

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E
INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

Curso 2020-2021

**Aprendizaje-servicio y formación del
profesorado: evaluación de un curso de
formación permanente**

**Learning-service and teacher training:
evaluation of a lifelong learning course**

Autora: Alba Villa Fernández

Tutora: Aquilina Fueyo Gutiérrez

Junio de 2021

Resumen

El aprendizaje-servicio es una metodología relativamente reciente en el contexto español, cuya presencia en el territorio ha tenido que esperar hasta comienzos de siglo XXI. Pese a tratarse de un reducido periodo de tiempo, el aprendizaje-servicio (ApS) se ha expandido notablemente por todo el país a lo largo de los últimos años, con la ayuda del impulso y difusión proporcionada por diversas organizaciones nacionales, entre las que cabe destacar la Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS) creada en 2010. Sin embargo, las investigaciones en relación con este tipo de metodología todavía son escasas, destacando las publicaciones orientadas a su difusión y la descripción de buenas prácticas por encima de las dirigidas a evaluar sus procesos y resultados. Es justamente en este último aspecto en el que se enfoca este trabajo, con el objetivo de ampliar la información en este campo. Para ello, a lo largo de este documento presentaremos un marco teórico amplio, dentro del cual recogeremos los resultados de diversas investigaciones en relación con los productos proporcionado por el ApS y, tomando como base dichas aportaciones teóricas, llevaremos a cabo la evaluación de un curso de aprendizaje-servicio destinado al profesorado asturiano, con la finalidad de valorar el desarrollo del mismo y construir propuestas de mejora para ediciones futuras.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio, Aprendizaje y Servicio solidario, Evaluación, Formación

Abstract

Service-learning is a relatively recent methodology in the Spanish context, whose presence in the country has had to wait until the beginning of the 21st century. Despite this limited period of time, service-learning (SL) has expanded significantly throughout the country in recent years, with the help of the impetus and dissemination provided by various national organisations, including the Spanish Service-Learning Network (REDAPS) created in 2010. However, research on this type of methodology is still scarce, with publications aimed at its dissemination and the description of good practices being more important than those aimed at evaluating its processes and results. It is precisely on the latter aspect that this paper focuses, with the aim of expanding the information in this field. To this end, throughout this document we will present a broad theoretical framework, within which we will collect the results of various research studies in relation to the products provided by the ApS and, based on these theoretical contributions, we will carry out the evaluation of a service-learning course for teachers in Asturias, with the aim of assessing the development of the course and making proposals for improvement for future editions.

Key words: Service-learning, Evaluation, Academic Training

Contenido

1.	Justificación del interés del aprendizaje-servicio y su investigación	4
2.	Revisión de la literatura: orígenes, conceptualización y potencial del aprendizaje-servicio	5
2.1.	Orígenes de la metodología de aprendizaje-servicio	5
2.2.	Conceptualización de la metodología aprendizaje-servicio.....	7
2.2.1.	Surgimiento y búsqueda de una definición de ApS el contexto español....	9
2.3.	Potencial pedagógico del aprendizaje-servicio.....	13
2.3.1.	Investigaciones relacionadas con los resultados del ApS.....	15
3.	Contextualización del curso de aprendizaje-servicio evaluado.....	23
4.	Diseño metodológico de la investigación.....	26
4.1.	Objetivos de la investigación.....	26
4.1.1.	Objetivo general	26
4.1.2.	Objetivos específicos.....	26
4.2.	Modelo de evaluación.....	26
4.3.	Estrategias e instrumentos de recogida de la información.....	27
4.4.	Colectivos con los que se trabajó.....	28
4.5.	Fases y principales tareas de la evaluación.....	28
4.6.	Criterios éticos y de rigor.....	30
5.	Organización y análisis de la información recogida.....	31
6.	Información y resultados obtenidos.....	32
6.1.	Observaciones de las sesiones plenarias teóricas.....	32
6.1.1.	Sesión del 19 de enero	32
6.1.2.	Sesión del 1 de febrero	33
6.1.3.	Sesión del 22 de febrero	34
6.1.4.	Sesión del 10 de mayo	35
6.2.	Observaciones de las sesiones en grupos temáticos	36
6.2.1.	Sesión del 15 de marzo.....	36
6.2.2.	Sesión del 12 de abril	39
6.2.3.	Sesión del 26 de abril	40
6.3.	Cuestionarios-Rúbricas aplicadas al profesorado, entidades y moderadores ..	41

6.3.1.	Cuestionarios-Rúbricas aplicadas al profesorado asistente a las sesiones	41
6.3.2.	Cuestionarios-Rúbricas aplicados a las entidades participantes de las sesiones.....	48
6.3.3.	Cuestionarios-Rúbricas aplicadas a las personas moderadoras de las sesiones.....	54
6.4.	Evaluación triangulada del diseño del curso.....	58
6.5.	Evaluación triangulada del desarrollo del curso	59
7.	Conclusiones de la Evaluación, Limitaciones y Propuestas de mejora.	62
8.	Bibliografía y materiales de referencia.....	67
Anexo I: Observaciones de las sesiones teóricas.....		71
	Sesión del 19 de enero	71
	Sesión del 1 de febrero	72
	Sesión del 22 de febrero	74
	Sesión del 10 de mayo	77
Anexo II: Observaciones de las sesiones grupales		82
	Guiones del 15 de marzo	82
	Guiones del 12 de abril.....	92
	Guiones del 26 de abril.....	101
Anexo III: Instrumento de análisis de contenido.....		109

1. Justificación del interés del aprendizaje-servicio y su investigación

La metodología de aprendizaje-servicio (ApS) es notablemente reciente, pudiendo situar sus orígenes a principios del siglo pasado, aunque no fue hasta finales de este cuando empezó a florecer la metodología y se comenzó a buscar una definición precisa y un marco teórico con unos principios rectores que permitieran desarrollar prácticas adecuadas en esta línea.

En el caso español tendremos que esperar hasta prácticamente los comienzos del siglo actual para que comiencen a surgir iniciativas en esta línea, aunque de forma muy residual, que se irán extendiendo progresivamente a lo largo del territorio hasta la actualidad. Entre las razones principales que han conllevado su extensión podemos destacar la creación de Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS) en 2010 y su amplia labor de formación y difusión del ApS.

Sin embargo, pese al incremento de políticas que promueven el ApS e iniciativas guiadas por esta metodología en múltiples países a lo largo de los últimos años y la creencia de que este tipo de programas tiene efectos positivos en el aprendizaje y personas implicadas, la investigación en esta línea sigue siendo reducida, destacando las publicaciones orientadas a su difusión y la descripción de buenas prácticas por encima de aquellas dirigidas a evaluar estos procesos y resultados (Celio et al., 2011; García Rodicio y Silió, 2016; Tapia, 2014).

Teniendo en cuenta la situación descrita previamente, a través de este trabajo pretendemos aportar mayor información en el campo de la evaluación del ApS. Para ello, en un primer momento haremos una recopilación y construcción de un marco teórico que nos sirva como base para la construcción de la estrategia de evaluación y el análisis de resultados posterior. En segundo lugar, plantearemos el diseño de la evaluación que se llevará a cabo sobre el diseño y el desarrollo del curso. Y, por último, aplicaremos los instrumentos y recogeremos los resultados que nos permitirán hacer los análisis y plantear las conclusiones pertinentes de cara a recomendar posibles modificaciones o mejoras que puedan servir para futuros cursos.

La combinación entre teoría y práctica nos permitirá obtener un resultado más amplio y completo, puesto que el marco teórico sirve de apoyo y fundamento para el análisis de los resultados obtenidos mediante la evaluación del curso y, asimismo, la evaluación se nutre de la teoría recopilada para el análisis del proceso y la obtención de conclusiones finales y propuestas de mejora.

2. Revisión de la literatura: orígenes, conceptualización y potencial del aprendizaje-servicio

2.1. Orígenes de la metodología de aprendizaje-servicio

En la actualidad podemos encontrar una amplia literatura y experiencias prácticas enmarcadas dentro del enfoque del aprendizaje-servicio. Ante esta situación, cabe preguntarse cómo surge el ApS y qué podemos entender por ApS en la actualidad.

La metodología del aprendizaje-servicio es considerablemente reciente, puesto que su surgimiento puede localizarse a principios del Siglo XX, aunque previamente se podían encontrar experiencias similares, cercanas o que cumplían algunas de sus características, como las actividades solidarias extraescolares y las experiencias de trabajo por proyectos (Puig et al., 2007). La terminología actual surgiría en 1967 a través del trabajo realizado por Robert Sigmon, William Ramsey y Michael Hart dentro de la Southern Regional Education Board (Giles y Eyler, 1994; Sotelino Losada, 2014; Tapia, 2014).

Los años posteriores, último cuarto de siglo, son los conocidos como la época de verdadero apogeo del ApS. Durante este periodo se empezaron a aunar esfuerzos en la búsqueda de los principios rectores de una buena práctica de aprendizaje-servicio y en desarrollar y acordar una definición precisa. Este camino hacia la construcción de un marco teórico en el que apoyarse y de prácticas que pudieran enmarcarse dentro de este modelo, tiene lugar especialmente en el caso de los Estados Unidos, puesto que su presencia en Europa se retrasaría hasta finales de siglo –años noventa- y en el caso español apenas es apreciable hasta la llegada del nuevo siglo (Giles y Eyler, 1994; Sotelino Losada, 2014).

Considerando lo expresado por Puig et al. (2007), las razones para este surgimiento en los Estados Unidos parecen encontrarse en una sociedad con temprana disposición y tendencia a comprometerse en actividades asociativas para confeccionar proyectos o influir políticamente. Esta predisposición y concepción del asociacionismo como elemento relevante en la consecución de ideas o propósitos o para el ejercicio de derechos, ha favorecido y favorece el entendimiento y desarrollo del ApS como un elemento clave para la formación de una ciudadanía comprometida.

Sin embargo, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS, 2014) y Tapia (2014) mencionan que, aunque no fuera hasta comienzos del siglo XX cuando empieza el movimiento pedagógico del aprendizaje-servicio per se, en América Latina ya existían una amplia tradición de prácticas que ligaban educación y solidaridad -tan o más significativas para el desarrollo de esta metodología como las influencias de América del Norte-. De hecho, podemos entender los movimientos universitarios extensionistas del siglo XIX como uno de los precedentes más claros del aprendizaje-servicio en Europa y las Américas. Además de la fuerte presencia del compromiso social en la educación superior, las escuelas también han tenido una no menos reseñable tradición con un fuerte compromiso hacia la solidaridad y vinculación comunitaria.

Asimismo, Puig et al. (2007) indican que el ApS también ha surgido en sociedades con situaciones de precariedad económica y cívica, donde la situación de escasez y conflictos civiles han conllevado la creación de movimientos auto-organizados predispuestos a guiarse por estrategias similares al ApS.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, podemos observar que resulta complicado encontrar los orígenes concretos de esta metodología, puesto que han existido prácticas similares y anteriores -al menos durante los últimos tres siglos- en diferentes lugares del mundo (Flecky, 2011; Tapia; 2014). En este contexto, no resulta sorprendente descubrir que el término tiene diferentes denominaciones o nomenclaturas en los diversos países y lenguas: aprendizaje y servicio solidario como la expresión más común en Latinoamérica, voluntariado educativo en Brasil, *active learning in the community* en Gran Bretaña, educación para el buen vivir en Ecuador, *borantia* (voluntariado) o *hoh-shi* (concepto históricamente asociado con el servicio al Estado y Emperador y el autosacrificio) en Japón, *aprenentatge-servei* en Cataluña, *zerbikas* (aprender y servir) en Euskadi.

Sin embargo, sin pretender ignorar toda la amplitud de orígenes y diversidad características de esta metodología, es posible y resulta interesante, y por eso lo haremos a continuación, considerar aquellos autores que adquieren mayor importancia en el desarrollo de ideas clave y fundacionales del aprendizaje-servicio.

En primer lugar, cabe destacar las aportaciones de John Dewey por ser concebido por numerosos autores como el referente por excelencia gracias a su concepción de educación experiencial -aprender haciendo-. Dewey entiende que la persona aprende en interrelación con el medio, puesto que la adquisición y aplicación del aprendizaje se da únicamente en contexto reales –sino será olvidado-; es decir, el pensamiento y aprendizaje se conforma y tienen lugar mediante las experiencias y las reflexiones derivadas de la interacción con la realidad, en un proceso continuo de transacción entre la persona aprendiz y el contexto o comunidad (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2014; Flecky, 2011; Folgueiras et al., 2015; Giles y Eyler, 1994; Lalueza y Garcia-Romero, 2018; Puig et al., 2007; Sotelino Losada, 2014; Tapia; 2014).

Asimismo, William James es el autor que podríamos considerar en segundo lugar por la aportación que realizó en una conferencia de la Universidad de Stanford en 1960 . El autor planteó que el servicio social podía ser el sustituto o equivalente moral del imperante servicio militar de la época. Es decir, proponía una nueva forma de entender y transmitir los valores cíviles a la juventud, rechazando el militarismo y abrazando el pacifismo como una alternativa que también conlleva orgullo y utilidad para la sociedad (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2014; Puig et al., 2007; Sotelino Losada, 2014).

Dentro del modelo de educación experiencial, además de Dewey, podemos encontrar otros autores relevantes que vinculan el aprendizaje con la experiencia, como Paulo Freire y aquellos que explican esos procesos de aprendizaje experiencial desde la Psicología Evolutiva como: Vygotsky, que entendía que la mente se desarrollaba mediante la

participación en instituciones sociales; Piaget, que consideraba que nuestros esquemas mentales se modificaban para adaptarse a la realidad; y Kolb, que planteaba las cuatro fases mentales que tienen lugar en el procesos experienciales. Asimismo, también adquieren relevancia la teoría del Aprendizaje Trasformativo de Mezirow y las pedagogías críticas (Bowie y Cassim, 2016; Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2014; Giles y Eyler, 1994; Lalueza y Garcia-Romero, 2018; Tapia; 2014).

2.2. Conceptualización de la metodología aprendizaje-servicio

Como hemos mencionado previamente, aunque el surgimiento del ApS se localiza a principios del Siglo XX, no fue hasta casi entrados los años 70 cuando surge la nomenclatura actual de aprendizaje-servicio. Sin embargo, durante el último cuarto de siglo, e incluso en la actualidad, identificar la mejor manera de conceptualizar el aprendizaje-servicio sigue siendo, en gran medida, un reto para los y las investigadores/as y profesionales de la educación.

Esta dificultad para definir el aprendizaje-servicio parte en gran medida de que dicho término haya sido empleado para describir diversos programas de educación experiencial -voluntariado, servicio comunitario, estudio de campo, prácticas, etc.- lo que lo convierte en un concepto difuso que puede ser asociado con múltiples significados. Esta ausencia de precisión ha imposibilitado u obstaculizado el establecimiento de metas o fines nítidos y el trabajo en su consecución (Furco, 2011; Sigmon, 1979).

Para dar solución a esta situación, uno de los creadores del término, Sigmon (1979), plantea que es necesario caminar hacia una definición minuciosa del aprendizaje-servicio. Con este objetivo, el autor plantea que el aprendizaje-servicio es un modelo educativo experiencial basado en el aprendizaje mutuo o recíproco. Entendiendo que al configurarse la acción tomando como base las necesidades públicas y dentro de contextos reales, este tipo de programas se enfoca tanto en aquellos que ofrecen un servicio como en aquellos que lo acogen, al aprender ambos desde la experiencia.

Por tanto, el autor considera que el aprendizaje-servicio solo tiene lugar cuando ambas partes se benefician del proceso, aprenden y participan activamente en el mismo. Para ello es necesario que la búsqueda de necesidades se haga junto con los receptores del servicio, entendiendo que las personas que obtienen el servicio no son meros recipientes (*recipients*) del mismo, sino adquisidores (*acquirers*); lo cual implica que tengan control sobre el servicio/s ofertado/s y al mismo tiempo sean más capaces de desarrollarse como personas y aprender a poder servir y servirse a sí mismos. De la misma forma, aquellos que entendemos como los proveedores de servicio, también son aprendices y han de tener relevante control sobre los aprendizajes esperados.

Esta concepción sobre el papel de los diferentes actores, surge de lo que, según el autor, es uno de los fundamentos del aprendizaje servicio: el convencimiento de que todas las personas tienen algo que aportar y tienen el derecho de entender y actuar ante sus situaciones. En definitiva, la idea de que nuestra supervivencia mutua en el plantea depende del servicio -más o menos capacitado- de unos a otros.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que no deben ponerse por encima los objetivos educativos de la propia necesidad o naturaleza del servicio, para evitar que este se vea limitado o perjudicado por las expectativas educativas y, de esta manera, tratar de enfocarse en lo que es verdaderamente necesario en el contexto concreto. Asimismo, se debe tener presente que, pese a toda la planificación previa que se pueda hacer, a lo largo del proceso tendrá lugar un aprendizaje significativo no previsto, que suele poner en duda las asunciones previas y necesita de una reflexión profunda y de la colaboración entre personas.

Sin embargo, en la búsqueda de una conceptualización más minuciosa del aprendizaje-servicio el autor plantea una categorización mediante una tipología de programas que combinan servicio y aprendizaje (véase figura 1), que nos permite aclarar las diferencias entre los diversos programas educativos experienciales y, por tanto, entender lo que podemos considerar o no como aprendizaje-servicio.

Figura 1. Una tipología de servicio y aprendizaje.

FIGURA 1: UNA TIPOLOGÍA DE SERVICIO Y APRENDIZAJE	
APRENDIZAJE-servicio	Prima el objetivo educativo; el servicio es secundario.
Aprendizaje-SERVICIO	Priman los resultados de servicio; los objetivos educativos son secundarios.
Aprendizaje-servicio	Los objetivos de servicio y educativos están completamente separados.
APRENDIZAJE-SERVICIO	Los objetivos educativos y de servicio son igual de importantes y se refuerzan mutuamente para todos los participantes.

Fuente: Furco (2011), adaptación de Sigmon (1994)

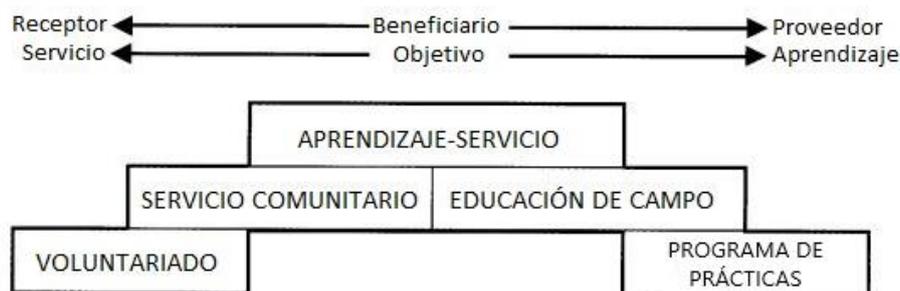
A través esta tipología podemos observar como el autor amplía la idea de aprendizaje recíproco para plantear que también ha de haber un equilibrio entre los objetivos del aprendizaje y servicio.

Igualmente, como forma de observar mejor las diferencias entre diversos programas experienciales, es posible elaborar un gráfico que considere un continuo de educación experiencial que nos permita observar en qué posición se encuentra cada tipología de programa en función de su objetivo -relevancia del servicio y/o aprendizaje- y beneficiario principal –receptor y/o proveedor- (véase figura 2).

Dentro de este continuo, podemos observar cómo el aprendizaje-servicio se coloca en una posición de equilibrio entre servicio y aprendizaje, como bien mencionábamos anteriormente. Donde los beneficiarios del servicio han de ser en igual medida los receptores y los proveedores y el programa ha de otorgar la misma importancia a los objetivos de aprendizaje y de servicio.

Figura 2. Distinción entre programas de servicio.

FIGURA 2: DISTINCIÓN ENTRE PROGRAMAS DE SERVICIO



Fuente: Adaptación de Furco (2011) y Furco (1996)

2.2.1. Surgimiento y búsqueda de una definición de ApS el contexto español

Como hemos mencionado anteriormente, la metodología aprendizaje-servicio apenas se emplea en España hasta el siglo XXI (Batlle, 2013; Florido y Opazo, 2015; Sotelino Losada, 2014). La propia Batlle explica a través de una entrevista en la Revista Convives (Grado y Notó, 2016) como esas primeras aportaciones surgen hacia el 2003, mediante el impulso de un pequeño grupo de Cataluña compuesto por cuatro personas: Teresa Climent de la Fundación Jaume Bofill, Carme Bosch de la Diputación de Barcelona, Josep María Puig de la Universidad de Barcelona y la propia Batlle de la Fundació Catalana de l'Esplai.

Desde ese momento empieza a vislumbrarse la posibilidad de que esta metodología pueda enraizarse, por lo menos en Cataluña, puesto que se partía de una situación favorecedora en el territorio, con numerosos ejemplos de escuelas con propuestas de acciones e intervenciones en su entorno, así como entidades sociales con diversos programas y actividades dentro del contexto escolar. Es decir, se estaban dando ambas vertientes, pero separadamente, y el ApS podía convertirse en la forma de hacerlas coexistir, de aunar sus esfuerzos en un único proyecto común. A partir de esta experiencia en Cataluña, se promueve la creación en el País Vasco de la Fundación Zerbikas con la misma finalidad; teniendo lugar en Portugalete, en 2008, el primer encuentro nacional de ApS entre la iniciativa de Cataluña, la de País Vasco y la todavía incipiente de Madrid. Desde ese momento inicial la metodología ApS se ha ido extendiendo por todo el territorio, tomando presencia en los centros de educación básica y superior, organizaciones sociales, asociaciones juveniles, etc.

Este proceso de expansión e implantación hace necesaria la existencia de un soporte organizativo y legal fuerte, puesto que, si queremos ir más allá de las iniciativas e intentos individuales iniciales, se hace necesario contar con una fuerte estructura organizativa que guíe y promueva la formación, impulse proyectos e ideas y busque la forma de recaudar y redistribuir fondos y de conseguir reconocimiento social y administrativo que se traduzca a su vez en una realidad dentro las leyes educativas (Puig et al., 2007). Esta pretensión ha conllevado la creación de entidades promotoras del ApS a nivel nacional, como la Red Española de Aprendizaje-Servicio creada en 2010 en el tercer encuentro nacional en Portugalete y, en el caso asturiano, la creación del Grupo Promotor de Aprendizaje Servicio de Asturias coincidiendo con el IX encuentro de ApS celebrado en 2016 en la ciudad de Gijón. A pesar del corto periodo de tiempo que ha pasado desde la creación de esos organismos hasta la actualidad, estos últimos años se ha configurado como una apuesta firme por avanzar en este campo de estudio y conseguir su adaptación y asentamiento en el territorio español. En este proceso ha sido clave el trabajo de difusión y formación realizado por las diversas entidades promotoras y el aumento de la investigación que ha permitido profundizar en la construcción de una conceptualización consensuada del aprendizaje-servicio (Florido y Opazo, 2015; Lucas Mangas y Martínez-Odría, 2012; Red Española de Aprendizaje-Servicio, s.f.a; Sotelino Losada, 2014).

Sin embargo, construir una definición compartida del ApS resulta una tarea más ardua y compleja de lo que podría ser esperable; fundamentalmente por la amplitud y diversidad de tiempos disciplinas, experiencias y contextos en los que se ven involucrada esta metodología (Florido y Opazo, 2015). Esto se ha manifestado en una amplia variedad de definiciones y conceptualizaciones sobre esta metodología, que son muestra del proceso de construcción de este fenómeno, así como de las diversas perspectivas de cada autor/a, incidiendo u otorgando mayor relevancia a unos u otros aspectos en función de los fines que se quieran conseguir y el contexto en el que se enmarque su estudio o práctica.

Pese a esto, como bien exponen Chiva et al. (2016), es posible encontrar elementos comunes entre todas ellas que nos permiten hacer una reconstrucción general de lo que supone el ApS. En este sentido, los autores plantean que se puede entender el ApS como: “una metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad” (p. 79). Aunque esta definición es acertada, al mismo tiempo resulta muy genérica y podría ser empleada en numerosos tipos de educación experiencial, por tanto, sería adecuado buscar otra u otras más precisas y acordes con este tipo de metodología.

En esta búsqueda de una definición más compleja dentro del ámbito nacional, han adquirido gran relevancia las organizaciones que trabajan activamente y colaborativamente en pro del desarrollo y establecimiento de esta metodología en el contexto nacional (Sotelino Losada, 2014). En este sentido, podríamos destacar el trabajo desarrollado por el Centre promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya y la Fundación Zerbikas en su elaboración de documentación y amplias formaciones para el profesorado y otras entidades educativas y sociales (Lucas Mangas y Martínez-Odría, 2012).

Teniendo esto en cuenta, no resulta sorprendente que una de las definiciones más generalizadas sobre el ApS en el contexto español es la elaborada por Puig et al. (2007) dentro del marco del Centre promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya: “El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”

Sin olvidar que, como bien mencionan estos autores, las definiciones son síntesis provisionales que pueden ser modificadas por investigaciones futuras; dentro de este documento consideraremos esta conceptualización como el marco clave actual por el que guiarnos en el ApS. Entre las razones cabe destacar el que haya sido elaborada por parte de una de las asociaciones y autores con mayor recorrido, aceptación y relevancia en el ámbito del ApS a nivel nacional y, además, por ser esta la definición compartida por una amplia multitud autores (Florido y Opazo, 2015; Folgueiras et al., 2015; Fundación Zerbikas, 2008; Mendía Gallardo, 2016; Red Española de Aprendizaje-Servicio, s.f.b) y la recogida en los contenidos generales del curso y en los materiales complementarios proporcionados y por ser el marco conceptual planteado y desarrollado a lo largo de las sesiones teóricas. A continuación, basándonos en esa información y documentación, trataremos de explicar la metodología aprendizaje-servicio más allá de su definición.

Como podemos observar en el nombre, el ApS resulta de la combinación de dos compuestos tradicionalmente presentados como dicotómicos, el aprendizaje y el servicio, que al fusionarse generan una realidad nueva que va más allá de los que supone cada uno por separado; manteniendo sus puntos fuertes, pero, al mismo tiempo, mostrando nuevas cualidades resultantes de su suma e integración (Fundación Zerbikas, 2008; García-Pérez y Gezuraga, 2018; Uruñuela, s.f.).

En este sentido, en un solo proyecto encontramos objetivos de aprendizaje y de servicio mediante la unión de la intencionalidad educativa y la solidaria. Por un lado, el aprendizaje potencia e impregna el servicio, permitiendo desarrollar un servicio de calidad y, por otro lado, el servicio potencia el aprendizaje al motivarlo, darle sentido y experiencia vital y conllevar nuevos aprendizajes (Fundación Zerbikas, 2008; Teijeira Bautista, 2016). Y, además, permite hacerlo desde la amplitud de temáticas y problemáticas que podemos encontrar en la realidad, como:

La educación para la ciudadanía, el cuidado de alumnos en situación de riesgo, los valores que fundamentan las creencias religiosas, la mejora del clima escolar, la pedagogía de la experiencia, la integración del alumnado recién llegado, el desarrollo comunitario, la educación moral y en valores, la educación para la paz, la educación para el desarrollo y la solidaridad, y el trabajo vivencial a partir de los temas transversales del currículum. (Puig et al., 2007, p. 30)

Siguiendo lo mencionado por la Fundación Zerbikas (2008) y Puig et al. (2007) en relación con los aspectos o elementos clave del ApS considerados dentro del marco de la definición, así como los mencionados por otros autores en relación con esta metodología

(García-Pérez y Gezuraga, 2018; Grado y Notó, 2016; Puig et al., 2007; Tejeira Bautista, 2016), desde este trabajo agrupamos los siguientes principios o características del ApS:

- Proceso planificado y sistematizado, pero acomodable a una amplia diversidad de temáticas, modalidades (formal y no formal), etapas educativas o formativas, edades y temporalizaciones.
- Práctica con una finalidad solidaria y altruista.
- Recomienda situar las experiencias de ApS de forma precisa e idónea atendiendo a la singularidad del contexto (tiempos, colectivos, profesionales, etc.).
- Responde a necesidades sociales y reales de forma innovadora: formula interrogantes, analiza y detecta necesidades para actuar ante ellas de forma creativa y mediante prácticas desarrolladas entre el centro y las entidades sociales.
- Pedagogía activa, experiencial y significativa mediante: una relación y acción directa; la activación de la reflexión y el pensamiento crítico y la consideración de hechos desde diversos puntos de vista; un sentido al mismo tiempo personal y social; la interdisciplinariedad; la colaboración y el trabajo en equipo; la evaluación múltiple y la mejora continua; además el educador ha de ser una persona apreciada y de confianza y su labor ha de ir más allá de la docencia¹.
- Los aprendizajes adquieren sentido a través de la práctica, es decir, los conocimientos y habilidades adquieren utilidad al ser aplicados.
- En relación con lo anterior, predomina el desarrollo de competencias y de adquisición de valores mediante la integración y aplicación de conocimientos, valores y habilidades a través de experiencias que permitan resolver situaciones reales (la vivencia es a su vez fuente de nuevas adquisiciones derivadas de la práctica).
- Requiere de una colaboración recíproca de todas las partes, todas ofrecen y reciben algo valioso.
- Existe una red y alianza entre instituciones educativas y entidades sociales: los centros educativos se abren al entorno y las asociaciones desempeñan una influencia formativa complementaria.
- Resulta importante contar con la implicación de las familias como padres y personas del barrio y también con otras instancias que tiendan puentes y relaciones de partenariado² entre centros y entidades sociales.
- Aporta conciencia cívica, compromiso y sentido de la responsabilidad.
- Busca el impacto, mejora y desarrollo personal, social y de las instituciones implicadas.

¹En palabras de Batlle (Grado y Notó, 2016, p.79): “desde este punto de vista lo que explora el docente es su papel como dinamizador social”.

²Seguendo a Paz (1998, p.6) podemos entender este término en el ámbito de la política social como una táctica de cohesión social que: “pone el acento en la especificidad y distinto carácter de las partes que lo integran [...] por ejemplo, entidades públicas, organizaciones voluntarias, empresas privadas, etc”.

Teniendo en cuenta el amplio abanico de posibilidades al que se abre el aprendizaje-servicio si consideramos lo anterior, cabe mencionar –para ubicarlo- los cinco aspectos o pilares comunes y fundamentales que han de cumplir todos los proyectos de ApS (Fundación Zerbikas, 2008).

En primer lugar, tiene que haber una finalidad de aprendizaje sistematizada y explícita para todo el proceso, que debería de tratar de vincularse con los aprendizajes del currículum, incluidos aquellos interdisciplinarios y/o transversales. En segundo lugar, debe de ofrecerse un servicio, que ha de responder a necesidades reales del contexto para darles solución y mejorarlo. Asimismo, este ha de evitar el carácter asistencialista buscando un impacto y beneficio para todos los actores. En tercer lugar, es necesario que exista un proyecto pedagógico planificado que recoja toda la información y su correspondiente evaluación. El cuarto de ellos es entender la participación activa y protagonismo de los menores (adecuado a su edad, madurez y capacidades) como el fundamento sobre el que se conforman los aprendizajes y lo que les dota de su carácter significativo. El quinto y último tiene que ver con considerar la reflexión y toma de conciencia por parte de los actores sobre lo que se está realizando en todo momento y su impacto o utilidad social.

2.3. Potencial pedagógico del aprendizaje-servicio

Múltiples autores recalcan la idoneidad e importancia pedagógica que tiene el aprendizaje-servicio para los estudiantes, las instituciones educativas y sociales y la sociedad y, por tanto, la necesidad de que este coexista con el resto de prácticas y métodos, igualmente necesarios y legítimos (Fundación Zerbikas, 2008; Grado y Notó, 2016; Mendía Gallardo, 2016; Puig et al., 2007; Tapia, 2014; Teijeira Bautista, 2016; Uruñuela, s.f.).

La metodología ApS tiene como fortaleza clave la búsqueda del beneficio mutuo entre los emisores y receptores del servicio. Es decir, deja atrás las viejas divisiones entre escuela y contexto, formación científica y ética, contenidos y competencias, entre excelencia académica e inclusión (Fundación Zerbikas, 2008; García-Pérez y Gezuraga, 2018; Puig et al., 2007; Tapia, 2014; Uruñuela, s.f.). De esta manera el aprendizaje-servicio genera un ciclo de retroalimentación donde los aprendizajes se ven enriquecidos por la práctica y el servicio acentúa la formación integral y la subsiguiente adquisición de conocimientos (Tapia, 2014).

Teniendo esto en cuenta, no resulta sorprendente que la propia Batlle (Grado y Notó, 2016) y la Fundación Zerbikas (2008) señalen lo importante y necesario que sería que todos los jóvenes pudieran tener la oportunidad de participar en algún proyecto de ApS. Lo cual, además, no debería de suponer un gran esfuerzo, puesto que no se parte desde cero, sino que en el contexto español ya existen múltiples experiencias que tratan de vincular los centros educativos con las necesidades sociales y pueden ser rescatadas.

Además de todo lo mencionado, a continuación, agruparemos otras razones que estos autores plantean para seguir incidiendo en los beneficios del ApS. Dentro del marco educativo y en relación con el papel que adquieren los educandos, señalan los siguientes aspectos positivos:

- El papel protagonista, útil y positivo que adquieren los jóvenes en relación con la sociedad.
- El favorecimiento del desarrollo personal, ético-cívico y profesional y el rendimiento académico.
- La motivación por el aprendizaje (que es vivencial, crítico y significativo). Lo que aprenden está ajustado con la demanda y les permite dar un servicio de manera competente y sin coste.
- La superación de la educación y metodologías tradicionales. Incluye aspectos y formatos como la Teoría de las Inteligencias Múltiples, la Gamificación y el Aprendizaje Invertido *-flipped Classroom-*.
- La mejoría del clima social en el centro educativo.

En relación con las entidades sociales y la comunidad se apunta lo siguiente:

- La mejora de la visibilidad o difusión de la entidad y sus fines.
- La capacidad de que diversos sectores de la comunidad trabajen colaborativamente por su mejora.
- El reforzamiento de la responsabilidad y compromiso de los chicos y chicas y la probabilidad de que se involucren en causas solidarias en el futuro.
- El fortalecimiento del tejido asociativo y trabajo en red entre instancias educativas y sociales.
- El entendimiento del contexto más allá de un mero recurso didáctico, como el escenario y destinatario de las acciones educativas.

Y dentro del ámbito político podríamos encontrar las siguientes:

- El aumento del entendimiento de las políticas y acciones gubernamentales.
- El impulso de un mejor ejercicio y responsabilidad ciudadana. La construcción de una ciudadanía altruista y solidaria.
- La sostenibilidad que conlleva al aprovechar y agrupar esfuerzos para responder a las necesidades del contexto educativo y social.

Una vez expuestas las múltiples razones por las que se estima que el ApS es beneficioso, resulta interesante comprobar qué concluyen las investigaciones al respecto, en relación con los frutos y resultados de este tipo programas.

2.3.1. Investigaciones relacionadas con los resultados del ApS

En los últimos años ha habido un incremento significativo de proyectos de ApS en los centros educativos alrededor del mundo. Pese a la creciente popularidad y la creencia de que este tipo de programas tiene efectos positivos en el aprendizaje y personas implicadas, las evidencias aportadas por las investigaciones en este campo siguen siendo limitadas, registrándose un mayor número de publicaciones destinadas a su difusión y explicación que a la evaluación de los proyectos desarrollados. Asimismo, los estudios que podemos encontrar con fines evaluativos, pocas veces alcanza los estándares de rigor mínimos. Teniendo en cuenta la situación en este terreno y con el objetivo de aportarle algo de claridad para este trabajo, recogeremos a continuación los análisis y los resultados de diversos estudios que nos permitirán considerar los efectos educativos y sociales de estos programas y qué factores conllevan o están relacionados con los programas más eficientes (Celio et al., 2011; García Rodicio y Silió, 2016)

Para llevar a cabo este desglose podemos partir del meta-análisis de 62 estudios (involucrando a 11.837 estudiantes) realizado por Celio et al. (2011) tomando como base únicamente –por la limitada información disponible en los estudios- 4 de los 8 estándares y recomendaciones que son consideradas esenciales según National Youth Leadership Council (s.f.) para una práctica de ApS de calidad: la vinculación del programa con el curriculum; la incorporación de la voz de la juventud; el *partnership*: la involucración y colaboración con la comunidad; y la inclusión de oportunidades para la reflexión.

Los resultados obtenidos muestran que hay evidencia empírica para justificar los estándares y recomendaciones proporcionados, al menos de los 4 elementos considerados. Todos los estudios analizados que emplearon las cuatro recomendaciones duplicaron la puntuación de aquellos que no se guiaron por ninguno de los estándares de calidad. Sin embargo, los resultados no fueron tan claros y sencillos como era esperado, puesto que el emplear más de una recomendación no parece tener un mayor efecto en los resultados, es decir, los programas que han empleado únicamente una estrategia fueron tan exitosos como aquellos que consideraron dos, tres o cuatro.

Asimismo, el estudio también consideró en sus análisis 5 áreas que son sugeridas y asociadas en otras investigaciones con efectos o resultados positivos: las actitudes hacia uno mismo, las actitudes hacia la escuela y el aprendizaje, el compromiso cívico, las habilidades sociales y el rendimiento académico. Los resultados demostraron que los programas de aprendizaje-servicio obtenían efectos positivos estadísticamente significativos en los cinco campos. Además, cabe destacar el hecho de que los efectos en el rendimiento académico son significativamente superiores al del resto de las áreas, las cuales no tienen variaciones significativas entre ellas.

A continuación, explicaremos de forma más extensa lo que son y suponen dichos estándares y reforzaremos o ampliaremos dicha información en relación con la importancia de cada uno tomando como base los resultados de investigación obtenidos por otros autores. Para ello, además de los 4 estándares considerados por Celio et al

(2011), incluiremos los 4 estándares restantes: el ofrecimiento de un servicio -y aprendizaje- significativo; la promoción del respeto mutuo y entendimiento de la diversidad; el seguimiento o monitorización del proceso; y la adecuada duración e intensidad del proyecto) junto con diferentes estudios que avalan su importancia (National Youth Leadership Council, s.f.).

La vinculación del programa con el curriculum

El primero de los estándares considerados alude a la buena articulación de los programas en relación con el curriculum escolar oficial, así como el establecimiento y el explicitación de sus objetivos y metas para los estudiantes y la importancia de enlazar las actividades concretas con estos objetivos (cohesión interna). Esta conexión clara entre el aprendizaje y el servicio con unos objetivos definidos ha sido asociada en algunos estudios con un mayor enganche académico y desempeño, un incremento de las habilidades relacionadas con la resolución de problemas, y la mejora del aprendizaje y la satisfacción con el programa (Celio et al., 2011; Mayor Paredes, 2018). En palabras de Tapia (2014), una adecuada planificación y definición del programa de ApS se hace fundamental de cara a ofrecer resultados observables.

La incorporación de la voz de la juventud

El segundo de los estándares contemplados por Celio et al. (2011) tiene que ver con la importancia de proporcionar gran relevancia a las voces de los jóvenes a lo largo del proceso de planificación, implementación y evaluación. Determinados estudios en esta línea muestran que los estudiantes que tienen la opción de elegir las problemáticas y participar en el proceso adquieren mayores logros en conocimientos cívicos y su capacidad para ser actores sociales se ve favorecida mediante: la adquisición de aprendizajes significativos y prácticos encaminados a la búsqueda de soluciones y mejoras escolares y sociales, el desarrollo de su autoestima y la satisfacción personal (Celio et al, 2011; Mayor Paredes, 2018)

En relación con esto, Mayor Paredes (2018) plantea que, para conseguir un fuerte nivel de implicación en este sentido, la participación debe ser considerada como un objetivo del proyecto y ha de buscar, además, la progresiva adquisición de tareas y responsabilidades más complejas (planificación, resolución problemas, toma de decisiones, aprender a aprender, etc.), a través de una participación negociada, más horizontal y acompañada; donde haya un paso por diversos niveles de participación (cerrada, delimitada y compartida) en relación con el grado de adquisición de compromisos que se acuerde y se les otorgue.

Dicha implicación y adquisición de compromiso suele ser un indicador que garantiza o intensifica otros efectos positivos como la auto-eficiencia, la vinculación con el centro y comunidad, la valoración de los contenidos académicos y aumenta el propio compromiso cívico. Asimismo, también se ha demostrado que la voz de los jóvenes predice el impacto

del ApS en una serie de ámbitos importantes, como las actitudes hacia colectivos o agentes externos (Celio et al, 2011). Igualmente, diversas investigaciones realizadas en Estados Unidos y Latino América parecen indicar que las actividades de ApS permiten realmente la participación activa y que otorgar un importante protagonismo a los menores tiene impactos positivos también para aquellos estudiantes en situaciones de mayor vulnerabilidad socio-educativa o en barrios considerados por las administraciones como socialmente desfavorecido -altos índices de desempleo, escasos niveles de formación, altas tasas de absentismo escolar en primaria y abandono escolar en secundaria, etc.-; contribuyendo a mejorar la vida de sus comunidades y conllevando mejoras en la calidad e inclusividad educativa formal y no formal (Tapia, 2014).

Dicha necesidad de considerar la voz del alumnado también es percibida por el profesorado; destacando la importancia que ha tenido en sus proyectos el compromiso mutuo, los objetivos compartidos y la relación horizontal y recíproca, como elementos clave para una colaboración positiva (Rodríguez-Izquierdo et al., 2016).

El partnership: la involucración y colaboración con la comunidad

El tercero de los estándares toma como base uno de los objetivos del ApS, la ayuda o mejora de la comunidad. El aprendizaje-servicio involucra a una variedad de actores (estudiantes educadores, familias, miembros de la comunidad, organizaciones comunitarias y/o empresas) que comparten conocimiento, se consideran mutuamente valiosos y colaboran para establecer una visión compartida y objetivos comunes para abordar las necesidades de la comunidad mediante la elaboración de planes y una frecuente y regular comunicación acerca de las acciones y el progreso del proyecto (Celio et al, 2011; National Youth Leadership Council, s.f.).

Partiendo de esto, los educadores deberían desarrollar vínculos o relaciones con la comunidad, así como solicitar y aceptar sus aportaciones en relación con lo esperado y los objetivos del proyecto. Puesto que se entiende que el ApS significativo conlleva un servicio que refuerza los lazos comunitarios, las relaciones positivas, satisface a las personas –al poder ayudar o colaborar- y las necesidades comunitarias e, idealmente, conlleva un beneficio recíproco entre comunidad y estudiantes (Celio et al., 2011; Folgueiras et al., 2015). De hecho, los resultados obtenidos por Folgueiras et al. (2015), permiten destacar que los propios estudiantes vinculan parte de su satisfacción con el proyecto a que la participación y la metodología se haya dado en un marco de reciprocidad entre profesorado, estudiantado y entidades. propios estudiantes.

En palabras de Gibson et al. (2020), los beneficios fundamentales de estos proyectos es que proporcionan un medio barato de generación de ideas para la comunidad y una experiencia realista para los estudiantes (futuro trabajadores). Asimismo, estos proyectos son considerados positivos en términos de desarrollo comunitario al unir y conectar el capital social comunitario, juntando a un conjunto diverso de miembros que podrían no haberse comprometido o coincido previamente o de otra manera. Por tanto, resulta clave

la búsqueda de un servicio que tenga relevancia para todos los actores (Rodríguez-Izquierdo et al., 2016).

Asimismo, este tipo de proyecto resultan en una buena opción para involucrar a las familias y la comunidad con el fin de desarrollar una buena imagen de los menores hacia sí mismos y su familia o comunidad y promover un posicionamiento positivo hacia la infancia y adolescencia dentro de la comunidad, que favorezca su inclusión en los debates y participación social (Folgueiras et al., 2015; Martín et al., 2018).

La inclusión de oportunidades para la reflexión

El cuarto y último estándar considerado por Celio et al. (2011) enfatiza que las oportunidades de reflexión constituyen un elemento fundamental para trasladar y proporcionar un enfoque transformador entre el servicio y el aprendizaje. Diversos estudios han concluido que la reflexión está asociada con una mejora de la autoestima, del vínculo con el centro, de su conocimiento y responsabilidad social y cívica y en la construcción de relaciones más afectuosas y preocupadas hacia los demás.

Serrano y Ochoa (2019), a través de los resultados obtenidos mediante su estudio, coinciden en que la participación en proyectos de ApS ha de ir acompañada de la reflexión, para que los estudiantes entiendan que es un proceso que va más allá de la mera exteriorización de ideas, para conformarse en un proceso de cuestionamiento del propio quehacer, guiado por una adecuada toma de decisiones, compromiso y responsabilidad social. En este sentido, la reflexión y conocimiento de los estudiantes sobre sus virtudes y capacidades se enuncia como un elemento clave, que debe de considerar al mismo tiempo y de forma concordante los aspectos cognitivos y emocionales que tienen lugar en el proceso, puesto que esto últimos siempre están presentes y al considerarlos e incluirlos es factible que podamos construir aprendizajes más significativos (Folgueiras et al., 2015; Martín et al., 2018)

El ofrecimiento de un servicio -y aprendizaje- significativo

Dentro del listado de la National Youth Leadership Council (s.f.) este estándar se corresponde únicamente con un servicio significativo, pero hemos considerado importante añadir el aprendizaje, puesto que no podemos desvincularlos al ser ambos los objetivos principales del ApS y que, como avala la teoría y diversos estudios, son las dos partes de una misma acción y se retroalimentan.

En esto coinciden otros autores como García Rodicio y Silió (2016) que, a través de un estudio comparativo, pudieron estimar que el aprendizaje en actividades de ApS es mayor que en aquellas idénticas que no prestan un servicio. De hecho, yendo más allá, pudieron comprobar que el aprendizaje es mayor cuando se tiene la responsabilidad de formar a otras personas en una materia y no únicamente de exponerla ante ellas. Coincidiendo con esto, Tapia (2014, p. 55) expresa que: “La experiencia indica que cuanto más desafiante y significativo sea el servicio solidario, más relevantes y pertinentes podrán ser los

aprendizajes”. Aunque García Rodicio y Silió (2016) no han podido contrastarlo empíricamente, guiándose por literatura teórica relacionada, incluyen como posible interpretación y explicación de esta situación el hecho de que los estudiantes hayan tenido que adquirir una mayor comprensión y dominio de la temática y, por tanto, que hayan llevado a cabo un proceso de estudio más profundo y elaborado.

Los estudios realizados en diversos países están mostrando que la vinculación de los aprendizajes con vivencias y experiencias basadas en las situaciones, necesidades y problemáticas reales –a las que dar solución- ha facilitado la consecución de aprendizajes verdaderamente contextualizados, relevantes y significativos -aunque más ligados con el desarrollo de competencias que con los contenidos curriculares-. Esto se debe a que se puede observar su utilidad para aplicarlos a diversas experiencias vitales en diferentes momentos y contextos; entre ellas, a nivel personal, dentro del centro educativo (otras asignaturas) y en la vida personal presente y futura (orientación profesional), mediante el desarrollo de competencias para la vida, el empleo y la participación ciudadana (Martín et al., 2018; Tapia, 2014)

Asimismo, en relación con esto podemos señalar diversos efectos positivos de los programas en el alumnado y sus aprendizajes: una mayor confianza en ellos mismos, la satisfacción con lo realizado y aprendido, el desarrollo de su capacidad emprendedora y de liderazgo, la mejora de sus habilidades comunicativas, el empleo del internet y los medios de comunicación para la resolución de problemas sociales, la toma de conciencia, la reflexión, el sentido de la responsabilidad, la oportunidad de colaborar y ayudar, la relevancia de una ciudadanía activa, la comprensión de la democracia, la importancia de saber cómo compartir, la cooperación con profesorado y diversos organismos, la resolución de problemas, el conseguir que sean escuchados, la motivación por trabajar en el logro de un objetivo y el mayor interés por acudir al centro (Martín et al., 2018; Ocal, y Altinok, 2016). En palabras de la Fundación Zerbikas (2008), la Red española de Aprendizaje Servicio (s.f.c) y Tapia (2014), podríamos decir que las prácticas de ApS permiten: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a emprender.

En definitiva, el ApS resulta en un proceso situado y colaborativo que proporcionan una mejor conexión entre la academia y la realidad social y personal de los estudiantes y participantes y contribuye al desarrollo de procesos claves para la construcción de una ciudadanía global (Braga et al., 2021).

Sin embargo, antes de terminar este apartado cabe mencionar que Billig et al. (2005). plantean que el profesorado que no utilizó la metodología de aprendizaje servicio obtuvieron unos resultados casi iguales a aquellos que emplearon metodologías activas. En este sentido, los resultados de su estudio que el aprendizaje-servicio no parece competir con las clases meramente “pasivas” o de estilo magistral, sino con otros formatos mixtos como proyectos de los alumnos, presentaciones, debates y excursiones. En este sentido, aunque estiman que las técnicas activas aportan mayores beneficios en

los resultados de los estudiantes, plantean que el aprendizaje-servicio confiere un pequeño beneficio adicional sobre otras pedagogías activas.

La promoción del respeto mutuo y entendimiento de la diversidad

Este estándar va en relación con la identificación, análisis, entendimiento y valoración de diversos puntos de vista, contextos y bagajes de aquellos que proporciona y reciben el servicio; el desarrollo de habilidades interpersonales para la resolución de conflictos y la toma de decisiones; y el reconocimiento y superación de los estereotipos (National Youth Leadership Council, s.f.)

Los resultados obtenidos a través de diversos estudios (Martín et al., 2018; Ocal, y Altınok, 2016; Serrano y Ochoa, 2019) exponen que los menores consideran que aprenden ayudarse entre compañeros y a la comunidad y esto lo hacen desde el reconocimiento recíproco, es decir, sintiéndose capaces de poder incidir y lograr acciones (reconocimiento personal) y, al mismo tiempo, siendo conscientes de que llevar a cabo estas propuestas depende de una participación colectiva (reconocimiento de sus compañeros y colaboradores). Asimismo, como hemos mencionado previamente, para que dicha constatación tenga lugar, el proceso de participación ha de ir acompañado de una reflexión sobre el propio quehacer (toma de decisiones, compromiso y responsabilidad). De esta manera, se ha podido observar que el alumnado que participa en proyectos de aprendizaje-servicio tiende a desarrollar una mayor sensibilidad social que aquellos que no han participado en los mismos –aunque, como se explicará el siguiente estándar, es necesario evaluar su alcance a largo plazo- y prestar mayor atención a las problemáticas actuales.

En este sentido, cabe destacar el estudio realizado por Serrano y Ochoa (2019 con el empleo de un sociograma –entre otras estrategias-, mediante el cual se pudo evidenciar las mejoras en la inclusión y convivencia, incluso de aquellos estudiantes con mayor riesgo de exclusión. Tras la puesta en marcha del proyecto de ApS se puede observar un fortalecimiento de las redes, que se encuentran más distribuidas entre las personas más populares y el resto del grupo, con aumento de las preferencias y creación de más lazos y subgrupos conectados. Asimismo, se pudo identificar a aquellos estudiantes en mayor riesgo de exclusión o ya en esta situación, a los que, con la ayuda de otros compañeros y los formatos de distribución de tareas que permite la metodología aprendizaje-servicio – que además reconoce y valora las diferencias-, se podría favorecer su apoyo e implicación y, por ende, avanzar hacia su inclusión.

En relación con esto, estudios como el de Braga et al. (2021) muestran que este tipo de proyectos también pueden ser una herramienta de gran utilidad para trabajar la interculturalidad, al permitir que dentro de estos se puedan llevar a cabo procesos de reconocimiento y reflexión sobre diversos estereotipos y formas de discriminación, así como fomentar el empoderamiento de las personas extranjeras o inmigrantes y la reflexión y el aprendizaje para todos los participantes a través de una labor colectiva y

activa guiada por la implicación, la colaboración, la empatía, la escucha, la toma de conciencia y el compromiso social.

En definitiva, siguiendo a Martín et al. (2018), podemos decir que estos proyectos favorecen la atención a la diversidad del alumnado, al atender a sus intereses procurado un espacio donde puedan participar y tomar de decisiones durante todo el proyecto, y la mejora de la convivencia y relaciones en el aula entre el alumnado y con los docentes. Igualmente, el profesorado considera que estos proyectos han servido para mejorar su relación con el resto de docentes con lo que comparte la iniciativa. Y paralelamente este proyecto supuesto un cambio en la participación del municipio al promover que otros institutos incorporen esta metodología e impulsar la participación de los vecinos del barrio y continuidad más allá de la temporalización inicial del propio proyecto.

El seguimiento o monitorización del progreso: la evaluación

Este estándar tiene que ver con la necesidad considerar la evaluación -través de diversas fuentes- como un proceso continuo dentro del proyecto que permite observar de la calidad de la implementación y el cumplimiento de los objetivos especificados y, asimismo, utilizar estos resultados para para la mejora y la sostenibilidad de las iniciativas (National Youth Leadership Council, s.f.).

La importancia de esto la recalca Shumer (1997) al concluir en su estudio que la reflexión y feedback de los participantes sobre el proceso y progreso del proyecto les ayudaba valorar y controlar la dirección de la práctica para asegurar que se cumplieran las metas esperadas. En relación con esto, Billig et al. (2005) observaron que la elaboración de una evaluación y el seguimiento del progreso del proyecto estaba asociado con mejores resultados en el alumnado en relación con el disfrute de las materias, con una mayor adquisición del conocimiento cívico y una mejor eficacia. Asimismo, percibieron que el alumnado que tenía más control sobre su propio aprendizaje y desarrollaban una evaluación del impacto del servicio, experimentarían en mayor medida el impacto de su acción que aquellos proyectos en los que la evaluación era realizada por los docentes.

La adecuada duración e intensidad del proyecto

Este estándar va ligado con la necesidad de establecer una duración e intensidad que permita abordar las necesidades de la comunidad y alcanzar los resultados esperados (National Youth Leadership Council, s.f.)

En relación con esto Tapia (2014) menciona que los autores de diversos estudios están de acuerdo en que no todas las actividades de servicio y solidarias generan los mismos efectos, puesto que la intensidad y duración juegan un papel importante en los impactos de dichas acciones. De hecho, el estudio realizado por Garger et al. (2020) concluyó que cantidades insignificantes de implicación de los estudiantes puede conllevar que este proyecto no sea visto como un reto y contraer el desagrado y la falta de vinculación entre el proyecto y los contenidos curriculares. En relación con la duración, plantean que los

descubrimientos sugieren que el punto álgido en el que los resultados se maximizan están entre las cero y 65 horas de proyecto durante un semestre de 16 semanas. El punto crítico en su estudio se obtuvo a las 45 horas, siendo el momento donde se alcanzó mayor grado de satisfacción e interés en participar en más proyecto y animar a otras personas a unirse. Igualmente, fue el momento en el que el alumnado percibió el ApS como más desafiante, significativo y educativo y que el apoyo resultaba útil. Por tanto, pueden concluir que cierto grado de dificultad en proyectos con una duración óptima obtienen resultados más positivos en comparación con otros proyectos más cortos o muy largos. En relación con esto, podemos concluir que cierta duración, alejada de prácticas puntuales o muy cortas, es necesaria y muestra mejores resultados en relación con los estudiantes (Billig et al., 2005). Asimismo, esta duración más amplia está vinculada con la construcción de vínculos más significativos y redes o relaciones comunitarias más sólidas que permiten alcanzar una mayor continuidad y sostenibilidad a largo plazo (Celio et al., 2011; Rodríguez-Izquierdo et al., 2016). Entre otras razones, este aspecto y la búsqueda de consecución de una meta adquiere especial importancia puesto que el curso académico es finito y una vez que termina el curso lectivo, la propiedad y consecución del proyecto queda en manos de la comunidad (Gibson et al., 2020).

Antes de terminar este apartado, cabe mencionar un aspecto que enlaza de manera directa con la consecución o aplicación de los 8 estándares mencionados previamente, las características del docente. En relación con esto, estudios como el de Billig et al. (2005) parecen indicar que las peculiaridades del educador estaban relacionadas con los resultados logrados. En este sentido, el autor comprueba que la experiencia del docente – años de enseñanza- está significativamente relacionados con mayores logros en los estudiantes en relación a la valoración de la escuela, el disfrute de las matemáticas y ciencias y las competencias cívicas. Asimismo, también constató en su estudio que una mayor experiencia empleando la metodología ApS estaba ligada con mayor conocimiento cívico y eficacia. En relación con esto, autores como Ocal y Altınok (2016) han comprobado los efectos positivos –adquisición de experiencia útil y desarrollo de conciencia sobre los problemas sociales- que tiene para el profesorado el haber participado en cursos y formaciones previas a la realización de un proyecto y como estas prácticas permiten que los profesores se capaciten para la aplicación de acciones de aprendizaje servicio en sus clases. En relación con esto, Folgueiras et al. (2015) recalcan la importancia de dar formación en esta línea a los futuros docentes, pedagogos/as, etc., para que adquirieran una experiencia y destrezas que les permitan desarrollar estas prácticas en su labor profesional futura.

3. Contextualización del curso de aprendizaje-servicio evaluado

El programa a evaluar se trata del curso “Construyendo proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) en las aulas”, organizado por el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón-Oriente (CPR Gijón-Oriente) en colaboración con el Grupo Promotor de ApS de Asturias, la Coordinadora de ONGDs del Principado de Asturias (CODOPA), el Conseyu de la Mocedá del Principáu d'Asturies (CMPA) y el Fondo Social Europeo.

Esta actividad formativa tiene como finalidad dotar al profesorado y profesionales de la educación con los contenidos y competencias necesarias para poder aplicar la metodología del ApS en sus respectivas aulas. Esta pretensión parte de la consideración del ApS como un enfoque que incrementa el valor educativo de los proyectos sociales que se llevan a cabo en las aulas al sistematizar su diseño y aplicación y propiciar la reflexión sobre los aprendizajes e implicación del alumnado y participantes conjuntamente y, al mismo tiempo, todo lo anterior ayuda a formalizar y mejorar el servicio prestado.

El programa está destinado al profesorado y profesionales del ámbito educativo cuya labor se desarrolle en alguna de las diversas etapas de la escolarización obligatoria y postobligatoria (formación profesional y bachillerato) de la diversidad de centros del Principado de Asturias. Con el objeto de seleccionar a las personas que cubran las plazas ofertadas en el caso de excesiva demanda, se establece como criterio principal la selección de profesorado con destino en un mismo centro educativo, con la idea de favorecer el trabajo en equipo, porque supone menor desgaste al no recaer en una sola persona y garantiza mayor apoyo y continuidad en el tiempo de los proyectos de ApS. El segundo criterio considerado, en caso de producirse empate, es el orden de inscripción. El rango de plazas estaba entre 20 y 80 y la selección definitiva fue de 68 docentes y 19 profesionales de las entidades colaboradora.

Los objetivos concretos del curso son:

- Conocer qué es y cómo funciona la metodología pedagógica ApS.
- Relacionar el ApS con los ODS teniendo en cuenta las posibilidades de trabajo conjunto con centros educativos de Gijón-Oriente de Asturias.
- Conocer experiencias educativas de ApS.
- Diseñar y poner en práctica un proyecto de ApS desde un enfoque competencial combinando el aprendizaje y el servicio a la comunidad.
- Ofrecer un espacio de aprendizaje colaborativo entre el profesorado para el intercambio de experiencias y recursos.

Asimismo, los contenidos que se pretenden trabajar serían los siguientes:

- Conceptos básicos, fundamentación y valor pedagógico.
- El ApS y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
- Experiencias y ejemplos en centros educativos.

- Etapas para la elaboración de un proyecto (esbozo, planificación, puesta en práctica, evaluación y divulgación).
- Redes de profesorado, innovación educativa y ApS.
- Las personas participantes deberán asistir al 85% de las sesiones no presenciales y entregar el proyecto sobre ApS, siguiendo las indicaciones establecidas, lo que justificará el trabajo personal.

El curso está organizado en sesiones no presenciales materializadas a través de la plataforma Microsoft Teams que podríamos dividir en dos bloques. El primero tiene relación con las –cinco- sesiones plenarias (con todos los participantes) llevadas a cabo o guiadas por cuatro ponentes y los profesionales del CPR con formación y experiencia en la metodología ApS. Por tanto, son sesiones formativas o expositivas en las que se hace un explicación o presentación de los siguientes aspectos:

- **Sesión del 19 de enero.** “Aprendizaje-Servicio (ApS). Aprender haciendo un servicio a la comunidad” con Roser Batlle Suñer. Esta sesión viene a ser una introducción al ApS, qué es y su relevancia.
- **Sesión del 1 de febrero.** El ApS y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)” con Sergio Ferrandis Tébar. En esta sesión se trabaja la vinculación del ApS con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
- **Sesión del 22 de febrero.** Diseño y puesta en práctica de proyectos de ApS con Diego González Blas. En esta sesión se concretan las fases y requisitos del diseño y desarrollo de proyectos con esta metodología.
- **Sesión del 10 de mayo** (en un principio, dentro del diseño original del curso, iba a ser una sesión dentro de los grupos temáticos). La evaluación de proyectos de ApS con Francisco Barea Durán. La sesión tendrá lugar en el grupo común y resultará en una explicación teórica sobre la evaluación de proyectos de ApS.
- **Sesión del 31 de mayo.** Exposición de los proyectos de ApS personales con la moderación de profesionales organizadores del CPR. La sesión conllevará una puesta en común de los diversos proyectos personales de ApS elaborados por el profesorado.

El segundo bloque contempla tres sesiones de diseño, desarrollo y seguimiento que tienen lugar en pequeños grupos organizados por temáticas, aunque en algunas sesiones se hace una presentación en el grupo general al inicio y para finalizar se lleva a cabo una puesta en común donde se expone el trabajo realizado por de cada grupo y posibles dudas. Dentro de este marco podemos encontrar las siguientes sesiones:

- **Sesión del 15 de marzo.** En esta sesión se debate y dibuja un esquema con los tres ingredientes necesarios para un proyecto de ApS: la necesidad, el servicio y el aprendizaje.
- **Sesión del 12 de abril.** A lo largo de la sesión se continuará en la planificación mediante el trabajo en los siguientes aspectos: la búsqueda de redes y la importancia de las mismas y las formas de favorecer la reflexión con el alumnado.

- **Sesión del 26 de abril.** En esta sesión se exponen experiencias de ApS externas relacionadas con la temática a trabajar y se introduce el guion para la elaboración del proyecto de ApS que tiene que realizar cada docente.

Estas sesiones en pequeños grupos temáticos están tutorizadas o moderadas por profesionales pertenecientes al Grupo Promotor de ApS de Asturias con experiencias en ese ámbito. Asimismo, dentro de estos grupos de trabajo participan como apoyo personas de diversas entidades y organizaciones vinculadas al Grupo Promotor de ApS y a la Coordinadora Asturiana de ONGDs. En este curso, han colaborado con un total de 19 personas de las siguientes asociaciones o instituciones: CODOPA (1), CMX (1), MASPAZ (1), Ayuda en Acción (1), Mar de niebla (5), Soldepaz (2), Quantayá (2), Farmamundi (2), Solidaridad Educación y Desarrollo -SED- (1), Médicus Mundi (2), y Universidad de Oviedo (1).

Las temáticas abordadas y los centros y entidades dentro de cada una eran los siguientes:

- **Igualdad, buenos tratos y prevención de la violencia sexista;** 5 docentes del: IES Roces (2), IES Piles, CP Reconquista y CP Condado de Noreña; 4 personas de las entidades: CODOPA, CMX, MASPAZ y Ayuda en Acción.
- **Inclusión plena de personas con alguna discapacidad;** 13 docentes del: IES Río Trubia, IES Rosario Acuña, CP El Piles, CP Río Sella, CP Marcelo Gago, COL Santo Ángel Oviedo, CP Reconquista, COL La Asunción, CRA La Marina, CEE Ángel de la Guarda, CEE Castiello (2), CEE San Cristóbal; 3 personas de la entidad: Mar de Niebla.
- **Relaciones intergeneracionales;** 10 docentes del: IES Universidad Laboral, IES Santa Bárbara (2), CP Evaristo Valle (2), CP Laviada, CEIP Río Piles, CP Cabueñes, CP Valdellera, CRA N°2 Llanes; 2 persona de las entidades: Mar de Niebla y Quantayá.
- **Medio ambiente y crisis climática;** 11 docentes del: IES Rosario Acuña, CP Reconquista, CP Begoña, CP Severo Ochoa, CRA La Coruña (5), CC Castiello, Colegio EDES; 3 personas de las entidades: Soldepaz (2) y Quantayá.
- **Vida saludable, consumo responsable y comercio justo;** 12 docenes: IES Carmen y Severo Ochoa, IES Rosario Acuña, CP Jacinto Benavente, CEIP Río Piles (2), CP Severo Ochoa (4), CRA N°2 Llanes, CEE Castiello (2); 4 personas de las entidades: Farmamundi (2), SED, Mar de Niebla.
- **Comunicaciones y TIC;** 8 docentes: IES Santa Bárbara, CP La Ería (2), CP Condado de Noreña, COL Virgen Reina, CRA La Coruña (3); 1 persona de la entidad: Universidad de Oviedo.
- **Formación y lectura;** 9 docentes: IES Galileo Galilei, CP Valdellera, CP Jacinto Benavente, CP Eduardo M. Torner, COL Virgen Reina Gijón, CP Lloréu, CRA La Marina, EEI Miguel Hernández, La Gesta I; 2 personas de la entidad: Médicus Mundi.

Igualmente, al mismo tiempo que estas sesiones tienen lugar, cada participante debe realizar un trabajo personal en el que debe diseñar y llevar a cabo un proyecto de ApS en su centro guiado por la temática del grupo al que pertenece.

En cuanto a la temporalización total, el curso consta de 24 horas que se dividen en ocho sesiones de 2 horas de duración cada una –total de 16 horas- y un trabajo personal de 8 horas para el diseño y desarrollo de un proyecto de ApS. Para completar la formación y obtener la certificación del curso los y las docentes han de asistir al 85% de las horas, es decir, no pueden faltar a 3 o más de 3 sesiones.

4. Diseño metodológico de la investigación

4.1. Objetivos de la investigación

4.1.1. Objetivo general

La finalidad u objetivo general de esta investigación es realizar una evaluación del proceso de diseño y desarrollo del curso “CONSTRUYENDO PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO (ApS) EN LAS AULAS” mediante el análisis y triangulación de información para identificar aspectos de mejora de cara a futuras ediciones del mismo.

4.1.2. Objetivos específicos

- Comparar y valorar el ajuste entre el diseño y la puesta en marcha del curso tomando como base la planificación inicial y las observaciones recogidas.
- Analizar la visión que tiene el profesorado del curso sobre los contenidos, la metodología y la temporalización, las sesiones en los grupos, su experiencia previa, el nivel de consecución del proyecto personal de ApS y su satisfacción.
- Analizar la experiencia de las entidades participantes en el desarrollo del curso en cuanto a los contenidos, la metodología y la temporalización, las sesiones en los grupos, la experiencia previa, la coordinación interna, la labor realizada y su satisfacción.
- Analizar cómo valoran los moderadores los contenidos, la metodología y la temporalización, las sesiones en los grupos, la experiencia previa, la coordinación interna, la mediación realizada y su satisfacción.
- Triangular los análisis que realiza cada colectivo a través del cuestionario-rúbrica con los de la investigadora (observadora participante) y resto de observadores para poder identificar puntos fuertes y débiles y aspectos de mejora en ediciones posteriores.

4.2. Modelo de evaluación

La evaluación del curso se ha realizado siguiendo un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo con un claro predominio de este último al ser una evaluación que se inicia con

el mismo diseño del curso y a propuesta de sus organizadores y cuya meta de la investigación es describir, comprender e interpretar lo acontecido en el curso, a través de los materiales y percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes en el mismo. En este sentido, nos guiamos por un proceso inductivo donde a través del estudio de diversas estrategias, sesiones y situaciones construimos perspectivas teóricas generales no estadísticas. Para ello empleamos métodos de recolección de información no estandarizados que permiten describir e interpretar las perspectivas, interacciones, vivencias, conductas y sentimientos de los participantes. Es decir, se estudia el fenómeno de forma amplia y en su contexto natural, sin manipulación externa, desde una perspectiva predominantemente interna (el investigador está involucrado y participa del fenómeno), pero también analítica (el investigador adquiere al mismo tiempo una posición de observador distante). De esta manera, la “realidad” que se describe y construye proviene de diversas “realidades”, la de los participantes, la del investigador (que admite su subjetividad y sus propios valores e ideología) y la de la interacción de todos ellos. Además, esta realidad es flexible y cambiante a lo largo del proceso, al igual que el diseño y desarrollo de la investigación y la diversidad de técnicas empleadas en el mismo. Combinamos estos con estandarizados la rúbrica / cuestionario eso está sin explicar

4.3. Estrategias e instrumentos de recogida de la información

La evaluación del curso se ha realizado empleando las siguientes estrategias e instrumentos de recogida de información:

- **Análisis de la documentación del curso.** Se hizo el seguimiento y se analizó la documentación utilizada en el diseño y desarrollo del curso: programa, guiones de trabajo por sesiones, materiales bibliográficos facilitados en las sesiones, etc.
- **Entrevistas con los responsables del curso.** Se mantuvieron 2 entrevistas con el profesorado responsable del curso y contacto permanente vía telemática para recabar información sobre el mismo, acordar los sistemas de evaluación y revisar y poner en común tanto el diseño de los guiones para el seguimiento del curso, como las rúbricas de evaluación final. También se realizó una sesión final de devolución de los resultados tanto al profesorado participante como a los y las responsables del curso
- **Observación participante de las sesiones** del curso tanto las de tipo teórico en gran grupo como las de pequeño grupo. La observación participante en las sesiones teóricas fue realizada por la autora de este trabajo que estuvo presente en las mismas. En esta observación se utilizaron notas de campo y un registro para la recogida de información. La observación participante de las sesiones por grupos fue llevada cabo mediante un registro de observación aplicado en tres de estos por parte de una persona diferente en cada uno: la autora, la tutora de este trabajo e investigadora participante –miembro de una de las entidades colaboradoras- y una mediadora de un grupo.

- **Cuestionario-rúbrica** destinado a reunir información relativa a la valoración y satisfacción de los participantes del curso (docentes, entidades y mediadores).

De acuerdo con estas 3 últimas estrategias de evaluación se elaboraron los siguientes instrumentos:

- **Registro de observación de las sesiones:** se diseñó y se utilizó un guión de análisis que contenía 18 preguntas para orientar y valorar las sesiones en tres de los grupos reducidos, por parte de las dos investigadoras y una moderadora.
- **Rúbricas y cuestionarios** para la evaluación final del curso. Se diseñaron y aplicaron tres rúbricas para recoger diferentes aspectos que permitiera realizar una evaluación final del curso. Las rúbricas contenían entre 10-11 ítems de los cuales entre 6-7 son cerrados y 4 son abiertos. Estas estaban dirigidas una para docentes participantes, otra para las entidades colaboradoras y otra para los moderadores de los grupos. Para su aplicación, fueron canalizadas y aplicadas mediante tres cuestionarios online diferenciados que facilitaron la recogida de la información y su posterior análisis.

4.4. Colectivos con los que se trabajó

Dentro del curso y la investigación podemos encontrar los siguientes colectivos:

- **Profesorado asistente.** Se matricularon 68 docentes en total y de estos se estima que 55 personas completarán las horas necesarias para certificar la formación. Los niveles educativos en los que trabajan son: infantil, primarias, secundaria obligatoria y secundaria postobligatoria (bachillerato y formación profesional).
- **Ponentes de las sesiones teóricas.** En total hubo 4 ponencias teóricas con un ponente en cada una.
- **Entidades colaboradoras.** En conjunto hubo 19 personas de las diversas entidades participantes.
- **Moderadores.** Hubo 7 moderadores en total, uno por cada grupo temático.

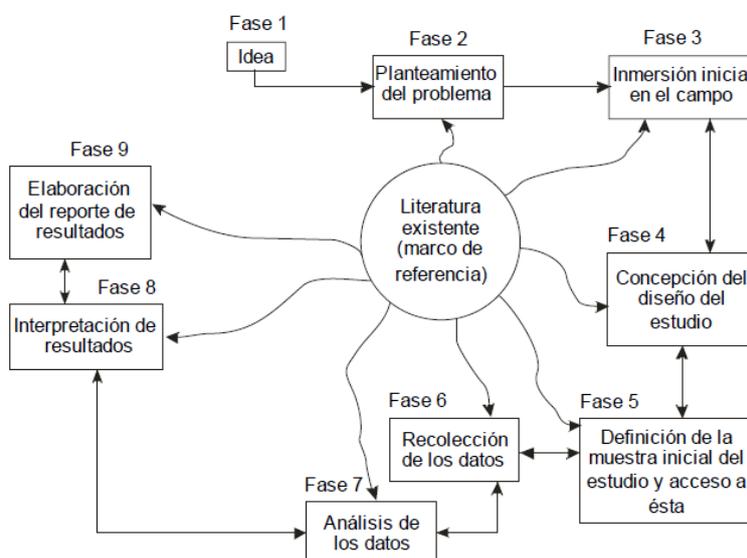
Dentro de estos, de cara a realizar las observaciones de los grupos temáticos, se contó con la ayuda de la tutora e investigadora que participo en un grupo como entidad colaboradora y una de las mediadoras. Asimismo, mediante las entrevistas y contacto permanente, también se contó con la ayuda de los mediadores que eran a su vez responsables del curso.

4.5. Fases y principales tareas de la evaluación

Al tratarse de un enfoque mixto y, por tanto, flexible y emergente, el proceso no sigue un formato lineal y secuencial fijo, sino que se estima adecuado poder efectuar cambios o volver atrás en las diferentes fases y replantearse los pasos y decisiones tomados para adecuarlos a las necesidades y contexto cambiante, asimismo, la literatura y teoría existente es considerada en la elaboración de todas las fases del proceso, sin tomar una

posición distante o neutra, donde este conocimiento solo sea estimado en la interpretación de resultados.

Figura 3: Las fases del proceso de evaluación



Fuente: Hernández Sampieri et al (2006)

Siguiendo lo expresado por estos autores, para la evaluación del curso hemos seguido un proceso similar al planteado en el esquema expuesto (véase figura 3). En un primer momento, a raíz del contacto y posterior participación en las actividades de la coordinadora de ONGDs del Principado de Asturias a partir del mes de enero, se nos ofreció la posibilidad de participar en el curso. En este momento, teniendo en cuenta que la tutora de este trabajo pertenece al Grupo Promotor de ApS de Asturias, surgió y se negoció con los responsables del curso la idea de enfocar este trabajo hacia la evaluación del mismo. Una vez que se acordó seguir adelante con este planteamiento se concretó en mayor medida el problema o situación a evaluar: comprobar si el formato de curso con una parte teórica y una práctica y la colaboración entre entidades y profesorado de diversos niveles dentro de la comunidad proporcionaba buenos resultados y era un proceso satisfactorio para todas y todos los colectivos participantes en el mismo y, asimismo, buscar posibles puntos fuertes y débiles y las opciones de mejora. Tomando esto como base, se adoptó la decisión de que la autora y la tutora de este trabajo nos introdujéramos en la realidad formativa mediante la asistencia al mismo y la observación participante. A partir de este momento se empezó a elaborar el diseño de la evaluación - negociado con los promotores del curso en todo momento para efectuar las modificaciones necesarias- en el que se consideró la observación participante como un pilar clave del mismo. Posteriormente, al mismo tiempo que efectuábamos la recogida en información de las primeras sesiones teóricas, se concretó que la observación participante en las sesiones por grupos se haría mediante un registro de observación que sería aplicado en 4 de los grupos temáticos –elegidos por preferencia y conocimiento de las temáticas

por parte de las investigadoras- a través de la autora, la tutora y dos mediadores. Más adelante, por imposibilidad de estos dos medidores para realizar el registro, se tendría que cambiar la elección y contar con la ayuda de una sola mediadora de otro grupo. Seguidamente, a medida que fuimos desarrollando y aplicando el registro de observación en las sesiones por grupos y obteniendo los resultados, se concretó la idea de realizar una evaluación final mediante la elaboración de 3 rúbricas –también negociadas y aprobadas por los promotores- adaptadas a los diferentes colectivos participantes en el curso (docentes, entidades y mediadores) que posteriormente sería adaptadas y trasladadas a 3 cuestionarios –también verificados con los promotores- para facilitar su aplicación y manejo de datos e información posterior. Una vez realizados, se concretó las fechas en las que se compartirían los cuestionarios y el plazo que se daría para su resolución. Este plazo comenzaría con la sesión del 10 de mayo en la que se presentaron los cuestionarios durante los primeros minutos de la sesión. Por último, una vez finalizado el plazo, se realizó el análisis de la información de las rúbricas y la triangulación de los resultados de las diversas estrategias empleadas para la redacción del informe final –evaluación de diseño y desarrollo, conclusiones y limitaciones-, cuya información se devolvió y traslado a los promotores del curso y a los y las participantes.

4.6. Criterios éticos y de rigor

Criterios de fiabilidad

De cara a garantizar cierta consistencia de los resultados hemos considerado e incluido los siguientes elementos:

- Establecer cadenas de evidencia al hacer conexiones entre la información a través de la triangulación.
- Reuniones periódicas entre el grupo participante en la investigación para coordinar y homologar los instrumentos empleados.
- Recolección de datos o información y evidencias de los mismos³.

Validez Interna

Con el objetivo de garantizar la captación del significado de las experiencias de forma profunda consideramos los siguientes criterios:

- La estancia prologada en el campo a través de la presencia y participación a lo largo de todo el curso.
- Llevar a cabo muestreo dirigido o intencional. Hemos elegido unos grupos concretos dentro de la muestra total para poder buscar excepciones, contradicciones y comparaciones con el resto de información obtenida.
- Describir el contexto y el proceso y los métodos de análisis empleados.

³ Ver Anexo I y Anexo II

- Elaborar una triangulación de datos mediante su obtención y análisis a través de diversos instrumentos, perspectivas e investigadores.
- Elaboración de representaciones gráficas que facilitan la comprensión y desarrollo de conceptos y teorías.
- Comparar la información obtenida con la teoría recogida para profundizar en el significado de los datos.
- Usar descripciones detalladas, profundas y completas.
- Presentar los datos o información discrepante o contradictoria de las conclusiones generales, en caso de que se presenten.

Criterios éticos

De cara a garantizar criterios éticos hemos considerado los siguientes aspectos:

- Informar a todas las personas participantes del curso acerca del proceso que se estaba llevando a cabo y obtener su visto bueno para hacerlo.
- Garantizar el anonimato de la información.
- Emplear la evaluación como un proceso de devaluación y retroalimentación y, por tanto, de utilidad social.

5. Organización y análisis de la información recogida

Para la evaluación del curso se plantea organizar y analizar la información en el siguiente orden:

1. Presentaremos los resultados obtenidos a través de:
 - Las observaciones de las sesiones plenarias.
 - Las observaciones de los grupos temáticos.
 - Los cuestionarios –que trasladan las rúbricas- aplicados a los asistentes: docentes, profesionales de las entidades y moderadores.
2. Realizaremos una triangulación de los resultados obtenidos en cada uno de los anteriores análisis que nos permitirá realizar una evaluación dividida en dos partes:
 - Evaluación del diseño.
 - Evaluación del desarrollo.

En relación con la primera, la evaluación del diseño, realizaremos un análisis del ajuste entre la información recogida en los materiales del curso (obtenida mediante los documentos con información inicial donde se recoge el diseño y los esquemas de cada una de las sesiones) y el grado de coherencia de esta con la información obtenida del desarrollo de las acciones en la práctica (obtenida mediante las observaciones de las sesiones teóricas y de grupos reducidos y los cuestionarios). Las categorías o dimensiones de análisis con sus respectivos indicadores serían las siguientes:

- Objetivos.
 - Grado de relación entre los objetivos y las acciones desarrolladas en el curso.
 - Grado de cumplimiento de los objetivos.
- Contenidos
 - Grado de relación y cumplimiento de los contenidos y las acciones desarrolladas en el curso.
- Estructura de la formación
 - Grado de coherencia entre la estructura de la formación y las acciones desarrolladas en el curso.
- Temporalización y lugar de la celebración
 - Grado de coherencia entre la temporalización y los tiempos y formatos considerados en las acciones desarrolladas en el curso.
- Número de participantes y criterios de selección
 - Grado de coherencia entre el máximo y mínimo de participantes estimados y las plazas admitidas.
 - Grado de coherencia entre los criterios de selección estimados y los participantes admitidos.

En relación con la segunda, nos guiaremos por los ítems considerados en las rúbricas/cuestionarios tanto cerrados (contenidos proporcionados, metodología y temporalización, valoración de las sesiones en los grupos temáticos reducidos, experiencia previa en ApS, nivel de consecución del proyecto –únicamente docentes-, organización y coordinación interna –entidades y moderadores-, valoración de la labor realizada –entidades y moderadores- y satisfacción personal) como las preguntas abiertas.

Asimismo, posteriormente, en el apartado de conclusiones, se plantearán los puntos más fuertes y débiles del curso y las opciones de mejora.

6. Información y resultados obtenidos

A continuación, presentaremos los resultados que se han obtenido mediante las estrategias e instrumentos empleados y el análisis de resultados en base a la interconexión de estos para realizar las evaluaciones de diseño y de desarrollo.

6.1. Observaciones de las sesiones plenarias teóricas

6.1.1. Sesión del 19 de enero

En esta sesión es una introducción al aprendizaje-servicio, en la que se plantea su conceptualización y elementos básicos, diversos ejemplos de proyectos, las diferencias

con otros programas experienciales, sus aspectos positivos y se ofrecen diversas guías y recursos para aumentar la información.

Mediante la observación podemos destacar los siguientes elementos expuestos dentro de la sesión:

- La finalidad de la educación es cultivar el talento individual y fomentar el compromiso social. Por tanto, el objetivo de la educación consiste en formar ciudadanos/as competentes, capaces de transformar el mundo.
- El servicio parte de los centros, es realizado por el alumnado con la ayuda de entidades y les permite adquirir aprendizajes.
- El aprendizaje es significativo porque es vivencial y cooperativo y vinculado a la acción, la reflexión y la responsabilidad social y la educación en valores. Permite aprender los 4 pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Y aprender a emprender.
- Tiene impacto positivo en los resultados académicos y la convivencia, porque además motiva y empodera a los menores con dificultades sociales o académicas.
- Enseña a participar, pasar de participación ligera (opinar, criticar y decidir) a participación intensa (compartir, implicarse y comprometerse).
- Hay diferentes tipologías de proyectos ApS: grandes y pequeños, largos y breves, complejos y sencillos, de un grupo-clase o de todo el centro, etc.
- Refuerza el descubrimiento de la alteridad (yo, nosotros y “los otros”).
- También es una estrategia de desarrollo comunitario: fomenta capital social. En relación con esto, entiende que los niños, niñas y jóvenes son ya ciudadanos capaces de provocar cambios positivos en su entorno

Asimismo, la ponente presenta diversos recursos que pueden servir de gran utilidad para el posterior diseño y desarrollo de proyectos.

6.1.2. Sesión del 1 de febrero

En esta sesión se expone la vinculación del ApS con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Mediante la observación podemos destacar los siguientes elementos mencionados dentro de la sesión:

- Interesante que al alumnado se pregunte por qué existen esos objetivos. Para realizar este pensamiento crítico hay que dotarles con competencias, habilidades y destrezas para hacerse esas preguntas y que adquieran buenos hábitos.
- El docente o técnico de educación es el que determina la necesidad social y la acción concreta. Posteriormente buscar entidades que podrían colaborar y proponerles el esbozo de idea. Por último, se elabora la planificación detallada relacionándola con los objetivos pedagógicos y curriculum.
- Se debe asociar el proyecto con el derecho concreto vulnerado y objetivo de desarrollo sostenible relacionado.

- Cierre del proyecto y reflexión con el grupo de clase desde un punto de vista de medio-largo plazo.
- Evaluación: del grupo-clase (Indicadores para: evaluar aprendizajes, impacto acciones y si han integrado ODS), del trabajo en red y autoevaluación (como equipo docente y líder/esa que lo haya llevado). Importancia de evaluar e incluirlo en las notas para quitar el pensamiento de: “lo que cuentan son las mates y las lenguas y ya está”.
- Pretende la mejora y transformación individuo y comunidad: “creyendo primero en el individuo y en la comunidad como ente conjunto”.

Asimismo, el ponente presenta diversos recursos y se mencionan (ponente y organizadores) que la presentación será subida a los archivos del curso (esto finalmente no sucede).

En la ronda de preguntas una docente expresa que le resulta complicado encajar el ApS en las rutinas del centro y que en muchas ocasiones acaba suponiendo trabajo extra en el tiempo personal y se le responde que sin duda contar con el apoyo del centro ayuda enormemente pero que se puede y es lo que implica cambiar el paradigma tradicional y que es cierto que supone llevarse trabajo para casa. Asimismo, otra docente plantea que usar el libro de texto y el ApS es contradictorio y se le dice que no mientras no sea el eje, sino un apoyo. También se plantea que es posible hacer proyectos sencillos y dentro de una única asignatura y que lo ideal no es colaborar con los compañeros. Otra docente recalca que le parece inviable realizar el ApS con un libro de texto y que los contenidos verdaderamente importantes para la vida son los transversales y que parece que queremos obviarlos y quedarnos con los “anticuados”, los matemático-lingüísticos. A esto el ponente de la siguiente sesión le responde que el ApS no es incompatible con ningún enfoque metodológico.

6.1.3. Sesión del 22 de febrero

En esta sesión se explica el diseño, desarrollo e implementación de proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Mediante la observación podemos destacar los siguientes elementos comentados de la sesión:

- El ApS permite dejar atrás dinámicas clientelistas y puntuales entre el centro y las entidades externas, juntando el mundo del centro y las entidades de manera eficaz y significativa.
- El proyecto puede ser sencillo y pequeños. Una buena planificación es importante, pero hay proyectos cogidos al vuelo por situaciones que se dan y se puede hacer algo más puntual que funcione.
- No es incompatible con otro tipo de metodologías, como incluso una clase magistral inicial sobre una temática.

- Los componentes fundamentales del ApS son: aprendizaje y servicio, acompañados de intencionalidad, participación y reflexión.
- El servicio es desarrollado por los estudiantes para mejorar el entorno. Se refiere a un problema que tienen otros, está fuera de nosotros (implica el descubrimiento de la alteridad).
- No hacer por hacer; importancia de la reflexión constante, es decir, que el alumnado sea consciente del impacto real de su acción y de lo que necesita aprender. También se ha de trabajar la frustración por resultados ineficientes con los discentes.
- Importante trabajo en red una vez que el educador tiene el esbozo para no caer en dinámicas clientelares; mantener un feedback y comunicación constante y tener por escrito los compromisos y rendición de cuentas.
- Importancia de implicar a las familias y otros docentes y hacer una evaluación multifocal.
- Necesario vincularlo con lo curricular, porque esta es realmente la labor de los docentes en los centros; que no sea un añadido, sino un complemento para aprender mejor los aspectos curriculares.

Asimismo, de esta sesión podemos destacar las alusiones del ponente a dudas o aspectos comentados en sesiones anteriores y refresca algunos los conceptos. Y los completos y prácticos materiales o recursos externos y propios que ofrece, con aclaraciones y enlaces dentro de los mismos para facilitar el manejo autónomo de las personas.

En la ronda de preguntas una docente alude a la inadecuada labor de la consejería de educación al plantear la temporalización del curso (“podría haber estado haciéndose ya desde octubre”) y la escasa concienciación docente e inestabilidad de las plantillas, así como las dificultades para plantear este proyecto con la situación actual.

6.1.4. Sesión del 10 de mayo

A lo largo de esta sesión se expone cómo hacer la evaluación de los proyectos de ApS siguiendo las exigencias de la normativa curricular.

Mediante la observación podemos destacar los siguientes elementos comentados de la sesión:

- En el ApS unas personas les hacen un servicio a otras.
- Dejar atrás la tendencia a apoyarse exclusivamente o casi en el libro de texto y el miedo de considerar que no debe trabajar otros aspectos por no estar recogidas en el temario.
- Importancia del contexto y las vivencias para aprendizaje significativo, porque se genera motivación y compromiso. “El alumnado deja de ser problema para ser recurso”.

- Los contenidos son “con lo que tenemos que enseñar” “no es lo que tienen que aprender” “aunque los criterios conllevan aprendizaje de contenidos”. Los contenidos son el paso a lo verdaderamente importante y finalidad de la enseñanza: las competencias. Estas nos sirven, por ejemplo, para una entrevista de trabajo y la defensa de la oposición
- La enseñanza por competencias es antagónica a la tradicional y requiere mayor exigencia.
- El papel del alumnado no se limita a aceptar y tiene que ser activo, pero es el profesorado el que diseña y programa las actividades.
- Es necesario establecer unos criterios de evaluación claros guiados por el currículum
- El/la docente primero analiza la realidad (contenidos específicos, medios comunicación, publicidad, entrevistas, estudios) y después reflexiona con agente externos (entidades, familias y con los iguales).
- Condiciones que ayudan: apoyo o participación de los compañeros de centro y el equipo directivo.

Asimismo, de esta sesión podemos destacar la explicación guiada con ejemplos claros en relación con cómo realizar una evaluación curricular partiendo de diversas dimensiones e indicadores.

En la ronda de preguntas dos docentes plantean la dificultad de hacer las cosas de manera tan adecuada por la falta de tiempo y de no contar con el apoyo del centro. Asimismo, una trabajadora de una entidad pregunta por cómo ve el ponente la colaboración entre profesorado y entidades y este le responde que es fundamental, que es importante hacer reuniones con familias, profesorado, agente externo e incluso alumnado si tiene madurez suficiente y crear sinergias, porque todo el proceso es imposible sin esa red, sin que las entidades sean parte del centro.

6.2. Observaciones de las sesiones en grupos temáticos

A continuación, recogeremos los resultados obtenidos de las observaciones de las sesiones en los grupos temáticos: Igualdad, buenos tratos y prevención de la violencia sexista y Comunicaciones y TIC, y Formación y lectura.

6.2.1. Sesión del 15 de marzo

La reunión comienza en la sala común donde se hará una corta explicación de lo que se va a realizar a lo largo de esta sesión y posteriores. Posteriormente, dentro de los tres grupos se da una explicación más profunda y acompañada de videos de la tarea que compete: completar el esquema con los tres ingredientes que son necesarios para dibujar un proyecto (la necesidad, el servicio y el aprendizaje) y se considera un tiempo de resolución de dudas. Y se hace una ronda de presentación de las personas asistentes, pidiendo que incluyan en su respuesta las siguientes cuestiones: por qué han elegido esta temática, si tienen experiencia previa en ApS y expectativas con las que llegan. En el

grupo de Igualdad encontramos heterogeneidad de niveles: secundaria –predominante y dos personas se conocen y tienen experiencia en metodologías similares o familiares con el ApS-, primaria e infantil. En el grupo de Comunicaciones y TIC hay mayor homogeneidad siendo las y los docentes de infantil y primaria, tres de ellos son del mismo centro y tienen experiencias en metodologías similares. Dentro del grupo de Formación y lectura existe heterogeneidad con los niveles de infantil, primaria y secundaria –menos predominante-. En relación con la asistencia, en el grupo de Igualdad faltan dos personas de las entidades, en el grupo de Comunicaciones falta un/a docente y en el grupo de Lectura también hay una ausencia de una docente.

En relación con el papel de los moderadores y las entidades y la participación de los docentes, en el grupo de Igualdad podríamos decir que la persona dinamizadora adquiere un papel más pasivo en la participación en los debates -dejando ese espacio para los participantes-, pero adecuado cuando se requiere de una aclaración, animar a la participación, guiar y encauzar las fases de la sesión y la recogida de información y puntos comunes o síntesis. Las participantes de entidades adquieren un papel relativamente activo en los debates y toma de decisiones, aportando algunas ideas, conocimiento y reflexiones. En cuanto a los participantes, han hablado todas las personas, pero algunas son más proactivas y acaparan más el turno de palabra, mientras que otras participan menos o lo hacen cuando son aludidas o preguntadas directamente. En el grupo de Comunicaciones y TIC la moderadora participa activamente en el debate aportando ideas, experiencias y reflexiones y también organiza las intervenciones, recoge la información, presenta la sesión y lo hace de forma muy dinámica, dando lugar a muchas intervenciones y a diferentes ideas. Con el resto de asistentes pasa como en el primer grupo, hay personas que son más proactivas –generalmente las que tienen más experiencia- que otras. Dentro del grupo de Lectura sucede de la misma manera, la dinamizador trata de potenciar el debate, preguntando y jugando con supuestos que les puedan servir de inspiración, deja intervenir y les sugiere ir encontrando puntos de consenso. Las entidades aportaron realidad, experiencia y sugirieron cuestiones que fueron complementando los intereses del profesorado, se considera que tuvieron un papel relevante y clave en la sesión porque sus aportaciones animaron a la participación de los docentes. En el caso del profesorado, sucedió como en el resto de sesiones, había personas proactivas y otras que intervenían menos y a las que había que animar a participar.

Al final de la sesión dentro del grupo de Igualdad se hizo una puesta en común dentro del grupo temático (repaso final de las aportaciones y los pasos a seguir en la siguiente sesión) y en el global (plantar puntos comunes, se resuelven dudas y se recogen sugerencias). Dentro del grupo de Lectura también les dio tiempo a hacer la puesta en común dentro del grupo, pero en el de Comunicación no hubo tiempo para poder hacerla al ir más atrasados de tiempo y desactivarse la sala abruptamente –por la configuración preestablecida en el Teams- y trasladar a todos los integrantes a la sala general.

En relación con el trabajo y/o compromisos de una sesión a otras, no se plantean recursos recomendaciones claras de cara a la siguiente sesión que sirvan para aumentar o completar

el conocimiento sobre lo trabajado en ninguno de los grupos. Tampoco se establece ningún tipo de tarea o trabajo concreto o fijo entre sesiones, aunque se va a subir un documento definitivo con el esquema trabajado que pueden revisar y en el grupo de Igualdad y Lectura se plantea la opción de pensar y reflexionar sobre posibles servicios que se podrían realizar y en el de lectura también se menciona un libro con el que pueden buscar sugerencias de actividades. Asimismo, tampoco se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión; el único espacio común es el chat y se suele limitar a dudas dentro de la sesión sobre la fecha u hora de las siguientes. Sin embargo, es cierto que en alguna sesión se plantea la idea de elaborar algún documento colaborativo para recoger ideas o alguna cuestión relacionada con lo trabajado en la sesión, pero luego no queda claro si se va a hacer ni se concreta.

Asimismo, dentro de las observaciones se plantean los siguientes aspectos:

- Dificultades en algunos grupos para ajustarse a los tiempos preestablecidos. En relación con esto sería recomendable cambiar la configuración que conlleva el cierre de grupo de forma automática cuando se acaba el tiempo fijado, sin permitir cierta flexibilidad o también se podría replantear la actividad de la sesión para que se pueda ajustar mejor a los tiempos.
- Dificultades técnicas que conllevan que un moderador no haya podido estar realmente con el grupo (Medio ambiente) por estar tratando de resolverlas.
- Los tiempos y diversidad dentro del grupo enriquecen, pero también juegan en contra porque hacen la toma de decisiones confusa, con un rango muy amplio - para que pueda adecuarse a las necesidades de cada asistente-. Esto dificulta el entendimiento de la actividad y la construcción de un proyecto, al no llegar a un punto concreto, sino plantear ideas a un nivel genérico y de forma abierta.
- Sería recomendable que los asistentes tuvieran acceso al enlace de la sesión y la información sobre la temporalización y temáticas a tratar durante la sesión con suficiente antelación, para evitar posibles confusiones en el chat y facilitar el desarrollo y seguimiento de la sesión al saber –incluso prepararse- para lo que se va a trabajar. Se ha planteado en el chat por parte de una docente, que ha sido secundada por otros compañeros, que se hiciera una convocatoria de reunión para poder acceder desde el calendario de Teams y así evitar la incertidumbre de varias reuniones abiertas.
- Al final de la sesión algunos participantes pidieron lecturas o materiales que puedan servir para las siguientes sesiones: para el desarrollo del proyecto de ApS y mayor conocimiento de la temática. En relación con esto sería recomendable una mejor organización del apartado de archivos del Teams y subir los recursos presentados y ampliarlos
- En sesiones posteriores o cursos futuros sería recomendable potenciar los canales existentes (actualmente chat) y promover otros que favorezcan el intercambio de conocimiento, materiales, experiencias y el trabajo colaborativo.

6.2.2. Sesión del 12 de abril

La reunión comienza igual que la sesión anterior, en la sala común, donde se hará un explicación y aclaración de dudas. Después dentro de los grupos pequeños se trabajará en la tarea planteada: la revisión de los bocetos con el esquema realizados en la anterior sesión y se continuará con la planificación del proyecto a través de la identificación de entidades sociales, su papel fortalecedor y el aporte de los centros a las entidades, y el desarrollo de ideas para profundizar en la identificación y reflexión de la necesidad con el alumnado. Para ello se plantea un diálogo en torno a estas tres cuestiones. Primero con preguntas dirigidas a las entidades sociales en relación con su respuesta a necesidades sociales identificadas, qué pueden aportar al alumnado y qué experiencia tiene trabajando con centros educativos. Posteriormente con preguntas dirigidas a los centros educativos sobre las posibilidades de incorporar la entidad social en el proyecto y, por último, cómo contribuirá el alumnado a la labor social.

En relación con la asistencia, en el grupo de Igualdad falta una entidad, en el grupo de Comunicaciones faltan 4 docentes (la mitad del grupo) y en el grupo de Lectura hay una ausencia de una entidad social por problemas de conexión.

En lo referente al papel de los moderadores y las entidades y la participación de los docentes, en el grupo de Igualdad podríamos decir que tanto la persona dinamizadora como las entidades adquieren un papel más activo y participativo que en la sesión anterior, asimismo el reparto del turno de palabra entre docente es bastante equitativo ya que al tener que responder a las cuestiones todas las personas, el moderador va encauzando y trasladando el turno de palabra. En el grupo de Comunicación el papel de la dinamizadora y entidades se mantiene y la mayoría de los asistentes son sumamente proactivos; 3 de los 4 presentes pertenecen al mismo centro y ya tienen ideas muy concretas de lo que quieren hacer y lo están poniendo en marcha. Y estos tratan de intentar incorporar y animar a participar a las personas que no hablaron, en concreto a una maestra que acaba de empezar y que no tiene mucha experiencia, proponiendo ideas y ofreciendo información. En el grupo de Lectura el papel de la moderadora se mantuvo y el papel de las integrantes de las entidades se desarrolló de forma muy participativa, sin embargo, las profesoras no se mostraron muy participativas y fue necesario animarlas constantemente.

En lo relativo a la puesta en común final, en los tres grupos a lo largo de la sesión se tratan de llegar a acuerdos e ideas comunes que permitan trabajar desde ahí. En general ha habido apoyo entre las diferentes personas para tratar de buscar proyectos para las diferentes etapas. En el grupo de Igualdad se alivió la confusión de la sesión anterior y se llegó a conclusiones o soluciones más claras, incluso se planteó la opción de que se hiciera un macro proyecto colaborativo entre los diferentes centros y niveles (finalmente no se realizó).

En relación con el trabajo y/o compromisos de una sesión a otras, no se plantean recursos o recomendaciones claras de cara a la siguiente sesión que sirvan para aumentar o completar el conocimiento sobre lo trabajado en ninguno de los grupos. Se establece una

tarea general que consiste en rellenar un cuestionario que permitirá hacer un mapeo y mapa interactivo con las diferentes entidades de su zona que podrían ser colaboradoras de un proyecto de ApS en los centros (no tuvo lugar). Además, en el grupo de Igualdad se plantea que se va a habilitar un Drive colaborativo para definir los conceptos claves para el proyecto (tampoco se hizo efectivo). Además de eso y en el resto de grupos no se establece ningún tipo de tarea o trabajo concreto o fijo entre sesiones, aunque en el grupo de Lectura se recomienda y plantea la revisión de materiales y una reflexión sobre algunos de los aspectos tratados de cara a las sesiones y proyecto futuro. Asimismo, tampoco se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión; el único espacio común es el chat y se suele limitar a dudas dentro de la sesión sobre la fecha u hora de las siguientes.

Asimismo, dentro de las observaciones se plantean las siguientes mejoras respecto de la sesión anterior: la disposición de una persona encargada del buen desarrollo técnico de la sesión online y el traslado información con antelación mediante Teams en relación con las fases y aspectos a trabajar durante la sesión.

6.2.3. Sesión del 26 de abril

La sesión tendrá lugar directamente dentro de los grupos reducidos y constará de dos partes: una exposición de experiencias de ApS relacionadas con la temática a trabajar y una presentación y puesta en común del guion para la elaboración del proyecto de ApS que tiene que realizar cada docente.

En relación con la asistencia, en el grupo de Igualdad falta todas las personas de entidades y una docente, en el grupo de Comunicaciones vuelven a faltar 4 docentes (la mitad del grupo) y en el grupo de Lectura vuelve a haber una ausencia de una entidad social por problemas de conexión.

En lo referente al papel de los moderadores y las entidades y la participación de los docentes, en el grupo de Igualdad podríamos decir que la persona dinamizadora mantiene su papel activo y hay escasa participación de las docentes, únicamente algunas dudas al acabar la exposición. En el grupo de Comunicación las dinámicas también se mantienen en relación con la moderadora y los participantes -aunque las dos personas nuevas, por el hecho de no haber estado antes, no aportan mucho-, de hecho, se establece un tiempo largo para plantear diversas dudas o dificultades. En el grupo de Lectura el papel de la moderadora e integrantes de las entidades de forma muy participativa, sin embargo, hubo escasa participación docente y se hace necesario animarlas continuamente a participar.

En lo relativo a la puesta en común final, no existe realmente más allá de las dudas que se plantean y recordar lo que queda por hacer a partir de ese momento –el proyecto personal-.

En relación con el trabajo y/o compromisos de una sesión a otras, no se plantean recursos o recomendaciones claras de cara a la siguiente sesión que sirvan para aumentar o

completar el conocimiento sobre lo trabajado en ninguno de los grupos, más allá de los propios materiales que sirven como base para la elaboración del proyecto, entre ellos un canvas que se considera muy adecuado por la explicación por fases y con ejemplos y recursos por los que guiarse. En este sentido, la única tarea que se menciona es el desarrollo del proyecto personal. Asimismo, tampoco se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión; el único espacio común es el chat y se suele limitar a dudas dentro de la sesión sobre la fecha u hora de las siguientes. Aunque los dinamizadores de Igualdad y Lectura exponen que se les puede escribir para plantear cualquier duda.

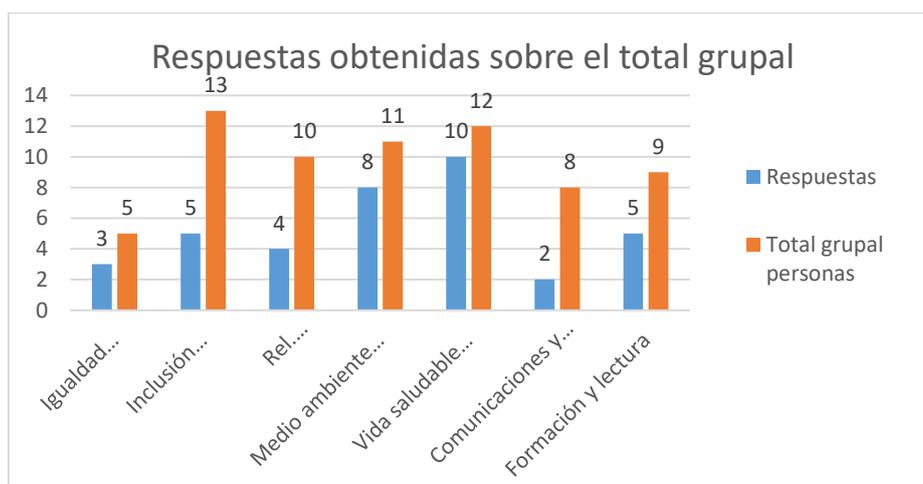
Asimismo, dentro de las observaciones se plantean que no hay una verdadera reflexión sobre el sentido del ApS y los aprendizajes que desarrollarán los alumnos/as, ni estrategias para desarrollar esa reflexión, algo que debería de considerarse para próximas ediciones. En este sentido, sería necesario encontrar un término medio entre no desanimar a los participantes y que sea una cuestión puramente voluntariosa y de diseño metodológico, sin ningún tipo de análisis sociopolítico que, en cierta medida, parece que se da por hecho que va implícito, pero no se resulta tan claro en ciertas situaciones. Igualmente, en esta última sesión no se incluyó una convocatoria o aviso en el calendario de Teams. Además, de forma más general, el apartado de archivos ha seguido sin colocarse y no se pueden encontrar todas las presentaciones expuestas en las carpetas.

6.3. Cuestionarios-Rúbricas aplicadas al profesorado, entidades y moderadores

6.3.1. Cuestionarios-Rúbricas aplicadas al profesorado asistente a las sesiones

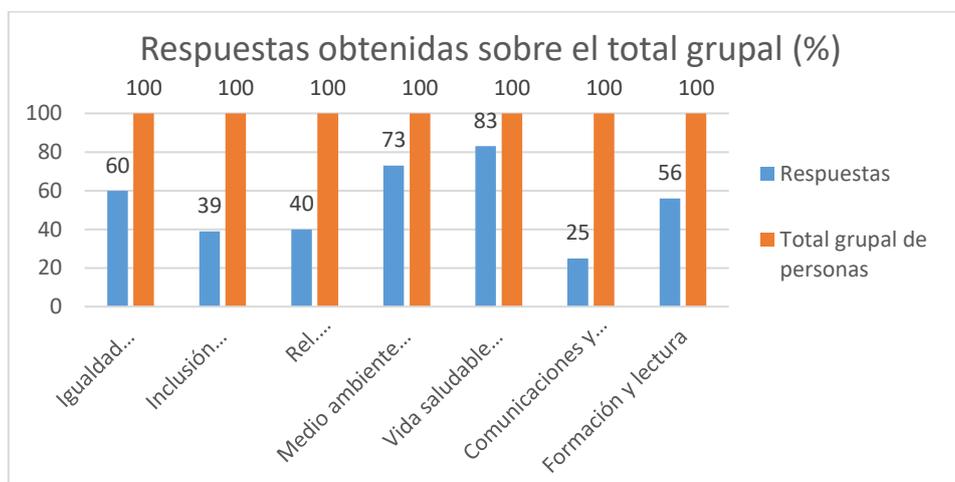
En el primero de ellos, el relativo a los docentes, se ha obtenido un total de 37 respuestas. Teniendo en cuenta que se estima que unas 55 personas de los 68 matriculado en total son las que van a completar las horas necesarias para certificar la formación, el número de respuestas obtenidas equivaldrían al 67% de los y las participantes efectivos. De estas, el 84% (31) corresponden con mujeres, el 14% (5) con hombres y el 3% (1) con personas intersex o no binarias. Asimismo, en relación con la edad, el 27% se encuentran entre los 28 y 37 años, el 54% entre 40 y 49 años y el 19% entre 51 y 60 años; siendo la edad media 43 años. Igualmente, respecto al nivel educativo en el que realizan su labor, el 30% trabajan en educación infantil, el 35% en educación primaria, el 24% en educación secundaria obligatoria y el 11% en educación secundaria postobligatoria.

Figura 3. Respuestas de profesorado obtenidas sobre el total en los grupos temáticos.



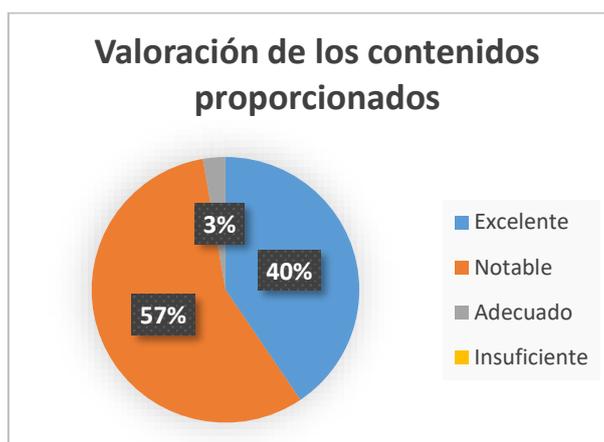
Los grupos temáticos que han proporcionado mayor número de respuestas han sido el de Vida saludable, consumo responsable y comercio justo (10) y Medio ambiente y crisis climática (8), seguido de Inclusión plena de personas con alguna discapacidad (5) y Formación y lectura (5) y, en último lugar, Relaciones intergeneracionales (4), Igualdad, buenos tratos y prevención de la violencia sexista (3) y Comunicaciones y TIC (2).

Figura 4. Respuestas de profesorado obtenidas sobre el total en los grupos temáticos (%).



Sin embargo, estas posiciones no se mantendrían igual en todos los casos si concediéramos significatividad al número de respuestas –personas que han respondido– en función del total de personas que podemos encontrar en cada grupo. Bajo esta consideración, Vida saludable, consumo responsable y comercio justo (83%) y Medio ambiente y crisis climática (73%) seguirían estando en primer lugar siendo las más significativas, seguidas de Igualdad, buenos tratos y prevención de la violencia sexista (60%) y Formación y lectura (56%) y, por último, Relaciones intergeneracionales (40%) Inclusión plena de personas con alguna discapacidad (39%) y Comunicaciones y TIC (25%).

Figura 5. Valoración del profesorado de los contenidos proporcionados.



En relación con los contenidos proporcionados, podemos destacar el 97% de las respuestas se encuentran entre el rango de excelente (57%) y notable (40%), es decir, que la amplia mayoría de las personas consideran que los contenidos suministrados han permitido entender y conocer las ideas centrales del curso y se han visto acompañados de reflexiones, ejemplos y recursos. Mientras que sólo un 3% estima que han sido proporcionados con algunas carencias o errores que han dificultado entender y conocer las ideas centrales y las reflexiones y que los ejemplos, reflexiones y recursos han sido escasos.

Figura 6. Valoración del profesorado de la metodología y temporalización.



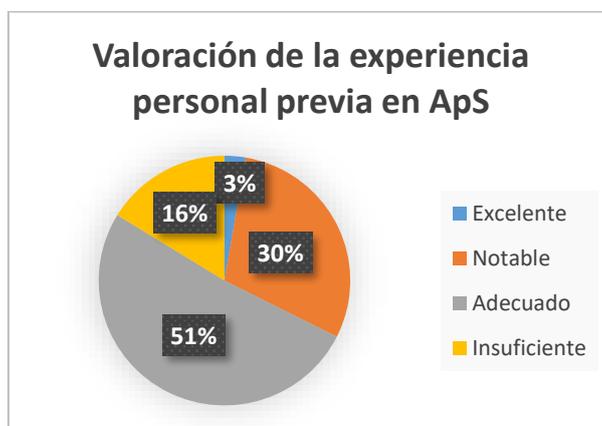
En lo referente a la metodología y temporalización, podemos poner de relieve que el 81% de las respuestas se encuentran entre el rango de excelente (56%) y notable (25%), es decir, que la mayoría de las personas valora la metodología y temporalización como idónea entre sesiones y durante las mismas y considera que ha permitido alcanzar los objetivos del curso. Por otro lado, un 19% de las personas estima que estos aspectos tuvieron algunos inconvenientes que conllevaron que los objetivos fueran alcanzados con carencias.

Figura 7. Valoración del profesorado de las sesiones en grupos reducidos.



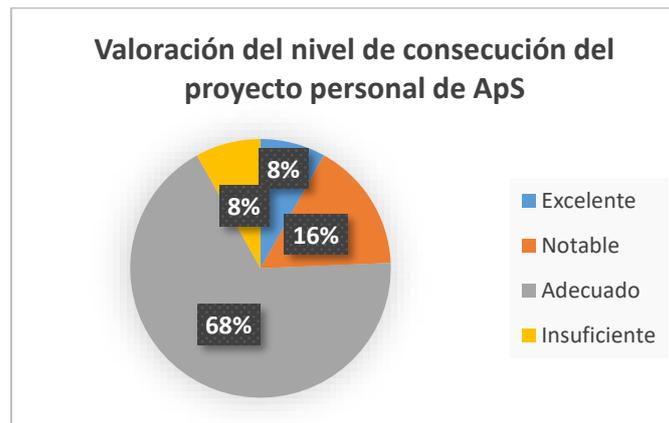
Respecto a las sesiones en grupos reducidos, podemos destacar que un porcentaje notable de las respuestas (86%) se encuentran entre el rango de excelente (54%) y notable (32%), es decir, que la mayoría de las personas estima que el trabajo realizado, apoyo recibido y reflexiones colectivas planteadas en estas ha sido óptimo. Por otra parte, el 11% de las personas lo considera adecuado, pero con algunas carencias; y un bajo porcentaje (3%) lo estima insuficiente y, por tanto, con muchas carencias.

Figura 8. Valoración del profesorado de experiencia personal previa en ApS.



En relación con la experiencia personal, cabe destacar que el 51% de los y las docentes que participaron en el curso dice tener una experiencia previa adecuada, es decir, la mitad de las personas estiman que tenían una formación o conocimiento muy básico y una información escasa sobre este tipo de prácticas, y un 16% de personas considera que no tenía formación y conocimiento previo sobre el ApS y sus prácticas. Por tanto, únicamente un tercio (33%) de las respuestas señalan tener una experiencia previa en ApS excelente (3%) o notable (30%), es decir, que tenían conocimiento o formación en relación con los contenidos del curso y experiencia en este tipo de práctica.

Figura 9. Valoración del profesorado del nivel de consecución del proyecto personal de ApS.



En lo que concierne al nivel de consecución del proyecto personal de ApS, cabe destacar que un poco menos de un cuarto de las personas (24%) estima que ha conseguido diseñar y poner en práctica un proyecto personal de ApS de forma excelente (8%) o adecuada (16%), mientras que un considerable porcentaje (68%) expresa que solo ha sido capaz de diseñar su proyecto, sin ponerlo en práctica y con carencias. Igualmente, un 8% de los docentes considera que no ha sido capaz de diseñar ni poner en práctica un proyecto de ApS.

Figura 10. Valoración del profesorado de la satisfacción personal.



De acuerdo con el nivel de satisfacción personal, un poco más de la mitad de las personas (54%) considera que el curso ha cumplido considerablemente con sus expectativas, mientras que solo un 19% considera que además de cumplirlas las ha superado y otro 19% estima que las ha cumplido, pero parcialmente. Asimismo, un 8% de las personas manifiesta que el curso no ha satisfecho sus expectativas personales.

En relación con la cuestión “Si has desarrollado el proyecto, ¿cuáles crees que fueron las razones que determinaron que pudieras llevarlo a cabo?” se ha obtenido respuesta de 9 docentes que consideran que los factores determinantes para el desarrollo del proyecto tienen que ver con la experiencia previa, el haber iniciado el proyecto con anterioridad, la implicación del alumnado como motivante docente y partir de las necesidades del entorno. Asimismo, otro aspecto considerado clave es la colaboración, esfuerzo, motivación y compromiso de todas las personas implicadas en el proyecto; entre las que

podemos destacar la ayuda de otros docentes, la colaboración de las entidades y el apoyo y disposición del equipo directivo.

En lo referente a la pregunta “Si NO has desarrollado el proyecto, ¿cuáles crees que fueron las razones que determinaron que no pudieras llevarlo a cabo?” se ha obtenido respuesta de 29 docentes que estiman diversas causas en relación con la dificultad e imposibilidad para desarrollar el proyecto. La más predominante de todas las razones a la que aluden la amplia mayoría de las personas tiene que ver con la falta de tiempo o inadecuada temporalización. En este sentido, se argumenta la ausencia de tiempo por estar desarrollando y tener que compaginar el proyecto con otras labores a la vez y una inapropiada estructuración o planteamiento del curso. Esto último se asocia con el error de haber planteado el curso en el tercer trimestre, considerando las exigencias del mismo: asistencia para adquirir la información y formación necesaria por la falta de experiencia previa y la elaboración y la puesta en práctica de un proyecto. Asimismo, un docente menciona que al tratarse de “un proyecto de gran bagaje” –gran alcance y complejidad- se necesita tiempo para implicar a la comunidad. En definitiva, consideran que la labor de desarrollar un proyecto de tal magnitud es inviable si consideramos la escasez de tiempo disponible y que cuando se debería empezar a desarrollar –siguiendo la planificación del curso- y se podría poner en marcha el proyecto ya estaríamos mayo y, por tanto, a finales del curso académico. También en relación con esto, una persona menciona como razón para no haber elaborado el proyecto el hecho de tener “vida personal”. Esto puede resultar interesante porque podría estar indicando que el proyecto de ApS supone una sobrecarga de trabajo docente. Igualmente, también se menciona como obstáculo la amplia variedad de situaciones que existe dentro del grupo y la escasez de acuerdos tomados durante las sesiones. Además, en relación con estos grupos, una persona estima que sería necesario más trabajo colaborativo dentro de ellos, puesto que este tipo de proyectos necesitan de más aportaciones que las que puede resolver una persona a nivel individual.

De igual manera, un grupo más limitado de personas también mencionan otra diversidad de razones como: la inestabilidad profesional derivada de ser interina, llevar poco tiempo, no estar inserta en el centro o ser una persona de apoyo; la carencia de conocimientos y experiencia en la puesta en práctica de proyectos de ApS; la dificultad de encontrar espacios en el horario para llevarlo a cabo porque otros compañeros/as docente no quieren o pueden implicarse; y, sin duda, la situación de crisis sanitaria derivada del COVID-19 que en algunos casos no permite realizar actividades fuera del centro educativo o desarrollar el proyecto como estiman que se debería, además de conllevar absentismo y alteración constante de las programaciones.

Respecto a la pregunta “¿Podrías indicarnos dos de las cuestiones que más te gustaron del curso (lo que mantendrías)?” se han registrado 34 respuestas por parte del profesorado en relación con aquellos aspectos que les parecen más claves del curso. Entre ellas podríamos decir que destaca de manera mayoritaria de las ponencias y presentaciones realizadas por diversos especialistas o profesionales –tanto las primeras sesiones teóricas

como lo expuesto por otros docentes posteriormente en grupos- por la calidad de conocimiento, información, testimonios o experiencias y recursos o materiales proporcionados que permitían entender el ApS y pautas de trabajo y motivar, animar y orientar la práctica. Asimismo, cabe destacar, aunque con una aportación de opiniones más limitada, la participación y relación con las entidades –dos de las personas mencionan la importancia de su experiencia y perspectiva distinta- y el trabajo en pequeños grupos. Otras alusiones consideran como aspectos positivos: la realización a distancia, la teleformación y que las presentaciones o ponencias queden grabadas; la labor de los moderadores y los debates finales.

En referencia a la cuestión “¿Cuáles consideras que fueron los dos puntos más débiles del curso (lo que cambiarías)? y ¿Cómo los mejorarías para otra edición?” se han obtenido 35 respuestas del profesorado. Al igual que se mencionó previamente, el aspecto predominante a cambiar y mejorar tiene que ver con la escasa e inadecuada temporalización. Las diversas soluciones que se dan en este sentido serían: empezar el curso antes, en el primer semestre para que diera tiempo elaborarlo e implementarlo – porque, además, como menciona un/a docente interino/a, el dejarlo para el año siguiente puede tocarles en un contexto y centro totalmente diferente para el que no valdría; hacerlo más seguido en el tiempo para que no se pierda el hilo e interés; elaborar el proyecto por partes mediante tareas que se fueran entregando o ir trabajándolo por niveles (iniciación, profundización y puesta en marcha) o incluso que cada grupo parta de un boceto de proyecto y que desde ahí se vaya mejorando incorporando a entidades, relaciones entre centros, ODS, experiencias y acciones, etc.

Otros de los aspectos estimados más deficientes a destacar serían los inconvenientes de la modalidad no presencial que implica, según algunas personas, peor calidad de interacción y comunicación, mayor pasividad y sensación de ser meros espectadores y hacerse más largas y tediosas las sesiones. Asimismo, estos formatos y la situación de crisis sanitaria no permiten poder visitar centros donde se trabajan proyectos de ApS. En relación con esta modalidad online, se señalan problemas de conexión, confusión y desorganización en las convocatorias –lo cual una persona estima que manifiesta el desconocimiento de los organizadores para usar la Plataforma Teams y las opciones que proporciona-, con modificaciones y mala gestión de los tiempos y los grupos. En relación con esto, una persona menciona que cada sesión tenía un moderador diferente, lo cual conllevaba que se desconociera el trabajo previo lo que hacía complicado seguir el hilo del curso.

Igualmente, aunque en menor medida, algunas personas mencionan como puntos débiles los grupos temáticos por considerarlos no productivos, sin gran utilidad, heterogéneos, con una amplitud temática que lleva a la divagación y no a la concreción y porque los proyectos entre varios no llegaban a efectuarse. Sería erróneo asumir, en base a esto, que la idea de trabajo por grupos reducidos no funciona, pero tal vez indica que es importante replantearse cómo se organiza el trabajo en estos grupos, entender que el fallo puede estar no en plantear trabajo de grupo, sino en cómo se desarrolla el trabajo dentro de estos. De

hecho, de forma paralela, algunas personas plantean la necesidad de llevar a cabo más trabajo en equipo en relación con la puesta en común del proyecto, la dificultad de haber tenido que elaborar un proyecto de manera individual y plantean que les hubiera gustado trabajar y poner en marcha un proyecto junto con el profesorado con el que estaba en el grupo. En relación con esto, una persona plantea como idea o posible solución que la agrupación se hiciera mejor con centros por cercanía y otra persona propone contar con la ayuda de alguna persona con experiencia previa para recibir apoyo durante la elaboración y puesta en práctica de los proyectos.

Asimismo, a nivel más individual, diversas personas plantean que: algunas charlas tenían mera intención de convencer sobre el ApS; una carencia de proyectos relacionados con su etapa (infantil); no ha aprendido lo esperado; mayor necesidad de práctica y menos de teoría; la inadecuación del planteamiento y ejemplos en relación con la temática y las insuficientes y poco relacionadas aportaciones de las entidades. En relación con esto último comentado sobre el inapropiado trabajo respecto de la temática, cabe mencionar lo que resalta el/la propio/a profesional:

“La inclusión no es siempre las barreras cognitivas y arquitectónicas, he echado en falta un proyecto con el que se de visualización y protagonismo a las personas con discapacidad, que sean ellos los protagonistas del aprendizaje servicio y no siempre los receptores”.

6.3.2. Cuestionarios-Rúbricas aplicados a las entidades participantes de las sesiones

En relación con el segundo cuestionario, el relativo a las entidades participantes, se ha obtenido un total de 12 respuestas. Teniendo en cuenta que, aunque el total de personas de asociaciones colaboradoras era 19, se estima que solo unas 17 completarán la formación, el número de respuestas obtenidas equivaldrían al 70% del total. De estas, el 100% son mujeres y sus edades se encuentran entre los 33 y 58 años, siendo la edad promedio 45 años.

Figura 11. Respuestas de entidades obtenidas sobre el total en los grupos temáticos.

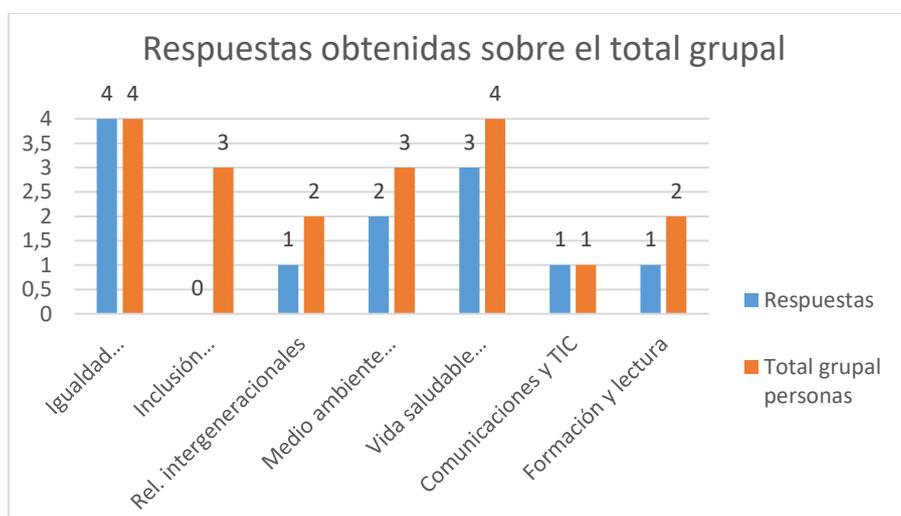
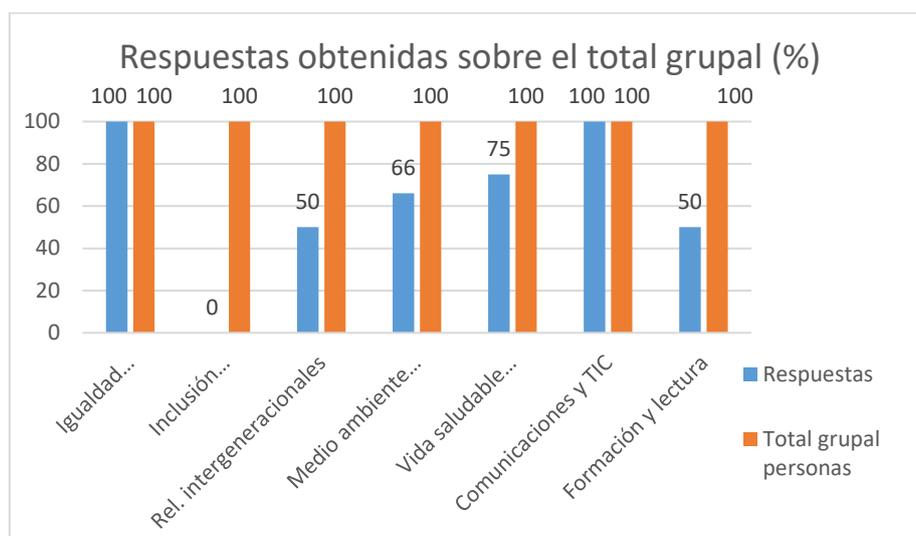


Figura 12. Respuestas de entidades obtenidas sobre el total en los grupos temáticos (%).



Los grupos temáticos que han proporcionado mayor porcentaje de respuestas han sido el de Igualdad, buenos tratos y prevención de la violencia sexista (4 personas; 100%) y Comunicaciones y TIC (1 persona; 100%); seguido de Vida saludable, consumo responsable y comercio justo (3 personas; 75%), Medio ambiente y crisis climática (2 personas; 66%), y, por último, Formación y Lectura y Relaciones intergeneracionales (ambas con 1 persona; 50%) e Inclusión plena de personas con alguna discapacidad (0 personas; 0%).

Figura 13. Valoración de las entidades de los contenidos proporcionados.



Respecto a los contenidos proporcionados, podemos destacar que la totalidad de las respuestas se encuentran entre el rango de excelente (50%) y notable (50%), es decir, que casi todas las personas consideran que los contenidos suministrados han permitido entender y conocer las ideas centrales del curso y se han visto acompañados de reflexiones, ejemplos y recursos.

Figura 14. Valoración de las entidades de la metodología y temporalización.



En lo referente a la metodología y temporalización, podemos poner en relieve que la mayoría de las respuestas (75%) se encuentran entre el rango de notable (67%) y excelente (8%), es decir, que la mayoría de las personas valora la metodología y temporalización como idónea entre sesiones y durante las mismas y considera que ha permitido alcanzar los objetivos del curso. Por otro lado, un cuarto de las personas (25%) estima que estos aspectos tuvieron algunos inconvenientes que conllevaron que los objetivos fueran alcanzados con carencias.

Figura 15. Valoración de las entidades de las sesiones en grupos reducidos.



Respecto a las sesiones en grupos reducidos, podemos mencionar que un porcentaje notable de las respuestas (75%) se encuentran entre el rango de notable (58%) y excelente (17%), es decir, que la mayoría de las personas de las entidades estima que el trabajo realizado, apoyo recibido y reflexiones colectivas planteadas en estas ha sido óptimo. Por otra parte, el 19% de las personas lo considera adecuado, pero con algunas carencias; y un bajo porcentaje (8%) lo estima insuficiente y, por tanto, con muchas carencias.

Figura 16. Valoración de las entidades de la experiencia personal previa.



En relación con la experiencia personal, cabe destacar que la mayoría de las respuestas (58%) señalan tener una experiencia previa en ApS notable (50%) o excelente (8%), es decir, que tenían conocimiento o formación en relación con los contenidos del curso y experiencia en este tipo de práctica. Mientras que un cuarto de personas (25%) estiman que tenían un formación o conocimiento muy básico y una información escasa sobre este tipo de prácticas. Asimismo, cabe destacar el 17% de personas que considera que no tenía formación y conocimiento sobre el ApS y sus prácticas.

Figura 17. Valoración de las entidades de la organización y coordinación interna.



En lo que concierne al nivel de organización y coordinación interna, podemos destacar que el total de las respuestas se encuentran en el rango entre notable (75%) y excelente (25%), es decir, que el total de las personas colaboradoras consideran que ha existido una buena planificación inicial, comunicación y puesta en marcha.

Figura 18. Valoración de las entidades de la labor realizada.



Con respecto a la labor realizada, la mayoría de las personas considera que ha sido notable (59%), es decir, que ha sido activa y participativa y ha trasladado conocimientos, experiencias, reflexiones y recursos de manera óptima. Asimismo, un tercio de las personas colaboradoras (33%) consideran que han realizado lo anterior, pero de forma carencial, y un limitado número de personas (8%) valoran que ha sido insuficiente, es decir, que todos los aspectos anteriores no han tenido lugar o lo han hecho de forma muy carencial.

Figura 19. Valoración de las entidades de la satisfacción personal.



De acuerdo con el nivel de satisfacción personal, la mayoría de las personas (73%) considera que el curso ha cumplido considerablemente con sus expectativas, mientras que solo un 9% considera que además de cumplirlas las ha superado. Asimismo, otro 9% estima que las ha cumplido, pero parcialmente, y otro 9% de las personas manifiesta que el curso no ha satisfecho sus expectativas personales.

En relación con la pregunta “Si considera que ha realizado adecuadamente su labor ¿Cuáles cree que fueron las razones internas o externas que más favorecieron esta situación?”, se han obtenido 7 respuestas de la persona de las entidades. Entre las razones que destacan para su buena labor encontramos: el conocimiento y experiencia previa; el haber podido ofrecer otro punto de vista no muy explorado por el profesorado y abordar diversas temáticas sin paternalismos y desde una perspectiva de corresponsabilidad y justicia social; el acceso de manera más directa y conocimiento de las realidades de los

centros; la colaboración entre entidades; y la buena comunicación y ayuda de la dinamizadora.

En lo referente a la cuestión “Si considera que NO ha realizado adecuadamente su labor ¿Cuáles cree que fueron las razones internas o externas más determinantes en esta situación?” se han recogido 5 respuestas por parte de las entidades que aluden a las siguientes situaciones o dificultades internas y externas para realizar adecuadamente su labor: el formato online y las dificultades técnicas; la escasa disponibilidad de tiempo y una temporalización superpuesta a horarios laborales o de conciliación; la dificultad para captar el interés del profesorado sobre el aporte de las organizaciones; los problemas de coordinación dentro del grupo; la necesidad de más horas o un tiempo más prolongado. Asimismo, una de estas personas recoge que la moderación de su grupo (Medio ambiente y crisis climática) cambió, al menos, en 3 sesiones, lo cual dificultó un trabajo secuencial.

En relación con la pregunta “¿Podrías indicarnos dos de las cuestiones que más te gustaron del curso (lo que mantendrías)?”, se han obtenido respuestas de las 12 participantes en la encuesta. Entre los aspectos mayormente valorados encontramos la existencia de grupos temáticos; las ponencias o presentaciones, con interesantes cuestiones abordadas y experiencias o ejemplos –incluso de diversas comunidades-; y los abundantes y adecuados materiales o recursos proporcionados. Otros de los aspectos estimados fueron: el contacto con profesorado de toda la región y diversos niveles, la colaboración entre entidades públicas o privadas y la presencia de dinamizadores.

En lo que respecta a la cuestión “¿Cuáles consideras que fueron los dos puntos más débiles del curso (lo que cambiarías)? ¿Cómo los mejorarías para otra edición?”, también se ha obtenido respuesta de las 12 personas que han completado el cuestionario. En relación a esta cuestión podríamos decir que hay un consenso amplio en torno a 4 aspectos problemáticos y a mejorar: la modalidad y la plataforma online, la estructura de los grupos, la temporalización y la comunicación y coordinación entre entidades y centros. En relación con el primero de ellos se plantea la inadecuación de esta modalidad para este tipo de metodología y cursos, puesto que no facilita la relación entre personas, ha dado problemas de conexión y técnicos y facilita la desconexión en las sesiones donde solo se trata de exponer una presentación en la pantalla. En relación con esto último, una colaboradora plantea la posibilidad de trabajar en formatos más interactivos si se tuviera que repetir el curso de manera online.

En segundo lugar, en lo referente a la estructura de los grupos plantean que la amplia diversidad de niveles y experiencias de los grupos y la consideración de temáticas demasiado abierta y dispersa dificulta en el trabajo colectivo y el seguimiento. Las soluciones que se plantean en este sentido serían cambiar la composición de los grupos homogenizándolos por etapas educativas o niveles y proponer temáticas más acotadas. Asimismo, una persona plantea la necesidad de mantener los mismo dinamizadores en los grupos y en la sesión general. En tercer lugar, en relación con la temporalización, consideran que había demasiada separación o dilatación de las sesiones en el tiempo que

ha conllevado una pérdida de ritmo de trabajo y contacto entre las personas componentes, por lo que podría ser adecuado acercarlas más. Asimismo, se plantea que han sido pocas horas para la amplitud de meses del curso y que se debe de considerar que las personas que no tienen conocimientos previos necesitan de mayor tiempo y apoyos para el diseño de un proyecto que vaya a implementarse realmente. El último y cuarto aspecto enlaza con lo último mencionado en relación con los apoyos, dado que las entidades manifiestan una falta de vinculación entre ellas y los y las docentes. En este sentido, plantean que serían necesario una mayor y mejor coordinación y comunicación, que los centros y profesorado de los grupos tengan en cuenta a las entidades para la elaboración del proyecto y sepan que están en disposición de trabajar y apoyar en los mismos. Asimismo, mencionan la posibilidad de crear y presentar un directorio de contactos para plantear dudas o propuestas y de comenzar antes, dentro de los grupos, con la puesta en marcha de los proyectos.

6.3.3. Cuestionarios-Rúbricas aplicadas a las personas moderadoras de las sesiones

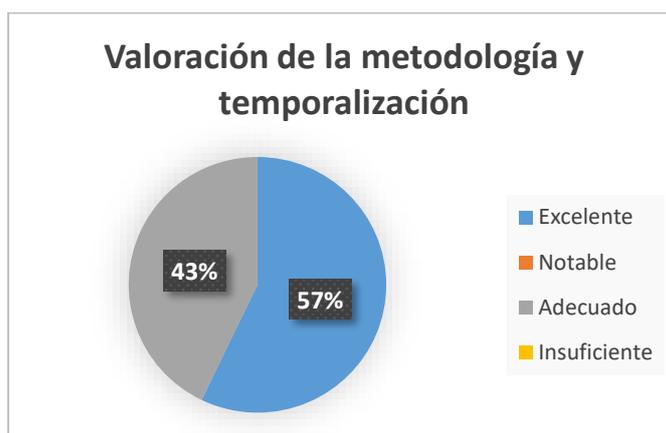
En relación con el tercer cuestionario, aplicado a los moderadores, se han obtenido un total de 7 respuestas, lo que corresponde con el 100% de mediadores. De estos, 4 son mujeres y 3 son hombres y sus edades se encuentran entre los 39 y los 61 años, siendo la edad media 50 años.

Figura 20. Valoración de los moderadores de los contenidos proporcionados.



En relación con los contenidos proporcionados, la totalidad de respuestas se encuentran entre el rango de excelente (57%) y notable (43%), es decir, que todos los mediadores consideran que los contenidos suministrados han permitido entender y conocer las ideas centrales del curso y se han visto acompañados de reflexiones, ejemplos y recursos.

Figura 21. Valoración de los moderadores de la metodología y temporalización.



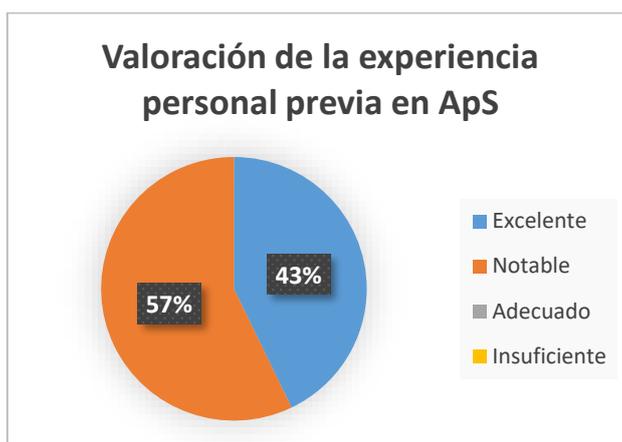
En lo referente a la metodología y temporalización ofertada, podemos poner en relieve que más de la mitad de los mediadores considera que fue excelente (57%), es decir, que fue idónea entre sesiones y durante las mismas y ha permitido alcanzar los objetivos del curso. Sin embargo, las personas restantes, un porcentaje notable (43%), estiman que estos aspectos tuvieron algunos inconvenientes que conllevaron que los objetivos fueran alcanzados con carencias.

Figura 22. Valoración de los moderadores de las sesiones en grupos reducidos.



Respecto a las sesiones en grupos reducidos, podemos destacar que un porcentaje considerable de las respuestas (71%) estima que el desarrollo ha tenido la categoría notable, es decir, que el trabajo realizado, apoyo recibido y reflexiones colectivas planteadas en estas ha sido óptimo. La parte restante, algo más de un cuarto de las personas (29%), lo considera adecuado, pero con algunas carencias en este sentido.

Figura 23. Valoración de los moderadores de la experiencia personal previa en ApS.



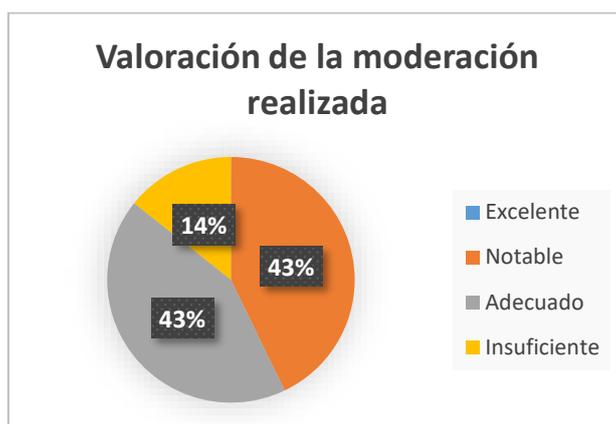
En relación con la experiencia personal, podemos destacar que el total de las respuestas se encuentran en el rango entre notable (57%) y excelente (43%), es decir, %, que el total de las personas mediadoras estima que tenían conocimiento o formación en relación con los contenidos del curso y experiencia en este tipo de práctica.

Figura 24. Valoración de la organización y coordinación interna.



En lo que concierne al nivel de organización y coordinación interna hay una división de predominancia entre los resultados para la categoría notable (43%) y adecuado (43%). Sin embargo, si consideramos las respuestas de la categoría excelente (14%) y notable (43%) juntas (57%), podemos estimar que más de la mitad de los moderadores consideran que ha existido una buena planificación inicial, comunicación y puesta en marcha, aunque un número notable (43%) sigue valorando que la organización y coordinación ha tenido carencias en alguno de los aspectos mencionado previamente.

Figura 25. Valoración de los moderadores de la moderación realizada.



Con respecto a la moderación realizada, también existe una división de mayoría entre aquellos que consideran que ha sido notable (43%), es decir, que la labor ha sido activa y participativa y ha conllevado el enganche y el buen desarrollo de la sesión, y aquellos que estiman que fue adecuada (43%), es decir, que se ha realizado lo anterior de forma carental. Por otro lado, cabe indicar que un limitado número de personas (14%) valoran que ha sido insuficiente, es decir, que todos los aspectos anteriores no han tenido lugar o lo han hecho de forma muy carental.

Figura 26. Valoración de los moderadores de la satisfacción personal.



De acuerdo con el nivel de satisfacción personal, la mayoría de las personas (57%) considera que el curso ha cumplido notablemente con sus expectativas, mientras que menos de la mitad (43%) estima que las ha cumplido parcialmente.

En relación con la cuestión “Si considera que ha realizado adecuadamente su labor de moderador/a ¿Cuáles cree que fueron las razones internas o externas que más favorecieron esta situación?” se han obtenido 4 respuestas que aluden como aspectos facilitadores de una buena labor la experiencia práctica previa, la organización y preparación de las sesiones y el entusiasmo y ganas de que saliera adelante.

En lo referente a la pregunta “Si considera que NO ha realizado adecuadamente su labor de moderador/a ¿Cuáles cree que fueron las razones internas o externas más determinantes en esta situación?” se ha recogido 3 respuestas que consideran como

diversos factores como condicionantes de una inadecuada moderación. En primer lugar, una persona alude al desajuste con lo inicialmente previsto debido a la dificultad para dinamizar de manera telemática –circunstancia que no fue tenida lo suficientemente en cuenta en la planificación de un curso de estas características-. En relación con esto, otro moderador/a alude a la no presencialidad, pero también a su tardía incorporación al grupo. Asimismo, otra/a dinamizador/a menciona tener problemas por interferencia de tareas.

Con respecto a la pregunta “¿Podrías indicarnos dos de las cuestiones que más te gustaron del curso (lo que mantendrías)?” se han obtenido la totalidad de 7 respuestas que aluden a los siguientes aspectos como los más estimados por los dinamizadores del curso: la calidad de las ponencias y la formación específica recibida, los testimonios de experiencias y ejemplos reales, la estructura en sesiones generales y subgrupos, las temáticas y el trabajo en base a estas, la posibilidad de trabajo conjunto y coordinado entre docentes y entidades o agentes sociales, la involucración de algunos y algunas de las participantes y el grupo de coordinación del curso.

En lo relativo a la cuestión “¿Cuáles consideras que fueron los dos puntos más débiles del curso (lo que cambiarías)? ¿Cómo los mejorarías para otra edición?” se han registrado 6 respuestas que aluden a los aspectos más inadecuados y mejorables del curso. En relación con esto existe un acuerdo notable en la inapropiada temporalización y relación entre centros y entidades. En este sentido se plantea la necesidad de ahondar en esta articulación y una posible solución que se considera es que los colectivos estuvieran asociados desde un primer momento con los proyectos de los centros, para lo que sería necesario cambiar la estructura del curso y los tiempos, que podría plantearse en tres momentos a lo largo del curso, incluyendo el diseño del proyecto en el 2º trimestre y no en el 3º como se hizo en esta ocasión. Sin embargo, otro dinamizador plantea que se hagan menos sesiones, que el ApS es sencillo y que sería suficiente con un par de sesiones previas, paneles de experiencias y una sesión de cierre. Asimismo, de forma individual también se hace alusión a diversos aspectos como el formato online de las sesiones, la falta de motivación de los participantes –como mejora a esto plantea la posibilidad de que exista un documento compartido donde cada participante pudiera ir aportando entre sesión y sesión-, la inasistencia de entidades en las sesiones de algunos grupos y el insuficiente trabajo y coordinación interna dentro del grupo organizador, que no funcionó como estaba previsto.

6.4. Evaluación triangulada del diseño del curso

A continuación, realizaremos una evaluación del diseño del curso en base a las dimensiones e indicadores mencionados previamente en este documento (apartado 5.5) y los resultados obtenidos a través de la aplicación de los diversos instrumentos. En relación con la primera dimensión (objetivos) podemos considerar que el primer indicador, el grado de relación entre los objetivos y las acciones desarrolladas, es total. Prueba de ello es que las temáticas tratadas en las sesiones teóricas y las sesiones prácticas se enfocaron para ajustarse a los pretendidos en dichos objetivos (conocer qué es y cómo

funciona el ApS, relacionarlo con los ODS, conocer experiencias, diseñar y desarrollar un proyecto y ofrecer un espacio de aprendizaje colaborativo). Sin embargo, si consideramos el segundo indicador, el grado de cumplimiento, podríamos observar que los dos últimos objetivos no han llegado a cumplirse o lo han hecho en parte puesto que únicamente el 24% del profesorado asistente menciona haber conseguido tanto diseñar como haber puesto en práctica un proyecto personal de ApS y aunque las sesiones en grupos ofrecieran un espacio que facilitara el aprendizaje colaborativo, esta comunicación y relación se vio limitada por la modalidad online, no tuvo la misma repercusión en la creación de redes y colaboración docente dentro de todos los grupos (como se pudo observar en la escasa participación y cooperación dentro de las sesiones del grupo de Formación y Lectura) y el intento de emplear otras herramientas que mantuvieran ese contacto y colaboración en el tiempo y fuera de las sesiones no llegó hacerse efectivo - como se observó en el intento fallido de realizar de un documento colaborativo mediante Drive en el grupo de Igualdad buenos tratos y prevención de la violencia sexista- .

En relación con la segunda dimensión, los contenidos, podríamos decir que, al igual que los objetivos, guardan relación con los aspectos trabajados a lo largo del curso, como se ha observado en las temáticas planteadas en las ponencias y dentro de las sesiones por grupos. Asimismo, muestra clara de esto es que en los diversos cuestionarios realizados casi la totalidad de las respuestas se encuentra entre valores de excelente y notable, es decir, se considera que los contenidos tratados se ajustan con las ideas centrales del curso (contenidos planteados).

En lo referente a la estructura de la formación podríamos decir que se ajusta casi en su totalidad con lo planteado en el diseño, excepto la sesión del 10 de mayo que, en vez de realizarse en los grupos temáticos, finalmente fue una sesión plenaria sobre la evaluación de proyectos.

Respecto a la temporalización y lugar de celebración del curso, las fechas y tiempos (2 horas por día) de las sesiones se ajustaron con lo establecido en el diseño, asimismo, la realización tuvo lugar a través de la plataforma planteada, Teams.

De acuerdo con el número de participantes y los criterios de selección empleados, hemos podido constatar que no se ha superado el número de 80 personas asistentes y se han podido observar la idoneidad de empleo de los criterios, muestra clara de ello es que en diversos grupos haya participantes de un mismo centro, como se había planificado en un principio.

6.5. Evaluación triangulada del desarrollo del curso

Partiendo de las dimensiones consideradas en las rúbricas, a continuación, nos dispondremos a realizar la evaluación del desarrollo del curso en base a los resultados obtenidos a través de los diversos instrumentos.

En lo referente a la dimensión de contenidos, ya hemos mencionado en la evaluación del diseño que los diversos participantes del cuestionario consideran que han sido adecuados para desarrollar las ideas centrales del curso. De hecho, uno de los aspectos mejor valorado por todos los colectivos, sino el que más, fue la calidad de las ponencias e información, recursos y experiencias proporcionados o planteados por las mismas. Asimismo, en lo relativo a la metodología y temporalización, podríamos decir que de forma mayoritaria los tres colectivos (en el siguiente orden de mayor a menor: docentes, entidades y mediadores) las valoran como óptimas entre sesiones y durante las mismas y considera que ha permitido alcanzar los objetivos del curso. Aunque resulta importante señalar que existe cierta división entre los mediadores, un 57% considera este aspecto excelente mientras que un 43% estima que hubo algunos inconvenientes que conllevaron que los objetivos fueran alcanzados con carencias. Esta última consideración puede estar reflejando algunos problemas que surgieron en el desarrollo del curso como: la falta de participación y enganche de algunos docentes, las dificultades para algunos grupos de ajustarse a los tiempos establecidos –incluso dejando la actividad inacabada o a medias- y los problemas técnicos o confusión con la convocatoria de reunión.

En relación con las sesiones por grupos están positivamente valoradas en general, pero sucede algo similar que con la temporalización y la metodología, en cuanto a que la mejor estimación es la del profesorado asistente, seguida de las entidades y en último lugar los mediadores. En el caso de estos últimos, ninguna persona ha valorado estas sesiones como excelentes y algo más de un cuarto las considera adecuadas, es decir, correctas, pero con carencias; sin embargo, nadie lo estima insuficiente, algo que sí sucede en el resto de colectivos, aunque con unos porcentajes muy bajos. Las razones para estas valoraciones a la baja que indican que un porcentaje relativo de personas considera que han tenido carencias que tienen que ver con lo observado en relación con: la falta de motivación de algunos docentes, la no asistencia de profesorado o algunas entidades (como menciona un moderador en las preguntas abiertas), los problemas de conexión y técnicos para desarrollarla adecuadamente, la falta de tareas o trabajo entre sesiones o la falta de colaboración y apoyo entre docentes o de las entidades. Sin embargo, aunque la valoración general sea alta en las preguntas cerradas, cabe mencionar que en las preguntas abiertas existe un notable índice de respuestas y coincidencia en los tres grupos en relación con las dificultades derivadas de la gran diversidad de niveles y experiencias en los grupos y la amplitud de las temáticas que complica la llegada a acuerdos y, por tanto, el trabajo colectivo y seguimiento.

En lo que respecta a la experiencia previa, el orden se hace inverso, siendo los moderadores los que tienen mayor experiencia, seguido de las entidades y en último lugar los docentes, cuya tendencia previa era tener formación o conocimiento muy básico y una información escasa sobre este tipo de prácticas. Asimismo, en relación con la consecución del proyecto, únicamente el 24% del profesorado asistente menciona haber conseguido tanto diseñar como haber puesto en práctica un proyecto personal de ApS, mientras que un considerable porcentaje (68%) expresa solo haber sido capaz de diseñarlo y un 8% ni

siquiera ha conseguido esto. En relación con esto último, la razón que se estima más determinante de esta situación es la falta de tiempo e inadecuada o escasa temporalización para desarrollar el proyecto al plantearlo en el tercer trimestre escolar. También diversas personas mencionan a lo largo del curso y en los cuestionarios como razones para no haber podido desarrollar el proyecto, la amplia diversidad dentro de los grupos que obstaculiza la toma de acuerdos y colaboración, y la sobrecarga y la dificultad que supone esta labor con los medios y situación que tienen, es decir, la dificultad para encontrar apoyos en el centro, la falta de experiencia e inestabilidad de algunos profesores y la situación sanitaria actual. Considerando esto, podemos observar cómo estas razones se contraponen con las que argumentas aquellos/as que han podido diseñarlo y desarrollarlo: la experiencia, haber comenzado con anterioridad el proyecto, partir de las necesidades presentes y la implicación del alumnado, otros docentes y el apoyo del equipo directivo.

En lo relativo a la organización y coordinación interna del curso podemos destacar que la mayoría de personas de las entidades consideran que ha sido notable (75%) y el resto excelente (25%), por tanto, en conjunto estiman que ha existido una buena planificación inicial, comunicación y puesta en marcha. Sin embargo, en el caso de los moderadores, las estimaciones no son tan contundentes, la mayoría sitúan sus valoraciones entre notable (43%) y adecuado (43%) –aun así, hay un pequeño porcentaje que lo estima excelente-. En este sentido, que no se hayan registrado altas puntuaciones y que casi la mitad de los dinamizadores (43%) considere que organización y temporalización ha tenido carencias en alguno de los aspectos mencionado previamente, parece indicar que hubo algunos problemas. Estos pueden estar relacionados con ciertos aspectos que se han visto a lo largo del curso como: la ausencia de un moderador por tener que estar solucionando problemas técnicos, las modificaciones en la forma de convocar a las personas en las reuniones –sin seguir un modelo estandarizado desde el principio- y la falta de participación de algunas entidades. Asimismo, en las reuniones mantenidas y contacto con un número limitado del grupo promotor–que era el que mantuvo contacto y se reunió para revisar materiales y organizar la evaluación-, así como en las respuestas abiertas del cuestionario, pudimos observar y nos dijeron explícitamente que la carga de trabajo estaba recayendo fundamentalmente en pocas personas y que estaban algo desbordados y no estaban contentos con cómo estaba organizándose ni desarrollándose el curso y que lo que estaba sucediendo no era lo esperado cuando se planteó.

En lo que respecta a la labor realizada, en las entidades destaca una mayoría de personas que considera que ha sido notable (59%), aunque cabe destacar que un tercio (33%) la estima con carencias y nadie la considera excelente. En relación con los moderadores, las valoraciones continúan siendo más bajas, la mayoría vuelve a encontrarse dividida entre notable (43%) y adecuado (43%). Tampoco nadie la considera excelente y hay un porcentaje de insuficiente más alto (14%) que el de las entidades (8%). Entre las razones que proporcionan las entidades para estimar que la labor realizada por ellas es adecuada encontramos: la disposición de conocimiento y experiencia previo; la oportunidad de ofrecer otro punto de vista al profesorado y acceder de manera más directa a las realidades

de los centros; la colaboración entre las entidades del grupo; y la buena comunicación y ayuda de la dinamizadores. Y entre las razones que consideran que podrían explicar las limitaciones de su labor encontramos: la escasa disponibilidad de tiempo y el solapamiento con sus horarios laborales; dificultades para captar el interés del profesorado y colaborar con ellos y la necesidad de más horas para esto; y los cambios en la moderación que dificultan el seguimiento. En el caso de los moderadores entre las razones favorecedoras también aluden a la experiencia previa y, asimismo, a la organización y preparación de las sesiones y el entusiasmo y ganas de que saliera adelante. Y en lo relativo a las cuestiones que han fomentado o conllevado una inadecuada labor, estiman la dificultad de dinamizar la participación telemáticamente –circunstancia que no fue lo suficientemente tenida en cuenta en la planificación-, la tardía incorporación al grupo en un caso y la interferencia con otras tareas.

De manera global, en lo referente a la valoración de la satisfacción personal con el curso, podríamos decir que en la mayoría de los colectivos estaría en notable, es decir, que el curso ha cumplido con sus expectativas. Sin embargo, en el caso de las entidades un 73% de las personas valora el curso como notable, mientras que solo un 54% de los y las docentes asistentes le da esa valoración, pero también hay que tener en cuenta que hay un 19% que consideran que el curso ha cumplido y superado sus expectativas -calificándolo como excelente-. En relación con los dinamizadores las valoraciones vuelven a estar entre notable y adecuado, siendo este primero más predominante (con un 57%), pero cabe recalcar que eso significa que un 43% estima que solo las ha cumplido parcialmente.

Antes de finalizar, cabe mencionar el resto de razones o puntos fuertes que se proporcionan desde los diversos colectivos y que no han sido expuestos anteriormente. Además de las ya mencionadas ponencias, experiencias y recursos; podemos destacar la estructura de sesiones con la posibilidad o intencionalidad de trabajo en pequeños grupos y la colaboración entre docente e instituciones públicas y privadas –profesorado o centros y profesionales de entidades-. Asimismo, algunos profesionales de la entidades y docentes destacan la presencia y labor de los moderadores, al igual que algunos moderadores destacan la involucración de los participantes. Igualmente, algunos profesores/as agradecen la modalidad a distancia, el que las ponencias queden grabadas y los debates finales.

7. Conclusiones de la Evaluación, Limitaciones y Propuestas de mejora.

El curso evaluado parte de una buena base o idea inicial al combinar r una formación que conjuga una parte teórica y práctica, con ponencias, experiencias y materiales relevantes en el ámbito de ApS a nivel nacional y dentro del contexto asturiano y la inclusión de moderadores, profesionales y de profesorado de diversas entidades, centros y niveles educativos para posibilitar la colaboración y el trabajo en red, algo clave dentro de esta metodología.

Sin embargo, algunas limitaciones en el desarrollo del curso han puesto de manifiesto la necesidad de modificarlo y mejorarlo de cara a futuras ediciones. Por un lado, la temporalización del curso no ha sido adecuada en relación con los meses que se han elegido para su realización, cercanos a finales de curso, lo que ha imposibilitado en gran medida el cumplimiento de uno de los objetivos principales del curso, que los y las docentes diseñaran y desarrollaran un proyecto de ApS. Asimismo, se considera que el tiempo dedicado específicamente a esta meta –las sesiones prácticas en grupo- puede haber sido insuficiente partiendo de la inexperiencia de muchas de las personas participantes y el esfuerzo que supone preparar un proyecto de la magnitud requerida – que involucre a la comunidad escolar, a las entidades y la sociedad; con una planificación, coordinación y evaluación continua- de manera adecuada. En relación con esto, las sesiones dentro de los grupos no han conseguido sacar todo su potencial debido a una estructura de grupo que mezclaba una amplia diversidad de niveles y centros con temáticas muy abiertas. En este sentido y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, para cursos posteriores deberían de buscarse otros formatos que favorezcan mayor colaboración y acuerdos dentro de los grupos, incluso la realización de proyectos comunes y que las sesiones sean un espacio de trabajo *in situ* para la elaboración del proyecto, más allá del planteamiento de ideas y la resolución de dudas. Esto evitaría que los proyectos de ApS supusieran una carga de trabajo adicional, además de la propia asistencia al curso, recayendo en una única persona –que puede no ser titular o no tener experiencia previa-. De esta manera se llevaría a cabo un verdadero trabajo colaborativo, donde cada persona aportara aspectos diferentes y se podría contrarrestar la falta de experiencia y puntos débiles de cada persona por separado e incrementar los fuertes.

En relación con esto y guiándonos por lo expuesto por Sigmon (1979), Furco (1996 y 2011) y la National Youth Leadership (s.f.), cabe destacar que tanto para la detección de necesidades como la elaboración del proyecto se debería contar con todas las partes implicadas, no solo docentes y entidades, sino que también se han de incluir las voces y aportaciones de los estudiantes y de los colectivos “receptores” del servicio, haciéndolos participes y abanderados de este (su) proceso.

Entendemos la dificultad de organización que requiere este planteamiento, pero partimos de la base teórica de que esta sería la verdadera forma de hacer un aprendizaje-servicio real, donde los objetivos de la educación y del servicio estuvieran al mismo nivel, de otra forma estaríamos hablando de otra de las modalidades que expone Sigmon (en Furco, 2011) donde prevalece uno de los elementos del eje por encima del otro. Esto choca con la estructura misma del curso, puesto que realmente está planteada desde el centro hacia el exterior, desde la escuela hacia el entorno, prevaleciendo el aprendizaje sobre el servicio. Porque, pese a que en las sesiones teóricas se aluda a la priorización de ambos objetivos en un mismo nivel, a la puesta en común con los actores, las reuniones, el establecimiento de metas comunes, la reflexión con el alumnado, etc.; la realidad es que se alude prevalentemente a las potencialidades del aprendizaje, se expone que el docente es el que dirige el proceso y elabora el proyecto –ni siquiera lo hace con las entidades-, la

evaluación se enfoca predominantemente en el curriculum escolar y se entiende el contexto como entorno motivante para los aprendizajes. Además, no hay realmente alusión a la evaluación global, a cómo realizar las sesiones de contacto ni coordinación; ni, en definitiva, cómo considerar a la comunidad como algo más que objeto receptor de la acción.

Teniendo esto en cuenta, lo idóneo sería que la temática no fuera dada y “encajada” en la realidad, sino que partiera de la misma –lo cual también resulta una garantía de éxito-, esto es, del dialogo, del debate y del consenso entre todos los actores. Asimismo, sería idóneo que en el diseño y desarrollo del proyecto se le diera espacio al alumnado y colectivos con los que se va a llevar a cabo la acción. Lo mejor sería que se hiciera dentro del curso, pero, si no fuera posible, sería necesario recoger esto como una fase fundamental del diseño y desarrollo para que el proceso no se haga desde una posición vertical del docente hacia el alumnado y la comunidad (entidades y colectivos), sino desde una posición horizontal y de empoderamiento.

Considerando esto, creemos que lo más idóneo sería que la agrupación y creación de grupos se hiciera partiendo de las temáticas detectadas en la realidad. Y, una vez tengamos en consideración la problemática o necesidad a trabajar, planteamos, como forma ideal de agrupación, teniendo en cuenta la teoría, que esta también fomente un verdadero trabajo en red y comunitario, teniendo en consideración la cercanía de los centros, las entidades y colectivos que trabajan dentro de un mismo grupo. En relación con los diversos niveles educativos, podría hacerse de la siguiente manera: profesorado del mismo nivel o diferentes niveles dentro del mismo centro o del mismo nivel o niveles diferentes en centros cercanos que quieran colaborar o tengan la misma necesidad; en definitiva, que las personas que componen grupo y proyecto se encuentren próximas, garantizando que puedan trabajar juntas. De esta manera daríamos solución a diversas problemáticas planteadas en las evaluaciones como la falta de colaboración y desconexión entre los diferentes actores y evitaríamos que, por ejemplo, un único/a docente desarrolle el trabajo total del proyecto de manera individual.

Asimismo, estimamos necesario incluir durante todo el proceso el cuestionamiento y reflexión crítica por parte de todos los actores, algo que parecería que va implícito a esta metodología, pero realmente las alusiones hacia la reflexión van en relación con que el alumnado o colectivos sean consciente de necesidad social, del impacto real de su acción y de lo que se necesita aprender para ello. Pero en ningún momento hay un cuestionamiento de la verdadera razón de dicha necesidad, un análisis sociopolítico. Por ejemplo, se relaciona con los ODS, pero no se plantea que haya que reflexionar sobre qué o quién ha conllevado a las realidades que hacen que los ODS sean necesarios, como si esa realidad fuera natural (o se quisiera naturalizar), como si la desigualdad fuera inherente a nuestras sociedades; pero, sin embargo, se pone la total responsabilidad y presión sobre los menores –las y los ciudadanos futuros-, en solucionarlos (y culpa si no lo hacen) mediante actividades puntuales de servicio que, aunque pueden ser necesarias y de gran ayuda, no han de ser la única forma de tratar de mejorar la sociedad, puesto que

se necesitan críticas y acciones que vayan más allá y aborden la raíz de las desigualdades del sistema socio-económico y no solo su superficie o consecuencias. También sería necesario cuestionar el papel adquirido y desde el que se lleva a cabo la acción, resulta ciertamente contradictorio que se hable de un servicio para los *otros*, lo que supone establecer un distanciamiento entre el alumnado y el resto de colectivos, cuando estamos hablando de la propia comunidad del alumnado, de necesidades y problemas que se pueden estar dando en sus familias y entre sus vecinos y vecinas. Una acción recíproca y verdaderamente transformadora no debería promover la división de las personas entre *unos* y *otros*, sino entender a las personas como seres interdependientes que comprenden esa interdependencia y actúen sabiendo que no habrá justicia e igualdad social real hasta que la halla para todos y todas las personas del planeta.

Retornando a las problemáticas de organización del curso y en relación con las derivadas de la modalidad online, sería importante que se mantuviera lo que se incluyó en la segunda sesión por grupos, esto es, una persona dedicada a resolver estos problemas para garantizar que el resto de organizadores o moderadores no tengan que estar resolviéndolos al mismo tiempo que realizan su labor -o incluso teniendo que dejar de hacerla-. Asimismo, podría ser interesante incluir herramientas o espacios que permitan el trabajando durante la sesión y el mantenimiento del contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión (una carpeta, un foro, documentos compartidos -general y/o grupal- donde se puedan incluir lecturas, recursos o materiales y/o en las que se vaya desarrollando las ideas del proyecto) que vayan aprendizaje colectivo se podría haber tratado de propiciar el empleo de herramientas para colectivizar el aprendizaje en red online. Igualmente sería necesario que todos los materiales empleados y los de ampliación estuvieran adecuadamente ordenados dentro del apartado de archivos de la plataforma y además podría ser recomendable (como expuso una de las docentes) que se grabaran y subieran las sesiones de las ponencias para volver a verlas y refrescar la información planteada más allá de lo que hayan podido apuntar las personas participantes durante las mismas. También sería necesario que existiera una mejor coordinación interna entre organizadores y colaboradores que permitiera desarrollar adecuadamente todo lo expuesto, con un reparto de tareas adecuado que no suponga que un número limitado de personas dentro del grupo original acaben asumiendo la carga total de trabajo.

Pese a todo lo anterior, cabe mencionar que los resultados del curso muestran una satisfacción generalizada de los asistentes y que finalmente se han podido presentar 35 proyectos -algunos de autoría múltiple-, por tanto, se estima que entre 35-50 personas han sido capaces de diseñar un proyecto de ApS a partir de su participación en el curso. Teniendo en cuenta esto, consideramos que con una mejor estructuración y coordinación y organización interna de todos los actores -para que no recaiga en un número reducido de personas- en años posteriores se podrían llevar a cabo cursos muy interesantes en relación con esta metodología que permitan construir un tejido asociativo fuerte guiado no únicamente por la caridad o paliación de las desigualdades mediante actividades

puntuales y desconectadas, sino yendo más allá en la acción y exigencia de una verdadera justicia social.

En definitiva, en esta investigación hemos explorado las posibilidades de una evaluación formativa y de proceso de una propuesta formativa en Aprendizaje en Servicio dirigida a profesorado de diferentes niveles educativos. Como hemos ido exponiendo, este tipo de evaluación permite ir planteando una visión compleja de la formación a la luz de cómo la ven los diferentes colectivos participantes, la triangulación de las diferentes visiones nos ha permitido dar una visión en profundidad de los aciertos y las limitaciones del curso, así como elaborar propuestas de mejora del mismo para posibles ediciones futuras.

Consideramos que la evaluación del curso hubiese sido más adecuada si hubiésemos dispuesto de más tiempo para diseñar y aplicar la evaluación, lo cual hubiese permitido realizar una evaluación más completa y negociada con todas las personas asistentes al curso. En este sentido, dado que la programación del curso iba más allá de la fecha de entrega de este trabajo, no se ha podido asistir a la última sesión en la que podríamos haber devuelto el trabajo de evaluación de forma expositiva e incluir dentro de este trabajo impresiones sobre los resultados a la luz de la discusión con las personas participantes. Esta limitación temporal también nos ha impedido acceder a los proyectos que finalmente se han elaborado y realizar una evaluación más profunda mediante entrevistas a personas de los distintos colectivos o ponentes, así como la aplicación de un instrumento de análisis de contenido diseñado tomando como base los 8 estándares de la National Youth Leadership (s.f.).⁴

De manera complementaria y a la luz de las líneas de investigación que hemos revisado en el marco teórico, nos parece muy relevante que en futuras propuestas de investigación se pudiesen llevar a cabo investigaciones a largo plazo sobre los proyectos desarrollados de ApS, que permitan valorar los resultados o efectos en todos los actores y la comunidad y su continuidad en el tiempo, así como ampliar la información de las necesidades de formación del profesorado en ApS y el efecto de los cursos en la consecución o desarrollo de proyectos de ApS futuros.

Asimismo, consideramos como una opción interesante que se hicieran investigaciones de análisis de discurso en torno a las cuestiones del marco teórico general del ApS, puesto que existen autores y corrientes críticas con algunas de las premisas que se asumen dentro de este enfoque. Por ejemplo, algunos autores cuestionan la lógica de entender como antagónicos los contenidos y las competencias, siendo lo segundo lo considerado como importante e innovador, cuando realmente no están desligadas y, de hecho, las competencias necesitan de un conocimiento que guíe el hacer, para que este no construya o convierta en un hacer acrítico, sino en un hacer encaminado hacia la justicia social.

⁴ Ver Anexo III

8. Bibliografía y materiales de referencia

- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Billig, S., Root, S., y Jesse, D. (2005). The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. RMC Research Corporation.
- Bowie, A., y Cassim, F. (2016). Linking classroom and community: A theoretical alignment of service learning and a human-centered design methodology in contemporary communication design education. *Education as Change*, 20 (1), 126–148. <http://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2016/556>
- Braga, G.; Francos, C. y Fueyo, A. (2021). Construyendo respuestas a las vivencias de discriminación de alumnado extranjero: un proyecto de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 23-44. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.11.2>
- Celio, C. I., Durlak, J., y Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón-Oriente (CPR Gijón-Oriente). (20 de noviembre de 2020a). *Curso: Construyendo proyectos de Aprendizaje-Servicio en las aulas*. <http://www.cprgijon.es/2020/11/curso-construyendo-proyectos-de.html>
- Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón-Oriente (CPR Gijón-Oriente). (2020b). Actividad de formación I CPR de Gijón-Oriente I curso 2020–2021 [Material no publicado].
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). (2014). *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario en la Universidad. Texto complementario para los participantes en el programa latinoamericano de apoyo a universidades solidarias*.
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R., y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (2), 70-94. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.4>
- Flecky, K. (2011). Foundations of Service-Learning. En K. Flecky, y L. Gitlow, *Service-Learning in Occupational Therapy Education: Philosophy & Practice* (pp. 1-18). Jones and Bartlett Publishers.
- Florido, A., y Opazo, H. (2015). Las aportaciones del aprendizaje-servicio en los procesos de cambio y mejora de las escuelas. En P. Aramburuzabala, H. Opazo, y J. García-Gutiérrez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa*

individual al apoyo institucional (pp. 385-401). Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Folgueiras, P., Luna, E., Graell, M., Palou, B., Rubio L., Palos, J., Escofet, A., y Forés, A. (2015). Evaluación de proyectos de Aprendizaje y Servicio. Un estudio piloto. En P. Aramburuzabala, H. Opazo, y J. García-Gutiérrez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp. 461-468). Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Fundación Zerbikas. (2008). Guía zerbikas 0: aprendizaje y servicio solidario, guía de bolsillo.

Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En Taylor, B. (Ed.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Corporation for National Service. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>

Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (0), 64-70.

García-Pérez, A., y Gezuraga, M. (2018). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos... ¿Legado de Dewey? Valor añadido del ApS respecto a «otros» aprendizajes experienciales. En V. Martínez Lozano, N. Melero Aguilar, E. Ibáñez Ruiz del Portal, y M.C. Sánchez Sánchez, *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (1ª ed., pp. 22-27). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

García Rodicio, H., y Silió, G. (2016). Estudiar para informar versus estudiar para formar. Evidencias de la eficacia del aprendizaje-servicio. En M. del M. Lorenzo Moledo, M. A. Santos Rego (Coord.), A. Sotelino Losada (Coord.), *Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad. VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario* (pp. 279-283). Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. <http://dx.doi.org/10.15304/9788416533978>

Garger, J., Vracheva, V.P., y Jacques, P. (2020). A tipping point analysis of service-learning hours and student outcomes. *Education + Training*, 62(4), 413-425. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2019-0210>

Gibson, H., Canfield, J., y Beamish, A. (2020). Understanding Community Perceptions of Service-Learning. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 11, 5-20.

Giles, D., y Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1 (1), 77-85. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/150>

- Grado, À., y Notó, C. (2016). Aprendizaje-servicio y convivencia. *Revista Convives*, (16), 76-84.
- Hernández Sampieri, R, Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Lalueza, J. L., y Garcia-Romero, D. (2018). Modelos teóricos para la investigación de procesos de aprendizaje en ApS. Del estudio del individuo al estudio de la actividad. En V. Martínez Lozano, N. Melero Aguilar, E. Ibáñez Ruiz del Portal, y M.C. Sánchez Sánchez, *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (1ª ed., pp. 15-21). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Lucas Mangas, S., y Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (1).
- Martín, E., Solari, M., De Vicente, J., Luque, M.J., Nieto, M., y Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 37-61. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/22141>
- Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-Servicio, una práctica pedagógica que promueve el enganche de los menores. En G. de la Cruz Flores (Coord.), *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 125-136). Adaya Press.
- Mendía Gallardo, R. (2016). El aprendizaje servicio una metodología para la innovación educativa. *Revista Convives*, (16), 20-26.
- Miró Miró, D., Llonch Molina, N., y Molina Luque, F. (2015). Hacia la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Lleida: Primer Encuentro Pedagógico sobre ApS en el ICE-CFC de Lleida. En P. Aramburuzabala, H. Opazo, y J. García-Gutiérrez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp. 557-566). Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- National Youth Leadership Council (NYLC). (s.f.). *K-12 SERVICE LEARNING STANDARDS [ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE SERVICIO PARA K-12]*. <https://www.nylc.org/page/standards>
- Ocal, A., y Altınok, A. (2016). Developing Social Sensitivity with Service-Learning. *Social Indicators Research*, (129), 67-75. <https://n9.cl/kctez>

- Paz, C. (1998). Partnership: ¿Paternariado?. *Puntoycoma: Boletín de los Traductores Españoles de las Instituciones de la Unión Europea*, (52), 5-7.
- Puig, J. M., Batlle, R., Boch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Red Española de Aprendizaje-Servicio. (s.f.a). *¿Qué es? - Aprendizaje-Servicio. Quiénes somos*. <https://n9.cl/f2r3k>
- Red Española de Aprendizaje-Servicio. (s.f.b). *¿Qué es? - Aprendizaje-Servicio. Aprendizaje-Servicio*. <https://n9.cl/3mszl>
- Red Española de Aprendizaje-Servicio. (s.f.c). *¿Qué es? - Aprendizaje-Servicio. Emprendimiento social*. <https://n9.cl/e9iai>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., Martínez Lozano, V., y Cabillas Romero, M. R. (2016). Percepción del profesorado y calidad en experiencias de Aprendizaje Servicio. Un estudio de caso. En M. del M. Lorenzo Moledo, M. A. Santos Rego (Coord.), A. Sotelino Losada (Coord.), *Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad. VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario* (pp. 727-736). Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. <http://dx.doi.org/10.15304/9788416533978>
- Serrano, D., y Ochoa A. (2019). El aprendizaje-servicio como potenciador de la educación inclusiva en la educación primaria. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 37-54. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/28817>
- Shumer, R. (1997). What Research Tells Us About Designing Service Learning Programs. *NASSP Bulletin*, 81, 18-24. <https://doi.org/10.1177/019263659708159104>
- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8 (1), 9-11.
- Sotelino Losada, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Repositorio Institucional da Universidade de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/10842>
- Tapia, M. N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo: ¿de qué calidad educativa hablamos?. *Cuadernos de Pedagogía*, (450), 54-56.
- Teixeira Bautista, E. (2016). Aprendizaje Servicio, una metodología que funciona. *Revista Convives*, (16), 5-11.
- Uruñuela, P. (s.f.). Aprender cambiando el mundo. El aprendizaje servicio en la práctica. Edebé.

Anexo I: Observaciones de las sesiones teóricas

Sesión del 19 de enero

Contenidos a trabajar a lo largo de la sesión

De forma general: Aprendizaje-servicio. Qué es, definición y elementos básicos.

- Conceptualización.
- Ejemplos de proyectos a través de los cuales podemos ver el servicio y el aprendizaje.
- Pilares y fundamentos del ApS.
- Diferencias con otros programas.
- Aspectos positivos del ApS.

Observaciones

Aspectos que plantea el ponente:

- Finalidad educación: cultivar talento individual (para no quedar excluidos del tren del progreso) y fomentar el compromiso social (para transformar el mundo).

No se construye una
sociedad más **justa** con
ciudadanos **mediocres**.

Adela Cortina

Una mala persona no
llega a ser nunca un
buen profesional

Howard Gardner

- ¿Qué son los ciudadanos mediocres? ¿es más importante que sea buena persona o buen profesional? ¿o lo primero adquiere importancia para lo segundo? Alusión a la profesionalización.
- ApS: una brújula para orientar el talento.
- ApS aúna éxito educativo y compromiso social.
- Servicio realizado por el alumnado junto con algún colectivo que les permite adquirir aprendizajes. Se muestra la red de entidades que participan. **Enfoque educativo, servicio diseñado y hecho por el alumnado que les permite adquirir aprendizajes en relación con ese contexto. Papel de las entidades y colectivos es secundario, de ayuda o espacio en el que se desarrolla la acción planeada por el centro.**
- Fundamentos: ciudadanía activa que contribuye a la mejora de la calidad de vida de la sociedad; aprendizaje vinculado con la exploración, la acción, la reflexión y la responsabilidad social; educación en valores que se trabajan en la vivencia y experiencia y construcción de hábitos. **Aprendizaje experiencial.**
- Diferencias con voluntariado y trabajo de campo. Voluntariado tiene como objetivo prioritario el servicio, el trabajo de campo el aprendizaje y el ApS tiene dos (servicio y aprendizaje). **¿Dos objetivos, pero están al mismo nivel en la práctica? Esto es lo que según Sigmon permite distinguirlos de otros programas de servicio.**

- Es también: aprendizaje cooperativo, basado en retos y proyectos y educación emprendedora
- Permite aprender los 4 pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. **Enfoque competencial.**
- Tiene impacto positivo en resultados académicos y convivencia. Motiva y empodera a menores con dificultades sociales o académicas.
- Enseña a participar, pasar de participación ligera (opinar, criticar y decidir) a participación intensa (compartir, implicarse y comprometerse). **¿Por qué se divide? ¿Acaso la participación y compromiso no necesita ser fundamentada y crítica? ¿o nos comprometemos acríticamente porque es lo deseable socialmente?**
- No es un invento, sino un descubrimiento, hay centros y entidades que lo practican sin saberlo.
- Hay diferentes tipologías de proyectos ApS: grandes y pequeños, largos y breves, complejos y sencillos, de un grupo-clase o de todo el centro...
- Refuerza el descubrimiento de la alteridad (yo, nosotros y “los otros”). **¿Terminología adecuada teniendo en cuenta que todos forman parte de la comunidad? ¿nosotros, quiénes somos nosotros?**
- También estrategia de desarrollo comunitario: fomenta capital social
- Ofrece diversos recursos
- L@s niños, niñas y jóvenes son ya ciudadanos capaces de provocar cambios positivos en su entorno. **¿Cambios siendo conscientes de quiénes son responsables o sintiéndose responsables?**
- La finalidad de la educación consiste en formar ciudadan@s competentes, capaces de transformar el mundo. **¿Hábiles y críticos o solo hábiles?**

Sesión del 1 de febrero

Contenidos a trabajar a lo largo de la sesión

De forma general: vinculación del ApS con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

- Contextualización de los ODS: Historia (ODM hasta 2015); qué son, quiénes los promueven (Agenda 2030); cuáles son y explicación; potencialidades.
- Relación de ODS con el Aprendizaje-Servicio. Ciudadanos/as ODS; cómo miramos el entorno; mirada de cuidados; dónde y cómo trabajamos en los proyectos ApS.
- Ejercicio práctico. Identificación de los ODS en proyecto APS y reformular proyectos para añadir ODS.

Observaciones

Aspectos que plantea el ponente:

- Interesante que al alumnado se pregunte por qué existen esos objetivos. Para ello es necesario pensamiento crítico. Para eso estamos aquí, para ver como dotamos

con competencias, habilidades y destrezas para hacerse esas preguntas. Para que el alumnado adquiriera hábitos de vida saludables. **Enfoque competencial**

- “críticas constructivas porque no hay nada negativo en esto”
- Docente o técnico de educación determina necesidad social, la acción concreta. Asociar el proyecto con el derecho concreto vulnerado y objetivo de desarrollo sostenible relacionado.
- Posteriormente buscar entidades que podrían colaborar y proponerles el esbozo de idea.

Planificación más concreta y detallada del proyecto. Aspectos pedagógicos relacionados con el aprendizaje y currículum, que acciones realizará el alumnado, permisos, aspectos económicos, etc. **Enfocado al alumnado, parte de la escuela, ¿existe una verdadera relación horizontal con la comunidad?**

- Realización con el grupo (alumnado). Cierre y reflexión con grupo desde punto de vista medio-largo plazo. No siempre consecuencias directas, inmediatez. La vida no es así y los procesos son importantes para cambios significativos.
- Evaluación del grupo-clase (Indicadores para: evaluar aprendizajes, impacto acciones y si han integrado ODS), del trabajo en red y autoevaluación (como equipo docente y líder/esa que lo haya llevado).
- Pretende la mejora y transformación individuo y comunidad. “Creyendo primero en el individuo y en la comunidad como ente conjunto”
- Bienestar social y justicia social.
- Destaca la importancia de evaluar, no solo poner objetivos y contenidos transversales sin evaluarlos. Ponerlo también en boletines de las notas, porque es destacar su importancia de cara a las familias y comunidad educativa. Es importante quitarnos el pensamiento este de: “lo que cuentan son las mates y las lenguas y ya está”
- Menciona 3 recursos complementarios.
- Mencionan (ponente y organizadores) que la presentación será subida a los archivos del curso.

Destacable: actividad práctica bien valorada por los participantes

Cuestiones planteadas al final:

- D: Observan difícil encajar ApS en secundaria en rutinas de los centros más que en otros niveles. R: cuestión de intención y ganas y de apoyo del centro (si el equipo directivo apuesta por ApS hay mayor flexibilidad y recursos). Si el equipo directivo y centro van a una, se va abriendo. “Si se quiere se puede”, ya existen ejemplos y opciones para hacerlo. Apostar por metodologías activas como ApS implica eso, es cambiar el paradigma anterior el de enseñar lo establecido por las disciplinas. D: estoy convencidísima pero muchas veces acabas en el tiempo tuyo, pero veo que es duro flexibilizar en secundaria, incluir en horario lectivo horas de coordinación y trabajo. R: es cierto que va a implicar trabajo extra de casa, pero si te lo reconocen dentro del centro de alguna forma favorece.
- D: “no se puede utilizar ApS cuando estas utilizando un libro de texto” R: bueno, depende, si el libro es tu eje no, si es un apoyo más sí. La parte inicial de aprendizaje de contenidos que yo me apoye en libros de texto es súper factible y

evita mucho trabajo a los profes de crear materiales, no podemos estar siempre creado materiales. D puntualiza que se refería a: que habría que emplear metodologías más activas para meter el ApS.

- D: ¿dentro de una asignatura también se puede realizar un proyecto de ApS? R: Sí, proyectos sencillos funcionan muy bien. A veces no hace falta complicarnos y lo sencillo funciona.
- Docente pregunta acerca de quitar (“robar”) a otros compañeros horas. R: no es robar horas, lo ideal es trabajar en equipo con los compañeros no cada uno desde su mundo.
- Otra docente expresa: si trabajas por proyectos no le robas horas a nadie, si trabajas de manera globalizada. “Parece que siempre nos quedamos con los contenidos más... yo los llamo anticuados porque me refiero a eso como matemático-lingüísticos” “de hecho siempre es como que no se pueden nunca obviar, pero los otros, los transversales -que realmente son los importantes para la vida, no sé en infantil, pero en primaria o secundaria creo que potenciales cada día más-, los obviamos sin ningún problema” “desde esa perspectiva parece que son los que quitan todo el protagonismo” “por eso me parece muy interesante trabajarlo, ahora los veo indispensable desde el aprendizaje por proyecto, me parece inviable lo que decía x, con un libro” El ponente de la siguiente sesión menciona: no es incompatible con ningún enfoque metodológico”

Sesión del 22 de febrero

Contenidos a trabajar a lo largo de la sesión

De forma global: diseño, desarrollo e implementación de proyectos de Aprendizaje-Servicio.

- Repaso conceptos básicos
- Principales fases en la elaboración
- Esbozo de la idea (etapa 1)
- Repaso de errores frecuentes (etapa 2)
- Diseño y planificación del proyecto (etapa 3)
- Preparación con el grupo (etapa 4)
- Ejecución del proyecto, cierre y celebración (etapas 5-6)
- Evaluación

Observaciones

Aspectos planteados por el ponente:

- ApS permite dejar atrás dinámicas clientelistas de las entidades externas aterrizando de forma puntual y añadida en el desarrollo normal de los centros. Además, cuando había presión por el curriculum o pruebas externas que se consideraban como “lo más serio” esto tendía a desaparecer.
- Apelación constante al lenguaje de la posibilidad, de cambiar las cosas, pasar de la sensibilización al compromiso.

- ApS junta el mundo del centro y las entidades de manera eficaz y significativa.
- Los aprendizajes se asientan a través de la práctica de la evocación, sobre todo si se hace de manera demorada (al haber pasado un tiempo).
- No es necesario que el proyecto sea tremendamente complejo e impactante en la transformación del entorno, puede ser pequeño.
- Una buena planificación es importante, pero hay proyectos cogidos al vuelo por situaciones que se dan y se puede hacer algo más puntual.
- ApS requiere intencionalidad en aprendizaje y servicio.
- Los componentes fundamentales de identidad: en la base el aprendizaje y servicio, que deben ir acompañados de una intencionalidad y tiene que haber una participación (él prefiere plantearlo como protagonismo del alumnado en la elaboración y que sean consciente del impacto del proyecto y sobre su aprendizaje), para esto último es necesario el último ingrediente: reflexión. Estos 5 aspectos determinan la identidad de proyecto ApS, no tanto calidad, porque puede que alguno esté más flojo, pero sigue teniendo identidad si los tiene los 5.



- Posibilidad de hacer varios micro-proyectos vinculados en vez de uno solo.
- Servicio es desarrollado por menores para mejorar una situación del entorno. De la escuela a la comunidad. Se refiere a un problema que está fuera de nosotros (porque implica el descubrimiento de la alteridad), pero nos interpela y sobre el que podemos actuar. “problema que tienen otros” que contribuimos a mejorar. ¿Hasta qué punto son problemas que podemos clasificar como “de otros”? Si así fuera ¿querer darles una solución partiendo de los no afectados no sería desde una posición vertical, privilegiada y salvadora? ¿Darles una solución externa en vez de apoyar la que parte de los propios afectados como abanderados y empoderados en ese proceso?
- Errores comunes: dificultades al diferenciar necesidad social y educativa y necesidad social y servicio, definir de manera confusa el servicio, hacer por hacer (puro activismo y todas actividades y poco espacio para la reflexión sobre el problema; reflexión antes de la acción; que el alumnado sea consciente del impacto real de su acción y de lo que necesita aprender), confundir objetivos de servicio (cosas concretas a conseguir) y objetivos educativos (conductas a alcanzar).
- Importante trabajo en red una vez que tenemos el esbozo. Algo novedoso del curso es que plantea espacio de trabajo conjunto por temáticas relacionadas

con la labor de las entidades. Romper con dinámicas clientelares y muros escuela para pasar a cooperar ¿La realidad es que se hace en cierta manera también, porque las entidades no están en todo el proceso? ¿Un verdadero proyecto común o verdadera cooperación no debería de ser de todo el proceso? Algo más similar a lo que se hace en el curso durante sesiones, aunque luego son los profesores los que tienen que hacer el esbozo solos. Se plantea lo siguiente (ver foto), pero la realidad es que la gran parte del trabajo recae en profesorado, como se ve en el curso y quién hace esbozos y planificación; las entidades apoyan.



- Importancia de implicar a las familias y otros profesores del centro.
- Claves: planificar con flexibilidad, elegir proyecto sencillo que permita ir más allá en función de las opciones e ilusionar
- Con el grupo: motivar, investigar sobre necesidad, definir aprendizajes y servicio, organizar, registrar estas actividades previas y lluvias de ideas. Reflexión en todo este proceso.
- Pasos ejecución: realizar servicio; relacionarse con personas y entidades; registrar, comunicar y difundir (puede tener gran importancia para reportar resultados y poder dar continuidad por si cambian los equipos docentes o personas impulsoras se van); y espacios para reflexionar (qué hacemos, cómo lo hacemos, qué podemos mejorar; herramientas: interacción destinatarios, diario, lecturas y autoobservación)
- Riesgos: alumnado no entienda para qué (hacer por hacer; necesidad reflexión previa y constante), desánimo por resultados insuficientes (prevenir frustración planteado posibles escenarios o con ayudas o entrenando con alumnado aspectos de comunicación o posibles formas de reaccionar o reconducir), olvidar el papel de los socios (no solo para charlas o actividades puntuales y olvidarnos después, sino dialogo, feedback y comunicación constante; posibilidad. Dejar por escrito compromisos y rendición de cuentas)
- Cierre y celebración: no solo celebrar, también reflexionar y evaluar resultados servicio y aprendizajes y perspectivas futuras. Además, permite reconocer esfuerzos, reforzar autoestima, comunicar a familias, consolidar vínculos con entidades y difundir el trabajo.
- Evaluación multifocal: desde distintas perspectivas y con distintas miradas (diversos quienes, diversos momentos, sobre diversos aspectos y de diversas maneras).

- Importante vincularlo con lo curricular, porque es realmente la labor de los docentes en los centros; que no sea un añadido, sino un complemento para aprender mejor los aspectos curriculares.

Alude a dudas o aspectos comentados en sesiones anteriores y refresca algunos los conceptos

Menciona recursos externos y ofrece buenas materiales y herramientas propias para el desarrollo del esbozo del proyecto (con recomendaciones

Cuestiones planteadas al final:

Una docente alude a la inadecuada temporalización y recursos en relación con la situación de la consejería y escasa concienciación docente e inestabilidad de las plantillas, mencionando que ya estamos en febrero y que podría haber estado haciéndose ya desde octubre y que desde esa fecha sería mucho más fácil de encarrilar y la capacidad de trabajo que se pierde con la situación actual.

Sesión del 10 de mayo

Contenidos a trabajar a lo largo de la sesión

De forma general: la evaluación de proyectos de ApS.

- ¿Cómo responder a las exigencias de la normativa curricular?
- La programación y la evaluación basada en competencias.
- El Aprendizaje-Servicio, un instrumento para trabajar competencialmente.
- Ejemplos de programación y evaluación en proyectos de ApS.

Observaciones

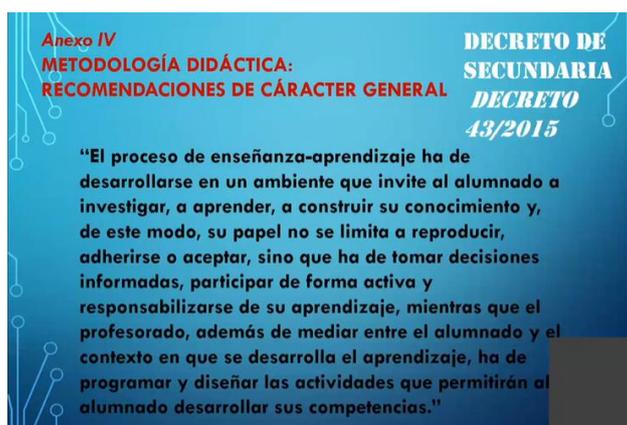
Aspectos planteados por el ponente:

- “Unas personas les hacen un servicio a otras” **¿Eso es colaborativo o es vertical, es con o es para?**
- La importancia de responder a la exigencia de la normativa curricular y a la realidad del alumnado
- Tendencia en el profesorado exclusiva o casi a apoyarse el libro de texto. También vértigo a las propuestas diferentes por miedo a no poder abordarlas o porque considera que no debe trabajar otros aspectos por no estar recogidas en el temario.
- Enfoque competencial. Los contenidos son “con lo que tenemos que enseñar” “no es lo que tienen que aprender” “aunque los criterios conllevan aprendizaje de contenidos” “pero no es aprender el contenido y repetir el contenido lo que tenemos que hacer”



En este sentido podemos entender que los contenidos son el paso a lo verdaderamente importante, a la finalidad de la enseñanza: las competencias. ¿No enseñamos para adquirir contenidos, cuestionar o reflexionar con ellos y construir desde ahí conocimiento y habilidades o destrezas -competencias-, sino solo para adquirir competencias?

- Ejemplos de la importancia de alguna competencia con justificaciones laborales; comunicación oral para: entrevista de trabajo y defensa de la oposición.
- Contradicciones (imagen de abajo).
 - Cómo construimos conocimiento y tomamos decisiones informadas si los contenidos son “con lo que tenemos que enseñar” y no el “para”, no lo que tenemos que enseñar y, por tanto, con lo que construimos, cuestionamos y nos informamos.
 - El papel del alumnado no se limita a aceptar y tiene que ser activo, pero es el profesorado el que diseña y programa las actividades –que no los contenidos, en lo cual podemos estar de acuerdo-, ¿tenemos en cuenta sus voces e intereses en el programa de ApS y actividades si estas las diseña y programa el profesor?



- Importancia contexto. “si nos basamos únicamente en el libro de texto y le pedimos al alumnado que reproduzca lo que hay viene, hay una parte importantísima de la educación que no vemos, que es el contexto” “el trabajo por competencias es la llave que abre el curriculum a la vida” ¿los libros de texto solo se pueden usar para reproducir? ¿el aprendizaje competencial

garantiza siempre la apertura al entorno? ¿qué es la apertura al entorno? ¿cuál es la finalidad ¿considerar las situaciones socioeconómicas del alumnado y comunidad para mejorar la práctica educativa y relación con la misma o utilizar una realidad para motivar el aprendizaje?

- El SABER cómo una parte de una competencia, ¿no es el contenido eso?; de hecho, se pone de ejemplo el vocabulario como SABER para decir que no nos podemos quedar solo con esa parte pobre, como la enseñanza tradicional.



- Enseñanza por competencias antagónica a la tradicional y requiere mayor exigencia.
- Aprendizaje favorecido cuando hay criterios de evaluación claros y motivación -gracias a un contexto, aplaudir adquiere sentido en este-. De acuerdo, pero además de tener un contexto, ¿se cuestiona y comprende esa realidad? ¿las razones que han llevado a eso? o simplemente se usa un problema como motivación para el aprendizaje, como un reto que resolver. ¿Componente crítico?
- Contradicción con lo mencionado: Partimos de contenidos. Si el libro de texto me sirve para darles respuestas a los contenidos esperados para adquirir, puedo usarlo, aunque también otras actividades (como ApS, considerado muy adecuado para esto). Si eso es a lo que se pretende dar respuesta, entonces no son el “con” solo, sino también el “para”. El ponente expone que, en vez de contenidos, es guiarse por criterios de evaluación. Pero es que los contenidos están incluidos en estos y como él menciona se pasa por ellos de camino a las actividades (de derecha a izquierda en la imagen; puerta del curriculum)

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA




Puerta al currículum

BLOQUE 1: COMUNICACIÓN ORAL: HABLAR Y ESCUCHAR			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DEL LIBRO DE TEXTO	OTRAS ACTIVIDADES
BLOQUE 1: COMUNICACIÓN ORAL: HABLAR Y ESCUCHAR	BLOQUE 1: COMUNICACIÓN ORAL: HABLAR Y ESCUCHAR		
1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: Turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de las demás personas.	—Comprensión y producción de textos orales narrativos, descriptivos, informativos y persuasivos para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica, como los de uso cotidiano, de carácter informal, como conversaciones entre iguales y en el equipo de trabajo, y los de un mayor grado de formalización, tales como las exposiciones de clase o debates.		
2. Integrar y reconocer la información verbal y no verbal de los discursos orales.	—Producción de textos orales propios de los medios de comunicación social, mediante simulación o participación para ofrecer y compartir información y opinión.		
3. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones con vocabulario preciso y estructura coherente.	—Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuada exponiendo las ideas con actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.		
LCL.T.1.4. Comprende el contenido de mensajes verbales y no verbales. OCL			

- Se aprende más cuando la actividad educativa está vinculada a una necesidad social porque se genera compromiso.
- Primero análisis de la realidad (contenidos específicos, medios comunicación, publicidad, entrevistas, estudios) y después reflexionar con agente externos (entidades, familias y con los iguales). **Igual debería de partirse directamente de una detección con los agentes implicados, con la comunidad, en vez de con noticias.**
- Evaluación enfocada al aprendizaje curricular ¿Cómo se evalúan otros aprendizajes? ¿Cómo se evalúan los resultados para la comunidad y su percepción? ¿Dónde están las voces del alumnado y comunidad?
- Con el ApS le vemos sentido al aprendizaje y eso es fundamental. Sirve porque motiva y facilita la clase. Alumnado deja de ser problema para ser recurso.
- Condiciones ayudan, la integración en el funcionamiento del centro y apoyo por el mismo o compañeros. Importancia del apoyo del equipo directivo y que sea contemplado en el proyecto educativo, ayuda a emplear la estructura del propio centro y contemplar horas y coordinación para ello. Lo ideal es que cuanto más profesorado y materias participen mejor, pero hay dignos ejemplos de proyectos desde una sola materia y profesor.

Explicación y ejemplos claros en relación con la evaluación relacionada con los contenidos y criterios curriculares en base a diversas dimensiones e indicadores.

Cuestiones planteadas al final:

Docente manifiesta la dificultad por la falta de tiempo si hicieran las cosas “tan puras” R: no todo hay que hacerlo de una manera o de otra, tú tienes que basarte en resultados de aprendizaje o criterios de evaluación que puedes trabajar de una forma u otra. Si tenemos claro lo que tenemos que dar, luego buscamos la forma de darlo y organizarlo con una metodología u otra. Para esto es importante programación y conectar lo que se hace con criterios, para no hacer múltiples actividades paralelas que se podrían haber enlazado o

incluido directamente. D: dice que el alumnado evalúa de forma muy favorable la metodología.

Docente plantea la dificultad de no contar con el apoyo del centro para que salgan adelante este tipo de proyectos. R: anima a intentarlo, aunque sea en condiciones adversas porque realmente hace más fácil la situación.

Trabajadora de una ONG pregunta cómo ve la colaboración entre profesorado y entidades. R: Fundamental que las entidades entren, pero con el ApS da la oportunidad de hacerlo diferente, sin ser un día puntual, sino colaboradores. **Relacionable con estudios que muestran que agentes de entidades son vistos como parte del profesorado (lo menciono en el curso)**. Importante hacer reuniones con familias, profesorado, agentes externo e incluso alumnado si tiene madurez suficiente. **Sería importante mencionar toda esta coordinación como elementos del curso**. Llegar a acuerdo con ONG, qué ofrecemos y qué nos dais, en qué nos podéis ayudar. Crear sinergias y red, todo el proceso es imposible sin esa red, sin que las entidades sean parte del centro.

Docente expresa que las entidades pueden ser un catalizador para comenzar actividades a través de pequeñas iniciativas junto con entidades que están por la labor.

Mencionado por el ponente: PISA actualmente ha incluido y evalúa la competencia para la ciudadanía global.

Anexo II: Observaciones de las sesiones grupales

Guiones del 15 de marzo

Guión de observación

Fecha: 15/03/2021

Grupo y temática: COEDUCACIÓN, IGUALDAD, PREVENCIÓN VIOLENCIA DE GÉNERO

Observador/a: Autora

Moderador: (nombre retirado por confidencialidad)

Presentación e inicio de la sesión

1. ¿Qué se hace al inicio de la sesión? ¿Se refresca lo trabajado en la sesión anterior?

Si, se hace alusión a lo trabajado en sesiones anteriores dentro de la reunión general (con todos los participantes). También se realiza una pequeña introducción teórica general sobre la tarea a realizar durante las sesiones restantes del curso, la concreción de los elementos clave de un proyecto de Aps, que se llevará a cabo mediante la resolución de las diferentes fases contempladas en el esquema de “Ingredientes del Proyecto”:



Esta explicación se acompaña con algún video y ejemplos que ayudan a entender las fases del proyecto.

2. ¿Se realiza alguna presentación inicial de las personas que componen el grupo?

Si, el moderador sugiere expresamente que hagamos una ronda de presentaciones en la que exponamos: nombre, colegio -en su caso también nivel educativo- o entidad en la que trabajamos o participamos, experiencias en metodología y proyectos de ApS y en relación la temática concreta del grupo.

Profesorado asistente

Dentro del grupo encontramos cierta heterogeneidad con 3 docentes de secundaria (del IES Roces e IES Piles en Gijón), 1 de primaria (CP Condado de Noreña) y 1 de infantil (CP Reconquista en Cangas de Onís). Las profesoras de IES Roces se conocen y tienen experiencia realizando proyectos en el aula dentro de ese mismo instituto, la profesora del IES Piles menciona tener cierta experiencia también en este sentido y la predisposición del centro para realizarlos. Por otro lado, las profesoras del CP Condado de Noreña y CP Reconquista comentan que no tienen experiencias previas, pero que hay predisposición por su parte y la del centro para poder llevarlas a cabo.

Entidades colaboradoras

Se cuenta con una persona de cada una de las siguientes entidades: CODOPA, CMX, MASPAZ y Ayuda en Acción

3. ¿Existe alguna explicación inicial sobre la metodologías y temporalización – tiempos o fases y tareas- de la sesión? (En su caso, cita brevemente dichos elementos)

Si, en la reunión general inicial se menciona cuál va a ser la organización y temporalización general de la sesión (presentación, explicación teórica, división en grupos de trabajo y vuelta a la reunión general para una puesta en común)

Dentro de la reunión del grupo de trabajo el moderador menciona los diferentes aspectos a tratar en la misma.

4. ¿Se establece o considera un tiempo para la resolución de dudas o sugerencias?

Si, se considera un tiempo y se pregunta explícitamente

Asistencia

5. ¿Cuántas personas conforman el grupo? ¿Cuántas son profesorado asistente al curso? ¿Cuántos mediadores o colaboradores?

En total debería de haber 11 personas entre el moderador (también asesor docente del CPR de Gijón-Oriente), las 5 profesoras asistentes, las 4 personas de las entidades colaboradoras y Alba como observadora y persona en prácticas del CODOPA.

6. ¿Hay alguna ausencia? Especifica la persona o entidad

Del profesorado asisten las 5 profesoras y de las entidades colaboradoras asiste MASPAZ y CMX

No asisten CODOPA y Ayuda en Acción

Papel de los moderadores o dinamizadores y colaboradores

7. ¿Qué papel toman en las dinámicas del grupo? ¿Participativa o pasiva? ¿Se implican en los debates, reflexiones y toma de decisiones o se limita a recoger lo planteado?

Moderadores o dinamizadores

Predominantemente pasiva: explicación, control de tiempos, recogida de información y síntesis.

Entidades colaboradoras

Activa, se implican en los debates, toma de decisiones y reflexiones.

8. ¿Qué aportan? ¿Conocimientos, experiencias, ideas, reflexiones, mejoras, síntesis, puntos fuertes y débiles, puntos comunes o de encuentro...?

Moderadores o dinamizadores

- Asegurar el seguimiento de la sesión. Preguntar que permiten confirmar si se entiende, si hay dudas, si se está viendo lo compartido en pantalla...
- Guía la sesión (las fases, los tiempos, los turnos de palabra, etc.) sin dirigirla de forma invasiva o autoritaria; dejando flexibilidad y margen.
- Síntesis de lo debatido y expuesto.
- Verificar acuerdos o puntos comunes. Exponer los puntos en común o ideas recogidas para constatar que todas las personas están de acuerdo con los mismos y, en su caso, preguntar y recoger posibles cambios o mejoras.
- Encauza la actividad. Recuerda lo que se está trabajando en caso de que el debate se haga amplio y plantea la necesidad de concretar y reducir el rango para que pueda conseguirse algo operativo.

Entidades colaboradoras

- Proporcionan ideas y aportan conocimientos y experiencia.

9. ¿Animan a los asistentes a participar? ¿Qué estrategias emplean?⁵

Se ha dado la palabra a cada participante para que todo el mundo interviniera, además de animar a que encendieran la cámara.

10. ¿Cómo resuelven los posibles desacuerdos o discrepancias en el grupo?⁶

No ha habido.

Participación de los asistentes

11. ¿Proactiva o reactiva?

Diversa, ambas

12. ¿Hablan todas las personas?

Sí

13. ¿Hay una división equitativa del turno de palabra?

No, hay personas que participan muy puntualmente y otras que acaparan en gran medida la palabra.

Puesta en común final

14. ¿Existe una puesta en común final?

Sí, en el grupo general y grupo reducido

15. ¿Cuál es su finalidad? ¿Se resuelven dudas? ¿Se recogen sugerencias?

Grupo reducido: con repaso final de las aportaciones, por ejemplo, los términos que se fueron sugiriendo, así como los pasos a seguir en la siguiente sesión.

Grupo general: plantear puntos comunes, se resuelven dudas y se recogen sugerencias (algunos participantes pidieron algunas lecturas o materiales que puedan servir para las siguientes sesiones: para el desarrollo del proyecto de ApS y mayor conocimiento de la temática)

Trabajo y compromisos de una sesión para otra

16. ¿Se proporcionan materiales o recursos que permitan aumentar o completar la formación y conocimiento de una sesión a otra?

No se plantean otros de cara a la siguiente sesión que sirvan para aumentar o completar.

⁵ Solo para los moderadores

⁶ Idem

¿Se establece algún tipo de tarea o trabajo entre una sesión y otra dentro de los grupos o de forma general?

En la sesión se queda en llevar ideas sobre posibles servicios de cara a compartirlos en la siguiente.

17. ¿Se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión?

No, el único espacio es el chat y se suele limitar a dudas sobre la fecha u hora de la sesión.

Otras observaciones:

- Dificultades en algunos grupos para ajustarse a los tiempos.
- Dificultades técnicas que conllevan que un moderador no haya podido estar realmente con el grupo.
- Los tiempos y diversidad dentro del grupo enriquecen, pero también juegan en contra porque hacen la toma de decisiones confusa, con un rango muy amplio -para que pueda adecuarse a las necesidades de cada asistente-. Esto dificulta el entendimiento de la actividad y la construcción de un proyecto, al no llegar a un punto concreto, sino plantear ideas a un nivel genérico y de forma abierta.
- Sería recomendable cambiar la configuración que conlleva el cierre de grupo de forma automática cuando se acaba el tiempo fijado, sin permitir cierta flexibilidad.
- Sería recomendable que los asistentes tuvieran acceso al enlace de la sesión y la información sobre la temporalización y temáticas a tratar durante la sesión con suficiente antelación, para evitar posibles confusiones en el chat y facilitar el desarrollo y seguimiento de la sesión al saber –incluso prepararse- para lo que se va a trabajar.
- (algunos participantes pidieron algunas lecturas o materiales que puedan servir para las siguientes sesiones: para el desarrollo del proyecto de ApS y mayor conocimiento de la temática)
- También sería recomendable una mejor organización de las carpetas y archivos del Teams y subir los recursos presentados y ampliarlos, así como potenciar los canales existentes (actualmente chat) y promover otros que favorezcan el intercambio de conocimiento, materiales, experiencias y el trabajo colaborativo.

Guion de observación

Fecha: 15/03/2021

Grupo y temática: Formación. Lectura

Observador/a: Moderadora (nombre retirado por confidencialidad)

Moderadora: (nombre retirado por confidencialidad)

Presentación e inicio de la sesión

1. ¿Qué se hace al inicio de la sesión? ¿Se refresca lo trabajado en la sesión anterior?

Al tratarse de la primera sesión, se hace un repaso de la parte teórica para recordar y contextualizar el trabajo que se va a desarrollar a lo largo de la misma.

2. ¿Se realiza alguna presentación inicial de las personas que componen el grupo?

Se hace una ronda de presentación de las personas asistentes, incluyendo en su respuesta la respuesta a las siguientes preguntas:

- Por qué han elegido esta temática
- Si tienen experiencia previa en ApS
- Expectativas con las que llegan

3. ¿Existe alguna explicación inicial sobre la metodologías y temporalización – tiempos o fases y tareas- de la sesión? (En su caso, cita brevemente dichos elementos)

Se presenta la sesión de hoy con las tareas a desarrollar. Se trata de reflexionar y consensuar los ingredientes del proyecto que se va a desarrollar:

- Necesidad social. “El Problema”
- Servicio. “Cómo abordar el problema”
- Aprendizajes. “ Qué necesitaremos para abordar el problema”

4. ¿Se establece o considera un tiempo para la resolución de dudas o sugerencias?

Según se van abordando los distintos ingredientes se va marcando un tiempo de resolución de dudas antes de pasar al siguiente. Al finalizar la sesión se hace una ronda sobre sensaciones, dudas, valoraciones.

¿Cuántas personas conforman el grupo? ¿Cuántas son profesorado asistente al curso? ¿Cuántas mediadores o colaboradores?

El grupo está formado por 9 profesoras, 2 pertenecientes a entidades sociales (Médicus Mundi) y 1 moderadora- dinamizadora. Total 12 personas.

5. ¿Hay alguna ausencia? Especifica la persona o entidad

En esta sesión faltó 1 profesora.

Papel de los moderadores o dinamizadores y colaboradores

6. ¿Qué papel toman en las dinámicas del grupo? ¿Participativa o pasiva? ¿Se implican en los debates, reflexiones y toma de decisiones o se limita a recoger lo planteado?

Yo como dinamizadora trato de potenciar el debate, preguntando, repreguntando y jugando con supuestos que les puedan servir de inspiración. Dejo que intervengan, que el grupo se sienta cómodo y les sugiero ir encontrando puntos de consenso para identificar cuestiones que nos permitan ir avanzando como grupo.

7. ¿Qué aportan? ¿Conocimientos, experiencias, ideas, reflexiones, mejoras, síntesis, puntos fuertes y débiles, puntos comunes o de encuentro...?

Las personas de las entidades aportan realidad, experiencia y sugieren cuestiones que van complementando los intereses del profesorado. Tuvieron un papel relevante y clave en la sesión.

8. ¿Animan a los asistentes a participar? ¿Qué estrategias emplean?⁷

Esta sesión se desarrolló de forma muy participativa por parte de todas las integrantes, sirvió con irles reconduciendo y apoyando.

9. ¿Cómo resuelven los posibles desacuerdos o discrepancias en el grupo?⁸

En este caso no fue necesario, puesto que se realizaron aportaciones que se iban complementando y ajustando a todas las necesidades.

Participación de los asistentes

10. ¿Proactiva o reactiva?

Fue una actitud proactiva. El diálogo de las entidades facilitó mucho la participación del resto.

11. ¿Hablan todas las personas?

Hay algunas participantes que intervienen en menos ocasiones y es necesario animarles a ello.

12. ¿Hay una división equitativa del turno de palabra?

Sí. Se hacen interpelaciones neutras para que participen quienes hacían menos aportaciones para escuchar todas las ideas e impresiones.

Puesta en común final

13. ¿Existe una puesta en común final?

Hacemos un resumen de lo tratado durante la sesión.

14. ¿Cuál es su finalidad? ¿Se resuelven dudas? ¿Se recogen sugerencias?

Su finalidad es consensuar definitivamente los tres ingredientes trabajados para completar el documento, reformulando todo lo que no esté claro.

⁷ Solo para los moderadores

⁸ Idem

Trabajo y compromisos de una sesión para otra

15. ¿Se proporcionan materiales o recursos que permitan aumentar o completar la formación y conocimiento de una sesión a otra?

16. ¿Se establece algún tipo de tarea o trabajo entre una sesión y otra dentro de los grupos o de forma general?

En esta ocasión el cuento “Bintou y yo” para que puedan hacer un análisis más exhaustivo de él y puedan buscar sugerencias para trabajar con él.

Se les invita a reflexionar sobre lo trabajado y pensar en posibles aportaciones para completar lo realizado.

17. ¿Se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión?

A través del Teams se suben los documentos para su revisión.

Otras observaciones:

Guión de observación

Fecha: 15 M

Grupo y temática: Comunicaciones y Tic

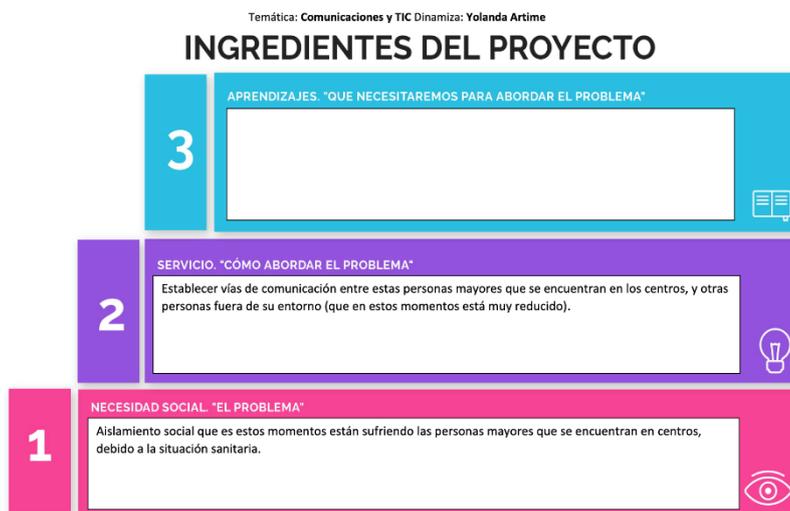
Observador/a: Tutora

Moderadora: (nombre retirado por confidencialidad)

Presentación e inicio de la sesión

1. ¿Qué se hace al inicio de la sesión? ¿Se refresca lo trabajado en la sesión anterior?

Se presentan los conceptos clave del aprendizaje en Servicio siguiendo el esquema planteado por la organización



Se ponen ejemplos y se ilustran con un vídeo concreto. La explicación es breve, directa y muy clara.

2. ¿Se realiza alguna presentación inicial de las personas que componen el grupo?

Si al ser la primera sesión se realiza una presentación inicial por centros educativos y señalando aquellos que tienen experiencia en Aprendizaje en Servicio. Resulta ser un grupo con una cierta homogeneidad en cuanto al nivel educativo que se centra en primaria e infantil. Hay centros como el CP la Ería, el CP Virgen Reina o el CP Santa Bárbara, Centros con experiencia como el Cra La Coruña y un centro que no asiste, en total hay 6 persona asistiendo a la formación. Las personas que asisten con experiencia cuentan al presentarse su experiencia indicando el tipo de proyecto que han desarrollado y las características del mismo

3. ¿Existe alguna explicación inicial sobre la metodologías y temporalización – tiempos o fases y tareas- de la sesión? (En su caso, cita brevemente dichos elementos)

Hay una presentación en la sala general para todos los grupos y se hace una breve explicación de lo que se va a hacer en la sala concreta al inicio de la misma.

4. ¿Se establece o considera un tiempo para la resolución de dudas o sugerencias

No se establece un tiempo específico pero sí que se resuelven las dudas y se plantean sugerencias por parte de los participantes en diferentes momentos.

Asistencia

5. ¿Cuántas personas conforman el grupo? ¿Cuántas son asistentes al curso?
¿Cuántos mediadores o colaboradores?

En el grupo hay 8 personas, una moderadora, una observadora y 6 profesores y profesoras asistentes.

6. ¿Hay alguna ausencia? Especifica la persona o entidad

Si está ausente Héctor Colunga de Mar de Niebla como asociación. Y la profesora del CP Condado de Noreña.

Papel de los moderadores o dinamizadores y colaboradores

7. ¿Qué papel toman en las dinámicas del grupo? ¿Participativa o pasiva? ¿Se implican en los debates, reflexiones y toma de decisiones o se limita a recoger lo planteado?

La moderadora sobre todo organiza las intervenciones, recoge la información, presenta la sesión y lo hace de forma muy dinámica interaccionando con el profesorado asistente y dando lugar a muchas intervenciones y a diferentes ideas

8. ¿Qué aportan? ¿Conocimientos, experiencias, ideas, reflexiones, mejoras, síntesis, puntos fuertes y débiles, puntos comunes o de encuentro...?

En un inicio aportan experiencias, ejemplos y algunas ideas, sintetiza bien todas las aportaciones y hace que el grupo se mueva con agilidad

9. ¿Animan a los asistentes a participar? si ¿ Qué estrategias emplean?⁹
Exposición- participación

10. ¿Cómo resuelven los posibles desacuerdos o discrepancias en el grupo?¹⁰ No hay desacuerdos

Participación de los asistentes

11. ¿Proactiva o reactiva? Los asistentes son bastante participativos, aunque no todos, los que tienen experiencia son más proactivos y los que no la tienen participan menos. Hay claros líderes del grupo que participan con mayor frecuencia incluso animados por sus compañeros y compañeras

12. ¿Hablan todas las personas? La mayoría

⁹ Solo para los moderadores

¹⁰ Idem

13. ¿Hay una división equitativa del turno de palabra? Hay personas que hablan más, aunque no hay peleas por el turno

Puesta en común final

14. ¿Existe una puesta en común final? Se acabó abruptamente y no hubo tiempo para poder hacer la puesta en común al desactivarse la sala para pasar a la sala general.
15. ¿Cuál es su finalidad? ¿Se resuelven dudas? ¿Se recogen sugerencias?

Su finalidad era poder cerrar los diferentes elementos del proyecto para tratar de hacer un proyecto con características comunes

Trabajo y compromisos de una sesión para otra

16. ¿Se proporcionan materiales o recursos que permitan aumentar o completar la formación y conocimiento de una sesión a otra?

No en este caso no se proporcionan materiales para poder trabajar de una sesión a otra

17. ¿Se establece algún tipo de tarea o trabajo entre una sesión y otra dentro de los grupos o de forma general?

No se establece ninguna tarea lo cual podría haber aportado un plus para poder avanzar mucho más en la siguiente sesión.

18. ¿Se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión?

No queda claro

Otras observaciones:

El objetivo de la sesión es definir tanto la necesidad ligada a ella el servicio y finalmente el aprendizaje que se derivaría de él. Entre el grupo de personas que tiene experiencia dado que se pensaba que era necesario llevar una propuesta

Guiones del 12 de abril

Guión de observación

Fecha: 12/04/2021

Grupo y temática: COEDUCACIÓN, IGUALDAD, PREVENCIÓN VIOLENCIA DE GÉNERO

Observador/a: Autora

Moderador: (nombre retirado por confidencialidad)

Presentación e inicio de la sesión

- 1. ¿Qué se hace al inicio de la sesión? ¿Se refresca lo trabajado en la sesión anterior?**
Sí, se introduce la sesión, se refresca lo trabajado previamente y se enlaza con la labor a realizar durante la sesión actual.
- 2. ¿Se realiza alguna presentación inicial de las personas que componen el grupo?**
Al tratarse de la segunda sesión no se realiza una presentación, aunque sí se comprueba la asistencia.
- 3. ¿Existe alguna explicación inicial sobre la metodologías y temporalización – tiempos o fases y tareas- de la sesión? (En su caso, cita brevemente dichos elementos)**
Sí, se mencionan las fases que conlleva la sesión y aspectos a trabajar (información que ya se había proporcionado previamente a través del archivo “Esquema de la sesión 5ª” subido al Teams).
- 4. ¿Se establece o considera un tiempo para la resolución de dudas o sugerencias?**
Sí, se realiza una aclaración de dudas planteadas en la sesión anterior y también se recogen y resuelven aquellas planteadas durante la propia sesión.

Asistencia

- 5. ¿Cuántas personas conforman el grupo? ¿Cuántas son profesorado asistente al curso? ¿Cuántos mediadores o colaboradores?**
En total debería de haber 10 personas entre el moderador, las 5 profesoras asistentes y las 4 personas de las entidades colaboradoras.
- 6. ¿Hay alguna ausencia? Especifica la persona o entidad**
Del profesorado asisten las 5 profesoras y de las entidades colaboradoras asiste MASPAZ, CMX y Ayuda en Acción
No asiste CODOPA

Papel de los moderadores o dinamizadores y colaboradores

- 7. ¿Qué papel toman en las dinámicas del grupo? ¿Participativa o pasiva? ¿Se implican en los debates, reflexiones y toma de decisiones o se limita a recoger lo planteado?**

Moderadores o dinamizadores

Activa, se implica en los debates, toma de decisiones y reflexiones (también recoge lo planteado).

Entidades colaboradoras

Activa, se implican en los debates, toma de decisiones y reflexiones.

8. ¿Qué aportan? ¿Conocimientos, experiencias, ideas, reflexiones, mejoras, síntesis, puntos fuertes y débiles, puntos comunes o de encuentro...?

Moderadores o dinamizadores

- Humanización de la sesión. Al pedir que tengamos las cámaras encendidas, ayuda a que la sesión tenga un carácter más amable y cercano al favorecer que las personas conecten en mayor medida entre ellas y, además, contribuye a que mantengan mayor atención en la sesión.
- Asegurar el seguimiento de la sesión. Preguntar que permiten confirmar si se entiende, si hay dudas, si se está viendo lo compartido en pantalla...
- Aclarar dudas.
- Guía la sesión (las fases, los tiempos, los turnos de palabra, etc.) sin dirigirla de forma invasiva o autoritaria; dejando flexibilidad y margen.
- Proporciona ideas y aporta conocimientos y experiencia.
- Síntesis de lo debatido y expuesto.
- Verificar acuerdos o puntos comunes. Exponer los puntos en común o ideas recogidas para constatar que todas las personas están de acuerdo con los mismos y, en su caso, preguntar y recoger posibles cambios o mejoras.
- Anima a la participación, el enganche y la división equitativa de los turnos de palabra aludiendo a las diversas personas para que se animen y tengan un espacio para hablar.
- Encauza la actividad. Recuerda lo que se está trabajando en caso de que el debate se haga amplio y plantea la necesidad de concretar y reducir el rango para que pueda conseguirse algo operativo (para esto sirven de gran ayuda las diferentes fases y preguntas previstas para la sesión).
- Resolución conflictos o problemáticas. El único que hubo fue con un solapamiento de turnos de palabra y lo resolvió prontamente asignando un turno de palabra.

Entidades colaboradoras

- Proporciona ideas, aportan conocimientos, experiencia y materiales o recursos.

9. ¿Animan a los asistentes a participar? ¿Qué estrategias emplean?¹¹

Sí, guiándose por la información que tiene sobre las personas presentes (entidad/centro, etapa educativa y experiencia) hace alusiones o referencias como: ya que estabas hablando ¿qué opinas de...?, ¿x cómo ves esto? ¿cómo es en tu centro/entidad? ¿cómo lo harías para esa etapa educativa?...

En este punto sirve de gran ayuda el esquema previo con preguntas ya formuladas, porque sirve de ayuda al moderador al permitirle encauzar y favorece el debate y dialogo.

10. ¿Cómo resuelven los posibles desacuerdos o discrepancias en el grupo?¹²

No ha habido problemas. El único hecho mencionable fue alguna solapación de personas hablando que fue resuelto ordenando el turno de palabra.

Participación de los asistentes

11. ¿Proactiva o reactiva?

¹¹ Solo para los moderadores

¹² Idem

En general proactiva

12. ¿Hablan todas las personas?

Sí

13. ¿Hay una división equitativa del turno de palabra?

En global sí, aunque algunas personas tienen mayor facilidad para participar y cierta tendencia a acaparar la palabra. Pero, en general, la acción del moderador ha ayudado a que sea un debate bastante repartido, sin grandes monólogos y con participación de todas las asistentes.

Puesta en común final

14. ¿Existe una puesta en común final?

Sí, dentro del grupo se va poniendo en común constantemente la información.

15. ¿Cuál es su finalidad? ¿Se resuelven dudas? ¿Se recogen sugerencias?

Plantear puntos comunes, tareas para la próxima sesión y resolver dudas.

Trabajo y compromisos de una sesión para otra

16. ¿Se proporcionan materiales o recursos que permitan aumentar o completar la formación y conocimiento de una sesión a otra?

No realmente

17. ¿Se establece algún tipo de tarea o trabajo entre una sesión y otra dentro de los grupos o de forma general?

Los participantes deberán rellenar un cuestionario que permitirá hacer un mapeo y mapa interactivo con las diferentes entidades de su zona que podrían ser colaboradoras de un proyecto de ApS en los centros. Además, se va a habilitar un Drive colaborativo para definir los conceptos claves para el proyecto.

18. ¿Se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión?

Elaboración colaborativa a través del Drive

Otras observaciones:

Se observan mejoras respecto de la sesión anterior:

- Disponer de una persona encargada del buen desarrollo técnico de la sesión online.
- Mejor encauzada y moderada.
- Reparto de turno de palabra más equitativo que en la sesión anterior al trabajar sobre preguntas que tenían que responder todas las personas.
- Se ha aliviado la confusión de la sesión anterior y se han llegado a conclusiones o soluciones más claras.
- Ha habido apoyo entre las diferentes personas para tratar de buscar proyectos para las diferentes etapas. Incluso se ha planteado la opción de que se hiciera un macro proyecto colaborativo entre los diferentes centros y niveles.
- En relación con esta sesión se ha trasladado información con antelación en relación con las fases y aspectos a trabajar durante la sesión.
- Mayor presencia de entidades colaboradoras que ha aportado mayor riqueza al debate, muy buenas recomendaciones basadas en experiencias y diferentes recursos o materiales de libre acceso.

Guión de observación

Fecha: 12/04/2021

Grupo y temática: Formación. Lectura

Observador/a: Moderadora (nombre retirado por confidencialidad)

Moderador: (nombre retirado por confidencialidad)

Presentación e inicio de la sesión

1. ¿Qué se hace al inicio de la sesión? ¿Se refresca lo trabajado en la sesión anterior?

Se repasa el documento que se ha subido al Teams con las aportaciones de la sesión anterior, como punto de partida para seguir avanzando en el proyecto.

2. ¿Se realiza alguna presentación inicial de las personas que componen el grupo?

Nos recordamos las personas que estamos en el grupo para refrescar y se presenta la compañera que faltó la sesión anterior.

3. ¿Existe alguna explicación inicial sobre la metodologías y temporalización – tiempos o fases y tareas- de la sesión? (En su caso, cita brevemente dichos elementos)

Se presenta esta sesión con el objetivo principal de visibilizar el papel de las entidades sociales que forman parte del grupo y facilitar que puedan vincularse a los proyectos de los centros educativos.

Para ello dinamizo un diálogo en torno a preguntas dirigidas a la entidad social sobre su respuesta a necesidades sociales identificadas, qué pueden aportar al alumnado, qué experiencia tiene trabajando con centros educativos.

Además, hay preguntas dirigidas a los centros educativos sobre las posibilidades de incorporar la entidad social en el proyecto y cómo contribuirá el alumnado a la labor social de la entidad.

4. ¿Se establece o considera un tiempo para la resolución de dudas o sugerencias?

Según se van abordando las distintas preguntas se resuelven las dudas o sugerencias.

¿Cuántas personas conforman el grupo? ¿Cuántas son profesorado asistente al curso? ¿Cuántos mediadores o colaboradores?

El grupo está formado por 9 profesoras, 2 pertenecientes a entidades sociales (Médicus Mundi) y 1 moderadora- dinamizadora. Total 12 personas.

5. ¿Hay alguna ausencia? Especifica la persona o entidad

En esta sesión faltó 1 perteneciente a la entidad social por problemas de conexión.

Papel de los moderadores o dinamizadores y colaboradores

6. ¿Qué papel toman en las dinámicas del grupo? ¿Participativa o pasiva? ¿Se implican en los debates, reflexiones y toma de decisiones o se limita a recoger lo planteado?

Potencio el debate, preguntando, repreguntando y jugando con supuestos que les puedan servir de reflexión y ayuda. Dejo que intervengan, que el grupo se sienta cómodo.

7. ¿Qué aportan? ¿Conocimientos, experiencias, ideas, reflexiones, mejoras, síntesis, puntos fuertes y débiles, puntos comunes o de encuentro...?

En esta sesión fueron muy importantes las aportaciones realizadas tanto por las profesoras como por la representante de la entidad social.

8. ¿Animan a los asistentes a participar? ¿Qué estrategias emplean?¹³

Esta sesión se desarrolló de forma muy participativa por parte de la integrante de la entidad social, sin embargo, las profes no me mostraron muy participativas, fue necesario animarlas constantemente.

¿Cómo resuelven los posibles desacuerdos o discrepancias en el grupo?¹⁴

No fue necesario intervenir en ese aspecto.

Participación de los asistentes

9. ¿Proactiva o reactiva?

El diálogo de la entidad muy proactivo, pero el de las profes no.

¿Hablan todas las personas?

Hay algunas participantes que no intervienen y es necesario preguntarles directamente, aunque sus respuestas no ayudan a enriquecer el debate.

10. ¿Hay una división equitativa del turno de palabra?

Sí.

Puesta en común final

11. ¿Existe una puesta en común final?

Hacemos un resumen de lo tratado durante la sesión.

12. ¿Cuál es su finalidad? ¿Se resuelven dudas? ¿Se recogen sugerencias?

Su finalidad es recopilar lo trabajado durante la sesión de forma breve.

Trabajo y compromisos de una sesión para otra

¹³ Solo para los moderadores

¹⁴ Idem

13. ¿Se proporcionan materiales o recursos que permitan aumentar o completar la formación y conocimiento de una sesión a otra?

Para la próxima sesión tienen que reflexionar sobre cómo motivar al grupo-clase para presentarles el proyecto.

14. ¿Se establece algún tipo de tarea o trabajo entre una sesión y otra dentro de los grupos o de forma general?

Se les invita a revisar los materiales que se van a subir a la plataforma: fotografías, powerpoint,...

15. ¿Se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión?

A través del Teams se suben los documentos para su revisión.

Otras observaciones:

Guión de observación

Fecha: 12 A

Grupo y temática: Comunicaciones y Tic

Observador/a: Tutora

Moderadora: (nombre retirado por confidencialidad)

Presentación e inicio de la sesión

1. ¿Qué se hace al inicio de la sesión? ¿Se refresca lo trabajado en la sesión anterior?

Se revisa el proyecto y se rellenan los ámbitos que faltaban de la sesión anterior. Se completa sobre todo el ámbito de los aprendizajes derivados del aprendizaje en servicio incluyendo expresión oral, expresión escrita, aprendizajes técnicos y trabajo de grupo. Se completa el boceto del proyecto adecuadamente.

¿Se realiza alguna presentación inicial de las personas que componen el grupo?

Al ser la segunda sesión de grupo no se realiza una presentación inicial pero al ser poca gente ya casi se conocen. Asisten cuatro personas únicamente del CP Virgen Reina o el Cra La Coruña, en total hay 4 persona asistiendo a la formación. Las personas que asisten con experiencia cuentan al presentarse su experiencias indicando el tipo de proyecto que han desarrollado y las características del mismo

2. ¿Existe alguna explicación inicial sobre la metodologías y temporalización – tiempos o fases y tareas- de la sesión? (En su caso, cita brevemente dichos elementos)

Hay una presentación en la sala general para todos los grupos y se hace una breve explicación de lo que se va a hacer en la sala concreta al inicio de la misma bastante clara (ver documento compartido en Teams)

3. ¿Se establece o considera un tiempo para la resolución de dudas o sugerencias

No se establece un tiempo específico pero no es necesario porque se va contemplando todo sobre la marcha

Asistencia

4. ¿Cuántas personas conforman el grupo? ¿Cuántas son asistentes al curso?
¿Cuántas mediadores o colaboradores?

En el grupo hay 6 personas, una moderadora, una observadora y 4 profesores y profesoras asistentes.

5. ¿Hay alguna ausencia? Especifica la persona o entidad

Si está ausente Hector Colunga de Mar de Niebla como asociación por estar moderando otro grupo. Y falta también la profesora del CP Condado de Noreña.

Papel de los moderadores o dinamizadores y colaboradores

6. ¿Qué papel toman en las dinámicas del grupo? ¿Participativa o pasiva? ¿Se implican en los debates, reflexiones y toma de decisiones o se limita a recoger lo planteado?

La moderadora sobre todo organiza las intervenciones, recoge la información, presenta la sesión y lo hace de forma muy dinámica interaccionando con el profesorado asistente y dando lugar a muchas intervenciones y a diferentes ideas, a veces resulta un poco invasiva.

7. ¿Qué aportan? ¿Conocimientos, experiencias, ideas, reflexiones, mejoras, síntesis, puntos fuertes y débiles, puntos comunes o de encuentro...?

El grupo del Colegio de la Coruña aporta mucha experiencia en el trabajo por proyectos lo cual crea una base de trabajo muy importante que hace que rápidamente avancen en el diseño del proyecto y en ideas para desarrollar, tienen claro que lo quieren hacer y van a por ello, va a participar el ayuntamiento, ya hablaron con las personas del centro y se ve que tienen una dinámica de trabajo en grupo. Señalan que la trabajadora del centro de mayores les indica que son gente que tiene limitaciones para participar en debates o formatos sobre temáticas actuales.

8. ¿Animan a los asistentes a participar? si ¿ Qué estrategias emplean?¹⁵
No es necesario ninguna técnica específica porque el grupo participa por sí mismo sin ninguna dificultad
9. ¿Cómo resuelven los posibles desacuerdos o discrepancias en el grupo?¹⁶ No hay desacuerdos, al contrario mucho consenso.

Participación de los asistentes

10. ¿Proactiva o reactiva?

Los asistentes son sumamente proactivos, tienen ya ideas muy concretas de lo que quieren hacer y las ponen en marcha.

11. ¿Hablan todas las personas? La mayoría al final también intentan incorporar a las personas que no hablaron, en concreto a una maestra que acaba de empezar y que no tiene mucha experiencia, le proponen ideas y le ofrecen información del aprendizaje por proyectos y yo le ofrezco sobre cómo realizar podcast
12. ¿Hay una división equitativa del turno de palabra? Hay personas que hablan más porque tienen más que aportar y tienen en cuenta también a los que no hablan animándoles a participar

Puesta en común final

13. ¿Existe una puesta en común final?

La sesión es toda ella una puesta en común salen ideas fundamentales para desarrollar el proyecto:

¹⁵ Solo para los moderadores

¹⁶ Idem

- Incorporar a la universidad y en concreto al alumnado de diferentes asignaturas como apoyo para trabajar con el alumnado de primaria
- Incorporar a padres especializados, tienen un padre corresponsal del New York Times
- Incorporar a alguien de Radio Kras que haga con ellos un programa en directo
- Contactar con la gente de RqR y pedirles asesoramiento para trabajar con la radio en el centro escolar les sugiero Rosa Piquí y a Benjamín Menéndez.
- Se propone hacer algo aunque sea sencillo o muy elemental para empezar (se insiste en ello con la chica que está empezando) y hacerlo ya porque no se puede dejar a los chicos y al centro de mayores con el que ya hablaron sin materializar la tareas porque eso crea mucha desmotivación.

14. ¿Cuál es su finalidad? ¿Se resuelven dudas? ¿Se recogen sugerencias?

Su finalidad era poder cerrar los diferentes elementos del proyecto para tratar de hacer un proyecto con características comunes y ver otros aspectos relativos a la puesta en marcha, como motivar al alumnado para empezar (se piensa en una sesión inicial para empezar con alguien de radio Kras).

Trabajo y compromisos de una sesión para otra

15. ¿Se proporcionan materiales o recursos que permitan aumentar o completar la formación y conocimiento de una sesión a otra?

No en este caso no se proporcionan materiales para poder trabajar de una sesión a otra, aunque si se muestra el material inicial.

16. ¿Se establece algún tipo de tarea o trabajo entre una sesión y otra dentro de los grupos o de forma general?

No se establece ninguna tarea específica, aunque se indica que hay que ir avanzando en el diseño del proyecto y el contacto con organizaciones para avanzar en la siguiente sesión.

17. ¿Se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión?

No queda claro

Otras observaciones:

Hay un participante que casi no interviene. Señala que no nos oye bien y que tiene dificultades para seguirnos.

Es un grupo que se muestra muy entusiasta con la acción y muy proactivo para desarrollarla se intercambian informaciones sobre:

- Mar de Niebla
- Talleres Tic con el LLoreu
- Aps con el aula de Inmersión Lingüística del Alfonso
- Día mundial de la radio grabaciones.

Guiones del 26 de abril

Guión de observación

Fecha: 26/04/2021

Grupo y temática: IGUALDAD, BUENOS TRATOS Y PREVENCIÓN VIOLENCIA SEXISTA

Observador/a: (nombre retirado por confidencialidad)

Moderador: (nombre retirado por confidencialidad)

Presentación e inicio de la sesión

1. ¿Qué se hace al inicio de la sesión? ¿Se refresca lo trabajado en la sesión anterior?

Se da a conocer la estructura de la sesión:

- Una primera parte de exposición de experiencias de ApS relacionadas con la temática de igualdad.
- Una segunda parte para poner en común los requisitos y el guion para la elaboración del proyecto de ApS que tiene que realizar cada docente.

2. ¿Se realiza alguna presentación inicial de las personas que componen el grupo?

Se realiza la presentación de las personas presentes: cuatro profesoras del grupo y dos profesoras ponentes.

3. ¿Existe alguna explicación inicial sobre la metodologías y temporalización – tiempos o fases y tareas- de la sesión? (En su caso, cita brevemente dichos elementos)

Se plantea que la sesión se divide en dos partes, temporalizadas en una hora cada una.

4. ¿Se establece o considera un tiempo para la resolución de dudas o sugerencias?

Al finalizar la sesión hay tres profesoras y una activista social presentes. Se deja un tiempo para el planteamiento de dudas relativas a la elaboración del proyecto.

5. ¿Cuántas personas conforman el grupo? ¿Cuántas son profesorado asistente al curso? ¿Cuántos mediadores o colaboradores?

En la sesión participan desde el principio la persona moderadora, 4 profesoras y dos ponentes (profesoras de otros centros educativos no implicadas en la formación). Más adelante se incorpora una persona de Acción contra el Hambre.

6. ¿Hay alguna ausencia? Especifica la persona o entidad

Una profesora ausente y otras cuatro de entidades sociales.

Papel de los moderadores o dinamizadores y colaboradores

7. ¿Qué papel toman en las dinámicas del grupo? ¿Participativa o pasiva? ¿Se implican en los debates, reflexiones y toma de decisiones o se limita a recoger lo planteado?

En mi caso, como dinamizador/facilitador presento a las personas ponentes que van ejemplificar las experiencias y dinamizo el debate al final de cada presentación.

En la 2ª parte de la sesión, presento el guion del proyecto y les invito a realizar sugerencias y/o plantear dudas sobre su contenido.

8. ¿Qué aportan? ¿Conocimientos, experiencias, ideas, reflexiones, mejoras, síntesis, puntos fuertes y débiles, puntos comunes o de encuentro...?

Mi aportación se limita a presentar las experiencias y el guion, tratando de contextualizar toda la información en el marco de la formación y haciéndolo de forma clara y concisa.

9. ¿Animan a los asistentes a participar? ¿Qué estrategias emplean?¹⁷

Trato de animar a la participación después de la intervención de las ponentes.

10. ¿Cómo resuelven los posibles desacuerdos o discrepancias en el grupo?¹⁸

Participación de los asistentes

11. ¿Proactiva o reactiva?

Tan solo se plantearon un par de preguntas al finalizar la exposición de cada una de las experiencias.

12. ¿Hablan todas las personas?

Intervinieron dos de las profesoras asistentes.

13. ¿Hay una división equitativa del turno de palabra?

Puesta en común final

14. ¿Existe una puesta en común final?

No se realiza una puesta en común final debido a las características de esta sesión.

15. ¿Cuál es su finalidad? ¿Se resuelven dudas? ¿Se recogen sugerencias?

Trabajo y compromisos de una sesión para otra

16. ¿Se proporcionan materiales o recursos que permitan aumentar o completar la formación y conocimiento de una sesión a otra?

Se proporciona el documento con el guion y los requisitos para la elaboración del proyecto.

17. ¿Se establece algún tipo de tarea o trabajo entre una sesión y otra dentro de los grupos o de forma general?

Por mi parte, me comprometo a comunicarme con cada una de las profesoras para aclarar posibles dudas sobre el diseño del proyecto.

18. ¿Se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión?

Me comprometo a mantener el contacto antes de la próxima reunión.

Otras observaciones:

¹⁷ Solo para los moderadores

¹⁸ Idem

Guion de observación

Fecha: 26/04/2021

Grupo y temática: Formación. Lectura

Observador/a: Moderadora (nombre retirado por confidencialidad)

Moderador: (nombre retirado por confidencialidad)

Presentación e inicio de la sesión

1. ¿Qué se hace al inicio de la sesión? ¿Se refresca lo trabajado en la sesión anterior?

Durante la primera parte de la sesión contamos con la participación de Ana Belén Fernández del CP Clara Campoamor de Riaño que nos presenta el proyecto “Un libro, una sonrisa” desarrollado en su centro.

La segunda parte cerramos los aspectos pendientes del día anterior y se dieron las pautas para el diseño del proyecto, así como los aspectos a tener en cuenta para su diseño a través de un canvas.

2. ¿Se realiza alguna presentación inicial de las personas que componen el grupo?

Como ya nos conocemos todas, únicamente presento a la ponente que va a exponer su experiencia.

3. ¿Existe alguna explicación inicial sobre la metodologías y temporalización – tiempos o fases y tareas- de la sesión? (En su caso, cita brevemente dichos elementos)

Se presenta cómo se va a desarrollar la sesión y los tiempos dedicados a cada una de las partes.

4. ¿Se establece o considera un tiempo para la resolución de dudas o sugerencias?

En esta ocasión al finalizar la exposición se han realizado preguntas a la ponente sobre su proyecto que les han servido de referencia para dar respuesta a sus interrogantes.

¿Cuántas personas conforman el grupo? ¿Cuántas son profesorado asistente al curso? ¿Cuántos mediadores o colaboradores?

El grupo está formado por 9 profesoras, 2 pertenecientes a entidades sociales (Médicus Mundi) y 1 moderadora- dinamizadora. Total 12 personas.

5. ¿Hay alguna ausencia? Especifica la persona o entidad

En esta sesión faltó la misma persona que en la anterior y por el mismo motivo.

Papel de los moderadores o dinamizadores y colaboradores

6. ¿Qué papel toman en las dinámicas del grupo? ¿Participativa o pasiva? ¿Se implican en los debates, reflexiones y toma de decisiones o se limita a recoger lo planteado?

Totalmente participativa para animarlos a participar.

7. ¿Qué aportan? ¿Conocimientos, experiencias, ideas, reflexiones, mejoras, síntesis, puntos fuertes y débiles, puntos comunes o de encuentro...?

Se aportan experiencias, reflexiones e ideas para que puedan integrarse en la conversación y realicen sus aportaciones. Aunque hoy ha resultado un poco complicado. Únicamente participaban 3 personas mayoritariamente.

8. ¿Animan a los asistentes a participar? ¿Qué estrategias emplean?¹⁹

Hoy ha sido necesario lanzar preguntas concretas y animarlas continuamente a participar.

9. ¿Cómo resuelven los posibles desacuerdos o discrepancias en el grupo?²⁰

No se han producido desacuerdos.

Participación de los asistentes

10. ¿Proactiva o reactiva?

Fue una actitud proactiva para algunas participantes y muda para otras.

¿Hablan todas las personas?

No.

11. ¿Hay una división equitativa del turno de palabra?

Hoy no ha sido necesario.

Puesta en común final

12. ¿Existe una puesta en común final?

Hacemos un resumen de lo tratado durante la sesión.

13. ¿Cuál es su finalidad? ¿Se resuelven dudas? ¿Se recogen sugerencias?

Su finalidad es que quede claro lo trabajado y lo que hay que hacer a partir de ahora.

Trabajo y compromisos de una sesión para otra

14. ¿Se proporcionan materiales o recursos que permitan aumentar o completar la formación y conocimiento de una sesión a otra?

Se les sube al Teams el documento con el diseño del proyecto y los aspectos a tener en cuenta para su diseño

15. ¿Se establece algún tipo de tarea o trabajo entre una sesión y otra dentro de los grupos o de forma general?

¹⁹ Solo para los moderadores

²⁰ Idem

Tienen que empezar a diseñar los proyectos de manera global o individual. No ha habido consenso sobre cómo organizarse y la mayoría lo harán de forma individual.

16. ¿Se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión?

A través del Teams y correo electrónico.

Otras observaciones:

Guión de observación

Fecha: 26 M. Tercera Sesión

Grupo y temática: Comunicaciones y Tic

Observador/a: Tutora. Asisto solo a la segunda hora

Moderadora: (nombre retirado por confidencialidad)

Presentación e inicio de la sesión

1. ¿Qué se hace al inicio de la sesión? ¿Se refresca lo trabajado en la sesión anterior?

Se presenta este proyecto

<https://www.goteo.org/project/rompiendo-la-brecha-digital/participate>

Habría que comentarlo

2. ¿Existe alguna explicación inicial sobre la metodologías y temporalización – tiempos o fases y tareas- de la sesión? (En su caso, cita brevemente dichos elementos)

Hay una presentación inicial sobre el proyecto modelo ApS y otra previa a la presentación del esquema y la fecha para la realización del proyecto

<https://view.genial.ly/5e64d91945d9ae0fc604d84b/interactive-content-canvas-aps>

Ver

3. ¿Se establece o considera un tiempo para la resolución de dudas o sugerencias

Si de hecho se deja un tiempo largo en el que se plantean varias cuestiones: dificultad para ejecutar proyectos en lo que queda de curso, dificultad para hacer proyectos aps en infantil, pregunta sobre q lo que se refiere el trabajo en red, dudas técnicas sobre cómo hacer podcast educativos y cómo usar la tablets o que aplicación es la mejor para editar los podcast.

Asistencia

4. ¿Cuántas personas conforman el grupo? ¿Cuántas son asistentes al curso?
¿Cuántas mediadores o colaboradores?

En el grupo hay 6 personas, una moderadora, una observadora y 4 profesores y profesoras asistentes. Hay una chica y un chico que asisten por primera vez

5. ¿Hay alguna ausencia? Especifica la persona o entidad

Faltan 4 profesores

Papel de los moderadores o dinamizadores y colaboradores

6. ¿Qué papel toman en las dinámicas del grupo? ¿Participativa o pasiva? ¿Se implican en los debates, reflexiones y toma de decisiones o se limita a recoger lo planteado?

El profesorado con experiencia previa sigue participando más, a los demás se les da entrada para que planteen dudas pero como en sesiones anteriores no habían asistido no aportan gran cosa .

7. ¿Qué aportan? ¿Conocimientos, experiencias, ideas, reflexiones, mejoras, síntesis, puntos fuertes y débiles, puntos comunes o de encuentro...?

Los que ya están en ello comentan dificultades o dudas el resto no mucho.

8. ¿Animan a los asistentes a participar? si ¿Qué estrategias emplean?²¹

9. ¿Cómo resuelven los posibles desacuerdos o discrepancias en el grupo?

²² No hay desacuerdos

Participación de los asistentes

10. ¿Proactiva o reactiva?

Se mantiene la impresión de la sesión anterior Los asistentes son bastante participativos, aunque no todos, los que tienen experiencia son más proactivos y los que no la tienen participan menos. Hay claros líderes del grupo que participan con mayor frecuencia incluso animados por sus compañeros y compañeras

11. ¿Hablan todas las personas? La mayoría

12. ¿Hay una división equitativa del turno de palabra? Hay personas que hablan más aunque no hay peleas por el turno

Puesta en común final

13. ¿Existe una puesta en común final? No hay materia para poner en común pero si un turno de preguntas

14. ¿Cuál es su finalidad? ¿Se resuelven dudas? ¿Se recogen sugerencias?

Dudas sobre el proyecto que ya se comentaron y comentarios sobre la experiencia de Aps presentada al inicio de la sesión que fue de mucho interés para los participantes aunque el nivel educativo era muy diferente al de los asistentes al curso. Pese a ello les resultó muy ilustrativa

Se pregunta por lo que se va a tratar en la siguiente sesión pero no queda claro.

Trabajo y compromisos de una sesión para otra

²¹ Solo para los moderadores

²² Idem

15. ¿Se proporcionan materiales o recursos que permitan aumentar o completar la formación y conocimiento de una sesión a otra?

Una presentación de la estructura del proyecto en Canva que gusta mucho por considerarla muy concreta y clara

16. ¿Se establece algún tipo de tarea o trabajo entre una sesión y otra dentro de los grupos o de forma general?

Se acuerda avanzar en la elaboración del proyecto que sería para el día 26 de Abril la entrega

17. ¿Se mantiene el contacto, reflexiones y colectivización de conocimiento y recursos fuera de la sesión?

No

Otras observaciones:

No hay mucha reflexión sobre el sentido del ApS y los aprendizajes que desarrollarán los alumnos/as, no hay estrategias para desarrollar esa reflexión y deberían buscarse para próximas ediciones. Hay que buscar un término medio entre no desanimar a la gente y que sea una cuestión puramente voluntariosa y de diseño metodológico y poco de análisis sociopolítico, esto parece que se da por hecho que va implícito pero, en mi opinión, no está claro en algunos casos (Los dos nuevos por ejemplo no parecen haberse enterado mucho de que va el tema)

Anexo III: Instrumento de análisis de contenido

Tomando como base los 8 estándares de la National Youth Leadership (s.f.), podemos considerar un análisis de contenido de los programas de ApS en base a las siguientes dimensiones e indicadores:

- La vinculación del programa con el curriculum
 - La adecuada planificación y articulación del programa en relación con el curriculum escolar oficial, explicitando claramente los objetivos y las metas.
- La incorporación de la voz de la juventud
 - Incluir las voces y participación de los estudiantes en el proceso de planificación, implementación y evaluación.
- El *partnership*: la involucración y colaboración con la comunidad
 - La diversidad de actores comparte conocimiento, se consideran mutuamente valiosos y colaboran para establecer una visión compartida y objetivos comunes para abordar las necesidades de la comunidad mediante la elaboración de planes y una frecuente y regular comunicación acerca de las acciones y el progreso del proyecto.
- La inclusión de oportunidades para la reflexión
 - La consideración de la reflexión del alumnado en relación con el servicio y aprendizaje como un elemento clave a largo de todo proyecto.
- El ofrecimiento de un servicio -y aprendizaje- significativo
 - La vinculación de los aprendizajes con vivencias y experiencias basadas en las situaciones, necesidades y problemáticas reales –a las que dar solución- para facilitar la consecución de aprendizajes verdaderamente contextualizados, relevantes y significativos.
- La promoción del respeto mutuo y entendimiento de la diversidad
 - La identificación, análisis, entendimiento y valoración de de diversos puntos de vista, contextos y bagajes de aquellos que proporciona y reciben el servicio.
 - El desarrollo de habilidades interpersonales para la resolución de conflictos y la toma de decisiones.
 - El reconocimiento y superación de los estereotipos.
- El seguimiento o monitorización del proceso

- La consideración de la evaluación -través de diversas fuentes- como un proceso continuo dentro del proyecto que permite observar de la calidad de la implementación y el cumplimiento de los objetivos especificados y, asimismo, utilizar estos resultados para la mejora y la sostenibilidad de las iniciativas.
- La adecuada duración e intensidad del proyecto
 - El establecimiento de un proyecto con una duración e intensidad que permita abordar las necesidades de la comunidad y alcanzar los resultados esperados

Cuestionario-rúbrica aplicado al profesorado



Evaluación del Curso "Construyendo proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) en las aulas"

A continuación, os presentamos un formulario para evaluar el curso sobre ApS en el que estáis participado. Agradecemos vuestra colaboración y máxima sinceridad. ¡Muchas gracias!

1. Me siento:

- Hombre
- Mujer
- Intersex o no binario

2. Edad

3. Nivel educativo en el que tiene lugar mi labor profesional:

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria Obligatoria
- Educación Secundaria Postobligatoria (Formación Profesional y Bachillerato)

4. Grupo temático en el que he participado

- Igualdad, buenos tratos y prevención de la violencia sexista
- Inclusión plena de personas con alguna discapacidad
- Relaciones intergeneracionales
- Medio ambiente y crisis climática
- Vida saludable, consumo responsable y comercio justo
- Comunicaciones y TIC
- Formación y lectura

5. Los contenidos proporcionados...

- Han permitido entender y conocer las ideas centrales del curso de forma clara y concisa. Todo el proceso se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos y recursos abundantes.
- Han permitido entender y conocer las ideas centrales del curso. Todo el proceso se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos y recursos suficientes.
- Se ha proporcionado con algunas carencias, errores o lagunas, dificultando entender y conocer las ideas centrales del curso. Todo el proceso se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos y recursos escasos.
- No han permitido entender las ideas centrales del curso. Este proceso no se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos ni recursos.

6. La metodología y la temporalización previstas...

- Fueron muy adecuadas entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, permitiendo alcanzar los objetivos del curso de la forma más eficiente posible.
- Fueron adecuadas entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, permitiendo alcanzar a nivel general los objetivos del curso.
- Tuvieron algunos inconvenientes entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, conllevando que los objetivos del curso fueran alcanzados con algunas carencias.
- Fueron inadecuadas entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, no permitiendo alcanzar los objetivos del curso.

7. Dentro de las sesiones en los grupos temáticos reducidos...

- Se han desarrollado de manera impecable los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.
- Se han desarrollado de manera adecuada los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.
- Se han desarrollado con algunas carencias los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.
- Se han desarrollado con muchas carencias los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.

8. En relación con mi experiencia previa en Aprendizaje-Servicio...

- Disponía de amplio conocimiento o formación previa en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. Asimismo, estoy completamente habituado/a a este tipo de prácticas tras múltiples experiencias de aprendizaje-servicio.
- Disponía de cierto conocimiento o formación previa en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. Asimismo, soy conocedor de este tipo de prácticas y experiencias.
- Tenía poco o muy básico conocimiento o formación en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. Tenía una información escasa de este tipo de prácticas y experiencias.
- No tenía conocimiento o formación en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. No tenía conocimiento alguno de este tipo de prácticas y experiencias.

9. En relación con mi nivel de consecución del proyecto...

- He conseguido diseñar y poner en práctica un proyecto personal o grupal de ApS que contempla de forma detallada y completa los elementos clave del curso.
- He conseguido diseñar y poner en práctica un proyecto personal o grupal de ApS que contempla de forma general los elementos clave del curso.
- He conseguido diseñar sin poner en práctica un proyecto personal o grupal de ApS que contempla carencias en relación con los elementos clave del curso.
- No he conseguido diseñar ni poner en práctica un proyecto personal o grupal de ApS que contemple los elementos clave del curso.

10. En relación con mi satisfacción personal...

- Considero que el curso ha cumplido completamente e incluso superado las expectativas esperadas a nivel personal.
- Considero que el curso ha cumplido considerablemente con las expectativas esperadas a nivel personal.
- Considero que el curso ha cumplido en parte con las expectativas esperadas a nivel personal.
- Considero que el curso no ha cumplido con las expectativas esperadas a nivel personal.

11. Si has desarrollado el proyecto, ¿cuáles crees que fueron las razones que determinaron que pudieras llevarlo a cabo?

12. Si NO has desarrollado el proyecto, ¿cuáles crees que fueron las razones que determinaron que no pudieras llevarlo a cabo?

13. ¿Podrías indicarnos dos de las cuestiones que más te gustaron del curso (lo que mantendrías)?

14. ¿Cuáles consideras que fueron los dos puntos más débiles del curso (lo que cambiarías)?
¿Cómo los mejorarías para otra edición?

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

 Microsoft Forms

Cuestionario-rúbrica aplicado a entidades



Evaluación del Curso "Construyendo proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) en las aulas"

A continuación, os presentamos un formulario para evaluar el curso sobre ApS en el que estáis participando. Agradecemos vuestra colaboración y máxima sinceridad. ¡Muchas gracias!

1. Me siento:

- Hombre
- Mujer
- Intersex o no binario

2. Edad

3. Entidad de la que soy miembro y desde la que he colaborado en este curso:

- CODOPA
- CMX
- MASPAZ
- Ayuda en Acción
- Mar de Niebla
- Soldepaz
- Quantayá
- Farmamundi
- SED
- Médicus Mundi
- Matumaini
- Universidad de Oviedo

4. Grupo temático en el que he participado:

- Igualdad, buenos tratos y prevención de la violencia sexista
- Inclusión plena de personas con alguna discapacidad
- Relaciones intergeneracionales
- Medio ambiente y crisis climática
- Vida saludable, consumo responsable y comercio justo
- Comunicaciones y TIC
- Formación y lectura

5. Los contenidos proporcionados...

- Han permitido entender y conocer las ideas centrales del curso de forma clara y concisa. Todo el proceso se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos y recursos abundantes.
- Han permitido entender y conocer las ideas centrales del curso. Todo el proceso se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos y recursos suficientes.
- Se ha proporcionado con algunas carencias, errores o lagunas, dificultando entender y conocer las ideas centrales del curso. Todo el proceso se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos y recursos escasos.
- No han permitido entender las ideas centrales del curso. Este proceso no se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos ni recursos.

6. La metodología y la temporalización previstas...

- Fueron muy adecuadas entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, permitiendo alcanzar los objetivos del curso de la forma más eficiente posible.
- Fueron adecuadas entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, permitiendo alcanzar a nivel general los objetivos del curso.
- Tuvieron algunos inconvenientes entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, conllevando que los objetivos del curso fueran alcanzados con algunas carencias.
- Fueron inadecuadas entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, no permitiendo alcanzar los objetivos del curso.

7. Dentro de las sesiones en los grupos temáticos reducidos...

- Se han desarrollado de manera impecable los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.
- Se han desarrollado de manera adecuada los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.
- Se han desarrollado con algunas carencias los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.
- Se han desarrollado con muchas carencias los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.

8. En relación con mi experiencia previa en Aprendizaje-Servicio...

- Disponía de amplio conocimiento o formación previa en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. Asimismo, estoy completamente habituado/a a este tipo de prácticas tras múltiples experiencias de aprendizaje-servicio.
- Disponía de cierto conocimiento o formación previa en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. Asimismo, soy conocedor de este tipo de prácticas y experiencias.
- Tenía poco o muy básico conocimiento o formación en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. Tenía una información escasa de este tipo de prácticas y experiencias.
- No tenía conocimiento o formación en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. No tenía conocimiento alguno de este tipo de prácticas y experiencias.

9. En relación con la organización y coordinación interna...

- Se ha desarrollado de manera impecable los siguientes aspectos: planificación inicial completa trasladada con tiempo abundante, comunicación permanente entre organizadores y una puesta en marcha impecable.
- Se ha desarrollado de manera adecuada los siguientes aspectos: planificación inicial completa trasladada con tiempo, comunicación periodica entre organizadores y una buena puesta en marcha.
- Ha tenido carencias en alguno de los siguientes aspectos: planificación inicial completa trasladada con tiempo, comunicación periodica entre organizadores y una buena puesta en marcha.
- Ha tenido muchas carencias en los siguientes aspectos : planificación inicial completa trasladada con tiempo, comunicación periodica entre organizadores y una buena puesta en marcha.

10. En relación con la labor que he realizado...

- Considero que ha sido activa y participativa y ha trasladado perfectamente los siguientes aspectos: conocimientos, experiencias, reflexiones, recomendaciones y recursos o materiales disponibles.
- Considero que ha sido activa y participativa y ha trasladado adecuadamente los siguientes aspectos: conocimientos, experiencias, reflexiones, recomendaciones y recursos o materiales disponibles.
- Considero que no ha sido completamente activa y participativa y ha tenido carencias en alguno de los siguientes aspectos: conocimientos, experiencias, reflexiones, recomendaciones y recursos o materiales disponibles.
- Considero que no ha sido activa y participativa y ha tenido múltiples carencias en los siguientes aspectos: conocimientos, experiencias, reflexiones, recomendaciones y recursos o materiales disponibles.

11. En relación con mi satisfacción personal...

- Considero que el curso ha cumplido completamente e incluso superado las expectativas esperadas a nivel personal.
- Considero que el curso ha cumplido considerablemente con las expectativas esperadas a nivel personal.
- Considero que el curso ha cumplido en parte con las expectativas esperadas a nivel personal.
- Considero que el curso no ha cumplido con las expectativas esperadas a nivel personal.

12. Si considera que ha realizado adecuadamente su labor ¿Cuáles cree que fueron las razones internas o externas que más favorecieron esta situación?

13. Si considera que NO ha realizado adecuadamente su labor ¿Cuáles cree que fueron las razones internas o externas más determinantes en esta situación?

14. ¿Podrías indicarnos dos de las cuestiones que más te gustaron del curso (lo que mantendrías)?

15. ¿Cuáles consideras que fueron los dos puntos más débiles del curso (lo que cambiarías)?
¿Cómo los mejorarías para otra edición?

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

Cuestionario-rúbrica aplicado a moderadores



Evaluación del Curso "Construyendo proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) en las aulas"

A continuación, os presentamos un formulario para evaluar el curso sobre ApS en el que estáis participando. Agradecemos vuestra colaboración y máxima sinceridad. ¡Muchas gracias!

1. Me siento:

- Hombre
- Mujer
- Intersex o no binario

2. Edad

3. Grupo temático que he moderado:

- Igualdad, buenos tratos y prevención de la violencia sexista
- Inclusión plena de personas con alguna discapacidad
- Relaciones intergeneracionales
- Medio ambiente y crisis climática
- Vida saludable, consumo responsable y comercio justo
- Comunicaciones y TIC
- Formación y lectura

4. Los contenidos proporcionados...

- Han permitido entender y conocer las ideas centrales del curso de forma clara y concisa. Todo el proceso se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos y recursos abundantes.
- Han permitido entender y conocer las ideas centrales del curso. Todo el proceso se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos y recursos suficientes.
- Se ha proporcionado con algunas carencias, errores o lagunas, dificultando entender y conocer las ideas centrales del curso. Todo el proceso se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos y recursos escasos.
- No han permitido entender las ideas centrales del curso. Este proceso no se ha visto acompañado de reflexiones, ejemplos ni recursos.

5. La metodología y la temporalización previstas...

- Fueron muy adecuadas entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, permitiendo alcanzar los objetivos del curso de la forma más eficiente posible.
- Fueron adecuadas entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, permitiendo alcanzar a nivel general los objetivos del curso.
- Tuvieron algunos inconvenientes entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, conllevando que los objetivos del curso fueran alcanzados con algunas carencias.
- Fueron inadecuadas entre cada una de las sesiones y durante cada sesión, no permitiendo alcanzar los objetivos del curso.

6. Dentro de las sesiones en los grupos temáticos reducidos...

- Se han desarrollado de manera impecable los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.
- Se han desarrollado de manera adecuada los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.
- Se han desarrollado con algunas carencias los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.
- Se han desarrollado con muchas carencias los siguientes aspectos: moderación, ayuda de la entidades colaboradoras, reparto equitativo de la palabra, establecimiento de tareas entre sesiones y apoyo, colaboración y reflexión colectiva.

7. En relación con mi experiencia previa en Aprendizaje-Servicio...

- Disponía de amplio conocimiento o formación previa en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. Asimismo, estoy completamente habituado/a a este tipo de prácticas tras múltiples experiencias de aprendizaje-servicio.
- Disponía de cierto conocimiento o formación previa en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. Asimismo, soy conocedor de este tipo de prácticas y experiencias.
- Tenía poco o muy básico conocimiento o formación en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. Tenía una información escasa de este tipo de prácticas y experiencias.
- No tenía conocimiento o formación en ApS, Objetivos de Desarrollo Sostenible y redes de apoyo del entorno. No tenía conocimiento alguno de este tipo de prácticas y experiencias.

8. En relación con la organización y coordinación interna...

- Se ha desarrollado de manera impecable los siguientes aspectos: planificación inicial completa trasladada con tiempo abundante, comunicación permanente entre organizadores y una puesta en marcha impecable.
- Se ha desarrollado de manera adecuada los siguientes aspectos: planificación inicial completa trasladada con tiempo, comunicación periodica entre organizadores y una buena puesta en marcha.
- Ha tenido carencias en alguno de los siguientes aspectos: planificación inicial completa trasladada con tiempo, comunicación periodica entre organizadores y una buena puesta en marcha.
- Ha tenido muchas carencias en los siguientes aspectos : planificación inicial completa trasladada con tiempo, comunicación periodica entre organizadores y una buena puesta en marcha.

9. En relación con la moderación que he realizado...

- Considero que ha sido activa y participativa y ha desarrollado perfectamente los siguientes aspectos: encauzamiento de la sesión, enganche y participación de los asistentes, síntesis y resolución de dudas y conflictos.
- Considero que ha sido activa y participativa y ha desarrollado adecuadamente los siguientes aspectos: encauzamiento de la sesión, enganche y participación de los asistentes, síntesis y resolución de dudas y conflictos.
- Considero que no ha sido enteramente activa y participativa y ha tenido carencias en alguno de los siguientes aspectos: encauzamiento de la sesión, enganche y participación de los asistentes, síntesis y resolución de dudas y conflictos.
- Considero que no ha sido activa y participativa y ha tenido múltiples carencias en los siguientes aspectos: encauzamiento de la sesión, enganche y participación de los asistentes, síntesis y resolución de dudas y conflictos.

10. En relación con mi satisfacción personal...

- Considero que el curso ha cumplido completamente e incluso superado las expectativas esperadas a nivel personal.
- Considero que el curso ha cumplido considerablemente con las expectativas esperadas a nivel personal.
- Considero que el curso ha cumplido en parte con las expectativas esperadas a nivel personal.
- Considero que el curso no ha cumplido con las expectativas esperadas a nivel personal.

11. Si considera que ha realizado adecuadamente su labor de moderador/a ¿Cuáles cree que fueron las razones internas o externas que más favorecieron esta situación?

12. Si considera que NO ha realizado adecuadamente su labor de moderador/a ¿Cuáles cree que fueron las razones internas o externas más determinantes en esta situación?

13. ¿Podrías indicarnos dos de las cuestiones que más te gustaron del curso (lo que mantendrías)?

14. ¿Cuáles consideras que fueron los dos puntos más débiles del curso (lo que cambiarías)?
¿Cómo los mejorarías para otra edición?

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.