectos ApS en Ciclos Formativos como en Secundaria en el Estado Español, el gran número de experiencias documentadas en dicho ámbito con un impacto muy positivo lo descarta.

La entrevistada escribió sobre este tema en el blog de EvaluAcción tres años atrás: *“Sí que sabemos, a través de la investigación internacional (especialmente a través del profesor Andrew Furco, de la Universidad de Minnesota), que el Aprendizaje-Servicio fortalece los aprendizajes. Y también contamos con las evidencias relacionadas por el profesorado que desarrolla los proyectos. Pero todavía no hemos reflexionado, organizado ni sistematizado suficiente lo que la práctica nos va revelando aquí, en nuestro país.”*⁵¹

⁵¹ Battle, R. (2017) “*Evaluar los aprendizajes en proyectos de aprendizaje-servicio*”. Blog EvaluAcción.

La fase más delicada para los docentes del Estado Español en lo que a proyectos ApS concierne parece ser la de evaluación. Si, incluso en el mismo centro, para diferentes docentes puede resultar un reto sistematizar los aprendizajes sociales (además de los académicos) que se adquieren durante un proyecto ApS, resulta comprensible la dificultad de establecer criterios de evaluación análogos en centros diferentes que permitan establecer una comparativa ante unos criterios compartidos.

Por tanto, pareciera urgente la necesidad de fomentar la incorporación de herramientas de evaluación comunes en diversos centros educativos donde se lleven a cabo proyectos ApS para poder medir los impactos pedagógicos y sociales de una forma comparativa y no sólo autoreferenciada.

Se necesitan promover herramientas de evaluación rigurosas que apelen a un aprendizaje consciente y significativo, como la rúbrica dirigida a la autoevaluación de proyectos ApS propuesta por el Grup de Recerca en Educació Moral de la UB (GREM).

Se considera dicha rúbrica (explicada con más detalle en el anejo) muy válida como herramienta de difusión en centros educativos que realizaran proyectos ApS. Al tener una mirada multifocal, su incorporación simultánea en varios centros educativos ayudaría a sistematizar las conclusiones del impacto pedagógico y social que dicha metodología tiene en adolescentes de Ciclos Formativos.

Si se tuviera que introducir algún matiz a esta rúbrica, se sugeriría que, además del dinamismo "Participación del alumnado" se introdujera otro más: "Participación de la comunidad", subdividida por los mismos niveles (cerrada, delimitada, compartida, liderada). Este TFM defiende la idea de ceder el protagonismo de un proyecto ApS a alumnado y comunidad, con lo que dotar a ésta última de un apartado propio, y no sólo en relación al "Partenariado" se consideraría positivo.

Esta incorporación daría una información muy valiosa en esta fase de evaluación para poder medir el grado de empoderamiento que ha alcanzado la comunidad durante el proceso, y así proporcionar una idea sobre qué tipo de relación se ha forjado con el alumnado: explotación, transaccionales o transformacionales (Clayton, 2010).

En cuanto a la proyección propia, la investigación sobre el gran potencial transformador que tiene esta metodología en adolescentes ha propiciado las ganas de experimentarlo en primera persona en la futura práctica docente, conjugando de esta manera la vertiente de dinamizadora comunitaria con la de educadora.

07. WEBGRAFÍA Y BIBLIOGRAFÍA

- Red Española del Aprendizaje-Servicio
<https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>
- <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/12/04/aprendizaje-basado-en-proyectos-desde-la-neuroeducacion/>
- <http://aulasdinamicasenmontesion.blogspot.com/2019/05/aprendizaje-servicio-aps-todo-son.html>
- <http://www.zerbikas.es/guias-practicas/>
- <http://www.ub.edu/grupapsub/es/page/%C2%BFqu%C3%A9-%C3%A9s-el-aps>
- <http://www.ub.edu/grupapsub/es/page/razones-para-hacer-aps>
- <https://aprenentatgeservei.cat/>
- <https://sjtylr.net/2014/12/13/service-learning-cycle/>
- <http://evaluacion.es/2017/05/15/evaluar-los-aprendizajes-en-proyectos-de-aprendizaje-servicio/>
- <https://es.slideshare.net/VernicaMoraCuadra/presentacin-ap-s-docentes-uca>
- <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/mis-articulos-y-entrevistas-aps/>
- <https://maristasiberica.es/sites/maristasiberica.es/files/Documento%20marco%20Aprendizaje%20y%20servicio.pdf>
- <https://docplayer.es/3055997-El-rol-del-docente-en-el-desarrollo-de-proyectos-de-aprendizaje-servicio.html>
- <https://www.slideshare.net/adrianpsico/gua-para-emprender-un-proyecto-de-aprendizaje-servicio?related=1>
- <https://www.slideshare.net/rbatlle/crear-un-grupo-impulsor-del-aprendizajeservicio-en-el-territorio>
- <http://evaluacion.es/2017/05/15/evaluar-los-aprendizajes-en-proyectos-de-aprendizaje-servicio/>
- <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0016.201?rgn=main;view=fulltext>
- http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000100009
- <https://es.slideshare.net/ClipConectaDEL/cartografia-participativa>
- Charla TED: “Aprendizaje/servicio: aprender haciendo un servicio a la comunidad”. Roser Batlle at TEDxBarcelona

-Abal, I. (2016). “Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora”. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 2, 3-32. Doi: 10.1344/ RIDAS 2016.2.2

-Albertín P.; Bellera J.; Bofill A.M.; Heras R.; Guiu E.; Masgrau M. y Soler P., (2015) “El rol del/a estudiante en el ApS universitario: análisis de experiencias a partir de publicaciones científicas en España”. UdG, Girona.

-Alden, B. y Hunt, L. (2008) “Buena práctica II.7- Modelo de investigación y Aprendizaje-Servicio (Universidad de Duke, EE.UU.” en revista “El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social en EEUU y Canadá”. Universidad de Duke. Observatorio Universidad y Compromiso Social.

-Alemany, I.; Ortiz, M. y Rojas, G. (2011) “Influencia de los factores familiares sobre el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural”. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. ISSN (Versión electrónica): 1696-2095

- Amel L.; Conway M. y Gerwien P. (2009) *“Teaching and Learning in the Social Context: a Meta-Analysis of Service Learning’s Effects on Academic, Personal, Social and Citizenship Outcomes”*. Teaching of Psychology. Taylor & Francis Group, LLC_ ISSN: 0098-6283 print / 1532-8023 online
- Arregui, J. (2017) *“Las Metodologías Activas aplicadas a la Formación Profesional. Evaluación de un proyecto de cambio metodológico”*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco
- Batlle, R. (2017) *“Amb l’aprenentatge i servei els alumnes se senten valorats i útils”* Diari de l’educació.
- Batlle, R. (2013) *El Aprendizaje-Servicio en España: “El contagio de una revolución pedagógica necesaria”*. Madrid. PPC
- Batlle, R. (2015) *“Proyecto Social: guía práctica de Aprendizaje-Servicio”* Material fotocopiable. Santillana Educación, S.L.
- Batlle, R. (2017) *“Evaluar los aprendizajes en proyectos de aprendizaje-servicio”*. Artículo para el blog *EvaluAcción*.
- Batlle, R.; Cuñad,o M.ª J.; Escoda, E. ; García, A.; Martín, D. y Prats, D. (2019) *“100 buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social”*. Red Española de Aprendizaje-Servicio. Editorial Santillana C.P.: 102342
- Blanco, N. y García-Gómez, S. (2015) *“Los ciclos formativos de Grado Medio: una opción para salir del laberinto personal y académico”*. Revista Tendencias pedagógicas nº25. UAM.
- Bloom, B. (1956). *“Taxonomía de los objetivos de la educación : clasificación de las metas educativas”*. Alcoy. Marfil.
- Bringle, R.G. y Clayton, P.H. (2012). *“Civic education through service learning: What, How, and Why?”* En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.). *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (pp.101-124). New York: Palgrave Macmillan.
- Bruning R., Schraw G., Ronning R. (1995) *“Cognitive Psychology and Instruction”* Englewoods Cliffs ed. New Jersey: Prentice Hall
- Carmona, G.; Entrena, S.; Martínez-Rodríguez, F. M. y Sánchez, A. (2004). *“Factores y valores personales para la empleabilidad”*. Documento inédito, Universidad de Granada, Dpto. de Pedagogía, Grupo de Investigación “Valores Emergentes y Educación Social” (HUM-580).
- Casado, A.; Morales, F. y Trianes, M., (2013) *“Eficacia de un programa para fomentar la adquisición de competencias solidarias en estudiantes universitarios”* European Journal of Education and Psychology Vol. 6
- Celio, C.I.; Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011) *“A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students”*. Journal of Experimental Education, vol.34, No.2/ 10.5193/ JEE34.2.164
- De Prince, A.P.; Drogin, E.; Meenan, C.E. y Srinivas, T. (2015) *“Development of the Community Impact Scale measuring community organization perceptions of partnership benefits and costs”*. Michigan Journal of Community Service Learning. p 5-21
- Driscoll, A.; Holland, B.; Gelmon, S. y Kerrigan, S. (1996). *“An assessment model for service-learning: Comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institutions”*. Michigan Journal of Community Service Learning, 3, 66-71.
- Escudero, J.M.; González, M.T. y Martínez, B. (2009). *“El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”*. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 41-64.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *“Where’s the learning in service-learning?”* San Francisco: Jossey Bass.
- Feito, R. (2009). *“Éxito escolar para todos”*. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 131-151
- Feliciano, L.; Jiménez, A. y Santana, L. (2009) *“Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato”*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía Vol. 20, nº1.
- Fernández, A. *“Metodologías activas para la formación de competencias”*. Educatio Siglo XXI, 24, 35-56.

- Folgueiras, P.; Luna, E. y Puig, G. (2013). "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios". Revista de Educación, 362, 159-185.
- Furco, A. (2000) "El rol del docente en el desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio". Videoconferencia en el marco del 3er y 4o Seminario Internacional "Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio", Buenos Aires
- Furco, A. y Billig, S. (2002). "Service Learning : The Essence of the Pedagogy". California: Universidad de Berkeley
- Gálvez, E. (2013) Cuaderno de apoyo didáctico "Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes" Editorial Santillana S.A.
- García, S. et al. (2011). "Necesidades de orientación en los PCPI y los CFGM. Una mirada desde la vivencia de la historia personal". Investigación y Educación en un mundo en red. Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Madrid: UNED.
- Gijón, M.; Martín, M^aJ. y Puig, J.M^a. (2019) "Pedagogía del don. Relación y servicio en educación". Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. ISSN 1578-7001
- Glaser, R. (1991) "The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice". Learning and Instruction, 1:129-144
- GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) (2014) "Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS" . Facultat de Pedagogia de la UB
- Jacobs, J. (1961) "The Death and Life of Great American Cities". Random House, New York
- Kielsmeier, J. (2000) "Criterios de calidad de los proyectos de Aprendizaje-Servicio". Acta videoconferencia del 3er y 4o Seminario Internacional "Escuela y Comunidad", Buenos Aires.
- Lankard, B. (1998) "Service Learning: More than Community Service". University of nebraska Omaha
- Lee, C.L. (2009) "Service-Learning in an Adolescent Development Course: Students' Assessments and Reflections". Journal of Service Learning & Civic Engagement. Vol. 1, No. 1
- Marhuenda, F. (2012). "La formación profesional". Madrid: Síntesis.
- Maristas Ibérica (2018) "Documento marco de Aprendizaje-Servicio". Maquetación Startidea.
- Martín, E. (2019) "Perfiles profesionales: la FP experimenta un incremento de alumnos del 77% en una década". Datos extraídos de informes del Ministerio de Educación y Formación Profesional
- Martín, M^aJ. (2018) "Educar es de valientes". Colección Rosa Sensat. Editorial Octaedro. ISBN: 978-84-17219-31-4
- Martín, M. (2010). "¿Qué se puede hacer? Algunas propuestas (razonables) para promover el éxito escolar." CEE Participación Educativa, 15, 105-114.
- Martínez, M. (2008). "Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades". Barcelona : Octaedro.
- Mauss, M. (2009) "Ensayo sobre el don: Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas". Katz Editores. ISBN: 978-84-96859-66-1
- Merino, R. (2005). "La nueva Formación Profesional vista por los alumnos". Revista Complutense de Educación, 16 (1), 289-303.
- Merino, R. y Llosada, J. (2007) "¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles". Témpora Año 2007,n.10, pp.215-244. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Murray, S. (2019) "El predominio de las Soft Skills" Artículo Expansión 16 de febrero 2019
- Palos, J. y Puig, J.M^a (2015) "¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio?". Editorial GRAÓ. ISBN: 978-84-9980-631-0

- Plater, W. M. (2012) "*The context for International Service Learning. An invisible Revolution is Underway.*" In R. Bringle, J. Hatcher & S. Jones, S. (Eds.), *International Service Learning. Conceptual Frameworks and Research*, pp. 29-56. Virginia: Stylus.
- Puig J.; Batlle R.; Bosch C. y Palos J. (2007) "*Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*". Barcelona: Octaedro
- Renés, P. y Castro, A. (2013). "*Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas*". *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 255-276.
- RMC Research Corporation (2002) "*Impacts of Service-Learning on participating K12 students*"
- Roche, R. (2000) "*El rol del docente en el desarrollo de actitudes pro-sociales, a través de proyectos de Aprendizaje-Servicio*". Videoconferencia en el marco del 3er y 4o Seminario Internacional "Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio", Buenos Aires
- Roy, A. (2017) "*El peligro de la ONG-ización de la resistencia*". Artículo publicado en *Avispa Mídia, periodismo independiente de investigación*.
- Serrano, F. J. (2018) "*La clase invertida como experiencia programada en Grado Medio dentro de la enseñanza de la Formación Profesional*". TFM. Universidad Pública de Navarra
- Tapia, M^ºN. (2000) "*La solidaridad como pedagogía*". Organizaciones juveniles. Editorial Ciudad Nueva, Buenos Aires.
- Tejada, J. (2013) "*La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio*." *Cultura y educación*, 25(3), 285-294.
- Termes, A. (2012). "*La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades*". *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (1), 58-74.
- Torres, A. (2019). "*Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas*". *Voces de la educación*, 4 (8).
- Ventosa, V.J. (2012) "*Métodos activos y técnicas de participación*". Editorial CCS
- Ye, F. y Yorio, P. (2012) "*A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning*". *Academy of Management Learning & Education*, vol.11, No.1-9-27. University of Pittsburgh