

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA OPORTUNIDAD PARA FOMENTAR LA RESPONSABILIDAD Y LA INCLUSIÓN.

SERVICE-LEARNING TO PROMOTE ACCOUNTABILITY AND INCLUSION

Isabel Gómez-Villalba

*Docente e investigadora en Área de Educación
Universidad San Jorge
Zaragoza, España*

María José González-Fernández

*Docente e investigadora en Área de Educación
Universidad San Jorge
Zaragoza, España*

Ana C. Romea

*Docente e investigadora en Área de Educación
Universidad San Jorge
Zaragoza, España*

Resumen: La realización de proyectos de Aprendizaje-Servicio forma parte del Plan Estratégico de la Universidad San Jorge. En este contexto es donde emerge este proyecto de Aprendizaje-Servicio que lleva como título: “Construimos un ecosistema de innovación educativa: desarrollo de sesiones de Grupos Interactivos”

La finalidad de este proyecto es favorecer que el estudiantado del Grado en Educación Primaria aplique las competencias desarrolladas en sus estudios para responder a una necesidad detectada por el CEIP Ciudad de Zaragoza. La realidad intercultural de esta comunidad educativa escolar y la diversificación en las aulas, exige nuevos planteamientos pedagógicos que den respuesta a estos grandes retos educativos y sociales.

Estos retos educativos suponen una gran oportunidad de aprendizaje para estos estudiantes universitarios, pues a través de un enfoque inclusivo de la educación diseñan y desarrollan sesiones de Grupos Interactivos que dan respuestas a estas necesidades reales de esta comunidad educativa.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Comunidades de Aprendizaje, Grupos Interactivos, inclusión, responsabilidad.

Abstract: The implementation of Service-Learning projects is a major feature within the Strategic Planning at San Jorge University. In this context we apply this Service-Learning project, which is entitled “Building an innovative ecosystem: the development of Interactive Groups sessions”.

The aim of this project is to show the students taking a degree in Primary Education how to apply

their skills and knowledge, while responding to a detected need at the school Ciudad de Zaragoza. The intercultural reality of this educational community and the existing diversity in its classrooms demand new pedagogical approaches which meet the academic and social appeals of these big challenges.

These educational demands entail a great learning opportunity for these university students. It is by means of an inclusive approach that they design and implement Interactive Groups sessions, which respond to the real needs of this educational community.

Key Words: Inclusion, Interactive Groups, Learning Communities, responsibility, Service-Learning.

Introducción

Una experiencia de aprendizaje transformador

El modelo educativo de la Universidad San Jorge, inspirado en los valores del humanismo cristiano, tiene como objetivo prioritario la formación integral e integradora del estudiante desde la atención personalizada para su desarrollo como persona y como profesional comprometido con la mejora de su entorno. La Universidad tiene recogida en su planificación estratégica el impulso de proyectos de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) en todos sus programas formativos. El desarrollo de este tipo de proyectos en colaboración con entidades sociales y educativas se convierte en una forma de materializar la Responsabilidad Social Universitaria. Una misión que la Universidad San Jorge desarrolla enraizada en la moral y la Doctrina Social de la Iglesia.

En el caso del Área de Educación, la realización de proyectos de ApS adquiere una relevancia aún mayor, porque supone incorporar en la propia formación de los futuros docentes una estrategia pedagógica en la que la implicación social se experimenta desde la formación inicial en la Universidad. Con la convicción de que una educación transformadora es aquella que, además de mejorar el desarrollo competencial de los estudiantes, consigue que ese aprendizaje quede vinculado a la mejora de la comunidad en la que se desarrolla y a la búsqueda de respuesta a las necesidades que se detecten en la sociedad. Se trata de incorporar en el proceso formativo del estudiantado la necesidad del servicio a la comunidad, el sentido cívico, la responsabilidad social. Un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva la creación de puentes entre la institución educativa y la comunidad, y en el que el aprendizaje sea verdaderamente activo, significativo y aplicado para la comunidad.

Con el proyecto “Construimos un ecosistema de innovación educativa: desarrollo de sesiones de Grupos Interactivos”, se quiere favorecer este proceso desde una doble vertiente:

1. Como herramienta metodológica transversal vivenciada como alumno participante en un proyecto ApS. Esta vivencia directa le permitirá experimentar el modo en el que el aprendizaje se convierte significativo cuando se aplica para dar respuesta a una necesidad previamente detectada.
2. Como herramienta pedagógica que puede utilizar en su ejercicio profesional como futuro docente. El análisis de los proyectos en clave pedagógica, como futuro maestro, haciendo una metarreflexión y trabajo metacognitivo sobre las potencialidades pedagógicas de la filosofía educativa del ApS, le permitirá comprender esta metodología y le capacitará

en el diseño, desarrollo y evaluación de este tipo de proyectos.

Con este proyecto de ApS se ha logrado diseñar más de 40 actividades que han servido para dinamizar 8 sesiones con Grupos Interactivos, en los que han participado más de 190 alumnos de Educación Primaria, 21 estudiantes del Grado en Educación Primaria, 10 profesores del CEIP Ciudad de Zaragoza y 2 docentes de la Universidad San Jorge.

El objetivo general que se propone es conocer cómo la dinamización de Grupos Interactivos a través del proyecto de ApS ha favorecido la inclusión del alumnado de Educación Primaria y la sensibilización y compromiso de nuestro estudiantado de los Grados en Educación.

En concreto, se ha analizado la evaluación que ha realizado el centro escolar y el estudiantado universitario del desarrollo del proyecto, atendiendo al proceso, los aprendizajes, las actividades y la distribución temporal del mismo. Además, se han estudiado los distintos dispositivos de reflexión que se han ido empleando, para comprobar si este proyecto de ApS ha contribuido a la formación integral, a la sensibilización, al compromiso y a la responsabilidad del estudiantado. Y, por último, se ha reflexionado sobre cómo el modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje y en concreto de los Grupos Interactivos, favorecen la inclusión en el aula, especialmente en centros con una gran diversidad de alumnado.

Metodología

La metodología que se sigue en este estudio es, principalmente, cualitativa. Se considera esta perspectiva de investigación puesto que es la que mejor se adecúa a los objetivos propuestos (Babbie, 2000), ya que permite comprobar, de manera eficaz, si a través del proyecto de ApS se ha logrado la sensibilización del estudiantado ante los retos que supone la inclusión en las aulas escolares.

Para la elaboración de esta investigación social, se ha llevado a cabo, en primer lugar, una extensa revisión bibliográfica, que como tal, constituye un paso obligado para poder afrontar en el objeto de estudio (Valles, 1997).

Durante la realización de todo el proyecto de ApS se utilizaron diferentes instrumentos y dispositivos de reflexión (Páez y Puig, 2013), que han favorecido la recogida de información. Entre estos instrumentos podemos encontrar aquellos que permiten la escritura autorreflexiva, de manera específica, reflexiones abiertas a través de diarios,

portafolios de los estudiantes, así como reflexiones orientadas, como en el caso de las preguntas en el examen escrito y rúbricas de evaluación. Además, se han incorporado otros dispositivos para promover la reflexión entre iguales, entre los que destacan las reflexiones formales realizadas a través de reuniones con profesores del Colegio y los debates entre los estudiantes universitarios participantes; a su vez, se han producido momentos de reflexiones entre iguales informales, como en el transcurso de la conferencia del profesor visitante. En concreto, se han empleado los siguientes dispositivos de reflexión sobre los que se ha efectuado el análisis de este trabajo:

Tabla 1. Resumen de los instrumentos y dispositivos de reflexión analizados.

Instrumentos y dispositivos de reflexión	Tipo de registro	Objetivos	Número de participantes	Fase
1. Ficha de observación: reunión con el profesorado implicado del CEIP Ciudad de Zaragoza	Escrito	Compartir reflexiones con los docentes Identificar necesidades, logros y áreas de mejora	21 estudiantes y 2 docentes de USJ 10 profesores del CEIP Ciudad de Zaragoza	Al comienzo y al finalizar las sesiones con los grupos
2. Rúbrica profesorado sobre el estudiantado de la USJ (Anexo 3)	Escrito	Evaluar el trabajo del estudiantado de USJ con base en la rúbrica proporcionada por las docentes de USJ Reflexionar sobre la evaluación	Profesorado del CEIP Ciudad de Zaragoza (1 docente por aula) 21 estudiantes USJ	Durante las sesiones con los grupos
3. Rúbrica que los estudiantes universitarios elaboran para evaluar al alumnado de Primaria.	Escrito	Aprender a crear rúbricas de evaluación Evaluar el aprendizaje del alumnado de Primaria	21 estudiantes de USJ 194 alumnos del CEIP Ciudad de Zaragoza	Durante las sesiones con los grupos
4. Portafolio: reflexiones personales en los portafolios de Fundamentos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales.	Escrito	Tomar conciencia de los aprendizajes que van adquiriendo en las distintas etapas del proyecto ApS Valorar el trabajo individual y grupal	Estudiantado que cursa la asignatura de Fundamentos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales	Durante todas las fases del proyecto ApS
5. Ficha de observación: actividades y dinámicas de reflexión grupal desarrolladas en el aula de Fundamentos de Aprendizaje de Ciencias Sociales.	Oral y escrito	Dialogar y poner en común las reflexiones sobre el desarrollo del proyecto ApS	Estudiantado USJ de Fundamentos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales	Durante todas las fases del proyecto.
6. Pregunta en el examen final de Fundamentos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales (Anexo 4)	Escrito	Reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos durante el proyecto.	Estudiantado que cursa la asignatura de Fundamentos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales	Prueba final de curso

7. Diarios de trabajo: reflexiones de la material <i>Teaching of Experimental Sciences</i>	Escrito	Reflexionar sobre lo aprendido en el proyecto ApS Valorar el trabajo individual y grupal	Estudiantado que cursa <i>Teaching of Experimental Sciences</i>	Durante todas las fases del proyecto ApS
8. Ficha de observación: presentación del proyecto a un profesor visitante en clase de <i>Teaching of Experimental Sciences</i>	Oral y escrito	Presentar el proyecto a un docente visitante Reflexionar sobre los retos y logros del proyecto Profundizar en la aportación del proyecto al aprendizaje	Estudiantado que cursa <i>Teaching of Experimental Sciences</i> Docente de la asignatura Docente visitante	Final del proyecto
9. Registro de observaciones de las docentes de USJ	Escrito	Valorar los procesos reflexivos realizados por el estudiantado en el aula. Valorar la práctica docente del estudiantado Identificar logros, dificultades y áreas de mejora.	Docentes USJ	Durante todo el proyecto ApS

Fuente: elaboración propia.

Sobre los materiales recogidos y elaborados a lo largo de la puesta en marcha del proyecto de ApS, se ha realizado un **análisis de contenido de tipo cualitativo**, centrado en los propios sujetos y elementos de la investigación (Corbeta, 2003). Se ha llevado a cabo de manera cronológica: siguiendo el orden de desarrollo de las etapas del proyecto ApS se han ido describiendo los diferentes casos empleando citas literales de los materiales y evidencias de aprendizaje, para no alterar el sentido y el significado de los mismos; es decir, se ha expuesto un razonamiento y se ha apoyado en fragmentos de las evidencias consultadas. Tras este análisis se han podido formular una serie de generalizaciones que han dado lugar a las conclusiones de la investigación.

Para garantizar el anonimato de los informantes, se ha procedido a usar un sistema de registro, en el que los profesores del centro escolar han sido identificados como “*Docente X*”, mientras que los estudiantes universitarios participantes se han identificado como “*Estudiante X*”. En las siguientes tablas se recogen algunas de las características más importantes de los participantes:

Tabla 2. Resumen de las características de los docentes participantes¹.

Docente	Curso que imparte	Valoración general del proyecto de ApS
Docente 1	1° A	Las actividades han favorecido la motivación y participación de todo el alumnado.
Docente 2	1° B	El estudiantado universitario ha demostrado una amplia preparación y responsabilidad en el diseño y desarrollo de actividades.
Docente 3	2° A	Reconoce que esta experiencia ha sido un aprendizaje también para los profesores del centro escolar.
Docente 4	2° B	Valoración muy positiva de este tipo de proyectos que permiten trabajar conjuntamente por la mejora de la educación y la sociedad.
Docente 5	5° A	Docente y alumnado agradecen la experiencia de aprendizaje vivida y compartida con futuros docentes, todos aprendiendo de todos.
Docente 6	5° B	Muestra mucho interés por sistematizar este tipo de enfoques educativos y metodologías.
Docente 7	6° A	Destaca la calidad e ingenio de los materiales educativos elaborados. Desea repetir la experiencia.
Docente 8	6° B	Excelente práctica docente del estudiantado fomentando el trabajo colaborativo y la inclusión en el aula.
Equipo Directivo	-	Valora muy positivamente el proyecto y facilita las gestiones para su continuidad y ampliación. Trasmite las valoraciones positivas de varias familias y resalta el valor de los procesos de metarreflexión conjunta porque ayuda a ser conscientes de la labor social de los educadores.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Resumen de las características de los estudiantes participantes.²

Estudiante	Instrumentos y dispositivos de reflexión	Valoración general del proyecto de ApS
Estudiante 1	3, 4, 5, 6, 7.	Destaca la importancia de desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje en una situación real y cómo este desafío contribuye a la adquisición de competencias profesionales y al empoderamiento de los futuros docentes.
Estudiante 2	3, 4, 5, 6, 7	Reconoce que esta experiencia le va a permitir ofrecer a sus futuros alumnos una enseñanza-aprendizaje diferente, comprometida con la sociedad.
Estudiante 3	3, 5	Valora la oportunidad de poner en práctica y desarrollar sus habilidades docentes en un contexto real con alumnado real.
Estudiante 4	3, 4, 5, 6, 7	Valora el poder trabajar con grupos heterogéneos y descubrir la importancia de una buena preparación.
Estudiante 5	3, 4, 5, 6, 7	Se ha sentido empoderada, capaz de implementar recursos ante situaciones complejas de falta de comprensión del alumnado.
Estudiante 6	No finalizó el proyecto.	

¹ En Anexo 1 se puede consultar información ampliada.

² En Anexo 2 se puede consultar información ampliada.

Estudiante 7	3, 4, 5, 6, 7	Ha aprendido sobre el respeto, la responsabilidad, la diversidad, la inclusión y la función social del profesor.
Estudiante 8	3, 4, 5, 6, 7	Ha aprendido la importancia de la colaboración para dar respuesta a la realidad compleja de la realidad educativa.
Estudiante 9	3, 4, 5, 6, 7	Reconoce el gran reto y riqueza que supone educar en contextos de gran diversidad cultural.
Estudiante 10	3, 4, 5, 6, 7	Ha aprendido variedad de conocimientos, actividades, dinámicas que en el futuro le ayudará a ser un mejor docente.
Estudiante 11	3, 4, 5, 6, 7	Valora el trabajo colaborativo, la capacidad de adaptar las actividades a la realidad de un alumnado concreto, la autoevaluación, reflexión y síntesis realizada.
Estudiante 12	3, 4, 5, 6, 7	Se siente agradecida a todos los participantes por la experiencia enriquecedora que le ayuda a crecer en su compromiso social como docente.
Estudiante 13	3, 5, 6, 7	Valora positivamente el proyecto por la función social que cumple.
Estudiante 14	3, 4, 5, 6, 7	Valora los Grupos Interactivos por el dinamismo, la interacción entre todos y la ayuda mutua entre iguales.
Estudiante 15	3, 4, 5, 6, 7	Destaca los procesos reflexivos como oportunidad para saber expresar y escuchar con respeto a los demás, construyendo entre todos valiosos aprendizajes. Valora la experiencia en relación a su futuro laboral.
Estudiante 16	3, 5, 6	Indica como aprendizajes más relevantes: la capacidad de dar respuesta a necesidades reales de inclusión y la capacidad de trabajar en equipo.
Estudiante 17	3, 4, 5, 6, 7	“Aprendí valores sociales como la integración, inclusión, socialización, respeto, dedicación, ética [...] ha incrementado mi interés por realizar prácticas de voluntariado escolar.”
Estudiante 18	3, 4, 5, 6, 7	Ha aprendido a mejorar su rendimiento y trabajo en equipo con sus compañeros y los profesores del Colegio.
Estudiante 19	3, 5, 6	Destaca el valor del trabajo en equipo para dar respuesta a los grandes retos sociales.
Estudiantes Erasmus 20 y 21	7	Consideran haber conseguido los objetivos del proyecto. Valoran el contacto con la realidad de un centro y con las obligaciones docentes. Les resulta muy positivo el utilizar Grupos Interactivos para favorecer el diálogo entre los alumnos y su inclusión.

Fuente: elaboración propia.

Por último, el sistema de citas empleado se corresponde con la normativa APA, es decir, el estándar adoptado por la Asociación Estadounidense de Psicología, considerándose como el más útil para esta investigación.

I. MARCO TEÓRICO.

A. PRENDIZAJE-SERVICIO

El ApS está emergiendo en el ámbito universitario español y europeo como una interesante metodología pedagógica (Hartley, Harkavy y Benson, 2005; Butin, 2006; Kenworthy-U’Ren, 2008; Álvarez, Martínez-Usarralde, González, Buenestado, 2017). En los

últimos tiempos, la investigación sobre el ApS está siendo muy productiva (Conway, Amel y Gerwien, 2009; Warren, 2013).

Existe un elevado número de definiciones sobre el ApS, derivadas precisamente de su naturaleza multidisciplinar y multidimensional (Furco y Billing, 2002), así como de su energético avance en el ámbito educativo, social y académico. La definición que más comúnmente se utiliza en el contexto educativo español es la propuesta por Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007: 20): “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”.

Tal y como se deriva de esta definición, el ApS representa el binomio inseparable de dos elementos configuradores, el aprendizaje y el servicio solidario, que al unirse generan una realidad nueva que intensifica los efectos de cada uno de ellos tomados por separado (Batlle, 2013):

- El aprendizaje mejora el servicio, lo que se aprende se puede transferir en forma de acción y permite prestar un servicio de calidad a la comunidad.
- El servicio mejora el aprendizaje, lo motiva y dota de sentido, le aporta experiencia vital y facilita nuevos aprendizajes, que se convierten en precursores de aprendizajes posteriores.

Como indica Martínez-Odría (2017), son propuestas de aprendizaje promovidas desde el contexto del aula/centro, vinculadas por tanto con aprendizajes que se promueven en un tiempo y espacio curricular y que corresponden con aprendizajes que el estudiantado deberá alcanzar durante ese tiempo.

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje con servicio a la comunidad en proyectos educativos que promueven una transformación social (Domingo, 2017). Como indica este mismo autor, hay muchos matices a la hora de conjugar los tres elementos cuya síntesis conforma el ApS: aprendizaje, servicio y transformación

Figura 2. Esquema elementos del ApS



Fuente: elaboración propia.

social. Es necesario, por tanto, un proceso reflexivo profundo sobre sus bases filosófico-pedagógicas.

Un amplio porcentaje de la investigación sobre ApS se centra en enfoques técnicos basados en la mejora de la aplicabilidad metodológica. Sin embargo, Butin (2011) y Furco (2011) ya advierten que los esfuerzos iniciales para legitimar y expandir los beneficios del ApS han quedado desprovistos de los necesarios procesos de análisis y reflexión crítica. Coincidimos con Chiva-

Bartoll, García-Puchades y Pallarès-Piquer (2018) al indicar que es necesaria una mayor profundización en el análisis de los elementos esenciales que lo constituyen para lograr alinear el ApS con los intereses pedagógicos y sociales que lo dotan de sentido y razón de ser. Estos últimos autores realizan un acertado análisis sobre las bases filosófico-pedagógicas que subyacen al ApS. Presentamos a continuación un breve extracto de este recorrido analítico con la intención de ofrecer una aproximación a los fundamentos que dan sentido y justifican la apuesta por este enfoque educativo.

El ApS encuentra base teórica en varios paradigmas educativos, uno de los más importantes es la pedagogía experiencial (*learning by doing*) promulgada por el pedagogo y filósofo norteamericano Dewey (1916, 1933, 1938) y por Kolb (1984). Según este modelo educativo, el aprendizaje implica necesariamente una praxis educativa desarrollada en situaciones reales que, acompañada por procesos reflexivos, pueden dotar de significatividad y autenticidad a los aprendizajes producidos. Desde este enfoque pedagógico experiencial, el ApS, a través de la generación de espacios de experiencia y reflexión, permite un afrontamiento real del presente y promueve una estrecha relación entre el docente, el alumnado y la propia acción educativa. Todo ello con el fin de promover una nueva comprensión de la realidad y favorecer el encuentro de posicionamientos y situaciones de intercambio de pareceres (Pallarès-Piquer y Chiva-Bartoll, 2017).

Por otra parte, dependiendo del enfoque y de la finalidad pedagógica de fondo,

Mitchell (2008) establece una clasificación dicotómica de ApS: tradicional frente a crítico. En el primer tipo, con escaso componente de transformación social, se hallarían los proyectos de carácter más asistencial-caritativo, centrados en la promoción de actitudes prosociales del estudiantado implicado. En el segundo, con mayor componente de transformación social, se localizarían los proyectos que, además de pretender cambios individuales, aspiran a una transformación estructural de la sociedad.

Bruce (2013) propone un nuevo modelo de ApS al que denomina poscrítico, fundamentado en la pedagogía de la interrupción de Biesta (2006) y en las ideas de *learning from the other* de Todd (2004). El ApS poscrítico pretende superar la dicotomía servidor-servido, a partir de la generación de aprendizajes que posibiliten un encuentro con los otros desde una actitud abierta, libre de estereotipos y permeable ante la alteridad. En concordancia con esta línea, la pedagogía de la interrupción de Biesta aporta un renovado enfoque al ApS, entendiéndolo como un espacio que “interrumpe” lo aprendido para ofrecer nuevos contextos de aprendizaje susceptibles de desarrollar en el estudiantado nuevos conocimientos, habilidades y conductas.

Al hilo de este modelo filosófico-pedagógico, la *pedagogía de la presencia* de Bárcena-Orbe (2013) considera que lo más interesante de toda relación de aprendizaje es, precisamente, ese “hacernos presentes en lo que hacemos”, esa relación cara-a-cara, en lo que enseñamos y en lo que aprendemos. Desde esta línea filosófica, tanto desde un punto de vista individual como social y cultural, cabría comprender el ApS como un enfoque educativo capaz de generar situaciones de enseñanza-aprendizaje dinámicas en las que se incita a la persona, entendida como ser en constante evolución, a que produzca su propia presencia en el mundo a partir de la observación y el análisis de su propia situación social y cultural.

Chiva-Bartoll, García-Puchades y Pallarès-Piquer (2018) culminan esta línea analítica sobre los fundamentos filosófico-pedagógicos del ApS explorando el *enfoque de las capacidades* de Nussbaum (2003, 2007). Un ApS basado en este modelo estaría llamado a superar el paradigma educativo competencial socialmente preestablecido, apostando por la promoción de las propias capacidades del estudiantado. La teoría ética y política de Martha Nussbaum se sitúa en una línea de continuidad con los planteamientos aristotélicos, considerando que cada ser humano puede tener una motivación y un proyecto de vida diferente. Corresponde a cada educando ejercer la libertad de elegir cómo conseguir, a través

de la educación, una vida plena y feliz. Esta filosofía de la educación que subyace en el ApS no plantea la transformación social como un simple cambio de estructuras o instituciones sino como un complejo proceso de capacitación personal y desarrollo integral sostenible (Domingo, 2017).

Concluimos, coincidiendo con Chiva-Bartoll, García-Puchades y Pallarès-Piquer (2018), que el ApS, como experiencia socioeducativa, no responde a una realidad plana o lineal, y mucho menos neutra. Es por ello que insistimos en la importancia de profundizar en un continuado y profundo análisis crítico del ApS. En este proceso reflexivo y analítico, estamos de acuerdo con Domingo (2017) en considerar como imprescindible el hacer un diagnóstico de nuestras posiciones ante el modelo de aprendizaje, el modelo de civismo y el modelo de transformación social que se nos propone. Como hemos presentado en las líneas anteriores, el ApS pivota sobre nuevos paradigmas educativos de los que se desprenden una serie de compromisos éticos y políticos que nos afectan a todos.

A. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (GRUPOS INTERACTIVOS).

Las Comunidades de Aprendizaje son “un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos”. (Flecha y Puigvert, 2002:11). Es un modelo educativo que aboga por la igualdad de oportunidades en la educación dentro de una Sociedad de la Información que ha revolucionado el mundo tal y como lo conocíamos y que está empezando a cambiar la educación. (Flecha y Díez – Palomar, 2010).

Flecha y Puigvert (2002) indican que las comunidades de aprendizaje tienen su origen en España en el centro de educación de adultos La Verneda-Sant Martí, del barrio de La Verneda, en Barcelona en la década de 1970. Esta escuela se centra en la interacción entre todos los miembros de la comunidad para mejorar el aprendizaje mediante un diálogo abierto con toda la comunidad. Vygotsky ya habló del aprendizaje a través de la interacción social y de la cooperación entre iguales (Vygotsky, 1978). Hay incluso un conocido proverbio africano que dice que “para educar a un niño hace falta toda la tribu”, lo que pone de relieve la importancia de todos los miembros de una comunidad. La idea de que toda la sociedad educa supone un cambio en cuanto a que la figura del profesor deja de ser el único referente como fuente de conocimiento para los alumnos. Hoy en día, internet y las redes sociales son fuentes de información veraz o no, adecuada o no; para las cuales tenemos además que formar

al alumnado. Es fundamental que aprendan a discernir qué información es la correcta o la más adecuada.

Actualmente, en España hay centros de todas las etapas educativas que forman parte de Comunidades de Aprendizaje. Fuera de España, hay proyectos desarrollados en países como Canadá, Estados Unidos, Corea o Brasil, siempre en zonas con dificultades y alumnado en riesgo de exclusión social. (Flecha y Puigvert, 2002). El objetivo de las Comunidades de Aprendizaje es fomentar la igualdad de oportunidades y favorecer la inclusión en los procesos de enseñanza aprendizaje, se pretende que todas las personas tengan las mismas posibilidades, independientemente de su origen o historia vital.

De 2006 a 2011 se llevó a cabo el Proyecto de Investigación INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* dentro del VI Programa Marco de la Unión Europea, coordinado en España por Ramón Flecha, de la Universidad de Barcelona. El fin del proyecto era conocer qué acciones favorecen el éxito en la educación y la inclusión social dentro de las etapas de escolaridad obligatorias. A partir de los resultados arrojados por el citado proyecto de investigación, se identificaron siete Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), que funcionan en todos los contextos sociales y educativos. Las AEE analizadas son: Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas, Biblioteca Autorizada, Formación de Familiares, Participación Educativa de la Comunidad, Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos y Formación Pedagógica Dialógica.

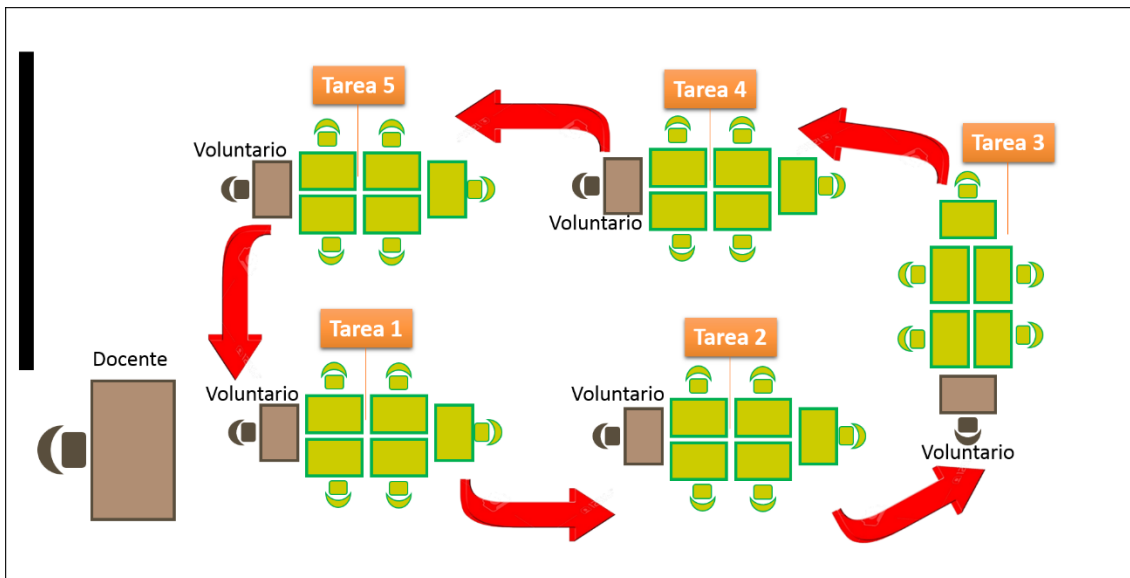
El proyecto de ApS “Construimos un ecosistema de innovación educativa: desarrollo de sesiones de Grupos Interactivos”, se centró en la puesta en práctica de Grupos Interactivos para, de esa manera, poder desarrollar una propuesta didáctica en diversas aulas de Educación Primaria y desde dos áreas distintas: las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, teniendo como dinamizadores de los Grupos y creadores de las actividades al alumnado del Grado en Educación Primaria.

Los Grupos Interactivos suponen una organización diferente dentro del aula ordinaria. Son grupos de entre cuatro y cinco alumnos que trabajan conjuntamente y de manera cooperativa sobre una tarea o actividad. El agrupamiento del alumnado ha de ser lo más heterogéneo posible (en cultura, sexo, edad...) reflejando así la diversidad del aula, del centro y de la sociedad en su conjunto. (Flecha y Díez-Palomar, 2010).

A cada grupo se le asigna un dinamizador, cuya tarea será fundamentalmente la de

dinamizar el grupo y facilitar la interacción de todos sus miembros durante la realización de la tarea. Este dinamizador es una persona voluntaria y su perfil ha de ser lo más heterogéneo posible (familiares de los alumnos, trabajadores del barrio, jubilados, antiguos alumnos, etc.). Los voluntarios se encargan de dinamizar, no de crear u organizar las tareas para los grupos. Es el docente quien previamente ha preparado la tarea y quien informa a los voluntarios de lo que tienen que hacer en sus grupos. Cada equipo o grupo de alumnos realiza una actividad diferente y cada quince o veinte minutos, rotan a la siguiente “estación” para realizar una nueva tarea. De este modo, todos los alumnos realizan todas las actividades y todos los alumnos tienen la oportunidad de trabajar con los diferentes voluntarios, lo que enriquece sobremanera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 3: Esquema de funcionamiento de Grupos Interactivos.



Fuente: elaboración propia.

En el caso de este proyecto, son los estudiantes del Grado en Educación Primaria los que van a realizar esta labor de dinamización de Grupos Interactivos. Pero en este caso con una peculiaridad significativamente diferente, ya que asumen también la labor que desempeñan los docentes: elaboración de tareas con sus correspondientes rúbricas de evaluación. Los estudiantes crean estas actividades de acuerdo con lo acordado con el profesorado del CEIP Ciudad de Zaragoza.

B. MODELO ECOLÓGICO, LAUDATO SI' Y APS.

Tal y como ya se ha comentado, uno de las finalidades principales de la metodología de ApS es la búsqueda de la transformación social. Así pues, intervenir en el ecosistema

educativo buscando la inclusión del alumnado escolar, al tiempo que se logra la sensibilización del estudiantado universitario, va a provocar una serie de cambios que van, a su vez, a modificar al resto de los ecosistemas a los que pertenecen cada uno de los participantes en este tipo de proyectos.

La etimología de la palabra “ecología” nos remite al griego οἶκος (“casa”) y λόγος, (“tratado”), es decir, la ecología es la ciencia que estudia las relaciones de los seres vivos con su entorno. Para Caron (1996: 1) “la ecología considera al ser humano como un ser vivo que debe asegurarse un acceso a los recursos materiales y sociales a través de un sistema social complejo y un medio ambiente físico, para favorecer su supervivencia, su desarrollo y adaptación biopsicosocial”³.

Los modelos teóricos ecosistémicos parten de la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1979). Estos modelos añaden un marco contextual al funcionamiento de las redes sociales, de manera que se estudia al ser humano como un ser vivo que se desenvuelve en un ecosistema complejo, en el que deben analizarse las relaciones sociales que se establecen entre el sujeto y el resto de seres humanos, además de tener en cuenta el medio ambiente o contexto en el que se desarrollan. Estos contextos o medios serían el ecosistema familiar, el ecosistema educación-trabajo y el ecosistema ocio, englobándose todos en el ecosistema comunitario.

Este tipo de modelos teóricos implican que cada una de las partes o elementos que comprenden el ecosistema comunitario deben hallarse en equilibrio. Cualquier cambio o alteración en un ecosistema exigirá la adaptación y o transición del resto, tratando de encontrar un nuevo punto de equilibrio (Caron, 1996).

En torno al individuo, se pueden distinguir distintos sistemas que sitúan a los humanos en el centro. En primer lugar, un microsistema compuesto por el entorno más próximo al niño, la familia, la escuela, los amigos o el servicio de salud. En un siguiente nivel, se encuentra un mesosistema, que se centra en las conexiones entre los miembros del microsistema del individuo como, por ejemplo, las relaciones familia-escuela. A continuación, el exosistema, que no influye directamente en el niño, pero sí indirectamente a través de su entorno. Por ejemplo, las condiciones de trabajo de sus padres forman parte del exosistema, al igual que los medios de comunicación o los bienes y servicios de su entorno.

³ Original en inglés, traducción propia.

Al exosistema le sigue el macrosistema. Esta es la capa más externa, la formada, por ejemplo, por la cultura a la que el niño pertenece o los cambios históricos a su alrededor (Bronfenbrenner, 1979).

Un concepto fuertemente relacionado con este modelo ecológico es la idea de red social. Barnes (1954:43) definió red social como “un conjunto de puntos que se conectan mediante entre sí mediante líneas. Los puntos de esa imagen son personas, o a veces grupos, y las líneas indican que la gente está interactuando unos con otros”⁴.

Un aporte especialmente valioso es el que realiza, en esta idea de entramado o red social, Francisco (2015) en la Carta encíclica *Laudato SI'* sobre el cuidado de la casa común. En el capítulo VI Educación y espiritualidad ecológica plantea una serie de desafíos y reflexiones que integran, trascienden e impulsan enfoques educativos presentes en las metodologías que se recogen en este artículo.

Francisco (2015:202) afirma que la humanidad necesita cambiar. “Hace falta la conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido por todos. Esta conciencia básica permitiría el desarrollo de nuevas convicciones, actitudes y formas de vida. Se destaca así un gran desafío cultural, espiritual y educativo que supondrá largos procesos de regeneración.”

Esta regeneración comienza por una conversión interior, un “cambiar desde adentro”. Sin embargo, como afirma Francisco (2015:219), no basta que cada uno sea mejor para resolver una situación tan compleja como la que afronta el mundo actual. “A problemas sociales se responde con redes comunitarias, no con la mera suma de bienes individuales [...] La conversión ecológica que se requiere para crear un dinamismo de cambio duradero es también una conversión comunitaria”.

El enfoque pedagógico del ApS es fruto de una filosofía de la educación donde las instituciones educativas son espacios abiertos a las necesidades sociales y donde todas las instituciones desarrollan una función educadora. Si algo caracteriza a esta metodología es precisamente el trabajo en red con los actores del entorno.

Por ello, invita a los educadores a desarrollar la capacidad de salir de sí hacia el otro. Considera que romper la conciencia aislada y la autorreferencialidad activa la reacción moral de considerar el impacto que provoca cada acción y cada decisión personal fuera de uno

⁴ Original en inglés, traducción propia.

mismo: “cuando somos capaces de superar el individualismo, realmente se puede desarrollar un estilo de vida alternativo y se vuelve posible un cambio importante en la sociedad” (Francisco 2015:208). Consideramos que este movimiento vital de salir al encuentro de los otros es el que está en el fondo del ApS, como una brújula que reorienta el talento. No se trata tanto de cultivar el talento individual para no quedar excluidos del tren del progreso, sino más bien de educar personas para que sean capaces de transformar el mundo.

Por otra parte, afirma que hay educadores capaces de replantear los itinerarios pedagógicos de una ética ecológica, de manera que ayuden a crecer en la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado basado en la compasión. Sin embargo, reconoce que esta educación a veces se limita a informar y no logra desarrollar hábitos. En este sentido, la propuesta del ApS nos desafía a pasar de la teoría a la práctica, de las buenas intenciones a las buenas acciones, a superar la lógica de la razón y del cálculo y aprender a vivir desde la lógica del don. Esta metodología es una forma de avanzar, concretar y sistematizar estrategias educativas que pueden dar respuesta a los grandes desafíos que se presentan en esta Encíclica.

Resultados

II. DESARROLLO DEL PROYECTO Y ANÁLISIS

A. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

La realización de proyectos de ApS forma parte del Plan Estratégico de la Universidad San Jorge. El desarrollo de proyectos de ApS en colaboración con entidades sociales se convierte en una forma de materializar la Responsabilidad Social Universitaria. En este contexto es donde emerge este proyecto que lleva como título “Construimos un ecosistema de innovación educativa: Desarrollo de sesiones de Grupos Interactivos.” Las materias implicadas en dicho proyecto son *Fundamentos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales* y *Teaching of Experimental Sciences*, ambas asignaturas desarrolladas en 2º curso del Grado en Educación Primaria.

El objetivo general del proyecto es favorecer que el estudiantado del Grado en Educación Primaria aplique las competencias desarrolladas en sus estudios para responder a una necesidad detectada por el CEIP Ciudad de Zaragoza, a través del desarrollo de un enfoque inclusivo de la educación.

Los objetivos específicos son:

1. Aproximar al estudiantado en el conocimiento de la realidad intercultural de comunidad educativa del CEIP Ciudad de Zaragoza a través de la realización de experiencias conjuntas con miembros de esta comunidad.

2. Aplicar los conocimientos adquiridos en las diversas materias para realizar una propuesta didáctica que sirva para dar respuesta a las necesidades identificadas en el encuentro con los miembros de la comunidad educativa del CEIP Ciudad de Zaragoza.

3. Diseñar sesiones de Grupos Interactivos, utilizando los criterios pedagógicos que guían la elaboración de un material didáctico dirigido a niños en edad escolar.

4. Poner en práctica estas sesiones de Grupos Interactivos en las aulas del CEIP Ciudad de Zaragoza, con el fin de que respondan a la necesidad detectada para las que fueron propuestas.

5. Llevar a cabo una reflexión pedagógica sobre el impacto que la realización de proyectos de ApS tiene sobre el aprendizaje curricular, desde la perspectiva del alumno y desde la perspectiva de futuro maestro.

El proyecto desarrolla un amplio abanico de competencias profesionales que pueden consultarse en el Anexo 1.

Los criterios de evaluación propuestos en este proyecto son los siguientes:

- Implicación, actitud y participación activa durante todas las etapas del proyecto.
- Calidad de las actividades: adecuación, originalidad y objetivos de aprendizaje, vínculos con el currículo, valores pedagógicos y de innovación.
- Precisión y desarrollo estructural: propósito, objetivos, enlaces con el currículo, evaluación.
- Expresión oral: estructura y presentación, argumentos, fluidez, originalidad.
- Puesta en práctica en el centro: habilidades sociales en un contexto profesional, comunicación eficaz, estrategias de liderazgo.

- Proceso de reflexión y evaluación multi-focal a través de las diferentes fases, reflexión sobre las necesidades sociales y educativas que llevan a este proyecto, aplicación en sus futuras carreras docentes.

El peso del proyecto en la nota final de cada materia fue del 20% del total.

B. FASES DEL PROYECTO/ANÁLISIS

1. Fase I. Preparación del proyecto: Elaboración del borrador. Concretar el punto de partida.

Durante los meses de noviembre y diciembre de 2017 se produjeron varios encuentros entre los respectivos equipos directivos del CEIP Ciudad de Zaragoza y de los Grados en Educación Infantil y Primaria. A estos encuentros también acudieron varios docentes entre las que se encontraban las coordinadoras de este proyecto. En estas reuniones se reflexionó sobre diferentes enfoques educativos y la posibilidad de realizar un conjunto de intervenciones en el ecosistema de la comunidad educativa del CEIP Ciudad de Zaragoza que tuvieran como finalidad la inclusión del alumnado escolar, al tiempo que la sensibilización del estudiantado universitario. Es lo que las evidencias que se presentan en este artículo demuestran. En un futuro, con la evolución y desarrollo de las intervenciones educativas que se tiene previsto realizar, se podrá demostrar si van a provocar una serie de cambios que van, a su vez, a modificar al resto de los ecosistemas a los que pertenecen cada uno de los participantes en este tipo de proyectos.

2. Detección de una necesidad socioeducativa (miércoles 07-03-2018):

Jornada de trabajo conjunto con miembros de la comunidad educativa del CEIP Ciudad de Zaragoza para avanzar en las siguientes tareas:

- El Equipo Directivo del CEIP Ciudad de Zaragoza y algunos docentes presentan al estudiantado la realidad intercultural de su comunidad educativa, las necesidades y los retos a los que se enfrentan.

- Entre todos se valora estos retos educativos, así como las oportunidades que se abren desde un enfoque inclusivo de la educación para dar respuesta a estas necesidades planteadas.

- Se realiza una primera concreción del trabajo que van a realizar el estudiantado a través de los Grupos Interactivos:

- Diseño de actividades para estos Grupos: nivel educativo donde se van a desarrollar, contenidos curriculares que se pretenden trabajar, etc.
- Cuándo y cómo llevar a cabo los Grupos Interactivos en las aulas del Colegio.

Análisis de evidencias:

A través de los diferentes procesos reflexivos desarrollados se evidencia que el estudiantado comienza a tomar conciencia de la importancia de dos elementos clave de los proyectos de ApS. Por una parte, una praxis educativa desarrollada en situaciones reales; y por otra, los espacios y estrategias dedicados a la reflexión conjunta con los actores del proyecto. Ambos elementos aportan significatividad y autenticidad a los aprendizajes. La experiencia de encuentro con los demás y con sus necesidades está despertando en el estudiantado una actitud de responsabilidad compartida.

En el instrumento de reflexión 6 se registran algunas evidencias al respecto. El estudiante 8 muestra que el mantener esa primera reunión con el profesorado del centro escolar le ayuda a comprender y tomar conciencia de la diversidad de alumnado presente en las aulas:

“En un primer momento tuvimos una primera reunión con el equipo docente del CEIP Ciudad de Zaragoza donde analizamos el entorno educativo del centro apreciando la interculturalidad presente en sus aulas. Pudimos observar una realidad muy presente en los colegios, la gran diversidad de alumnos que existen. No solo diversos en su país de origen, religión, cultura, sino también en necesidades educativas y los pocos recursos con los que cuentan muchos colegios”

En el caso del estudiante 12 se evidencia cómo el contacto con la realidad escolar interpela y cuestiona: “En esta primera fase he aprendido cómo son las reuniones de profesores y se me ha planteado la duda de cómo voy a resolver las necesidades que se me piden”.

El estudiante 11 reconoce la asunción de responsabilidades que supone la participación en este proyecto: “En esta primera fase he aprendido a asumir responsabilidades

y mantener una postura y actitud profesional”.

En el instrumento de reflexión 5 el estudiante 2 comenta:

“Ahora me doy cuenta de la importancia de esta primera reunión con los profesores del Colegio, me he sentido uno más, como ellos, tratando de buscar soluciones reales para alumnos reales. Siento una gran responsabilidad y a la vez estoy agradecido por ser parte de un proyecto que conecta dos mundos: la universidad y la escuela”.

3. Fase II. Realización del proyecto-Preparación con el grupo.

Como parte de los Resultados de Aprendizaje de la materia, y en concreto para atender de una manera más innovadora y activa los contenidos curriculares que se abordan en las materias de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales dentro de la LOMCE⁵, se plantea elaborar actividades para Grupos Interactivos. Al impartirse la asignatura en inglés en el Grado de Educación Primaria, se propone trabajar la materia en inglés, para lo que el centro se muestra de acuerdo. Hay que tener en cuenta que no es un centro bilingüe, por lo que el nivel de los alumnos no es muy alto. Por tanto, se buscó la adecuación de los contenidos a temario que no les fuera desconocido gracias a la asignatura de Lengua Extranjera-Inglés. Para ello, se realiza la preparación con el grupo llevando a cabo las siguientes acciones:

- Motivar al grupo.
- Identificar la necesidad social.
- Definir el servicio y comprometerse.
- Definir lo que se quiere aprender.
- Organizar el trabajo.
- Registrar lo que se va preparando.
- Reflexionar sobre los aprendizajes de la planificación.

Durante esta fase el grupo desarrolla diferentes actividades que le capacitarán para llevar a cabo el servicio:

- Consulta del currículo oficial de Educación Primaria (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).
- Revisión bibliográfica sobre el diseño de actividades para Grupos Interactivos.

⁵ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

- Análisis de otras experiencias similares llevadas a cabo.

Análisis de evidencias:

En esta fase el estudiantado va adquiriendo aprendizajes sobre los fundamentos pedagógicos presentes en las metodologías didácticas que se están trabajando y va conociendo la variedad de contenidos que se desarrollan en las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de Educación Primaria.

Así lo evidencian los testimonios de algunos estudiantes en el instrumento de reflexión 5. El estudiante 10 lo expresa de la siguiente manera:

“Estamos aprendiendo otras formas de agrupar al alumnado, otros principios metodológicos en los que descubrimos estrategias, técnicas y recursos que nos ayudan a prepararnos profesionalmente para afrontar con flexibilidad cada realidad educativa desde un enfoque de escuela inclusiva.”

El estudiante 17 reconoce que “consultar bibliografía especializada a la vez que trabajamos con el currículo oficial de Educación Primaria nos está aportando la base teórica para saber adaptar de forma eficaz los contenidos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales a la comprensión de los niños”.

Por último, en el estudiante 12 encontramos la evidencia de un proceso reflexivo de mayor calado:

“Estoy descubriendo que innovar es algo más profundo que aplicar tal o cual técnica pedagógica, en el fondo hay toda una nueva forma de comprender al ser humano y sus capacidades y eso se puede traducir en aprender a mirar a nuestros futuros alumnos de otra manera a como nos han mirado a nosotros.”

4. Fase II. Realización del proyecto-Ejecución con el grupo: Diseño de sesiones para Grupos Interactivos.

- Elaboración colaborativa de las actividades teniendo en cuenta el nivel curricular y madurativo del alumnado de Educación Primaria al que van destinadas.

- Organización y coordinación de Grupos Interactivos: duración de sesiones, espacios, número y organización de sesiones, la coordinación, papel del profesor, papel de los estudiantes.
- Elaboración colaborativa de instrumentos que ayuden a evaluar los aprendizajes, el servicio y el proceso.
- Preparación final y puesta a punto de los materiales necesarios para realizar las actividades en los Grupos Interactivos.

Análisis de evidencias:

Para los alumnos, el proyecto va más allá de su aula y del aula del CEIP Ciudad de Zaragoza, son conscientes de que están aprendiendo para su futuro como docentes. El proyecto les permite continuar trabajando habilidades como el trabajo en equipo, pero también supone un contacto con el mundo laboral docente. El estudiante 15, en el instrumento de reflexión 7, recapacita sobre cómo habría sido el trabajo con otro compañero de pareja. Cree que le sirve de aprendizaje. Valora de la actividad el poder tomar contacto con el mundo laboral que se van a encontrar.

Algunas de las dificultades que afronta el estudiantado tienen que ver con la atención a la diversidad, especialmente en un centro tan multicultural, el bajo nivel de inglés de los alumnos (no es un centro bilingüe) o la creación de rúbricas para la evaluación.

Los estudiantes 8, 9 y 10, en el instrumento de reflexión 7, expresan que les preocupaba que los niños se aburrieran, “lo que no ocurrió, participaron muy activamente”. Este grupo de estudiantes valoran como “muy enriquecedor” el poder participar en una experiencia de aula real como estudiantes del Grado en Educación.

El estudiante 11, en el instrumento de reflexión 6, reconoce haber “aprendido a trabajar en equipo como futuros docentes, construyendo entre todos unas actividades innovadoras.”

Los docentes 1, 3, 4 y 6 del Colegio, en el instrumento de reflexión 1, destacan la importancia de esta fase preparatoria de actividades y reconocen que las sesiones diseñadas y desarrolladas por el estudiantado universitario son fruto no solo de un conocimiento de las bases teóricas de las metodologías, sino también de una profunda reflexión grupal como futuros docentes que les ayuda a ser conscientes de los retos educativos y sociales que un docente debe atender.

Las docentes de la USJ, en el instrumento de reflexión 9, indican cómo la elaboración grupal de una rúbrica de evaluación ha sido una de las tareas que más dificultad ha generado a los estudiantes. Pero, por otra parte, afirman cómo este proceso colaborativo ha sido una excelente oportunidad para que el estudiantado compartiese conocimientos, planteamientos pedagógicos, diferentes sensibilidades sociales y tomase conciencia de la importancia del trabajo en equipo para dar respuesta a los grandes retos educativos y sociales.

5. Fase II. Realización del proyecto-Cierre del proyecto: Puesta en práctica de sesiones de Grupos Interactivos en las aulas del CEIP Ciudad de Zaragoza (miércoles 18 y 25 de abril de 2018 en horario de mañana).

- Realizar el servicio: desarrollo de las sesiones de Grupos Interactivos. Participación del estudiantado como dinamizadores de Grupos Interactivos, poniendo en práctica las actividades elaboradas previamente.
- Compartir con los maestros y alumnos del Colegio algunas reflexiones sobre el desarrollo de las actividades que permitan realizar una valoración del proceso.
- Registrar, comunicar y difundir el proyecto.
- Reflexionar sobre los aprendizajes de la ejecución.
- Al final de esta etapa se dispone de material gráfico y audiovisual suficiente como para poder dejar constancia de lo que se está haciendo.

Análisis de evidencias:

En esta fase los instrumentos de reflexión recogen evidencias relacionadas con la práctica docente y la gestión de aula, como podemos observar en el registro de observaciones de las docentes de la USJ (instrumento de reflexión 9). Las docentes coinciden en valorar la buena gestión de los Grupos Interactivos que han llevado a cabo los estudiantes, quienes han fomentado la participación colaborativa y equitativa del alumnado del Colegio y han superado algunas dificultades iniciales relacionadas con la gestión del tiempo. También indican que se percibe como uno de los principales problemas el uso de la lengua inglesa por parte de los escolares y proponen estrategias para superar dificultades en la comprensión de vocabulario en lengua inglesa: “si los niños no conocen una palabra en inglés, sería conveniente que se repitiese a través de *drilling* (el profesor modela la palabra y los alumnos

la repiten)”.

La dificultad con la lengua inglesa es un comentario recurrente en el instrumento de reflexión 7. La pareja de estudiantes 11 y 12 manifiestan sus dudas sobre cómo llevar a cabo las actividades en inglés siendo conscientes de que algunos alumnos no saben leer o escribir en castellano. Por tanto, ajustan las actividades para que sean lo más visuales posible. En este caso, utilizaron *flash cards*. En estas evidencias se pone de manifiesto la relevancia de la pedagogía experiencial, del aprendizaje situado en contextos reales de actuación, donde el estudiantado aprende haciendo.

Los Estudiantes 20 y 21, en el instrumento de reflexión 7 valoran muy positivamente los comentarios “constructivos” de los docentes del CEIP Ciudad de Zaragoza y el “buen *feedback* recibido por su parte”. En este sentido, los docentes 7 y 8 en el instrumento de reflexión 2 destacan las habilidades docentes de algunos estudiantes a la hora de motivar la participación del alumnado de Primaria con dificultades de aprendizaje, pero también identifican ciertas carencias en las habilidades comunicativas de algunos de los estudiantes. Dicha información es muy valiosa para poder trabajarla desde el aula universitaria.

Miembros del Equipo Directivo en el instrumento de reflexión 1 resaltan la actitud de respeto, profesionalidad y sensibilidad del estudiantado universitario que participa en el proyecto: “hemos observado en cada sesión realizada cómo iban ganando en confianza y de una sesión a otra han sabido ajustar y reorientar algunos aspectos de su práctica para resolver dificultades sobrevenidas”. Con todo ello se puede afirmar que el desarrollo de este proyecto contribuye a la capacitación profesional y personal de los futuros docentes.

Por otra parte, es en esta fase donde los instrumentos de reflexión recogen las principales evidencias sobre cómo el modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje y en concreto de los Grupos Interactivos, favorecen la inclusión en el aula.

En las rúbricas que los estudiantes universitarios han elaborado para evaluar al alumnado de Primaria (instrumento de reflexión 3) se observa una elevada motivación y participación equitativa y colaborativa del alumnado escolar. En este sentido, el estudiante 12 en el instrumento de reflexión 4 expresa:

“En un principio estaba un poco asustada por la reacción de los alumnos ante las actividades [...], pero fue toda una sorpresa para mí la motivación que tenían esos niños, las ganas de aprender. Valoro mucho

de la experiencia la gran diversidad que había en las aulas, ya que siempre se ve como una dificultad a la hora del idioma, pero los alumnos estaban muy dispuestos a realizar las actividades.”

En el registro de observaciones que realizan las docentes de la USJ (instrumento de reflexión 9) se destaca el impacto positivo que ha tenido en el alumnado escolar el hecho de comenzar las sesiones de Grupos Interactivos explicando brevemente el proyecto de ApS. Con ello se ha logrado que el alumnado comprenda la situación generada en el aula y el papel tan importante que ellos tienen en la formación de los futuros docentes. También se percibe que el hecho de poner de manifiesto su protagonismo dentro del proyecto hace que se sientan más motivados, implicados y comprometidos con el buen desarrollo del mismo. Uno de los alumnos de 5º de Educación Primaria expresa de manera espontánea y muy acertada la multidireccionalidad de los aprendizajes que se produce en este tipo de proyectos: “¡todos estamos aprendiendo de todos!”.

En la reunión final con el profesorado implicado del CEIP Ciudad de Zaragoza (instrumento de reflexión 1) la gran mayoría de docentes indican que han observado durante las sesiones con Grupos Interactivos un notable ascenso de la participación por parte del alumnado con mayor dificultad o desmotivación. Los docentes 3, 4 y 5 mencionan casos particulares de alumnos que habitualmente “se descuelgan de la dinámica del aula y no participan en las actividades” y que en estas sesiones con Grupos Interactivos no solo han participado de forma muy activa y colaborativa sino que también han dejado de generar ciertas situaciones de disrupción y por consiguiente se ha mejorado el clima del aula.

Una amplia mayoría de docentes resaltan la calidad, adecuación y cuidado puesto en los materiales manipulativos elaborados por el estudiantado. En esta línea los docentes 2 y 5 indican que las actividades desarrolladas han estado centradas en la diversidad de capacidades del alumnado, entendiéndolas más como una riqueza de la que aprender que como una limitación. Hecho que, según ellos, facilita la inclusión del alumnado en el aula. Los docentes 1, 2, 5 y 6, al finalizar la sesión solicitan parte de estos recursos para seguir trabajando con ellos en el aula y reconocen haber aprendido con la experiencia vivida en el proyecto de ApS.

6. Fase III. Evaluación multifocal – Difusión del proyecto

Llevar a cabo una reflexión pedagógica sobre el impacto que la realización de

proyectos de ApS tiene sobre el aprendizaje curricular, desde la perspectiva del alumno y desde la perspectiva de futuro maestro.

- Reflexión grupal y evaluación:
 - Evaluar al grupo y a sus miembros.
 - Evaluar el trabajo en red con las entidades.
 - Evaluar la experiencia como proyecto ApS.
 - Autoevaluarse como persona dinamizadora del proyecto.

Una vez cerrado y evaluado el proyecto con el alumnado resulta necesario hacer un trabajo de reflexión y análisis de la experiencia, contando con la perspectiva de otras valoraciones complementarias: los alumnos, docentes, Colegio con el que hemos trabajado.

Al final de esta etapa se elabora una memoria sencilla y práctica de la experiencia, que complementa el resultado del proyecto, diseño de sesiones de Grupos Interactivos. De este modo se favorece el trabajo de meta-reflexión y se facilita la transferencia de la experiencia a otros proyectos y personas.

Análisis de evidencias:

Durante esta fase, el estudiantado de *Teaching of Experimental Sciences* recibió la visita en clase de un docente holandés de visita en la Universidad (instrumento de reflexión 8). Se aprovechó el momento para explicarle el proyecto, que resultó de gran interés. Los estudiantes plasmaron en una presentación las dificultades con las que se habían encontrado “algunos alumnos no hablaban bien castellano”, “el nivel de inglés era muy bajo”, “estaban muy motivados y había que estar a la altura”, “la multiculturalidad supuso un reto”. También compartieron lo que vivieron como logros: “los alumnos disfrutaron y aprendieron los contenidos de una manera diferente y motivadora”, “nos sentimos muy tranquilos, todo fue según lo habíamos preparado”.

También en esta sesión con el docente visitante resumieron en palabras lo que para ellos había sido el proyecto: “gratificante, (experiencia) incierta, increíble, diverso, emocionante”.

En reunión final con el profesorado implicado del CEIP Ciudad de Zaragoza (instrumento de reflexión 1) se realiza una reflexión pedagógica sobre el impacto del proyecto de ApS en la comunidad educativa del CEIP Ciudad de Zaragoza. A continuación, se presenta un extracto de las aportaciones que realiza el Equipo Directivo del Colegio:

- En cuanto al estudiantado: felicitan y agradecen al estudiantado el servicio realizado. Reconocen una vez más la calidad del trabajo realizado, la actitud de apertura hacia las indicaciones y valoraciones del profesorado del centro, así como el trato directo con el alumnado.

- En cuanto al trabajo en red CEIP Ciudad de Zaragoza-USJ: valoran muy positivamente el participar de forma activa en la construcción del proyecto y la forma en la que se ha tenido en cuenta las necesidades planteadas.

- En cuanto a la experiencia como proyecto ApS: reconocen que es la primera vez que participan en un proyecto de estas características y le ven muchas posibilidades educativas y sociales.

“Es una oportunidad de aprendizaje para todos: para el alumnado de Primaria, para el estudiantado de la Universidad y para los docentes de una y otra institución educativa. Sin duda una experiencia no solo a repetir, sino a seguir ampliando y desarrollando.”

En la actividad final de reflexión grupal desarrollada en el aula de Fundamentos de Aprendizaje de Ciencias Sociales (instrumento 5) el estudiantado aprende a evaluar las diferentes dimensiones del proyecto: necesidades, servicio, sentido del servicio, aprendizaje, participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento, evaluación, partenariado, consolidación del ApS en la USJ y consolidación en el CEIP Ciudad de Zaragoza. A través de este proceso metarreflexivo sobre los diferentes dinamismos y potencialidades pedagógicas del proyecto de ApS desarrollado y evaluado, el estudiantado se acerca a la comprensión de la filosofía educativa del ApS, lo que le permite a su vez comprender esta metodología y le capacita en el diseño, desarrollo y evaluación de este tipo de proyectos. Con ello se pretende favorecer que el estudiantado entienda el ApS como una herramienta que puede utilizar en su ejercicio profesional docente.

El estudiante 8, en el instrumento de reflexión 6, cuando expone las diferentes etapas del proyecto habla sobre esta fase de evaluación del proyecto y explica que también se “evaluó el comportamiento y la implicación de los estudiantes de la USJ a lo largo de todo el proyecto”. Indica que “las rúbricas han sido instrumentos fundamentales para evaluar tanto el proceso de aprendizaje y la participación de alumnos, como las actividades y la práctica docente de los estudiantes de la USJ.” Comprende la importancia de la autoevaluación, pues

afirma que “nos ha permitido realizar un proceso de metacognición para analizar nuestra implicación en todo este proceso.” Continúa afirmando que “cuando hablamos de educación no estamos hablando simplemente del proceso de enseñanza y aprendizaje, estamos hablando de mucho más, hablamos de un fin social.” Comprende que es necesario que toda la comunidad trabaje conjuntamente para responder a los grandes retos educativos y ve en los proyectos de ApS “una herramienta imprescindible para mejorar esas necesidades que presenta la sociedad actual”

Conclusiones

Con el proyecto de ApS “Construimos un ecosistema de innovación educativa: desarrollo de sesiones de Grupos Interactivos” se continúa construyendo entre todos y para todos los participantes un ecosistema de aprendizaje innovador, situado y multidireccional. A través de esta propuesta se crean posibilidades reales de integración curricular de experiencias de servicio solidario y se aportan respuestas a importantes retos educativos y sociales tales como la inclusión del alumnado en la etapa escolar y la sensibilización, y responsabilidad social de los futuros educadores.

Según las evidencias aportadas, este proyecto favorece el desarrollo de capacidades, habilidades, conocimientos y valores propios de la profesión docente que se activan para resolver situaciones reales de manera eficaz. En definitiva, permite al estudiantado desarrollar capacidades propias del “aprender a hacer”: desarrollar un pequeño proyecto, organizarlo, planificarlo y ponerlo en marcha. Todo ello completa el trabajo previo realizado en línea con el “aprender a ser”, pues favorece su autoconocimiento, la autonomía personal, el compromiso y la responsabilidad, como se comprueba en las evidencias presentadas.

Los diferentes instrumentos y dispositivos de reflexión llevados a cabo permiten al futuro docente tomar conciencia, analizar y comprender las necesidades reales del entorno, fomentando así el pensamiento crítico, la curiosidad y la salida de uno mismo hacia los demás. En continuidad con esta línea de salida, apertura y encuentro con los demás, este proyecto también favorece espacios de participación y trabajo cooperativo, tanto entre iguales, como con otros agentes e instituciones educativas. En suma, constituye una oportunidad para “aprender a convivir” y participar del movimiento ciudadano de ayuda y apoyo mutuo.

También se ha reflexionado sobre cómo el modelo educativo de las Comunidades de

Aprendizaje y en concreto de los Grupos Interactivos, favorecen la inclusión en el aula, especialmente en centros con una gran diversidad de alumnado. Una vez analizada la evaluación que han realizado los docentes del CEIP Ciudad de Zaragoza y el estudiantado del Grado en Educación Primaria de la Universidad San Jorge, es posible afirmar que se han iniciado con este proyecto ciertos cambios y dinámicas que favorecen la inclusión en el aula.

El primer cambio detectado es la propia apertura del CEIP Ciudad de Zaragoza hacia la comunidad y, en concreto, apertura y colaboración con la Universidad San Jorge. Esta apertura y salida al encuentro con otras instituciones constituye un primer paso hacia la transformación social y cultural del centro y de su entorno. En las evidencias analizadas se perciben síntomas de un cierto cambio en la autopercepción como centro escolar, algunos docentes ya comienzan a entenderlo como un agente de transformación social que actúa junto con otros agentes o colaboradores por el bien común.

Otro cambio que se detecta es el aula, que deja de ser un espacio de relación únicamente profesorado-alumnado y se incluyen los recursos necesarios, en este caso Grupos Interactivos, para que todo el alumnado pueda aprender sin tener que salir de clase. Las evidencias analizadas muestran un aumento del dinamismo en la organización del aula y un aumento del trabajo efectivo. También se evidencia un aumento de las interacciones y ello por dos motivos. Primero, porque en los Grupos Interactivos el alumnado interactúa con más personas adultas en el aula. Segundo porque el agrupamiento del alumnado y la naturaleza de las actividades fomentan las interacciones entre iguales, el trabajo colaborativo y el aprendizaje dialógico.

Como resultado de todos estos incipientes cambios, se percibe en las evidencias analizadas un incremento de la motivación y participación activa del alumnado. Se ha detectado también una mejora del clima del aula y un fomento de las relaciones de solidaridad y tolerancia hacia la diversidad. A ello ha contribuido el tipo de agrupamientos realizados desde el criterio de la heterogeneidad y el tipo de actividades diseñadas desde el criterio de fomento de capacidades más que de competencias.

Por otra parte, no solo se ha fomentado la inclusión en las aulas escolares. Este proyecto de ApS ha sido una oportunidad para trabajar la educación universitaria desde un enfoque inclusivo, dando respuesta a la diversidad del estudiantado.

La reflexión ha sido el elemento central y vertebrador de este proyecto de ApS, es

más, es el componente reflexivo el que diferencia esta metodología de otras prácticas más asistemáticas. Son precisamente los procesos reflexivos los que permiten que una experiencia se convierta en una oportunidad de aprendizaje. Por ello se puede afirmar que sin reflexión sobre la actividad desarrollada la conexión entre pensamiento y acción se disipa y la habilidad para formular una futura acción se ve muy limitada.

Los procesos reflexivos desarrollados a lo largo del proyecto están inspirados por los valores del humanismo cristiano, hecho absolutamente relevante que proporciona al proyecto de ApS un enfoque integrador, que contribuye a superar una mirada fragmentaria de la educación y de la realidad que nos rodea, gestando así la unidad entre espiritualidad y acción, entre el pensar y el ser y entre el ser y el actuar. Solo así lograremos educar integralmente y sin rupturas.

Por último, otra de las claves fundamentales del ApS es la solidaridad hacia la comunidad y para ello es necesario sentirse parte de ella. Con este proyecto se ha fomentado la experiencia de sentirse comunidad. La fraternidad cristiana parte precisamente de la idea de que todo cuanto existe deriva de un mismo Ser, somos hermanos en la existencia. Este tipo de proyectos ayudan a descubrir el valor real y profundo de la vida comunitaria. Comprender que nos necesitamos unos a otros no nos convierte en dependientes y pasivos, sino en corresponsables de nuestra vida y de la vida de los demás. De lo que se trata es que los futuros docentes descubran que el ApS no es hacer algo “por otro”, sino generar “entre todos” una nueva comunidad, sin grietas que nos separen ni opongán.

Referencias

- Álvarez, J. L.; Martínez, M. J.; González, H.; Buenestado, M. (2017). «El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas». *Revista Española de Pedagogía*, 267(75): 199-217.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: International Thomson Editores.
- Bárcena-Orbe, F. (2013). «Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2(24): 25-57.
- Barnes, J. A. (1954). *Class and Committees in a Norwegian Island Parish*. *Human Relations*, 7(1), 39–58. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872675400700102>
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución*

- pedagógica necesaria. Madrid: Editorial PPC.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruce, J. (2013). «Service Learning as a Pedagogy of Interruption». *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(5): 33-47.
- Butin, D. W. (2006). «The limits of Service-Learning in Higher Education». *The Review of Higher Education*, 4(29): 473-498.
- (2011). «Service learning as an intellectual movement». En: Stewart, T.; Webster, N. (eds.). *Problematizing Service Learning: Critical reflections for development and action*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Caron, J. (1996). Una teoría ecológica para la intervención comunitaria: acceso y conservación de los recursos. *Psychosocial Intervention*, 5 (14), 53-68. Recuperado de: <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/1996/vol2/arti4.htm>
- Chiva-Bartoll, O.; García-Puchades, W.; Pallarès-Piquer, M. (2018). “¿De dónde viene y a dónde va el Aprendizaje-Servicio?”. En: Chiva-Bartoll, O; Gil-Gómez, J. *Aprendizaje-servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.
- Comunidad de Aprendizaje (2019). Recuperado de: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>
- Conway, J. M.; Amel, E. L.; Gerwien, D. P. (2009). «Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning’s Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes». *Teaching of Psychology*, 4(36): 233-245.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York, NY: The Free Press.
- (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: Heath.
- (1938). *Experience and Education*. Nueva York, NY: Collier.
- Domingo, A. (2017). “Conocimiento responsable y ciudadanía activa: las claves éticas del Aprendizaje-Servicio”. En: Martínez-Odría, A.; Gómez-Villalba, I. (Coords.), *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro* (págs. 27-28). Madrid: Khaf.

- Flecha García, R. y Díez-Palomar, J. (2010) Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 67 (24,1) pp.19-30
- Flecha García, R. y Puigvert, L. (2002) Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación* 1 pp.11-20.
- Francisco (2015). Carta Encíclica Laudato SI'. Sobre el cuidado de la Casa Común. Ciudad del Vaticano. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Furco, A. (2011). «Foreword». En: Stewart, T.; Webster, N. (eds.). *Problematizing Service Learning: Critical reflections for development and action*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Furco, A. y Billig, S. H. (Eds) (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hartley, M.; Harkavy, I.; Benson, L. (2005). «Putting Down Roots in the Groves of Academe: The Challenges of Institutionalizing Service-Learning, Service-Learning». En: Butin, D. (ed.). *Higher Education: Critical Issues and Directions* (págs. 205-222). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Kenworthy-U'Ren, A. L. (2008). «A Decade of Service-learning: A review of the field of ten years after JOBE's seminal special issue». *Journal of Business Ethics*, 81: 811-822.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Martínez-Odría, A.; Gómez-Villalba, I. (Coords.), *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro*. Madrid: Khaf.
- Mitchell, T. D. (2008). «Traditional vs critical service learning: engaging the literature to differentiate two models». *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2: 50-65.
- Nussbaum, M. C. (2003). «Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice». *Feminist Economics*, 2-3(9): 33-59.
- (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.

- Páez, M. y Puig, J. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación*, 2 (2), 13-32.
- Pallarès, M.; Chiva, Ò. (2017). *La pedagogía de la presencia. Tecnologías digitales y aprendizaje-servicio*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Todd, S. (2004). *Learning from the Other: Levinas, psychoanalysis and ethical possibilities in education*. Albany, NY: State University of New York.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.
- Warren, J. L. (2013). «Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(18): 56-61.

Anexos

Anexo 1. Características de los docentes participantes.

Docente	Curso que imparte	Valoración general del proyecto de ApS
Docente 1	1º Educación Primaria Grupo 1º A	Valora muy positivamente el proyecto y la práctica docente del estudiantado, destacando el enfoque inclusivo desde el que se han elaborado las actividades. Estas actividades no solo contribuyen al desarrollo de las inteligencias múltiples, en una lengua extranjera, también han favorecido la participación de todo el alumnado, que ha estado muy motivado en todo momento.
Docente 2	1º Educación Primaria Grupo 1º B	Valoración muy positiva. Reconoce la idoneidad y adecuación de las actividades diseñadas por el estudiantado, quien ha demostrado una amplia preparación y estudio de metodologías innovadoras y un cuidado especial en el diseño y elaboración de los materiales manipulables.
Docente 3	2º Educación Primaria Grupo 2º A	Valoración muy positiva del proyecto y de la intervención del estudiantado. Desconocía la metodología de los Grupos Interactivos y muestra mucho interés en sistematizar este tipo de estrategias en el aula porque fomentan la participación del alumnado con dificultades de aprendizaje. Manifiesta su interés por recibir formación al respecto. Reconoce que esta experiencia ha sido un aprendizaje también para los profesores del centro escolar.
Docente 4	2º Educación Primaria Grupo 2º B	Valoración muy positiva de este tipo de proyectos que tienden puentes entre centros e instituciones y permite trabajar conjuntamente por la mejora de la educación y la sociedad. Destaca la calidad de los materiales elaborados, la buena gestión de los tiempos y espacios que han realizado los estudiantes universitarios y el trato que han dado a los niños.
Docente 5	5º Educación Primaria Grupo 5º A	Valoración muy positiva. La profesora aporta unas anotaciones que recogen una valoración cualitativa que sus alumnos han realizado después de la experiencia. En ella se destaca el agrado y buena aceptación por parte del alumnado hacia este tipo de actividades, las han disfrutado y aprendido de forma diferente y divertida. Se muestran agradecidos por la experiencia de aprendizaje vivida y compartida con futuros docentes, todos aprendiendo a la vez.
Docente 6	5º Educación Primaria Grupo 5º B	Valoración muy positiva del proyecto y de la práctica docente del estudiantado. Reconoce haber aprendido de la experiencia y toma en cuenta algunas ideas para ponerlas en práctica en su tarea docente. Muestra mucho interés por repetir y sistematizar este tipo de enfoques educativos y metodologías.
Docente 7	6º Educación Primaria Grupo 6º A	Valoración muy positiva del proyecto y de la práctica docente del estudiantado. Destaca la calidad y el ingenio de los materiales educativos elaborados y solicita quedarse con algunos de ellos para poder seguir utilizándolos. Desea repetir la experiencia.
Docente 8	6º Educación Primaria Grupo 6º B	Valoración muy positiva del proyecto y de la puesta en práctica de los estudiantes quienes han sabido hacer una buena gestión de aula y un buen desarrollo de las actividades de aprendizaje. Diseño de actividades adecuadas y motivadoras que han contribuido al fomento de las inteligencias múltiples y al aprendizaje cooperativo e inclusivo. Muestra mucho interés por sistematizar este tipo de colaboraciones conjuntas entre Universidad y Colegio.
Miembro del Equipo Directivo 1	-	Valora muy positivamente el proyecto y facilita las gestiones para su continuidad y ampliación. Transmite las valoraciones positivas de otros sectores de la comunidad educativa, como es el caso de algunas familias que han manifestado su agrado y valoración positiva de la experiencia de aprendizaje que han vivido sus hijos. Resalta el aprendizaje que todos los participantes en este proyecto se llevan: alumnado de Primaria, estudiantado universitario y todos los docentes. También resalta el valor de los espacios y tiempos dedicados a la metarreflexión conjunta porque ayuda a ser conscientes de la labor social de los educadores.

Miembro del Equipo directivo 2	-	Resalta el valor educativo y social del ApS y propone estudiar cauces para ampliar el proyecto incluyendo en el futuro espacios de formación y reflexión conjunta de docentes. Subraya la importancia de este tipo de proyectos a la hora de facilitar a los futuros educadores una conciencia clara de su labor docente: “sentirse más un agente de transformación social que un mero transmisor de contenidos.”
--------------------------------	---	---

Anexo 2. Características de los estudiantes participantes.

Estudiante	Instrumentos y dispositivos de reflexión	Valoración general del proyecto de ApS
Estudiante 1	3, 4, 5, 6, 7	<p>Valora el proyecto como una oportunidad de aprendizaje experiencial que va más allá de la transmisión de contenidos. Demuestra, a través de lo expuesto en su Portfolio personal, que ha comprendido e interiorizado ambas metodologías: Aprendizaje-Servicio y los Grupos Interactivos. Destaca la importancia de desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje en una situación real y cómo este desafío contribuye a la adquisición de competencias profesionales y al empoderamiento de los futuros docentes.</p> <p>Con respecto a la asignatura <i>Teaching of Experimental Sciences</i>, junto con el Estudiante 2, valoran de forma muy positiva el proyecto, el poder crear las actividades y el contacto con los niños y docentes implicados. Fueron conscientes de la dificultad de controlar los tiempos en las sesiones. Les resultó cansado pero muy gratificante. Tienen en cuenta que el proceso fue largo, pero valoran el aprendizaje durante todo el camino y agradecen este aprendizaje y el proyecto a las docentes de USJ. Dificultades: la creación de las rúbricas de evaluación y cómo atender a un grupo con tanta diversidad cultural.</p>
Estudiante 2	3, 4, 5, 6, 7 (ver estudiante 1)	<p>“Como conclusión final, me ha parecido un proyecto que ha conjugado nuevas metodologías, nuevas formas de trabajar y evaluar... En definitiva, una experiencia que ha trascendido en nuestra carrera estudiantil de una manera muy enriquecedora y que nos va a permitir ofrecer a nuestros alumnos un aprendizaje distinto al que prevalece hoy en día en muchos centros. Por lo tanto, podemos sentirnos afortunados de haber obtenido este tipo de experiencias en la universidad.”</p>
Estudiante 3	3, 5	<p>Valora muy positivamente la oportunidad de poner en práctica y desarrollar sus habilidades docentes en un contexto real con alumnado real.</p>
Estudiante 4	3, 4, 5, 6, 7	<p>Valora el proyecto como una buena experiencia a repetir y de gran relevancia para su futuro docente, pues le ha permitido trabajar con grupos muy heterogéneos en los que había incluso dificultades en el idioma.</p> <p>“Por otro lado, también hemos descubierto que no todo sale como planeamos y que tenemos que tener un plan B”</p> <p>En relación a <i>Teaching of Experimental Sciences</i>, los estudiantes 3 y 4 valoran la experiencia como muy positiva para su futuro docente. Les parece muy adecuado el poder practicar el vocabulario de Ciencias Naturales en inglés, en una situación real. La puesta en práctica les pareció muy valiosa, a la vez que difícil, ya que tenían que tener en cuenta muchos factores como las diferentes necesidades de los alumnos o el uso de un inglés muy sencillo. Se muestran satisfechos por haber sabido enfrentarse a alumnos en un contexto real y además, de diferentes edades.</p>
Estudiante 5	3, 4, 5, 6, 7 (ver estudiante 4)	<p>Valora muy positivamente la experiencia. Se ha sentido empoderada, capaz de implementar recursos ante algunas situaciones complejas de falta de comprensión del alumnado.</p> <p>“Creo que la interacción que he tenido con los alumnos ha sido bastante buena y he sabido responder de una forma completa y adecuada a sus dudas y dificultades con el idioma”.</p>
Estudiante 6	No terminó el proyecto.	
Estudiante 7	3, 4, 5, 6, 7	<p>Es consciente de la variedad de aprendizajes que ha adquirido al participar en este proyecto:</p> <p>“He aprendido algo más sobre el respeto y la responsabilidad [...] sobre la diversidad y la inclusión en las aulas [...] Destaco los aprendizajes sobre el ApS y los Grupos Interactivos como metodologías que ayudan a la inclusión educativa y social [...] He descubierto que el papel del profesores sin duda vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que cumple una función social con la ciudadanía.</p> <p>En <i>Teaching of Experimental Sciences</i>, el alumno valora de manera muy positiva el trabajo, especialmente al haber podido interactuar con alumnos. Como principal dificultad, ajustar los tiempos de las actividades.</p>

Estudiante 8	3, 4, 5, 6, 7	<p>“Ha sido una actividad muy enriquecedora y nos ha permitido enfrentarnos a la realidad actual que viven muchos centros educativos”.</p> <p>“He aprendido lo importante que es la colaboración entre todos a la hora de mejorar la realidad educativa”.</p> <p>“El ApS es una herramienta imprescindible para mejorar esas necesidades que presenta la sociedad actual”</p> <p>“Debemos entender la educación como un bien social donde toda la comunidad esté implicada. Los proyectos ApS ofrecen oportunidades de mejorar y cambiar el entorno educativo y social.”</p> <p>Con respecto a <i>Teaching of Experimental Sciences</i>, los estudiantes 8, 9 y 10 valoran la experiencia como “estupenda”. Agradecen la ayuda de los profesores del centro y el poder participar de una experiencia en un aula real.</p>
Estudiante 9	3, 4, 5, 6, 7 (ver estudiante 8)	Realiza una valoración positiva del proyecto, entendiéndolo como oportunidad de aprendizaje en su práctica docente. Reconoce el gran reto y riqueza que supone educar en contextos de gran diversidad cultural.
Estudiante 10	3, 4, 5, 6, 7 (ver estudiante 8)	<p>“El proyecto ApS realizado en el CEIP Ciudad de Zaragoza ha sido muy gratificante ya que nos ha ayudado mucho a ver cómo transmitir este tipo de conocimientos, así también cómo diseñar las actividades para un alumnado con una alta diversidad.”</p> <p>En conclusión, hemos aprendido una gran variedad de conocimientos, actividades, dinámicas que en el futuro nos ayudarán a ser un mejor docente.”</p>
Estudiante 11	3, 4, 5, 6, 7	<p>Valora positivamente el proyecto y destaca como aprendizajes más valiosos: el trabajo colaborativo con sus compañeros, la capacidad de adaptar las actividades a la realidad de un alumnado concreto, la capacidad de autoevaluación, reflexión y síntesis.</p> <p>Con respecto a la asignatura <i>Teaching of Experimental Sciences</i>, estos alumnos indican, que, al haber realizado la sesión de Sociales anteriormente, modificaron los tiempos de la de <i>Natural Sciences</i>, al considerar algunas actividades demasiado largas. Les pareció muy interesante trabajar en grupos pequeños, ya que facilita llegar a todos los alumnos y además, motivarlos más. Con la experiencia de la semana anterior, decidieron centrarse y mejorar varias actividades en lugar de querer abarcar demasiado.</p>
Estudiante 12	3, 4, 5, 6, 7 (ver estudiante 11).	<p>“Me siento muy afortunada. En resumen, agradecer a las profesoras de la universidad por ofrecernos esta gran experiencia de trabajo, no solo aprendieron lo alumnos, sino que nosotros nos llevamos una gran lección a casa, también agradecer al Colegio por dejar las puertas abiertas para poder aprender con ellos y realizar nuevos proyectos y actividades. Y como no, gracias a los alumnos, que gracias a ellos, yo me fui del Colegio pensando que era la profesión más bonita que existe y que no me arrepiento de haber elegido mi futuro en ella.”</p>
Estudiante 13	3, 5, 6, 7	<p>Valora positivamente el proyecto por la función social que cumple. “Además, hemos podido vivir la realidad de docentes que desempeñan su tarea en aulas con gran diversidad.”</p> <p>En relación a <i>Teaching of Experimental Sciences</i>, los estudiantes 13 y 14 reflexionan sobre cómo organizar las actividades en inglés, para que sean sencillas para los alumnos. Valoran el poder crear sus propias actividades y ponerlas en práctica en un aula real. Les parece mucho más útil e interesante el que los alumnos puedan interactuar entre ellos. Resumen la experiencia como “muy satisfactoria”.</p>
Estudiante 14	3, 4, 5, 6, 7 (ver estudiante 13).	<p>“Considero que esta metodología de Grupos Interactivos es más interesante para los niños y también para nosotros puesto que se pueden realizar actividades más dinámicas e interactuar entre todos, donde todos participan y se ayudan unos a otros. Y por lo tanto, al hablar y participar todos se hace más dinámico e inclusivo.”</p>
Estudiante 15	3, 4, 5, 6, 7	<p>Valora muy positivamente la experiencia y destaca la importancia de los procesos reflexivos llevados en el aula, son una oportunidad para saber expresar y escuchar con respeto las opiniones de los demás, construyendo entre todos valiosos aprendizajes.</p> <p>En cuanto a <i>Teaching of Experimental Sciences</i>, valora la experiencia en relación a su futuro laboral.</p>
Estudiante 16	3, 5, 6	Indica que los aprendizajes más relevantes que ha adquirido son, por una parte,

		la capacidad de dar respuesta a necesidades reales de inclusión y, por otra, la capacidad de trabajar en equipo.
Estudiante 17	3, 4, 5, 6, 7	Le ha resultado una experiencia muy gratificante y enriquecedora, en la que todos los participantes han logrado importantes aprendizajes y han aprendido unos de otros. Destaca la importancia de los procesos reflexivos para ser consciente de la filosofía educativa que está en la base de las metodologías que se han aplicado. Ello ayuda a innovar con sentido. “Aprendí valores sociales como la integración, inclusión, socialización, respeto, dedicación, ética [...] ha incrementado mi interés por realizar prácticas de voluntariado escolar.” En relación a <i>Teaching of Experimental Sciences</i> , los estudiantes 17 y 18 reflexionan sobre el valor de trabajar con compañeros muy diferentes a ti y lo que se aprende de esta manera. Estos alumnos indican cómo tuvieron que modificar el plan original en función de los niños que recibían en su grupo, en algunos casos, poniendo en marcha un “plan B”.
Estudiante 18	3, 4, 5, 6, 7 (ver estudiante 17)	Valora positivamente el proyecto como una oportunidad para aprender la teoría y la práctica de metodologías activas como el ApS y los Grupos Interactivos. Además indica que ha aprendido a mejorar su rendimiento y trabajo en equipo con sus compañeros y los profesores del Colegio.
Estudiante 19	3, 5, 6	Destaca el valor del trabajo en equipo para dar respuesta a los grandes retos sociales.
Estudiante 20 (estudiante Erasmus)	7	Estas alumnas reflexionan sobre cómo los alumnos hicieron preguntas, contaban experiencias personales en relación al tema (si tenían o no plantas en casa, por ejemplo), mostraron interés en el tema y prestaron atención a las estudiantes. Consideran haber conseguido los objetivos del proyecto: enseñar sobre el tema a los alumnos, lograr buenas actividades, haber aprendido con la experiencia. Como futuros docentes creen que fue una experiencia muy beneficiosa porque les puso en contacto real con la realidad de un centro y con las obligaciones docentes. Les resulta muy positivo el utilizar Grupos Interactivos para favorecer el diálogo entre los alumnos y su inclusión.
Estudiante 21 (estudiante Erasmus)		

Anexo 3. Rúbrica profesorado sobre el estudiantado de la USJ.

Rúbrica de evaluación de la práctica docente en GRUPOS INTERACTIVOS			
Estudiante:			
ASPECTOS A EVALUAR		Nivel de logro (0-10)	Observaciones del evaluador
1	Motivación para mantener interés y esfuerzo.		
2	Sociabilidad y cordialidad con todas las personas, atención personalizada.		
3	Colaboración entre docentes.		
4	Medidas eficaces para promover la participación.		
5	Uso de recursos de enseñanza funcionales y adecuados.		

6	Expresión de ideas, claridad, sencillez, vocabulario adecuado.		
7	Responsabilidad, puntualidad, manejo del tiempo y cortesía.		
8	Dominio del contenido y del medio.		

Anexo 4. Pregunta en el examen final de Fundamentos de aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta todo lo desarrollado y reflexionado en el **Proyecto de Aprendizaje-Servicio: CONSTRUIAMOS UN ECOSISTEMA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: DESARROLLO DE SESIONES DE GRUPOS INTERACTIVOS**, reflexione sobre las siguientes cuestiones y responda:

- a) ¿Qué le sugiere el título del Proyecto?
- b) ¿Qué retos o necesidades se han trabajado desde este Proyecto?
- c) ¿Qué acción de servicio se ha llevado a cabo?
- d) ¿Qué aprendizajes se han logrado con ello?
- e) ¿Con quién hemos establecido una alianza para llevar a cabo este Proyecto?
- f) Por último, describa las diferentes FASES de desarrollo del Proyecto y relaciónelo con los aprendizajes que ha adquirido en cada una de las etapas.

Anexo 5. Competencias desarrolladas con el proyecto.

Competencias de la materia Fundamentos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales:

- G02 Capacidad para resolver de forma eficaz problemas y toma de decisiones, en base a los conocimientos y competencias adquiridas.
- G03 Capacidad de organización, planificación y autoevaluación del trabajo realizado.
- G06 Capacidad de comunicación interpersonal, oral y escrita en castellano a distintos públicos y con los medios más adecuados.
- G08 Capacidad de asimilar conceptos de naturaleza social y humanística dentro de una formación universitaria integral que permitan el desarrollo de valores éticos tales como solidaridad, interculturalidad, igualdad, compromiso, respeto, diversidad, integridad, etc.
- G09 Capacidad de formular, desde la reflexión ética, propuestas de transformación social basadas en la democracia y en los derechos fundamentales
- E13 Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.
- E14 Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
- E31 Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.

- E32 Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.
- E34 Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
- E35 Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
- E37 Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
- P02 Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- P05 Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- P12 Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- P14 Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- R01 Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales correspondiente a la Educación Primaria.
- R03 Comprender las estrategias de enseñanza-aprendizaje que mejor se ajustan a la naturaleza de las Ciencias Sociales.
- R04 Aplicar las claves que rigen la conversión de las Ciencias Sociales como saber científico en un saber educativo.

Competencias de la materia *Teaching of Experimental Sciences*:

- G01 Capacity to analyse and synthesise information from different sources
- G04 Capacity to apply information technologies critically and constructively as tools to promote learning.
- G07 Capacity to communicate in English at a minimum B2 level (per the Common European Framework of Reference for Languages) to adapt to the academic and professional requirements of the Degree.
- G12 Capacity to self-assess, nurturing learning, scientific research, practice based on evidence and scientific and social progress.
- E25 Understand the basic principles and fundamental laws of the experimental sciences (Physics, Chemistry, Biology & Geology).
- E26 Know the school curriculum for these sciences.
- E27 Devise and solve problems associated with the sciences and daily life.
- E28 Assess the sciences as a cultural element.

- E29 Recognise reciprocal influence between science, society and technological development, in addition to the relevant personal compartment, to obtain a sustainable future.
- E30 Develop and assess curriculum content through suitable didactic resources and further the learning of basic competences among the pupils.
- P01 Know the curriculum areas of Primary Education, the interdisciplinary relationship between them, evaluation criteria and the body of didactic knowledge for the teaching and learning procedures, respectively.
- P03 Effectively address language learning situations in multicultural and multilingual situations.
- P04 Encourage reading and critical commentary on texts from the diverse scientific and cultural domains in the school curriculum.
- P07 Stimulate and value the effort, persistence and personal discipline of the pupils.
- P10 Accept that teaching is a matter of getting better and adapting to scientific, pedagogical and social changes over the course of the career.
- P16 Acquire the habits and skills to learn alone or with others and foster this among the pupils.
- R01 Know the scientific methodology applied to research in education.
- R02 Understand basic concepts linked to the experimental sciences.
- R03 Identify the basic principles and fundamental laws of these key sciences for the teaching and learning process at primary level.
- R04 Analyse and understand the educational and learning processes inside and outside the classroom for the 6-12 age group.
- R05 Value the pursuit of science and its results over the history of mankind with regard to awareness of the self and of others, natural phenomena and social evolution.
- R06 Understand the basic principles and fundamental laws of the experimental sciences and master the specific abilities to generate scientific knowledge (design experiments, fieldwork and scientific communication).
- R07 Develop experiments based on their own creation of the necessary materials.