

Mercedes Fernández-Torres
Magdalena P. Andrés-Romero
Carmen María Salvador-Ferrer
Darío Salguero-García

Crecimiento personal para la transformación social a través del aprendizaje- servicio

Una guía de
acompañamiento para
el alumnado

Crecimiento personal para la transformación social a través del aprendizaje-servicio

Una guía de acompañamiento para el alumnado

Mercedes Fernández-Torres
Magdalena P. Andrés-Romero
Carmen María Salvador-Ferrer
Darío Salguero-García

Crecimiento personal para la transformación social a través del aprendizaje-servicio

Una guía de acompañamiento
para el alumnado

Colección Horizontes Universidad

Título original: *Crecimiento personal para la transformación social a través del aprendizaje-servicio una guía de acompañamiento para el alumnado*

Primera edición: octubre de 2024

© Mercedes Fernández-Torres, Magdalena P. Andrés-Romero, Carmen María Salvador-Ferrer, Darío Salguero-García

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com

octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-10282-40-7

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Prefacio	9
Descripción de la guía	
Aspectos estructurales y metodológicos	13
BLOQUE I. ANTES DE EMPEZAR A TRABAJAR	
1. Conceptos básicos	19
2. Competencias que trabajar	27
BLOQUE II. COMENZAMOS A DESCUBRIR Y A DESCUBRIRNOS	
3. Fase 0. Predisposición	57
4. Fase 1. Punto de partida	61
5. Fase 2. Motivar al grupo	119
6. Fase 3. Planificación	161
7. Fase 4. Realización	205
8. Fase 5. Evaluación, celebración y mejora	225
Reflexiones finales	247
Referencias	251
Índice	261

Prefacio

El aprendizaje-servicio (en adelante, ApS) es una metodología de enseñanza-aprendizaje activa e innovadora que cada vez más se utiliza en ambientes educativos de todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la formación universitaria. Y no es de extrañar. El alto grado de satisfacción que provoca entre los que participan en los proyectos ApS (profesores, alumnos, entidades) actúa como el reforzador necesario –pero no el único– para aumentar la probabilidad de querer seguir vinculado al ApS e idear nuevos proyectos. Justamente este es nuestro caso. Desde que en 2011 pusimos en marcha nuestro primer proyecto: «La aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en la elaboración de materiales educativos» (Fernández-Torres *et al.*, 2014, 2015), centrado en la construcción de materiales educativos para niños con dificultades de aprendizaje y atención temprana. No nos hemos desvinculado de la metodología, ni en la docencia ni en la investigación.

Llevamos más de una década «coqueteando» con la metodología ApS, y durante este tiempo hemos comprobado que es una metodología compleja. El ApS se muestra tangible a través de proyectos o experiencias en los que el alumnado pone al servicio de la sociedad su disponibilidad y capacidad para aprender contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales. En la implementación de estos proyectos son muchas las variables que hay que tener en cuenta: accesibilidad de las instituciones políticas o sociales necesarias para la puesta en práctica del proyecto, número de asignaturas implicadas –y de ahí la necesidad de coordinación entre ellas– u horario para llevar a cabo las actividades de servicio, entre otras. En función del radio de acción, los proyectos tienen más o menos dificultades asociadas. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, la apuesta por esta metodología es cada vez mayor, incluso desde el contexto normativo. La reciente LOSU (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario), en su título VI (art.18), refleja explícitamente que las universidades reforzarán proyectos de ciencia ciudadana y de aprendizaje-servicio como mecanismos para favorecer la creación de empleo de calidad y mejorar los estándares de bienestar de sus territorios. Los beneficios personales y sociales para los participantes –desarrollados más adelante– han sido ampliamente difundidos en la literatura especializada.

Justamente porque hablamos de una metodología educativa compleja, existen numerosas guías que sirven de apoyo para la puesta en práctica de los proyectos ApS y cuya utilidad es más que apreciable. Sugerimos la consulta de

Mayor *et al.* (2023), obra complementaria a esta y de reciente publicación, por contener las recomendaciones más actualizadas para la implementación de proyectos ApS. Estas guías están dirigidas al profesorado, pero hasta la fecha no existe ninguna dirigida al estudiantado que también participa y pone en marcha tales proyectos. La constatación de este vacío se convierte en el impulso necesario para abordar una obra de estas características, así como para hacerlo con un marcado carácter innovador y riguroso.

Son varias las razones que nos llevan a hacer esta afirmación.

En primer lugar, como hemos dicho anteriormente, esta guía es innovadora porque es la primera que, centrada en la metodología aprendizaje-servicio, está **dirigida al alumnado** que participa en los proyectos o experiencias, especialmente a estudiantes de universidad o enseñanza posobligatoria, sea cual sea el área de conocimiento en la que se lleve a término el proyecto.

En segundo lugar, es innovadora y rigurosa por la perspectiva de la que parte. En este caso, la psicología está muy presente. Expliquemos esto brevemente.

Desde su inicio, la trayectoria de avance que dibuja el ApS se dirige a tres puntos estratégicamente vinculados entre sí: el impacto, la calidad de la implementación de las experiencias y su institucionalización, tal y como se refleja en la literatura específica sobre el tema.

La investigación sobre el impacto del ApS en el alumnado ha dejado claro que hay que alejarse de concepciones tradicionales en las que se establece un vínculo causal directo entre la metodología ApS y el logro académico, máxime cuando muchos elementos pueden influir en este; y de ahí la dificultad para aislar el impacto de la metodología. Más bien hay que poner el foco, tal y como ya lo hizo Furco (2004), en los factores mediadores que sí han mostrado una fuerte conexión con la metodología ApS, tales como: autoestima, compromiso, conducta prosocial, empoderamiento y motivación, entre otros.

Pues bien, esta guía nace de nuestro interés por esos factores mediadores. Si, como la investigación indica, no podemos esperar logros académicos simplemente por el uso de la metodología ApS, trabajemos entonces aquellos aspectos que están fuertemente vinculados tanto con la metodología como con los logros académicos y que actúan como mediadores.

Un breve análisis de tales factores nos permite observar que muchos de ellos son objeto de estudio de la psicología. Es más, muchos de los beneficios informados en la literatura científica, resultantes de la implementación de experiencias ApS, también son objeto de estudio de la psicología; esto es, creatividad, pensamiento crítico, bienestar, inteligencia emocional y relaciones entre iguales, entre otros. Este análisis nos abre un panorama que nos conduce a plantearnos la relación existente entre la metodología ApS y la psicología, dado que es una relación escasamente documentada de forma explícita, a diferencia de otras disciplinas.

Para nosotros, esta combinación entre ApS y psicología ha desembocado en la elaboración de un instrumento útil que tiene como objetivo acompañar al alumnado principalmente en su crecimiento personal, y no solo académico, durante la realización del proyecto. La idea de base es que la optimización del desarrollo personal de los participantes beneficiará tanto al grupo al que pertenecen como a la sociedad de la que forman parte. Y si, como en este caso, la transformación social es uno de los objetivos últimos del ApS, trabajar aquellas competencias que hacen crecer a los participantes optimizando su desarrollo se convierte casi automáticamente en una necesidad. Como si de un equipo deportivo se tratara, el desarrollo óptimo de los jugadores beneficia al equipo en su conjunto y, al mismo tiempo, aumenta el nivel del evento deportivo en el que participan.

Por tanto, al interés por rellenar el vacío existente por la ausencia de guías dirigidas al alumnado, ahora hay que sumarle el interés por los **factores mediadores** entre la metodología ApS y el logro académico, que son objeto de la psicología, para la optimización del desarrollo personal necesario para la transformación social.

La tercera razón por la que entendemos que estamos ante un trabajo innovador y riguroso consiste en su **enfoque competencial**. En la guía se aborda el contenido conceptual, procedimental y actitudinal de las competencias seleccionadas. Sobre esto también tenemos algunos comentarios.

Todas las **competencias incluidas** se han seleccionado **a partir de la evidencia presente en la literatura centrada en ApS**, que apunta a la mejora y los resultados positivos de los participantes tras la realización de experiencias ApS. Lo que nosotros pretendemos es potenciar o multiplicar el efecto positivo que la literatura específica ha informado ya. Concretamente, estamos hablando de competencias cognitivas (pensamiento crítico-reflexivo y creativo), emocionales (autoestima, resiliencia, bienestar psicológico e inteligencia emocional y empatía) y sociales (trabajo en equipo e innovación en el trabajo y compromiso). La definición y conceptualización de cada una se desarrollará ampliamente más adelante. Todas ellas son las denominadas habilidades blandas, o *soft skills*, deseables en cualquier estudiante (y trabajador, puesto que el ámbito de la educación se ha hecho eco de este término cuyo origen pertenece al ámbito laboral y profesional) para la formación de una ciudadanía competente capaz de transformar el mundo.

En línea con lo anterior, las **actividades y dinámicas** que proponemos al alumnado han sido adaptadas a partir de otras experiencias con **sustrato teórico de base** que se han llevado a cabo con anterioridad con estudiantes universitarios o con estudiantes pertenecientes a otros niveles educativos y contextos. Como ejemplos, podemos señalar actividades de autoconocimiento (Causado *et al.*, 2015), debates académicos (Bermúdez y Casares, 2017; Eligio *et al.*, 2016);

definición de problemas y soluciones, argumentación y toma de decisiones (Quesada, 2021), etc.

Finalmente, desde el inicio de este trabajo, siguiendo con este enfoque competencial, se pone énfasis en **el ser y sentir**, por encima del **saber y del hacer**. Con esta guía se trata de ayudar a tomar conciencia de los procesos que se viven en cada una de las fases de la experiencia ApS, valorar las oportunidades de crecimiento y desarrollo personal y colectivo que se presentan. La idea es que a lo largo del proyecto el alumnado se pueda sentir creativo, objetivo y reflexivo en su pensamiento; pueda valorar positivamente, percibir como resiliente y empático, y contemplar su propio bienestar psicológico; así como experimentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, tomando conciencia del compromiso con el trabajo y con los demás. Sin duda, estamos hablando de **valores**.

En última instancia, ¿para qué sirve una guía con estas características? Desde nuestro punto de vista, sirve para potenciar y multiplicar los efectos beneficiosos del ApS en el alumnado a través del crecimiento personal en el entrenamiento de las *soft skills* necesarias para ser un individuo competente capaz de transformar el mundo.

Finalmente, queremos destacar que este trabajo es fruto de nuestro compromiso en la investigación y uso del aprendizaje-servicio especialmente en el ámbito universitario, teniendo en cuenta las prácticas compartidas con los propios estudiantes, colegas y personas de la comunidad con las que estamos en contacto y con las que compartimos inquietudes.

Descripción de la guía

Aspectos estructurales y metodológicos

En cuanto a su **estructura**, la guía se compone de dos bloques bien diferenciados. El primer bloque está dedicado a los aspectos conceptuales imprescindibles para cualquier alumno inmerso en un proyecto de estas características, esto es, los relacionados con la propia metodología del proyecto (qué es el ApS, elementos característicos, fases y razones por las que se implementa ApS), así como la definición y descripción de las competencias que se desarrollan en la guía y la relación de cada una de ellas con la metodología ApS. Aunque evidentemente existe una limitación de espacio, le hemos dedicado especial atención a las cuestiones relacionadas con las competencias para que el alumnado pueda visualizar cuáles son los beneficios y el verdadero valor de la guía.

En el segundo bloque se proponen 52 actividades (ver cuadro 0) para desarrollar las competencias cognitivas, emocionales y sociales citadas anteriormente. Las actividades se organizan en torno a las cinco fases que Uruñuela (2018) incluye y describe en los proyectos de ApS y que serán descritas ampliamente en el bloque I: 1) punto de partida; 2) motivación; 3) planificación; 4) realización, y 5) evaluación, celebración y mejora. Nótese que la razón por la que hemos elegido esta descripción consiste en la inclusión, nada frecuente en comparación con descripciones de otros autores, de la segunda fase centrada en la motivación. Adicionalmente, nos hemos tomado la licencia de añadir la fase 0, denominada «predisposición», antes del comienzo del proyecto propiamente dicho con la intención de conectar al alumno con la guía y su filosofía.

En cada una de las fases hay entre 8 y 12 actividades, y como no puede ser de otra manera, **metodológicamente** hablando, son muy variadas. Algunas de ellas son actividades individuales, otras requieren una actuación conjunta (por parejas, en pequeño grupo de cuatro o cinco personas, o en el grupo-clase) y en otras tantas son necesarios varios agrupamientos para llevarlas a término. Igualmente, la duración de las actividades es variable, oscilando entre una y varias sesiones. En cuanto al contexto de realización, algunas de las actividades se realizan en un contexto informal (fuera del contexto de clase) y otras en contexto formal de la clase (siempre que el profesor/a utilice esta guía en sus actividades prácticas). En el caso de no ser así, pero que el estudiante decida utilizar libremente este cuaderno, para las actividades que requieren una fase grupal, deberá buscar un lugar de encuentro, un lugar donde poder trabajar en grupo. También hay otras que precisan combinaciones mixtas (dentro y fuera del aula, fases individuales o grupales). En su conjunto se ofrecen diferentes

herramientas de trabajo, siendo el alumnado el verdadero protagonista de la guía, ya que deberá adoptar un papel activo durante la realización de todo el programa. La profundización, debate y reflexión sobre lo trabajado, así como la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación de las propias competencias serán una parte central del trabajo.

Somos conscientes del calado de la propuesta; por lo que el formato de algunas de estas actividades, así como de algunas de las técnicas utilizadas se repite en todas o en algunas de las fases. Podemos poner algunos ejemplos. En concreto, las actividades *Profundización en ApS*, *Debate* y *Diario ilustrado* están presentes en todas las fases, ya que entendemos que el alumnado necesita cierta dosis de práctica para experimentar los avances y construir la actividad a lo largo de todo el proyecto. En esta misma línea, técnicas como la de Ellis, la técnica ABC para pensamientos irracionales, por ejemplo, se utiliza en varias actividades de la guía. Otras, como, por ejemplo, la *speed dating*, son técnicas de fácil aplicación que el alumnado pronto domina, por lo que se proponen en una sola actividad.

En cuanto al orden, las actividades no están distribuidas aleatoriamente, sino que cada una está diseñada y conectada a una fase concreta del proyecto que el alumno está realizando. Se recomienda, por tanto, implementarlas respetando el orden propuesto. Ahora bien, dentro de cada uno de los pasos que componen las fases (ver de nuevo el cuadro 0) sí se puede valorar la posibilidad de realizar cambios en el orden de administración.

Todas las actividades que planteamos se encuentran enmarcadas en un ambiente lúdico y divertido, pero apoyadas en un respaldo formal; todas las actividades tienen un por qué y un para qué. Además, hemos tenido especial cuidado en el lenguaje utilizado, optando por dirigirnos al lector con la segunda persona del singular/plural, en la medida de lo posible, para crear el ambiente de intimidad necesario para realizar algunos procesos reflexivos que se proponen. De hecho, hemos previsto numerosos espacios en blanco destinados a la escritura individual y grupal del alumnado, a modo de diario reflexivo.

En su conjunto, la guía es muy flexible. Las actividades se pueden adaptar con facilidad, tanto en el número –según las características y necesidades del alumnado se pueden seleccionar las actividades pertinentes– como en su desarrollo. Los agrupamientos, duración y número de sesiones, contextos de realización y herramientas de trabajo son orientativos.

Cuadro 0. Distribución actividades de la guía según fases de Uruñuela (2018)

Fase 0. Predisposición

- Actividad 1. *Mágica mariposa*
- Actividad 2. *Álbum fotográfico*

Fase 1. Punto de Partida

Paso 1. ¿Cómo empezar? Partir de la realidad

- Actividad 3. *Autoconocimiento emocional*
- Actividad 4. *Autoconocimiento: pensamiento crítico*
- Actividad 5. *Formar un equipo de trabajo: comenzar con buen pie*
- Actividad 6. *Profundización en ApS. Debate 1*

Paso 2. detectar necesidades

- Actividad 7. *Descubrirme para descubrir*
- Actividad 8. *Objetivos del Desarrollo Sostenible*
- Actividad 9. *Detectar carencias para plantear retos*

Paso 3. Contactar con entidades sociales

- Actividad 10. *Toma de perspectiva*
- Actividad 11. *Aprendiendo a comunicar y a comunicarnos*
- Actividad 12. *Nuestra realidad, nuestra flexibilidad*

Cierre de Fase 1

- Actividad 13. *Diario ilustrado 1*

Fase 2. Motivación

Paso 1. Mi interés en el proyecto

- Actividad 14. *Proyección*
- Actividad 15. *Profundización en ApS. Debate 2*
- Actividad 16. *La rueda de la verdad*

Paso 2. Trabajar en la participación

- Actividad 17. *Mirando la vida desde otros corazones*
- Actividad 18. *Proactividad ante un problema social*
- Actividad 19. *Nos comprometemos a...*
- Actividad 20. *Huerto ecológico*

Paso 3. Esbozar el proyecto

- Actividad 21. *Habitar las necesidades/problemas*
- Actividad 22. *Comprendiendo la realidad*
- Actividad 23. *Mis/nuestras aportaciones cuentan*

Cierre de Fase 2

- Actividad 24. *Diario ilustrado 2*

Fase 3. Planificación

Paso 1. Esbozar el servicio

- Actividad 25. *Speed dating sobre un problema social*
- Actividad 26. *Soluciones ganar-ganar*
- Actividad 27. *Habitamos la solución y el servicio*

Paso 2. Planificar los aprendizajes

- Actividad 28. *Profundización en ApS. Debate 3*
- Actividad 29. *Reencuadre*
- Actividad 30. *Conectando con la realidad.*
- Actividad 31. *Rompecabezas*

Paso 3. Diseñar un plan

- Actividad 32. *Autoevaluación y coevaluación*
- Actividad 33. *Afrontar dificultades*
- Actividad 34. *Me valoro y valoro mi equipo*
- Actividad 35. *Tenemos nuestro plan*

Cierre de fase 3

- Actividad 36. *Diario ilustrado 3*

Fase 4. Realización

Paso 1. Ejecutar el servicio

- Actividad 37. *Protagonista*
- Actividad 38. *Pongo a prueba mis temores*
- Actividad 39. *Cultivando el compromiso: dar sentido al trabajo*
- Actividad 40. *Profundización en ApS. Debate 4*

Paso 2. Registrar y comunicar

- Actividad 41. *Interacción constructiva*

Paso 3. Reflexionar sobre la ejecución

- Actividad 42. *Descubrir y descubrirme*
- Actividad 43. *Escritura creativa*

Cierre de fase 4

- Actividad 44. *Diario ilustrado 4*

Fase 5. Evaluación, celebración y mejora

Paso 1. Autoevaluar resultados

- Actividad 45. *Profundización en ApS. Debate 5*
- Actividad 46. *Autoevaluación pensamiento crítico*
- Actividad 47. *Autoevaluación para mejorar*
- Actividad 48. *Álbum fotográfico: trayectoria emocional*

Paso 2. Celebrar

- Actividad 49. *Compartimos nuestro trabajo*
- Actividad 50. *Música por el mundo: juntos somos mejores*

Paso 3. Estudiar sostenibilidad y mejora

- Actividad 51. *Matriz de feedback*

Cierre de fase 5

- Actividad 52. *Diario ilustrado 5*

En este sentido, nuestra **misión**, es decir, nuestro propósito, es que el alumnado adquiera las competencias siendo consciente del proceso en el que está inmerso al participar en un proyecto ApS, y para ello marcaremos una ruta, porque tenemos una visión. **A medio plazo** es la obtención del verdadero crecimiento, la experimentación de un proceso de maduración personal que ayude al conocimiento de sí mismos, también de sus fortalezas y debilidades. Además, hay que añadir que tenemos una **visión a largo plazo**, consistente en que estas competencias adquiridas sean de gran utilidad para la vida personal y profesional del alumnado, así como para la realización de cualquier proyecto de aprendizaje-servicio posterior.

BLOQUE I.
**ANTES DE EMPEZAR
A TRABAJAR**

1.

Conceptos básicos

Quien tiene claro el porqué encuentra fácilmente el cómo.

VIKTOR FRANKL

1.1. ¿Qué es el aprendizaje-servicio?

Se trata de un procedimiento de enseñanza-aprendizaje innovador en el que se fusiona el servicio a la comunidad con la reflexión crítica del aprendizaje académico, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica (Aramburuzabala et al., 2015). Los participantes en proyectos basados en aprendizaje-servicio (ApS) aprenden a trabajar sobre las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig et al., 2007; Batlle, 2013) siguiendo una metodología en la que los objetivos y las tareas, tanto de servicio como de aprendizaje, han sido programados y sistematizados (Puig et al., 2011).

Cómo ves, el ApS es un modo de entender el aprendizaje y un método para enseñar y aprender, en el que tú, como estudiante, eres el centro y tienes el papel protagonista. En tu recorrido a lo largo del ApS debes descubrir la relación entre los contenidos de la asignatura, o asignaturas, donde se enmarque el ApS con actuaciones socialmente solidarias, pues lo que pretendemos es que vayas «aprendiendo haciendo». Si ya has participado, o has oído hablar del ApS, sabrás que esta forma de trabajar los contenidos de una asignatura facilita que conectes estos con la realidad (Salcedo, 2019), al tiempo que favorece la adquisición de competencias, las cuales a su vez aluden a valores (Pérez, 2000), y así se consigue que ambos vayan consolidándose en tu forma de actuar.

1.2. ¿Qué elementos caracterizan el ApS?

Reconocer proyectos de aprendizaje-servicio es fácil si se detectan los cuatro elementos distintivos que lo caracterizan (Batlle, 2020):

- Necesidad social: dificultad, problema o reto que se detecta en el entorno, teniendo en cuenta que no tiene que ser un gran desafío, sino cualquier situación susceptible de mejora.
- Servicio a la comunidad, a través del que se ofrece una respuesta responsable, colaborativa y solidaria a la necesidad detectada y orientada al bien común.

- Aprendizajes del alumnado implicado: desde el momento que se inicia la investigación y reflexión sobre las necesidades sociales hasta la realización del servicio a la comunidad y la evaluación que se hace de este, aprendes haciendo, participando, reflexionando; y no solo adquieres conocimientos teóricos, sino también habilidades, valores, hábitos y actitudes que, además de contribuir al logro de competencias académico-profesionales, favorecen la convivencia y ciudadanía responsable.
- Trabajo en red dentro de la propia comunidad educativa; es deseable y oportuno que este trabajo colaborativo también se dé con otros actores externos implicados en dar respuesta a la necesidad social.



Figura 1.1. Elementos básicos del aprendizaje-servicio. A partir de Batlle (2020).

Como queda representado en la figura 1.1, los cuatro elementos deben estar interrelacionados en cualquier proyecto de aprendizaje-servicio. Por el contrario, como también se ha señalado, hay otro tipo de acciones educativas que pueden diferenciarse del ApS aunque tengan elementos en común. Por ejemplo, prácticas que tienen mucho de aprendizaje, pero poco servicio, como «trabajos o prácticas de campo», cuyo centro está en los «aprendizajes», pero no tanto o de ninguna manera en el resto de los elementos; o, al contrario, como «acciones de voluntariado», en cuyo caso no existe vinculación entre la necesidad social y el servicio que se presta y los aprendizajes académicos.

De este modo, se puede entender mejor qué es el aprendizaje-servicio y posiblemente la figura más representativa del ApS (figura 1.2). Como describe Batlle (2020, p. 15), «se genera un círculo virtuoso: el aprendizaje aporta calidad al servicio y el servicio otorga sentido al aprendizaje».



Figura 1.2. Círculo virtuoso del aprendizaje-servicio. Retomado de Battle (2020, p. 15).

A lo anterior, Puig *et al.* (2007) y Mayor (2020) añaden también la dimensión «sentido del servicio», en la que se destaca el impacto del servicio, ya sea por su utilidad social o bien por la conciencia cívica promovida en quienes participan. Este puede ser (de menor a mayor impacto): 1) tangencial, cuando el servicio no parte de una necesidad detectada y el estudiantado no percibe su interés social; 2) necesario, aunque con el servicio se da respuesta a una necesidad detectada, el estudiantado tampoco percibe su interés social; 3) cívico, el alumnado tiene conciencia del impacto social del servicio prestado a raíz de la detección de una necesidad, y 4) transformador, además de lo anterior, son conscientes de las limitaciones si el servicio no considera la acción política.

Por todo ello, como señalaba Tapia (2010), para que exista un verdadero ApS es preciso que encontremos tres pilares fundamentales –creemos que es importante que los tengas en cuenta antes de empezar a trabajar–:

- El verdadero protagonista en todo el proceso eres tú, aunque siempre contarás con nuestro acompañamiento y la guía del profesorado responsable del proyecto en el que participas. Sin tu participación y compromiso de colaborar con otros, no hay ApS.
- El servicio a la comunidad en la que estás inmerso/a debe estar orientado a satisfacer las necesidades reales de tu comunidad, de la sociedad, sobre la que es necesario investigar y reflexionar.
- Al tiempo que desarrollas una labor solidaria, vas a adquirir las competencias básicas de tu titulación; esto incluye no solo que «tengas» conocimientos teóricos, sino también que aprendas habilidades, estrategias, valores, hábitos y actitudes que contribuyen a tu crecimiento como persona (y que esperamos que esta guía te ayude a descubrir) y redunda en beneficio de la sociedad.

1.3. ¿Para qué participar en ApS?

Cualquier actividad educativa debe favorecer el desarrollo. En este sentido, educar/nos a través de ApS contribuye a tu desarrollo académico (con esta práctica es probable que encuentres más sentido a los contenidos que estudias), pero además ayuda a tu desarrollo como persona, como ciudadano/a capaz de participar y mejorar la sociedad y provocar cambios en tu entorno desde este mismo instante (Batlle, 2020). Esto forma parte de una de las misiones de las universidades, junto a la docencia y la investigación, que nos lleva a destacar el verdadero papel de la universidad, esto es, la «responsabilidad social universitaria» (RSU), la cual tiene que estar orientada a un «conjunto de acciones asumidas por el estudiantado con el objetivo de mejorar su realidad social» (Mayor y Guillén-Gámez, 2021, p. 516). La RSU enfatiza la necesidad y relevancia de estrechar lazos con la sociedad, entendiendo la comunidad universitaria como parte de esta y cuya conexión con instituciones y organismos sociales facilita la detección y búsqueda conjunta de soluciones a distintas problemáticas, a la par que el progreso de ambas. De hecho, así ha sido reconocido por la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2015), señalando el valor del ApS como metodología para el desarrollo de las competencias en sostenibilidad y responsabilidad social y ciudadana.

Tal y como apunta Tapia (2008), la RSU es consecuencia de diversos factores, siendo tu formación una pieza fundamental. Según señala esta autora, se precisa capacitar a los estudiantes para que puedan ejercer como profesionales y también para convertirlos en buenos ciudadanos en una compleja y dinámica realidad social. Para ello, según indica Tapia (2008), la mejor vía es la integración de docencia, aprendizaje e investigación en vinculación con la comunidad receptora, ofreciendo acciones que resulten útiles para la mejora de la realidad social. Todo esto nos lleva a destacar el relevante papel que la aplicación de la metodología docente de ApS, donde tú aprenderás contenidos académicos, al tiempo que tus acciones contribuirán a la mejora de la comunidad y desarrollarás competencias transversales.

1.4. ¿Cómo se lleva a cabo una experiencia de ApS?

Planificar y llevar a cabo un proyecto ApS no es una tarea fácil por el alto grado de coordinación que demanda la cantidad y calidad de los elementos incluidos en un proyecto ApS. Además, lo es aún menos cuando la sistematización de los objetivos y tareas de servicio y de aprendizaje es una prioridad. Por tanto, seguir las fases de la metodología ApS disponibles en la literatura se presenta como una opción más que razonable para facilitar la planificación e implementación de los proyectos.

Aunque existen diferentes descripciones de las fases del ApS que implican una planificación e implementación determinada, no existen grandes diferencias entre ellas; tampoco hay una descripción que sea aceptada unánimemente por encima de las demás.

Entre las propuestas metodológicas disponibles, algunas de ellas en forma de guía (como, por ejemplo, la guía práctica de aprendizaje-servicio desarrollada por Battle [2020], o la guía elaborada por Santos *et al.* [2020], entre otras). La de Uruñuela (2018) nos parece una apuesta especialmente adecuada por dos razones. La primera es que hace referencia a la inclusión de una fase dedicada a la motivación, aspecto fundamental para el buen desarrollo y resultados del proyecto, así como diferencial en relación al resto de propuestas metodológicas de otros autores que no incluyen tal fase. La segunda razón que le aporta valor a la descripción que nos ocupa es el equilibrio existente entre teoría y práctica que se observa en la propuesta al explicar cómo utilizar la metodología ApS a la vez que justifica la importancia teórica de la misma. Se trata de una propuesta, tal como señala el autor, que nace ante la necesidad percibida de que el ApS cuente con una metodología organizada y estructurada.

En este sentido, las fases que vas a trabajar y que, por tanto, vamos a seguir, según la propuesta de Uruñuela (2018), son las que se incluyen en el siguiente cuadro (ver cuadro 1.1), donde resumimos cada fase, así como los pasos que se abordan en cada una de ellas (nótese que es importante que recuerdes que hay una fase previa, que es elaboración nuestra y que ya te hemos explicado previamente):

Cuadro 1.1. Fases de la metodología ApS

FASES	PASOS
Punto de partida	Partir de la realidad. Detectar una nueva necesidad del entorno. Contactar con entidades sociales que trabajan en este ámbito.
Motivación	Interesarte por el trabajo. Contar con tu participación. Elaborar el primer esbozo del proyecto.
Planificación	Programar el servicio que vas a realizar. Prever los aprendizajes que vas a conseguir. Diseñar el plan.
Realización del proyecto	Ejecución de tu servicio. Registro y comunicación de lo que has hecho. Reflexión sobre la ejecución de tu proyecto.
Evaluación, celebración y mejora	Evaluar los resultados y el proyecto. Celebrar el éxito del proyecto. Sostenibilidad y mejora del proyecto.

Adaptado de Uruñuela, 2018, p. 89.

Primera fase, conocida como **punto de partida**: en esta primera fase vamos a indicar las diferentes vías que puedes utilizar para iniciar un proyecto de ApS. En concreto, nos vamos a centrar en tu trabajo en contacto con la realidad social.

- Paso 1. Partir de la realidad. Generalmente se realizan diferentes acciones destinadas a enmarcar la propuesta de ApS en la dinámica institucional. En concreto, tienes que ver qué se está haciendo y revisar lo que se aprende y el servicio ofrecido. Es importante que el proyecto esté vinculado con los contenidos de las materias en las que se enmarcan.
- Paso 2. Detectar una nueva necesidad del entorno. Otra forma de iniciar el proyecto es partiendo de una necesidad de la comunidad, barrio, localidad o grupo que hasta ese momento parecía tener poca relevancia.
- Paso 3. Contactar con entidades sociales que trabajan en este ámbito. En este caso el trabajo se inicia mediante la toma de contacto con asociaciones, centros u otros organismos que lleven a cabo esta metodología de trabajo.

Segunda fase, denominada **motivación**. Esta fase centra el interés en ti, en tus intereses, tus motivaciones, etc. Se trata de una etapa relevante dentro del proyecto, ya que es la que «mantiene viva tu llama» por el trabajo.

- Paso 1. Interesarte por el trabajo. Durante todo el proceso, el verdadero protagonista eres tú. Por tanto, es necesario que asumas esta tarea como algo personal, propio, donde tú eres el verdadero responsable. Para ello, es importante que tengas un conocimiento profundo del grupo con el que vas a trabajar, así como de tus conocimientos y posibilidades. El éxito del proyecto depende, en gran medida, de tu grado de implicación y compromiso con este.
- Paso 2. Contar con tu participación. Tu participación está presente en todo el proceso desde la definición, planificación y organización del proyecto. Es interesante destacar que cuanto más elevada es tu participación, mayor es tu proceso de aprendizaje y maduración personal.
- Paso 3. Elaborar el primer esbozo del proyecto. Aquí te encargas de colaborar en el diseño del proyecto, conociendo a fondo el proyecto, profundizando en la necesidad que vas a trabajar, concretando los aspectos del servicio, identificando los destinatarios, entre otras labores. Tu labor es muy valiosa porque realizas distintas acciones encaminadas a que el diseño del proyecto vaya tomando forma. En esta fase es fundamental que recibas la formación básica relacionada con las herramientas conceptuales y socioemocionales necesarias para llevar a cabo el proyecto con éxito.

Tercera fase, conocida como **planificación**. Dentro de esta fase participas en la planificación del proyecto a través de tres acciones distintas.

- Paso 1. Programar el servicio que vas a realizar. Es primordial que recuerdes que el objetivo de este trabajo no redunde en el beneficio personal, sino en contribuir a mejorar la situación y ayudar a otras personas. Tu labor aquí consiste en concretar y programar detalladamente el servicio que vas a realizar.
- Paso 2. Prever los aprendizajes que vas a conseguir. En esta fase tienes que determinar los conocimientos, las competencias y los valores recogidos en la materia en la que se enmarca el proyecto, así como lo que sigues aprendiendo al llevar a cabo el servicio.
- Paso 3. Diseñar el plan. Se trata de recoger todo tu trabajo elaborado hasta el momento, dándole coherencia y firmeza de cara a la acción. El principal propósito consiste en que cuentes con una guía a la que puedas recurrir en cada momento, en el caso de necesitarlo. Lo importante de esta etapa es disponer de datos organizativos necesarios para asegurar el éxito del proyecto.

Cuarta fase, denominada **realización del proyecto**. En este paso, tu tarea consiste en incidir en la realidad y dar respuesta a la necesidad o problema social.

- Paso 1. Ejecución de tu servicio. En general, aunque el proyecto se encuentre bien estructurado suelen aparecer factores imprevistos que nos conducen a tomar decisiones, lo que requiere que tú te encuentres preparado/a para hacer frente a esta situación.
- Paso 2. Registro y comunicación de lo que has hecho. Durante el desarrollo de un proyecto es importante ir registrando, a través de la vía que más te convenga, cómo es el proceso de ejecución del proyecto.
- Paso 3. Reflexión sobre la ejecución de tu proyecto. La reflexión es un aspecto transversal, aunque en esta situación lo que pretendemos es que registres los aprendizajes obtenidos, así como la valoración de las acciones realizadas.

Por último, la **quinta fase**, conocida como **evaluar, celebrar y mejorar**. En esta última etapa, tu tarea consiste en realizar diferentes actividades que resultan fundamentales para el proyecto.

- Paso 1. Evaluar los resultados y el proyecto. Se trata de que rindas cuentas ante la sociedad. Es preciso que evalúes el servicio, el impacto del proyecto. Lo que tienes que hacer es explicar para qué ha resultado útil este proyecto y qué se ha conseguido con la aplicación de este.

- Paso 2. Celebrar el éxito del proyecto. En esta fase se celebran los resultados y también tu participación y esfuerzo realizados en beneficio del proyecto. Además, es relevante que se comuniquen también los resultados a los diferentes implicados (familias, grupos, comunidades, etc.).
- Paso 3. Sostenibilidad y mejora del proyecto. Para la mejora del proyecto, tu tarea se centra en determinar qué condiciones deben darse para que el proyecto pueda replicarse, así como incluir propuestas de mejora.

Resumiendo, tomaremos esta propuesta de planificación del ApS como modelo de organización de esta guía. El siguiente bloque «Comenzamos a descubrir y descubrirnos», verás que está organizado en torno a cada una de estas fases. Para cada una de las cinco fases, se presentarán las distintas actividades, cuya puesta en práctica te facilitará desarrollar las competencias cognitivas, emocionales y sociales que a continuación detallamos.

2.

Competencias que trabajar

El objetivo de la educación es la virtud y la meta de convertirse en un buen ciudadano.

PLATÓN

En el apartado anterior ya adelantamos la estructura de nuestra guía –articulada a partir de las fases propuestas por Uruñuela (2018)–, en la que se aglutinan un conjunto de dinámicas y actividades que tienen como objetivo general acompañarte en cada una de las fases del proyecto, haciéndote consciente del proceso en el que estás inmerso y optimizando las posibilidades de adquisición y desarrollo de competencias fundamentales.

Algunos autores apuntan lo difícil que resulta en ocasiones trabajar determinadas competencias y valores. Pérez (2000) afirma que, aunque a nivel académico las competencias y los valores podemos clasificarlos en **intelectuales** (cognitivas), **emocionales/afectivos** y **sociales**, no siempre se trabajan de manera directa o se logran evidenciar los resultados alcanzados, tal y como nuestra experiencia nos indica. Pues bien, justamente para potenciar el desarrollo de esas competencias «más difíciles de trabajar», podemos acudir a la metodología ApS. Tal como indican Folgueiras *et al.*, (2013), con las experiencias de ApS se puede profundizar en el conocimiento y la praxis al desarrollar competencias transversales que serían difíciles de conseguir en el aula. En este sentido, según refleja la literatura existente, tu participación en un programa de aprendizaje-servicio hará que vayas adquiriendo habilidades y valores (González-Rabanal, 2021).

Pero, concretamente, ¿cuáles son las competencias a las que nos referimos?, ¿cuáles son las que forman parte de esta guía? Dada la necesidad, en esta guía vamos a trabajar distintas habilidades relacionadas con cada competencia (cognitiva, emocional y social), pero antes de desvelar cuáles son las específicamente seleccionadas... vayamos por partes. No tan rápido... Déjanos contarte primero cuál ha sido nuestra fuente de inspiración, y por tanto, el «jardín del que hemos recogido nuestro ramillete de competencias».

Uno de los primeros autores con proyección internacional que pone de manifiesto el impacto de la metodología ApS en el alumnado, docentes, escuelas y universidades, y comunidad es Andrew Furco, actual vicepresidente asociado de Participación Pública y profesor asociado en Política Educativa y Administración en la Universidad de Minnesota. Hace casi 20 años, en el VII Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario celebrado en Argentina en 2004, Furco –que en aquel momento era director del Centro de Investigación

y Desarrollo sobre Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Berkeley (California)– dio a conocer una síntesis de los resultados más sobresalientes respecto al impacto que la metodología ApS tiene sobre el alumnado desde que en 1981 se llevara a cabo el primer estudio. En ese trabajo, Furco (2004) señaló seis campos en los que la investigación ha mostrado resultados positivos:

- Desarrollo académico y cognitivo de los estudiantes, al observarse mejor rendimiento, adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias, y habilidad para analizar y sintetizar información compleja, en aquellos que siguieron programas ApS.
- Desarrollo cívico, participación del alumnado en la comunidad y compromiso, al observarse mayor comprensión de la política y la actividad gubernamental, mejor ejercicio de la ciudadanía y la responsabilidad ciudadana, mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales y compromiso con el servicio comunitario en alumnos participantes en programas de ApS.
- Desarrollo vocacional y profesional, al ampliarse las opciones vocacionales, mejora de las competencias profesionales, mayor comprensión de la ética del trabajo y, en general, mejor preparación para el mundo del trabajo en el alumnado ApS.
- Desarrollo ético y moral, y la comprensión de los distintos valores, al apreciarse mayor predisposición a nuevos puntos de vista y perspectivas, cambios positivos en el juicio ético, mayor habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales en los estudiantes pertenecientes a proyectos ApS.
- Desarrollo personal, al observarse el desarrollo de cualidades y competencias para el liderazgo, mejor autoestima, mayor autoconocimiento de sí mismo, mayor resiliencia, empoderamiento y eficacia personal en el alumnado que participa en proyectos ApS.
- Desarrollo social, al mejorar la capacidad de trabajar en equipo, desechar prejuicios preconcebidos y aumentar las conductas prosociales de los estudiantes ApS.

En España, 11 años después de ese encuentro en Argentina (en 2015), se celebra en Granada el VI Congreso Nacional y I Internacional de Aprendizaje y Servicio Universitario, en el que nuevamente Andrew Furco, en su conferencia plenaria, nos traslada y actualiza los nuevos resultados de la investigación sobre el impacto del ApS. Estas reuniones científicas son solo una muestra de cómo el ApS se difunde, se comparte e inspira la investigación, y cómo despierta un gran interés que permanece hasta hoy día. Cada vez encontramos más instituciones que se interesan por esta metodología; también surgen más investigaciones sobre la temática. Los resultados de la investigación son muy necesarios y nos alumbran el camino que se ha de seguir. Trabajar con evidencias es

necesario, positivo e higiénico. Sin ir más lejos, las competencias aquí incluidas (cognitivas, emocionales y sociales) lo están porque anteriormente la literatura sobre el tema ha informado de una relación positiva entre dichas competencias y la metodología ApS, siendo más fuerte para las emocionales y sociales. Pero esto último es otro debate.

En definitiva, y volviendo a lo nuestro, la guía está fundamentada en la literatura científica sobre ApS y la elección de las competencias se ha basado en la evidencia científica que relaciona cada una de ellas con el impacto positivo del ApS, tal y como comprobarás al avanzar la lectura en este mismo capítulo.

Así pues, ahora ya sí que podemos desvelar, explicar y justificar cuáles son las competencias específicas que vamos a trabajar a lo largo de esta guía para ayudarte a tomar conciencia y poner en valor el trabajo en cada una de ellas (cuadro 2.1).

Cuadro 2.1. Competencias específicas incluidas en la guía

Competencias	
Cognitivas	Pensamiento reflexivo, crítico y creativo
Emocionales	Autoestima, resiliencia, bienestar psicológico e inteligencia emocional y empatía.
Sociales	Trabajo en equipo e innovación en el trabajo y compromiso académico.

Elaboración propia.

2.1. Competencias cognitivas

Con estas competencias se hace referencia a aspectos relacionados con el pensamiento, la puesta en práctica de habilidades intelectuales que nos facilitan aprender y actuar de un modo más provechoso y adecuado a los problemas a los que nos enfrentamos en diferentes contextos. Entre otros aspectos, el pensamiento reflexivo, el crítico y el creativo han tenido un papel destacado. ¿Sabes a qué hacen referencia cada uno de ellos?

2.1.1. Pensamiento crítico y reflexivo

La literatura sobre el tema nos dice que, en relación CON las competencias cognitivas, las metodologías activas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico (Núñez-López *et al.*, 2017), específicamente la metodología ApS, tal y como se evidencia en diversos metaanálisis (Conway *et al.*, 2009; Celio *et al.*, 2011; Warren, 2012; Yorío y Ye, 2012; Blanco-Canoy y García-Martín, 2021) e investigaciones *ad hoc* (Barrios *et al.*, 2012; Kennedy y Gruber, 2020). La relación existe entre aprendizaje-servicio y pensamiento crítico se observa claramente en Barrios *et al.* (2012), quienes afirman que la continua combinación que se genera

en el ApS de acción-reflexión o experiencia-análisis potencia el desarrollo del pensamiento crítico. El ApS propicia automáticamente oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico, puesto que es imprescindible extrapolar las necesidades del socio comunitario y concebir un servicio que cumpla con las carencias específicas de la comunidad y la sociedad. El nexo de unión entre ApS y pensamiento crítico es justamente la responsabilidad social, ya que a través del pensamiento crítico se contribuye a la comunidad de forma oportuna, practicando una conducta basada en los principios de justicia social y autonomía.

Hay que tener en cuenta que, en muy poco tiempo, nuestra sociedad ha experimentado importantes cambios que han modificado nuestra manera de relacionarnos con el mundo. Hace relativamente pocos años, ni la información de la que se disponía en cualquier tema era tan abundante, ni había tantas fuentes de información; y, por supuesto, no se tenía acceso a la misma tan rápido. Ahora, a golpe de clic, casi todo está a nuestro alcance. Evidentemente, vivir en una sociedad sobreinformada con argumentos contradictorios en la mayoría de las ocasiones es difícil y nos conduce, más que nunca, a necesitar herramientas que nos ayuden a, como mínimo, trabajar con información fiable y veraz.

Una de esas herramientas, asemejada por Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra (2015) y Manassero-Mas y Vázquez-Alonso (2020) al método científico, es el pensamiento crítico (en adelante, PC). La importancia y utilidad de este se manifiesta en la existencia de voces que apuntan al aprendizaje del pensamiento crítico como la base para la educación de nuestro siglo XXI (Escurra y Delgado, 2008). No obstante, no nos equivoquemos, este interés no es exclusivo de las aulas; más bien convive con el interés social de contar con la óptima competencia de la ciudadanía que un día tendrá responsabilidades en nuestra sociedad (Saiz y Rivas, 2008). De hecho, el pensamiento crítico es considerado como una de las habilidades más valoradas por las empresas a la hora de contratar personal (Andreu-Andrés y García-Casas, 2014) y más difícil de encontrar en el mundo laboral (Benzanilla *et al.*, 2018).

El pensamiento crítico es la capacidad para analizar de forma objetiva, racional y lógica las ideas o hechos (Rivadeneira-Barreiro *et al.*, 2021). Es un pensamiento intelectualmente disciplinado (Creamer, 2011) que genera un juicio reflexivo (Facione, 1990, citado en Nuñez-López *et al.*, 2017). ¡Uf, tremendas definiciones! Léelas más despacio, y sí, entiendo perfectamente que el vértigo te invada. Pero no te asustes, porque esto va a ser más asequible de lo que crees.

En relación con el pensamiento crítico tenemos varias noticias que darte. En concreto son tres: dos buenas y una mala. La primera es que eres un ser pensante. Sí, todos pensamos, y eso es bueno. Pero la cuestión es –y ahora viene la segunda, que ya no es tan buena– si tu pensamiento es de calidad o no. Siento decirte que gran parte de tus pensamientos –y los de la mayoría– son distorsionados, parciales, desinformados y prejuiciados. Y esto sí es un problema, porque en muchas ocasiones nuestros pensamientos guían nuestras acciones. Entien-

do que las consecuencias de lo anterior no hace falta que te las explique demasiado. Acuérdate de la última vez que actuaste irracionalmente, siguiendo un pensamiento poco claro, poco contrastado y confuso para el que no tenías datos objetivos –por ejemplo, en la pelea que tuviste con tu amiga/o, la última vez que te enamoraste, al decidir si vacunarte o no de la covid, al decidir si la factura de la luz tenía que estar en el mercado libre o no (bueno, creo que esto último a lo mejor no te ha pasado todavía; todo llegará). En todas esas ocasiones tu pensamiento ha guiado tu conducta y ha tenido que lidiar también con los llamados sesgos cognitivos (anclaje, observación selectiva, confirmación, negatividad, etc.), esto es, por ejemplo, cuando nos dejamos llevar por nuestras supersticiones y prejuicios, o cuando simplemente tenemos la tendencia a pensar que son los demás los que están equivocados. Por consiguiente, los sesgos cognitivos condicionan nuestros pensamientos, juicios y procesos de toma de decisiones.

En la medida en que nuestro pensamiento es de calidad, nos vamos liberando de esos sesgos y tanto la conducta como las decisiones adoptadas también son de calidad. En definitiva, tal y como han afirmado Saiz y Rivas (2008), pensar bien es rentable. La tercera noticia –y buena, como ya has intuido– es que el pensamiento de calidad, el pensamiento crítico, **se entrena**. Sí, tal y como lo lees. Y este entrenamiento busca la mejora de las habilidades, la permanencia de esas mejoras en el tiempo y la generalización de estas a contextos y situaciones diferentes (Manassero-Mas y Vázquez-Alonso, 2020).

No obstante, vamos a ir por partes y despacito. Lo primero que vamos a hacer es conocer un poquito más qué es el pensamiento crítico. Y decimos poquito explícitamente, porque el formato de esta guía nos impide presentarte, de forma exhaustiva, la conceptualización de este, dada la cantidad de literatura académica y científica que ha generado y genera. Ten en cuenta que es un concepto que hunde sus raíces en disciplinas como la filosofía, la psicología y la educación (si estás interesado/a, puedes ver una breve descripción en Andreu-Andrés y García-Casas, 2014; o un poquito más amplia en Betancourth, 2020). No obstante, no te preocupes, no vamos a dejar pasar la oportunidad de incrementar tu conocimiento sobre el tema para que vayas incorporando a tu memoria a largo plazo los autores más importantes y especializados en pensamiento crítico, aun a riesgo de que tengas la tentación de cerrar el libro. No lo hagas, te alegrarás de saber lo que vamos a trabajar y te sentirás poderoso/a porque –no lo olvides– «la información es poder».

Comenzamos pues...

Uno de los autores más influyentes es Robert Hugh Ennis, filósofo educativo norteamericano, nacido en 1928, que ha dedicado su vida al estudio del pensamiento crítico. Según De Juanas (2013), le debemos el acercamiento del pensamiento crítico a la escuela y las organizaciones, ya que, gracias a su labor, en la década de los años ochenta del siglo pasado, la enseñanza del pensamiento crítico pasa a ser un objetivo prioritario en todos los niveles educativos.

En el contexto que nos ocupa –esto es, un programa de crecimiento personal que acompaña al alumnado en la implementación de un proyecto basado en la metodología aprendizaje y servicio– Ennis es un autor importante por dos razones: asume que el pensamiento crítico, como otra capacidad cognitiva, se puede mejorar a través del entrenamiento y subraya la importancia de las situaciones reales en esos contextos de aprendizaje. Evidentemente, por lo que llevas leído hasta ahora, te habrás percatado que estas asunciones nos van como «anillo al dedo».

En su modelo, Ennis (2005) describe el pensamiento crítico como el pensamiento reflexivo y razonado a la hora de decidir qué hacer o creer, es decir, es un pensamiento intencionado, propositivo y reflexionado. Y es aquí cuando aparece otro elemento que ha guiado la estructura, diseño y elaboración de esta parte: **el pensamiento reflexivo**. Inicialmente, pretendíamos describir las variables cognitivas comenzando con el pensamiento reflexivo, siguiendo con el pensamiento crítico y, finalmente, el pensamiento creativo. Las alusiones constantes al pensamiento reflexivo como parte del pensamiento crítico en la descripción de este último (Cangalaya, 2020; Ennis, 2005; Facione, 1990, citado en Nuñez-López *et al.*, 2017) nos ha llevado a incluir, dentro del apartado del pensamiento crítico, el trabajo y entrenamiento en pensamiento reflexivo. Pero no nos desviemos. Siguiendo con su modelo, Ennis explica las características del pensador crítico ideal describiendo 12 **disposiciones** del pensamiento, así como 16 **habilidades** que el pensador crítico ideal debe presentar (cuadro 2.2).

Cuadro 2.2. Caracterización del pensador crítico ideal

A. Disposiciones del pensador crítico ideal

1. **Claridad:** disposición a ser claro en el significado de aquello que pretende decir, escribir o comunicar de cualquier forma.
2. **Enfoque:** disposición a determinar y mantener el enfoque sobre la conclusión o el aspecto en cuestión.
3. **Situación total:** disposición a tener en cuenta toda la situación.
4. Disposición a buscar y ofrecer **razones**.
5. Disposición a intentar **estar bien informado**.
6. Disposición a buscar **alternativas**.
7. Disposición a buscar tanta **precisión** como la situación requiera.
8. **Autoconciencia:** disposición a intentar ser reflexivamente consciente de las propias creencias de partida.
9. Disposición a tener la **mente abierta:** a considerar seriamente los puntos de vista distintos al propio.
10. **Prudencia:** disposición a contener el propio juicio cuando las evidencias y las pruebas son todavía insuficientes.
11. **No ser escépticos:** disposición a tomar una postura (y a cambiarla) cuando las evidencias y las pruebas sean suficientes.
12. Disposición a utilizar las **propias habilidades** de pensamiento crítico.

- B. Habilidades del pensador crítico ideal (las cinco primeras implican la **aclaración**):**
1. **Enfoque:** identificar el aspecto central: del tema, de la pregunta o de la conclusión.
 2. **Analizar los argumentos.**
 3. Hacer y contestar **preguntas** que aclaran o desafían
 4. **Definir** términos, juzgar definiciones, hacer frente a la equivocación.
 5. Identificar **suposiciones** no hechas (las siguientes dos implican la **base** para la decisión).
 6. Juzgar la **credibilidad** de las fuentes.
 7. **Observar** y juzgar los informes de los datos (las siguientes tres implican inferencia).
 8. **Deducir** y valorar deducciones.
 9. **Inducir** y valorar inducciones.
 - a) Para generalizaciones.
 - b) Para conclusiones explicativas (incluyendo hipótesis).
 10. Hacer y juzgar **juicios de valor** (las siguientes dos son habilidades **metacognitivas**, implican la **suposición** y la **integración**).
 11. Considerar y razonar premisas, motivos, **suposiciones**, puntos de partida y otras proposiciones, con las que no se está de acuerdo o se tienen dudas, sin que estos dos estados interfieran con el propio pensamiento («pensamiento suposicional»).
 12. **Integrar** las otras habilidades y disposiciones a la hora de tomar y defender la decisión (las siguientes son **habilidades auxiliares de pensamiento crítico** –su posesión no supone ser un pensador crítico–).
 13. Proceder de **forma ordenada** de acuerdo con la situación, por ejemplo:
 - a) Seguir los pasos en la resolución de problemas.
 - b) Supervisar el propio pensamiento.
 14. Emplear una lista de control razonable de pensamiento crítico.
 15. **Sensibilidad hacia los demás:** ser receptivos a las emociones, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros.
 16. Utilizar **estrategias retóricas** adecuadas para la discusión y la presentación (oral o escrita).
 17. Utilizar y reaccionar frente a las **etiquetas de «error»** de forma adecuada.

Fuente. Ennis, 2005, p. 50.

No podemos detenernos más en este punto, pero si estás interesado/a y hemos despertado tu curiosidad, te invitamos a que leas el artículo completo de Ennis (2005), ya que describe cada una de las disposiciones y habilidades a partir de su propia experiencia como jurado en un caso de asesinato.

Además de Ennis, también tendrás que incorporar a tu memoria a largo plazo a autores como Richard Paul y Lina Elder, por sus aportaciones y papel activo en el movimiento internacional de pensamiento crítico. Richard Paul es el director de investigación del Centro para el Pensamiento Crítico y el presidente del National Council for Excellence in Critical Thinking. Por su parte, Linda Elder, psicóloga educativa, es la presidenta de la Fundación para el Pensamiento Crítico.¹ La amplia experiencia que reúnen los dos les ha permitido describir las destrezas incluidas en el pensamiento crítico de la siguiente manera:

1. Os dejamos la dirección aquí por si queréis «bichear»: https://www.criticalthinking.org/template.php?pages_id=979

Aquel que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad. Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha al estudiar historia, ciencia, matemática, filosofía y las artes, así como en su vida personal y profesional. (Paul y Elder, 2003, p. 2)

Siguiendo a estos mismos autores, de esta descripción se desprenden los **estándares intelectuales**, a modo de lista de cotejo o comprobación, que se deben usar en el pensamiento de calidad, en el pensamiento crítico:

- **Claridad**, ¿puedes ampliar la explicación sobre este asunto?, ¿puedes explicar tu punto de vista de otra forma?, ¿puedes poner un ejemplo?;
- **Exactitud**, ¿cómo se puede corroborar lo que dices?, ¿cómo se puede verificar?;
- **Precisión**, ¿puedes ser más específico?;
- **Relevancia**, ¿qué relación tiene lo que dices con la cuestión central?;
- **Profundidad**, ¿en qué medida tu respuesta contesta a la pregunta en toda su complejidad?;
- **Amplitud**, ¿hay otra forma de analizar la situación?;
- **Lógica**, ¿las ideas que expreso están ordenadas?, ¿se apoyan unas en otras?

Filtrar nuestro pensamiento a través de estos estándares nos ayuda a superar una limitación importante de nuestro razonamiento: el egocentrismo, es decir, el uso egocentrista que hacemos de la información e interpretación de los datos, así como en la fuente egocéntrica de nuestros conceptos y sus implicaciones.

Pero ¿cómo alcanzarlos? No te preocupes, todos estos estándares intelectuales –algunos porque el espacio de esta obra nos limita– los trabajaremos a lo largo del proyecto de ApS en el que estás inmerso a través de diferentes actividades. La idea es aplicar estos estándares al plantearte y cuestionarte los **elementos** que forman parte de tu razonamiento, esto es:

- el **propósito/meta/objetivo** que tratas de lograr con tu razonamiento,
- la **información** que estás usando,
- la forma en la que llegas a la **conclusión**,
- la **idea central/concepto** que está presente,
- lo que estás dando por hecho: los **supuestos**,
- las **implicaciones** de tu pensamiento,
- tu **punto de vista**,
- y las **preguntas** que estás formulando.

Y esta tarea será cada vez más asequible a medida que te vayas familiarizando con **virtudes intelectuales** necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico:

- **Humildad**, o capacidad para diferenciar lo que sabes de lo que no sabes.
- **Entereza**, valentía o coraje intelectual, o capacidad para desafiar creencias populares.
- **Empatía**, o capacidad para acoger de manera empática puntos de vista que difieren de los tuyos.
- **Autonomía**, o capacidad para responsabilizarse de tus propios pensamientos, creencias y valores.
- **Integridad**, o disposición para someterse a los mismos estándares que esperas que los demás cumplan.
- **Perseverancia**, o la capacidad de no rendirte a pesar de la complejidad y la frustración.
- **Confianza**, o la capacidad para reconocer que el buen razonamiento conduce a una vida sensata y a un mundo más justo.
- **Imparcialidad**, o juicio justo, que implica tratar todos los puntos de vista por igual.

Cómo ves, el planteamiento de Paul y Elder (2003, 2005) es tremendamente ambicioso, puesto que relaciona **estándares** y **virtudes** intelectuales con los **elementos del razonamiento**, siendo el objetivo último la creación de una fuerte estructura para aproximarse a cualquier contenido. Estamos hablando de un pensamiento de calidad, de alto nivel, que nos permite ir más allá de lo tradicional puesto que nos compromete con el conocimiento en general y, principalmente, con la manera de abordarlo. ¿Y cuál es esa manera? Según Campos (2007, citado en Nuñez-López *et al.*, 2017), el buen pensador crítico usa la razón basándose en evidencias (racionalidad); reconoce sus propios prejuicios y sesgos (autoconciencia), sus impulsos emocionales y motivos egoístas (honestidad); evalúa los diversos puntos de vista, teniendo en cuenta las evidencias (mente abierta); es preciso, metódico; evita juicios apresurados (disciplina) y reconoce la relevancia de las perspectivas alternativas (juicio).

En España, una explicación bastante clarificadora del modelo teórico que describe el pensamiento crítico viene de la mano de Carlos Saiz, responsable del grupo de investigación «Pensamiento crítico y psicología positiva» de la Universidad de Salamanca. Aunque centrados en la evaluación, Saiz y Rivas (2008), a partir de las asunciones de Ennis y Halpern, describen los componentes del PC y sus relaciones (figura 2.1) partiendo de la base de que «la motivación y las actitudes» –lo que para Ennis son las disposiciones– activan «las habilidades», que, en este caso, se concretan en tres: «razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones».

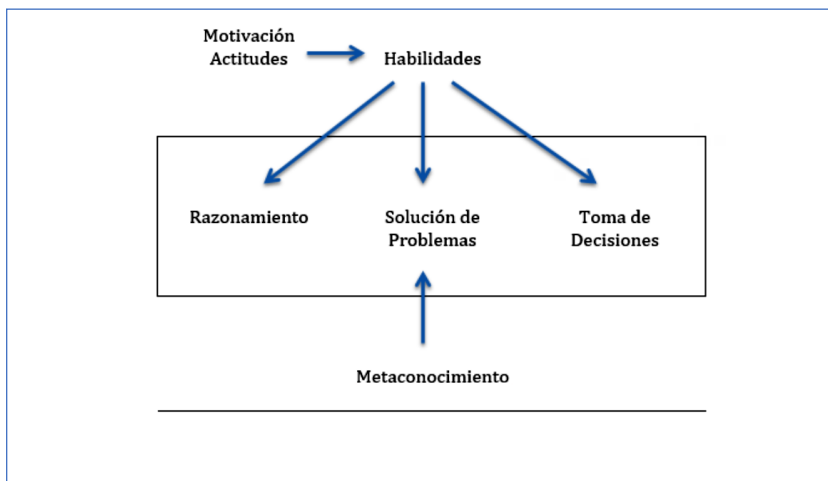


Figura 2.1. Componentes del pensamiento crítico (Saiz y Rivas, 2008).

Nieto *et al.* (2009) destacan la importancia de la distinción entre «habilidades» y «disposiciones», ya que refleja el hecho de que, si tú sabes la habilidad que tienes que utilizar en una situación determinada pero no estás dispuesta/o a hacerlo, no hay pensamiento crítico por ninguna parte. Tan importante es conocer y saber utilizar la habilidad como querer hacerlo. Esta relación entre motivación y habilidad es muy interesante porque abre nuevas vías de intervención para la activación de los recursos cognitivos y el desempeño de las habilidades de pensamiento a través del trabajo en el área motivacional. Valenzuela y Saiz (2010) estudian esa relación y afirman que el alumnado percibe el pensamiento crítico como «costoso» en términos de esfuerzo, concentración, energía y tiempo; por tanto, para emplearlo y hacer esa inversión, el alumnado tiene que estar motivado. Pues bien, nosotros desde aquí vamos a intentar que encuentres suficientes razones para que hagas esa inversión de esfuerzo, concentración, energía y tiempo. Además, no vas a hacerlo solo/a; vamos a estar contigo compartiendo «gastos».

Hecha esta salvedad, nos ocupamos ahora del «metaconocimiento». Una vez que están en marcha las habilidades, el metaconocimiento actúa para optimizar el resultado de estas. ¿Y cómo lo hace? Dirigiendo, organizando y planificando la actuación de las habilidades. El pensamiento crítico no solo se ocupa del resultado del pensamiento, sino del propio proceso de pensamiento.

Por nuestra parte, únicamente nos queda destacar y subrayar, tal y como lo hace Quesada (2021), que el pensador crítico debe ser ecuánime, es decir, bueno en el procesamiento, análisis y valoración de la información y, además, **justo** con los demás; más cerca del sabio estoico que del perfecto procesador. Y precisamente este es el abordaje, el de la ecuanimidad, el que te planteamos en las próximas páginas.

Hasta aquí hemos intentado mostrarte qué es el pensamiento crítico y algunos de sus autores más representativos seleccionando aquellas propuestas relevantes más adecuadas para nuestro trabajo. No ha sido una tarea fácil, dada la complejidad del contenido y la cantidad de la literatura existente. Somos conscientes de que nos dejamos en el tintero otras atractivas propuestas, por ejemplo, el trabajo de Matthew Lipman, inspirado en las asunciones de John Dewey, entre otros, que, por cuestiones de espacio –y porque sobrepasa los objetivos de la guía– no podemos abordar.

2.1.2. Pensamiento creativo (divergente)

Crear es inventar, construir, desarrollar el pensamiento, elaborar ideas y procesos que constituyen la base más propia de la inteligencia. El **pensamiento creativo**, según Torrance (1977), es la capacidad para generar nuevos conceptos, ideas y poder solucionar problemas. Se trata de una de las facultades más propias de la inteligencia de mayor utilidad que el ser humano puede poner en juego.

El proceso creativo, como manifiesta De Bono (2005), es crear, inventar, construir, y se logra trabajando la imaginación como el elemento que nos permite crear situaciones, imágenes e ideas en la mente; ideas que en algunos casos se pueden llevar a la realidad, construyendo o modificando objetos, seres, máquinas... Todas las expresiones artísticas están elaboradas por medio de actividades creativas cuya culminación es el signo de la genialidad.

El pensamiento creativo también se conoce como pensamiento divergente, que es aquel que genera distintos tipos de propuestas originales, distintas a las que de forma rutinaria podían esperarse. Esto se suele conseguir explorando todas las posibles soluciones, por disparatadas que puedan considerarse algunas de ellas. Hay que tener en cuenta que el desarrollo de las habilidades de pensamiento creativo mejora la capacidad de las personas para afrontar los cambios a medida que evolucionamos y poder enfrentarse a los problemas que nos encontramos en la vida cotidiana (Moura *et al.*, 2021).

La creatividad permite la resolución de problemas de forma diferente, la búsqueda de oportunidades, de soluciones alternativas, de aportar nuevos significados y de incorporar valor a situaciones o cosas (Schnarch, 2012).

El pensamiento creativo es una línea de acción que no sigue un proceso metodológico sistemático, ordenado o lógico. Se lleva a cabo al inicio de forma desordenada e incierta. Su característica principal es el desarrollo de una lluvia de ideas, que al principio pueden ser descabelladas e insólitas, que dan la sensación de incertidumbre y caos, pero este desarrollo forma parte de un proceso que al final suele terminar en un enfoque claro (Hernández *et al.*, 2018).

La creatividad y su competencia es el comportamiento cognitivo que desarrolla situaciones de búsqueda, de investigación y de descubrimiento de nuevas soluciones y prácticas en todas las situaciones cotidianas de la vida. Cuando

un grupo de personas son capaces de enfocar un problema y tratarlo desde diferentes perspectivas y lados, se multiplican las opciones de poder encontrar soluciones creativas y originales.

Hay que tener en cuenta que el dominio de esta competencia está muy vinculado con otras categorías del pensamiento, como puede ser el pensamiento analítico, el reflexivo, el sistémico, el analógico y el crítico, además de la competencia de la observación y de establecer conexiones con la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Normalmente, las personas creativas (Muñoz, 1994) se suelen caracterizar por estas cualidades:

- **Flexibilidad:** es la habilidad para adaptarse a diferentes normas del juego y desarrollar alternativas múltiples.
- **Fluidez:** con esta característica se considera como primer paso la cantidad para llegar a la calidad, lo que llamamos como lluvia de ideas. El objetivo es llevar a cabo muchas alternativas, aunque no tengan lógica. Las personas que son más creativas suelen pensar más alternativas, elaboran más respuestas y dan más soluciones.
- **Originalidad:** normalmente viene de una gran motivación, donde la persona enfoca todas sus fuerzas y aparece la idea. Es el resultado de múltiples combinaciones entre las distintas capacidades a nivel multisensorial y cognitivo.
- **Capacidad de redefinición:** es la escala de medir la capacidad creativa y se lleva a cabo al encontrar aplicaciones, funciones y usos diferentes a los normales.

Todas estas características son de suma importancia en el tema que nos compete sobre el aprendizaje y servicio. Por lo tanto, podemos decir, como manifiesta en sus conclusiones la autora Rodríguez (2019) en su experiencia e investigación en el aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad, que al diseñar proyectos de estas características y poder llevarlos a cabo con el alumnado se mejora y se es más competente a la hora de resolver problemas, tomar decisiones, comunicarse y ser más creativo, entre otras.

2.2. Competencias emocionales

Nuestra razón está guiada por nuestra emoción. Conocer nuestras emociones y sentimientos, prestar atención y reconocerlos también en las personas de nuestro alrededor, distinguirlos, saber manejarlos y conocer cómo afectan a nuestros comportamientos son aspectos fundamentales en nuestro desarrollo, pero muchas veces poco trabajados. ¿Qué aspectos relacionados con la competencia emocional vamos a trabajar y por qué?

2.2.1. Autoestima

Existen distintas investigaciones, así como revisiones de estas que relacionan las prácticas de aprendizaje-servicio con el desarrollo de la autoestima de los estudiantes, también en la juventud y adultez, no solo en la infancia (Celio *et al.*, 2011; Conway *et al.*, 2009; Marco-Gardoqui *et al.*, 2020; Millán y Aguilar, 2015; Opazo *et al.*, 2015; Salam *et al.*, 2019). Sin embargo, algunos trabajos encuentran que no todos los ApS evidencian cambios, como el de Conway *et al.* (2009), motivo por el que creemos que es importante que trabajes tu autoestima explícitamente y seas consciente de este esfuerzo y sus repercusiones. Y ello a través de la reflexión, que, para estos y otros autores, constituye un aspecto clave para conseguirlo.

De este modo, parece necesario comenzar por entender ¿qué es la autoestima? De modo general, podemos entenderla como una actitud positiva hacia una/o misma/o. Muchas veces se distingue (porque así ocurre tanto en la literatura científica como en el lenguaje cotidiano) la autoestima del autoconcepto, aunque el tema es complejo y pueden utilizarse indistintamente ambos términos. Mientras el autoconcepto (concepto de sí mismo) es más un componente «descriptivo» de nuestras características, cualidades o logros, la autoestima está más relacionada con un componente «evaluativo» del autoconcepto, es decir, en qué grado valoramos como positivas esas características y logros que creemos que nos definen. Por tanto, la autoestima también depende de «los ideales» que te marcas. Si tienes un ideal muy alto de las cualidades que deberías tener como persona y sobre qué consideras éxito, es posible que tu autoestima, la consideración, los sentimientos y comportamientos que tienes de ti y hacia ti pueda ser menor. Otras veces puede ocurrir que tengamos una autovaloración enormemente positiva, lo cual tampoco es conveniente para nuestros propósitos, ya que puede llevar al egocentrismo y la prepotencia (del todo incompatible con un proyecto grupal y solidario como ocurre en ApS). Por este motivo, trabajaremos en el desarrollo de la autoestima «óptima», sana, que permita alcanzar las metas que te propongas y te hagan sentir bien, pero también que permita alcanzar las de los demás. Esta autoestima se caracteriza por mostrar estas cualidades (Roca, 2015):

- **Genuina**, elaborada a partir de información realista y objetiva, por parte de uno mismo y de los demás, sin sentirse amenazado/a ante la crítica.
- **Congruente**, es decir, que la percepción de valía que tienes de ti mismo/a sea similar tanto si ocurre de modo consciente como cuando surge de modo espontáneo, automático (debes estar atento a tus pensamientos y sentimientos).
- **Verdadera**, ligada a la consecución de tus propias necesidades, intereses, etc., intentando hacerlo del mejor modo que sabes, pero sin pensar en reci-

bir elogios o recompensas a cambio y sin que su consecución, o no, afecte a tu autoestima general.

- **Estable**, aunque puedan ocurrir pequeñas fluctuaciones entre distintas situaciones, sin buscar constantemente la aprobación de los demás, sino buscando aprender tanto de los éxitos como de los fracasos.

Desarrollar esta caracterización de la autoestima, además, está en línea con competencias transversales de las titulaciones de grado, fijadas en el libro blanco de cada titulación, como la capacidad de autocritica y saber valorar la actuación personal y conocer las propias competencias y limitaciones.

Para conseguirlo, se trabajarán distintos componentes. Por un lado, la **autenticidad**, que implica mantenerte en contacto contigo misma/o y los demás sincera y honestamente, con nuestras propias acciones y relaciones. Por otro, la **autoaceptación**, ya que lo que nos interesa es que descubras y desarrolles tu potencial y sepas que esto ocurre a lo largo de toda la vida e implica que para ello debes considerar que eres mucho más que un conjunto de características que te definen; aunque será importante que también seas consciente de ellas, te aceptes, y te propongas metas sanas, realistas y flexibles.

Hasta aquí probablemente estés planteándote: ¿Qué imagen tengo de mí mismo/a? ¿Cuáles son mis cualidades y características personales ideales? ¿Qué logros me propongo? ¿Son sinceros y realistas? ¿Qué imagen creo que tienen de mí las personas que me rodean? ¿Cómo lo valoro? ¿Cómo me valoro? ¿Ha variado en el tiempo? ¿Sigue variando en distintas situaciones y contextos?

Pero ¿por qué cuando hablamos de autoestima nos vienen a la cabeza estas cuestiones? Es importante saber que la autoestima, la autoaceptación, se va desarrollando a lo largo de la vida y en cada una de las situaciones y contextos en los que nos desenvolvemos. Aunque habitualmente nos referimos a la autoestima como algo «general», al profundizar en ella descubrimos que está formada por distintas dimensiones (física, personal, social, académica, laboral...) y cada una de estas, en otras más pequeñas (por ejemplo, dentro de la académica, puede que no valores igual tu dominio de una segunda lengua que tu modo de razonar con conceptos matemáticos, filosóficos...; puedes valorar que tienes cualidades para unas asignaturas, pero no para otras; se te da bien relacionarte con amistades, pero en el trabajo tienes algunas dificultades...). Es decir, nuestra autoestima se va formando en distintos contextos (familia, amistades, pareja, instituciones educativas, trabajos...). A través de nuestras propias actuaciones y relaciones, comparaciones que hacemos con las ejecuciones de los demás, valoraciones que los demás hacen de uno/a mismo/a o interpretamos que hacen. Así como las causas a las que atribuimos nuestros éxitos y fracasos a lo largo de la vida va forjándose nuestra autoestima. Por eso es importante tomar consciencia de que el trabajo comienza por uno/a mismo/a.

De especial interés son estas denominadas **atribuciones causales** de nuestros logros en las que también centraremos el trabajo para desarrollar una autoestima sana.

Por ejemplo, ¿a qué causa atribuiste tu último éxito o fracaso académico? ¿A la suerte? ¿A tu alta capacidad? ¿A tu esfuerzo? ¿Al docente que impartía la asignatura? ¿A los estudiantes que te ayudaron?

A partir de ahora, debes intentar que «tu esfuerzo», en cada una de las actividades y proyectos que te propongas, sea la causa principal a la que atribuyas tus posibles éxitos o falta de logros, ya que la suerte (buena o mala), o tener un mejor o peor docente, o compañeros/as no depende de uno/a mismo/a, y, por tanto, no es una causa que podemos controlar; la capacidad (alta o baja) no es algo permanente ni general (aunque a veces se pueda pensar que es así). En cambio, el esfuerzo si depende exclusivamente de ti. Si atribuyes un fracaso al poco esfuerzo que has puesto, serás capaz de poner más en la próxima oportunidad. Y esto ocurre tanto en el terreno personal y social como académico (con nuestras relaciones personales, familiares, laborales..., nuestro rendimiento académico y laboral). Además –y seguro que puedes pensar en un ejemplo más personal–, si atribuyes un éxito al esfuerzo que has puesto para conseguirlo, te hará sentir muy bien contigo mismo. Habrá que trabajar también la **decepción** que sentimos cuando no lo logramos, aunque creamos que habíamos puesto todo nuestro empeño... «No ha sido suficiente, tengo que poner más» e intentar no culpabilizar a otras persona, generando sentimientos como la ira o la ansiedad que no ayudan a mejorar ni nuestras relaciones (contigo mismo/a y con los demás) ni propósitos.

Otro aspecto relevante que trabajaremos para que desarrolles una autoestima sana, a la par que te ayudará a mejorar tus relaciones sociales, es que pongas en práctica la **asertividad**. ¿Y a qué nos referimos con asertividad? A otra actitud. En concreto, a tu predisposición a la hora de expresarte adecuadamente. Expresar qué quieres conseguir o cuáles son tus pensamientos, opiniones, preferencias... siempre con respeto a las de los demás en distintos ámbitos (en este caso, tanto con el grupo-clase, como en la comunidad en la que desarrolles el servicio, pero también aplicable en tus relaciones familiares, con amistades o laborales). Para ello, deberás esforzarte en ser consciente de qué deseas y sientes y –como decíamos– sentirte responsable de tus emociones y vida, lo que implica aceptar tus limitaciones, pero esforzarte por descubrir tus posibilidades; aceptarte «incondicionalmente», independientemente de tus logros y, claro está, respetarte a ti mismo/a y a las personas de tu alrededor. Todo ello, sin autoengañarte, sin ceder ante todo ni ante cualquier persona, aunque tampoco hay que exigir lo que quieres, sino comunicar sincera y amablemente, a la par que firme y adecuadamente, tus intereses y opiniones, sin esperar que los demás tengan que intuirlos.

Para comenzar a trabajar, conscientemente puedes empezar a esforzarte en:

- Pensar y hablar de ti misma/o con actitud positiva de respeto y autoaceptación.
- Prestar atención si surgen pensamientos espontáneos con actitud negativa, y replantearlos: anota en qué ámbito ha surgido (familiar, académico...), qué quieres mejorar (aspectos concretos en que debes centrar tus esfuerzos: autenticidad, autoaceptación, atribuciones, decepción, asertividad...) y qué pasos puedes dar para conseguirlo –aunque a esto te acompañaremos más detalladamente con diferentes actividades–.

También puedes tener la ayuda de personas de tu alrededor, que llamen tu atención cuando no lo haces.

Reflexionar sobre tu autoestima y trabajar en ella desde situaciones concretas, como haremos a lo largo del proyecto de ApS que estás desarrollando –y esperamos que puedas utilizar estas orientaciones para aplicarlas también a otros ámbitos de tu vida cotidiana– va a contribuir a mejorar tu autoestima general. Esto es importante, porque la autoestima es un ingrediente básico de la salud mental. Una baja autoestima suele ir acompañada de sentimientos de inutilidad e inferioridad, y este tipo de sentimientos conllevan una menor participación en todos los ámbitos en los que nos desenvolvemos, o si es demasiado alta puede desembocar en el rechazo por parte de otras personas. Por el contrario, una razonablemente alta autoestima te facilitará enfrentarte a la vida de un modo más optimista y creativo, tener una perspectiva más amplia de los problemas, mejor toma de decisiones y mantenimiento de relaciones más satisfactorias. Es decir, mejorar tu autoestima va a repercutir en otras habilidades cognitivas y sociales, que van a enriquecerte. Este es el motivo por el que participar en proyectos de ApS suele relacionarse también con una mejor autoestima, entre otras actitudes y habilidades.

Si te interesa el tema, puedes visionar el vídeo *El poder de creer que se puede mejorar*, charla de Carol Dweck que describe las bases científicas y algunos de sus resultados de investigación sobre este tema.²

Sampascual (2007) y Roca (2015) aportan información más detallada sobre los conceptos aquí explicados.

2. <https://fs.blog/carol-dweck-mindset/>

2.2.2. Resiliencia

El interés por el estudio de la resiliencia ha sido constante, y no ha parado de crecer, desde que aparecieron los primeros estudios en las últimas décadas del siglo xx (Andrés-Romero *et al.*, 2021). La palabra *resiliencia* es un término que, aunque difícil de pronunciar, ha conectado fácilmente con la población, y más aún después de lo ocurrido a raíz de la pandemia de la covid-19 (López, 2023). En el relato de lo vivido queda clarísimo que la respuesta individual y colectiva que hemos tenido ante estos difíciles momentos, en los que nos hemos sentido muy vulnerables, ha sido un ejemplo de resiliencia. Sin lugar a duda, es una palabra que se ha puesto de moda, dando lugar, quizá, a un desgaste en su significado original como consecuencia de la popularidad y sobre abuso del término (Sala, 2020).

Efectivamente, necesitamos saber y recordar: primero, ¿qué es la resiliencia?; segundo, ¿cómo se sabe si una persona es resiliente?; tercero, ¿qué puedo hacer yo para ser resiliente?, y finalmente, ¿qué relación existe entre la metodología ApS y la resiliencia? Estas y otras cuestiones serán tratadas en nuestra guía.

En primer lugar, queremos destacar que por resiliencia podemos entender la capacidad de los seres humanos de ser flexible en las situaciones adversas y superarlas satisfactoriamente. Es importante distinguir que una persona resiliente no es una persona que aguanta situaciones adversas o negativas, sino que se trata de una persona que se recupera (Achor y Gielan, 2016), se sobrepone ante la adversidad. Valga como ejemplo la vida de Viktor Frankl, un prisionero judío de los campos de concentración nazis que lo pierde todo y, aun así, consigue dotar a su vida de sentido para vivirla de forma plena (Frankl, 2021). Te recomiendo encarecidamente la lectura de su libro *El hombre en busca de sentido* –¡merece la pena!–. La resiliencia ayuda a las personas a sobrellevar su vida, para ello requiere una flexibilidad que le permita adaptarse a la situación, al tiempo que aprende de ella.

En segundo lugar, tal como indica Coutu (2019), las personas resilientes presentan tres pilares fundamentales: «la aceptación de la realidad, la convicción de que la vida tiene sentido y la habilidad para improvisar». En el primer aspecto, esta autora destaca que para afrontar la realidad es necesario tener una perspectiva optimista. Es fundamental que entiendas y aceptes lo que está ocurriendo. El segundo es el sentido vital: hay que buscar sentido a lo que sucede, para ello es importante que aprendas de la adversidad. Una persona resiliente no suele quedarse en la pregunta: ¿por qué me sucede esto a mí? En su lugar, la persona resiliente desde el sufrimiento «construye», y logra obtener un sentido de lo que ocurre tanto para sí misma como para los demás. El tercer aspecto consiste en construir con lo que tenemos a nuestra disposición, con los recursos que tenemos disponibles. Tenemos que aprender a hacer bricolaje

con las herramientas que existen, lo cual nos puede llevar a tener que improvisar para avanzar. Se trata, pues, de convertirnos en personas «apañadas» que se organizan con los recursos que tienen disponibles o a tu disposición.

En tercer lugar, siguiendo con nuestra exposición, ¿qué puedo hacer yo para ser resiliente? Para dar respuesta a esta cuestión, nos detenemos en los argumentos ofrecidos por Kopans (2019). Este autor indica que para trabajar la resiliencia hay que trabajar la «moneda de la positividad», centrada en las situaciones cotidianas, en acontecimientos y recuerdos positivos. Respecto a las herramientas, recomienda el uso de registros sencillos, empleando métodos convencionales (lápiz y papel). No te preocupes si te parece escueta la explicación; tendrás la oportunidad de practicar en el segundo bloque de la guía.

Finalmente, en cuarto y último lugar, y en relación con el vínculo existe entre ApS y resiliencia, la relación es clara hasta el punto de que se han informado los beneficios que el ApS promueve en el desarrollo de la resiliencia, distinguiendo dos tipos de resiliencia (Salcedo, 2019): vital y académica. Ambas modalidades se pueden trabajar a través de la metodología de ApS, tal como indica este autor.

En lo concerniente a la **resiliencia vital**, la metodología de ApS, tal como se ha citado, promueve numerosos beneficios en distintas perspectivas, lo que a su vez facilita el desarrollo de una diversidad de puntos de vista. Además, según señala Salcedo (2019), el hecho de que llegues a conseguir el empoderamiento durante el desarrollo de los programas potencia tu capacidad resiliente. En este sentido, «el empoderamiento no solo es un concepto operativo, sino que también representa un valor que es la base de la transformación cultural» (Sánchez, 2013, p. 288).

En cuanto a la segunda, la **resiliencia académica**, según Salcedo (2019), con esta metodología tu capacidad resiliente académica se ve beneficiada. La principal razón podría residir en que tú adoptas un papel activo, siendo la labor docente actuar como «tutor/a de resiliencia» presente en tres niveles distintos (ver figura 2.2).

- Primer nivel: yo tengo (apoyo externo). Se trata de contar con apoyo externo, lo cual, a su vez, hará que mejores tus resultados personales y académicos.
- Segundo nivel: yo soy (fuerza interior). En este nivel el hecho de ser tú el protagonista supone responsabilizarte de las acciones, sentirte más seguro y mostrarte optimista, ya que tienes el apoyo de tus compañeros/as y, si fuera preciso, de tu tutor/a. Al mismo tiempo, te permite conocer la realidad de otras personas, desarrollando empatía o preocupación.

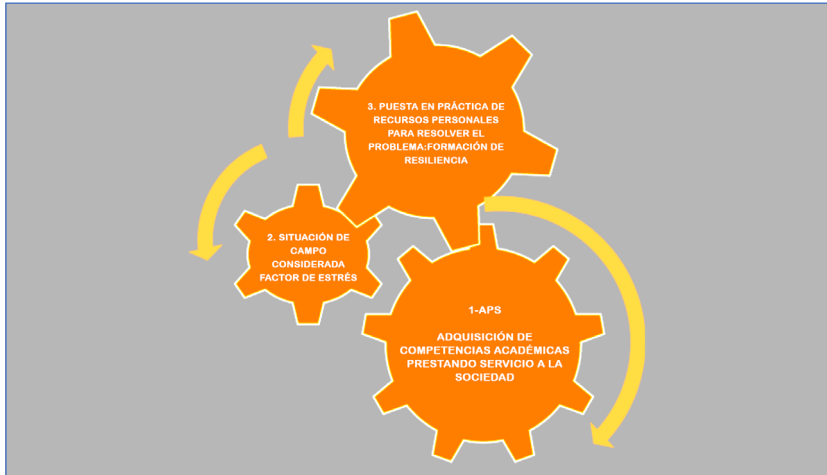


Figura 2.2. Aprendizaje-servicio promotor de resiliencia.
Retomado de Salcedo (2019, p. 262).

- Tercer nivel: yo puedo (capacidad de resolver conflictos y relaciones interpersonales), donde tendrás que generar nuevas formas para afrontar las situaciones, además de encontrar el humor en la vida y usarlo con el propósito de amortiguar, reducir o eliminar las posibles tensiones. En este nivel, expresarás tus pensamientos y sentimientos en las interacciones interpersonales para resolver conflictos, aprenderás a controlar tus comportamientos (sentimientos, impulsos, etc.).

En síntesis, tal como has podido comprobar, existe evidencia científica que respalda que la metodología activa (aprendizaje-servicio) provoca un impacto positivo en los participantes en experiencias ApS al potenciar el desarrollo de su resiliencia. Y esto es precisamente lo que pretendemos. Nuestro objetivo es que, por un lado, seas consciente de la importancia que tiene la resiliencia como competencia básica tanto en la vida personal como en el nivel académico; y por otro lado, ayudarte con el «entrenamiento de la resiliencia» para que encuentres sentido en tu vida afrontando exitosamente todos los retos que te encuentres en el camino.

2.2.3. Bienestar psicológico

Existen algunas evidencias científicas que demuestran la relación entre el bienestar psicológico y el ApS; sirva como referente el trabajo de Rivera y Romero (2021). Estos autores demostraron que la experiencia de ApS puede ocasionar impactos en algunos aspectos del bienestar psicológico. No obstante, esta repercusión se encuentra condicionada por el contexto, el grado de desarrollo que alcancen cada una de las dimensiones y la relación entre estas.

En el contexto español, Lorenzo y Matallanes (2013, 2015) confirman la relación entre el ApS y el bienestar. Según indican estos autores, estos resultados se deben, en primer lugar, a los recursos cognitivos, emocionales, sociales e interpersonales que se utilizan en esta experiencia de aprendizaje; en segundo lugar, al aprendizaje cooperativo y apoyo que las personas reciben al participar en esta experiencia de aprendizaje. En esta misma línea, diferentes autores (Chiva-Bartoll *et al.*, 2020) demuestran que con la aplicación de un programa de ApS se puede mejorar el bienestar.

Después de haber puesto de manifiesto la relación entre el bienestar psicológico y el ApS, quizás te plantees: pero ¿qué es el bienestar?, ¿Todas las personas perciben el bienestar de la misma manera o es un componente personal y subjetivo? ¿El bienestar depende de factores internos o externos?

Con el propósito de dar respuesta a estas posibles cuestiones, pasamos, en primer lugar, a explicar qué entendemos por bienestar. Así, de manera general, podríamos decir que el bienestar se produce por el óptimo funcionamiento psicológico; es decir, cubrir las necesidades básicas fomentaría el bienestar (Ryan y Deci, 2017).

Es importante destacar que también podemos identificar dos tipos de bienestar (Vázquez *et al.*, 2009): hedónico y eudaimónico. El primero se produce por la búsqueda de experiencias positivas o placenteras, mientras que el segundo está determinado por la congruencia entre lo que hacemos y los valores más profundos del ser humano, lo cual genera sentido y felicidad. En esta última modalidad encontramos que las personas vivirán de manera plena y podrán realizar todo su potencial humano. En esta línea, según Seligman (2011), los aspectos que producen bienestar son: tener relaciones interpersonales, involucramiento, compromiso o implicación con lo que hacemos, positividad, tener un propósito o un sentido en la vida y alcanzar metas.

A partir de lo anterior, cabe cuestionarse qué modalidad de bienestar se trabajará en este cuaderno guía. De ser así, queremos informarte que nuestro objetivo se centra en conseguir dar sentido a tus actividades, desarrollar tu nivel de implicación o integración con la tarea. Para alcanzar estos propósitos, nos centraremos en el bienestar eudaimónico. ¿Para qué?, pues para que llegues a descubrir todo tu potencial y desarrolles coherencia entre lo que haces y cómo actúas, consiguiendo de este modo que seas más feliz.

Resumiendo, tal como has podido comprobar, existe evidencia científica que demuestra la relación entre la metodología de ApS y el bienestar. Al trabajar esta competencia desarrollarás recursos cognitivos, emocionales, sociales e interpersonales; los cuales los obtendrás a través de aprendizaje cooperativo y gracias al apoyo que recibirás especialmente de tus compañeros/as, así como de tu profesor/a si fuera preciso. Además, estamos interesados en la vinculación entre el bienestar y el contexto, por eso la mayoría de las actividades que te proponemos se encuentran vinculadas con tu realidad social; dicho de manera más concreta, con problemas existentes en tu realidad social. Recuerda que nuestro fin último es conseguir que desarrolles todo tu potencial para que te sientas más feliz contigo mismo/a y con la vida.

2.2.4. Inteligencia emocional y empatía

Hay muchos tipos de inteligencia, pero hay una que nos facilita la vida a muchos niveles, es buena a todas las edades y es tan saludable como necesaria. Se trata de la **inteligencia emocional**. Goleman (1995) es uno de los pioneros en el estudio de este constructo. Definió la inteligencia emocional como la disposición para identificar los sentimientos personales, los ajenos y la capacidad de gestionarlos.

En esta línea, Mayer y Salovey (1993, p. 433), investigadores en este campo, definen la inteligencia emocional como «la capacidad de percibir, valorar y expresar las emociones de forma adecuada y adaptativa; la capacidad de comprender las emociones, el uso de los recursos emocionales y la capacidad de regular las emociones en uno mismo y en los demás». En resumen, podríamos decir que esta modalidad de inteligencia se caracteriza por facilitar la percepción y el reconocimiento de las emociones personales y ajenas, al tiempo que sirve para gestionar los estados emocionales, adaptándose adecuadamente al contexto (Mayer y Salovey, 1997). El modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) comprende cinco capacidades que son adquiridas o entrenadas a lo largo de la vida. Las describimos a continuación:

- **Percepción de las emociones.** Se trata de la competencia de personas para distinguir las emociones particulares de las emociones de las demás personas. En este sentido, cuando los individuos disponen de esta habilidad son capaces de reconocer si se encuentran tristes, sienten angustia, muestran enfados o incluso si presentan algún nivel de ansiedad. En este sentido, el hecho de ser un «analfabeto emocional» supone que la persona no pueda adaptarse al contexto, no pueda expresar coherentemente sus emociones; lo cual, por consiguiente, podría repercutir negativamente en la calidad de las relaciones interpersonales.

- **Empatía.** Podemos definirla como la habilidad para ponerse en el lugar de otra persona, es decir, entender (sin juzgar) cómo se siente la otra persona, respetar sus tiempos y comprender las razones que le han llevado a esa situación.
- **Facilitación emocional.** Se trata de la competencia que permite usar adecuadamente las emociones en diversos contextos vitales; por ejemplo, tomar decisiones objetivamente, solventar problemas sin que afecte a las emociones, etc.
- **Comprensión emocional.** Este término hace referencia a conocer las emociones, aprendiendo su significado. Se trata de un concepto esencial, puesto que contribuye en la interpretación de los propios estados emocionales y facilita el entendimiento de la relación y el progreso de una emoción con otra.
- **Regulación emocional.** Se encuentra altamente vinculada con el bienestar psicológico, ya que es la habilidad de controlar las emociones que impactan tanto positiva como negativamente en la persona. A modo de ejemplo que-remos citar el no mostrar sentimiento de amargura o angustia por temas transitorios o solventables. En cierto sentido, podríamos decir que es una competencia esencial para el desarrollo humano y personal.

Es fundamental que todas las personas sean capaces de dominar estas capacidades; especialmente, el alumnado. Por eso, a nuestro entender, es imprescindible trabajar (desarrollar) la competencia de control emocional, la cual puede ser un instrumento que promueva o impulse la motivación intrínseca, la actitud positiva y proactiva para el logro de metas e incluso permitir el empoderamiento personal.

La relación existente entre inteligencia emocional y la metodología ApS también ha sido documentada. Morales y Gisbert (2021), en una experiencia de innovación educativa a través de ApS, comprobaron la mejora de la inteligencia emocional tras la implementación de un taller musical en un municipio de Gran Canaria con graves problemas sociales. Hegarty y Angelidis (2015), a partir de su investigación sobre el impacto de aprendizaje y servicio académico como método de enseñanza y su efecto en la inteligencia emocional, ya advertían que este método había crecido mucho en las dos últimas décadas y que su éxito dependería de variables como la logística, hasta la organización dentro de la educación, y que ayudar a los demás siempre influye y repercute en el impacto de los sentimientos.

Dentro de nuestra guía, vamos a profundizar en la **empatía**, ya que, como plantea Ruíz-Ordoñez (2020), es posible que las personas sean más sensibles o empáticas mediante su implicación en programas de ApS. Hoffman (1981) ve esta capacidad como un proceso principalmente afectivo de comprender los sentimientos de los demás, lo cual se encuentra estrechamente vinculado con la inteligencia emocional.

Ahora bien, la capacidad empática es mucho más que ser capaz de identificar los estados emocionales de las demás personas; supone también responder a estas centrándose en la información disponible. Por consiguiente, si realmente somos empáticos, recibiremos si otra persona se encuentra triste, angustiada, ansiosa o desesperada, lo cual podría llevarnos a ayudarlo del mejor modo posible a su estado emocional. Así pues, y siguiendo con este caso, la persona empática se preocupará y se ocupará del otro, haciendo todo lo que pueda para revertir ese estado emocional negativo; dicho con otras palabras, hará que se sienta mejor en ese momento. Fernández-Berrocal y Ramos (2002), nos dicen que ser empático también permite comprender en el lugar de trabajo cómo se desarrolla la mecánica de poder que surge en las relaciones sociales. Así, las personas que disponen de una óptima competencia emocional tienen la capacidad suficiente para influir en las relaciones, entender cómo son los sentimientos, los comportamientos personales; así como comprender los diferentes contextos en los que emana la dinámica de poder. En cierto sentido, la capacidad empática se encuentra muy vinculada positivamente a las habilidades interpersonales (Fatfouta *et al.*, 2015), además de generar un elevado impacto personal tanto en el contexto laboral como en la vida personal (Batson, 2009). Por consiguiente, podemos decir que la empatía es una competencia emocional que capacita a la persona para compartir y congeniar con las emociones de otras personas; para lo cual se ponen en funcionamiento aspectos comportamentales, afectivos y cognitivos que permiten a la persona identificar los sentimientos positivos y negativos presente en otra persona (Maravé-Vivas *et al.*, 2019).

A partir de aquí, es fácil anticipar que la participación en experiencias y proyectos en los que se está realizando un servicio a los demás esto es, un ApS-, generalmente en entornos sociales desfavorecidos o como mínimo con necesidades claramente definidas, propicia el desarrollo de la empatía al tener necesariamente que ponerse en el lugar del otro para comprender su realidad. Como señalan Rodríguez *et al.* (2020), la empatía se convierte en un recurso didáctico intangible e invisible, así como un poderoso instrumento de desarrollo personal, profesional y social –añadimos nosotros–.

2.3. Competencias sociales

Somos seres sociales, tenemos y queremos vivir en sociedad. Aprender a relacionarnos satisfactoriamente requiere trabajar distintas habilidades y actitudes sociales y comunicativas. En este caso, ¿cuáles son las competencias sociales que se van a poner en práctica en esta guía y por qué?

2.3.1. Trabajo en equipo e innovación en el trabajo

Probablemente ya sabes que las habilidades para el trabajo en equipo vienen destacándose como necesarias en el contexto académico y profesional desde hace décadas. Así, en el contexto español, su relevancia es incuestionable al quedar patente en los libros blancos de todas las titulaciones en la competencia transversal del «trabajo en equipo», que se relaciona a su vez con la capacidad de colaborar eficazmente con otras personas y equipos de carácter multidisciplinar. Como describe Sepúlveda (2018, en Jaramillo-Valencia y Quintero-Arrubla, 2021, p. 115) el trabajo en equipo «demuestra integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones. El trabajo en equipo implica que los individuos desarrollan actitudes de simpatía y empatía, comunión profunda con los intereses y procesos de su equipo, generando un vínculo afectivo».

Sin embargo, como señalaron Lobato *et al.* (2015), incluso cuando se llevan a cabo experiencias innovadoras de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes parecen dar más importancia a los aspectos más técnicos de esta competencia que a los afectivos y sociales, probablemente debido a la cultura «academista» tradicional que todavía predomina en nuestras aulas. Por este motivo, queremos poner en valor –y toma conciencia de ello– que estas experiencias innovadoras, y en concreto el ApS, incorporan el aprendizaje cooperativo o colaborativo –frente al individualista y competitivo– para facilitar el desarrollo de la competencia del trabajo en equipo en sus distintas facetas y con buenos resultados (Bringle *et al.*, 2019; Celio *et al.*, 2011; Conway *et al.*, 2009; Marco-Gardoqui *et al.*, 2020; Mendía, 2012; Millán y Aguilar, 2015; Opazo *et al.*, 2015; Salam *et al.*, 2019). Además, entre los beneficios encontrados con este tipo de trabajo se han encontrado evidencias del aprendizaje mutuo de aspectos cognitivos (toma de decisiones, aprendizaje académico), sociales (empatía, relaciones interpersonales), afectivos (autoestima, autoconfianza) y físicos (habilidades motoras, destrezas), como revisan Fernández-Río *et al.* (2022). También se ha puesto de manifiesto que la competencia del trabajo en equipo favorece a su vez la capacidad de desarrollar nuevos procesos de innovación y que el clima de innovación del equipo predice a su vez conductas creativas, resolución de problemas, satisfacción en el trabajo o bienestar psicológico, entre otros aspectos (Senge y Scharmer, 2001, citado en Boada-Grau *et al.*, 2011). Es más, también se ha evidenciado el impacto del aprendizaje-servicio en el trabajo en equipo y los resultados innovadores de este (Andrés-Romero *et al.*, 2022) de relevancia para el crecimiento individual y colectivo, que faciliten la transformación y progreso social (objetivo 4, «educación de calidad» de los Objetivos de Desarrollo Sostenible) (ONU, 2015).

¿Sabías que existen múltiples formas de definir la innovación?, entre las que destacamos «promover acciones que orienten a mejores formas para lograr los

objetivos y ver los problemas de manera diferente» (Boada-Grau *et al.*, 2011) y «una suma sinérgica entre crear algo nuevo, el proceso en el que se aplica y la aportación de una mejora como resultado del proceso, y todo ello con una dependencia del contexto en el que se desarrolla y aplica la supuesta innovación» (García-Peñalvo, 2015, p. 7).

A final de enero de 2021, la consultora McKinsey Global Institute destacaba que la solicitud de técnicos de innovación y desarrollo podría aumentar en un 46 % y entre un 18 %-51 % la demanda en competencias como el trabajo en equipo o la empatía, al considerarse esenciales a nivel interno de las organizaciones para cumplir objetivos (Zamorano, 2021).

Una vez más, nos gustaría guiarte en esta toma de conciencia, diferenciando distintos términos (Jaramillo-Valencia y Quintero-Arrubla, 2021). Por un lado –probablemente por tu experiencia a lo largo de años de aprendizaje académico hayas podido experimentarlo–, no es lo mismo trabajo grupal que trabajo en equipo. O, según lo expuesto, ¿crees que todos los trabajos grupales se realizan realmente en equipo? Por otro lado –como acabamos de describir–, para desarrollar la competencia de trabajo en equipo se puede utilizar el aprendizaje cooperativo, aunque también el colaborativo. La distinción entre ambos es que en el aprendizaje cooperativo existe una figura externa (en este caso, el equipo docente) que marca la meta y los pasos para llegar al objetivo final; asimismo, puede asignar los roles de los distintos componentes del equipo. En cambio, el trabajo colaborativo es horizontal. Tanto los objetivos como las actuaciones y formas de relación dependen de sus componentes de un modo más autónomo, democrático y participativo, aunque también cuenten con la guía de personas externas, como el equipo docente.

Algún ejemplo de trabajo cooperativo: en una empresa, desde la dirección se establecen los fines y objetivos, se establece la organización y planificación del trabajo y, entre todas las personas de esta –cada uno desde donde le corresponda– coopera, con las adaptaciones y teniendo en cuenta la opinión de cada uno, en la consecución de los fines para beneficio de todos.

Ejemplo de trabajo colaborativo: la creación de este cuaderno de trabajo ha dependido de la colaboración de sus autores. Sin la responsabilidad, el apoyo mutuo y la buena comunicación en las diferentes tomas de decisiones, resolución de problemas y revisiones a lo largo del trabajo, no se hubiera podido concluir.

Por tanto, en función de cómo se desarrolle la experiencia de ApS en la que participas, el proceso puede ser más cooperativo o colaborativo, dependiendo del papel más o menos directivo de la figura responsable del proyecto y según estime conveniente. No obstante, en ambos, los ingredientes que deben caracterizar el trabajo en equipo son los mismos. Y te estarás preguntando: ¿cuáles son? Como Fernández-Río *et al.* (2021) describen, existe acuerdo en que este proceso debe incluir:

- **Interdependencia positiva** entre sus componentes, ya que para alcanzar los objetivos que se propongan dependen unos de otros.
- **Interacción promocional:** todos deben apoyarse en todos a través del contacto directo para alcanzarlos,
- **Responsabilidad individual:** cada componente debe responsabilizarse individualmente de algunas tareas,
- **Procesamiento grupal:** entre todo el grupo se debe debatir y discutir el trabajo para evaluar el funcionamiento grupal.
- **Habilidades interpersonales:** como resultados de las anteriores se desarrollan habilidades concretas en cada componente; entre ellas, habilidades **de comunicación** (animar, elogiar...), **de gestión** (apoyar, mediar...) y **liderazgo** (sugerir, explicar...).

En estos ingredientes nos centraremos en este cuaderno de trabajo para que descubras el potencial académico, personal y social que puedes desarrollar a través del trabajo en equipo que se desarrolla en ApS, y cómo puedes contribuir con la innovación en tu trabajo y sus resultados a la transformación social, entendiendo el aprendizaje en contacto con el ambiente, con el otro y consigo mismo (Jaramillo-Valencia y Quintero-Arrubla, 2021).

Como estos autores también indican, esto no es una tarea simple. Para que tanto el proceso como el producto sea satisfactorio, debe producirse la integración entre cohesión grupal, el establecimiento de metas (comunes a todos sus componentes) y la consecución de estas (teniendo en cuenta el tiempo – síncrono y asíncrono y espacio-presencial y virtual– para conseguirlo). Para ello, deberás prestar atención a **cómo se forma el grupo** (que exista afinidad de sus integrantes hacia el grupo y atracción sobre los roles adoptados y las metas perseguidas), **qué tipo de comunicación se establezca entre sus miembros y con otras personas en contacto** (será deseable que sea asertiva) y **la organización y planificación del trabajo** (que sea realista y flexible). Aunque influirá que el trabajo en equipo se desarrolle desde un prisma más cooperativo o colaborativo, como se describe también en habilidades anteriores, será importante que pongas todo de tu parte para conseguirlo. Es decir, que depende de tu **esfuerzo**. ¡Sé consciente de la importancia de sentirte miembro y participante activo del grupo, satisfecho con las relaciones que se establezcan y los objetivos que hay que perseguir y, especialmente, de disfrutar del proceso para alcanzar un buen aprendizaje y servicio! En eso precisamente vamos a trabajar.

2.3.2. Compromiso

En primer lugar, nos detendremos en mostrar la relación que existe entre el compromiso y el ApS. En este sentido, queremos destacar que hay estudios que demuestran la relación entre ambos términos (Astin *et al.* 1999; Stukas *et*

al. 1999; Rice y Brown, 1998; Markus *et al.* 1993; Knapp *et al.*, 2010). Por ejemplo, Johanson (2009) realizó un estudio con un grupo de estudiantes de enfermería en México. De su trabajo se concluye que a través de la experiencia de ApS es posible desarrollar el compromiso de servir. En línea con este argumento, encontramos el trabajo realizado por Ngai (2006), quien llevó a cabo una investigación en Hong Kong cuyos resultados, obtenidos en un nivel de enseñanza más básico, indican el impacto positivo que esta metodología ocasiona en el compromiso de los estudiantes.

Por su parte, diversos autores (Baeten *et al.*, 2010; Rodríguez-Izquierdo, 2019; Stover y Ziswiler, 2017) demuestran que la metodología de ApS puede incrementar el compromiso académico en la enseñanza. En línea con lo expuesto previamente, Tomas *et al.*, (2021) revelan la relación que existe entre la metodología de aprendizaje-servicio y el compromiso del alumnado. A grandes rasgos, podríamos señalar que esta metodología implica un cambio en tus conductas que provoca el desarrollo de tus conductas proactivas (Hervás *et al.*, 2017).

Ya que has podido comprobar que el compromiso se trabaja con la metodología de aprendizaje-servicio, vamos a pasar a continuación a ofrecer información detallada sobre este término. Es probable que te hayas planteado: ¿qué es el compromiso?, ¿por qué es importante trabajar el compromiso?

Con el propósito de dar sentido al presente trabajo, y para responder a las cuestiones expuestas previamente, nos detenemos en la definición terminológica. En primer lugar, quisiéramos destacar que el compromiso consiste en despertar en los estudiantes la curiosidad, la inquietud, el interés y la pasión por lo que hacen o están aprendiendo. Los orígenes del compromiso podríamos ubicarlos en torno a la década de los 60, cuando Becker utilizó por primera vez el término. A partir de esa fecha, comenzaron a realizarse numerosas investigaciones, donde se demostró que existe una relación entre el compromiso y el desempeño, dicho con otras palabras, las personas comprometidas con la organización mejoran su desempeño y, también, su actitud hacia el trabajo. Según Kahn (1990) en el compromiso con las tareas, durante el desarrollo de estas, las personas expresan sus facetas cognitivas, físicas y emocionales. De manera general, podríamos decir que este planteamiento nos conduce a destacar la importancia que tiene este término en el desarrollo de la persona y en el resultado obtenido con la tarea. Este argumento nos lleva a destacar la importancia del trabajo de este concepto, ya que, tal como se ha citado previamente, el éxito de la tarea, y también, del grupo, depende del grado de implicación que exista en la misma.

Por su parte, Salanova y Schaufeli (2004) definen el compromiso con la tarea como un estado mental positivo, promovido por el vigor, dedicación y la absorción. El vigor se puede entender como invertir elevados niveles de energía en la tarea. Por su parte, la dedicación es la implicación que hay con la tarea, mientras que la absorción ocurre cuando se encuentra totalmente concentrado en

la tarea de manera que el tiempo transcurre rápidamente. En este sentido, a lo largo de este cuaderno guía, nosotros trabajaremos el compromiso, especialmente nos detendremos en el vigor y la dedicación, con la esperanza de que todas las actividades propuestas logren «absorber tu atención».

A modo de conclusión, queremos indicar que el compromiso parece estar relacionado con el ApS. A lo largo de los distintos capítulos te presentaremos tareas que se encuentran vinculadas con esta competencia, las cuales estarán basadas en estrategias de aprendizaje activo. Intentamos conseguir despertar tu interés o, si fuera posible, suscitar pasión en lo que estás haciendo o aprendiendo. En este sentido, queremos recordarte que nuestra finalidad es que trabajes el compromiso, es decir, que tomes conciencia de que te estás comprometiendo con la tarea o actividad, las consecuencias positivas que se desprenden de tu compromiso con la tarea, tanto para ti como para el grupo, y el impacto positivo que genera el compromiso con la tarea.

Además, como aliciente, el desarrollo de cada una de estas habilidades favorece e impulsa el desarrollo de las demás, así como de las competencias más generales lo que nos permite construir, como señala Villardón-Gallego (2015, p. 13) sobre el trabajo por competencias «proyectos personales, de convivencia y profesionales, viables, útiles y relevantes... una formación contextualizada, transformadora de la realidad e inclusiva o constructora del futuro para todas las personas».

BLOQUE II.
**COMENZAMOS
A DESCUBRIR
Y A DESCUBRIRNOS**

3.

Fase 0. Predisposición

Una ventaja de las buenas acciones es que elevan el alma y la predisposición para hacer otras mejores.

JEAN JACQUES ROUSSEAU

Esta fase 0, denominada **predisposición** –y que hemos añadido a las fases de Uruñuela (2018)–, es una fase breve, sencilla e importante, porque el objetivo último consiste en predisponer tu ánimo hacia el proceso que vas a iniciar. Necesitamos que conectes con la guía y con su filosofía.

¿Por qué una fase 0? La situación es la siguiente: eres un/a alumno/a que va a iniciar un proyecto o experiencia ApS y te vas a dejar acompañar por esta guía en la que cada una de las fases de tu ApS será una oportunidad para desarrollar las competencias descritas en el bloque anterior y para vivenciar todo este proceso conscientemente y con atención plena. Ten en cuenta que tu proyecto ApS y la guía se retroalimentan entre sí. Cuanto más te implicas en la guía, más repercute positivamente en el proyecto; y cuando más avanza el proyecto, más oportunidades de implicación en la guía y más desarrollo competencial.

Ese desarrollo competencial es ambicioso. Enfrentarte a tu propia manera de pensar, hacer y sentir, así como a la de los demás, y trabajar para construir tu mejor versión para ponerla al servicio del proyecto, lleva tiempo. Por eso, en esta fase 0 vamos a trabajar dos ideas clave que le dan sentido a la guía en su totalidad y tienes que tener presente hasta el final.

La primera (actividad 1, *Mágica mariposa*) tiene que ver con el tiempo. Entender que puedes cambiar, que todo proceso de transformación lleva su tiempo, que cada persona tiene su ritmo, que es importante no tener prisa y que es un proceso que hay que experimentar es fundamental.

La segunda (actividad 2, *Álbum fotográfico*) tiene que ver con la cohesión e identidad del grupo de personas implicadas en el proyecto. La construcción de la memoria compartida del grupo a través de fotografías ayuda a estructurar y sincronizar la historia de tu proyecto, así como a vincularte emocionalmente a cada una de las fases.

Esperamos que estas actividades resulten útiles, interesantes y provechosas para tu formación, aunque no solo busquemos tu proceso de aprendizaje, sino que pretendemos que disfrutes con ellas y al mismo tiempo sea una primera toma de contacto con la guía que te presentamos. Recuerda: comenzamos a caminar. ¡Disfruta del camino!

Actividad 1. Mágica mariposa

Todo llega a su tiempo al que sabe cómo esperar.

LEÓN TOLSTÓI

En esta actividad recurriremos al símil de la mariposa. La idea de transformación y cambio, además del respeto por el tiempo necesario para que se produzca son los ejes centrales de la actividad. La competencia básica que vas a trabajar es el bienestar psicológico. También el compromiso contigo, con la guía y con el proyecto. Trabajar las motivaciones internas, dar sentido y buscar la lógica de tus propias acciones, sintiéndote siempre bien contigo mismo/a, es una apuesta segura.

Estás a punto de comenzar tu proyecto ApS, y la mejor manera de hacerlo es con expectativas positivas y realistas. Por eso, con esta actividad buscamos una predisposición de apertura para abrazar la posibilidad de mejora y de cambio. Aún no sabes lo que te deparará todo este proceso, pero seguro que es mejor si tu predisposición es la adecuada. Pero, atención, lo importante es que entiendas que todo lleva su tiempo. A continuación, te pedimos que visualices, individual o conjuntamente, el vídeo sobre la metáfora de la mariposa.³

Y ahora, ya puedes anotar tu primera reflexión personal de la guía:

- ¿Qué has pensado al terminar de ver el vídeo?

- En relación con el papel que el tiempo tiene en tu vida... ¿te consideras paciente o impaciente?

- ¿Qué te gustaría modificar? A partir de ahora... ¿algún propósito?

3. <https://www.youtube.com/watch?v=Oyj8V41U518>

Actividad 2. Álbum fotográfico

La memoria más fuerte será aquella basada en imágenes.

RAMÓN CAMPAYO

En esta actividad queremos que trabajes la competencia básica de bienestar psicológico, así como otras competencias como el trabajo en equipo y la autoestima. El objetivo es plasmar en imágenes todo el proyecto para, por una parte, hacerte consciente de todo el proceso y, por otra, vincularte emocionalmente con tus compañeros y con el proyecto mientras confeccionas tu álbum o lo revisas en etapas posteriores. Recordar todo el proyecto a partir de las imágenes trae a tu memoria personas, situaciones y, especialmente, emociones experimentadas. También ayuda a validar el trabajo realizado y a potenciar la autoestima individual y grupal.

Esta es una actividad transversal que iniciamos en la fase 0 y finalizamos en la fase 5 del proyecto. Aquí te indicamos cómo proceder.

Con tu grupo de trabajo ApS ve tomando fotografías de todos aquellos momentos significativos para ti y para tu grupo, siempre con previa autorización en el caso de ser necesario. Se trata de que haya imágenes de todas las fases del proyecto para que quede plasmada vuestra trayectoria. Cada foto hace referencia a un trocito de memoria compartida por todos vosotros que ayudará a reconocer el trabajo propio y el de los demás.

¡Nos vemos en la última fase del proyecto!

4.

Fase 1. Punto de partida

Solo hay dos errores que se pueden cometer en el camino hacia la verdad: no empezar y no llegar hasta el final.

BUDA

Esta primera fase, siguiendo a Uruñuela (2018), consiste en acercarse a la realidad social, analizando tu entorno, detectando las necesidades y contactando con las entidades sociales pertinentes. Por esta razón, nos parece muy adecuado comenzar esta fase con una dimensión de verdadera utilidad: entrar en contacto también con la realidad individual, que no resta importancia a lo colectivo. Todo lo contrario, se retroalimenta. De la misma manera que ahora, al inicio, en esta fase queremos conocer la realidad que nos rodea para detectar las necesidades existentes, también es necesario ese mismo análisis con nosotros mismos para reconocernos y saber desde dónde partimos. Se trata de tomar conciencia, de conocer cuáles son las fortalezas que puedes tú poner al servicio de este proyecto sin obviar que también es preciso reconocer nuestras posibilidades de evolución. Cuanto más te conozcas, mejor papel puedes hacer dentro del grupo.

Marián Rojas Estapé, una conocida psiquiatra madrileña, hija del también prestigioso psiquiatra Enrique Rojas Montes, describe cómo Roger Federer, recientemente retirado del tenis con todos los laureles posibles habidos y por haber, sabiéndose menos hábil para el golpe del revés, en una entrevista publicada en julio de 2013 mostraba su estrategia en el desarrollo de su carrera. Él decidió potenciar sus cualidades (gran servicio, mejor derecha, buena volea...) en vez de centrarse en la mejora de sus «debilidades» (Rojas Estapé, 2018). El autoconocimiento le permitió tomar importantes decisiones, cuyo resultado ha sido tremendamente gratificante para el mundo del tenis.

Para conseguirlo, os ofrecemos 11 actividades (desde la actividad 3 hasta la 13) que esperamos permitan entender mejor cada paso de esta primera fase **punto de partida**.

Con el paso 1, *¿Cómo empezar? Partir de la realidad*, la primera realidad eres tú mismo/a. Comenzamos con la actividad 3, *Autoconocimiento emocional*, compuesta por tres sesiones: 1) *Mapa emocional*, que te permitirá descubrir y reconocer tus emociones, 2) *Mapa de actuaciones* para aprender a «manejarlas», y 3) *Me presento en un post-it*, ya que te estás reconociendo emocionalmente, es posible presentarte a ti mismo/a y a los demás. Como ves, a lo largo de esta actividad no solo se trabajará en el reconocimiento de emociones, sino también en desarrollar la honestidad necesaria contigo mismo/a que contri-

buya a una sana autoestima, así como a tu bienestar psicológico y favorecer el compromiso con el trabajo. En la actividad 4, *Autoconocimiento: pensamiento crítico*, vas a autoevaluar en profundidad las habilidades implicadas en este tipo de pensamiento, reflexionando sobre tu «mapa cognitivo» a través de preguntas y gráficos. La actividad 5, *Formar un equipo de trabajo: comenzar con buen pie*, te permitirá desarrollar habilidades para trabajar en un grupo innovador a la par que fortalecer tu autoestima y resiliencia, favoreciendo que tomes las riendas de tus decisiones con sencillos ejercicios de práctica. En la actividad 6 y, con el objetivo de ejercitar las habilidades aprendidas –en particular, las de pensamiento crítico–, se realiza una propuesta de debate a través del que profundizar en el significado e implicaciones del ApS. Como ves, en este paso 1 no se trata de describir en qué área soy un «Roger Federer», más bien de responder a preguntas que te sirvan como punto de partida para reconocer tanto emociones como pensamientos y actuaciones, y después proyectar cuál puede ser tu mejor papel, el más útil, en el proyecto que estás iniciando; sin olvidar tomar conciencia de tus posibilidades de crecimiento y poner voluntad para alcanzar tus objetivos –y los que más adelante os propongáis en el proyecto de ApS–.

El paso 2 consiste en detectar necesidades en el entorno. Para comenzar, con la actividad 7, *Descubrirme para descubrir*, te iniciarás en cómo detectar necesidades en ti mismo que puedas convertir en retos y con ello fortalecer tu autoestima. A continuación, relacionado con los Objetivos del Desarrollo Sostenible, en la actividad 8 deberás poner en práctica tu pensamiento crítico para analizar los retos globales de la sociedad actual. Posteriormente, ponemos la mirada en tu entorno más cercano. Con la actividad 9, *Detectar carencias para plantear retos*, profundizarás en qué cambiar, por qué y para qué cambiar y, sobre todo, cómo cambiar a través de cuatro sesiones: 1, *Té con pastas*, ¡cuánto ayuda una conversación informal!; 2, *Negro sobre blanco*, identificando las necesidades que pueden convertirse en reto grupal; 3, *Me presento en un post-it*, esta vez identificando tus fortalezas y las del grupo para dar respuesta a los retos identificados, y 4, *Nos comprometemos a...*, realizando un primer esquema de las necesidades y retos que hay que cubrir, las tareas que realizar y cómo llevarlo a cabo. El esfuerzo puesto en el desarrollo de estas sesiones contribuirá a tu bienestar psicológico y compromiso, a la par que favorecerá la interdependencia positiva y el procesamiento grupal necesario para desarrollar un trabajo en equipo innovador.

Como tercer y último paso de este punto de partida, trabajaremos la toma de contacto con entidades sociales (paso 3). El entendimiento de otros puntos de vista y mejorar tus habilidades de comunicación serán objetivos de las actividades que vas a encontrar en este paso, y te permitirán cerrar esta primera fase 1 de punto de partida reflexionando y registrando sobre todo lo trabajado. En la actividad 10, *Toma de perspectiva*, te proponemos un experimento

–quizás podría ponerse como primera actividad..., eso está en tus manos–, ya que es un primer paso para mejorar cualquier comunicación interpersonal, necesaria en toda interacción y colaboración: entender que hay otros puntos de vista de una misma realidad. Con la actividad 11, *Aprendiendo a comunicar y a comunicarnos*, te facilitamos algunas orientaciones y propuestas de ejercicios y registros que, además de ayudarte a mejorar tus habilidades de comunicación, mejorarán tu autenticidad y honestidad, y, así, tu autoestima. Por último, con la actividad 12, *Nuestra realidad, nuestra flexibilidad*, te proponemos cómo favorecer la resiliencia a través del trabajo grupal. Junto con el desarrollo de la empatía y escucha activa, son habilidades que puedes potenciar a través del ApS que realizas, al tener que contactar no solo con compañeros y docentes de tu clase, sino también con personas de entidades sociales para conocer en profundidad sus necesidades y retos a los que quieres aportar tu granito de arena.

Cerramos esta fase con la actividad 13, *Diario ilustrado 1*, pensada para que a través de las artes plásticas puedas expresar tus emociones en el transcurso de esta fase, desarrollando tu autoestima e inteligencia emocional.

Y presta atención a estas palabras de Kurt Lewin: «El aprendizaje es más efectivo cuando se trata de un proceso activo en lugar de pasivo».

En definitiva, pretendemos que tomes conciencia de cómo tus acciones tienen efectos en ti, así como sobre los demás y nuestro entorno. Esta guía servirá para mostrarte el camino, pero «tú serás el caminante». Lo que buscamos es que:

- Te conviertas en un agente de transformación personal y social, siendo proactivo, preparándote para los cambios e implicándote en tu realidad que comienza contigo mismo/a.
- Te comprometas con el mundo en el que vives, comprendiendo sus características sin juzgar y buscando soluciones a los problemas sociales existentes considerando distintos puntos de vista.
- Logres una autosuperación y autorrealización tanto personal como académica y profesional.

¡Comenzamos!

4.1. Paso 1. ¿Cómo empezar? Partir de la realidad

Actividad 3. Autoconocimiento emocional

El éxito consiste en vencer el temor al fracaso.

CHARLES AUGUSTIN SAINTE-BEUVE

Muchas veces ocurre que, aun teniendo las habilidades, nos encontramos en situaciones ante las que se genera una emoción no deseada que impide desde iniciar una actividad hasta mantener una buena comunicación. Si este es tu caso, debes esforzarte en detectar este tipo de emociones y situaciones, y no ignorarlas o tratar de evitarlas. Detectarlas y aprender a sacar partido de ello en cada oportunidad que tengas será lo mejor para conseguir superar inseguridades y desarrollar todo tu potencial.

El objetivo principal de esta primera actividad es desarrollar la autoconciencia y la conciencia de tus emociones y reacciones de otras personas, así como desarrollar la honestidad necesaria contigo mismo/a que favorezca una sana autoestima y bienestar psicológico.

Sesión 1. Mapa emocional

Para empezar, te proponemos responder a las siguientes preguntas que facilitarán que definas correctamente tus emociones y explicar qué tipo de reacción provocan en ti, ya que para que una persona pueda manejar sus emociones con éxito, primero hay que ser capaz de descubrirlas y reconocerlas. También puedes responderlas en pareja:

Preguntas	Respuesta estudiante 1	Respuesta estudiante 2
1. ¿Cuál de estas emociones usualmente sientes: miedo, tristeza, ira, alegría, euforia, asco, envidia, interés...?		
2. En general, ¿cuándo se provoca esta emoción (a partir de factores externos)? Cuando ves... Cuando escuchas... Cuando sientes...		

Preguntas	Respuesta estudiante 1	Respuesta estudiante 2
3. ¿Cómo te gestionas con esta emoción? Tu imaginas que... Sensaciones físicas que tienes... Palabras o frases que le dices a otras personas o a ti mismo...		
4. ¿Cómo reaccionas generalmente a esa emoción? ¿Qué haces...? ¿Qué no haces...? ¿Qué dices...? ¿Qué no dices...?		

Si las has contestado en pareja, posteriormente podéis comparar vuestras respuestas y ayudaros mutuamente a sacar algunas conclusiones y debatir sobre cuáles son las distintas formas de reaccionar.

Anota tus reflexiones tras la actividad...

Sesión 2. Mapa de actuaciones

Ahora continuemos reflexionando sobre posibles creencias «irracionales» –es decir, aquellas sobre las que no te paras a pensar– que, en vez de ayudarnos a progresar, pueden limitar o perjudicar nuestro aprendizaje y desarrollo. En este caso, nuestra intención es que, además, con esta actividad no solo mejore tu autoestima, sino que llegues a mejorar tus habilidades de comunicación interpersonal, pero –volviendo a la actividad–, como acabamos de trabajar, ¿has detectado emociones «irracionales» que crees que detectarlas podrían ayudarte a progresar? ¿Sabes cómo?

Por ejemplo: acudes a una charla tras la que hay un descanso y café, solo conoces a una persona y está saludando a otros asistentes, y sientes y piensas: «qué incómodo, ¿para qué he venido?, en cuanto pueda me voy sin decir nada».

Seguir la técnica ABC de Ellis te hace reconsiderar la situación para que puedas conducir tus sentimientos y pensamientos de modo más conveniente (figura 4.1).

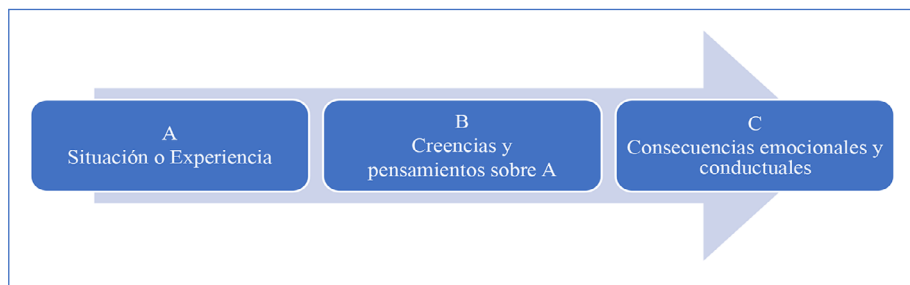


Figura 4.1. Esquema de la técnica ABC de Ellis. Fuente: Roca (2015).

Siguiendo el ejemplo anterior, sería posible analizar que, ante la situación A (una reunión con personas desconocidas), surge una serie de pensamientos irracionales B («¿qué hago yo aquí?, ¿para qué he venido?»), que son los que desembocan en nuestros sentimientos y comportamientos (angustia, incomodidad, irse de la cafetería y esperar a que comience la siguiente charla). Esto hará que no tengamos contacto con otras personas, perder la oportunidad de establecer nuevas relaciones satisfactorias y, ¡¿quién sabe?!, lo relevantes que pueden ser para tu futuro.

En dos pasos puedes detectar esos pensamientos y reconducirlos hasta que se conviertan en «racionales» y positivos, lo que te permitirá sentir y actuar de modo diferente, como en el siguiente ejemplo (figuras 4.2 y 4.3):

- 1) Detectar los pensamientos irracionales que surgen de manera espontánea y automática y dificultan desarrollarte plenamente.

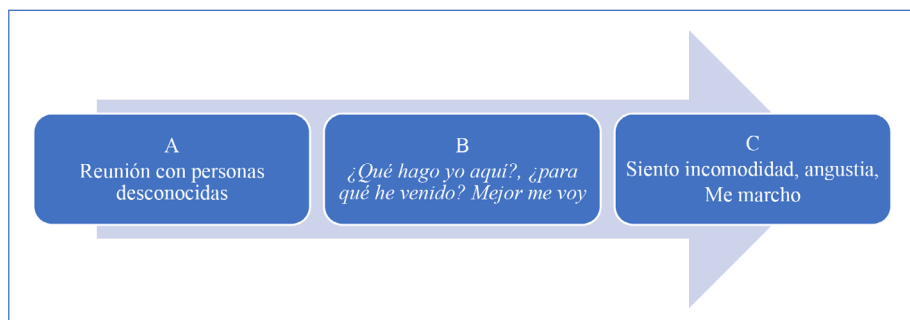


Figura 4.2. Ejemplo detección de pensamientos irracionales. Elaboración propia.

- 2) Reconducir tu pensamiento a otro más racional que genere otras emociones y comportamientos.

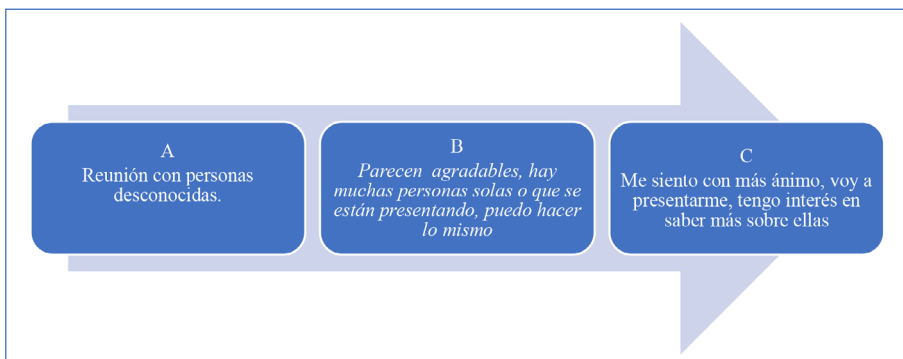
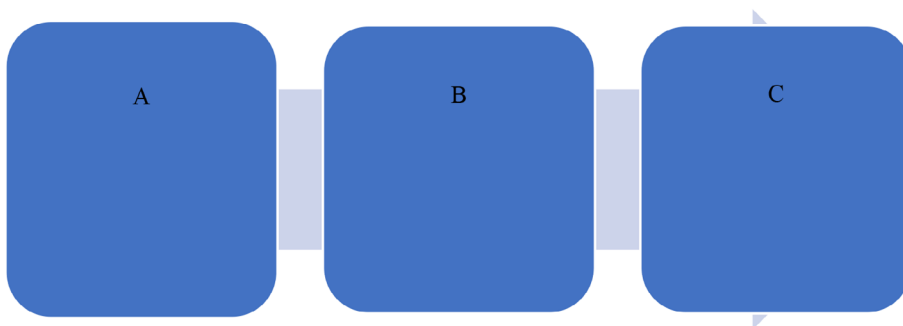


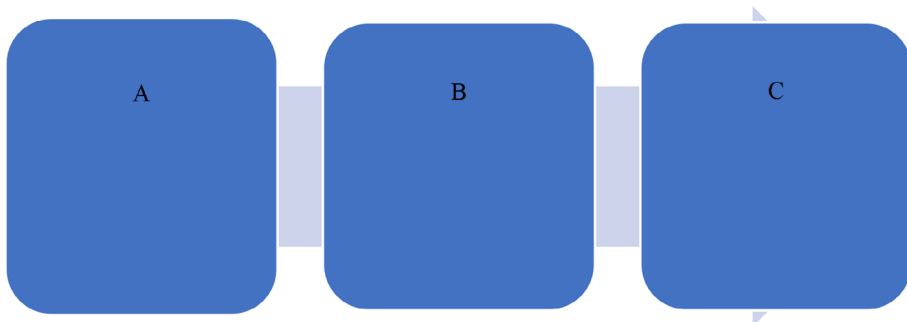
Figura 4.3. Ejemplo reconstrucción pensamiento. Elaboración propia.

Ahora ¿puedes analizar este u otro tipo de situaciones que te generen tristeza, miedo o comportamientos que te limitan y trabajar por crear pensamientos que favorezcan tu desarrollo? Inténtalo.

- 1) Comienza anotando la situación (A) y los sentimientos y comportamientos poco convenientes que se generan (C). Después anota todos aquellos pensamientos irracionales negativos que pueden generarlos (B).



- 2) Ahora, ante la misma situación (A), analiza y anota qué pensamientos racionales positivos (B) puedes replantear que generen emociones y comportamientos (C) que te permitan mantener actividades y relaciones más satisfactorias.



Existe un tercer paso: actuar y observar los resultados. Apremiarás los cambios. Si anotas tus observaciones, podrás ir comprobando tus avances.

Siempre que te encuentres en una situación que haga que te sientas mal, anota y replantea por escrito tus sentimientos y pensamientos. Habitúate a seguir este esquema para desarrollarte de modo más adaptativo y satisfactorio, para sentirte más fuerte y enfrentarte mejor a nuevas situaciones.

Ten en cuenta:

- Todos tenemos derecho a equivocarnos, a sentirnos tristes, molestos o con miedo, aunque...
- Siempre podemos replantear la situación.
- Ser conscientes de los pensamientos «irracionales» nos permite sustituirlos por otros racionales y optar por sentimientos y comportamientos que nos permitan crecer.

Anota tus reflexiones.

Un área rectangular de color azul claro destinada a que el lector anote sus reflexiones.

Sesión 3. Me presento en un post-it

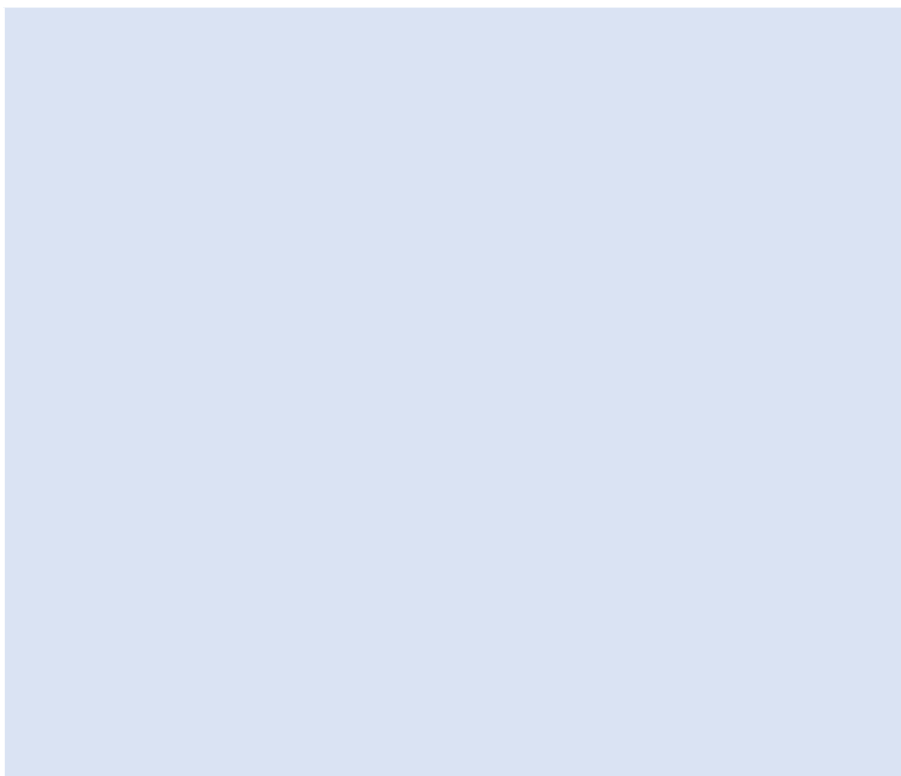
Ahora te proponemos realizar una sencilla tarea para potenciar tu bienestar psicológico y compromiso con el trabajo. Aunque puedes realizarla individualmente, te animamos a que también la pongas en práctica grupalmente si ya tienes un grupo de trabajo establecido.

La actividad consiste en que anotes en una cuartilla tu nombre, así como cualidades positivas sobre tu persona que comiencen por la letra de tu nombre. Por ejemplo, «Me llamo Paula y soy... positiva, paciente, participativa...», y descríbete: «soy positiva porque...». Sí, sí; cada persona tiene cualidades extraordinarias, es el momento de reconocer las tuyas y mostrarlas también al grupo en el que participas.

Si realizas la actividad grupalmente, es aconsejable que un compañero/a sea moderador/a, que dinamice al grupo, anime a ir realizando las presentaciones y registre los resultados.

Presta atención: ¿te has fijado en qué palabras utilizas para presentarte?: «yo soy...» o «creo que soy...». Práctica. Puedes estar esforzándote y trabajando en ser..., pero eres. Descríbete así.

Anota tus reflexiones.



Actividad 4. Autoconocimiento: pensamiento crítico

Aprender sin pensar es inútil. Pensar sin aprender es peligroso.

CONFUCIO

Por lo que llevas leído hasta ahora ya te habrás dado cuenta de que en los proyectos ApS hay muchos agentes implicados y, como si de una orquesta se tratase, todos los instrumentos tienen que entrar a tiempo, y no desafinar (aunque... creemos que siempre hay tiempo para reajustes). Cada agente/instrumento tiene su papel y todos juntos y coordinados darán lugar a una maravillosa pieza. En este momento, tú eres uno de esos instrumentos y tendrás que afinar de manera individual y coordinarte con los demás para que la actuación llegue a buen fin. Por tanto, lo que toca ahora en este momento es justamente la tarea de afinar el instrumento y, como no puede ser de otra manera, para hacerlo tienes que conocerlo.

En línea con lo expuesto anteriormente en cuanto a la necesidad de reconocernos a nosotros mismos para tener la oportunidad de ofrecer nuestra mejor versión al grupo (al proyecto), te presentamos 12 preguntas abiertas, tomadas parcialmente de Causado *et al.* (2015), para que las leas tranquilamente y contestes con sinceridad. No tienes que consultar absolutamente nada. Se trata de que tomes conciencia respecto al punto en el que estás en relación con el pensamiento crítico.

1

¿Cómo te percibes respecto al desarrollo de la competencia pensamiento crítico?, ¿te consideras novato, experto o en proceso de desarrollo?

2

Según la respuesta anterior, ¿qué sabes hacer respecto a la competencia de pensamiento crítico?

3

De acuerdo con la competencia pensamiento crítico, ¿qué no sabes hacer y te falta desarrollar más?

4	Explica algún ejemplo concreto en donde te das cuenta de que eres hábil en la competencia de pensamiento crítico.
5	Explica algún ejemplo concreto en donde te das cuenta de que te falta más desarrollo en la competencia de pensamiento crítico.
6	¿En qué lugares (casa, universidad, calle...) has desarrollado más la competencia de pensamiento crítico?
7	¿Qué experiencias académicas dentro de las aulas te han ayudado a desarrollar la competencia de pensamiento crítico?
8	¿Qué experiencias académicas dentro de las aulas te han impedido desarrollar la competencia de pensamiento crítico?
9	¿Qué actividades académicas fuera de las aulas te han ayudado a desarrollar la competencia de pensamiento crítico?

10

¿Qué actividades académicas fuera del aula te han impedido desarrollar la competencia pensamiento crítico?

11

Explica algunas acciones que realizan tus profesores para que desarrolles la competencia pensamiento crítico.

12

Comenta algunas acciones que realizan tus compañeros/as de clase y que ayudan al desarrollo de la competencia pensamiento crítico.

¿Te habías detenido a pensar en estas cuestiones con anterioridad? ¿Qué te ha sorprendido de ti? ¿Qué acabas de descubrir? Anota tus respuestas.

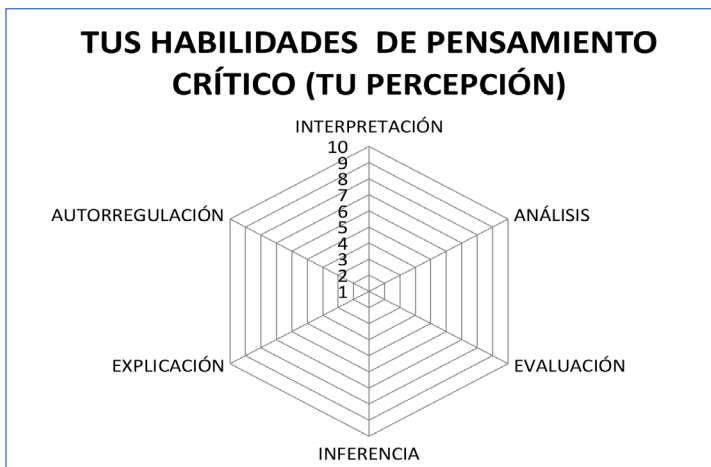
Pues sigamos con la sorpresa..., o no. Profundicemos un poquito más. Veamos cómo te percibes en relación con las habilidades necesarias para la competencia pensamiento crítico (tabla 4.1). ¿En qué grado consideras que...? (1, no eres nada hábil; 10, eres completamente hábil).

Tabla 4.1. Autoevaluación de las habilidades para el pensamiento crítico

En qué grado consideras que...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprendes y expresas el significado de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios (interpretación).										
Identificas relaciones entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones... que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones (análisis).										
Valoras la credibilidad de la información que describe la percepción, la experiencia, la situación, el juicio, la creencia o la opinión de una persona, y valoras la relación entre esas informaciones (evaluación).										
Identificas los elementos necesarios para sacar conclusiones y formular hipótesis (inferencia).										
Presentas los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente (explicación).										
Controlas las actividades cognitivas propias, los elementos utilizados y los resultados obtenidos, aplicando habilidades de análisis y evaluación con la idea de cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento propio (autorregulación).										

Adaptada de Facione (2007).

Con la información anterior ya puedes tener una imagen sobre cuál es la percepción que tú tienes sobre tu competencia en pensamiento crítico. A continuación, señala la puntuación que has obtenido en cada una de las habilidades y rellena los espacios en blanco con diferentes colores en función de la habilidad (interpretación, análisis...). Ya tenemos un punto de partida.



Finalmente, lo único que resta es que te detengas a pensar sobre tus disposiciones o aptitudes mentales para el pensamiento crítico (tabla 4.2). Vamos a hacer lo mismo, ¿en qué grado crees que eres...?

Tabla 4.2. Autoevaluación de las aptitudes mentales para el pensamiento crítico

En qué grado consideras que eres...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Humilde intelectualmente , es decir, eres consciente de los límites de lo que conoces; eres sensible a los prejuicios, las tendencias y limitaciones de tu propio punto de vista; no eres engreído/a ni pedante.										
Empático/a humildemente , es decir, tienes en cuenta el punto de vista del otro.										
Valiente intelectualmente , es decir, puedes librarte de los prejuicios y romper paradigmas.										
Autónomo/a intelectualmente , es decir, piensas por ti mismo/a.										
Íntegro/a intelectualmente , es decir, necesitas ser honesto/a en el pensar, practicar lo que se predica, reconocer los propios errores.										
Perseverante intelectualmente , es decir, no te rindes ante las dificultades.										
Capaz de hacerte interrogantes permanentes , es decir, te autocuestionas ideas, opiniones y argumentos en búsqueda de la verdad.										
Confiado/a en la razón , es decir, buscas la verdad por medio de la razón.										
Justo/a intelectualmente , es decir, das crédito a los razonamientos sin importar cómo te afectan.										

Adaptada de Facione (2007).

Y repetimos la operación anterior para obtener visualmente la percepción sobre tu disposición/aptitud mental hacia el pensamiento crítico.

TUS APTITUDES MENTALES HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO (TU PERCEPCIÓN)



Para terminar, si no supieras que estos gráficos son la representación de la percepción que tienes de ti misma/o sobre las habilidades y aptitudes mentales relacionadas con la competencia de pensamiento crítico, y te dijera que son de otra persona, ¿cómo la describirías?, ¿qué podrías decir de ella?

A large, empty rectangular area with a light blue background, intended for the user to write their response to the question above.

Actividad 5. Formar un equipo de trabajo: comenzamos con buen pie

A veces, las innovaciones provienen de ideas de los gestores, pero normalmente salen de los equipos.

ERIC SCHMIDT

Probablemente, en el inicio de tu camino en el ApS, tu docente ya se habrá presentado y explicado en qué va a consistir, con directrices concretas que deberéis tener en cuenta para su desarrollo y su relación con los contenidos de la asignatura.

Uno de los primeros pasos será formar un grupo de trabajo, por lo que cuanto antes comiences a trabajar en los ingredientes para desarrollar tus habilidades de trabajo en un equipo innovador, mejor. Por este motivo, comenzaremos por ejercicios concretos con el objetivo principal de que te esfuerces en crear una buena cohesión grupal y tomar conciencia de la importancia de la interacción promocional (apoyo social entre los componentes del equipo) desde el primer momento. Este esfuerzo no solo contribuirá a mejorar tus habilidades de trabajo en equipo, también a desarrollar una autoestima sana al descubrir la fuerza de atribuir de un modo adaptativo tus logros a tus esfuerzos, en vez de a otras causas externas y no controlables, y la autoaceptación y la de tus compañeros/as, así como tu resiliencia al permitirte aprender ante situaciones complejas.

Sesión 1. Reflexión individual: ¿cuáles son tus deseos e intereses?

Cualquier trabajo en equipo requiere que te adaptes a nuevas personas y situaciones, y en constante cambio. Cuando esto ocurre es habitual plantearse qué queremos. Por eso, al comenzar un nuevo proyecto –y cuando haya que evaluar el progreso de este– y al ser este colectivo, es importante que aprendas a diferenciar los deseos e intereses que están bajo tu control y aquellos que no para actuar en consecuencia y centrarte en trabajar para conseguir lo posible, a la par que aceptar lo irremediable –lo que viene bien para afrontar múltiples situaciones a lo largo de la vida–. Hacer esto evitará que malgastes mucho tiempo y energía –y probablemente ponerte de mal humor– y no conseguir lo que quieres, que en este caso es formar un equipo de trabajo cohesionado que te permita disfrutar.

Por eso, para formar un equipo cohesionado, pregúntate: ¿qué no depende de mí?, ¿qué depende de mí? Te ponemos un ejemplo (figura 4.4) para que lo adaptes a tu situación grupal y personal. Solo necesitas unos 20 min., aproximadamente, para reflexionar, aunque podrás retomar este ejercicio siempre que lo consideres necesario.

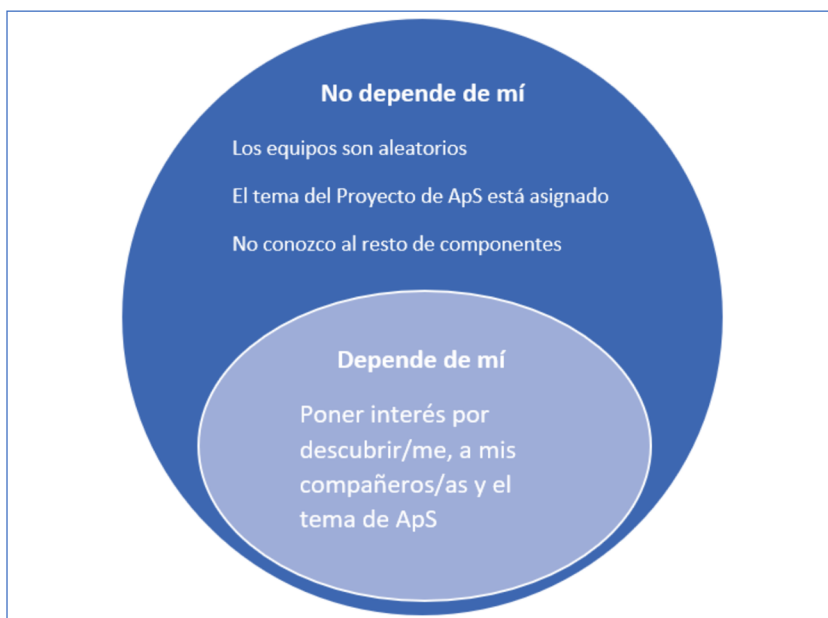


Figura 4.4. Círculo de intereses personales al formar el equipo de trabajo.
Fuente: Roca (2015).

Otras veces, a diferencia del ejemplo de la figura 4.1, aunque dependa de ti el formar el grupo o elegir un tema, el desconocimiento de compañeros/as o los contenidos de la asignatura hacen que, en un principio, te puedas sentir descolocado/a. Proponerte descubrir la materia y las personas con las que trabajas será un buen inicio.

También puede ocurrir que no estés muy satisfecho/a con alguno de los componentes –incluso con todos– o con el tema. En este caso puede haber dos opciones: 1) si tienes verdaderas razones que argumenten el cambio, puedes hablarlo con el equipo docente para intentar buscar una solución alternativa; 2) si no fuese posible, o crees que puede tratarse de prejuicios (ideas preconcebidas sin motivo), entonces «depende de ti» cambiarlas. Para adaptarte mejor a esta nueva situación –estas y otras futuras–, lo mejor sería renunciar a «exigir» lo que te gustaría (por ejemplo, «es que necesito estar en el grupo con mi compañero/a de piso» –¿de verdad lo necesitas?–) y como te proponemos hacer contigo mismo/a, aceptarlos incondicionalmente (tanto el tema como a los compañeros, en general, la nueva situación). Cualquiera tiene derecho a tener limitaciones, aunque, como veremos en otras actividades, tú también tienes derecho a comunicarlo asertivamente para intentar que cambien –los comportamientos, no las personas–, así como hacer las adaptaciones posibles al tema –ya entre todo el equipo– para acordar un objetivo común y con el que todos os sintáis identificados.

Recuerda que, ante situaciones nuevas o con las que estás algo disconforme, para evaluar la situación y afrontarla del mejor modo posible, debes esforzarte en evitar:

- Ser catastrofista; por ejemplo, no exageres las consecuencias negativas que tendrá trabajar en ese equipo («esto ya no tiene remedio», «va a salir fatal», «siempre me pasa a mí», «nunca me sale bien»...).
- Minimizar tus prioridades; es decir, expresar que no te importa cuando no es así («si me da igual, de verdad», «paso»...).

En cambio, piensa en «lo que depende de ti» para conseguirlo. Hay que practicar a diario (puedes hacerlo en distintas situaciones que tengas que afrontar). Haz la prueba.



Anota tus reflexiones.

Sesión 2. Presentaciones, elogios sinceros y reflexión grupal

Ya se haya formado el grupo, aleatoriamente o elegido, y siempre puede haber una persona nueva. Toca el momento de presentaros (nombre, cualidades positivas, actividades principales, gustos y aficiones...).

Importante: organizaos en círculo para trabajar en equipo alrededor de una o varias mesas, de modo que podáis veros siempre entre todos para favorecer la colaboración y empatía.

Hechas las presentaciones, y con el objetivo de comenzar a ser conscientes del apoyo social mutuo que os podéis prestar, podéis realizar una toma de contacto sobre las percepciones que tenéis unos de otros a través de la dinámica *Elogios sinceros*.

Elaborad cada uno en un folio una tabla (cuadro 4.1) con tantas casillas como componentes haya en el equipo, con la cabecera: «Cómo me ven mis compañeros/as», y tu nombre. Id pasando este folio al componente que haya a vuestra derecha. De modo que, cada componente, rellena un recuadro con un elogio sincero sobre cada estudiante. Por ejemplo, si el grupo está formado por cinco componentes, cada uno rellena una casilla:

Cuadro 4.1. Ejemplo de la dinámica *Elogios sinceros*

CÓMO ME VEN MIS COMPAÑEROS	
Nombre: _____	
Tímido/a y agradable	Distante y buen/a estudiante
Simpático/a y trabajador/a	Educado/a

Elaboración propia.

Una vez completados todos, podéis comentar los elogios realizados sobre cada uno, cómo os sentís con ellos, si creéis que coinciden con la imagen que tenéis de vosotros mismos, y, finalmente, cómo os sentís con el resto del equipo.

Haz la prueba... ¿Cómo te ven tus compañeros?

CÓMO ME VEN MIS COMPAÑEROS	
Nombre: _____	

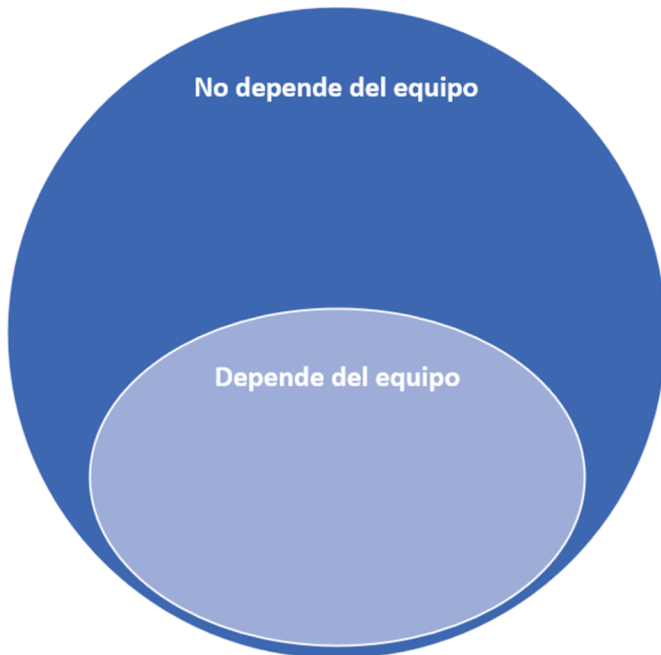
Anota tus reflexiones.

Posteriormente, también sería recomendable elaborar entre todos el círculo de intereses del equipo de trabajo, reflexionando conjuntamente sobre: «¿qué no depende del equipo?, ¿qué depende del equipo? (figura 4.5). La lectura previa del bloque I de este cuaderno puede ayudaros a mejorar tanto las reflexiones individuales como grupales.



Figura 4.5. Otro círculo de intereses personales al formar el equipo de trabajo.
Elaboración propia

¿Qué depende del equipo?



Anota tus reflexiones.

Sesión 3. Reflexión individual: reencuadre

Tras el ejercicio anterior, como en cualquier relación interpersonal, muchas personas pueden sentirse superadas por la situación nueva que deben abordar o amenazadas (por ejemplo, ante los calificativos de tímida y distante). Para que esto no ocurra e intentar hacer de lo «aparentemente negativo» algo positivo, es conveniente trabajar en el reencuadre de esta situación, darle un nuevo enfoque, de modo que trabajes la decepción que en algunos momentos puedas sentir y aumentar tu control sobre la situación.

Para ello, reflexiona y anota, como en el siguiente ejemplo (cuadro 4.2), cada una de las situaciones adversas que has detectado y el reencuadre que puedes plantear sobre ellas:

Cuadro 4.2. Ejemplo de reencuadre ante situaciones complejas

Adversidad/contrariedad	Reencuadre
Doy la impresión de ser una persona distante y tímida.	Es una oportunidad para aprender a mostrarme tal como soy y mejorar mis habilidades de comunicación.
Creo que puedo ser rechazado por mis compañeros/as, si no pueden decir nada bueno de mí.	Aún dependo mucho de la opinión de los demás. Tengo que aprender a confiar más en mí y ser más fuerte.
No he podido convencer al equipo de realizar el ejercicio anterior.	Debo reflexionar sobre qué ha fallado en mi planteamiento, prevenir esto en el futuro y fortalecer mis habilidades de liderazgo
Hay poco tiempo para realizar el trabajo.	Es el momento de aprender a planificarme y organizarme mejor.

Elaboración propia.

¿Qué situaciones te preocupan? ¿Qué otro enfoque les puedes dar?

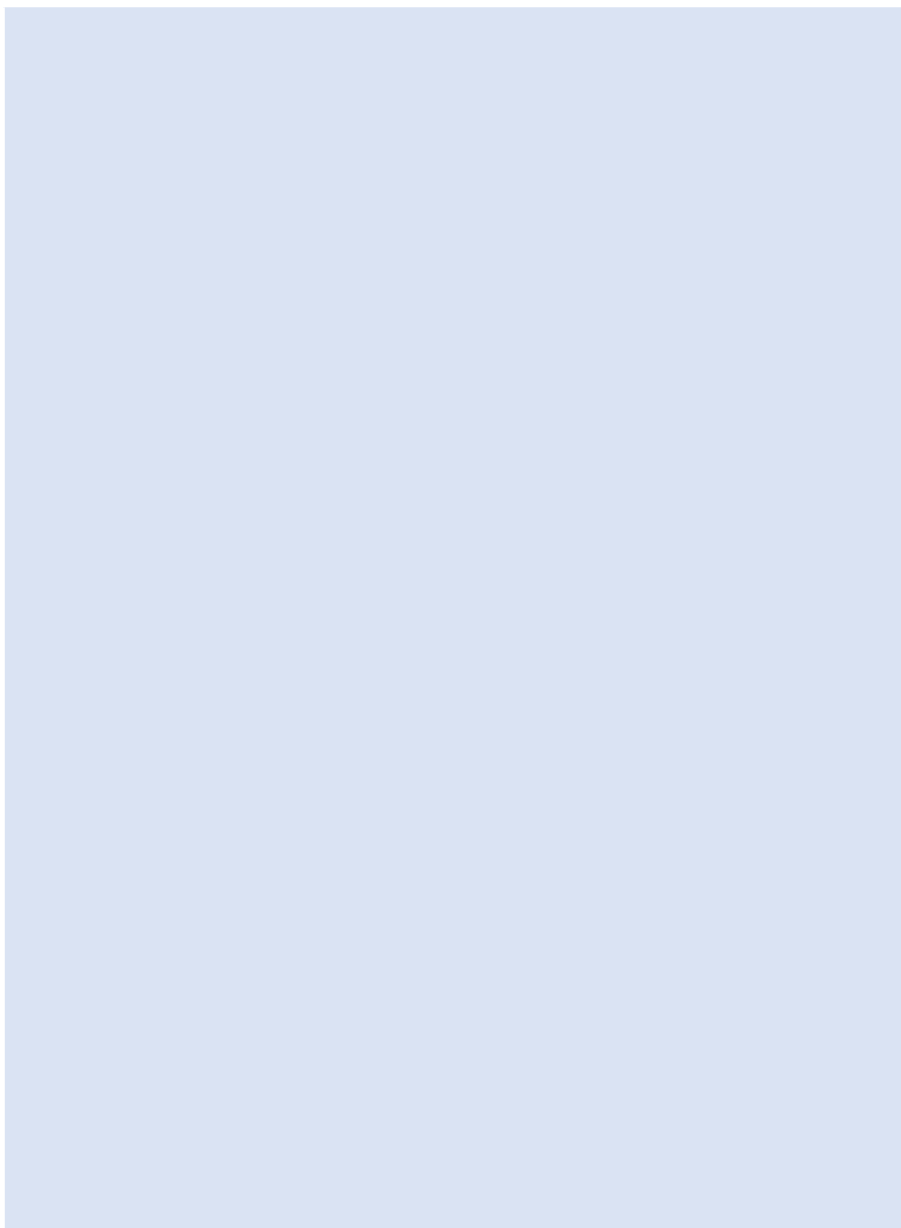
Adversidad/contrariedad	Reencuadre

De nuevo, intenta buscar 20 min. (tiempo recomendado) para rellenar tu círculo de intereses teniendo en cuenta tu reflexión.



Recuerda que cualquier situación adversa es un momento que puedes aprovechar para crecer y mejorar. Si cambia tu perspectiva de la situación, también cambiará su significado, y con ello, tus emociones; lo cual, además de favorecer tu autoestima, te hará más resiliente y favorecerá tus habilidades de trabajar en equipo.

Reflexiones finales tras la actividad.



Actividad 6. Profundizando en ApS. Debate 1

*El debate permanente es el único antídoto
contra la manipulación de la opinión.*

ALBERT JACQUARD

El debate es una potente herramienta de formación a través de la cual se fomenta en el alumnado numerosos beneficios intelectuales, entre los que se encuentra el pensamiento crítico. En un debate se construye el conocimiento de forma colectiva, en equipo, siendo cada uno de los integrantes piezas fundamentales (Bermúdez y Casares, 2017), tal y como ocurre en los proyectos ApS. Como ya te has imaginado, en esta actividad vas a llevar a la práctica un debate. Pero no será un debate sin más, vas a participar en un **debate académico**.

¿Tienes algún conocimiento sobre lo que es un debate académico?
Explícalo con tus palabras.

Antes de entrar en materia de lleno, te proponemos que nos vayamos al cine. Tenemos dos títulos que son tremendamente pertinentes:

- La película *Una razón brillante* (2018) es una película francesa (éxito de taquilla) que cuenta con tres nominaciones a los premios César, entre los que se incluye el de Mejor Película (director: Yvan Attal; protagonistas: Camélia Jordana y Daniel Auteuil). No te decimos nada más, simplemente te va a gustar.
- Una película de culto entre los debatientes más veteranos, *Escúchame* (1989), considerada como la película que introdujo el debate como una competición deportiva (director: Douglas Day Stewart; protagonistas: Kirk Cameron, Jami Gertz y Roy Scheider). Está descatalogada, pero, atención, ¡está en YouTube! Merece la pena.

Nos gustaría conocer tu opinión:

Después de ver *Una razón brillante* (2018), ¿qué sientes?, ¿qué te ha gustado?, ¿qué no te ha gustado?, ¿qué te inspiran sus personajes?, ¿te visualizas en el lugar de la protagonista? Haz una pequeña reflexión razonando tus respuestas.

Después de ver *Escúchame* (1989), ¿qué sientes?, ¿qué te ha gustado?, ¿qué no te ha gustado?, ¿qué te inspiran sus personajes?, ¿te visualizas en el lugar de alguno de ellos? Haz una pequeña reflexión razonando tus respuestas.

Reconoce que, después de ver estas dos películas, en algún momento te has imaginado/visualizado teniendo cierta soltura para analizar ideas, comprobar su veracidad, expresar tu pensamiento de una manera ordenada, recibir las ideas de los demás sin prejuicios, y comprender a los otros. Sí, ¡qué maravilla!... Pues acuérdate, dijimos que el pensamiento crítico... **¡se entrenaba!** Vamos a ello.

Comenzamos definiendo qué es el debate académico; posteriormente, describimos los pasos necesarios para llevarlo a cabo, según Moncalvillo y López (2018).

El debate académico es una discusión sobre un tema, un ejercicio dialéctico en el que existen dos posturas argumentadas, a favor (AF) y en contra (EC), en el que existen algunas reglas generales: mismo tiempo para cada postura,

tema conocido con suficiente tiempo de antelación (se recomienda tres semanas o un mes) y tiempo total de debate, que nosotros estimamos en unos 30-90 min.

Para llevar a cabo un debate debemos seguir los siguientes pasos.

El **primer paso** es la **formación de grupos**. Se formarán dos equipos de cuatro miembros, cada uno prepara tanto la postura AF como la postura EC del tema que se debate. Te recomendamos que formes un grupo heterogéneo para facilitar la diversidad y el enriquecimiento.

El **segundo paso** es una **lluvia de ideas** inicial. Conocido el tema, haz una lluvia de ideas con tus tres compañeros de grupo. De manera intuitiva, sin consultar documentación, plantéate cuáles pueden ser los argumentos AF y los EC en relación con el tema. Posteriormente, tienes que plantearte con tu grupo dónde puedes buscar información y evidencias que sean pertinente para los AF y EC del tema.

El **tercer paso** es el **reparto de roles**. Como hemos dicho anteriormente, los equipos están formados por cuatro personas. ¿Cuál es el papel que tiene cada uno de los integrantes del equipo?

- **Introductor/a**. Abre el debate. Es la parte que se puede llevar más preparada, por tanto, más ajustada al tiempo (3 min, aproximadamente). Su intervención consta de las siguientes partes:
 - **Exordio inicial**. Es una llamada de atención para preparar el ánimo del oyente. Se puede recurrir a una historia, metáfora en un tono teatralizado. No más de 45 sg.
 - **Saludo** a los oyentes, jurado, miembros del equipo contrario y **presentación del equipo** y a sí mismo junto a los roles que desempeñan.
 - **Contextualización del tema** (importancia en la actualidad) **y definiciones**.
 - **Posicionamiento del equipo, enumeración de los argumentos y breve resumen** (posibilidad de usar alguna evidencia).
 - **Cierre**, retomando el exordio inicial o con frase célebre de despedida.
- **Refutador/a 1**. Se encarga de exponer los dos argumentos del equipo. Su intervención consta de las siguientes partes:
 - **Presentación**.
 - **Refutación de las ideas del equipo contrario** mediante argumentos y evidencias. Se trata de mostrar las debilidades de los argumentos del equipo contrario siguiendo estrategias como destacar la no validez de sus datos si sus fuentes están desactualizadas o son inadecuadas, plantear preguntas retóricas (son contestadas por uno mismo, no se espera respuesta por parte de otras personas) para hacer dudar al oyente, o explicar brevemente la equivocación que hay en su argumento.

- **Exposición de sus argumentos** siguiendo la siguiente estructura para que sea claro y consistente:
 - Afirmación o título del argumento (frase corta y sencilla).
 - Razonamiento o justificación del argumento. El uso de *ya que*, *dado que*, *puesto que*, etc., conecta la afirmación con el argumento y, por tanto, ayuda a su comprensión.
 - Evidencias, como pueden ser: noticias, descripción de un hecho en primera persona como testigo, definiciones académicas, estadísticas contrastadas, estudios científicos, citar a varios expertos en la materia de reconocido prestigio para no caer en la falacia de autoridad, leyes, cualquier documento en el que no esté en duda su fiabilidad, etc. Se recomienda el uso de artículos académicos y científicos para evidenciar razonamientos y conexiones lógicas; y de noticias, fotos y capturas de pantalla para ejemplificar resultados. Por ejemplo, ante el razonamiento: las redes sociales favorecen el feminismo, la primera evidencia será el estudio sobre cómo se movilizó el feminismo; la segunda, un *post* en Facebook.
 - **Respuesta a las posibles preguntas del otro equipo** (máximo dos preguntas antes del último minuto de su intervención).
- **Refutador/a 2.** Se encarga de exponer el último argumento del equipo siguiendo el esquema anterior.
- **Conclusor/a.** Finaliza la intervención del equipo con el siguiente formato:
 - **Presentación.**
 - **Agradecimientos.**
 - **Destaca lo interesante del debate** e inicia un resumen.
 - **Recuerda los argumentos del equipo contrario** y cómo su equipo los ha refutado. Esta parte puede ir preparada a priori.
 - **Enumera los argumentos de su equipo** recordando lo más destacado de cada uno y las evidencias en las que se han apoyado. En esta parte el conclusor debe evidenciar los errores del equipo contrario, la ambigüedad de sus argumentos o su falta de credibilidad, siempre desde una actitud de **máximo respeto y corrección.**
 - **Exordio** final y despedida.

Aunque la idea es que a lo largo de este acompañamiento asumas todos los roles para que pruebes en qué lugar te sientes más cómodo/a, en este primer acercamiento, puede que te sea útil conocer cuáles son las habilidades que tendrás que utilizar principalmente en cada rol (figura 4.6).

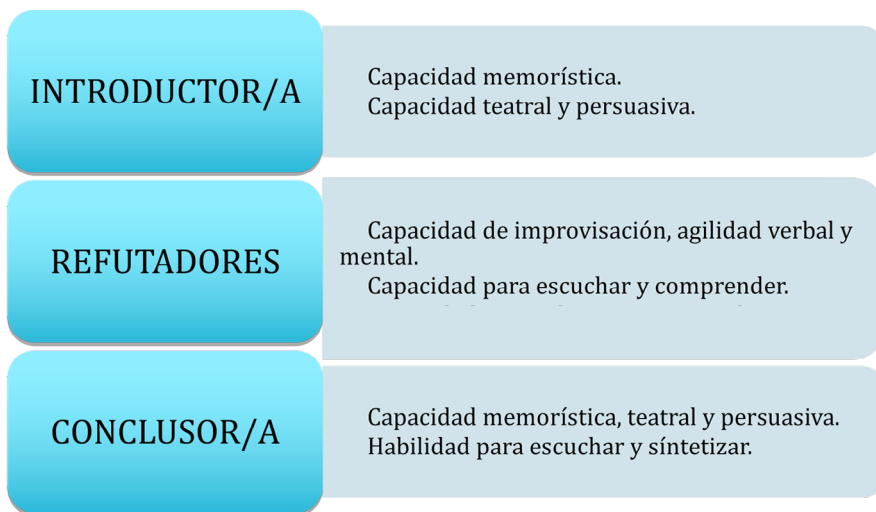


Figura 4.6. Habilidades y roles de los participantes en un debate académico. Adaptado de Moncalvillo y López (2018).

Llegamos al **cuarto paso**: la redacción de los **argumentos** y posibles **refutaciones**. Cada equipo redacta los argumentos, tanto AF como EC, simultáneamente, siguiendo el esquema anteriormente expuesto: afirmación, razonamiento y evidencias.

Y ¿cómo saber si una evidencia es fiable? ¿Cuáles son los aspectos que se deben valorar? Te dejamos algunos consejos:

- **Fuente.** Es importante mencionar siempre la fuente de la evidencia. Tú ya sabes que no es lo mismo llevar al debate una evidencia de Wikipedia o de una revista científica de reconocido prestigio.
- **Contexto.** También se debe tener en cuenta el año de la evidencia. Hay evidencias, que por la temática que se está debatiendo, no pueden ser antes de una determinada fecha; por ejemplo, todo lo relacionado con la covid no puede ser antes de 2019.
- **Idioma.** Aunque hay cada vez más «don de lenguas», la mejor opción, en nuestro caso, es llevar las evidencias en castellano; si no es posible, se recomienda llevarlas traducidas para facilitar su consulta a los demás participantes.
- **Posición y relevancia.** Habitualmente la totalidad del documento no es una evidencia en sí misma, más bien se tiene que presentar ante el juez de forma destacada (*subrayado + post it*) aquella frase o razonamiento que prueba tu argumento. Si no se hace así, la evidencia pierde credibilidad porque se puede perder en el conjunto de la información incluida en el documento.

El **quinto paso** es la **elaboración de la introducción y conclusión**. Después de tener los argumentos, se escribe la introducción y la conclusión siguiendo el esquema anterior.

Llegamos al **sexto paso**: el **debate**. Comenzamos sorteando las posturas que los equipos tienen que defender y posteriormente se celebra el debate siguiendo esta estructura (cuadro 4.3).

Cuadro 4.3. Estructura del debate académico

INTRODUCTOR/A, A FAVOR 3 minutos	INTRODUCTOR/A, EN CONTRA 3 minutos
REFUTADOR 1, A FAVOR 4 minutos	REFUTADOR 1, EN CONTRA 4 minutos
REFUTADOR 2, A FAVOR 4 minutos	REFUTADOR 2, EN CONTRA 4 minutos
CONCLUSOR/A, EN CONTRA 4 minutos	CONCLUSOR/A, A FAVOR 4 minutos

Fuente: Moncalvillo y López, 2018.

Ya testamos ante el **séptimo y último paso**: la **coevaluación y autoevaluación**: una vez terminado el debate, lo único que resta es:

- Si has participado, recibir *feedback* (la coevaluación) por parte de las personas que hacen de jurado (tus compañeros/as o profesores/as) de forma **constructiva**, y reflexionar sobre tu actuación (autoevaluación), el *feedback* recibido y la actividad en general;
- Si no has participado, proporcionar un *feedback* (si eres «jurado») de forma **constructiva** a tus compañeros/as.

A continuación, te dejamos una batería de preguntas a modo de guion, adaptado de los consejos dados por la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza para que te ayude a reflexionar sobre tu actuación, para que seas consciente tanto de la forma (lenguaje verbal y no verbal) como del fondo (calidad argumental) de tu debate académico (tabla 4.3 y tabla 4.4, respectivamente). Puedes escribir aquí mismo tus respuestas.

Igualmente, también te dejamos esas mismas rúbricas (tabla 4.5 y tabla 4.6) para que puedas anotar las valoraciones que el jurado te va a dirigir. Anotar esas puntuaciones puede ser muy productivo para ti por dos razones: 1) para que veas el grado de coincidencia entre tu percepción y la del jurado; 2) para que vayas comprobando tu evolución a lo largo de los debates que te vamos a proponer.

Tabla 4.3. Autoevaluación de la calidad argumental del debate 1

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FONDO DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orden, claridad y sencillez: ¿ha sido tu intervención ordenada?, ¿la postura ha quedado suficientemente clara?										
Seguridad y dominio: ¿en qué grado has mostrado seguridad y dominio del tema?, ¿cuánto trabajo previo al debate has destinado a la construcción de la línea argumental?										
Calidad de la línea argumental: ¿cómo de variados han sido tus argumentos?, ¿están tus argumentos ligados a evidencias fiables?										
Integración de los recursos del contrario: ¿has utilizado algún recurso del otro equipo a favor de tu equipo?										
Corrección en las respuestas: ¿en qué medida crees que tus respuestas han sido correctas?										
¿He incrementado los conocimientos sobre el tema?										
¿He aumentado mi comprensión sobre el tema debatido?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 4.4. Autoevaluación de los aspectos formales del debate 1

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FORMA DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de la gesticulación, naturalidad y expresividad: ¿en qué grado te has creído tus propios argumentos?, ¿en qué grado tus gestos han reforzado los argumentos?										
Contacto visual: ¿has tenido contacto visual con los jueces?, ¿con el otro equipo?, ¿con los miembros de tu equipo?, ¿con el público (si había)?										
Uso de los tiempos durante los turnos: ¿me ha sobrado o faltado tiempo?										
Ritmo expositivo: ¿cómo te has percibido: lento/a (aburrimiento del público) o rápido/a (el público no te ha entendido)?										
Dominio del espacio: ¿has debatido de pie?, ¿has salido del atril (si hay) y te has movido por el espacio habilitado para el debate?, ¿te has mantenido quieto en los momentos en los que era necesario?										
Tono y proyección de la voz: ¿tu voz ha sido segura y potente, dándole fuerza a las palabras cuando se necesitaba?										
Uso correcto del silencio: ¿has usado los silencios en tu intervención?										
Lenguaje adecuado al discurso: ¿cómo te has dirigido a los presentes (excepto a los miembros de tu propio equipo), de <i>usted</i> ?										
Mejores concesiones y preguntas: ¿has utilizado las preguntas del equipo contrario a tu favor?, ¿te han hecho perder el hilo de tu intervención?										
Agilidad de las respuestas: ¿te has visto seguro respondiendo las preguntas?										
Actitud de equipo: ¿cuál es el clima que tu equipo ha proyectado en el debate?, ¿en tu intervención has aludido a otros miembros de tu equipo («como decía mi compañero...»)?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 4.5. *Feedback* de la calidad argumental del debate 1

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FONDO DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orden, claridad y sencillez: ¿ha sido la intervención ordenada?, ¿la postura ha quedado suficientemente clara?										
Seguridad y dominio: ¿en qué grado ha mostrado seguridad y dominio del tema?, ¿cuánto trabajo previo al debate ha destinado a la construcción de la línea argumental?										
Calidad de la línea argumental: ¿cómo de variados han sido los argumentos?, ¿están los argumentos ligados a evidencias fiables?										
Integración de los recursos del contrario: ¿ha utilizado algún recurso del otro equipo a favor de su equipo?										
Corrección en las respuestas: ¿en qué medida las respuestas han sido correctas?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 4.6. *Feedback* de los aspectos formales del debate 1

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FORMA DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de la gesticulación, naturalidad y expresividad: ¿en qué grado se ha creído sus propios argumentos?, ¿en qué grado sus gestos han reforzado los argumentos?										
Contacto visual: ¿ha tenido contacto visual con los jueces?, ¿con el otro equipo?, ¿con los miembros de su equipo?, ¿con el público (si había)?										
Uso de los tiempos durante los turnos: ¿le ha sobrado o faltado tiempo?										
Ritmo expositivo: ¿ha sido lento/a (aburrimiento del público) o rápido/a (el público no le ha entendido)?										
Dominio del espacio: ¿ha debatido de pie?, ¿ha salido del atril (si hay) y se ha movido por el espacio habilitado para el debate?, ¿se ha mantenido quieto en los momentos en los que era necesario?										
Tono y proyección de la voz: ¿su voz ha sido segura y potente, dándole fuerza a las palabras cuando se necesitaba?										
Uso correcto del silencio: ¿ha usado los silencios en su intervención?										
Lenguaje adecuado al discurso: ¿cómo se ha dirigido a los presentes (excepto a los miembros de tu propio equipo), de <i>usted</i> ?										
Mejores concesiones y preguntas: ¿ha utilizado las preguntas del equipo contrario a su favor?, ¿le han hecho perder el hilo de su intervención?										
Agilidad de las respuestas: ¿se ha visto seguro respondiendo las preguntas?										
Actitud de equipo: ¿cuál es el clima que su equipo ha proyectado en el debate?, ¿en su intervención ha aludido a otros miembros del equipo («como decía mi compañero...»)?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Si actúas como jurado, puedes utilizar las mismas rúbricas como una rejilla de observación para que proporciones a quienes participan en el debate su *feedback* correspondiente.

Bien, una vez que ya tienes toda la información necesaria para participar en un debate académico, y la motivación para hacerlo –o eso esperamos–, lo único que queda es llevarlo a la práctica, teniendo en cuenta que probablemente sea tu primer debate de estas características y que lo que queremos es que tengas la experiencia. Ya te decimos que hay más debates previstos a lo largo de estas líneas, así que no te preocupes por el resultado. La suerte es que a partir de aquí lo único que vas a hacer es **mejorar**. Aquí te dejamos el primer tema que te proponemos.

DEBATE 1

¿SERÍA POSIBLE Y BENEFICIOSO ESTUDIAR GRADO EN... (tu grado) EN SU TOTALIDAD A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO?

4.2. Paso 2. Detectar necesidades

Actividad 7. Descubrirme para descubrir

*Tú mismo debes ser el cambio
que quieres ver en el mundo.*

GANDHI

Antes de abordar las necesidades sociales (elemento esencial en todo proyecto de ApS), vas a «descubrir» tus propias necesidades y a «descubrirte» a ti mismo/a. ¿Para qué? Para que compruebes cómo descubrir carencias o dificultades en ti puede posteriormente ayudarte a detectar situaciones cotidianas que pueden transformarse en nuestro entorno. No es necesario encontrar grandes desafíos; como estarás viendo, son muchas las cuestiones cotidianas que podemos convertir en un reto que afrontar.

El objetivo principal de esta actividad es que, a través de este «descubrirte» se favorezca tu honestidad y autenticidad, y así fortalecer tu autoestima.

Cuando explicamos la autoestima en el bloque I, te planteamos la siguiente actividad:

Para comenzar a trabajar, conscientemente puedes empezar a esforzarte en:

- Pensar y hablar de ti misma/o con actitud positiva de respeto y autoaceptación.
- Prestar atención si surgen pensamientos espontáneos con actitud negativa, y replantearnos (ya tienes algunas pautas): anota en qué ámbito ha surgido (familiar, académico...), qué quieres mejorar (aspectos concretos en que debes centrar tus esfuerzos (autenticidad, autoaceptación, atribuciones, decepción, asertividad, ...) y qué pasos puedes dar para conseguirlo.

También puedes tener la ayuda de personas de tu alrededor que llamen tu atención cuando no lo haces.

¿Has practicado? Puedes seguir haciéndolo. Ahora queremos ahondar en algunos aspectos. En concreto, reflexiona sobre qué facetas pueden mejorar o qué dificultades tienes en distintos ámbitos y cómo te gustaría que fuesen, ya que son los posibles retos personales que te puedes plantear superar. A continuación, te ponemos algunos ejemplos para que puedas trabajar a partir de ellos:

¿Qué carencias o dificultades detecto y cómo me gustaría que fuesen? Veamos en el ámbito personal (aspectos comunes a varios ámbitos):

- Cuidado e imagen personal
 - Cómo te comportas ahora: «Pongo poco cuidado y doy una imagen que no me gusta de mí».
 - Cómo deseo comportarme: «Seguro de mí mismo, fiel a mis gustos y sin miedo a probar estilos».

- Responder a las críticas
 - Cómo te comportas ahora: «Me pongo a la defensiva, me callo o respondo de malos modos».
 - Cómo deseo comportarme: «Responder adecuadamente, dando mi opinión de un modo asertivo, aceptando que no todo el mundo va a coincidir conmigo, pero escuchando atentamente sus opiniones e intentado aprender de ellas».

¿Cuáles te planteas tú?

Ámbito académico

– Expresar opiniones.

- Cómo te comportas ahora:
- Cómo deseo comportarme:

– Hablar en público.

- Cómo te comportas ahora:
- Cómo deseo comportarme:

Ámbito social

– Resolver conflictos.

- Cómo te comportas ahora:
- Cómo deseo comportarme:

– Cuidar mis relaciones sociales.

- Cómo te comportas ahora:
- Cómo deseo comportarme:

– Expresar sentimientos de afecto y agrado.

- Cómo te comportas ahora:
- Cómo deseo comportarme:

Otros:

– XXX

- Cómo te comportas ahora:
- Cómo deseo comportarme:

Ahora, inclúyelas en el siguiente cuadro, como aparece en el ejemplo (cuadro 4.4) (la información gráfica siempre ayuda a ordenar la información).

Cuadro 4.4. Ejemplo: ¿qué puedo cambiar?

	Me siento bien, aunque puedo mejorar	Es prioritario cambiar para sentirme mejor
A corto plazo	Pensamiento crítico	Confiar en mis fortalezas y capacidad de esfuerzo. Hablar en público.
A largo plazo	Expresar mis sentimientos	Cuidar mi imagen.

Cuadro 4.5 ¿Qué consideras prioritario mejorar de cara al futuro?

	Me siento bien, aunque puedo mejorar.	Es prioritario cambiar para sentirme mejor.
A corto plazo		
A largo plazo		

Anota tus reflexiones.

Por último, enumera tus prioridades para tenerlas presentes.

- 1.
- 2.
- 3.
- ...

Actividad 8. Objetivos del desarrollo sostenible

*La educación es un derecho humano
con un gran poder para transformar.*

KOFI ANNAN

Nos desplazamos a la realidad social. Hace siete años, el 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU, 2015) alumbraba 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (figura 4.6) y sus correspondientes 169 metas. Eran evolucionados de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y creados para dar respuesta a las grandes necesidades actuales. Además, se establecía una agenda con un horizonte temporal de 2030 para el cumplimiento de los ODS, estando en la base un objetivo social común, el desarrollo global y humano sostenible, en el que se implicaba a todos los actores de nuestra obra que es la vida: los gobiernos, las empresas, las organizaciones sociales... y **tú**. Sí, tú también estás implicado. Y dirás: ¿yooooo? Echa un vistazo a «La guía de los vagos para salvar el mundo» (ja, ja, ja, ja).



Figura 4.7. Objetivos de Desarrollo Sostenible I (ONU, 2015).

Volvamos a lo nuestro. Está claro que nosotros no somos la ONU, pero lo que sí vamos a hacer es aprovecharnos del trabajo que hicieron los 193 países que formaron parte de la Asamblea para proponerte esta actividad que tiene como objetivo potenciar tu pensamiento crítico. La actividad que te proponemos es la siguiente:

- Primero, lee atentamente los ODS que se enumeran en la figura 4.8. Lee despacio. Reflexiona.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Erradicar la pobreza en todas sus formas y para todos.

Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.

Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.

Garantizar la disponibilidad de agua y su ordenación y saneamiento sostenible.

Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.

Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.

Construir infraestructura resiliente, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.

Reducir la desigualdad en y entre los países.

Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.

Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.

Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.

Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Figura 4.8. Descripción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible II (ONU, 2015).

- Segundo: ¿podrías establecer un orden en función de la importancia/prioridad que tienen para tí? Establece ese orden en la primera columna de la siguiente tabla y describe cómo has llegado a ese orden. Intenta ir hacia atrás, sobre tus pasos: qué es lo primero que has pensado, si ese pensamiento te ha convencido o no y lo has cambiado, qué criterio te ha resultado más apropiado, si lo has cambiado y la razón... Imagina que estás encima de tu cabeza viendo lo que ocurre dentro. Eso es lo que tienes que describir al final de la columna.
- Tercero: ahora, junto a tres o cuatro compañeros/as, podéis poner en común vuestras listas y **consensuar** una nueva lista común que puedes incluir en la segunda columna de la tabla. Igualmente, al final de la segunda columna puedes describir cuál ha sido vuestro proceso.

	MI PRIORIDAD	NUESTRA PRIORIDAD
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		

Describe cómo has ordenado los ODS, qué te ha llevado a establecer ese orden.

Explica cómo habéis ordenado los ODS, qué os ha llevado a establecer ese orden.

- Cuarto: hasta ahora has estado trabajando con los ODS, es decir, retos globales, tus preferencias y las del grupo. Ahora toca aproximar esos retos a tu entorno, tu zona, tu comunidad, y buscar información en la que basarte para establecer un determinado orden de prioridad. Te damos algunas ideas a modo de empujoncito, esperando que también lleves a la práctica las que tú y tu grupo decida:
 - Seguimiento y análisis de la prensa local para ver cuáles son las necesidades que se desprenden.
 - Entrevista a políticos de diferente corte ideológico para conocer su opinión sobre los sectores que son más vulnerables y, por tanto, necesitan actuaciones más urgentes.
 - Visita a los diferentes servicios del Ayuntamiento y la Diputación para que el personal que gestiona las propias actuaciones pueda hacer una valoración de las necesidades más importantes.
- Quinto: una vez que habéis investigado y contáis con información de primera mano, indica cuál es el nuevo orden –si es que habéis modificado vuestra lista– y describe al final de la tabla la reflexión que habéis llevado a cabo y los cambios producidos. ¿No te sugiere lo ocurrido ninguna reflexión?

	MI PRIORIDAD	NUESTRA PRIORIDAD
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
Reflexión:		

Actividad 9. Detectar carencias en nuestro entorno para plantearnos retos

Mantén siempre tus ojos abiertos, siempre observando.

Porque cualquier cosa que veas puede inspirarte.

GRACE CODDINGTON

De igual modo que has hecho contigo mismo y has profundizado con los ODS, ahora es el momento de reflexionar sobre las dificultades, carencias que podéis observar en vuestro entorno. Puede ser más cercano, o en vuestra institución, barrio, ciudad..., o no tanto. Observando, son muchos los posibles retos que hay que abordar.

Esta actividad persigue, por un lado, contribuir a tu bienestar psicológico y compromiso, a la par que favorecer la interdependencia positiva y el procesamiento grupal para el óptimo trabajo en equipo innovador.

Sesión 1. Té con pastas

Ahora se trata de reflexionar grupalmente: ¿en qué contexto surgen las necesidades? ¿Cómo pueden abordarse desde el ámbito de la disciplina que estudias? ¿Por qué?

Lo importante de esta tarea es que vamos a convertir un ambiente formal (espacio de trabajo) en un ambiente informal, distendido, sin tensiones, donde todas vuestras opiniones tienen valor, sin juzgar ninguna opinión o argumento. Se trata de estrechar lazos en las relaciones interpersonales y aprender a valorar todos vuestros argumentos, ideas u opiniones. Todo esto es posible gracias a la sesión de trabajo grupal y la puesta en común, las cuales se realizarán conjuntamente en la misma sesión de trabajo.

Os proponemos debatir, al tiempo que tomáis un té, sobre posibles «retos sociales», las «causas, consecuencias y estrategias de trabajo». Tendréis que deliberar en torno a tres cuestiones centrales: 1) qué cambiar, 2) cómo cambiar, 3) por qué y para qué cambiar.

Sugerencia: podéis grabar la sesión para que no se os escape ninguna idea o una persona del equipo puede realizar el registro de los temas que salgan a debate.

Registrad vuestras reflexiones.

Sesión 2. Negro sobre blanco

La idea es que, a partir del ambiente informal, se facilite que cada grupo tenga un «esquema de la necesidad específica» (cómo ocurre ahora) y un «esbozo de trabajo» o «sinopsis de posible/s estrategia/s» (cómo deseo que fuera).

Te proponemos un ejemplo:

- **Ámbito (educativo, social, legal, sanitario, tecnológico...):**
 - Necesidad: defender los derechos de personas vulnerables.
 - Cómo ocurre ahora: la falta de recursos económicos y contactos dificulta el acceso a asesoramiento legal a muchas personas.
 - Cómo deseo que fuera: mejorar el acceso a información legal a través de contacto directo con personas o asociaciones, vídeos explicativos, folletos...
 - Necesidad: desinformación sobre enfermedades de transmisión sexual
 - Cómo ocurre ahora: adolescentes y jóvenes no reciben información veraz y completa.
 - Cómo deseo que fuera: evaluar qué conocen, plantear jornadas de formación y actividades que mejoren el conocimiento sobre estas.

Ahora os toca a vosotros: ¿qué necesidades habéis detectado que pueden convertirse en un reto a afrontar?

Formulario para registrar necesidades y retos. El formulario está dividido en cuatro secciones, cada una con un encabezado 'Necesidad:' y dos sub-puntos: 'Cómo ocurre ahora:' y 'Cómo deseo que fuera:'. Cada punto tiene líneas de puntos para escribir.

Podéis realizar esta actividad individualmente, para luego compartir todas las necesidades y retos planteados. Después, poned en común las ideas en un cuadro como el siguiente:

Cuadro 4.6. Necesidades que funcionan y qué hay que cambiar

	Funcionan, aunque pueden mejorar.	Es prioritario cambiar para sentirme mejor.
A corto plazo		
A largo plazo		

Por último, estableced conjuntamente los retos prioritarios que pueden ser atendidos.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- ...

Anota tus reflexiones.

Sesión 3. Me presento en un *post-it*

Para finalizar, cada miembro del equipo ofrece sus servicios en función de los posibles retos que se hayan de abordar. Se trata de que indiques en el *post-it*, además de tu nombre, aquellas tareas que se te dan bien o que sepas hacer y que pueden contribuir a la atención de los retos sociales detectados. Por consiguiente, en ese mismo *post-it* anotarás tus cualidades personales que contribuirán positivamente a la resolución de esa necesidad, como aparece en el siguiente ejemplo:

**Reto: «Asistir legalmente a personas vulnerables»
PAULA**

*Me gusta tratar con la gente y dibujar, soy empática,
creativa y buena mediadora de conflictos.*

Para la realización de esta tarea, se dejará un margen de tiempo (no más de 20 minutos es el tiempo recomendado) para que penséis y anotéis en el *post-it*. Concluido ese periodo de tiempo, poned en común los retos que hay que abordar y las cualidades con las que contáis para hacerlo (podría usarse una tabla como la que se señala a continuación).

Reto 1	Cualidades

Podéis debatir en torno a los hallazgos, haciendo hincapié en el potencial que hay en el grupo para atender distintas necesidades sociales.

Recuerda que este tipo de actividades aporta importantes beneficios, como tomar conciencia de estas cualidades:

- Cualidades personales que son positivas para atender determinadas necesidades.
- Utilidad de tus cualidades personales para atender retos.
- Cualidades que compartes con personas cercanas.

Además, permitirá reorganizar/seleccionar tu participación en el proyecto de ApS donde, entre todos, podréis ofrecer grandes aportaciones personales.

Sesión 4. Nos comprometemos a...

Por último, cabe concretar grupalmente qué podríais hacer a favor de los retos priorizados anteriormente; por tanto, tendréis que determinar a modo de esbozo:

- Objetivos a corto y largo plazo relacionados con el servicio que podríais prestar a favor de los retos priorizados.

- Tareas y actividades que podéis realizar para ofrecer un servicio a favor de los retos priorizados.
- Modo en que pondréis en marcha las actividades descritas previamente.
- Contenidos académicos que podrían ser aplicados.

¡No olvides tener en cuenta los retos y las cualidades grupales puestas en común anteriormente!

Nuestra propuesta es que primero realices la actividad individualmente y después pongas en común lo realizado grupalmente.

Reto 1:		
Objetivos a corto y largo plazo	Tareas y actividades	Cómo ponerlas en marcha
¿Qué contenidos académicos crees que serán aplicados?		

Reto 2:		
Objetivos a corto y largo plazo	Tareas y actividades	Cómo ponerlas en marcha
¿Qué contenidos académicos crees que serán aplicados?		

Reto 3:		
Objetivos a corto y largo plazo	Tareas y actividades	Cómo ponerlas en marcha
¿Qué contenidos académicos crees que serán aplicados?		

¿Qué aprendizajes has obtenido con esta actividad? ¿Qué contenidos académicos crees más aplicables a la solución de retos sociales?

Opinión individual:

Opinión grupal:

Reflexiones tras la actividad.

4.3. Paso 3. Contactar con entidades sociales

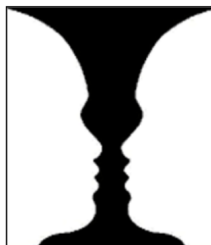
Actividad 10. Tomar perspectiva

*Si hubiera una única verdad, no sería posible pintar
cientos de cuadros sobre el mismo tema.*

PABLO PICASSO

Todas las personas tendemos a interpretar la información en función de nuestras propias creencias, pensamientos, experiencias... por lo que solemos distorsionarla, destacando algunos mensajes e ignorando otros. Por este motivo, conocer esta limitación y entender como habitual y comprensible que te encuentres con puntos de vista distintos al tuyo respecto a una «realidad», así como estar dispuesto a atender cómo otros ven esa «realidad» y/o cómo le gustaría que fuese, te facilitará que no solo veas y demuestres que ves las cosas desde tu perspectiva sino también desde otras y mejorar la comunicación interpersonal. ¿Quieres hacer la prueba? Necesitas leer primero el ejercicio y después buscar a una o dos personas; solo te llevará unos minutos.

¿Qué ves en la siguiente imagen?

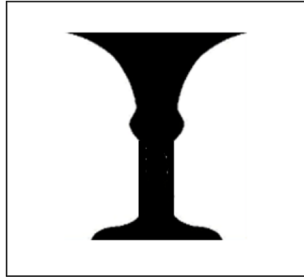


¿Una copa? ¿Dos caras enfrentadas? ¿Puedes ver alternativamente una y otras?

Ahora muestra a otra persona la siguiente imagen cubriendo la anterior.



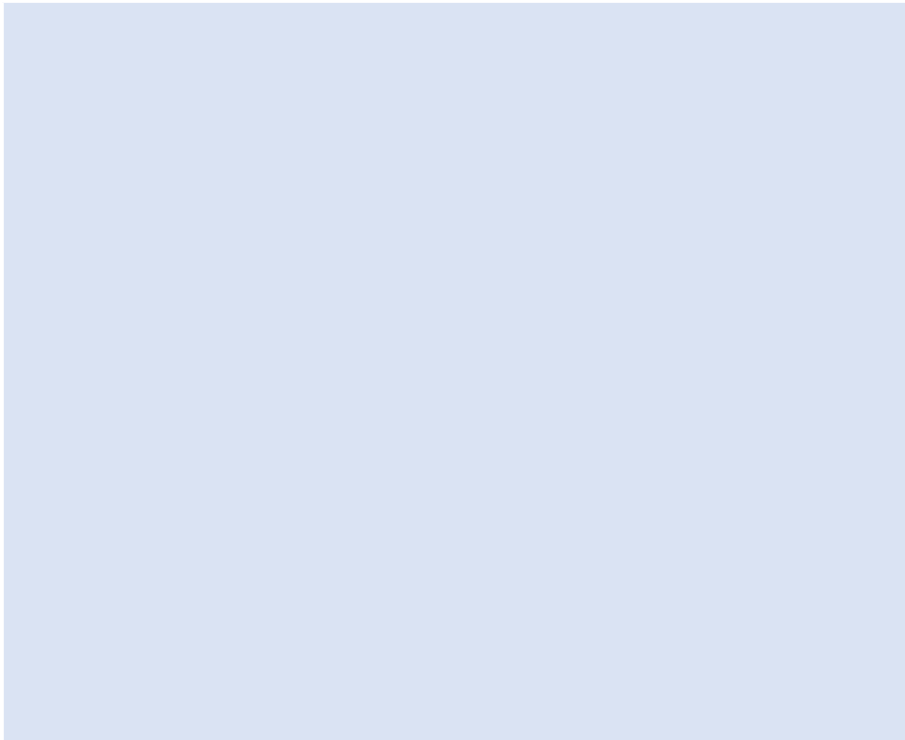
Después, muéstrale la primera imagen ¿qué es lo primero que ve?
A otra persona puedes enseñarle la imagen que sigue y hacer la prueba de nuevo.



¿Verá primero una u otra figura en función de la imagen previa que haya visto?

Recuerda que la realidad siempre es más que nuestra percepción de ella y tenemos más opciones para descubrirla a través de la comunicación interpersonal.

¿Qué reflexiones realizas, en concreto, de cara a tu búsqueda de iniciativas y asociaciones relacionadas con las necesidades a abordar en tu proyecto?



Actividad 11. Aprendiendo a comunicar y a comunicarnos

La soledad se admira y desea cuando no se sufre, pero la necesidad humana de compartir cosas es evidente.

CARMEN MARTÍN GAITE

Esta actividad es algo «teórica» aunque no por ello de menos utilidad. Te planteamos algunas situaciones que se pueden dar en la toma de contacto con personas y asociaciones, así como algunas evidencias que funcionan para que las tengas en cuenta de cara a mejorar tus habilidades de comunicación interpersonal, por otro lado aplicables a cualquier situación social y que sin duda contribuirán a trabajar en tu autenticidad, y con ello a conseguir una sana autoestima.

En este caso, si te propones (u os proponéis) contactar con una asociación, conviene tener en cuenta la situación (formal/informal) en la que se dará el encuentro, así como los objetivos que persigues –anótalos antes del contacto para poder expresarlos de modo claro y ordenado– y los de la persona o entidad interlocutora.

Piensa y anota algunos objetivos posibles que persigues en la toma de contacto con la entidad.

- 1.
- 2.
- 3.

También deberás tener en cuenta el tipo de partenariado posible en el proyecto, en ocasiones preestablecido por el equipo docente y las distintas partes implicadas. Siguiendo la rúbrica de evaluación de Rovira et al. (2017) (cuadro 4.7), estos pueden ser (de menor a mayor colaboración).

Cuadro 4.7. Rúbrica de evaluación del partenariado en proyectos de ApS

I	II	III	IV
Unilateral. En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, o porque se accede directamente al espacio de servicio, o porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa.	Dirigido. En el proyecto participan al menos dos organizaciones: la educativa, que lo planifica y lleva a cabo, y la entidad social, que se limita a ofrecer el espacio de servicio.	Pactado. Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de ApS diseñado exclusivamente por una de ellas.	Integrado. Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente desde el inicio hasta el final del proceso.

Tomado de Rovira et al., 2017.

Sea cual sea el tipo de partenariado establecido en un principio, hay algunas cuestiones que en el contacto directo hay que tener en cuenta:

- **Reglas sociales implícitas:** se van aprendiendo a lo largo de la vida, aunque a cuantas más situaciones diferentes te enfrentes, más fácil se hace comprender cómo actuar en otras nuevas. Entre las reglas no escritas de utilidad para cualquier situación están el comportarse de manera educada, amable y no ser una molestia. También será de ayuda comportarse «en sintonía» con las personas y situación en la que nos encontramos. Por ejemplo, si el ambiente es muy formal o, por el contrario, es una situación festiva, cabe actuar de modo acorde –no contar chistes en la situación muy formal a la primera de cambio, igual que intentar no dar muestras de apatía si nos encontramos en un momento de celebración–. Esto no implica dejar de comportarte tal y como eres, sino adecuar tus comportamientos a la situación. Además, puede ayudarte lo que a continuación te contamos.
- **Comunicación no verbal:** no solo es importante qué se dice, sino cómo se dice y prestar atención a los mensajes no verbales que envías y te envían. Por un lado, cuida tu lenguaje corporal: mantén la distancia interpersonal, intenta mostrarte con serenidad –sin mover excesivamente tu cuerpo, manos o piernas, con tu postura corporal, ni demasiado estirada ni muy relajada–, emocionalmente acorde con la conversación –por lo general, sonriente, aunque sin ser una sonrisa forzada ni exagerada–, y atento a través de la mirada con tu interlocutor/a, pero sin intimidar. A la par, observa el lenguaje corporal de la otra persona: si su expresión facial acompaña a lo que dice, si te escucha y te sigue –asiente con la cabeza o niega algo–, muestra inquietud o prisa –por ejemplo, está pendiente de otras situaciones–. Una advertencia: no te dejes guiar por la apariencia personal. La evidencia muestra que se suele sobrevalorar el atractivo físico que, aunque importante, conlleva subestimar otras características más difíciles de percibir (honestidad, competencia, bondad...). Cuida tu apariencia a través de una buena higiene (personal y vestimenta) y ten en cuenta también que unas buenas habilidades sociales te harán aumentar tu atractivo y, con ello, establecer relaciones más positivas.
- **Comunicación verbal:** hay algunas fórmulas que puedes seguir en tus conversaciones:
 - Saludos y presentación: «hola, buenos días...; soy..., me llamo..., vengo de...».
 - ◻ Rompe el hielo con comentarios sobre la situación o lugar: «¡qué sitio tan bonito!, qué luminoso, colorido...». Si no sabes qué decir, utiliza algún tópico: «he llegado muy bien, gracias por las indicaciones; hace un día estupendo...».
 - ◻ Interésate siempre por la otra parte: «me he informado de vuestro trabajo, me parece muy interesante, me gustaría conocerlo mejor, si me

puedes informar sobre qué estáis haciendo y sobre vuestros objetivos..., ¿cómo podríamos ayudar?...».

- Durante la conversación:
 - ▣ Observa y escucha antes de intervenir y plantear alguna pregunta, sin interrumpir, expresar desacuerdo ni cambiar de tema antes de que termine de expresarse, e intenta no hacerlo bruscamente.
 - ▣ Aprovecha los detalles relatados para continuar la conversación, así como los silencios o pausas, realizando comentarios y preguntando (pertinentemente y sin que parezca un interrogatorio) por otras cuestiones y su punto de vista: «esto que acabas de decir sobre... justo estamos estudiando esta cuestión... ¿qué opinas de...?». Intenta plantear preguntas abiertas, que no sean de respuesta sí o no; y si te preguntan, contesta de modo sincero, pero adecuado e incluye algún comentario: «aún tengo poca experiencia, pero para eso estoy aprendiendo..., ¿qué crees tú que sería más interesante?».
 - ▣ Muéstrate de acuerdo en lo posible; incluso aunque en algunos aspectos las posiciones sean enfrentadas, debes hacer un esfuerzo por encontrar puntos en común y expresar tu opinión de modo conciliador, sin criticar ni dar consejos prematuros (especialmente cuando os acabáis de conocer): «quizás esté equivocada, pero en mi opinión..., aunque creo que tienes razón ..., quizás se podría..., no sé qué te parece...». Destaca los puntos en los que estáis de acuerdo.
 - ▣ Haz elogios sinceros y procura que lo parezcan (congruencia entre la comunicación verbal y no verbal): «ha sido muy útil la información que me has facilitado, muchas gracias por la información y vuestro tiempo, las ideas han sido muy útiles para nuestro proyecto...» (si son sobre aspectos concretos, mejor). Igualmente, acepta los elogios que te hagan: «me alegro de que estéis contentos con esta colaboración, estamos intentando hacer un buen trabajo...».
 - ▣ No crees falsas expectativas: «con el tiempo que contamos, tenemos que ver hasta dónde podemos llegar; estamos comprometidos, aunque tenemos algunas limitaciones..., pero haremos lo posible...».
- Finalización y despedida cortés:
 - ▣ Adecúate al tiempo. No alargues la conversación más de lo necesario, especialmente si notas que deben atender otras tareas o te hacen algún comentario sobre ello, muestra que no quieres robarles más tiempo: «si quieres, podemos continuar en otro momento, te dejo mis datos de contacto...».
 - ▣ Expresa que finaliza la conversación: «no te preocupes, ya tenemos información suficiente; podemos continuar en otro momento..., lo siento, pero debo irme...». Acompáñalo de lenguaje no verbal: mira el reloj, recoge tus cosas, levántate...

- Resume las ideas principales: «como hemos quedado...; en cuanto tengamos confirmación o noticias me pongo de nuevo en contacto para...».
 - Expresa algo positivo antes de despedirte: «gracias por todo, me ha alegrado conocer vuestro trabajo..., seguimos en contacto».
- **Para practicar:**
 - Autoobservación: expresa frente al espejo distintas expresiones (alegría, tristeza, enfado...) pensando en distintas situaciones, registra dónde crees que tienes dificultades y cuáles son tus puntos fuertes.
 - Observación y registro: observa a personas (en tu entorno o a través de películas, entrevistas...) que consideres tienen unas buenas habilidades de comunicación interpersonal. Fíjate en su comunicación verbal y no verbal y anota los comportamientos adecuados, especialmente donde encuentras más limitaciones en tu actuación.
 - Experimenta: realiza representaciones de una situación, grábate en vídeo o audio y práctica aquellos aspectos de la comunicación que quieres mejorar, siguiendo los buenos ejemplos detectados. Por ejemplo, piensa en una persona y elogios sinceros que le puedes decir (a ti mismo/a y cómo responderías a ellos es otro modo de practicar). También puedes utilizar la técnica de Ellis, intenta replantear la situación para mejorar tus sentimientos y comportamientos y anotar sus resultados. Por ejemplo, si ante una situación nueva te notas con mucha tensión, piensa que, si sonrías a las personas de tu alrededor, probablemente te sonreirán y se reducirá esa tensión. Pruébalo y toma nota de las consecuencias.
 - Intenta aplicar lo aprendido a todo tipo de ámbitos.
 - En equipo de trabajo, podéis practicar a través de *role-playing* estas situaciones de entrevista antes de acudir a la entidad social. Podéis intercambiar papeles y anotar qué hacéis bien y qué puede mejorar.

Anota tus observaciones y avances.

Autoobservaciones	Observación de modelos	Consecuencias de mis pruebas	<i>Role-playing</i>

Reflexiones finales tras la actividad.

A large, empty light blue rectangular area intended for final reflections. It occupies the central portion of the page, below the heading and above the footer.

Actividad 12. Nuestra realidad y nuestra flexibilidad

La adversidad tiene el don de despertar talentos que en la prosperidad hubieran permanecido dormidos.

HORACIO

El objetivo que se persigue con esta actividad es desarrollar tu capacidad resiliente partiendo de tu realidad, así como favorecer la interdependencia positiva y cohesión grupal.

Tras haber tenido la toma de contacto con las asociaciones o personas colaboradoras (o si no ha sido así, seguro que tenéis otras experiencias), grupalmente podéis analizar las situaciones vividas del siguiente modo:

- Fase 1. Inicio. Un componente del grupo relata la situación vivida. Su tarea consistirá en proyectar una imagen negativa de la situación y le pide al resto de compañeros/as que, de esa imagen o relato, destaquen aspectos positivos. Para ello dejará un margen de tiempo de 5-10 minutos.
- Fase 2. Proceso. Transcurrido el tiempo establecido, realizaréis una puesta en común de todas las opiniones (aproximadamente de unos 20 min). Quien participe registrará las ideas en un medio visible para todos:

Aspectos negativos relatados	Aspectos positivos hallados

- Fase 3. Cierre. Finalizado el proceso de puesta en común, valoraréis las ideas que se repiten y podréis debatir en torno a ellas, así como sobre las dificultades encontradas en la obtención de información positiva.

De nuevo, te proponemos que registres tus observaciones y avances personales:

Autoobservaciones	Observación de modelos	Consecuencias de mis pruebas	Role-playing

Reflexiones finales tras la actividad: ¿Qué he aprendido? ¿Qué utilidad tiene de cara al proyecto? ¿En qué otras situaciones puedo utilizar lo aprendido?

Como recurso complementario para finalizar esta fase, puede ayudaros tener en cuenta los niveles de complejidad y profundidad a la hora de explorar las necesidades (cuadro 4.8, cuando I es el inferior y IV el superior):

Cuadro 4.8. Rúbrica de evaluación de «Necesidades detectadas» en un proyecto de ApS

I	II	III	IV
Ignoradas. No se han previsto ni realizado actividades para detectar o definir las necesidades, aunque pueden aparecer en el proyecto.	Presentadas. El equipo docente o entidades sociales han decidido sobre qué necesidades realizar el servicio y no se han realizado actividades para definir las.	Decididas. A través del análisis de diferentes problemáticas se ha decidido, con apoyo del equipo docente, sobre qué necesidades trabajar y se ha seleccionado una de ellas.	Descubiertas. Se ha llevado a cabo un análisis y comprensión crítica de la realidad colectivamente, también junto a entidades sociales que han permitido descubrir las necesidades que se deben atender.

Adaptado de Rovira et al., 2017.

Al finalizar esta fase, el equipo puede elaborar un esquema que recoja:

- las necesidades sociales que pueden ser atendidas, un boceto de los posibles servicios a desarrollar y los aprendizajes que se alcanzarán;
- entidades sociales con posibilidad de colaboración y los beneficios que el ApS va a aportar a ambos;
- un esquema de cómo se va a trabajar, organización y planificación del trabajo.

Reflexiones finales tras la fase 1.

Cierre de fase 1

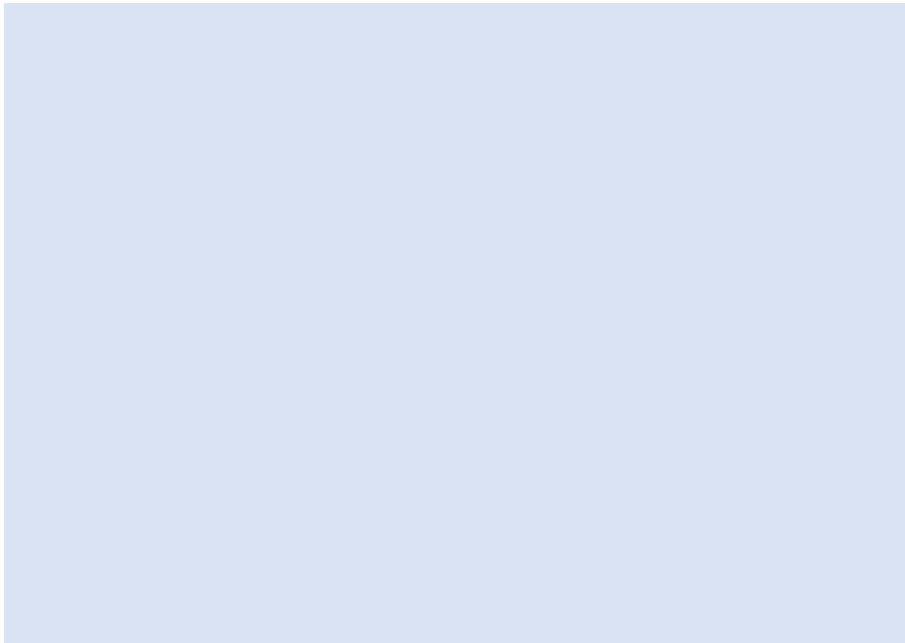
Actividad 13. Diario ilustrado 1

*El arte no reproduce aquello que es visible, sino que
hace visible aquello que no siempre lo es.*

PAUL KLEE

La fase 1 toca a su fin, y tan importante es el inicio como lo es el final. Llevar a cabo un buen cierre en cada una de las fases es bueno para ti, ayuda a anclarte al presente, te prepara para la próxima fase.

Esta actividad es la primera de cinco actividades cuyo objetivo es la elaboración de **un diario ilustrado**, es decir, la creación de una historia a través de las artes plásticas que prefieras –principalmente pintura y dibujo, por el formato de la guía–. Es la creación de imágenes para «leer». Al final de cada una de las fases te vamos a pedir que de manera individual proyectes las emociones y sensaciones experimentadas en la etapa que has finalizado, de manera que al final del proyecto tendrás la historia de tu ApS. Aunque la propuesta inicial es que te centres en tus emociones, tienes libertad absoluta para plasmar lo que quieras: anécdotas, dificultades, logros, encuentros... Sin duda, recordar momentos significativos nos transporta a las emociones experimentadas. Como verás, con esta actividad trabajas tu autoestima, la inteligencia emocional y desarrollas la creatividad ¿No crees que es una bonita manera de terminar? ¡Pues adelante!



5.

Fase 2. Motivar al grupo

El único modo de hacer un gran trabajo es amar lo que haces.

STEVE JOBS

La fase de **motivación** es crucial para cualquier proyecto, ya que esta provoca en la persona la necesidad y el deseo interno de llevar a cabo el proyecto. En esta fase también es importante seguir unos pasos, y para cada paso te ofrecemos actividades, que te ayudarán a entender mejor el concepto de motivación y su importancia para el proyecto ApS, mostrando especial atención en: 1) interesarte por el proyecto, 2) contar con tu participación, 3) elaborar el primer esbozo del proyecto.

Iniciamos esta segunda fase entendiendo que el interés intrínseco por el problema que se va a investigar o la idea que se va a desarrollar es un requisito para un proyecto exitoso. En este sentido, cuando tú mismo tienes curiosidad, la transmites a tu equipo, y juntos llegaréis a muy buenos resultados, lo cual resulta fundamental para cualquier proyecto de ApS. Así pues, en esta fase lo que intentamos lograr es que te «intereses por el proyecto» (paso 1) a través de la actividad inicial: *Proyección* (actividad 14), en la que tendrás la oportunidad, en primer lugar, de conocerte de manera auténtica y, en segundo lugar, de conocer cuál es tu responsabilidad personal en el trabajo en equipo. Dicha actividad potenciará el autoconocimiento, trabajo en equipo y compromiso. A continuación, a través de la actividad *Profundización en ApS. Debate 2* (actividad 15), te detendrás a reflexionar sobre la importancia de la motivación en los programas de ApS. Esta actividad te ofrece la oportunidad de poner en práctica principalmente la posibilidad de potenciar tu pensamiento crítico, basado en una cuestión actitudinal central; en concreto, la motivación. Finalmente, a través de la actividad titulada: *La rueda de la verdad* (actividad 16), te vas a ocupar de entender profundamente a otras personas, respetando a los demás, aunque piensen de manera radicalmente distinta a la tuya, evitando así posibles conflictos provocados por la intolerancia, la incompreensión o la ausencia de respeto. A grandes rasgos, podríamos decir que con el desarrollo de esta actividad tendrás la oportunidad de trabajar el autocontrol y la empatía.

Para «trabajar en tu participación» (paso 2), algo esencial cuando llevas a cabo un proyecto, ya que es muy importante estar involucrado/a en todos los procesos, mostrar buenas habilidades de comunicación con la gente, investigar, realizar sesiones formativas, etc., te recomendaremos unas actividades. Tienes que recordar que un proyecto ApS requiere mucha dedicación de tiempo y

energía, lo cual se hace más llevadero y ofrece mejores resultados cuando estás motivado. Gracias a la motivación, podrás conseguir tus objetivos, es decir, lograr las metas que te habías propuesto. Para ayudarte a desarrollar habilidades, en este paso comenzamos con la actividad *Mirando la vida desde otros corazones* (actividad 17), a través de la cual estudias qué es la empatía y la importancia que tiene en un proyecto de ApS. En esta actividad trabajarás tanto la empatía como la capacidad de ponerse en el punto de vista de la otra persona para entender, comprender y sensibilizarse con sus emociones. A continuación, te proponemos la actividad *Proactividad ante un problema social* (actividad 18), donde, a través de la elaboración de un vídeo sobre un problema social, pretendemos que reflexiones, conozcas y analices tu grado de compromiso ante los problemas sociales, así como tu capacidad de resolución de problemas y habilidades de trabajo en equipo. La tercera actividad, *Nos comprometemos a...* (actividad 19) persigue que mediante tareas grupales desarrolles una autoestima sana, al tiempo que te conozcas muy bien y que todo tu potencial se utilice en cualquier circunstancia, incluso cuando tengas que realizar tareas grupales. Por último, con la actividad *Huerto ecológico* (actividad 20), pretendemos que, adoptando un rol activo, veas cómo tu aportación es fundamental; queremos que aprecies la importancia que tiene tu compromiso mediante la implicación con la tarea y la toma de contacto con tu realidad.

Finalmente, hay que elaborar el primer «esbozo del proyecto» (paso 3), donde consideramos que es necesario entender claramente la estructura del proyecto y desarrollar un plan que sirva como referente para seguir las pautas de acción y tener clara la orientación o las fases relevantes que serán abordadas. En este paso vas a identificar los objetivos, los participantes, las tareas para el equipo y el plan general del proyecto, aunque puede ser sujeto a cambio. Para ello te proponemos tres actividades que te van a ayudar a realizarlo con una alta implicación personal y, sobre todo, satisfactoriamente. En la primera actividad: *Habitar las necesidades y los problemas* (actividad 21), proponemos que «hables» el problema, es decir, que te detengas en el problema, que analices conscientemente el problema, que conozcas minuciosamente el problema para posteriormente buscar soluciones donde tú seas el agente activo. Esta actividad ofrece la oportunidad de respirar, detenerte y recapitular al reflexionar sobre tu aportación individual. Relacionada con esta actividad encontramos la siguiente: *Comprendiendo la realidad* (actividad 22), cuyo propósito es potenciar tu compromiso mediante el aprendizaje colaborativo. Finalmente, en la actividad *Mis/nuestras aportaciones cuentan* (actividad 23) podréis plasmar grupalmente y de una manera estructurada el primer esbozo del proyecto, de modo que cada componente del equipo y el conjunto tengáis claro qué se persigue y va a ser especialmente importante que observes y valores tu implicación en las distintas fases.

Al igual que en la fase anterior, te proponemos la elaboración del *Diario ilustrado 2* (actividad 24) para cerrar la fase con conciencia plena trabajando la creatividad, autoestima e inteligencia emocional.

Hechas todas estas aclaraciones, y sin más dilatación, te presentamos una serie de actividades, donde se trabajan diferentes competencias. Esperamos que, con el desarrollo de ellas disfrutes y aprendas; en resumidas cuentas, que experimentes un crecimiento personal.

5.1. Paso 1. Mi interés en el proyecto

Actividad 14. Proyección

Empieza haciendo lo necesario; después, lo posible, y de repente te encontrarás haciendo lo imposible.

SAN FRANCISCO DE ASÍS

Tan importante es saber qué queremos lograr como tener claro qué queremos evitar. En este caso, con el objetivo de desarrollar tu autoconocimiento y autenticidad, propios de una sana autoestima, te proponemos un ejercicio de proyección a través del que visualices qué quieres conseguir. De modo secundario, también facilitará optimizar la responsabilidad individual necesaria para llevar a cabo un buen trabajo en equipo. Para realizar esta actividad solo necesitarás un bolígrafo, un espacio tranquilo y una hora, con algún descanso para reflexionar.

Comenzamos por proponerte una guía (cuadro 5.1) para que pongas de manifiesto aquellos sentimientos, valores, pensamientos y metas que más se adecúen a tu persona y proyecto particular, de modo sincero y honesto contigo mismo/a. Esto evitará dejarte guiar solo por los pensamientos y objetivos de los demás, y permitirá que te comprometas con tus propias motivaciones.

Cuadro 5.1. Cómo trabajar el autoconocimiento y autenticidad

Soy consciente de...	Qué quiero, persigo, me intereso en...	Que no quiero, no me gusta, me resulta difícil
Como persona	Tomar conciencia de mis virtudes (...) y también mis puntos débiles (...) Comportarme de modo acorde a mis valores (...)	Enfrentarme a mis limitaciones, preferencias (.), tiendo a infra/sobrevalorarlas... Entender otros puntos de vista...
Como estudiante	Me gusta lo que estudio, hay materias que me gustan más (...) y otras menos (.)	Autoevaluarme de forma crítica, autoevaluar mis conocimientos y esfuerzo, proponerme metas...
Como miembro de un equipo	Descubrir intereses comunes, trabajar por alcanzarlos...	Dar mi opinión si puede haber enfrentamientos, digo que voy a hacer, pero luego no siempre hago...
Con relación a mi proyecto de ApS	El contacto directo con otras personas, profundizar en el estudio de las necesidades (especialmente ...), el tema que me gusta es..., el servicio consistiría en..., soy consciente que tengo habilidades para...	Falta de tiempo y creatividad, tengo limitaciones para organizar y planificar mis tareas, apoyar a mis compañeros/as en las suyas, manejo de TIC...

Elaboración propia.

Ahora te toca a ti. Para favorecer la reflexión, imagina que estás en una situación concreta y similar por la que ya hayas pasado, recuerda las sensaciones, sentimientos, pensamientos, lo que te dicen y lo que tú mismo/a te dices... para que las escenas sean lo más realistas posibles y puedan evocar en ti un mayor número de ideas.

Soy consciente de...	Qué quiero, persigo, me intereso en...	Que no quiero, no me gusta, me resulta difícil
Como persona		
Como estudiante		
Como miembro de un equipo		
Con relación a mi proyecto de ApS		

Una vez completada la tarea, utiliza tu imaginación de nuevo. Esta vez proyecta una imagen de ti mismo/a, siendo consciente de cómo te comportarías en esas situaciones conforme a lo que has rellenado en la primera columna (lo que quieres y persigues conscientemente). Y luego imagina la situación, si te comportas sin hacer frente a lo que no te gusta o te resulta difícil teniendo conciencia de ello (lo que has escrito en la segunda columna). ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de ambas? ¿En qué aspectos eres consciente que quieres comprometerte y trabajar de cara al futuro?

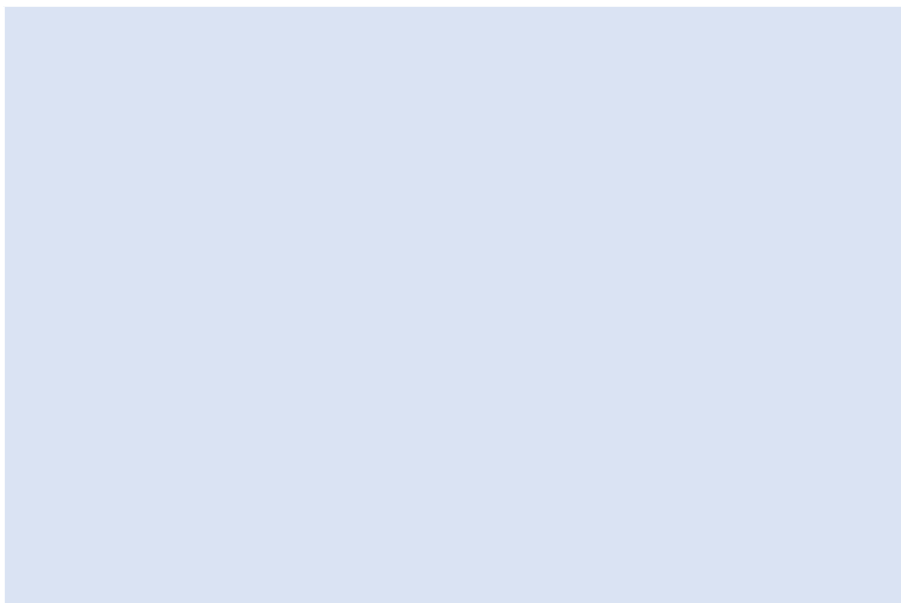
Anota tus reflexiones:

Por último, ordena las prioridades que te propones alcanzar y de las que has tomado conciencia:

	Personal	Académico	Equipo	Proyecto ApS
1				
2				
3				

De este modo, antes de trabajar en equipo, es posible que hayas descubierto tanto tus dificultades como las fortalezas con las que cuentas, a la par que aclarar tus intereses y motivaciones con relación al proyecto de ApS que tienes que llevar a cabo. Esto facilitará que te sientas comprometido con tus pensamientos y actúes conforme a ellos, y colaborar y disfrutar del proceso.

Reflexiones finales de la actividad.



Actividad 15. Profundizando en ApS. Debate 2

Siempre que enseñes, enseña a dudar de lo que enseñas.

JOSÉ ORTEGA Y GASSET

Si has llegado ya a esta actividad es porque estás en la segunda fase del proyecto, por lo que entendemos que ya has tenido la oportunidad de profundizar en algunos aspectos de ti mismo/a, que a lo mejor no conocías demasiado, y observar tu entorno con otra mirada. Ahora lo que procede, sin perder de vista que lo que en esta actividad pretendemos, es seguir potenciando tu pensamiento crítico, es centrarse en una cuestión actitudinal central: la motivación. Por esta razón te dejamos aquí abajo el siguiente tema debate. Para ser operativos y no repetitivos, puedes recordar la estructura, roles y dinámica del debate académico en la actividad 6 de la fase anterior. También te dejamos aquí las rúbricas correspondientes para ti de autoevaluación (tablas 5.1 y 5.2) y para que anotes el *feedback* del jurado (tablas 5.3 y 5.4). Asimismo, podrás comprobar qué aspectos has mejorado, si sigues igual, o has tenido una mala tarde. Seguro que con la experiencia del anterior este debate lo enfrentarás de diferente manera. ¿Te ha picado ya el gusanillo del debate? ¡Esperamos que sí, porque todo son ganancias!

Y no seguimos presentándote el tema de debate de una manera amplia porque no queremos darte pistas para tus líneas argumentales.

DEBATE 2

¿SERÍA POSIBLE IMPLEMENTAR UN PROYECTO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SIN MOTIVACIÓN?

Tabla 5.1. Autoevaluación de la calidad argumental del debate 2

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FONDO DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orden, claridad y sencillez: ¿ha sido tu intervención ordenada?, ¿la postura ha quedado suficientemente clara?										
Seguridad y dominio: ¿en qué grado has mostrado seguridad y dominio del tema?, ¿cuánto trabajo previo al debate has destinado a la construcción de la línea argumental?										
Calidad de la línea argumental: ¿cómo de variados han sido tus argumentos?, ¿están tus argumentos ligados a evidencias fiables?										
Integración de los recursos del contrario: ¿has utilizado algún recurso del otro equipo a favor de tu equipo?										
Corrección en las respuestas: ¿en qué medida crees que tus respuestas han sido correctas?										
¿He incrementado los conocimientos sobre el tema?										
¿He aumentado mi comprensión sobre el tema debatido?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 5.2. Autoevaluación de los aspectos formales del debate 2

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FORMA DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de la gesticulación, naturalidad y expresividad: ¿en qué grado te has creído tus propios argumentos?, ¿en qué grado tus gestos han reforzado los argumentos?										
Contacto visual: ¿has tenido contacto visual con los jueces?, ¿con el otro equipo?, ¿con los miembros de tu equipo?, ¿con el público (si había)?										
Uso de los tiempos durante los turnos: ¿me ha sobrado o faltado tiempo?										
Ritmo expositivo: ¿cómo te has percibido: lento/a (aburrimiento del público) o rápido/a (el público no te ha entendido)?										
Dominio del espacio: ¿has debatido de pie?, ¿has salido del atril (si hay) y te has movido por el espacio habilitado para el debate?, ¿te has mantenido quieto en los momentos en los que era necesario?										
Tono y proyección de la voz: ¿tu voz ha sido segura y potente, dándole fuerza a las palabras cuando se necesitaba?										
Uso correcto del silencio: ¿has usado los silencios en tu intervención?										
Lenguaje adecuado al discurso: ¿cómo te has dirigido a los presentes (excepto a los miembros de tu propio equipo), de <i>usted</i> ?										
Mejores concesiones y preguntas: ¿has utilizado las preguntas del equipo contrario a tu favor?, ¿te han hecho perder el hilo de tu intervención?										
Agilidad de las respuestas: ¿te has visto seguro respondiendo las preguntas?										
Actitud de equipo: ¿cuál es el clima que tu equipo ha proyectado en el debate?, ¿en tu intervención has aludido a otros miembros de tu equipo («como decía mi compañero...»)?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 5.3. *Feedback* de la calidad argumental del debate 2

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FONDO DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orden, claridad y sencillez: ¿ha sido la intervención ordenada?, ¿la postura ha quedado suficientemente clara?										
Seguridad y dominio: ¿en qué grado ha mostrado seguridad y dominio del tema?, ¿cuánto trabajo previo al debate ha destinado a la construcción de la línea argumental?										
Calidad de la línea argumental: ¿cómo de variados han sido los argumentos?, ¿están los argumentos ligados a evidencias fiables?										
Integración de los recursos del contrario: ¿ha utilizado algún recurso del otro equipo a favor de su equipo?										
Corrección en las respuestas: ¿en qué medida las respuestas han sido correctas?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 5.4. *Feedback* de los aspectos formales del debate 2

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FORMA DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de la gesticulación, naturalidad y expresividad: ¿en qué grado se ha creído sus propios argumentos?, ¿en qué grado sus gestos han reforzado los argumentos?										
Contacto visual: ¿ha tenido contacto visual con los jueces?, ¿con el otro equipo?, ¿con los miembros de su equipo?, ¿con el público (si había)?										
Uso de los tiempos durante los turnos: ¿le ha sobrado o faltado tiempo?										
Ritmo expositivo: ¿ha sido lento/a (aburrimiento del público) o rápido/a (el público no le ha entendido)?										
Dominio del espacio: ¿ha debatido de pie?, ¿ha salido del atril (si hay) y se ha movido por el espacio habilitado para el debate?, ¿se ha mantenido quieto en los momentos en los que era necesario?										
Tono y proyección de la voz: ¿su voz ha sido segura y potente, dándole fuerza a las palabras cuando se necesitaba?										
Uso correcto del silencio: ¿ha usado los silencios en su intervención?										
Lenguaje adecuado al discurso: ¿cómo se ha dirigido a los presentes (excepto a los miembros de tu propio equipo), de usted?										
Mejores concesiones y preguntas: ¿ha utilizado las preguntas del equipo contrario a su favor?, ¿le han hecho perder el hilo de su intervención?										
Agilidad de las respuestas: ¿se ha visto seguro respondiendo las preguntas?										
Actitud de equipo: ¿cuál es el clima que su equipo ha proyectado en el debate?, ¿en su intervención ha aludido a otros miembros del equipo («como decía mi compañero...»)?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Actividad 16. La rueda de la verdad

*El lenguaje de la verdad debe ser,
sin duda alguna, simple y sin artificios.*

SÉNECA

Con esta actividad aprenderás a entender profundamente a otras personas, desarrollar autocontrol y empatía. Otro objetivo del ejercicio es considerar a las personas, a pesar de que su forma de pensar sea distinta a la nuestra, consiguiendo así reducir o eliminar la existencia de conflictos provocados por la intolerancia.

Fase previa

Antes de realizar la actividad, queremos que refuerces tu comprensión de la necesidad de poder pensar de forma diferente. Pensar diferente no es solo desafiarte a ti mismo, sino también ser valiente. Proponer nuevas ideas, tener opiniones alternativas y ver el mundo en más tonos y colores que el gris claro es bastante atrevido en el contexto en el que vive la gente con esta mentalidad. A pesar de eso, nada es más importante para nuestro crecimiento personal que pasar por este proceso de renovación interior. Pensar de manera diferente no debe hacerte sentir incómodo, cada uno tiene su propia experiencia, vivencias y procesos de aprendizaje; de lo que se trata es de que aprendas de los demás.

Steve Jobs dijo que una forma de poder superar el fracaso es cuando piensas de forma diferente. Sin embargo, no hay nada más difícil que romper con este modelo, que superar los errores diarios, las críticas y los fracasos con los que tan a menudo nos encontramos y en los que a menudo caemos. Si es así es porque no siempre creemos en nuestras capacidades y damos pasos para verlos de otra manera, dejando de ceder a los pensamientos y comportamientos consistentes que siempre nos ponen en un mismo lugar.

Recordemos unas palabras de Albert Einstein: «Es imposible solucionar un problema desde la misma mente que lo creó».

La necesidad de ser como los demás es lo que nos roba el entusiasmo y el brillo de nuestras identidades desde el principio. Así que, se podría decir que, siempre hay un momento en el que nos vemos obligados a dar un paso atrás para olvidar todo lo aprendido. Porque para pensar de una manera nueva, es necesario romper moldes y podamos crear nuevas formas de pensar donde podamos cambiar nuestra realidad.

Cuando hablamos de alguien que está acostumbrado a pensar diferente, casi inmediatamente pensamos en alguien entrenado en el pensamiento divergente y creativo. Esta capacidad mental o enfoque desarrollado por Bono (1967) no identifica completamente aquellas configuraciones capaces de producir res-

puestas y comportamientos alternativos o inconsistentes. De hecho, el acto de pensar diferente va más allá de todo esto y abarca muchos más aspectos.

El proyecto de aprendizaje-servicio casi siempre requiere un equipo para trabajarlo en la fase de planificación y seguramente habrá variedad de opiniones. Respetar e intentar aplicar todas las ideas puede resultar muy beneficioso para el proyecto, así que te proponemos una actividad para reforzar lo descrito previamente.

Vas a leer el procedimiento de la sesión y luego las preguntas que vais a trabajar en el grupo. Cuando todos hayáis leído las instrucciones, tenéis que retirar las mesas y formar un círculo teniendo el cuestionario en mano.

Para empezar todos forman un círculo y se miran unos a otros, un miembro del círculo al azar empieza a hacer la primera pregunta y se la hace a la pareja que tiene enfrente. Se intercambian los roles hasta completar todas las preguntas y anotar las respuestas en la tarjeta de cuestiones.

Fase de puesta en común

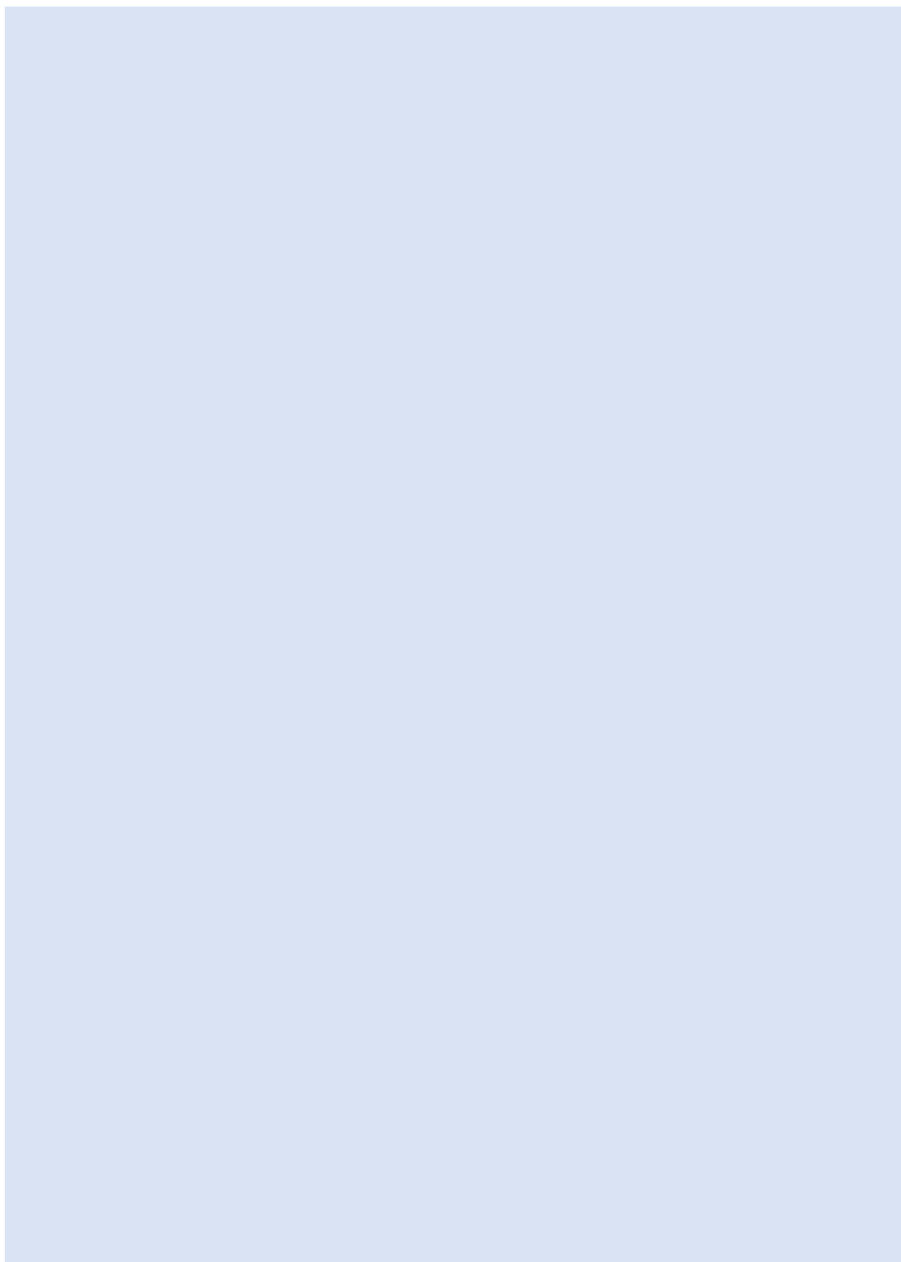
El objetivo de esta fase consiste en exponer abiertamente la información que cada persona considere en relación con las distintas preguntas formuladas; se trata de expresar los verdaderos pensamientos, experiencias vitales y sentimientos personales. De este modo, no solo conoceremos al otro, sino que también podremos evidenciar la heterogeneidad, en cuanto a formas de ser, pensar e interactuar. A nuestro entender toda la diversidad de información será muy nutritiva en la formación de cada persona. Es importante destacar que una persona responsable del grupo se encargará de formular cuestiones aleatoriamente sobre el listado de preguntas recogidas en esta tarea e irá anotando las respuestas.

Lista de preguntas:

- Qué es para ti un problema social. Poner un ejemplo de un problema social que te preocupe, interese o inquiete.
- Según tu opinión, cuáles son las causas de los problemas sociales.
- Por qué es importante conocer (analizar) los problemas sociales. Justifica tu opinión.
- En la determinación de los problemas sociales, hay causas primarias y secundarias. Justifica tu opinión.
- Ante un determinado problema social, podemos encontrar efectos directos e indirectos.
- Piensas que hay conexión entre diferentes problemas sociales.
- Según tu opinión, crees que es importante que para la resolución de los problemas sociales se trabaje acorde a los pensamientos, las creencias y las valoraciones personales.

- Qué se puede hacer para resolver los problemas sociales.
- Cuál podría ser tu contribución en esa resolución de los problemas sociales.

Anota tanto de las respuestas obtenidas como la reflexión personal que haces de la actividad.



5.2. Paso 2. Trabajar en la participación

Actividad 17. Mirando la vida desde otros corazones

Ser empático es ver el mundo con los ojos del otro, y no ver nuestro mundo reflejado en los ojos de él.

CARL ROGERS

Para que el proyecto social cuente con tu participación es necesario desarrollar empatía y la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, así como la capacidad de compartir sus emociones.

Esta actividad consiste en visualizar en grupo una película relacionada con un problema o una necesidad sociales. Una película relacionada con valores, tales como la humanidad, la dignidad, respeto, evolución, etc.; que os acerque a una realidad social, donde además del trabajo en equipo, os detendréis en la empatía y apoyo, siendo la meta ofrecer un cambio de mirada o una mirada más sensible a la realidad social. Para tal actividad nosotros recomendamos ver la película *Campeones* (2018), una comedia dramática dirigida por Javier Fesser que ha obtenido numerosos premios, entre los que destacamos el Premio Goya a la mejor película.

Además, recomendamos que esta película se vea en grupo y siempre intentando adoptar un rol activo en su visualización. Se trata de ver más allá de su e intentar ponerse en el lugar de las personas, comprender cómo se sienten, y es especialmente importante que te centres en analizar en qué puedes tu contribuir en este tema social.

Esta tarea se organiza en dos fases. En la primera, después de la visualización conjunta de la película, realizaréis una actividad que consiste en reflexionar grupalmente sobre algunas cuestiones de interés.

Preguntas	Respuestas
Qué conocimientos habéis aprendido con esta película	
Importancia del lenguaje inclusivo	
Reflexión sobre la educación en el papel inclusivo	
Valorar vuestra empatía con las personas que en la sociedad se consideran «diferentes»	

En la segunda, te recomendamos que realices una reflexión más a título personal, a modo de diario personal de emociones y reflexiones. Igualmente, anota tus reflexiones.

Preguntas	Respuestas
<p>¿Cuál crees que es tu grado de sensibilidad ante personas diferentes? Justifica tu respuesta.</p>	
<p>Respecto a la educación y el lenguaje inclusivo, ¿es algo que tú utilices habitualmente o es algo que no has valorado frecuentemente? Justifica tu respuesta.</p>	
<p>¿Te consideras una persona activa y participativa para lograr la inclusión de personas con diversidad funcional? En caso positivo, indica qué sueles hacer. En caso negativo, reflexiona sobre las posibles causas de tu inacción.</p>	
<p>¿Crees que tu participación puede contribuir en este tema? Señala cómo y por qué.</p>	
<p>Reflexiona sobre la utilidad personal de esta tarea.</p>	

Actividad 18. Proactividad ante un problema social

La diferencia entre la participación y el compromiso es como el jamón y los huevos. El pollo está involucrado; el cerdo está comprometido.

MARTINA NAVRATILOVA

Esta actividad está orientada a trabajar la competencia básica del compromiso y otras competencias, tales como la resolución de problemas, el bienestar y el trabajo en equipo. Nuestro objetivo principal es conocer el grado de compromiso social que tienes ante un problema social.

Pasamos a ofrecer información sobre el desarrollo de la actividad.

El grupo se dividirá en subgrupos autogestionados (cuatro o cinco personas). Cada subgrupo tendrá un responsable, seleccionado entre vosotros. La tarea de cada subgrupo consistirá en elaborar un vídeo sobre un problema social actual. Todos los grupos trabajaréis sobre el mismo problema, por lo que la decisión debe ser tomada por unanimidad o consenso (por ejemplo, podría usarse la red social para tomar esta decisión, el grupo de WhatsApp de clase, si lo hubiera, o bien por un debate en la sesión docente, en el caso de enmarcar esta actividad en alguna materia).

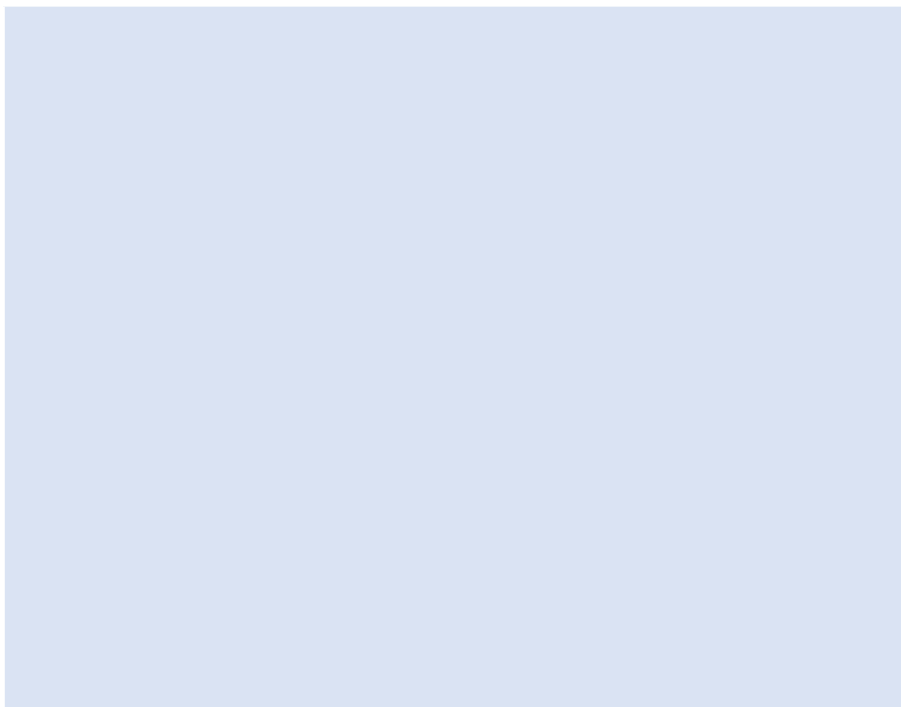
Valoración personal: ¿Para qué puede servir esta actividad?, ¿qué esperas obtener con ella? Puedes escribir tu respuesta aquí.

El contenido de ese vídeo debe incluir lo siguiente: cuál es el problema social, por qué es un problema social, cómo se ha actuado ante este problema social, quién o quiénes han intervenido, qué acciones se están llevando a cabo y qué se podría hacer respecto a este problema. La duración máxima del vídeo será de 10 minutos.

Todos los vídeos los proyectaréis en una o varias sesiones de trabajo, todo dependerá del número total de grupos que se hayan compuesto. Se debatirá en torno a ellos. Posteriormente, realizaréis una coevaluación a través de las redes sociales; todos los vídeos serán sometidos a evaluación (utilizando las herramientas que los estudiantes consideren) con el propósito de obtener el vídeo mejor valorado.

Del mismo modo, se realizará una autoevaluación en la que los participantes deben reflexionar sobre las siguientes cuestiones: cuál ha sido mi aportación personal, he puesto al servicio del grupo todo mi potencial, etc.

¿He conseguido lo que esperaba? Argumenta tu respuesta.



Los estudiantes que hubieran elaborado el vídeo más valorado recibirán un diploma de reconocimiento individual por su trabajo en una sesión de trabajo. El diploma será elaborado previamente por todos vosotros; en una sesión docente tendréis que decidir el contenido, el formato, la forma, el estilo, etc.

Actividad 19. Nos comprometemos a...

*El futuro nos pertenece a nosotros,
porque nos hemos hecho cargo de él.*

ELLEN JOHNSON SIRLEAF

Es el momento de sentar las bases para un buen trabajo en equipo. Para ello esta actividad se centra primordialmente en promover un clima de innovación en el equipo de trabajo (especialmente relacionado con cómo trabajará el equipo), favorecer el procesamiento grupal de las tareas que van a emprenderse y promover habilidades interpersonales de comunicación, gestión y liderazgo necesarias para conseguirlo. De modo secundario te ayudarán a favorecer una autoestima sana en la medida que también favorecen tu autoconocimiento y autenticidad; también el trabajo en valores de apertura y voluntad de entendimiento, además de colaboración y compromiso.

Sesión 1. Comunicarnos asertivamente

Si tienes como objetivo que el equipo de trabajo colabore en nuevas vías para mejorar una determinada necesidad social, será esencial que pongas en práctica tus habilidades interpersonales mediante una comunicación asertiva que te permita, respetando las preferencias y sentimientos de los demás, expresar también los tuyos de un modo adecuado. Incluye tanto la expresión de sentimientos negativos (como tu desagrado ante una opinión o hecho, cuando esté justificado) como también los positivos (por ejemplo, elogios sinceros a otras personas), que a muchas personas les cuesta poner de manifiesto o responder a ello de modo asertivo. Esto requiere una sana autoestima al necesitar tener conciencia de lo que piensas y sientes, no depender exclusivamente de la aprobación de los demás (aunque evidentemente si se consigue, agrada) y mantener una actitud activa y responsable de tus propios comportamientos (ingredientes que, como ves, se trabajan también en otras actividades). Para este ejercicio solo necesitas un espacio tranquilo para leer y analizar diferentes situaciones, así como bolígrafo para anotar tus reflexiones. El tiempo es variable, pero al menos requiere 30 min.

Para entender mejor qué es una comunicación asertiva, puedes compararla con lo que sería una comunicación inhibida o agresiva, ambas opuestas entre sí. La agresiva, como te puedes imaginar, implica no respetar las preferencias y sentimientos de los demás, incluso expresarse o comportarse de modo ofensivo o amenazador. Estas respuestas agresivas (normalmente verbales) suelen justificarse porque hay que decir y hacer las cosas tal y como se piensan para ser fiel a sí mismo, sin recapacitar sobre sus consecuencias (habitualmente negativas para la propia persona y para los demás). En cambio, una comunicación

inhibida se caracteriza por la pasividad, por adaptarse a las preferencias y sentimientos de los demás, obviando los propios, sin mostrar nuestras opiniones o necesidades. En este caso, este tipo de comunicación ocurre por falta de una autoestima óptima (infravalorarse), también por miedo a consecuencias desagradables (de rechazo, desaprobación, evitación de conflictos...). Pero, asimismo, tiene consecuencias negativas para la persona (como hacer cosas que te perjudican, generar malestar, tristeza, enfado al reprimir sentimientos y pensamientos), lo que provocará relaciones insatisfactorias que podrían desembocar en conflictos o que se disuelvan o eviten determinadas relaciones. Como en todo, hay excepciones. En ocasiones, lo importante es que internamente seas consciente de tus pensamientos y sentimientos, aunque no siempre se puedan mostrar (por ejemplo, si una persona autoritaria no valora propuestas de mejora, quizás sea más oportuno no darlas salvo que te pregunten o esperar a encontrar el momento más oportuno). Esto no implica tener que inhibir tus comentarios ante cualquier persona o en cualquier situación. Puedes aprender a distinguir cómo y cuándo expresar adecuadamente tus comentarios.

Te proponemos algunos ejemplos que se suelen dar en un trabajo grupal (seguro que puedes encontrar muchos más si piensas un poco en tus experiencias personales en cualquier ámbito).

A la hora de organizar una tarea, otro componente del equipo te pide por segunda vez si te puedes encargar tú porque tiene otras obligaciones pendientes, y respondes... (ver cuadro 5.1)

Cuadro 5.1. Ejemplos de comunicación asertiva, inhibida y agresiva

Comunicación	Respuesta	Consecuencias
Agresiva	<i>Todos tenemos obligaciones, ¡qué morro tienes! No es mi problema lo que tengas que hacer.</i>	Puedes ofender sin tener en cuenta su situación. Se pueden enturbiar las relaciones, tanto con la otra persona como en el equipo, perjudicando el trabajo.
Inhibida	<i>Claro, yo lo hago. No te preocupes.</i>	Te sientes «bocazas», enfadado contigo por hacerte responsable de algo que no debías. Además, temes que se vuelva una costumbre, por lo que también podrás sentir enfado con la otra persona y los demás por no intervenir. Empeoran las relaciones.
Asertiva	<i>Lo siento, yo también tengo mucho trabajo, ¿ha pasado algo?, podemos redistribuir el trabajo y planificarlo mejor para que nadie tenga que dejar nada de lado. ¿Cómo podemos hacerlo?</i>	Se buscan soluciones alternativas que beneficien a todo el equipo y las relaciones. También nos sentimos mejor al preocuparnos por las dificultades de la otra persona, sin obviar las propias.

Elaboración propia

Compartes tu tarea con los demás, y otro componente realiza una crítica sobre el trabajo realizado, y respondes... (ver cuadro 5.2)

Cuadro 5.2. Más ejemplos de comunicación asertiva, inhibida y agresiva

Comunicación	Respuesta	Consecuencias
Agresiva	Ante críticas negativas: <i>Siempre tienes que ser tú, ¿por qué no lo haces directamente, y así no me haces perder el tiempo?</i>	Además de perjudicar las relaciones repercutirá en un peor funcionamiento grupal y ejecución del trabajo.
	Ante críticas positivas: <i>Imposible que tú me estés diciendo un piropo cuando nunca valoras nada de los demás, ¿qué buscas?</i>	Probablemente te sientas triste o con enfado por haber reaccionado de modo tan negativo ante un elogio a tu trabajo, y es posible que no haya más elogios por parte de esa u otras personas que han visto tu reacción.
Inhibida	Ante críticas negativas: <i>Vale, lo cambiaré, ya sabía que no lo haría bien.</i>	Te infravaloras y te sientes débil si aceptas la opinión de otra persona como más valiosa que la tuya. Confiarás poco en tu trabajo y en el futuro probablemente no te esfuerces tanto, y volverá a pasar.
	Ante críticas positivas: <i>No ha sido para tanto.</i>	Te infravaloras e infravaloras tu trabajo, dificultando establecer una comunicación abierta y sincera en el equipo.
Asertiva	Ante críticas negativas: <i>Agradezco que me lo digas, aunque no termino de verlo, ¿podrías explicarme mejor qué quieres decir?</i>	Mejoran las relaciones al tener en cuenta y mostrar tu interés en otros puntos de vista, sin dejar de defender el tuyo. Conlleva un mejor funcionamiento grupal y probablemente una mejora del trabajo.
	Ante críticas positivas: <i>Gracias, me alegra que lo digas porque me he empleado a fondo para hacerlo bien.</i>	Comunicas tanto tus sentimientos como el esfuerzo realizado, por lo que tanto para ti como el equipo supone un estímulo con que favorecer la confianza y apoyo entre los componentes.

Elaboración propia.

¿Conoces la técnica del sándwich? Puede ayudarte a replantear algunas respuestas. Esta técnica es especialmente útil cuando te hacen peticiones que quieres rechazar. Es fácil, aunque requiere práctica. Consiste en que, antes y después de dar tu respuesta, expreses algo positivo. Por ejemplo, cuando alguien decide que tú te encargues de realizar una determinada tarea, pero realmente prefieres hacer otra, puedes responder: «Me parece bien la propuesta,

aunque para empezar prefiero participar con otro rol. Más adelante, en la siguiente tarea, podemos intercambiar los papeles y hacer como has propuesto».

¿Puedes recordar distintas situaciones en las que hayas dado distintos tipos de respuesta y cuáles fueron sus consecuencias? En el caso de respuestas agresivas o inhibidas, ¿cómo cambiarías tu respuesta a asertiva?

A) Comunicación agresiva:

a. Situación:

b. Respuesta:

c. Consecuencias:

d. De cara al futuro ¿cómo te comportarías en la misma situación?:

B) Comunicación inhibida:

a. Situación:

b. Respuesta:

c. Consecuencias:

d. De cara al futuro ¿cómo te comportarías en la misma situación?:

C) Comunicación asertiva:

a. Situación:

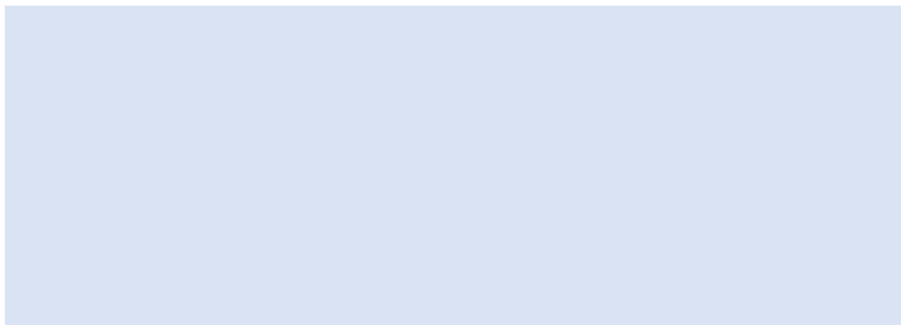
b. Respuesta:

c. Consecuencias:

d. De cara al futuro ¿cómo te comportarías en la misma situación?:

Conocer y mejorar tus habilidades de comunicación asertiva, así como poner en valor este tipo de comunicación frente a la agresiva o inhibida repercutirá, sin duda, en un mejor ambiente de trabajo fundamental para generar ideas y procesos innovadores.

Este ejercicio requiere práctica, por lo que te proponemos volver a él cuantas veces lo consideres necesario, dedicando un tiempo mínimo de 30 min para autoevaluar, registrar tus respuestas en distintas situaciones y reflexionar sobre ellas. Anota tus reflexiones.



Sesión 2. Organizarnos y colaborar

Tomando las palabras de Mayor (2021, p. 26): «participar es algo más que asistir o estar presente, significa ser, tomar, tener o poner parte [...] en una acción o un proceso», ello implica no ser un mero espectador, sino elaborar ideas, argumentar opiniones, intervenir y generar espacios y mecanismos eficaces para conseguirlo; es lo que en proyectos de ApS significa convertirte en «agente» comprometida/o con los «aprendizajes» necesarios para prestar el mejor «servicio» que puedas a la comunidad.

Así, una de las principales vías de participación que habrá que cimentar es la colaboración que se establecerá entre los componentes del equipo para que pueda darse la productividad y reflexión necesaria para un buen trabajo. Además de empatía y habilidades asertivas, será imprescindible gestionar eficazmente las tareas. Convendrá, por tanto, «aprovechar» las fortalezas, a la par que superar las dificultades y conseguir lo mejor de cada componente del grupo.

Este ejercicio está pensado para que, en primer lugar, realices una lectura y reflexión individual (20 min) y, posteriormente, hagáis una puesta en común grupal (30 min). Además de utilizar los espacios más convenientes que favorezcan el trabajo en cada caso, es importante que toméis nota de los acuerdos grupales y los tengáis presentes en algún lugar de acceso común (físico, como una cartulina en el lugar de trabajo, o virtual, como un documento compartido).

Cuando las tareas son más sencillas están bien estructuradas, y hay procedimientos claros para llegar a una respuesta, solución o ejecución solicitada.

Suele ser de utilidad repartir tareas y favorecer la responsabilidad individual. Por ejemplo, un equipo debe presentar un tema al grupo-clase. Hay diferentes apartados y cada componente se encarga de uno (tanto de procesar la información como de elaborar y comunicar). En este caso, es fácil distinguir la responsabilidad y calidad del trabajo de cada componente en la exposición grupal final. Probablemente, por experiencia propia, muchas veces los aprendizajes y fines perseguidos tanto por docentes como estudiantes no son muy satisfactorios.

Sin embargo, las tareas en niveles de educación superiores suelen ser más complejas, pueden dar lugar a múltiples respuestas y soluciones, y depende del equipo aclarar cómo se va a definir la tarea y los procedimientos para alcanzar la solución deseada (como suele ocurrir en proyectos de ApS). Este tipo de tareas requiere más habilidades de comunicación y gestión por parte de un equipo de trabajo. Cuanto más cohesionado esté el grupo y más sincera y abierta sea la comunicación entre sus componentes, más fácil será que se enriquezca el debate sobre lo trabajado, y ello permitirá alcanzar soluciones más elaboradas. Más adelante, se propondrán estrategias para esto.

Así, el aprendizaje y ejecución de una tarea grupal, más sencilla o compleja, puede mejorar si no solo se favorece la responsabilidad individual, sino también la comunicación y el apoyo requerido entre los componentes para indagar, analizar, crear, reflexionar, debatir, etc., sobre las ideas trabajadas. Para facilitarlo, el reparto de roles es de utilidad. Entre otras posibles responsabilidades cabe destacar:

- Secretaría: lleva a cabo los registros de las sesiones de trabajo, ideas, planes y acuerdos tomados.
- Planificación: registra y avisa de los tiempos establecidos, tareas pendientes.
- Documentación: buscar, organizar, registrar fuentes bibliográficas utilizadas.
- Revisión: de la comprensión del trabajo, las dudas surgidas y las tareas finalizadas.
- Comunicación: mediador entre el equipo y docentes o colaboradores.
- Motivación: que facilite la participación de cada componente e impide que alguien monopolice las decisiones, ¡recuerda, todo con asertividad!

También conviene que estos papeles se vayan alternando para valorar el potencial de cada miembro del equipo y facilitar la comprensión intergrupal. Por ejemplo, si piensas que no tienes habilidades de liderazgo, puedes descubrirlas cuando seas responsable de comunicación o motivación; si te desagrada que te avisen de que para tal día tenéis que compartir información, cuando te toque ser responsable de planificación, comprenderás mejor a esa otra persona... y habrás aprendido cuál es el mejor modo de hacerlo sin molestar a nadie.

¿Qué función te gustaría desempeñar en primer lugar?
¿Por qué? ¿Podrías hacer una asignación inicial de roles en el equipo y establecer un plazo en el que rotarán?

Responsabilidades asignadas hasta:

- Secretaría: ...
- Planificación: ...
- Comunicación: ...
- Revisión: ...
- Motivación: ...

¿Se os ocurren otras? Probablemente por vuestra experiencia anterior en el desarrollo de trabajos grupales tengáis claro qué queréis evitar y potenciar. Si las anteriores no se adecúan del todo, podéis replantearlas. Anotadlas, así como sus funciones y sus responsables:

Responsabilidad	Funciones	Persona encargada
Próxima fecha de intercambio: ...		

Recuerda que la finalidad del trabajo no es realizar estas funciones, sino que estas funciones son un medio para favorecer la responsabilidad individual, comunicación, y apoyo requerido entre los componentes del equipo para llevar a cabo el procesamiento grupal (indagación, análisis, creatividad, reflexión, debate...) que facilitan un mejor aprendizaje y resultados.

En palabras de Alexander Graham Bell: «Grandes descubrimientos y mejoras implican invariablemente la cooperación de muchas mentes».

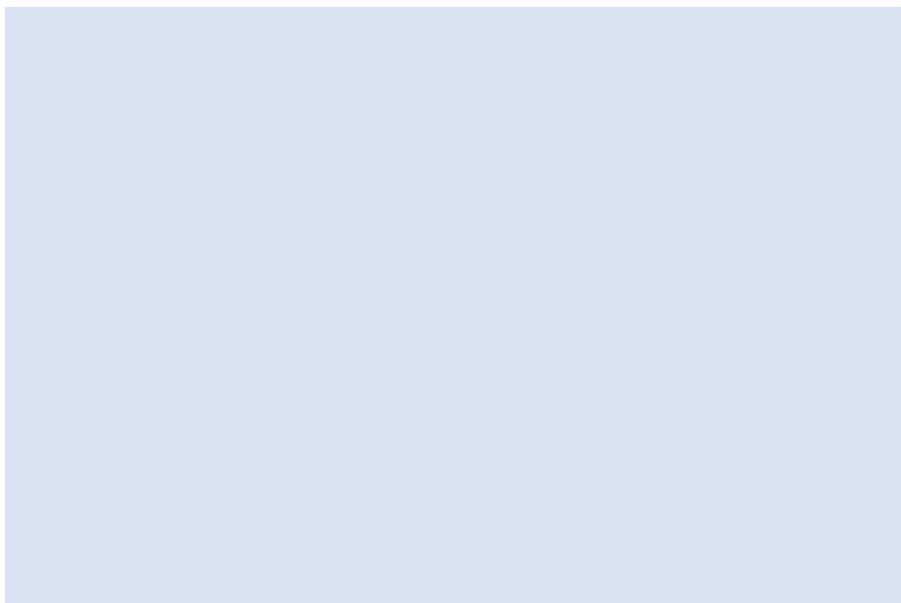
Para finalizar, conviene que grupalmente elaboréis una lista de comportamientos que os propongáis tener siempre en mente para facilitar la interacción

adecuada, y tenerlos visibles en el espacio donde habitualmente trabajéis (presencial o virtual). Por ejemplo:

- Estar atento a los requerimientos de la tarea.
- Escuchar con atención.
- Aprender.
- Aportar ideas.
- Ayudar a otros.
- Animar a todos a participar.
- Mostrar respeto a los demás.

¿Cuáles propondrías?	¿Cuáles habéis acordado?

Reflexiones finales de la actividad: ¿Qué has aprendido? ¿Qué utilidad tiene en este proyecto? ¿Qué otras aplicaciones para otras situaciones?



Actividad 20. Huerto ecológico

El mundo cambia con tu ejemplo, no con tu opinión.

PAULO COELHO

La actividad que aquí te proponemos se titula *Huerto ecológico*. Se trata de una tarea básica, donde lo que perseguimos es que trabajes la competencia básica del compromiso social. El objetivo principal que perseguimos es desarrollar el compromiso mediante la implicación con la tarea y la toma de contacto con tu realidad.

A nuestro entender, quizás tú ya te dediques a cultivar plantas; de ser así, te indicamos que esta tarea está enfocada para que tomes conciencia de la importancia que tiene comprometerse con las tareas y cuáles son los resultados que se pueden obtener. En caso contrario, es decir, si eres una persona que nunca te has dedicado a cuidar una planta, no debes preocuparte, te daremos indicaciones de lo que debes hacer. Si esta situación te agobia, ¡piensa que solo serán unos días! Unos pocos días serán suficientes para que adquieras conciencia de la relevancia que tiene el compromiso en cualquier tarea, probablemente aprenderás que, gracias a tu compromiso con la tarea, pueden «florecer» resultados.

Pasamos a continuación a explicar brevemente el desarrollo de la actividad que se organizará en dos fases claramente diferenciadas. La primera requiere un trabajo previo por tu parte y la segunda se realizará en el espacio de trabajo grupal.

Sesión 1. Trabajo previo

En esta primera fase, lo primero que tienes que hacer es conseguir dos recipientes donde puedas cultivar diversos productos y distintas semillas. Podrían ser de productos para consumir (tomate, hierbabuena...), o podría ser de productos ornamentales (flores); lo dejamos a tu libre elección. Selecciona lo que tú quieras, lo que más te guste. Centra tu elección en tus gustos, preferencias, etc. Si te gustan determinados colores, busca aquella planta que los incluya; si eres una persona que le encantan las fragancias, selecciona aquella planta aromática. Lo importante es que cuando tú veas esa planta, la veas bonita, atractiva. Igualmente, puedes centrar tu elección en productos para consumir, por ejemplo, puedes cultivar hierbabuena y luego usar este producto para elaborar, por ejemplo, un «mojito», o para aromatizar tus comidas, etc.

Tus tareas serán sencillas: cuidarás las plantas, tomarás evidencias y desarrollarás un álbum. Así pues, tendrás que cuidar las dos macetas durante un mes, aunque tu atención será distinta en cada una. Una la regarás cada tres días, mientras que la otra no. Tras realizar esta tarea tienes que tomar eviden-

cias de cada macetero, es decir, harás fotografías de cada una. Cuando finalice el periodo de tiempo establecido –esto es, el mes marcado como tiempo de trabajo–, tendrás un repertorio de fotos de ambas macetas que pondrás a modo de álbum fotográfico.

Con este álbum fotográfico tendrás que trabajar. Con este material hay que hacer una reflexión (justificada) sobre el proceso. Es fundamental que respondas a las siguientes cuestiones

Cuestiones	Justificación/descripción/explicación
¿Qué has aprendido con esta tarea? ¿En qué ha consistido tu servicio?	
¿Cómo ha contribuido tu servicio?	
¿Para qué te ha servido esta actividad si lo extrapolamos a las interacciones personales?	
Destaca aspectos positivos y negativos del desarrollo de tu tarea.	
Otros temas que consideres de interés.	

Toda esta información tendrás que plasmarla de manera que la puedas proyectar en clase (puedes usar un Power-Point). Es fundamental que justifiques todas tus opiniones.

Sesión 2. Trabajo en sesión grupal

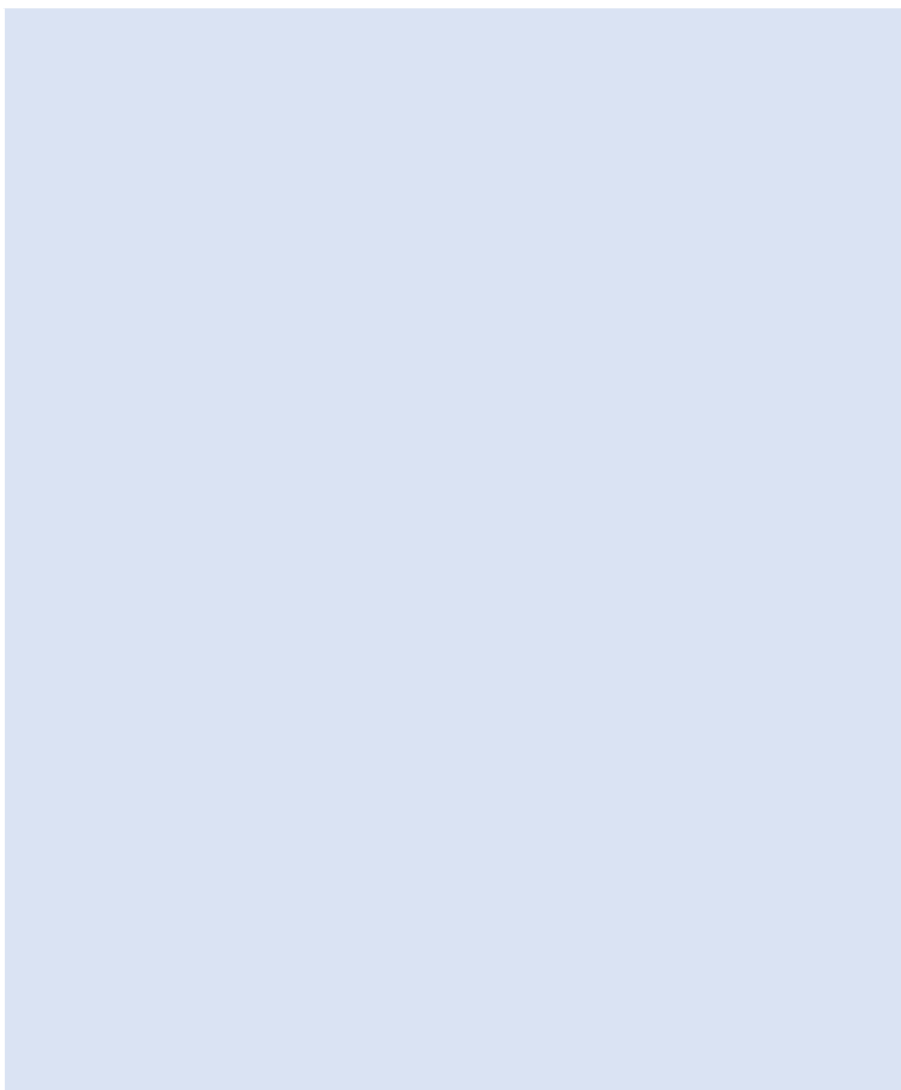
Esta fase se realizará en una sesión de trabajo y en un lugar donde puedan estar todos los participantes, donde expondréis todas las actividades (presentaciones individuales). El tiempo máximo que se dará para cada exposición será de 15 minutos. Al finalizar todas las exposiciones, se abrirá un turno de debate y reflexión sobre las tareas. Lo que se persigue con esta tarea es compartir experiencias personales, analizar la importancia y las consecuencias que tiene el compromiso con la tarea y extrapolar esta experiencia al desarrollo de programas de intervención. La pregunta subyacente con la que hay que cerrar la sesión será la siguiente: ¿qué papel tienen las personas en un programa de ApS?

Finalmente, tendrás que realizar una autoevaluación, donde te animamos a que reflexiones sobre qué has aprendido con esta actividad y para qué te ha servido.

Con esta tarea podrás comprobar lo siguiente:

- Es importante detectar las necesidades reales.
- Tu implicación en la tarea es muy importante.
- La importancia de dedicar tiempo a nuestro trabajo.
- La relevancia del sentido de la responsabilidad con el trabajo.
- La paciencia es un factor importante en cualquier trabajo que se realice.

Anota tus reflexiones.



5.3. Paso 3. Esbozar el proyecto

Actividad 21. Habitar las necesidades y los problemas

*Aunque todas las posibles preguntas de la ciencia recibiesen respuesta,
ni siquiera rozarían los verdaderos problemas de nuestra vida.*

LUDWIG WITTGENSTEIN

Estamos finalizando esta segunda fase y tienes que elaborar el primer esbozo, una primera aproximación de lo que más adelante será tu proyecto, vuestro proyecto. Pues bien, precisamente ahora, **no hay que tener prisa**. Te explicamos la razón.

En la primera fase miraste a tu alrededor, tras un trabajo de observación y reflexión, identificaste junto a tu grupo una necesidad en la que centrar el proyecto. Además, tuviste la oportunidad de contactar con diferentes sectores de la sociedad que te acercaron más a la realidad existente. Total, tenemos la necesidad identificada, y si nos permites, el problema está identificado.

Lo que necesitas ahora es habitar el problema, es decir, permanecer centrada/o en él y no dejarte seducir por la idea de buscar soluciones que serían fruto de la inmediatez. Pensar en las soluciones, en el servicio, pertenece a tu yo del futuro (muy cercano, pero futuro). Ahora necesitas tiempo para pensar; pensar en la necesidad/problema que te ha movilizado, porque cuanto más tiempo lo habites, mejor lo vas a conocer y definir, y, por tanto, una mejor solución o servicio idearás (siempre y cuando dependa de ti).

Si te parece, adaptando la técnica de los cuatro pasos Quesada (2021) y siempre con el objetivo de potenciar tu pensamiento crítico, vamos a ayudarte a profundizar en el problema/la necesidad. Sígueme:

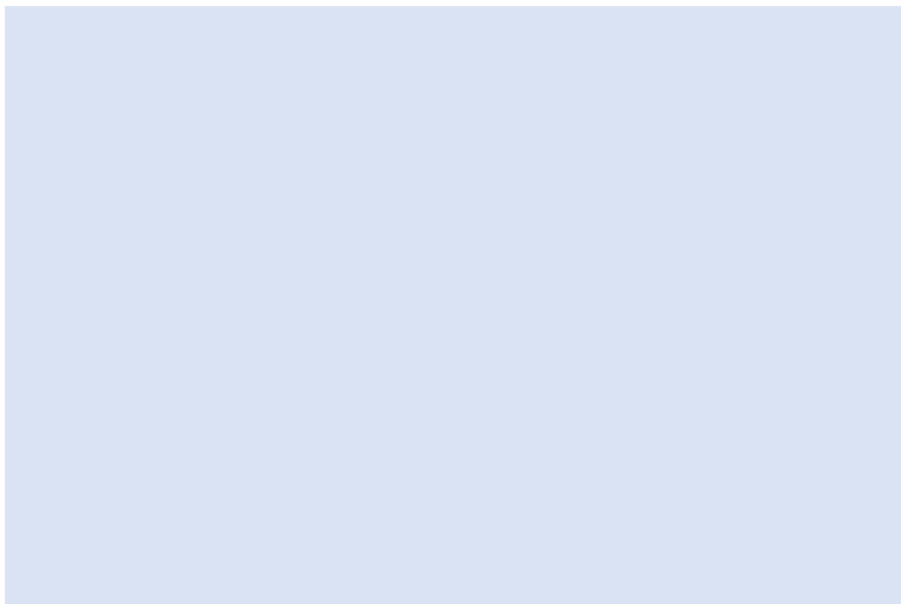
1. Transforma el problema/la necesidad en una pregunta. Esto te ayudará a indagar. Una pregunta lleva otra, y otra...
2. La pregunta debe ser un problema/una necesidad o carencia, y no la solución. En muchas ocasiones incluimos la solución al plantear y definir el problema. Para ello te recomendamos que centres tu interés en el problema relacionado con la experiencia de ApS que vas a realizar. Una vez que tengas determinado esto, deberías plantearte: ¿qué tipo de servicio se puede aplicar para resolver este problema social?, ¿cuál será mi aportación en la resolución de este problema social? Lo que pretendemos con estas dos cuestiones es, primero, que analices más allá del problema social y te adentres en las soluciones de este (puedes llegar a plantar varias soluciones igualmente viables e interesantes ante un mismo problema); segundo, que pienses en cómo materializar estas soluciones en servicios determinados, y tercero, que

reflexiones sobre cuál puede ser tu grado de implicación en la resolución del problema.

3. Cada pregunta debe aludir a un problema/una necesidad o carencia, y no muchos/as simultáneamente. Este enunciado hace referencia a que el problema debe descomponerse en elementos pequeños, lo que beneficia su comprensión, ya que nos permite jerarquizar esos elementos o simplemente decidir por dónde empezar.
4. Finalmente, la pregunta debe ser tu problema/necesidad o carencia. ¿En qué sentido? En que tenemos que distinguir qué puede depender de ti y de tu grupo y qué es lo que no depende ti. En este nivel de análisis, lo que buscamos es que valores positivamente la importancia de tu implicación, que veas que tu participación es relevante en la resolución de un problema social; especialmente, nos interesa que tomes conciencia de que «pequeños granitos de arena pueden llegar a formar un desierto».

Hechas todas estas aclaraciones, te animamos a que comiences con el desarrollo de la actividad, te toca a ti, de modo que adelante.

¿Cuál es la necesidad que quieres/queréis abordar? No tengas prisa y sigue los pasos anteriores.



Sigamos avanzando. Sigamos morando en el problema/la necesidad. Añadamos algunos pasos más. Somos totalmente conscientes de la cantidad ingente de información que puede haber alrededor de esa necesidad/proble-

ma que tú y tu grupo habéis identificado. Pero ¿cómo distinguir entre buena y mala información?, ¿cómo distinguir entre información viva (información objetiva y fiable que nos dirige hacia la verdad) e información muerta (información que no nos sirve, que no nos aporta nada)? Quesada (2021) hace esa distinción en aras de combatir la toxicidad de la información o infoxicación respecto a la cantidad y calidad de la información a la que tenemos acceso en la actualidad. Para ayudarte a hacer esta distinción, responde:

- ¿Qué hechos puedes recopilar sobre tu problema/necesidad?
- ¿Qué opiniones son valiosas para tu problema/necesidad?
- ¿Cuál es la información viva que te ayuda a abordar el problema/necesidad?
- ¿Cuál es la información muerta que has desechado porque no te aporta información valiosa para abordar el problema/necesidad?

Además de la problemática existente con la infoxicación que boicotea la práctica de pensamiento crítico, hay que añadir esa tendencia de la que hablábamos anteriormente de pensar en soluciones rápidas, casi automáticas, que no se lo ponen fácil al pensamiento crítico. Cuando pensamos rápido usamos atajos que nos ayudan a tomar decisiones, esto es, los sesgos cognitivos o las jaulas, como los denomina Quesada (2021) –del pensamiento, añadimos nosotros–. Otra cosa es ya la calidad de esas decisiones; por ejemplo, para estimar si una información es pertinente al problema/la necesidad que estoy definiendo o no. Existen varios tipos de sesgos, pero los que son especialmente pertinentes para nuestra tarea actual, esto es, habitar el problema/la necesidad para definirlo, son los sesgos que se producen al manejar mucha información. A continuación, te proponemos una lista de sesgos (tabla 5.5) para que puedas reflexionar sobre cuáles están o han estado presentes en esta fase del proyecto al decidir qué información es pertinente para definir la necesidad en la que te centras:

Tabla 5.5. Sesgos cognitivos

Sesgos	Sí	No
De confirmación. Prestar más atención a la información que confirma nuestras creencias. Por ejemplo, cuando consultamos fuentes de información que sabemos coinciden con nuestra tendencia política.		
De anclaje. La primera información (anclaje) determina cómo entendemos la segunda. Por ejemplo, un segundo precio nos parece más caro o barato en función del primer precio visto, porque lo usamos como término de comparación, aunque el segundo precio sea también caro o barato. En el caso que nos ocupa, la primera información que llega a tus manos es la que hace de anclaje para el resto y condiciona la aceptación o no de la demás.		
De efecto marco. La mente tiende a percibir la información de manera distinta, y por tanto tomar decisiones, en función de lo que envuelva esa información, esto es, el marco. Por ejemplo, es frecuente en publicidad que el producto que se quiere vender pierde protagonismo en favor del marco que lo envuelve. En tu caso, aceptar como pertinente información en la que cobra protagonismo todo lo que la adorna, y no la información que nos interesa.		
De disponibilidad. Prestar más atención o que parezca más importante la información que tenemos más disponible. Por ejemplo, consideramos como información más pertinente la que está más accesible en la red.		
Del efecto halo. Nos llama la atención un rasgo positivo de una persona y lo generalizamos a la totalidad de esa persona. Por ejemplo, en nuestro caso, la pertinencia de una parte de la información de un documento nos condiciona a pensar que todo el documento es adecuado para nuestros objetivos.		

Adaptado de Quesada (2021).

Reflexionar sobre los sesgos te permite modificar la información que consideras pertinente y quieres utilizar para basar tu proyecto.

Llegado este momento, únicamente queda organizar la información relativa a la necesidad detectada según la siguiente fórmula (a modo de ejemplo orientativo, cuadro 5.3)

Cuadro 5.3. Aplicación de pensamiento crítico al análisis de necesidades del entorno

NECESIDAD	ARGUMENTOS	EVIDENCIAS (pueden ser de otros tipos; ver actividad 6)
<p>La necesidad que hemos detectado y en la que nos vamos a centrar es la prevención de las dificultades de lectura en el CEIP. Espejo del Mar dado el aumento de estos casos en los últimos 10 años, y las consecuencias educativas y psicológicas que tiene la presencia de estas dificultades en el alumnado (dificultad para acceder al resto de aprendizajes, frustración, baja autoestima, dificultad para las relaciones sociales, entre otras) tal y como se evidencia literatura académica sobre el tema (Andrés-Romero, 2019; Fernández-Torres, 2020; Salgero-García, 2021; Salvador-Ferrer, 2022) y según consta en el informe PISA (2018).*</p>		

Elaboración propia.

* Todos los datos son ficticios

Ahora te toca a ti

NECESIDAD	ARGUMENTOS	EVIDENCIAS (pueden ser de otros tipos; ver actividad 6)

Actividad 22. Comprendiendo la realidad

Siempre es demasiado temprano para abandonar.

NORMAN VICENT PEALE

En la actividad que aquí te presentamos pretendemos que trabajes la competencia básica de compromiso. Asimismo, somos conscientes de que esta tarea puede contribuir a tu formación relacionada con otras competencias, tales como el trabajo en equipo y el bienestar. En relación con el objetivo principal que perseguimos, consiste en desarrollar el compromiso mediante el aprendizaje colaborativo.

Como ya te habrás dado cuenta, el cine está muy presente en nuestra guía. En varias actividades te hemos propuesto que disfrutes de una buena película, siendo conscientes de que el cine puede ser una buena fuente de inspiración, aprendizaje y motivación. Teniendo en cuenta que te encuentras en estos momentos en la fase de motivación, está sobradamente justificado que en esta propuesta el cine sea el corazón de la actividad.

En la actividad anterior, ya estabas aplicando habilidades de pensamiento crítico para analizar la necesidad en la que tú y tu grupo os habéis fijado. Lo que te proponemos es que sigas profundizando en esa necesidad/ese problema que ya has identificado, pero ahora a través del cine. Para ello vamos a desarrollar la actividad en dos sesiones; la primera, destinada al trabajo en pequeños grupos; la segunda, dirigida al desarrollo grupal del trabajo.

Sesión 1. Trabajo previo

El desarrollo de esta actividad requiere la organización en grupos (cuatro o cinco personas). Es importante que tengas presente que los grupos serán auto-gestionados, es decir, en todo momento los protagonistas de la tarea seréis vosotros. De igual forma, es necesario que exista una persona responsable en cada grupo. Esta será seleccionada por vosotros en concreto, entre vosotros y por vosotros.

Para la realización de la tarea, tendréis que seleccionar una película relacionada con el problema social. Es básico tener clara la elección, es decir, ¿por qué habéis seleccionado esta película?

Una vez realizada la elección, todos los miembros del grupo tenéis que ver la película conjuntamente. Es importante destacar que tenéis que realizar esta tarea antes de la sesión docente y es necesario que la veáis todos al mismo tiempo. Sois vosotros quienes seleccionaréis cómo haréis esta tarea, es decir, podría ser que para ver la película quedéis en un lugar físicamente, o incluso si lo consideráis conveniente, podéis realizar una sesión online. En este caso, el

medio de realización no es fundamental, lo importante es que la actividad se realice al mismo tiempo.

Tras la visualización de la película, es importante que cada grupo elabore su propia presentación de ella. En concreto, en dicha presentación tienes que incluir la siguiente información (cuadro 5.4):

Cuadro 5.4. Guion para análisis de película sobre necesidad seleccionada

Cuestiones para desarrollar
Título de la película y datos de la película (basada en historias reales, en un libro, etc.).
Justificación de esta elección.
Breve resumen de la película.
Explicar en qué medida esta película te ha servido para comprender la situación de las personas que viven en esa situación vulnerable.
¿Qué os ha inspirado respecto a un posible servicio?
Otros aspectos que el grupo considere de interés.

Elaboración propia.

Esta información se proyectará en la sesión de trabajo en clase; en concreto, el día establecido para ello.

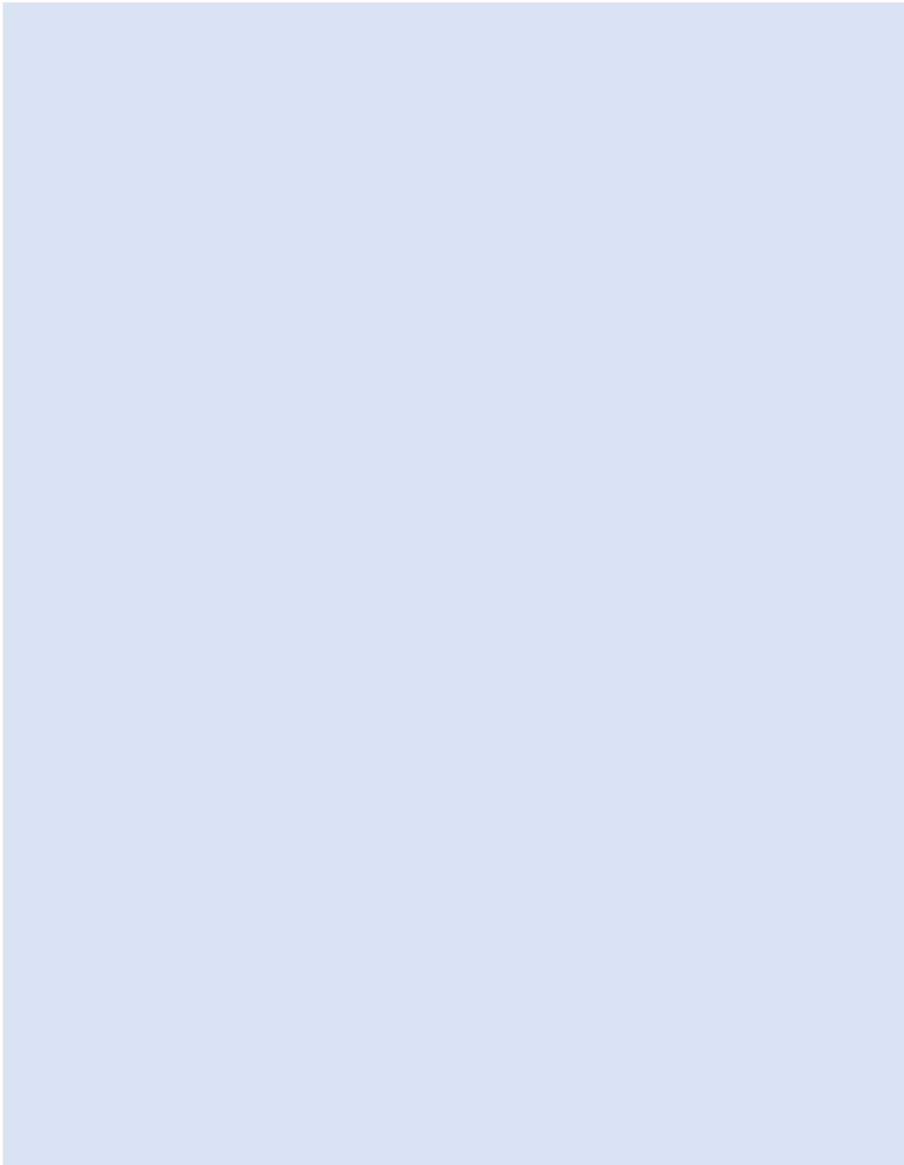
Sesión 2. Sesión de trabajo grupal

En esta sesión de trabajo, todos los participantes seréis los protagonistas, pero el mayor peso recaerá sobre el responsable del grupo. En concreto, la tarea de este consistirá en exponer los resultados del trabajo grupal previo. Para el desarrollo de esta tarea se fijará un tiempo máximo en cada grupo; el tiempo estimado será de 15 minutos.

Una vez que hagáis la exposición, pasaremos a una fase de evaluación en cada grupo. Primero, haréis una coevaluación. Para ello se abrirá un turno de debate y reflexión sobre la tarea de cada grupo, especialmente es importante que los compañeros receptores (audiencia) destaquen otras ideas no incluidas en el trabajo y consideren relevantes, justificando siempre sus opiniones o argumentos. Esta tarea se repetirá con cada grupo de trabajo. Su finalidad consiste en ofrecer información adicional y complementaria en cada grupo de trabajo que amplíe tu visión de la realidad y del problema social.

En segundo lugar, haréis una reflexión personal final para que te pares a reflexionar sobre cuál ha sido tu contribución en el equipo y si has expuesto en el equipo todo tu potencial. En caso de no haberlo hecho, reflexiona honestamente sobre la causa o las causas que te impidieron poner todas tus competencias al servicio del equipo.

¿Qué has aprendido con esta actividad? ¿Tu opinión coincide con la de la mayoría de los integrantes del grupo?



Actividad 23. Mis/nuestras aportaciones cuentan

Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad.

ALBERT EINSTEIN

A estas alturas del proyecto deben ir aclarándose qué aprendizajes curriculares te facilitará el ApS y hacia qué tipo de servicio os encamináis. Con tus habilidades asertivas y el equipo de trabajo organizado, es el momento de seguir realizando un primer esbozo del proyecto con el que todo el grupo se sienta comprometido.

El objetivo principal que persigue esta actividad es procesar grupalmente el primer esbozo del proyecto, de modo que cada componente del equipo y en conjunto tengáis claro qué se persigue y vuestra implicación en las distintas fases. Una vez más, los valores de entendimiento mutuo, colaboración y compromiso adquieren relevancia, ya que habrá que llegar a acuerdos beneficiosos para todas las partes (sin perder de vista a las personas destinatarias del servicio que también deben salir beneficiadas ¡y es el motivo por el que estás en este punto!).

Sesión 1. Círculo de intereses

Para profundizar y compartir vuestros intereses y motivaciones sobre el proyecto de ApS y centrarte o centraros en lo que depende de ti o de tu equipo, puedes volver a realizar la actividad del *Círculo de intereses*, esta vez aplicado a qué actividades realizar, qué tema abordar, cómo hacerlo... Habrá que tener en cuenta que no en todos los proyectos se puede participar de igual modo en estos aspectos. En la figura 5.1 tienes un ejemplo.

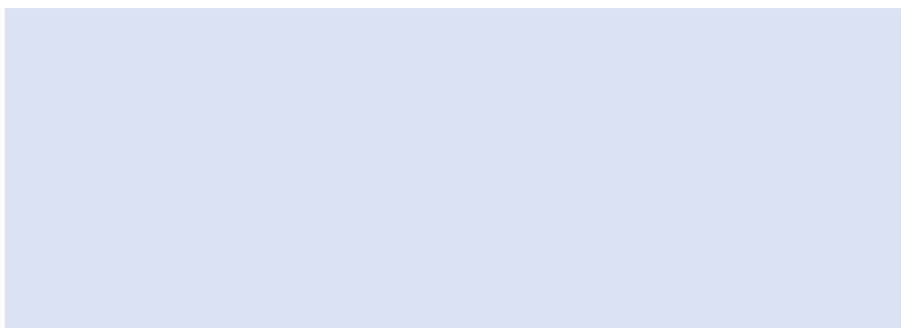


Figura 5.1. Círculo de intereses aplicado al primer esbozo del proyecto.
Fuente: elaboración propia.

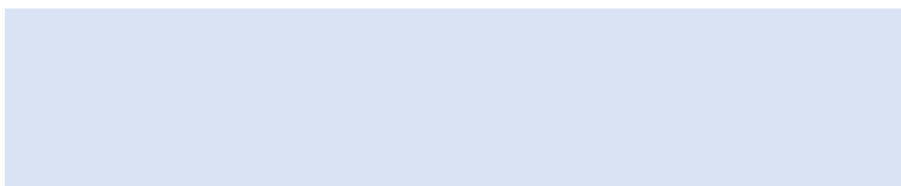
Ahora, en equipo rellena el círculo intentando dar respuesta a las siguientes cuestiones (y otras que surjan en el equipo, o por parte del equipo docentes):

- ¿Tenemos clara la necesidad social a la que debemos dar respuesta y los aprendizajes que se persiguen? ¿Depende de mí aclarar estas cuestiones?
- ¿Qué fases del proyecto de ApS dependen de nosotros? ¿La planificación y el diseño del servicio? ¿La ejecución del servicio?
- ¿La reflexión sobre lo que aprendemos en el desarrollo, ejecución y evaluación del proyecto?
- ¿Depende de mí, de nosotros/as, la evaluación de nuestros aprendizajes y el servicio prestado? ¿En qué aspectos? ¿Cuándo y cómo?
- ¿Podremos organizar y participar en una celebración a modo de cierre del proyecto?
- ¿Se podrán realizar propuestas de mejora si el proyecto continúa?

Anota otras preguntas:



Anota tus reflexiones.



Sesión 2. Esbozo del proyecto

Para finalizar, podéis completar la siguiente ficha (cuadro 5.5) a modo de esquema que enmarque el trabajo del equipo, focalice aspectos sobre los que trabajar, así como vuestros intereses, motivaciones y compromisos para, a partir de ellos, seguir avanzando.

Cuadro 5.5. Ficha inicial del proyecto

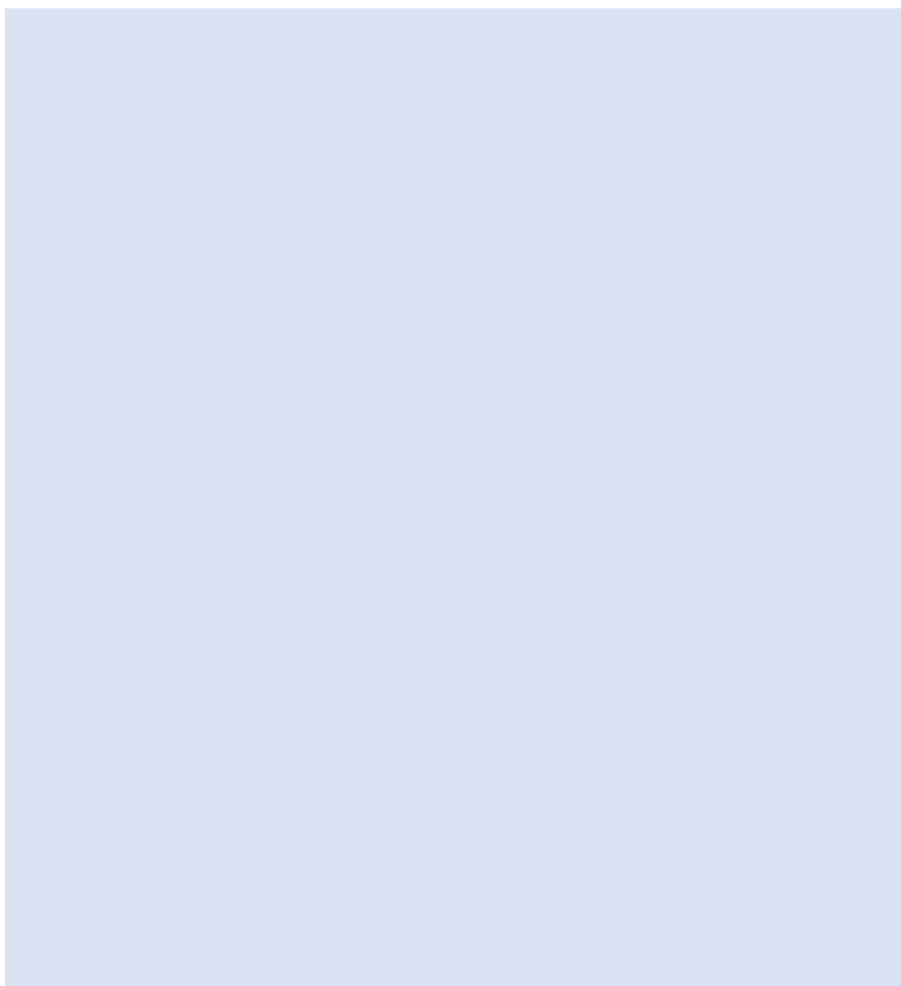
Tema de ApS	
Necesidades detectadas	
Destinatarios y características	
Entidad social/personas colaboradoras	
Aprendizajes previstos	
Beneficios esperados	Para beneficiarios del servicio: Para agentes del servicio: Para ti:
Posibles servicios que prestar	
Tiempo disponible para el proyecto	
Responsabilidades previstas en el equipo	
Participación en planificación del servicio	No/sí, actividades previstas:
Participación en diseño del servicio	No/sí, actividades previstas:
Participación en ejecución del servicio	No/sí, actividades previstas:
Participación en evaluación del servicio	No/sí, actividades previstas: autoevaluación (personal), coevaluación (entre los miembros del equipo)
Participación en evaluación de aprendizajes	No/sí, actividades previstas: autoevaluación (personal), coevaluación (entre los miembros del equipo)
Participación en celebración	No/sí, actividades previstas:
Participación en propuestas de mejora del proyecto	No/sí, actividades previstas:
Reflexión final	No/sí, actividades previstas:

Elaboración propia.

Importante: a modo de juego, comprobad que cada componente del equipo puede explicar este esquema. Comienza una persona explicando el boceto al grupo. Alguien da una palmada y nombra a otra (o tira una pelota de papel a otra), que deberá continuar la explicación hasta que se produzca una nueva palmada y otro nombre, que continuará. Se sigue sucesivamente hasta que se describa el boceto en su totalidad y con la participación de todos. El juego se interrumpe ante dudas surgidas en algún apartado. Se resuelven las dudas y se vuelve a comenzar, esta vez por otra persona.

Para la realización de esta actividad será necesario contar con las indicaciones y guía del equipo docente responsable del proyecto, ya que puede haber diferencias en cuanto a su desarrollo.

Reflexiones tras la actividad:



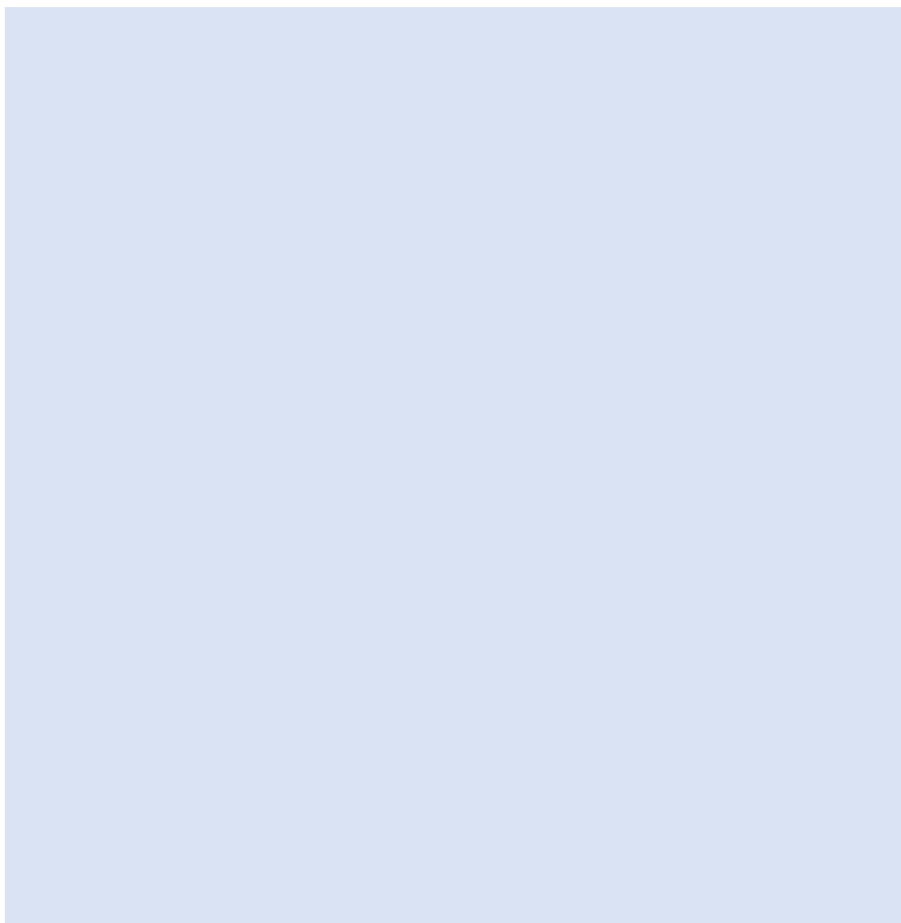
Cierre de fase 2

Actividad 24. Diario ilustrado 2

*Los cuadros están hechos para
estar en lugares de meditación.*

GUILLERMO PÉREZ VILLALTA

Para potenciar el desarrollo de actividades de autocuidado y bienestar personal, y para que estimules tu inteligencia emocional, autoestima y creatividad, expresa en este cuadro cómo te has sentido en la segunda fase (**motivación**) del proyecto de ApS en el que estás implicado/a. Ya sabes que puedes utilizar los materiales y herramientas con las que más disfrutes, incluso, ¿por qué no?, probar y experimentar con otros que pueden abrirte un mundo de sensaciones. ¡Atrévete!



6.

Fase 3. Planificación

*Planificar es traer el futuro al presente
para que puedas hacer algo ahora.*

ALAN LAKEIN

Esta tercera fase requiere un entrenamiento; a planificar se aprende planificando. La fase de **planificación** nos conduce a la actualización del primer esbozo del proyecto, con especial cuidado de: 1) programar el servicio que se va a prestar, 2) prever los aprendizajes a conseguir, 3) realizar el diseño sobre cómo se va a realizar (ver en el bloque I el capítulo 1).

Iniciamos esta tercera fase de **planificación** «esbozando el servicio» (paso 1) a través de la actividad inicial *Speed dating* sobre un problema social (actividad 25) en la que tendrás la oportunidad de conversar con cada uno de tus compañeros del grupo de trabajo para obtener un listado de posibles servicios que potencialmente son susceptibles de ponerse en marcha. La construcción conjunta de ese listado potenciará el bienestar personal y grupal, así como el compromiso y la resolución de problemas. A continuación, a través de la actividad *Soluciones ganar-ganar* (actividad 26), tú y tu grupo analizaréis cada una de las propuestas del listado hasta consensuar cuál es el servicio más adecuado y con más posibilidad de éxito para la necesidad en la que os habéis centrado, siempre adoptando una actitud positiva en la mediación de conflictos intragrupales para la resolución de problemas. Esta actividad te da la oportunidad de poner en práctica principalmente tus habilidades interpersonales de comunicación y para el trabajo en equipo. Finalmente, a través de la actividad *Habitamos las soluciones y el servicio* (actividad 27), os vais a ocupar de comprobar y poner a prueba si la decisión tomada es la correcta, activando el pensamiento crítico para trabajar la información de forma objetiva y veraz.

Para «planificar los aprendizajes» (paso 2) comenzamos con la actividad *Profundización en ApS. Debate 3* (actividad 28), mediante la que estudiarás los diferentes tipos de aprendizajes y su importancia en función de la cultura, desarrollando así el pensamiento crítico. A continuación, te proponemos la actividad *Reencuadre* (actividad 29), en la que tú y tu grupo podréis estimar los aprendizajes incluidos en tu proyecto, incluso los derivados de las situaciones complejas planteadas, potenciando así el autoconocimiento, el procesamiento grupal y la autoestima. La tercera actividad *Conectando con la realidad: conexión entre el mundo académico y el mundo real* (actividad 30), te va a permitir subrayar la importancia de los contenidos teóricos abordados en las materias implicadas en el proyecto que son imprescindibles para su puesta en marcha,

trabajando el compromiso, el trabajo en equipo, el bienestar y la empatía. Asimismo, te ofrecemos la actividad *Rompecabezas* (actividad 31), en la que podrás profundizar, individual y grupalmente, los contenidos teóricos identificados potenciando la interdependencia positiva y el procesamiento grupal.

Finalmente, hay que «diseñar un plan» (paso 3), para lo cual te proponemos cuatro actividades que te van a ayudar a realizarlo plena y, sobre todo, conscientemente. La primera actividad: *Autoevaluación y coevaluación* (actividad 32), te da la oportunidad de respirar, detenerte y recapitular al reflexionar sobre tu aportación individual al grupo y sobre vuestro funcionamiento como grupo en el recorrido efectuado hasta este momento, potenciando así el trabajo innovador dentro del grupo, así como tu autoestima. Justamente, al realizar la tarea anterior pueden surgir cuestiones grupales conflictivas que necesitan ser tratadas desde la asertividad para favorecer el trabajo grupal. *Afrontar dificultades* (actividad 33) es la actividad diseñada para tal fin al potenciar habilidades de comunicación asertiva. En esta misma línea, la actividad *Me valoro y valoro mi equipo* (actividad 34) está dirigida a la toma de conciencia de que el apoyo mutuo es esencial para un buen y satisfactorio funcionamiento grupal. Finalmente, en la actividad *Tenemos nuestro plan* (actividad 35) podréis plasmar estructuralmente el proyecto ApS que habéis creado entre todos, favoreciendo así la organización del trabajo en la siguiente fase de **realización**.

Como en fases anteriores, cerramos esta fase de **planificación** con la actividad *Diario ilustrado 3* (actividad 36), en la que podrás mostrar los sentimientos y sensaciones que has experimentado en esta fase de una manera reflexiva, consciente, inspirada y creativa, afianzando así tu autoestima.

6.1. Paso 1. Esbozar el servicio

Actividad 25. *Speed dating* sobre un problema social

Así como hay un arte de bien hablar, hay un arte de bien escuchar.

EPICTETO DE FRIGIA

La actividad que aquí te presentamos la hemos denominado *speed-dating* sobre un problema social. Es una sencilla tarea donde trabajaremos la competencia básica de bienestar personal, al tiempo que se pueden conseguir otras competencias, como, por ejemplo, la creatividad, la resolución de problemas y el compromiso. El objetivo principal es desarrollar el bienestar mediante el intercambio de ideas y opiniones, potenciando así el interés por el proyecto. Se trata de una actividad sencilla, eficaz y eficiente, donde la comunicación interpersonal será la pieza clave. A través de ella, obtendrás ideas creativas e innovadoras que harán que en todo momento te sientas cómoda/o con el proceso.

Para la realización de la actividad se requiere el desarrollo de tres partes. La primera parte (tareas previas) está vinculada con las tareas previas que ya has realizado en la fase anterior, esto es, el consenso del grupo con relación al tema y la necesidad en la que se centra el proyecto. Te recuerdo que en la última actividad de la fase 2 elaboraste junto a tu grupo un primer esbozo del proyecto en el que el tema y la necesidad central aparecían claramente. Por tanto, nos encontramos que, si estamos desarrollando esta actividad únicamente con nuestro grupo, tenemos ya el problema social sobre el que vamos a hablar en la siguiente parte de la actividad (escríbelo en el cuadro habilitado), o bien tenemos una lista de temas sociales/necesidades (tantos como grupos de trabajo formen la clase; anótalos en el cuadro igualmente) sobre los que centrar esta actividad, si estamos llevándola a cabo en el entorno del aula.

	MI GRUPO
SPEED-DATING centrado en....	
	LOS GRUPOS
SPEED-DATING centrado en....	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

La segunda parte (sesión de trabajo interpersonal) consistirá en que dos personas (del mismo grupo si estás desarrollando esta actividad únicamente

con tu grupo, o de diferentes grupos si la llevas a cabo en un entorno de aula) hablarán durante 7 minutos sobre el problema social seleccionado previamente por tu grupo o sobre los dos problemas sociales de los dos componentes de la díada. El tema de conversación debería girar en torno a qué posible servicio pueden realizar quienes participen en ese problema social. Transcurridos los 7 minutos, se conformará aleatoriamente otra pareja que realizará la misma tarea durante otros 7 minutos. Este proceso de rotación será aleatorio y se realizará entre 35-50 minutos como máximo. Para que estas rotaciones se desarrollen ordenada y precisamente es deseable que una persona (que no pertenezca a ningún grupo de trabajo para que no pierda la oportunidad de interactuar con los compañeros/as) actúe como moderador/a, cuya función principal será el control preciso de los tiempos.

Finalizado este tiempo, se genera un turno de debate y reflexión en el grupo, o en cada grupo, en torno a la cuestión analizada en parejas. Los resultados serán recogidos y registrados públicamente por la persona que modera con el propósito de ofrecer una exposición de los datos a toda al grupo o a todos los grupos (la clase). Se cierra la sesión con un debate y reflexión final sobre la tarea realizada.

A continuación, puedes recoger el listado de todos los posibles servicios, relacionados con tu tema/necesidad, que se han generado a partir de las interacciones celebradas. Elaborar este listado te servirá como punto de partida para abordar la tercera y última parte de esta actividad.

SERVICIOS GENERADOS A PARTIR DE LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS

-
-
-
-
-
-
-

En la tercera parte (reflexión personal de la actividad) abrimos un espacio en el que te animamos para que pienses sobre cuestiones básicas. Se trata de que seas consciente de los procesos de cambio por los que transitas: ¿para qué te ha servido esta actividad?, ¿qué te ha aportado esta actividad?

La actividad *speed-dating* me ha servido para:

Porque me ha aportado:

Actividad 26. Soluciones ganar-ganar

El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente de repetir lo que otras generaciones hicieron.

JEAN PIAGET

El objetivo de esta actividad es mejorar tus habilidades interpersonales y de procesamiento grupal innovador, especialmente para facilitar la creatividad y el pensamiento crítico a la hora de aprender a comunicarte y trabajar en equipo. Como objetivo secundario también persigue la interdependencia positiva en el equipo de trabajo y mantener tu autoestima sana, tu bienestar psicológico y que tomes conciencia también de los valores de imaginación, colaboración y compromiso que se deben tener como referencia en el transcurso de esta actividad.

Llegamos hasta aquí con un listado de servicios cuyo origen lo situamos al final de la segunda fase, al realizar el primer esbozo del proyecto, y al iniciar esta tercera fase, como resultado de los intercambios comunicativos (*speed-dating*). Lo cierto es que llega el momento de concretar el servicio que se va a prestar. Cualquiera que sea el área de conocimiento, hay que reflexionar y programar: ¿de qué modo podemos contribuir a mejorar nuestra dificultad/reto social?; de todo nuestro listado, ¿cuál será el servicio que podamos asumir con mayor solvencia?

Como en cualquier situación social, pueden surgir conflictos de intereses, diferentes opiniones o posiciones respecto a algo. Los conflictos son algo habitual que debes aprender afrontar constructivamente. Por eso es importante que valores que en este paso pueden surgir conflictos y tomes conciencia de lo importante que es no solo llegar a una solución, sino cómo se llega a ella para tener más oportunidades de lograr tus objetivos, mejorar la confianza y apoyo con las personas implicadas y sentirte mejor (con alegría, vitalidad, seguridad...).

Antes de continuar, recuerda un conflicto que haya surgido en el que hayas participado: ¿cuál fue el conflicto?, ¿qué actitudes tomaron las partes?, ¿se solucionó?, ¿cómo?, ¿cómo te sentiste durante el conflicto y una vez finalizado?

Anota tus respuestas:

Es deseable que los conflictos se aborden con una actitud ganar-ganar (negociación integrativa), que facilite que todas y cada una de las personas implicadas en el proyecto obtengan un beneficio y os sintáis bien. Como agente del servicio, te proporcionará aprendizajes y satisfacciones, especialmente al ayudar y colaborar con otras personas. Ahora bien, nunca se puede perder de vista que el objetivo es prestar el servicio a la comunidad. La finalidad de un proyecto de ApS es precisamente lo que ahora estás planificando.

Los esfuerzos por dialogar y buscar soluciones deben darse por todas las partes implicadas, pero aún así, habrás de entender que (en la mayoría de los conflictos) la solución a la que interesa llegar será una a la que, al menos parcialmente, satisfaga a todas: **ganar- ganar**. Esto implica:

- Dejar de ver los conflictos como una lucha de intereses (donde una parte gana y la otra pierde), dejar de verse como partes adversarias para reencuadrarse como colaboradoras.
- Cambiar tu actitud de ganar-perder a ganar-ganar, favorecerá que la otra parte también cambie su actitud a ganar-ganar.
- Abordar el conflicto como búsqueda de intereses compatibles.

Sesión 1. Análisis

Partiendo de las ideas anteriores, con el resto de tu equipo y a través del contacto directo con representantes de la comunidad –siempre que sea posible–, se debe planificar qué servicio prestar (de nuestro listado). Para ello, planificad también cómo comunicarías a la entidad social:

- El objetivo que perseguís.
- Qué os interesa conocer:
 - Qué objetivos intentan lograr.
 - Qué necesidades intentan satisfacer.
 - Qué dificultades encuentran.
 - Cómo creen que podéis colaborar en las iniciativas que tengan en marcha o en otras vuestras.
- Cómo queréis llegar a un servicio beneficioso y satisfactorio para ambas partes.

El objetivo es profundizar en las necesidades detectadas y en el contexto en el que se dan.

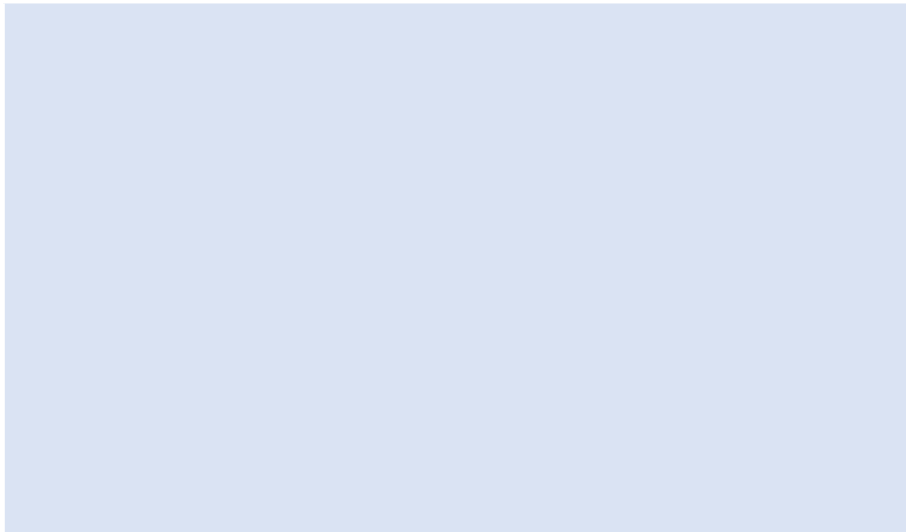
Recuerda que puede ayudarte:

- Tener en cuenta las carencias detectadas en vuestro entorno que os habías planteado como retos (actividad 9, fase 1, paso 2)
- La técnica de Ellis para enfrentarte a nuevas situaciones (actividad 3, fase 1, paso 1)

Posteriormente, para definir el «conflicto» y tener en cuenta los intereses de todas las partes, puedes completar el siguiente cuadro:

¿Qué se espera en el proyecto ApS...?	De ti	Del equipo	De la entidad
Tú			
El equipo			
La entidad			

¿Qué esperas de ti mismo? ¿Y tú del equipo y de la entidad social con la que colaboras? ¿Y el equipo de ti y del propio equipo y la entidad? ¿Y qué espera de ti la entidad y el equipo en este proyecto? ¿Y qué espera la entidad en el proyecto? Debatid sobre las ideas surgidas. Anota tus reflexiones.



Sesión 2. Ideamos y decidimos

A continuación, tras el análisis, recuperad la lista de servicios que ya tenéis y realizad una lluvia de ideas para completar el listado: proponed todos los servicios posibles que se os ocurran que podáis ofrecer intentando satisfacer los intereses de todas las partes (podéis trabajar con cuartillas, *post-it*).

Existen innumerables **servicios a la comunidad**, como recopila Woolfolk (2014). Pueden ser:

- **Directos:** servir algún tipo de recurso directamente al beneficiario (formación, asesoramiento o acompañamiento, instalación de placas solares...).
- **Indirectos:** para que otros puedan prestar el servicio (creación de proyectos y materiales educativos, solicitudes o instancias a organismos oficiales... solicitar subvenciones, acondicionamiento de inmuebles o espacios al aire libre...).
- **De apoyo:** que fomenten e incrementen iniciativas en marcha (redactar artículos periodísticos, diseñar dípticos informativos, difundir a través de internet..., en campañas relacionadas con la salud, el medio ambiente, prevención de delitos de odio...).

O cualquier combinación de los anteriores.

Anotad cada idea en una cuartilla distinta, como en el ejemplo:

<p><i>Crear materiales educativos</i></p>	<p>Nota...</p> <p>Intentad hacerlo del modo más claro posible: crear un dispositivo, crear y difundir dípticos informativos..., ofrecer una charla, pintar un mural..., programar una aplicación para...</p>
--	---

Reunidas finalmente todas las ideas (listado anterior + lluvia de ideas), evaluad cada una teniendo en cuenta: su relevancia, importancia, en vuestra opinión; la utilidad para los beneficiarios del servicio y su factibilidad (posibilidad real) de que llevéis a cabo ese servicio. Puntuando de 1 al 10 cada apartado (máximo 30 puntos por idea).

Crear materiales educativos			
Relevante	Útil	Factible	Total
10	5	8	23

Nota...
Para asegurar la participación de todos los miembros del equipo, cada componente puede dar una puntuación a cada apartado y que se realice la media.

Realizad una preselección, con aquellas ideas de mayor puntuación total, por ejemplo, aquellos servicios que tengan más de 15 puntos.

Ante igualdad de puntuaciones, puede facilitar la toma de decisiones evaluar el grado de impacto de cada servicio y esfuerzo requerido para llevarlo a término (tiempo, recursos humanos y materiales necesarios, conocimientos...).

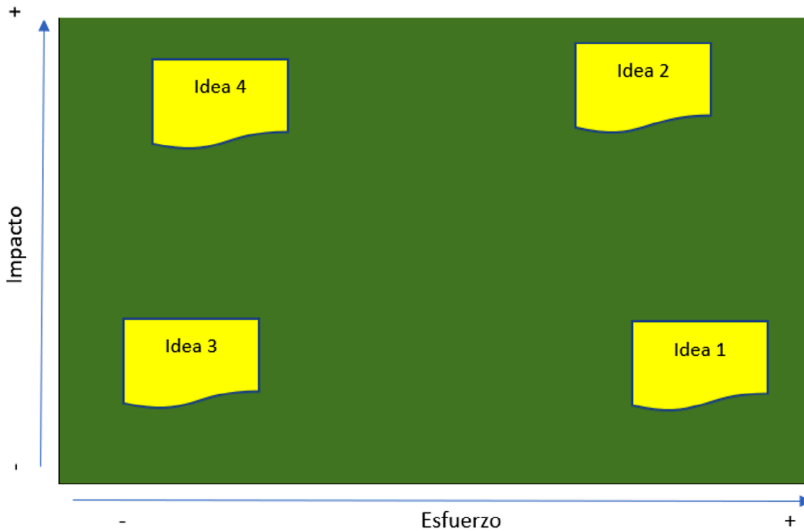
Para ayudarte a analizar el posible impacto y esfuerzo de los servicios que estáis barajando puedes tener en cuenta la rúbrica de evaluación de proyectos de ApS elaborada por Rovira et al. (2017), ordenadas de menor a mayor complejidad en cuatro niveles (tabla 6.1).

Tabla 6.1. Rúbrica de evaluación del tipo de servicio y sentido del servicio en proyectos de ApS

	I	II	III	IV
Servicio	<i>Simple.</i> Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas	<i>Continuado.</i> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas	<i>Complejo.</i> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas	<i>Creativo.</i> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación maiores
Sentido del servicio	<i>Tangencial.</i> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social	<i>Necesario.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social	<i>Cívico.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes	<i>Transformador.</i> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política

Tomado de Rovira et al., 2017.

Representad vuestras ideas en una matriz como la siguiente:



Así podéis tomar decisiones evaluándolas de la siguiente manera:

- Las acciones con nivel de esfuerzo muy alto pero bajo impacto (como la idea 1) consumirán muchos recursos sin ser recompensados, por lo que conviene descartarlas.
- Las acciones con poco esfuerzo y un nivel bajo de impacto (idea 3) son actividades menores, por lo que podéis dejarlas en un segundo plano.
- Las acciones de bajo esfuerzo y un impacto alto (idea 4) son foco de ganancias más rápidas y en las que os podéis enfocar principalmente.
- Aquellas con nivel de esfuerzo e impacto alto (idea 2) podrán derivar en grandes proyectos que deberéis planificar con detalle.

A modo de resumen del proceso, tras la lluvia de ideas:

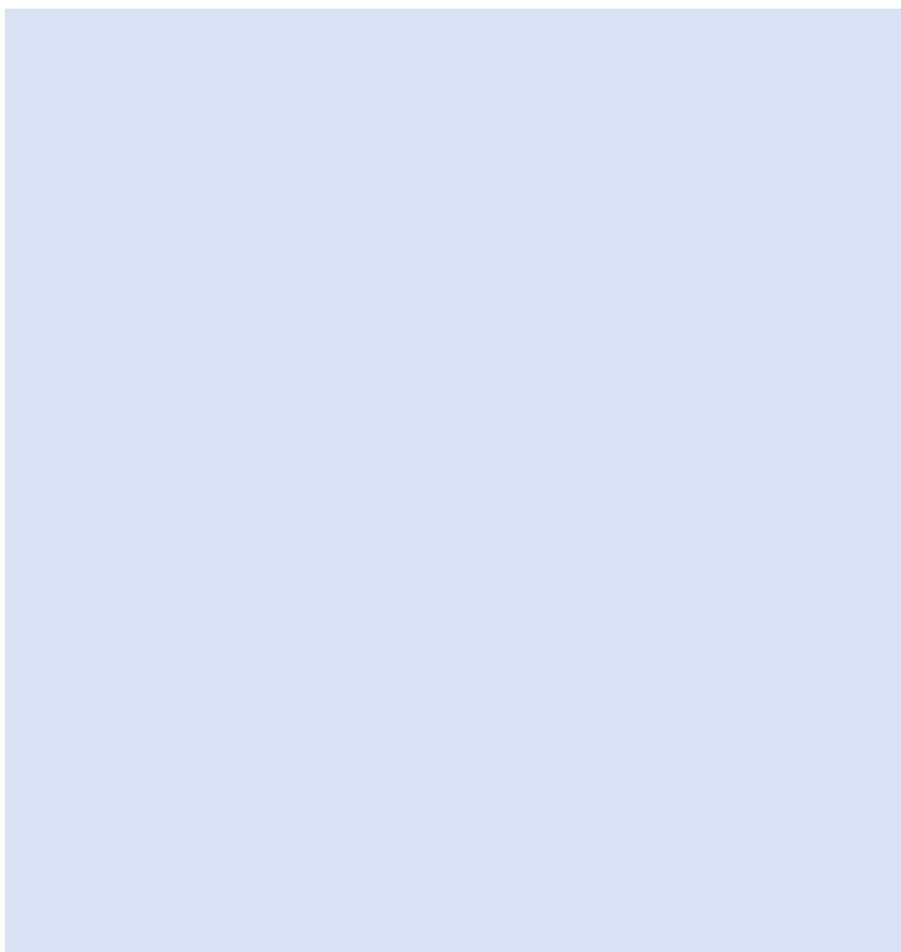
Preselección de ideas	Valoración esfuerzo-Impacto	Selección Servicio

Concretad la idea seleccionada en equipo para debatir hasta llegar a confirmar con el equipo docente y la entidad:

- Tipo de servicio
- Objetivos
- Recursos personales y materiales necesarios
- Tiempo estimado en su preparación
- Observaciones

Para finalizar, ¿cómo ha cambiado tu opinión respecto al modo de afrontar los conflictos? ¿Te ha ayudado esta actividad a reflexionar sobre cómo puedes contar con la entidad colaboradora? ¿Crees que ha cambiado tu modo de afrontar los conflictos conocer estas estrategias?

Anota tus reflexiones.



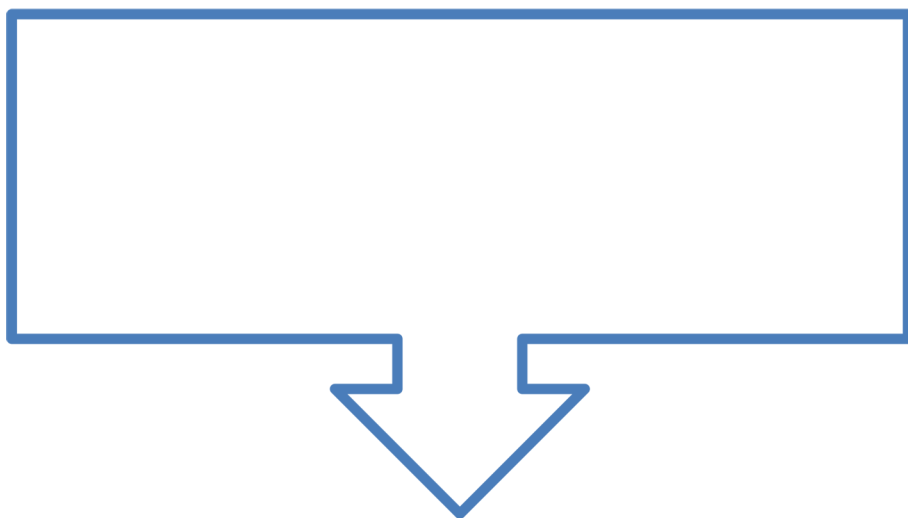
Actividad 27. Habitamos las soluciones y el servicio

El valor de la enseñanza universitaria no es el aprendizaje de muchos hechos, sino la formación de la mente para pensar.

ALBERT EINSTEIN

Con la misma filosofía que en la actividad 21 (paso 3) de la fase anterior habitamos los problemas/las necesidades y profundizamos en ello; ahora lo hacemos con la solución/el servicio, siempre con el objetivo de seguir fomentando tu pensamiento crítico. Partimos de la metodología seguida en esa actividad, esto es, la identificación y delimitación de una necesidad acompañada de una argumentación basada en evidencias. En el caso que nos ocupa, ya tenemos identificada la solución; ahora nos disponemos a hacer un trabajo de construcción colectiva para seguir profundizando en el servicio y detallar su diseño procurando ser creativos, innovadores..., pero principalmente útiles. El objetivo último es reflexionar y analizar nuestra selección para ponerla a prueba a través de la utilización del pensamiento crítico.

Para iniciar el proceso, esto es, para utilizar el pensamiento crítico en esta fase del proyecto, tenemos que partir de la solución/el servicio que inicialmente habéis consensuado. Siguiendo con el ejemplo de la actividad 21 (paso 3, fase 2), la solución consensuada podría ser, por ejemplo, crear un servicio interno en el Colegio Stella Maris para el apadrinamiento lector. Escribe vuestra solución/vuestro servicio en el siguiente cuadro para iniciar el proceso de habitarla, siguiendo parcialmente la metodología de Quesada (2021).



Te recordamos los pasos esquemáticamente (ver actividad mencionada para ampliar información).

1. Transforma la solución/el servicio en una pregunta.
2. Cada pregunta debe aludir a un aspecto de solución/servicio, y no muchos/as simultáneamente.
3. Finalmente, la pregunta debe hacer referencia a tu solución/servicio, esto es, lo que esté en tu mano hacer, lo que sea plausible para el grupo.

Ahora te toca a ti.

- ¿Cuál es la solución/servicio que habéis propuesto? No tengas prisa y sigue los pasos anteriores. Puedes comenzar, ¿cómo crear...? Anota tus respuestas.

1

2

3

A continuación, en aras de activar el pensamiento crítico, te vas a centrar en la distinción entre la buena información (información viva) que nos sirve para confirmar que puede ser una buena solución y ponerla en marcha, y la mala información (información muerta) que no nos ayuda a tomar esa decisión. En definitiva, estás poniendo a prueba la hipótesis que has elaborado respecto a la solución que habéis consensuado (proceso de falsación).

- ¿Qué hechos puedes recopilar sobre tu servicio? Anótalos a continuación.

- ¿Qué opiniones son valiosas para tu servicio? Anótalas a continuación.

- ¿Cuál es la información viva que te ayuda a abordar el servicio? Escribe tu respuesta.

- ¿Cuál es la información muerta que has desechado porque no te aporta información valiosa para decidir si es un buen servicio o no? Escribe tu respuesta.

Al llegar hasta aquí ya puedes hacerte una idea de si la solución/el servicio propuesto es adecuado o no. Pero aún has de cuestionarte sobre la información que estás utilizando para tomar la decisión respecto a si es o no una buena solución/un buen servicio. Atendemos ahora a los llamados sesgos cognitivos. Reflexiona si te reconoces en alguno y anótalo en la tabla 6.2.

Tabla 6.2. Sesgos cognitivos

Sesgos	Sí	No
De confirmación. Prestar más atención a la información que confirma nuestras creencias. Por ejemplo, cuando consultamos fuentes de información que sabemos coinciden con nuestra tendencia política.		
De anclaje. La primera información (anclaje) determina cómo entendemos la segunda. Por ejemplo, un segundo precio nos parece más caro o barato en función del primer precio visto, porque lo usamos como término de comparación, aunque el segundo precio sea también caro o barato. En el caso que nos ocupa, la primera información que llega a tus manos es la que hace de anclaje para el resto y condiciona la aceptación o no de la demás.		
De efecto marco. La mente tiende a percibir la información de manera distinta, y por tanto tomar decisiones, en función de lo que envuelve esa información, esto es, el marco. Por ejemplo, es frecuente en publicidad que el producto que se quiere vender pierde protagonismo en favor del marco que lo envuelve. En tu caso, aceptar como pertinente información en la que cobra protagonismo todo lo que la adorna y la información que nos interesa.		
De disponibilidad. Prestar más atención o que parezca más importante la información que tenemos más disponible. Por ejemplo, consideramos la información más pertinente la que está más accesible en la red.		
Del efecto halo. Nos llama la atención un rasgo positivo de una persona y lo generalizamos a la totalidad de esa persona. Por ejemplo, en nuestro caso, la pertinencia de una parte de la información de un documento nos condiciona a pensar que todo el documento es adecuado para nuestros objetivos.		

Adaptado de Quesada (2021).

Reflexionar sobre los sesgos te permite modificar la información que consideras pertinente y quieres utilizar para basar tu servicio. Anota tu reflexión a continuación.

Llegado este momento, únicamente queda organizar la información relativa al servicio, tal y como lo hicimos al habitar la necesidad detectada (ver ejemplo en actividad 21, paso 3, fase 2).

NECESIDAD	ARGUMENTOS	EVIDENCIAS

6.2. Paso 2. Planificar los aprendizajes

Actividad 28. Profundización en ApS. Debate 3

El poder del verdadero debate está en el lenguaje y la honestidad intelectual de los debatientes, junto con el compromiso de los espectadores.

RUZWANA BASHIR

Al igual que en las fases anteriores, también aquí vamos a proponerte la participación en una actividad de debate académico para trabajar el pensamiento crítico. Y lo hacemos en el paso dedicado a la planificación de los aprendizajes porque, aunque entendemos que en esta tarea es el profesorado el que tiene el papel protagonista, tú y tus compañeros debéis hacer un trabajo de estudio e indagación sobre los mismos. Ya sabes que puedes recordar todo lo relativo al debate académico en la actividad 4 (paso 1, fase 1). Igualmente te dejamos aquí las correspondientes rúbricas de autoevaluación (tablas 6.3 y 6.4) y *feedback* del jurado (tablas 6.5 y 6.6).

DEBATE 3

¿NUESTRA CULTURA INFLUYE SOBRE CUÁLES SON LOS APRENDIZAJES PRIORITARIOS (CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES O ACTITUDINALES) QUE SE FOMENTAN EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO?

Tabla 6.3. Autoevaluación de la calidad argumental del debate 3

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FONDO DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orden, claridad y sencillez: ¿ha sido tu intervención ordenada?, ¿la postura ha quedado suficientemente clara?										
Seguridad y dominio: ¿en qué grado has mostrado seguridad y dominio del tema?, ¿cuánto trabajo previo al debate has destinado a la construcción de la línea argumental?										
Calidad de la línea argumental: ¿cómo de variados han sido tus argumentos?, ¿están tus argumentos ligados a evidencias fiables?										
Integración de los recursos del contrario: ¿has utilizado algún recurso del otro equipo a favor de tu equipo?										
Corrección en las respuestas: ¿en qué medida crees que tus respuestas han sido correctas?										
¿He incrementado los conocimientos sobre el tema?										
¿He aumentado mi comprensión sobre el tema debatido?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 6.4. Autoevaluación de los aspectos formales del debate 3

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FORMA DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de la gesticulación, naturalidad y expresividad: ¿en qué grado te has creído tus propios argumentos?, ¿en qué grado tus gestos han reforzado los argumentos?										
Contacto visual: ¿has tenido contacto visual con los jueces?, ¿con el otro equipo?, ¿con los miembros de tu equipo?, ¿con el público (si había)?										
Uso de los tiempos durante los turnos: ¿me ha sobrado o faltado tiempo?										
Ritmo expositivo: ¿cómo te has percibido: lento/a (aburrimiento del público) o rápido/a (el público no te ha entendido)?										
Dominio del espacio: ¿has debatido de pie?, ¿has salido del atril (si hay) y te has movido por el espacio habilitado para el debate?, ¿te has mantenido quieto en los momentos en los que era necesario?										
Tono y proyección de la voz: ¿tu voz ha sido segura y potente, dándole fuerza a las palabras cuando se necesitaba?										
Uso correcto del silencio: ¿has usado los silencios en tu intervención?										
Lenguaje adecuado al discurso: ¿cómo te has dirigido a los presentes (excepto a los miembros de tu propio equipo), de usted?										
Mejores concesiones y preguntas: ¿has utilizado las preguntas del equipo contrario a tu favor?, ¿te han hecho perder el hilo de tu intervención?										
Agilidad de las respuestas: ¿te has visto seguro respondiendo las preguntas?										
Actitud de equipo: ¿cuál es el clima que tu equipo ha proyectado en el debate?, ¿en tu intervención has aludido a otros miembros de tu equipo («como decía mi compañero...»)?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 6.5. *Feedback* de la calidad argumental del debate 3

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FONDO DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orden, claridad y sencillez: ¿ha sido la intervención ordenada?, ¿la postura ha quedado suficientemente clara?										
Seguridad y dominio: ¿en qué grado ha mostrado seguridad y dominio del tema?, ¿cuánto trabajo previo al debate ha destinado a la construcción de la línea argumental?										
Calidad de la línea argumental: ¿cómo de variados han sido los argumentos?, ¿están los argumentos ligados a evidencias fiables?										
Integración de los recursos del contrario: ¿ha utilizado algún recurso del otro equipo a favor de su equipo?										
Corrección en las respuestas: ¿en qué medida las respuestas han sido correctas?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 6.6. *Feedback* de los aspectos formales del debate 3

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FORMA DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de la gesticulación, naturalidad y expresividad: ¿en qué grado se ha creído sus propios argumentos?, ¿en qué grado sus gestos han reforzado los argumentos?										
Contacto visual: ¿ha tenido contacto visual con los jueces?, ¿con el otro equipo?, ¿con los miembros de su equipo?, ¿con el público (si había)?										
Uso de los tiempos durante los turnos: ¿le ha sobrado o faltado tiempo?										
Ritmo expositivo: ¿ha sido lento/a (aburrimiento del público) o rápido/a (el público no le ha entendido)?										
Dominio del espacio: ¿ha debatido de pie?, ¿ha salido del atril (si hay) y se ha movido por el espacio habilitado para el debate?, ¿se ha mantenido quieto en los momentos en los que era necesario?										
Tono y proyección de la voz: ¿su voz ha sido segura y potente, dándole fuerza a las palabras cuando se necesitaba?										
Uso correcto del silencio: ¿ha usado los silencios en su intervención?										
Lenguaje adecuado al discurso: ¿cómo se ha dirigido a los presentes (excepto a los miembros de tu propio equipo), de usted?										
Mejores concesiones y preguntas: ¿ha utilizado las preguntas del equipo contrario a su favor?, ¿le han hecho perder el hilo de su intervención?										
Agilidad de las respuestas: ¿se ha visto seguro respondiendo las preguntas?										
Actitud de equipo: ¿cuál es el clima que su equipo ha proyectado en el debate?, ¿en su intervención ha aludido a otros miembros del equipo («como decía mi compañero...»)?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Actividad 29. Reencuadre

*Las metas transforman un paseo al azar
en una persecución estimulante.*

MIHALY CSIKSZENTMIHALYI

La técnica del reencuadre, utilizada anteriormente, no solo es de utilidad para situaciones adversas, también lo es para situaciones complejas que requieren reflexionar en profundidad y dar un nuevo enfoque a nuestras ideas de modo que cambien el significado y las emociones que damos a la situación, y con ello crecer.

Por eso es importante que, llegado a este punto del proyecto, te replantees qué estás aprendiendo con él, primero, individualmente. También has de compartir estos pensamientos posteriormente en equipo con el objetivo de reforzar, por un lado, tu autoconocimiento y, por otro, el procesamiento grupal que te permita (os permitan) descubrir y tomar conciencia de todos los aprendizajes que estáis consiguiendo y vais a lograr, lo que favorecerá también una sana autoestima. En esta actividad será también relevante tomar conciencia de los valores de indagación y comprensión crítica que guían tus comportamientos para aprender, y con ello mejorar el servicio a la comunidad.

Siguiendo las ideas de Battle (2020, p. 46), «los proyectos de ApS nos permiten analizar un problema, plantearnos qué podemos hacer, organizar y llevar a cabo una acción solidaria y reflexionar con la experiencia; por tanto, ofrecen oportunidades de aprendizaje en forma de conocimientos». Esta autora los organiza en torno a cuatro ejes básicos (figura 6.1).

Ahora, teniendo en cuenta el proyecto en marcha, las características específicas de este y la materia de estudio con la que está relacionada, ¿qué tipo de conocimientos, habilidades, estrategias, valores, hábitos y actitudes estás aprendiendo y vas a aprender? Intenta precisarlos en la réplica en blanco de la figura 6.1.

Recuerda que siempre puede facilitar tener en cuenta la guía de estudio/ programa de la materia, las competencias específicas y transversales que desarrollar así como los objetivos perseguidos y resultados de aprendizaje previstos que se indiquen en esta.

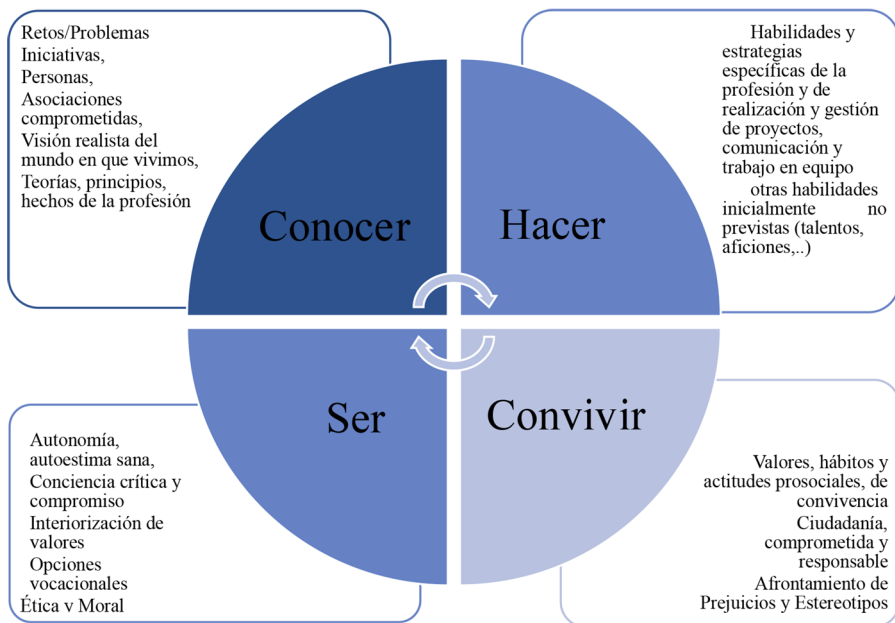
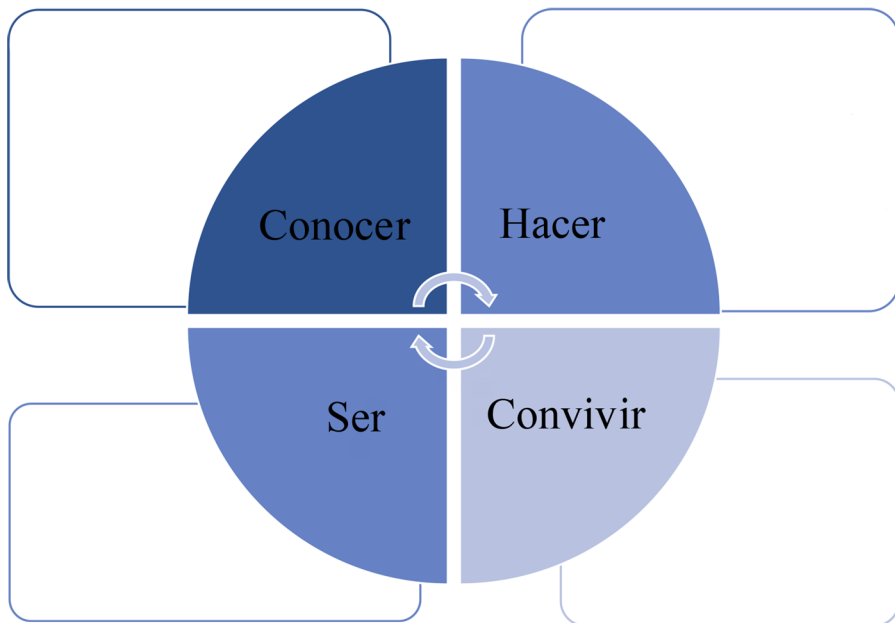


Figura 6.1. Tipos de aprendizajes en proyectos de ApS. Adaptado de Batlle, 2020.



Puedes utilizar la técnica del reencuadre (te proponemos algunos ejemplos en la tabla 6.7 para que puedas continuar tú) para replantear situaciones complejas que se están dando en el transcurso del proyecto para concretar a partir de estas tus aprendizajes para completar la figura anterior:

Tabla 6.7. Ejemplos para reencuadrar una situación compleja de ApS

Situación compleja de ApS	Reencuadre
Analizar las necesidades, problemas, retos propios del proyecto	Es una oportunidad de conocer iniciativas y personas comprometidas y profundizar en distintas visiones de la realidad
Colaborar con estudiantes, docentes y personas o entidades sociales	Me permite mejorar mis habilidades de comunicación, organización del trabajo y gestión de conflictos
Tomar la decisión de qué servicio prestar	Debo reflexionar sobre mis conocimientos y lagunas, tener en cuenta los intereses de los demás. Puedo desarrollar mi creatividad

Elaboración propia.

Por último, tras la reflexión individual, conviene que pongáis en común «los aprendizajes» que han cobrado sentido en el transcurso del proyecto.
Anota tus reflexiones.

Actividad 30. Conectando con la realidad: unión entre la realidad académica y el mundo real

La realidad social es causa y consecuencia de lo que es su educación superior.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Te presentamos otra actividad con la que conectar el mundo académico y el mundo real, donde pretendemos que trabajes la competencia básica del compromiso, así como otras competencias, tales como el trabajo en equipo, el bienestar y la empatía. Nuestro objetivo es conseguir que veas la conexión entre los contenidos académicos y la realidad social.

Para ello tenemos que recapitular. Has esbozado un proyecto en el que está claro cuál es la necesidad a la que quieres, junto a tu grupo, dar respuesta, y también está clara la solución que habéis pensado después de un exhaustivo análisis. Además, te has detenido en los aprendizajes implicados en el proyecto y lo has hecho teniendo como marco de referencia las materias que están implicadas en él. No olvidemos que existen muchas posibilidades de que el proyecto que estás realizando pertenezca a una o varias asignaturas de tu titulación, o diferentes titulaciones, pero... podemos avanzar más y dar un salto de calidad:

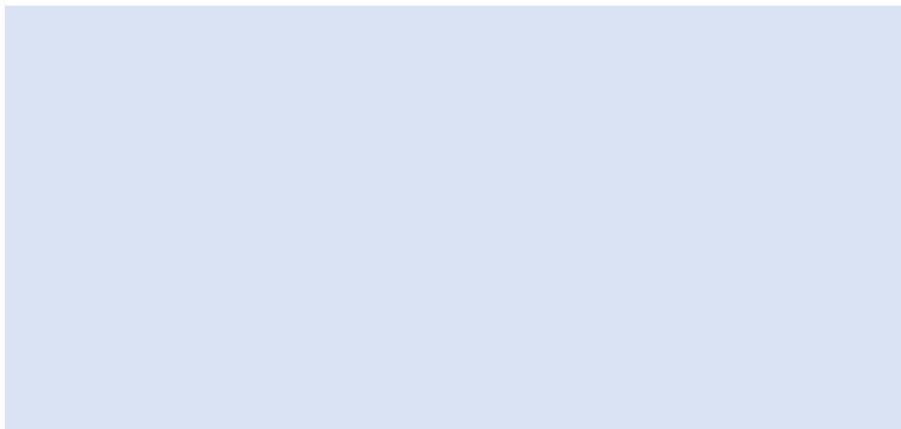
- ¿Echas de menos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que, desde tu punto de vista, serían de gran utilidad para el desarrollo del proyecto y que no se abordan en ninguna materia vinculada al mismo?
- ¿Te has planteado la relación existente entre esos aprendizajes y la realidad social que estás viviendo más allá de tu proyecto?

Pasamos a ofrecerte información relacionada con el desarrollo de la actividad paso a paso:

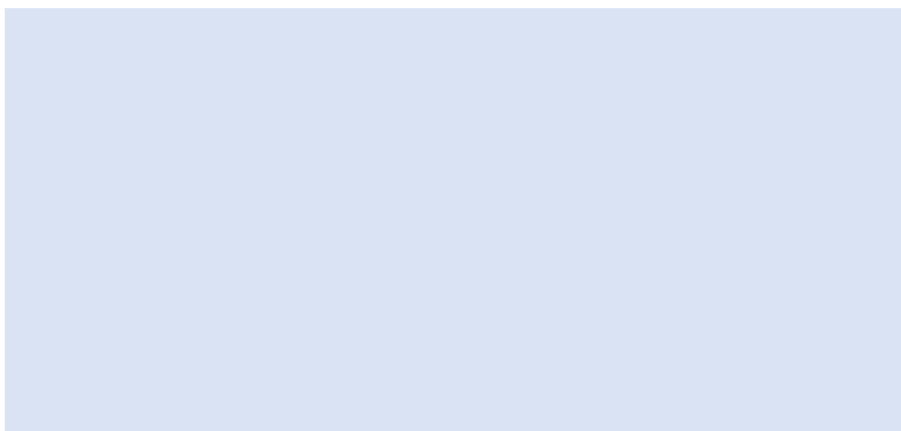
1. Retoma la lista de aprendizajes de la actividad anterior y a continuación, junto a tu grupo, vincularlos con las materias (asignaturas) implicadas en el Proyecto:

	Conocer	Hacer	Sentir	Ser
ASIGNATURA 1				
ASIGNATURA 2				
ASIGNATURA 3				
...				

2. A continuación, completa el listado anterior con los aprendizajes que, desde tu punto de vista, son útiles para el desarrollo del proyecto y, sin embargo, no están presentes en las asignaturas implicadas. Reflexiona estas respuestas con tu grupo de trabajo justificando la importancia de estas.
3. Seguidamente responde a la pregunta: además del proyecto en el que estoy implicada/o, ¿en qué situaciones reales y cercanas puedo utilizar estos aprendizajes con la finalidad de practicar una ciudadanía activa? Anota tus respuestas a continuación



4. Una vez completada la tarea anterior, haréis una puesta en común de la información del dossier elaborado con el resto de los grupos, justificando siempre los argumentos esgrimidos.
5. Finalmente, puedes hacer una reflexión personal de la tarea respondiendo a las siguientes preguntas: ¿cuál ha sido tu contribución en esta actividad?, ¿qué has aprendido?, ¿en qué medida esta actividad puede suponer una contribución en tu formación a nivel personal? Anota tus respuestas.



Actividad 31. Rompecabezas

Somos lo que hacemos repetidamente. La excelencia, entonces, no es un acto, es un hábito.

ARISTÓTELES

En línea con las actividades anteriores, seguimos centrados en los aprendizajes académicos dada la importancia que adquieren al realizar tareas como investigar, analizar, comprender, llevar a cabo distintas temáticas propias de las materias desde las que se aborda y aporta calidad a ese servicio. Muchas veces, en niveles de educación superior, los conocimientos que adquirir son extensos y complejos, por lo que conviene organizarse a la hora de abordarlos.

En esta actividad te explicamos la técnica del rompecabezas, o *jigsaw*, con el objetivo de favorecer la interdependencia positiva y el procesamiento grupal en el trabajo en equipo.

La técnica del rompecabezas implica que cada componente del equipo se convierta en «experto/a» de una parte de la materia requerida y, como tal, enseñe lo aprendido al resto del grupo. La contribución de cada componente es fundamental, pues solo con la interdependencia de todos, el trabajo sale adelante. Una variante de esta técnica anima a que cada componente se reúna, para debatir la parte de la que es responsable, con otras personas de otros equipos que tengan la misma tarea, o que, en vez de una persona, sean dos personas del mismo equipo las responsables de estos aspectos:

- Reflexionar conjuntamente sobre los contenidos.
- Asegurarse de que se han entendido bien.
- Buscar qué aplicabilidad tiene al servicio que queremos dar.
- Debatir sobre el mejor modo de enseñar lo aprendido al resto del equipo.

Si vais a ponerlo en marcha, empezad, por ejemplo, con un tema que tengáis que aprender que no sea muy extenso. Aunque todos leen el tema completo, uno o dos componentes se hacen cargo de una parte del tema hasta que todo el tema está repartido. Procurad que sea abordado en profundidad por diferentes expertos. Acordad un tiempo para su preparación y estudio, y un día para su puesta en común.

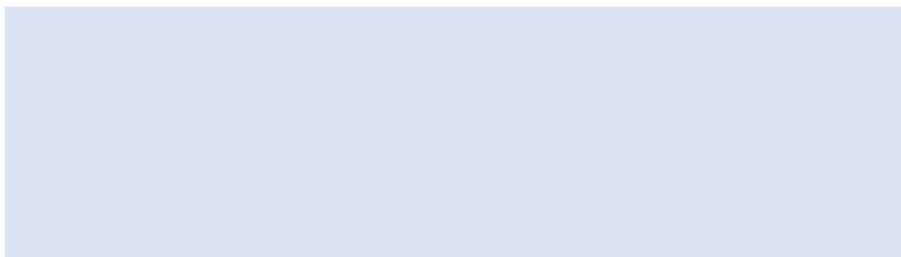
Para la exposición y debate del tema, podéis preparar preguntas para confirmar que todo se ha entendido bien y en detectar en qué partes debe continuar el trabajo si han surgido dudas nuevas. Además de mejorar la calidad del servicio, favorecerá tu rendimiento académico, ya que a veces esta parte de «aprendizaje» es evaluable y calificable.

Para el buen aprendizaje por parte de todos, es conveniente que se resuman e integren las evidencias y razonamientos contruidos grupalmente. Ya

que posteriormente pueden servir de guía para la planificación y ejecución del servicio.

Recuerda que lo que aprendes no es beneficioso solo para ti, también es beneficioso para tu equipo y comunidad.

Te animamos a que anotes tus reflexiones si llevas a cabo esta técnica.



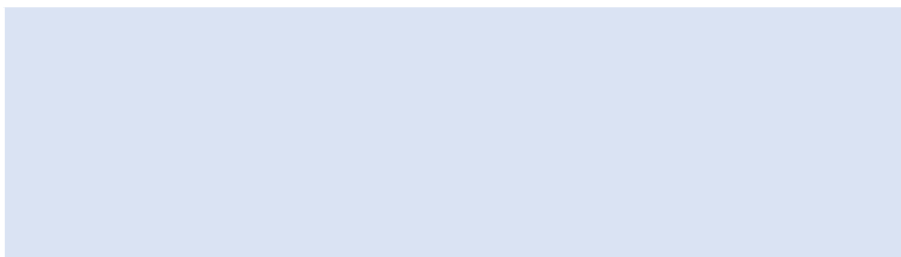
Por último, y de manera individual, puedes autoevaluar qué nivel de profundidad y vinculación con el servicio tienen los aprendizajes de los que estás tomando conciencia. Para esta reflexión puedes tener en cuenta la parte de la rúbrica de evaluación de proyectos de ApS (Rovira *et al.*, 2017) referida al «aprendizaje» (tabla 6.8).

Tabla 6.8. Rúbrica de evaluación de los aprendizajes en proyectos de ApS

	I	II	III	IV
Aprendizaje	<i>Espontáneo.</i> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio	<i>Planificado.</i> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio	<i>Útil.</i> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención	<i>Innovador.</i> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad

Fuente: Rovira *et al.*, 2017.

¿En qué nivel crees que están tus aprendizajes?, ¿a qué nivel te propones llegar?, ¿qué podrías hacer, que dependa exclusivamente de ti, para conseguirlo? Anota tus reflexiones.



6.3. Paso 3. Diseñar un plan

Actividad 32. Tenemos nuestro plan

Las personas felices planean acciones, no planifican resultados.

DENNIS WHOLEY

Como indicábamos en la introducción de este cuaderno, por innovación estamos entendiendo: «promover acciones que orienten a mejores formas para lograr los objetivos y ver los problemas de manera diferente» (Boada-Grau et al., 2011) y «una suma sinérgica entre crear algo nuevo, el proceso en el que se aplica y la aportación de una mejora como resultado del proceso, y todo ello con una dependencia del contexto en el que se desarrolla y aplica la supuesta innovación» (García-Peñalvo, 2015, p. 7). También retomamos la frase de Ellen Johnson Sirleaf (Premio Nobel de la Paz en 2011): «El futuro nos pertenece a nosotros, porque nos hemos hecho cargo de él», para recalcar el objetivo de esta actividad: favorecer el procesamiento grupal y organización del trabajo que conlleve un servicio innovador, aceptando la responsabilidad individual que implica. Porque llegar a elaborar un plan del servicio requiere trabajar y reflexionar individualmente, pero también debatir y reflexionar conjuntamente para poder concretar qué, para qué, cómo y cuándo. El valor de compromiso guía esta actividad.

Repasar individualmente las actividades y reflexiones realizadas hasta el momento será de utilidad. Así como disponer de un trabajo espacioso y tranquilo para la puesta en común, además de contar con bolígrafos o un ordenador en el que plasmar las ideas conjuntamente. La puesta en común para la realización del plan requerirá al menos una hora.

¿Cuál es vuestro plan del proyecto? Adjuntamos algunas ideas y cuestiones que os podéis plantear para su redacción:

PLAN DEL PROYECTO	
Título	
Necesidades detectadas y su contexto	
Destinatarios y características	
Entidad social/personas colaboradoras	
Aprendizajes previstos	

PLAN DEL PROYECTO

Beneficios esperados	<p>Para beneficiarios del servicio:</p> <p>Para agentes del servicio:</p> <p>Para ti:</p>
Servicio que prestar	¿Qué se va a hacer exactamente?
<p>Actividades y responsabilidades en las distintas fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tareas requieren de discusión grupal y cuáles no para ser más ágiles? • ¿Qué tareas serán individuales y cuáles grupales? • ¿Qué recursos serán necesarios? • ¿Qué tareas requieren supervisión por parte del equipo docente y/o entidad? • ¿Qué evidencias del trabajo se van a registrar (reflexiones, calendarios, actas, fotografías...)? ¿Cómo y dónde se van a guardar? 	
Planificación del servicio	No/sí, actividades previstas:
Diseño del servicio	No/sí, actividades previstas:
Ejecución del servicio	No/sí, actividades previstas:
Evaluación del servicio	No/sí, actividades previstas: autoevaluación (personal), coevaluación (entre los miembros del equipo)
Evaluación de aprendizajes	No/sí, actividades previstas: autoevaluación (personal), coevaluación (entre los miembros del equipo)
Celebración	No/sí, actividades previstas:
Propuestas de mejora del proyecto	No/sí, actividades previstas:
Reflexión final	No/sí, actividades previstas:
Tiempo disponible para el proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tiempo hay para prepararlo? • ¿Qué tiempo hay para ejecutarlo? • Si se hace una celebración del servicio, ¿cuándo será? • ¿Cuándo debe estar todo concluido?

Importante: a modo de juego, comprobad que cada componente del equipo puede explicar este esquema. Comienza una persona explicando el boceto al grupo. Alguien da una palmada y nombra a otra (o tira una pelota de papel a otra), que deberá continuar la explicación hasta que se produzca una nueva palmada y otro nombre, que continuará. Se sigue sucesivamente hasta que se describa el boceto en su totalidad y con la participación de todos. El juego se interrumpe si surgen dudas en algún apartado. Se resuelven las dudas y se vuelve a comenzar, esta vez por parte de otra persona.

De modo complementario, podéis realizar un cronograma con la planificación del trabajo, así como recoger en un documento las ideas principales:

- Título del servicio
- En qué consiste
- Para qué se hace
- Cómo se va a ejecutar
- Cuándo se va a ejecutar

Este documento, además de servir de guía, podéis presentarlo al equipo docente y a la entidad colaboradora, y obtener retroalimentación antes de su ejecución.

Recuerda estas palabras de Publilius Syrus: «Es un mal plan aquel que no admite modificaciones».

Actividad 33. Autoevaluación y coevaluación grupal

¡No digas «no puedo» ni en broma!, porque el inconsciente no tiene sentido del humor, lo tomará en serio y te lo recordará cada vez que lo intentes.

FACUNDO CABRAL

A estas alturas del trabajo es preciso revisar el trabajo realizado hasta el momento para diseñar un plan concreto que os permita avanzar con seguridad y satisfacción, por lo que es conveniente que realices individualmente una autoevaluación y posteriormente una coevaluación entre todos los componentes del equipo sobre cómo es la reflexión, el trabajo en equipo y la colaboración con agentes externos, así como vuestra propia evaluación de este proceso.

El objetivo es afianzar tu autoestima, así como el trabajo en equipo innovador, que facilite y permita reconducir, si es preciso, el proyecto que estáis llevando a cabo.

Para la realización de esta actividad, te facilitamos una adaptación de la rúbrica de evaluación de proyectos de ApS de Rovira *et al.* (2017) (tabla 6.8). El nivel I hace referencia a menor complejidad y el IV, al nivel de mayor complejidad de cada uno de los procesos descritos: reflexión, reconocimiento, trabajo grupal y autoevaluación/coevaluación.

Tabla 6.9. Rúbrica de evaluación de proyectos de ApS

	I	II	III	IV
Reflexión	<p>Difusa. Aunque de modo natural se puede pensar y debatir sobre la propia experiencia, no se prevén ni llevan a cabo tareas expresas para reflexionar.</p>	<p>Puntual. La reflexión solo está prevista o se lleva a cabo en momentos concretos y ocupa un tiempo corto y limitado, muchas veces sin vinculación con el proyecto.</p>	<p>Continua. Se llevan a cabo ejercicios de reflexión continuos a lo largo del proyecto, con espacios y momentos reservados a este fin y con vinculación al proyecto.</p>	<p>Productiva. La reflexión, además de ser continua, conlleva procesos de creación e innovación que producen aportaciones a la comunidad.</p>
Reconocimiento	<p>Casual. Aunque de manera espontánea pueden surgir reconocimientos o elogios para agradecer y valorar el trabajo, no hay actividades previstas para hacerlo.</p>	<p>Intencionado. Se organizan actividades para reconocer el trabajo de las distintas partes implicadas a lo largo del proyecto.</p>	<p>Recíproco. Agentes y beneficiarios del servicio, entidades y docentes llevan a cabo iniciativas conjuntas para expresar reconocimiento y gratitud por la tarea emprendida.</p>	<p>Público. El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública a través de la difusión pública de la actividad, la celebración del servicio o porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico</p>

	I	II	III	IV
Trabajo grupal	Indeterminado. No hay planificación ni organización, aunque se dan procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan la actividad de servicio individual.	Autónomo. Cada agente contribuye al servicio con un trabajo autónomo e independiente del resto, aunque todos contribuyen al proyecto colectivo.	Colaborativo. Se da un proceso de trabajo interdependiente entre los agentes del servicio, colaborando para alcanzar un objetivo común	Expansivo. Además de colaborativo, el trabajo va más allá e incorpora activamente a otros agentes externos, por lo que se crean redes de acción comunitaria
Autoevaluación/coevaluación	Informal. De manera puntual o espontánea se valoran los progresos y objetivos alcanzados.	Intuitiva. Sin criterios ni indicadores definidos, se autovalúa/coevalúa el logro de ciertos objetivos de aprendizaje.	Competencial. Se tienen claros los objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial previsto, en sus distintas facetas, a nivel individual y grupal.	Conjunta. Además de competencial, intervienen educadores y otros agentes externos, de manera activa y en diferentes momentos del proyecto, que aportan retroalimentación sobre los aprendizajes y calidad de las actividades.

Adaptado de Rovira et al., 2017.

Sesión 1. Autoevaluación

Teniendo en cuenta tu trabajo hasta el momento en cada proceso:

– Reflexión:

- ¿En qué nivel se encuentra?
- ¿Cómo deseo que fuera?

– Reconocimiento:

- ¿En qué nivel se encuentra?
- ¿Cómo deseo que fuera?

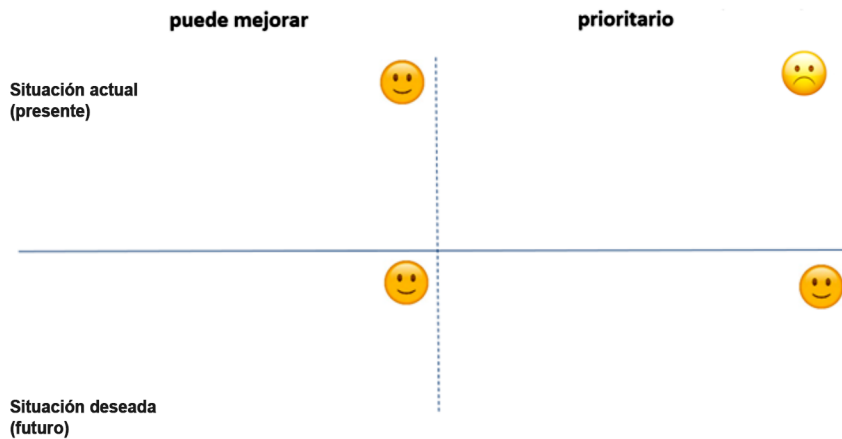
– Trabajo grupal:

- ¿En qué nivel se encuentra?
- ¿Cómo deseo que fuera?

– Auto-evaluación:

- ¿En qué nivel se encuentra?
- ¿Cómo deseo que fuera?

¿Qué consideras prioritario transformar de cara al futuro cercano para mejorar y avanzar?



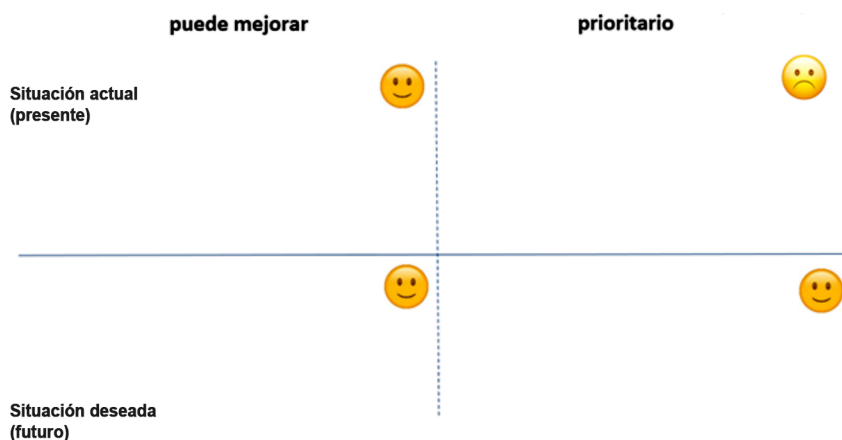
Anota tus reflexiones:

Sesión 2. Coevaluación

Tras la reflexión individual, analizad conjuntamente la situación en la que os encontráis. Poned en común vuestros sentimientos y pensamientos.

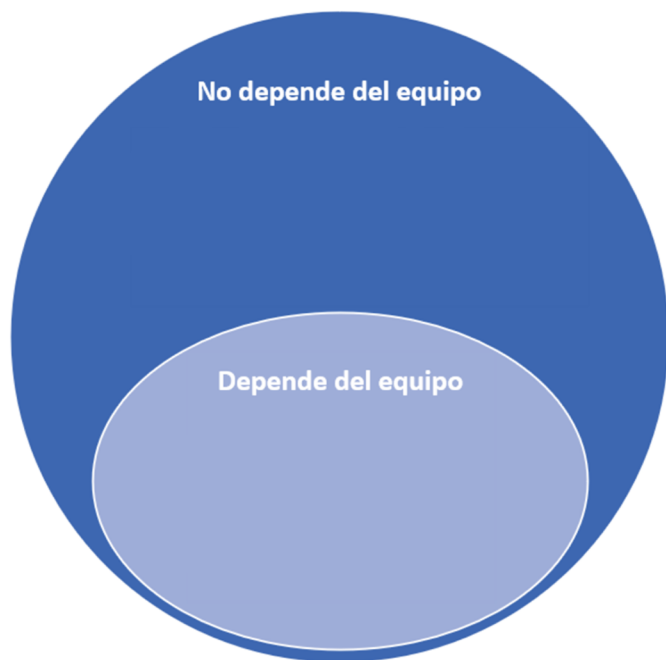
- Reflexión:
 - ¿En qué nivel se encuentra?
 - ¿Cómo deseo que fuera?
- Reconocimiento:
 - ¿En qué nivel se encuentra?
 - ¿Cómo deseo que fuera?
- Trabajo grupal:
 - ¿En qué nivel se encuentra?
 - ¿Cómo deseo que fuera?
- Auto-evaluación:
 - ¿En qué nivel se encuentra?
 - ¿Cómo deseo que fuera?

¿Qué consideras prioritario transformar de cara al futuro cercano para mejorar y avanzar?



Anota vuestras reflexiones y prioridades:

Por último, y teniendo en cuenta lo anterior, completad el círculo de vuestros intereses, precisando aquellas cuestiones que dependen del equipo (y en las que focalizar vuestro esfuerzo) y aquellas otras que debéis aceptar y asumir como no dependientes de vosotros/as, en las que, por tanto, no debéis perder ni tiempo ni esfuerzo (ni enfados).



Reflexiones finales de la actividad.

A large, empty rectangular box with a light blue gradient background, intended for final reflections on the activity.

Actividad 34. Afronto dificultades

No soy producto de mis circunstancias.

Soy producto de mis decisiones.

STEPHEN COVEY

El objetivo que persigue esta actividad es que optimices tus habilidades de comunicación asertiva que, a su vez, favorezcan el trabajo grupal. Como objetivo secundario, persigue que tomes conciencia de las atribuciones causales (internas/externas, controlables/no controlables) que realizas en distintas situaciones, para que asumas tu responsabilidad y con ello se favorezca una sana autoestima.

Antes de planificar el trabajo conviene favorecer una buena comunicación, abierta y honesta, asertiva. Como en cualquier actividad interpersonal, pueden surgir conflictos (aunque no se hayan puesto de manifiesto). Si existe algún hecho –no persona– que te disguste o pienses que dificulta el trabajo es importante manifestarlo cuanto antes, y evitar que se cronifique o intensifique el malestar.

Recuerda que también puedes repasar algunas habilidades asertivas vistas anteriormente (fase 2, paso 2, actividad 19).

A continuación, te proporcionamos una guía y ejemplos que puedes tomar como referencia cuando surgen conflictos grupales

Para afrontar un conflicto, ya sea porque se hable abiertamente o porque se detecte un ambiente tenso e incómodo, lo primero es reconocer que existe un problema y mantener actitudes que te permitan afrontarlo de un modo adecuado:

- Toma conciencia de que puedes elegir cómo responder: piensa en el conflicto, tu comportamiento y sus consecuencias, de modo que puedas prevenir cualquier reacción contraproducente. (Por ejemplo, aunque en un caso extremo, Will Smith ha mostrado su arrepentimiento por un comportamiento intolerable en la Gala de los Óscar de 2022. Probablemente si se hubiera controlado, pensado antes en lo que iba a hacer y sus consecuencias, hubiera podido sustituir su agresión física y verbal por una comunicación asertiva de lo que pensaba y sentía).
- Muestra empatía: piensa –y muestra que lo haces– que podéis tener distintas perspectivas del conflicto, reconoce la parte de responsabilidad que te corresponda y admite si estás dispuesto a buscar soluciones conjuntamente. Todo con educación y respeto.

- Mantén una actitud de preferencia que permite enfocarte en lo que depende de ti: acepta lo irremediable y mejora en lo posible, sin exigir soluciones o minimizar dificultades. (Siguiendo el ejemplo anterior, no depende del actor lo que ya se ha dicho, aunque sí depende de él y de su mujer la decisión de cuándo y cómo informar sobre sus sentimientos y pensamientos ante ese tipo de bromas). Para formular las **dificultades o hechos que te disgustan**:
- Intenta clarificar el problema antes de abordarlo. Cuestiónate:
 - ¿Por qué esta situación es un problema para mí o para el equipo?
 - ¿Cuánto me preocupa (del 0 al 10)?
 - ¿Qué tendría que ocurrir para que deje de ser un problema?

Un ejemplo...

- ¿Por qué esta situación es un problema para mí o para el equipo? «Creo que hay una falta de interés en lo que hay que hacer que dificulta cumplir con los objetivos marcados. En concreto, no se está revisando el trabajo como estaba previsto».
- ¿Cuánto me preocupa del 0 al 10? «9».
- ¿Qué tendría que ocurrir para que deje de ser un problema? «Que todo el equipo asista regularmente a las sesiones de equipo de trabajo y entienda el objetivo de la tarea que tiene que hacer, y, de no ser así, lo plantee abiertamente y podamos resolverlo».

Plantea la situación abierta y respetuosamente para conocer las otras perspectivas del problema. Te damos algunos ejemplos (tabla 6.9).

Tabla 6.9. Ejemplos de planteamientos respetuosos de dificultades intragrupales

Situación	Comunicación asertiva	Consecuencias
Replantear situación grupal.	<i>Antes de continuar, ¿hay algo que podamos mejorar de nuestro funcionamiento?</i>	Crear un clima de trabajo relajado y honesto.
Falta de interés y participación.	<i>Creo que el trabajo solo me preocupa a mí, me gustaría saber si es un problema de comunicación o no tenéis interés, para que podamos encontrar una solución.</i>	Posibilitar el entendimiento y la búsqueda de soluciones.
Algunas responsabilidades no se han asumido.	<i>Habíamos quedado en asumir cada uno una responsabilidad, pero la de revisión del trabajo no se está realizando, ¿qué ha pasado?</i>	Facilitar la comunicación y reconducir el trabajo.

Elaboración propia.

Presta atención:

- Describe el comportamiento concreto que te hace sentir incomodidad, sin criticar ni generalizar en la persona. Indicando ejemplos concretos y sus consecuencias.
- Muestra un lenguaje no verbal acorde a lo que dices, sin agresividad ni inhibición.
- Considera manifestarlo individualmente si tienes ocasión.

También la otra parte –u otras partes– puede contestar a las mismas cuestiones planteadas para conocer su punto de vista o, si no es posible, anotar cuáles pensamos que podrían ser sus respuestas:

- ¿Por qué esta situación es un problema para mí o para el equipo?
- ¿Cuánto me preocupa del 0 al 10?
- ¿Qué tendría que ocurrir para que deje de ser un problema?

Un ejemplo...

- ¿Por qué esta situación es un problema para mí o para el equipo? «Solo he podido revisar una parte del trabajo, me está costando más de lo que pensaba, no es que no lo esté haciendo o que no me interese la tarea».
- ¿Cuánto me preocupa del 0 al 10? «8».
- ¿Qué tendría que ocurrir para que deje de ser un problema? «Necesitaría apoyo para hacerlo más rápido».

Tras poner de manifiesto todas las posturas, elaborad una definición común de las dificultades encontradas:

Situación de partida	Dificultad grupal detectada
Replantear situación grupal.	Realizar nuevo reparto de roles.
Falta de interés y participación.	Dificultades de comunicación.
Algunas responsabilidades no se han asumido.	Apoyar la ejecución de determinadas tareas.

Buscar soluciones a las dificultades. Anotad en la tabla todas las posibles soluciones a cada dificultad encontrada, realizando una lluvia de ideas, desde todos los puntos de vista:

Dificultades	Posibles soluciones			
	Componente 1	Componente 2	Componente 3	Componente 4
Apoyar ejecución de determinadas tareas	Dos personas responsables			Todos revisamos una parte del trabajo y luego lo ponemos en común

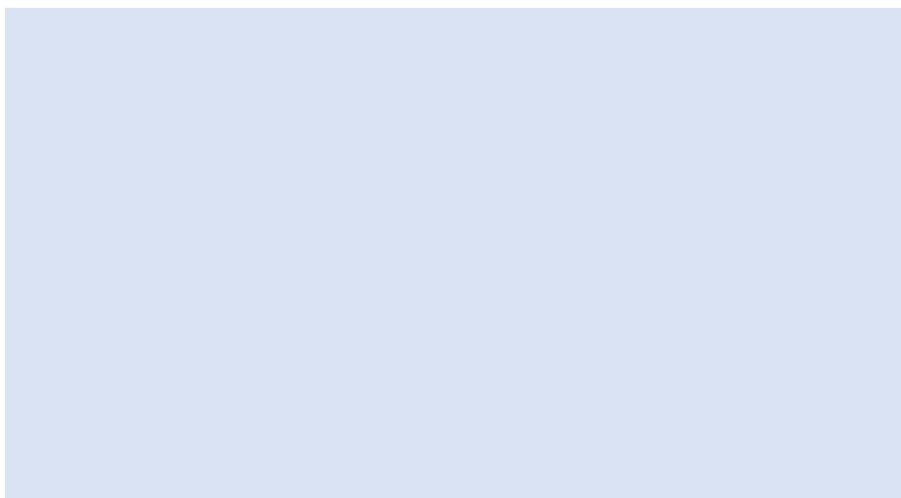
Podéis hacer un listado de las ventajas e inconvenientes de cada una.

	Ventajas	Inconvenientes
Solución 1		
Solución 2		

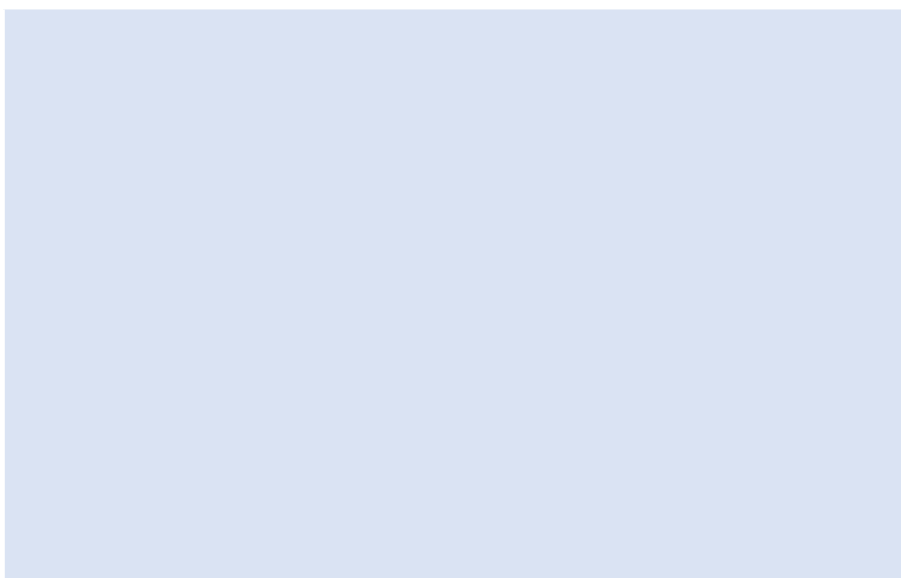
Por último, acordadas las soluciones para resolver el conflicto:

- Resumid lo acordado para que todas las partes confirmen que han entendido lo mismo.
- Comprobad que es posible llevar a cabo los acuerdos tomados.
- Confirmad los pasos para llevar a cabo la solución: quién, cómo, dónde, cuándo, para qué.

Anotad y leed juntos los acuerdos.



Reflexión individual tras la actividad.



Actividad 35. Me valoro y valoro mi equipo

La experiencia del poema no reside en cada una de sus palabras, sino en la interacción de esas palabras, la música, los silencios, las formas.

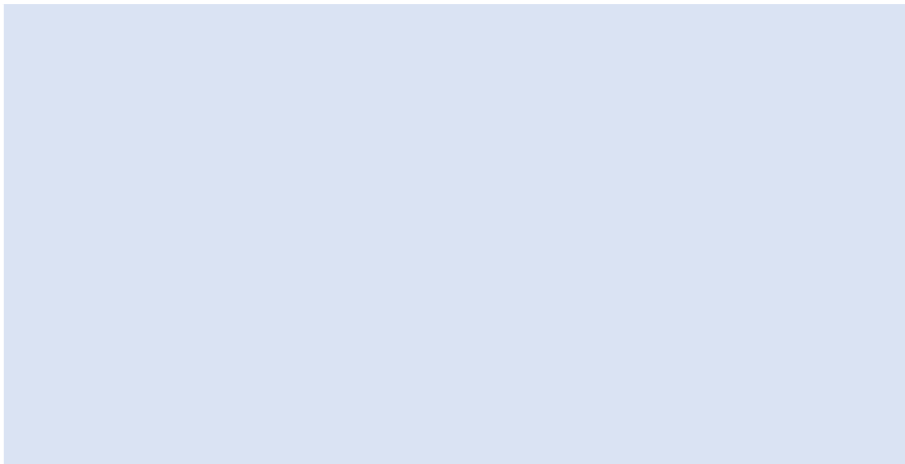
PAUL AUSTER

El objetivo que persigue esta actividad es desarrollar la interacción promocional necesaria para un trabajo innovador del grupo. Como objetivos secundarios, también persigue que optimicéis vuestras habilidades de comunicación asertiva.

Recuerda lo siguiente:

- La interacción promocional hace referencia a ser consciente del apoyo mutuo necesario para un buen trabajo en equipo.
- Es posible que anteriormente os hubieseis distribuido responsabilidades; es el momento de valorar cómo han funcionado. ¿Han sido de utilidad para favorecer la responsabilidad individual, la interacción promocional y la comunicación? ¿Qué puede mejorar?

Anota tus reflexiones personales:



Sesión 1. Nos valoramos

Para favorecer la interacción promocional, repetid el ejercicio de *Elogios sinceros* (te lo recordamos con un ejemplo en la tabla 6.10). A estas alturas ya os conocéis mejor y podéis manifestaros virtudes concretas que os ayudará a ganar confianza en vosotros/as mismos/as.

Tabla 6.10. Ejemplo del ejercicio: «Elogios sinceros».

CÓMO ME VEN MIS COMPAÑEROS	
Nombre: _____	
Muy responsable	Ayuda y comprende a los demás
Comunica muy bien	Imaginativa

Elaboración propia.

CÓMO ME VEN MIS COMPAÑEROS	
Tu nombre: _____	

Después de completar todo, comentad los elogios realizados, cómo os sentís con ellos, si coinciden con la imagen que tenéis de vosotros mismos y, finalmente, cómo os sentís en el equipo.

Anota tus reflexiones.

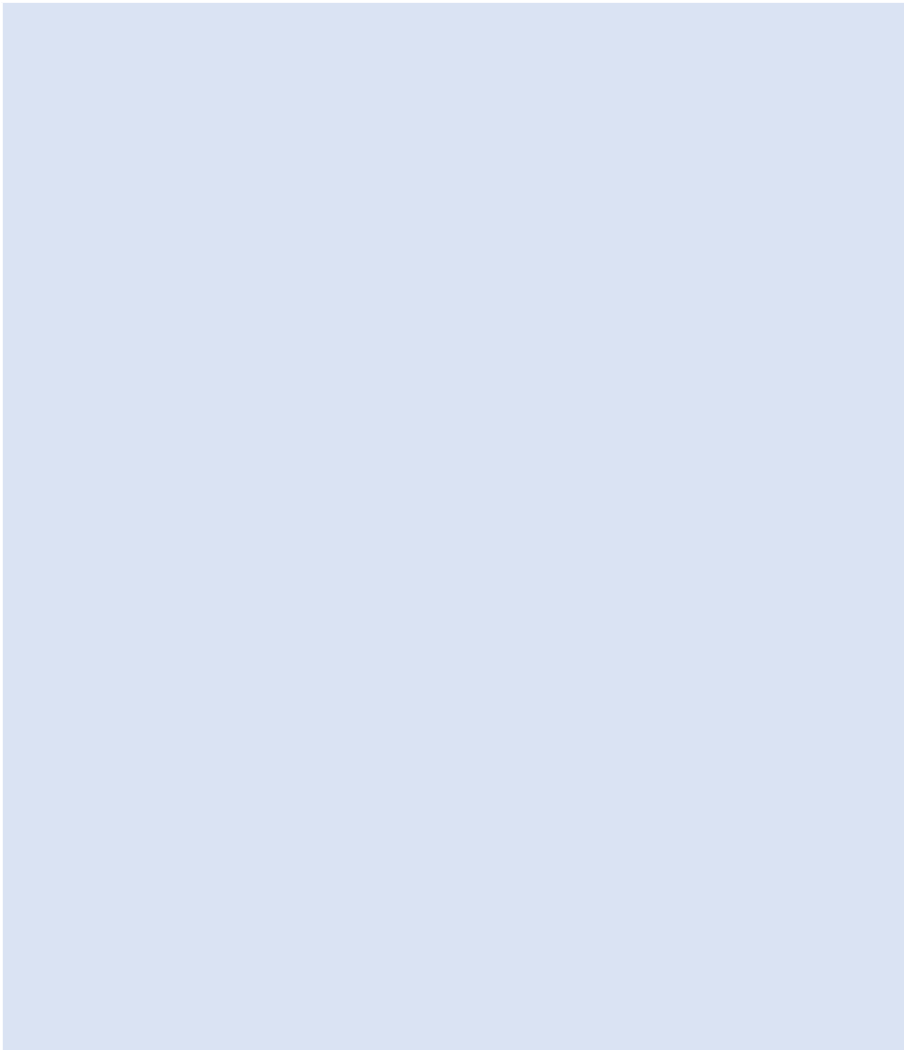
Cierre de fase 3

Actividad 36. Diario ilustrado 3

*Si una voz te dice en tu interior que no sabes
dibujar, dibuja, y la voz se callará.*

VICENT VAN GOGH

Continuamos con la tercera lámina de nuestro diario. A continuación, plasma lo más significativo de la tercera fase (**planificación**). Puedes consultar las actividades 13 y 24. Aquí lo único que tienes que hacer es disfrutar... ¡Déjate llevar!



7.

Fase 4. Realización

La acción es la llave fundamental de todo éxito.

PABLO PICASSO

Por fin llega la cuarta fase de **realización** (Uruñuela, 2018) para incidir en la realidad dando respuesta al problema social o necesidad desde la acción. Te recordamos lo importante que es plasmar en imágenes (actividad 2, *Álbum fotográfico*, de la fase 0) los momentos más especiales de la ejecución del servicio, sin duda, el corazón del proyecto. Es una fase muy importante, ya que vas a poner en juego todo lo desarrollado en las fases anteriores, y lo vas a hacer teniendo en cuenta los siguientes pasos.

En primer lugar, dentro del paso 1 vas a «ejecutar el servicio», pues, aunque el proyecto se encuentre bien planteado, suelen aparecer imprevistos y es necesario que te encuentres preparado para tomar las decisiones y ponerse al frente de las diferentes situaciones que surjan. Para desarrollar de forma correcta este paso se plantean cuatro actividades. En la primera, *Protagonista* (actividad 37), vas a desarrollar de una forma muy lúdica tus habilidades de comunicación, así como tu capacidad de trabajo en equipo, innovación y autoestima. Continuaremos con la actividad 38, titulada: *Pongo a prueba mis miedos*, donde tienes que tomar conciencia de tus miedos y sentimientos, es decir, tu autoconocimiento para construir tu potencial y autoestima. Seguiremos con la actividad 39, denominada *Cultivando el compromiso: dar sentido al trabajo*, en la que vas a cultivar el compromiso dando sentido al trabajo para conseguir que te comprometas con la ejecución del programa. Finalmente, en la actividad 40, *Profundización en ApS. Debate 4*, vas a profundizar en la metodología del ApS a través de un debate para afianzar tu pensamiento crítico y la creatividad.

En segundo lugar (paso 2), vas a registrar lo que has hecho por la vía que más te interese, para que quede constancia y luego sea más fácil a la hora de comunicarte. Para ello se te propone la actividad 41, *Interacción constructiva*, donde vas a empezar e interactuar de forma constructiva para desarrollar tu responsabilidad social e individual. Se trata de una actividad que contribuye positivamente al desarrollo de habilidades relacionadas con el trabajo en equipo e innovación.

Y en tercer lugar (paso 3), vas a reflexionar sobre el proyecto valorando las acciones realizadas a lo largo de este mediante los registros de los aprendizajes que has obtenido. Para ello vas a llevar a cabo las siguientes actividades. La primera, *Descubrir y descubrirme* (actividad 42), trata sobre cómo descubrirte a ti mismo para que tomes conciencia sobre ti, tu honestidad y empoderamiento,

aspectos esenciales para el desarrollo de tu autoestima. La segunda, *Escritura creativa* (actividad 43), trata sobre la escritura creativa, que trabajarás de forma conjunta y cooperativa para que puedas ser más eficaz en la ejecución de tu proyecto.

Finalmente, como ya intuyes, cerramos esta fase con nuestro *Diario ilustrado 4* (actividad 44) para que puedas volcar en él todas los sentimientos y emociones experimentadas.

7.1. Paso 1. Ejecutar el servicio

Actividad 37. Protagonista

La tarea que debemos establecer para nosotros mismos no es estar seguros, sino ser capaces de tolerar la inseguridad.

ERICH FROMM

El objetivo principal de esta actividad es favorecer tus habilidades de comunicación a la par que continuar mejorando la cohesión grupal de tu equipo. De modo secundario, favorecerá tu autenticidad, y con ello, una sana autoestima, así como la interdependencia positiva del equipo y tomar conciencia de los valores de autoconocimiento y disfrute.

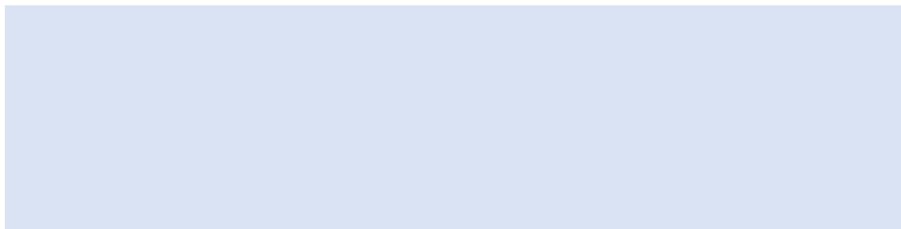
Solo necesitáis una caja o bolsa de cartón, folios, bolígrafos y un espacio en el que podáis charlar y reír sin molestar a nadie. Si es posible, también es adecuado contar con una persona externa al grupo que actúe de moderadora.

Cada componente del equipo debe redactar por escrito en una cuartilla una anécdota personal divertida que le haya sucedido de modo breve y anónimo. Ningún otro componente debe conocerla. La persona moderadora subraya de cada anécdota unas palabras «tabú» e introduce todas las cuartillas en una caja. Cada componente debe extraer una y narrar en voz alta la anécdota sin decir las palabras prohibidas. Quien adivine su autoría obtiene dos puntos y si quien narra la historia no dice ninguna de las palabras tabú, obtiene un punto. Ganará quién obtenga más puntos al acabar la ronda.

Podéis establecer algún tipo de premio simbólico, por ejemplo, un diploma «protagonista de la semana». En cualquier caso, es una actividad que os permitirá crear memorias compartidas y conoceros mejor para continuar trabajando, a la par que daros seguridad al hablar ante un grupo de personas desde un entorno lúdico y seguro.

También puedes realizar esta actividad cuando inicies nuevas relaciones sociales en situaciones distendidas o en reuniones familiares para crear nuevos vínculos y observar los resultados.

Reflexiones tras la actividad: ¿Cómo te has sentido durante la actividad? ¿Y después? ¿Cómo ha sido vuestra interacción grupal? ¿Qué te ha aportado esta actividad?



Actividad 38. Pongo a prueba mis temores

La curiosa paradoja es que cuando me acepto tal como soy, entonces puedo cambiar.

CARL ROGERS

A lo largo de la preparación y ejecución del proyecto, tal vez se den situaciones en las que te encuentres inseguro/a, te cueste afrontar o te sientas decepcionado por sus resultados. Por este motivo, conviene tener presente la técnica de Ellis, trabajada anteriormente, con el objetivo de que reconsideres la situación, de modo que puedas reconducir tus pensamientos y sentimientos como sea más conveniente para poder avanzar y continuar aprendiendo.

Para ello es necesario que reflexiones sobre las posibles creencias «irracionales» que, en vez de ayudarte a progresar, limitan o perjudican tu aprendizaje y desarrollo. Por ello, el objetivo de esta actividad es favorecer tu autoaceptación, que tomes conciencia de tus sentimientos y pensamientos en determinadas situaciones para que, a partir de su detección, aprendas a cambiarlos. Tener presentes los valores de autoconocimiento, empoderamiento y honestidad favorecerá desarrollar todo tu potencial y construir una sana autoestima.

Para ello, recuerda el esquema de la técnica de Ellis:

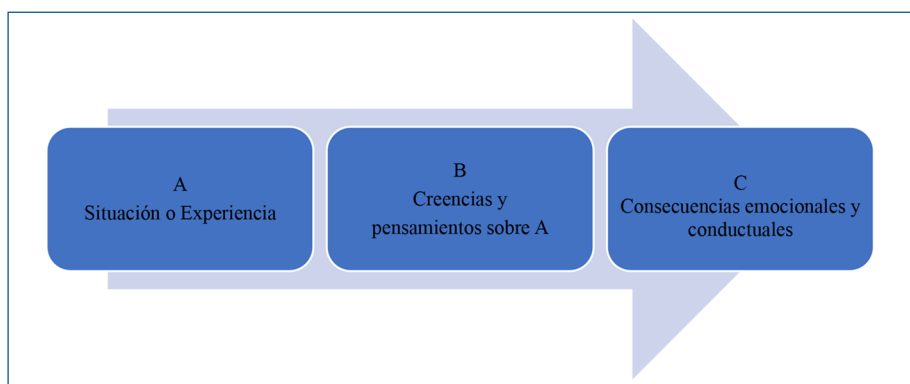
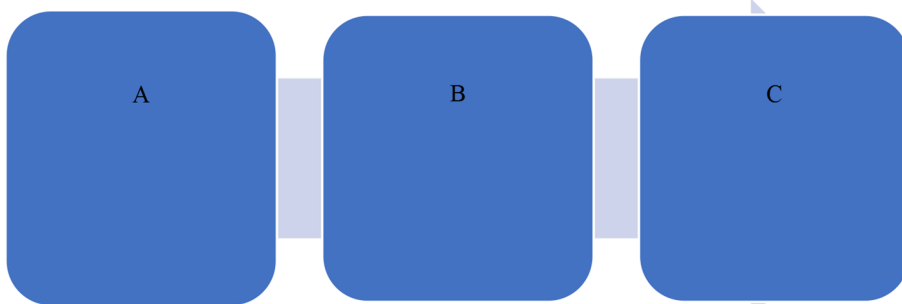


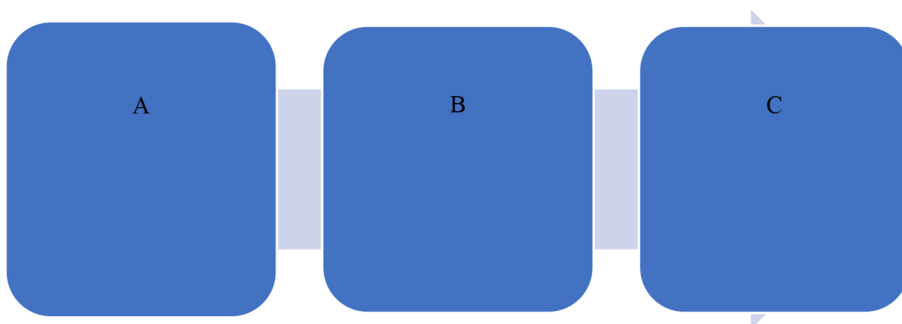
Figura 7.1. Esquema de la técnica ABC de Ellis. Fuente: Roca (2015).

Detecta las situaciones o experiencias difíciles que te encuentres (A) ante las que observes tienes emociones y comportamientos que te impiden crecer o aprender (C) e intenta describir los pensamientos o creencias (B) que te lleven a ellos. Después, intenta buscar otros pensamientos (B) que te encaminan a emociones y comportamientos que te acerquen a tu objetivo (relacionarte, aprender, descubrirte...) y ¡ponlos en práctica!

Ahora ¿qué situaciones te generan temores o comportamientos que te limitan? Anótalos siguiendo el esquema anterior:



Ante la misma situación (A), ¿qué pensamientos racionales positivos (B) puedes replantearte que generen emociones y comportamientos (C) que te permitan alcanzar tus propósitos?



Puedes realizar la actividad tantas veces como veas necesario, ya que solo necesitas la reflexión y el tiempo requerido para analizar las distintas situaciones.

Recuerda esta frase de Charles Augustin Sainte-Beuve: «El éxito consiste en vencer el temor al fracaso».

Anota tus reflexiones.

A large, empty light blue rectangular area intended for the user to write their reflections.

Actividad 39. Cultivando el compromiso: dar sentido al trabajo

El compromiso es un acto, no una palabra.

JEAN-PAUL SARTRE

En esta actividad trabajaréis la competencia básica de compromiso y otras competencias, tales como el trabajo en equipo y el bienestar. El objetivo marcado es conseguir que te comprometas con la ejecución del programa.

Pasamos a ofrecerte información sobre el desarrollo de la actividad, que se encuentra organizada en seis fases:

- Fase 1. El grupo se dividirá en dos subgrupos autogestionados.
- Fase 2. Un subgrupo se encarga de redactar los aspectos negativos que creen que podrían encontrarse durante la ejecución del programa y otro subgrupo elabora un listado de los aspectos positivos que consideraréis que pueden existir durante la implementación del programa. Realizaréis vuestra tarea a modo de *stand up-meeting*, es decir, cada grupo os reuniréis de manera informal (de pie, por ejemplo) y estableceréis un debate durante 15 minutos.
- Fase 3. Realizaréis una puesta en común de los resultados de cada subgrupo. Un participante actuará como moderador/a y su función consistirá en registrar los datos (tanto los positivos como los negativos). Será una persona voluntaria o una persona seleccionada entre los participantes y por vosotros/as.
- Fase 4. Cada uno valora particularmente lo que es más importante.
- Fase 5. Se procede al recuento y extracción de la idea más valorada.
- Fase 6. Reflexionaréis sobre el aspecto más valorado, vinculando este con el sentido del trabajo realizado.

Actividad 40. Profundización en ApS. Debate 4

Pensar es el diálogo del alma consigo misma.

PLATÓN

En esta fase también te presentamos un tema para el debate académico, al igual que en las fases anteriores, con el objetivo de que utilices tu pensamiento crítico. Como sabes, el servicio es el segundo término del binomio protagonista en esta metodología, y por tanto, merecedor de toda nuestra atención. Proporcionar el espacio para reflexionar sobre el mismo procurará beneficios, además de en tu pensamiento crítico, a la calidad de los servicios ofertados. La temática de este debate académico, esto es, la influencia (o no) de la virtualización en los Servicios ofertados en los Proyectos de ApS, es solo una mirada más desde la que analizar este elemento.

Ya sabes que puedes recordar todo lo relativo al debate académico en la actividad 6. Igualmente te dejamos aquí las correspondientes rúbricas de autoevaluación (tablas 7.1 y 7.2) y *feedback* del jurado (tablas 7.3 y 7.4)

DEBATE 4

¿LA VIRTUALIZACIÓN DE LA SOCIEDAD ES BENEFICIOSA PARA LOS SERVICIOS OFRECIDOS A LA COMUNIDAD EN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE Y SERVICIO?

Tabla 7.1. Autoevaluación de la calidad argumental del debate 4

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FONDO DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orden, claridad y sencillez: ¿ha sido tu intervención ordenada?, ¿la postura ha quedado suficientemente clara?										
Seguridad y dominio: ¿en qué grado has mostrado seguridad y dominio del tema?, ¿cuánto trabajo previo al debate has destinado a la construcción de la línea argumental?										
Calidad de la línea argumental: ¿cómo de variados han sido tus argumentos?, ¿están tus argumentos ligados a evidencias fiables?										
Integración de los recursos del contrario: ¿has utilizado algún recurso del otro equipo a favor de tu equipo?										
Corrección en las respuestas: ¿en qué medida crees que tus respuestas han sido correctas?										
¿He incrementado los conocimientos sobre el tema?										
¿He aumentado mi comprensión sobre el tema debatido?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 7.2. Autoevaluación de los aspectos formales del debate 4

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FORMA DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de la gesticulación, naturalidad y expresividad: ¿en qué grado te has creído tus propios argumentos?, ¿en qué grado tus gestos han reforzado los argumentos?										
Contacto visual: ¿has tenido contacto visual con los jueces?, ¿con el otro equipo?, ¿con los miembros de tu equipo?, ¿con el público (si había)?										
Uso de los tiempos durante los turnos: ¿me ha sobrado o faltado tiempo?										
Ritmo expositivo: cómo te has percibido, ¿lento/a (aburrimiento del público) o rápido/a (el público no te ha entendido)?										
Dominio del espacio: ¿has debatido de pie?, ¿has salido del atril (si hay) y te has movido por el espacio habilitado para el debate?, ¿te has mantenido quieto en los momentos en los que era necesario?										
Tono y proyección de la voz: ¿tu voz ha sido segura y potente, dándole fuerza a las palabras cuando se necesitaba?										
Uso correcto del silencio: ¿has usado los silencios en tu intervención?										
Lenguaje adecuado al discurso: ¿cómo te has dirigido a los presentes (excepto a los miembros de tu propio equipo), de <i>usted</i> ?										
Mejores concesiones y preguntas: ¿has utilizado las preguntas del equipo contrario a tu favor?, ¿te han hecho perder el hilo de tu intervención?										
Agilidad de las respuestas: ¿te has visto seguro respondiendo las preguntas?										
Actitud de equipo: ¿cuál es el clima que tu equipo ha proyectado en el debate?, ¿en tu intervención has aludido a otros miembros de tu equipo («como decía mi compañero...»)?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 7.3. *Feedback* de la calidad argumental del debate 4

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FONDO DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orden, claridad y sencillez: ¿ha sido la intervención ordenada?, ¿la postura ha quedado suficientemente clara?										
Seguridad y dominio: ¿en qué grado ha mostrado seguridad y dominio del tema?, ¿cuánto trabajo previo al debate ha destinado a la construcción de la línea argumental?										
Calidad de la línea argumental: ¿cómo de variados han sido los argumentos?, ¿están los argumentos ligados a evidencias fiables?										
Integración de los recursos del contrario: ¿ha utilizado algún recurso del otro equipo a favor de su equipo?										
Corrección en las respuestas: ¿en qué medida las respuestas han sido correctas?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 7.4. *Feedback* de los aspectos formales del debate 4

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FORMA DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de la gesticulación, naturalidad y expresividad: ¿en qué grado se ha creído sus propios argumentos?, ¿en qué grado sus gestos han reforzado los argumentos?										
Contacto visual: ¿ha tenido contacto visual con los jueces?, ¿con el otro equipo?, ¿con los miembros de su equipo?, ¿con el público (si había)?										
Uso de los tiempos durante los turnos: ¿le ha sobrado o faltado tiempo?										
Ritmo expositivo: ¿ha sido lento/a (aburrimiento del público) o rápido/a (el público no le ha entendido)?										
Dominio del espacio: ¿ha debatido de pie?, ¿ha salido del atril (si hay) y se ha movido por el espacio habilitado para el debate?, ¿se ha mantenido quieto en los momentos en los que era necesario?										
Tono y proyección de la voz: ¿su voz ha sido segura y potente, dándole fuerza a las palabras cuando se necesitaba?										
Uso correcto del silencio: ¿ha usado los silencios en su intervención?										
Lenguaje adecuado al discurso: ¿cómo se ha dirigido a los presentes (excepto a los miembros de tu propio equipo), de <i>usted</i> ?										
Mejores concesiones y preguntas: ¿ha utilizado las preguntas del equipo contrario a su favor?, ¿le han hecho perder el hilo de su intervención?										
Agilidad de las respuestas: ¿se ha visto seguro respondiendo las preguntas?										
Actitud de equipo: ¿cuál es el clima que su equipo ha proyectado en el debate?, ¿en su intervención ha aludido a otros miembros del equipo («como decía mi compañero...»)?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

7.2. Paso 2. Registrar y comunicar

Actividad 41. Interacción constructiva

A través de otros nos convertimos en nosotros mismos.

LEV VYGOTSKI

A la hora de prestar el servicio será fundamental tu implicación en su ejecución, pero también en su evaluación con objetivo de mejorarlo y teniendo en cuenta la opinión de los beneficiarios del servicio (en el momento de su aplicación si es posible, o de cara al futuro), así como su difusión posterior. Por ello esta actividad está pensada para que pueda realizarse de modo grupal, aunque también individual, con el objetivo de desarrollar, en cualquier caso, tu responsabilidad individual en este proceso para poder llevar a cabo un buen trabajo en equipo. Dada la gran variedad de servicios posibles, será necesario adaptar la actividad a tus propios intereses y necesidades. Por ello, imaginemos que el servicio consiste en crear un «producto» (por ejemplo, elaborar un vídeo para sensibilizar a la ciudadanía sobre un tema), o realizar un «servicio» de asesoramiento o formación en una entidad relacionado con el contenido que estáis aprendiendo. En esta actividad es imprescindible contar con las personas beneficiarias y ejecutar el servicio o producto en su presencia.

Si tenemos un producto (por ejemplo, el vídeo), se les pedirá que, mientras lo visualizan, relaten sus pensamientos en voz alta, y deberás ir registrando cada uno de ellos. Exactamente igual ocurre durante la ejecución del servicio. En el caso de la formación o asesoramiento, deberás tener en cuenta si solicitarás la información a los beneficiarios directos (imaginemos usuarios de una entidad), indirectos (responsables de la entidad) o a ambos. Todos sus pensamientos y comentarios deben ser registrados con la máxima objetividad posible, para lo que puede ser mejor que la información sea registrada por dos personas en vez de una. De este modo, puedes obtener información práctica y valiosa sobre su opinión del servicio. Para ello es recomendable elaborar previamente una plantilla donde anotar todos sus pensamientos.

A continuación, te facilitamos un ejemplo de plantilla para el registro, pensando en un servicio como una acción formativa:

Proyecto:
Equipo:
Fecha:
Informe/s: (directos/indirectos)

	Interacciones	Errores	Sorpresas	Comentarios
Inicio				
Desarrollo				
Cierre				

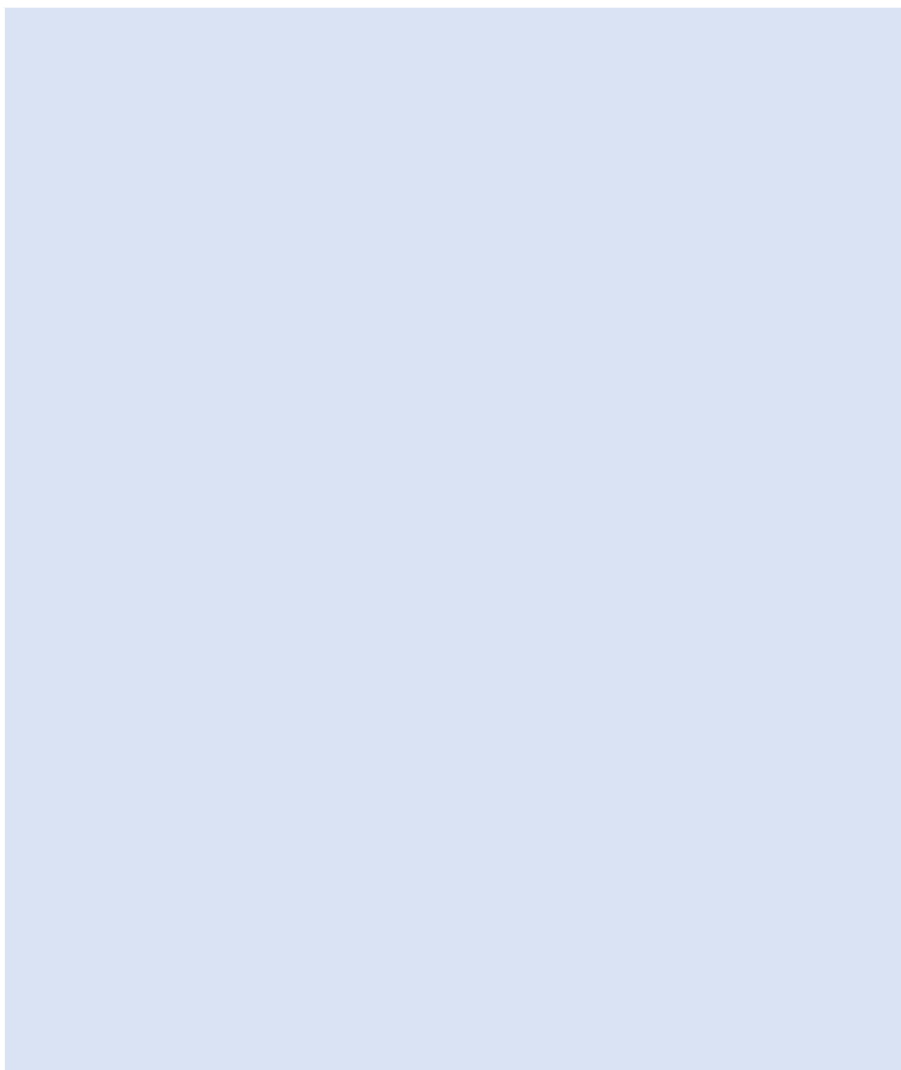
Otras consideraciones

Mis observaciones

En cuantas más actividades estén implicados los beneficiarios del servicio, más información será posible recabar y registrar. Además, puedes considerar tomar fotografías o grabar en vídeo el transcurso de la actividad, siempre contando con el visto bueno de la entidad y de las personas implicadas.

Advertencia: en las columnas incluye aquellos apartados que te interesa conocer; en las filas puedes organizar la información en función de distintos momentos de la actividad. Pero lo que se registra son las «verbalizaciones» de los destinatarios del servicio, «todo» lo que opinen, no tus observaciones. Para esto puedes incluir, como aparece en el ejemplo, un apartado específico, y no confundir tus opiniones con lo que realmente es la opinión de los beneficiarios.

Reflexiones tras la actividad.



7.3. Paso 3. Reflexionar sobre la ejecución

Actividad 42. Descubrir y descubrirme

El mundo está en una crisis profunda porque no tenemos una educación para la conciencia.

CLAUDIO NARANJO

Distintas investigaciones han puesto de manifiesto que la reflexión sobre la acción en proyectos de ApS es uno de los elementos distintivos que favorecen su impacto y beneficios en sus participantes. Por este motivo, tu reflexión sobre las acciones que vienes desarrollando es una parte fundamental del proceso que debe continuar durante la ejecución del servicio y una vez finalizado este.

Tras el paso anterior, en el que has elaborado un registro de las opiniones de las personas beneficiarias del servicio, ahora es el momento de reflexionar junto a tu equipo y, siempre que sea posible, junto a la entidad beneficiaria del servicio, por qué se han producido los errores y cómo se puede mejorar. Pero también es el momento de que reflexiones individualmente sobre tus aprendizajes.

El objetivo principal que persigue esta actividad es que tomes conciencia de los valores de autoconocimiento, empoderamiento y honestidad, imprescindibles para contribuir al desarrollo en ti de una sana autoestima, así como para favorecer el mejor servicio posible.

Sesión 1. Detectar carencias para seguir planteando retos

Para esta sesión grupal será necesario reunir a todo el equipo de trabajo y, si es posible, a las personas socias comunitarias, así como tener en cuenta los registros llevados a cabo durante la ejecución. Su duración es variable, aunque se recomienda no dedicar más de una hora seguida. Si es preciso, se dedican dos sesiones de una hora cada una, más el tiempo de reflexión individual tras las sesiones (aproximadamente, 30 min).

Será especialmente importante, en primer lugar, detectar los puntos fuertes y puntos débiles del servicio, apoyándote en los registros anteriores:

Puntos fuertes	Aspectos de mejora

Y reflexionar sobre ellos con objeto de mejorar el servicio:

- Error 1
 - ¿Cómo ocurre ahora?
 - ¿Cómo deseamos que fuera?

- Error 2
 - ¿Cómo ocurre ahora?
 - ¿Cómo deseamos que fuera?

- Error 3
 - ¿Cómo ocurre ahora?
 - ¿Cómo deseamos que fuera?

Anotad las prioridades del proyecto que pueden ser errores subsanables a corto y a largo plazo con objeto de mejorarlo en lo posible:

Acciones de mejora	
A corto plazo	A largo plazo

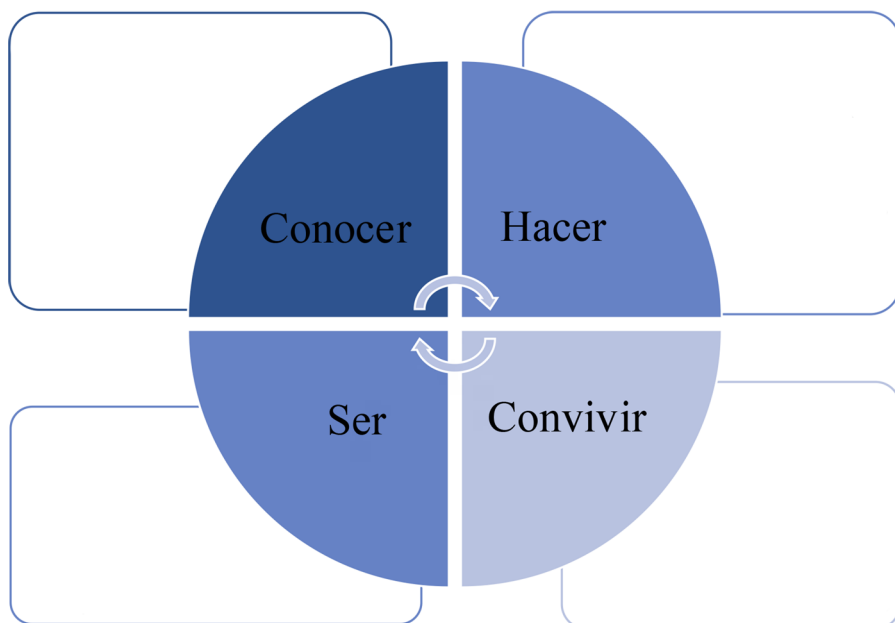
Anota tus reflexiones:

¿Se han satisfecho las necesidades inicialmente detectadas? ¿Qué beneficios o impacto ha tenido o aportado el servicio a la entidad colaboradora? ¿Qué puede mejorar de este a corto y largo plazo?

Sesión 2. Individual

Para esta sesión es necesario que encuentres un lugar tranquilo en el que poder repasar todas las acciones y reflexiones realizadas hasta el momento.

Ahora es importante que reflexiones sobre aquellos aspectos en los que tú te ves beneficiado. Teniendo en cuenta todo lo desarrollado hasta el momento, las características específicas de tu proyecto y la materia de estudio con la que está relacionada, ¿qué tipo de conocimientos, habilidades, estrategias, valores, hábitos y actitudes estás aprendiendo? Intenta precisarlos a continuación:



Anota tus reflexiones.

¿Qué has aprendido? ¿Qué ha sido de utilidad para ello? ¿Qué puedes seguir aprendiendo?

Actividad 43. Escritura creativa

La escritura es la pintura de la voz.

VOLTAIRE

En esta actividad hemos diseñado una tarea en la que pretendemos que reflexiones sobre la ejecución de las acciones realizadas en el proyecto. Lo haremos de una manera lúdica a partir de la adaptación de la técnica de la escritura creativa.

De manera general podemos decir que la escritura creativa es aquella que se aleja de los estándares de las formas y características de la escritura periodística, académica, técnica o literaria. Tiende a ser muy original, y se aleja de las escrituras más convencionales que existen. Crear, inventar y mostrar temas novedosos son algunos de sus objetivos. Siempre que se escribe buscando un punto de originalidad e intentando captar un cierto efecto en un escrito se estará llevando a cabo este tipo de escritura.

Es muy recomendable su práctica, porque es un elemento de relajación (momento íntimo con uno mismo) y de ocio motivante que sirve para desarrollar el pensamiento reflexivo, el lenguaje (componente fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático), la capacidad de aprendizaje, la capacidad de concentración, la inteligencia emocional (al canalizar la expresión de emociones y sentimientos), la empatía, la imaginación y la creatividad.

La actividad que te presentamos consiste en la puesta en práctica de escritura creativa a partir de textos y frases dadas. Puedes hacer esta actividad tú solo o con más compañeros. Te lo explicamos con más detenimiento.

La actividad se desarrolla en dos o tres partes. En la primera parte, todos los participantes buscan dos frases o textos. No hay normas estrictas, puedes elegir la frase que quieras en función de tus gustos e intereses. Los textos o frases se escriben en tarjetas individuales y se depositan en una caja. Te recomendamos la utilización de las frases que comienzan los capítulos y actividades de la guía, pero te dejamos algunos ejemplos de frases de diferente intensidad –es importante tener en cuenta este aspecto para graduar la profundidad de la actividad– que no están incluidas:

«Intenta aprender algo sobre todo y todo sobre algo». Thomas Huxley

«Quizá porque mi niñez sigue jugando en tu playa...». Joan Manuel Serrat

«El cambio es siempre el resultado final de todo verdadero aprendizaje». Leo Buscaglia

«Cuando cambias el modo en que ves las cosas, las cosas que ves también cambian». Wayne Dyer

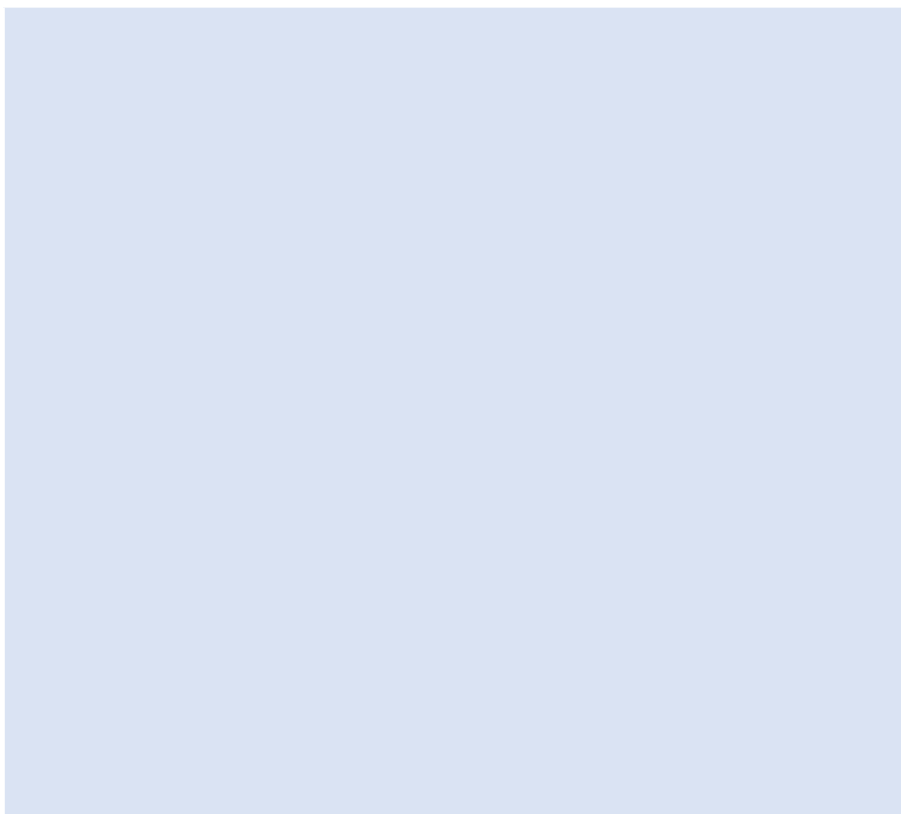
«¡Basta de silencios! ¡Gritad con cien mil lenguas!, porque por haber callado, ¡el mundo está podrido!». Santa Catalina de Siena

«Érase, una vez / un planeta triste y oscuro. / Y la luz al nacer / descubrió un bonito mundo de color». Banda sonora de *Érase una vez... el hombre*

Posteriormente, en una segunda parte, o se reparte una tarjeta a cada persona, o se elige una tarjeta para todos y se lee en voz alta. Una vez que has leído tu tarjeta o se ha leído para todos, tienes que escribir relacionando la frase con la ejecución del Proyecto. ¡A poner en práctica la escritura creativa!

Y como tercera parte, si en la actividad estáis participando más personas, ahora toca compartir y poner en común lo escrito para ver las diferentes conexiones. Será muy interesante ver en qué grado hay coincidencia entre los escritos intragrupal e intergrupales.

Anota tus reflexiones al respecto.



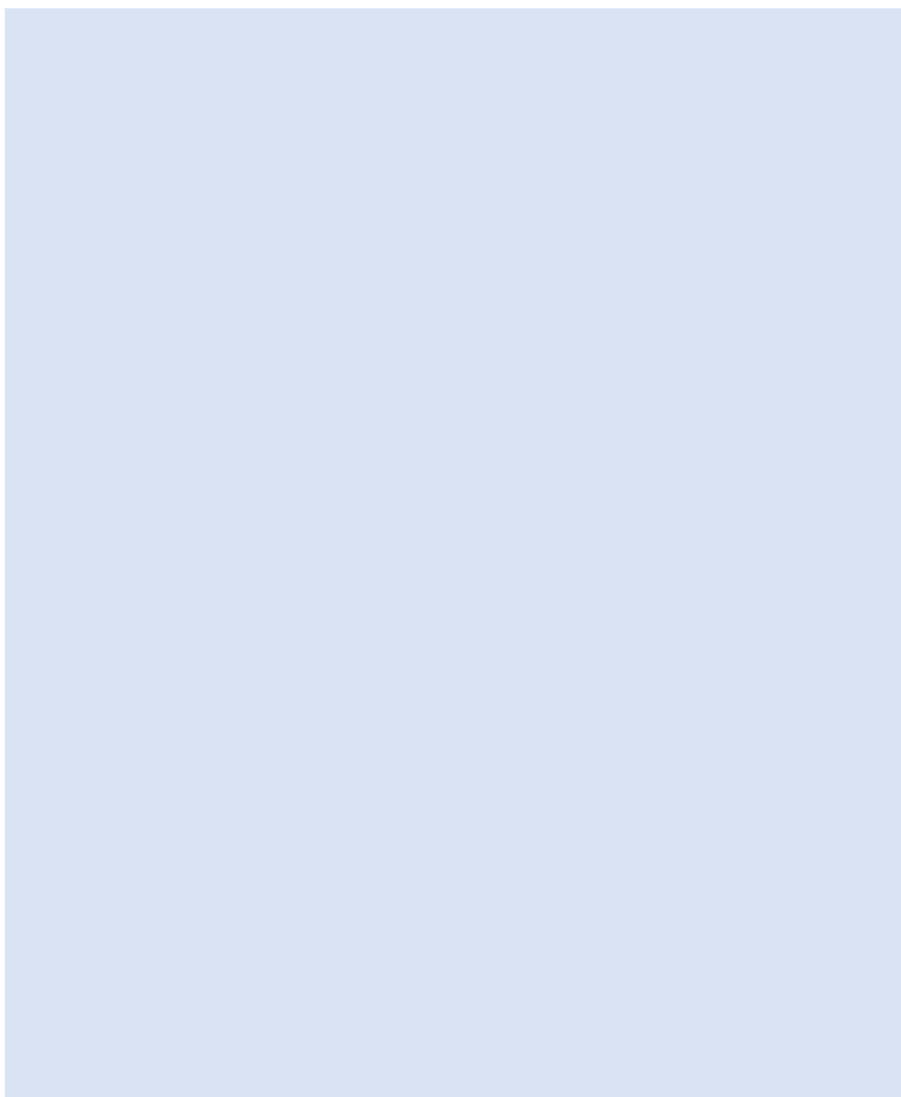
Cierre de fase 4

Actividad 44. Diario ilustrado 4

La creatividad es la inteligencia divirtiéndose.

ALBERT EINSTEIN

Continuamos con la cuarta lámina de nuestro diario. A continuación, plasma lo más significativo de la tercera fase (**realización**). Puedes consultar las actividades 13, 24 y 36. Aquí lo único que tienes que hacer es disfrutar... ¡Déjate llevar!



8.

Fase 5. Evaluación, celebración y mejora

Realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes.

POPPER

En esta última fase vas a llevar a cabo los tres pasos que quedan para acabar el proyecto y, por tanto, también la guía; esto es, evaluar, celebrar y mejorar tu proyecto de ApS.

Basándonos en Uruñuela (2108), vamos a plantear tres pasos. El primer paso será evaluar los resultados y el proyecto. Es necesario que evalúes el servicio y el impacto que tiene el proyecto. Tendrás que explicar para qué ha servido el proyecto y qué has conseguido con la aplicación práctica. Para ello, vas a realizar una serie de actividades. Empezarás con la actividad 45, *Profundizando en ApS. Debate 5*, donde participarás en un debate sobre el impacto del ApS en el alumnado, poniendo a prueba el pensamiento crítico y la creatividad que has desarrollado en debates anteriores. A continuación, te ofrecemos la actividad 46, *Autoevaluación del pensamiento crítico*, y la actividad 47, *Autoevaluación para mejorar*, en las cuales, a través de la autoevaluación, te detendrás en tu autoaceptación para que puedas valorar tanto tus potencialidades como tus logros. En este sentido, trabajarás también el pensamiento crítico y la autoestima. Finalmente, en la actividad 48, *Álbum fotográfico: trayectoria emocional*, retomada de la propuesta de la fase 0, trabajarás el bienestar psicológico mediante la conexión emocional al recopilar la trayectoria del proyecto en imágenes.

El segundo paso es celebrar el éxito dentro del proyecto, es decir, la participación, los esfuerzos en beneficio del proyecto y sus resultados. Es necesario comunicar este proceso a los diferentes miembros implicados. Aquí llevarás a cabo la actividad 49, *Compartimos nuestro trabajo*, para poner en valor el procesamiento grupal y la interdependencia positiva entre los componentes del grupo. Continuamos con la actividad 50, *Música por el mundo: juntos somos mejores*, complementaria a la anterior, en la que el compromiso, el trabajo en equipo y el bienestar son competencias básicas protagonistas.

Por último, el tercer paso es el de sostenibilidad y mejora del proyecto donde la actuación se centrará en las condiciones que se deben dar en el proyecto para replicarse. Tras la implementación del proyecto, hacer propuestas de mejora constituye ahora una tarea central. A continuación, proponemos la acti-

vidad 51, *La matriz de feedback*, que conlleva favorecer la autoaceptación en cuanto a tu responsabilidad en lo logrado –como abrir caminos de mejora de cara al futuro– y la autoestima.

Finalmente, cerramos la fase 5 con la actividad 52, *Diario ilustrado 5*, en el que elaboramos la última ilustración sobre tu paso por esta última fase. La recopilación de todos los diarios anteriores es el broche que cierra también la guía y el proyecto.

Comenzamos.

8.1. Paso 1. Autoevaluar resultados

Actividad 45. Profundizando en ApS. Debate 5

El propósito del pensamiento crítico es repensar; es decir, revisar, evaluar y modificar el pensamiento.

JON STRATTON

Como no puede ser de otra manera, también en esta fase queremos activar tu pensamiento crítico a través del debate académico. Tu yo actual ya ha practicado en cuatro debates anteriores y tus habilidades no pueden ser las mismas, esperamos. Cada vez eres más objetivo, te cuesta menos trabajo no dejarte llevar por los sesgos, y el análisis que haces de la información es más complejo. Si esto es así, el análisis de las autoevaluaciones y los *feedbacks* nos lo indicará.

En esta ocasión, el tema central del debate es sobre el impacto que tiene la metodología sobre el alumnado. La pregunta: ¿crees que las experiencias de aprendizaje y servicio modifican la manera de pensar y actuar del alumnado?, te obligará a buscar evidencias y a reflexionar sobre los resultados obtenidos con esta metodología. Analizar esas evidencias existentes a favor (AF) y en contra (EC) se torna como una actividad tremendamente necesaria y enriquecedora para mejorar la implementación de estas experiencias.

Ya sabes que puedes recordar todo lo relativo al debate académico en la actividad 6. Igualmente te dejamos aquí las correspondientes rúbricas de autoevaluación (tablas 8.1 y 8.2) y *feedback* del jurado (tablas 8.3 y 8.4).

DEBATE 5

¿CREES QUE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y SERVICIO INFLUYEN EN LA MANERA DE PENSAR Y ACTUAR DEL ALUMNADO?

Tabla 8.1. Autoevaluación de la calidad argumental del debate 5

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FONDO DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orden, claridad y sencillez: ¿ha sido tu intervención ordenada?, ¿la postura ha quedado suficientemente clara?										
Seguridad y dominio: ¿en qué grado has mostrado seguridad y dominio del tema?, ¿cuánto trabajo previo al debate has destinado a la construcción de la línea argumental?										
Calidad de la línea argumental: ¿cómo de variados han sido tus argumentos?, ¿están tus argumentos ligados a evidencias fiables?										
Integración de los recursos del contrario: ¿has utilizado algún recurso del otro equipo a favor de tu equipo?										
Corrección en las respuestas: ¿en qué medida crees que tus respuestas han sido correctas?										
¿He incrementado los conocimientos sobre el tema?										
¿He aumentado mi comprensión sobre el tema debatido?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 8.2. Autoevaluación de los aspectos formales del debate 5

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FORMA DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de la gesticulación, naturalidad y expresividad: ¿en qué grado te has creído tus propios argumentos?, ¿en qué grado tus gestos han reforzado los argumentos?										
Contacto visual: ¿has tenido contacto visual con los jueces?, ¿con el otro equipo?, ¿con los miembros de tu equipo?, ¿con el público (si había)?										
Uso de los tiempos durante los turnos: ¿me ha sobrado o faltado tiempo?										
Ritmo expositivo: cómo te has percibido, ¿lento/a (aburrimiento del público) o rápido/a (el público no te ha entendido)?										
Dominio del espacio: ¿has debatido de pie?, ¿has salido del atril (si hay) y te has movido por el espacio habilitado para el debate?, ¿te has mantenido quieto en los momentos en los que era necesario?										
Tono y proyección de la voz: ¿tu voz ha sido segura y potente, dándole fuerza a las palabras cuando se necesitaba?										
Uso correcto del silencio: ¿has usado los silencios en tu intervención?										
Lenguaje adecuado al discurso: ¿cómo te has dirigido a los presentes (excepto a los miembros de tu propio equipo), de usted?										
Mejores concesiones y preguntas: ¿has utilizado las preguntas del equipo contrario a tu favor?, ¿te han hecho perder el hilo de tu intervención?										
Agilidad de las respuestas: ¿te has visto seguro respondiendo las preguntas?										
Actitud de equipo: ¿cuál es el clima que tu equipo ha proyectado en el debate?, ¿en tu intervención has aludido a otros miembros de tu equipo («como decía mi compañero...»)?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 8.3. *Feedback* de la calidad argumental del debate 5

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FONDO DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orden, claridad y sencillez: ¿ha sido la intervención ordenada?, ¿la postura ha quedado suficientemente clara?										
Seguridad y dominio: ¿en qué grado ha mostrado seguridad y dominio del tema?, ¿cuánto trabajo previo al debate ha destinado a la construcción de la línea argumental?										
Calidad de la línea argumental: ¿cómo de variados han sido los argumentos?, ¿están los argumentos ligados a evidencias fiables?										
Integración de los recursos del contrario: ¿ha utilizado algún recurso del otro equipo a favor de su equipo?										
Corrección en las respuestas: ¿en qué medida las respuestas han sido correctas?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Tabla 8.4. *Feedback* de los aspectos formales del debate 5

Señala tu ROL: INTRODUCTOR/A REFUTADOR/A 1 REFUTADOR/A 2 CONCLUSOR/A										
FORMA DEL DEBATE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de la gesticulación, naturalidad y expresividad: ¿en qué grado se ha creído sus propios argumentos?, ¿en qué grado sus gestos han reforzado los argumentos?										
Contacto visual: ¿ha tenido contacto visual con los jueces?, ¿con el otro equipo?, ¿con los miembros de su equipo?, ¿con el público (si había)?										
Uso de los tiempos durante los turnos: ¿le ha sobrado o faltado tiempo?										
Ritmo expositivo: ¿ha sido lento/a (aburrimiento del público) o rápido/a (el público no le ha entendido)?										
Dominio del espacio: ¿ha debatido de pie?, ¿ha salido del atril (si hay) y se ha movido por el espacio habilitado para el debate?, ¿se ha mantenido quieto en los momentos en los que era necesario?										
Tono y proyección de la voz: ¿su voz ha sido segura y potente, dándole fuerza a las palabras cuando se necesitaba?										
Uso correcto del silencio: ¿ha usado los silencios en su intervención?										
Lenguaje adecuado al discurso: ¿cómo se ha dirigido a los presentes (excepto a los miembros de tu propio equipo), de <i>usted</i> ?										
Mejores concesiones y preguntas: ¿ha utilizado las preguntas del equipo contrario a su favor?, ¿le han hecho perder el hilo de su intervención?										
Agilidad de las respuestas: ¿se ha visto seguro respondiendo las preguntas?										
Actitud de equipo: ¿cuál es el clima que su equipo ha proyectado en el debate?, ¿en su intervención ha aludido a otros miembros del equipo («como decía mi compañero...»)?										
OBSERVACIONES:										

Adaptado de la Asociación de Debates de la Universidad de Zaragoza.

Actividad 46. Autoevaluación del pensamiento crítico

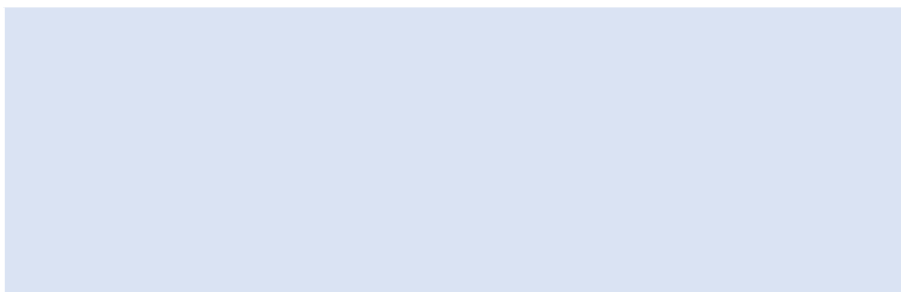
El cambio es inevitable. El crecimiento es opcional.

JOHN MAXWELL

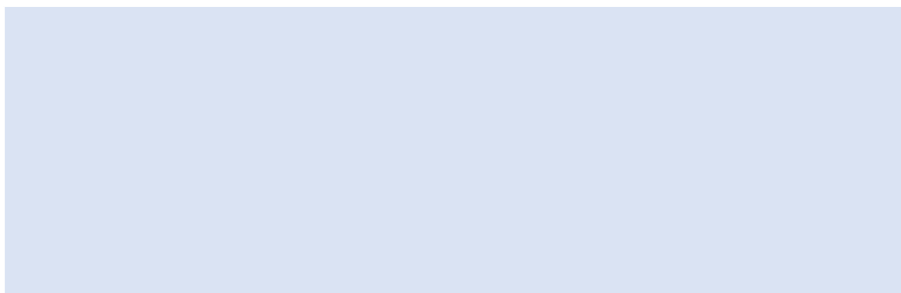
Y seguimos autoevaluando resultados. Seguimos reflexionando.

No sabemos la experiencia que tenías en la realización de debates académicos antes de empezar este proyecto, pero intuimos que no debía ser mucha, dado que, aunque la competencia de pensamiento crítico es señalada como una de las competencias más importantes del siglo XXI, heredada del siglo XX, no sobran los escenarios en los que ponerla en práctica. Por tanto, entendemos que, si has seguido la propuesta de actividades, llegas aquí con cinco debates académicos realizados (uno por fase), cinco autoevaluaciones en relación con la forma y el fondo de tus debates y cinco valoraciones que el jurado –ya sean compañeros o profesores– ha realizado sobre tu participación. Entendemos, entonces, que entre el día de inicio y hoy ha llovido un poquito. ¿Qué tal si volvemos la vista atrás y vemos el camino recorrido?

Observa tus autoevaluaciones (fondo y forma del debate) y reflexiona: ¿qué ha ocurrido?, ¿qué ha cambiado?, ¿qué ha mejorado, permanecido igual o empeorado?



Observa las valoraciones del jurado (fondo y forma del debate) y reflexiona: ¿qué ha ocurrido?, ¿qué ha cambiado?, ¿qué ha mejorado, permanecido igual o empeorado?



Y ahora, ¿en qué grado coinciden tus autoevaluaciones y las valoraciones del jurado? Reflexiona sobre ello.

Finalmente, una vez que has participado en los debates académicos, ¿cuál es la postura con la que más te identificas?

DEBATES ACADÉMICOS	OPINIÓN	
DEBATE 1 ¿Sería posible y beneficioso estudiar el grado en... (tu grado) en su totalidad a través de la metodología ApS?	AF	EC
DEBATE 2 ¿Sería posible implementar un proyecto de aprendizaje y servicio sin motivación?	AF	EC
DEBATE 3 ¿Nuestra cultura influye sobre cuáles son los aprendizajes prioritarios (Conceptuales, Procedimentales y/o Actitudinales) que se fomentan en la escuela actual?	AF	EC
DEBATE 4 ¿La virtualización de la sociedad es beneficiosa para los Servicios ofrecidos a la comunidad en los proyectos de aprendizaje y servicio?	AF	EC
DEBATE 5 ¿Crees que las experiencias de aprendizaje y servicio influyen en la manera de pensar y actuar del alumnado?	AF	EC

DEBATES ACADÉMICOS ¿Cuál fue la postura que defendiste?	DEFENSA	
DEBATE 1	AF	EC
DEBATE 2	AF	EC
DEBATE 3	AF	EC
DEBATE 4	AF	EC
DEBATE 5	AF	EC

Actividad 47. Autoevaluación para mejorar

La satisfacción de la necesidad de autoestima conduce a sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y suficiencia, de ser útil y necesario en el mundo.

ABRAHAM MASLOW

El objetivo de esta actividad es fomentar tu autoaceptación, valorando algunas de las potencialidades que has descubierto en ti, así como los logros alcanzados. En función de las metas que te has ido proponiendo desde el inicio del proyecto, es el momento de tomar conciencia de lo conseguido, también de lo no alcanzado para continuar avanzando. Para ello, te proponemos que te hagas algunas preguntas: ¿para qué ha servido el proyecto?, ¿qué has/habéis conseguido?, y realices algunos ejercicios que te ayuden a profundizar en estas cuestiones.

En primer lugar, gracias al proyecto de ApS en el que has participado ¿qué has conseguido, descubierto o mejorado de ti mismo?, ¿qué has aportado al equipo?, ¿y a la entidad?, ¿qué te ha aportado el equipo a ti, al propio equipo y a la entidad? Por último, ¿qué te ha aportado la entidad a ti, al equipo y a la propia entidad a través de este proyecto?

¿Qué se ha conseguido, aportado o mejorado en el proyecto ApS?	De ti	Del equipo	De la entidad
Tú			
El equipo			
La entidad			

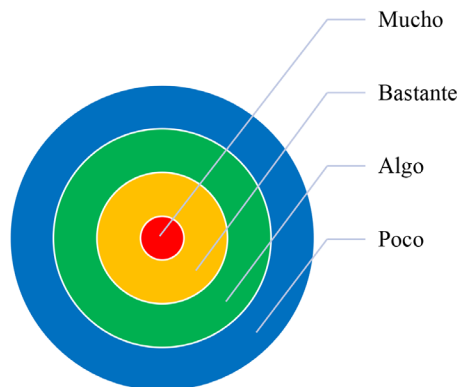
Ahora, valora de 1 a 4 (1, poco; 2, algo; 3, bastante; 4, mucho):

¿En qué medida crees que el servicio...?				
Ha cumplido los objetivos propuestos.	1	2	3	4
Ha satisfecho las necesidades de sus destinatarios.	1	2	3	4
¿En qué medida crees que los aprendizajes...				
Han mejorado la calidad del servicio.	1	2	3	4

Teniendo en cuenta tus avances personales a lo largo de este proyecto, ¿en qué medida crees que has mejorado...? (1, poco; 2, algo; 3, bastante; 4, mucho):

Competencias cognitivas				
Pensamiento reflexivo	1	2	3	4
Pensamiento crítico	1	2	3	4
Pensamiento creativo	1	2	3	4
Competencias emocionales				
Autoestima	1	2	3	4
Resiliencia	1	2	3	4
Bienestar Psicológico	1	2	3	4
Competencias sociales				
Trabajo en equipo e innovación en el trabajo	1	2	3	4
<i>Engagement</i> /compromiso	1	2	3	4
Ciudadanía	1	2	3	4
Competencias académicas específicas				
Ámbito conceptual (teorías, datos, hechos, conceptos...)	1	2	3	4
Ámbito procedimental (habilidades y estrategias)	1	2	3	4
Ámbito actitudinal (valores, hábitos y actitudes)	1	2	3	4

Tal y como ya has ido trabajando en actividades anteriores, puedes concretar en esta diana el nivel de aprendizajes alcanzados según consideres por tipo de aprendizaje: 1, conocimiento; 2, hacer; 3, ser; 4, convivir.



Si tienes registro de valoraciones de la entidad destinataria del servicio u otras evidencias que te han hecho sentirte bien, cópialas, pégalas a continuación, junto a los datos que resumen sus características e impacto:

Proyecto ApS:

Equipo:

Duración. Fecha de inicio:

Fecha del fin:

País/localidad:

Entidad social:

N.º de beneficiarios (reales/potenciales):

Por último, anota finalmente tus reflexiones autoevaluando, de modo sincero y honesto, el resultado del servicio y los aprendizajes alcanzados, tus avances a nivel académico, personal y social.

Actividad 48. Álbum fotográfico: trayectoria emocional

Lo más importante no es la cámara, sino el ojo.

ALFRED EISENSTAEDT

En la siguiente actividad queremos que trabajes la competencia básica de bienestar psicológico e inteligencia emocional, así como otras competencias, tales como el trabajo en equipo y el compromiso. El objetivo es reconocer y validar, individual y conjuntamente, el trabajo realizado, además de conectar emocionalmente con el proyecto desde su inicio y con tus compañeros. Pretendemos que reflexiones sobre tus estados emocionales y que seas sensible a las emociones de los demás. Nos interesa que adoptes una visión profunda sobre ello, por lo que poner nombre a las emociones no será suficiente, lo será más bien conocer las causas que los provocan y las consecuencias que generan en tu comportamiento, el comportamiento de los demás y las interacciones entre ambos.

Tal y como te indicamos en la actividad 2 de la fase 0, ha llegado el momento de valorar las imágenes que dan cuenta de la trayectoria y el recorrido que habéis hecho a lo largo de todo el proyecto. Recoge todas las fotos y elabora el álbum del proyecto, la memoria compartida en formato de imagen, si es que no lo tienes hecho ya. Además, si otros grupos también lo están elaborando, será una excelente ocasión para poner en común anécdotas, dificultades, logros, y cualquier inquietud que queráis compartir.

A continuación, te proponemos una actividad de reflexión sobre el recorrido reflejado en el álbum a tres niveles: individual, intragrupal e intergrupala. Anota las respuestas a continuación.

INDIVIDUAL

- ¿Qué sientes al ver el álbum?, ¿cuál es la emoción y sensación principal?, ¿es la misma sensación al ver las imágenes de todas las fases? En el caso de que tu respuesta sea negativa, ¿cómo cambian tus emociones experimentadas? En cualquier caso, ¿a qué crees que se debe el cambio/no cambio?

- ¿Cómo valoras el trabajo realizado?

INTRAGRUPAL

- Y tus compañeros de grupo... ¿Han experimentado las mismas emociones que tú?, ¿En las mismas o distintas fases?, ¿Lo explican de la misma forma que tú?

- ¿Cómo valoran el trabajo realizado?

A continuación, si estáis en contacto con otros grupos, podéis exponer y proyectar –en clase, por ejemplo– las fotos de cada álbum elaborado para compartir las sensaciones y emociones experimentadas. Posteriormente, podéis analizar si existe coincidencia entre las emociones experimentadas por los grupos.

INTERGRUPAL

Y el resto de grupos...

- ¿Han experimentado las mismas emociones que vosotros/as?, ¿En las mismas o distintas fases?, ¿Lo explican de la misma forma que vosotros/as?

- ¿Cómo valoran el trabajo realizado?

Finalmente, puedes hacer a continuación una valoración personal sobre la actividad.

8.2. Paso 2. Celebrar

Actividad 49. Compartimos nuestro trabajo

*La comunicación guía a la comunidad al entendimiento,
a la intimidad y a la valoración mutua.*

ROLLO MAY

Con el objetivo de presentar el resultado al que habéis llegado con vuestras habilidades de trabajo en equipo e innovación en el trabajo, será el momento también de difundirlo.

Muchas veces, si el servicio ha consistido en la elaboración o creación de «productos», estos se pueden exponer directamente en la «celebración» del servicio, no ocurre así cuando lo que se ha prestado es un «servicio». En ambos casos, y coincida o no con la celebración, será conveniente llevar a cabo una buena planificación de la difusión del proyecto y sus resultados. Son muchas las posibilidades de hacerlo, ya sea a través de medios físicos o virtuales, pero ha de ser algo breve y atractivo. Una vez más, el procesamiento grupal y la interdependencia positiva entre los componentes del equipo será clave para conseguirlo, por lo que te proponemos realizar esta actividad.

A partir de las directrices de Batlle (2020), y para contar un proyecto en 15 minutos te proponemos algunas consideraciones que podéis tener en cuenta de cara a la difusión del proyecto:

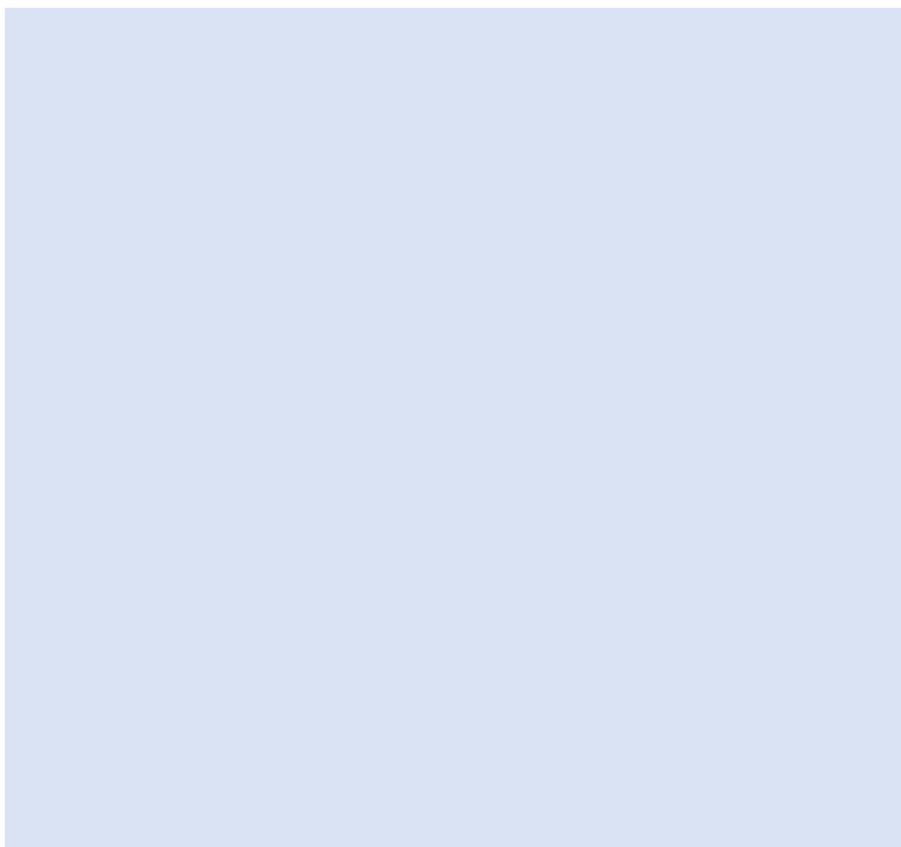
- ¿A quién se dirige?
 - Ciudadanía en general
 - Entidad social
 - Beneficiarios del servicio
 - Entorno académico
 - Comunidad científica

- ¿Cuál es el objetivo de la presentación?
 - Informar del proyecto y sus resultados
 - Contagiar el entusiasmo a la ciudadanía por este tipo de proyectos
 - Convencer a otras personas, entidades que estos proyectos son útiles y viables
 - Animar al desarrollo y participación en prácticas de ApS

- ¿Qué vais a contar del proyecto?
 - Necesidad social que justifica el proyecto
 - Servicio prestado a la comunidad: objetivos y tareas
 - Entidad social colaboradora

- Materia donde se ubica el proyecto y aprendizajes curriculares relevantes
- Duración del proyecto/cronograma
- Conclusiones y «lecciones aprendidas»: aspectos positivos y de mejora
- ¿Cómo lo vais a hacer?
 - Narración oral, escrita o ambas
 - Si se puede, contar en la narración con la entidad social o beneficiarios directos (testimonios)
 - Acompañar la narración con imágenes, gráficos o datos significativos que ayuden a comprender el aprendizaje, el servicio y su impacto
 - Considerar si se narra o dramatiza la experiencia
 - Si es una exposición directa o grabación, calculad tiempos y modo de:
 - Apertura, bienvenida
 - Desarrollo
 - Cierre, despedida

¿Cómo os proponéis hacerlo? Anota tus ideas.



Actividad 50. Música por el mundo: juntos somos mejores

El trabajo en equipo divide el esfuerzo y multiplica el resultado. Si quieres ir rápido, ve solo; si quieres ir lejos, ve acompañado.

JACOBO PARAGES

La propuesta se centra ahora en trabajar la competencia básica de compromiso, al tiempo que se trabajarán otras competencias, tales como el trabajo en equipo y bienestar. El objetivo principal es que consigáis involucraros en una actividad donde pongáis todo vuestro potencial.

Pasamos a continuación a explicarte el desarrollo de la actividad dividida en dos partes). En cada una de ellas marcaremos objetivos diferentes. En este sentido, en la primera parte, lo que te ofrecemos son indicaciones necesarias para la ejecución de la tarea, mientras que en la segunda parte nos detendremos en el desarrollo de la tarea y su correspondiente valoración.

Primera parte. Tareas previas: organización y ensayos

En primer lugar, mediante una red social (por ejemplo, el WhatsApp del grupo de clase) tendréis que decidir qué canción queréis seleccionar como logo sonoro del proyecto. El objetivo final es que esta canción sirva para identificaros como grupo, con vuestro compromiso social.

Una vez seleccionada la canción, tendréis que autogestionaros para practicar esta canción; es decir, seréis vosotros los que determinaréis qué papel tendrá cada participante, si usaréis instrumentos, etc. Igualmente, vosotros indicaréis cuántos ensayos haréis, dónde los haréis, durante cuánto tiempo, etc. Es fundamental señalar que también tenéis que decidir cuándo haréis la exposición (reproducción de la canción y en qué lugar de la universidad lo haréis). Cuando llegue el periodo de tiempo marcado (por ejemplo, podría ser cuando finalice el cuatrimestre en el caso de enmarcarse esta tarea en un escenario académico), reproduciréis vuestra canción en las instalaciones oficiales (por ejemplo, en la universidad). Del mismo modo, tendréis que decidir, si el grupo lo estima conveniente, si la actividad la grabaréis y difundiréis en redes sociales.

Segunda parte. Exposición y análisis de la tarea

En la segunda parte, realizaremos dos acciones: una realizada fuera del espacio de trabajo (aula o lugar designado para tal efecto) y otra en el lugar de trabajo (aula o lugar utilizado para el desarrollo de la tarea). Fuera del espacio de trabajo realizaremos una autoevaluación de la tarea, respondiendo a estas cuestiones: qué se hizo, para qué se hizo y cómo salió.

La actividad que se llevará a cabo en el lugar de trabajo consiste en hacer una puesta en común de la experiencia vivida, haciendo hincapié en la cuestión relacionada en torno a para qué te ha servido esta actividad. Esta actividad durará un periodo de tiempo determinado por el grupo (podría servir, a modo de referencia, un cuatrimestre). Las horas y días de ensayo serán acordadas por vosotros/as, ya que os autogestionaréis, usando para ello la red social seleccionada también por vosotros/as (por ejemplo, WhatsApp).

8.3. Paso 3. Estudiar sostenibilidad y mejora

Actividad 51. Matriz de *feedback*

Dormía, y soñaba que la vida era alegría. Desperté, y vi que la vida era servicio. Serví, y vi que el servicio era alegría.

RABINDRANATH TAGORE

Esta actividad tiene como objetivo favorecer tu autoaceptación como parte de la autoestima, en cuanto a tu responsabilidad en lo logrado en el proyecto, y posibilitar aspectos de mejora de cara al futuro. Para conseguirlo será necesario recopilar información tanto de la valoración del servicio que realizan sus destinatarios como la del trabajo en equipo y la tuya personal. Para las dos primeras es conveniente llevarla a cabo de modo grupal, aunque también puedes realizarla individualmente y, si es posible, compartir y anotar finalmente los acuerdos grupales.

Valoración del servicio

Recopila todos los testimonios obtenidos de los receptores del servicio y entidad colaboradora para rellenar el siguiente cuadro del modo más objetivo y honesto posible. Proyecto: Equipo: Fecha:	
Qué ha funcionado (comentarios positivos de los usuarios)	Qué puede mejorar (críticas constructivas)
Dudas, inconvenientes de los usuarios	Ideas nuevas surgidas a raíz del servicio
Observaciones:	

Valoración del trabajo en equipo

Reflexionad y anotad información relevante que permita tomar conciencia de lo que ha funcionado, lo que puede mejorar, así como las principales dificultades y propuestas para mejorar el trabajo en equipo innovador en futuros proyectos.

Qué ha funcionado (comentarios positivos de los componentes)

Qué puede mejorar (críticas constructivas)

Dudas, inconvenientes surgidos

Ideas nuevas para el trabajo en equipo innovador surgidas a raíz del servicio

Observaciones:

Valoración personal

Reflexiona sobre las tareas que creas han contribuido a fomentar en ti la responsabilidad individual necesaria para el desarrollo del Proyecto de ApS, así como dudas e inconvenientes que hayan surgido, los aspectos que pueden mejorar e ideas para lograrlo.

Qué ha funcionado

Qué puede mejorar (críticas constructivas)

Dudas, inconvenientes surgidos

Ideas nuevas para favorecer la responsabilidad individual

Observaciones:

Tras realizar la actividad, anota tus reflexiones finales.

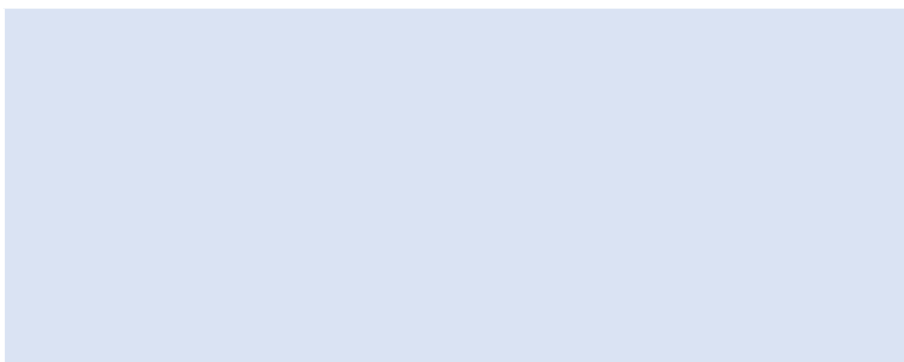
Cierre de fase 5

Actividad 52. Diario ilustrado 5

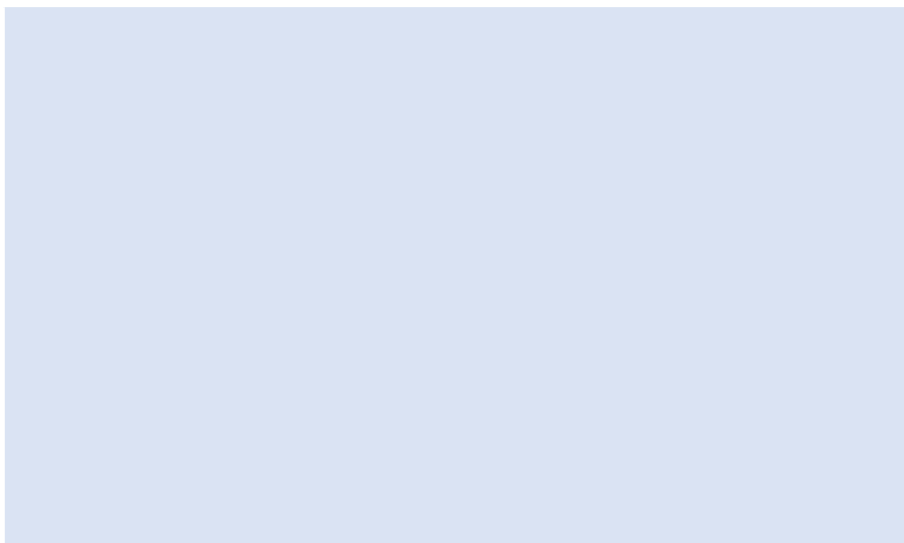
El artista es el ingeniero del alma humana.

IÓSIF STALIN

Finalizamos esta actividad con la quinta lámina en la que podrás plasmar aquellos aspectos más sobresalientes de la última fase del Proyecto (**evaluación, celebración y mejora**). Ya sabes que es el momento del encuentro contigo, desde la calma, dando paso a que las emociones sinceras fluyan a través de las artes plásticas.



Una vez acabada, puedes recopilar todas las láminas (actividades 13, 24, 36, 44 y 52) y anotar lo que sugiere tu diario ilustrado completo



Reflexiones finales

Quien ha hecho cosas suficientemente importantes es consciente de que podría haberlas hecho mejor y de que ha cometido numerosos errores que podría haber evitado. Solo el soberbio irredento cree que volvería a hacerlo todo igual.

SANTIAGO POSTEGUILLO

Hasta aquí hemos llegado con nuestra propuesta de acompañamiento, en forma de guía, para todo aquel estudiante que participa en experiencias basadas en la metodología aprendizaje-servicio. La conceptualización y diseño de la guía nos ha supuesto algunos retos y reflexiones que queremos compartir contigo.

Reto 1. Destinatarios: guía dirigida al alumnado

Desde el inicio tuvimos claro que todo el alumnado era nuestro destinatario. La ausencia de guías de ApS se tornaba como un reclamo importante y acicate último para elaborar la nuestra. En este sentido, aquí el reto consistía en elaborar un material en el que el lector se sintiese directamente aludido y responsabilizado de su participación e implicación en el programa práctico, con un rol activo y sin intermediarios. Hubiera sido fácil caer en la inercia de presentar actividades en las que el peso recae en el profesor como administrador, dinamizador y organizador de las actividades. Nada más lejos de la realidad. La elección de los tiempos verbales utilizados –segunda persona del singular y plural, cuando procedía–, así como las inclusiones de actividades realizadas en el propio cuaderno, con continuas invitaciones a la reflexión y toma de conciencia, mediante herramientas situadas en diferentes puntos del continuo formal/informal y técnico/lúdico han jugado a nuestro favor para facilitar al alumnado la adopción del papel protagonista, así como la creación de una atmósfera de intimidad y conexión entre el estudiante y la guía. Intentar hacer de esta guía un confidente en papel para el alumnado ha sido un aliciente más.

Reto 2. Rigor: ningún contenido sin soporte teórico de base

La redacción del texto ha sido compleja, porque lo que en un principio se tornaba como una tarea sencilla nos ha obligado a adentrarnos en aspectos conceptuales de envergadura. Está claro que la metodología ApS tiene efectos positivos sobre muchas variables que son objeto de estudio de la psicología, pero,

concretamente, explicar y documentar tanto el papel de la psicología respecto al ApS como la definición y descripción de competencias complejas incluidas en la guía ha sido una tarea laboriosa y gratificante que la limitación de espacio ha dificultado.

Reto 3. Contextualización y significatividad: programa práctico completo, variado, balanceado y acorde con cada fase

En cuanto al programa práctico, teníamos un triple desafío ante nosotros. Por un lado, diseñar un conjunto de actividades lo suficientemente variado como para no caer en el aburrimiento, pero teniendo en cuenta que, para trabajar las competencias complejas, algunas de las actividades tenían que repetirse para provocar mejoras en el desempeño por el efecto de la práctica. Por otro lado, el diseño en su totalidad debía estar equilibrado, esto es, acorde con los pesos de cada fase del proyecto; por ejemplo, en muchos casos, realizar las labores iniciales de preparación implica más tiempo que la celebración del proyecto. Finalmente, y lo más difícil, el diseño de cada actividad debía ser expreso para la fase correspondiente. Esto último ha constituido una prioridad porque nos parecía especialmente importante la vinculación entre actividad y fase para evitar que las primeras fuesen actividades vacías aplicables en cualquier fase o contexto.

Reto 4. Utilidad: beneficios potenciales en diferentes procesos y contextos de crecimiento y desarrollo humano

Sin duda, este era el reto más ambicioso, así como la meta última de este trabajo. Inicialmente, la idea de base era potenciar el impacto positivo del ApS en el alumnado –recogido de la literatura especializada–, acompañándolo, a lo largo de todo su proyecto ApS y en todas sus fases, de una propuesta centrada en el desarrollo de competencias, vinculadas también al ApS en la literatura específica.

Las decisiones tomadas durante la construcción de la guía en cuanto a la elección de las competencias cognitivas (pensamiento crítico-reflexivo y creativo), emocionales (autoestima, resiliencia, bienestar psicológico, e inteligencia emocional y empatía) y sociales (trabajo en equipo e innovación en el trabajo, y compromiso) incluidas en la guía, así como el estudio pormenorizado de estas y su reflejo en el programa práctico han dado lugar a un escenario en el que se pueden observar diferentes procesos y contextos de crecimiento y desarrollo para el alumnado participante en proyectos ApS que se deja acompañar por la

guía. Claramente, nos referimos a que la utilidad de la guía consiste en que su uso puede potenciar procesos de desarrollo individual y social en contextos de desarrollo personal, educativo, profesional y cívico.

En cuanto a los procesos de desarrollo individual y social, en nuestra labor de acompañamiento, como parte de la propuesta práctica, el alumnado se debe enfrentar a su propio pensamiento, a sus emociones y a su propia percepción del papel que tiene dentro de un grupo (plano individual), y también debe conectarse al grupo enfrentándose al pensamiento y emociones de los demás, regulando su conducta en relación con los otros (plano social).

Atendiendo a los contextos de desarrollo personal, educativo, profesional y cívico, el título de la guía: *Crecimiento personal para la transformación social a través el aprendizaje-servicio: una guía de acompañamiento para el alumnado*, ya hace pensar en cuál ha sido el *leitmotiv* de este trabajo, del que se desprende la importancia de trabajar en la mejor versión de nosotros mismos, y la repercusión de ese trabajo en los diferentes contextos de nuestra vida, y globalmente para la sociedad. La idea de transferencia está presente.

Y las competencias o *soft skills* trabajadas en la guía son tremendamente valoradas en el contexto educativo y de desarrollo profesional y laboral. ¿Quién no quiere tener alumnado o pertenecer a una organización en la que los trabajadores muestren juicio crítico; sean reflexivos, creativos, empáticos, resilientes; den muestras de bienestar psicológico, una sana autoestima, gestión emocional inteligente; sepan trabajar en equipo y se comprometan y opten por la innovación? ¿Y quién no querría desarrollar todas estas competencias para sí mismo/a? Sobre todo, ¿quién no querría vivir en una sociedad cultivada en el pensamiento reflexivo y crítico; una sociedad creativa, innovadora, resiliente, comprometida, empática, que se valora, que procura el bienestar de todos, que trabaja con todos los agentes, que gestiona con solvencia los problemas, que procura el bienestar de todos?

El tiempo nos dirá si el esfuerzo realizado se refleja en los beneficios obtenidos por los participantes en proyectos ApS, pero ahora tienes que ser tú quien dé cuenta de ello.

Referencias

- Achor, S. y Gielan, M. (2016). La resiliencia consiste en recuperarse, no en aguantar. En: B. Merino (ed.). *Resiliencia* (p. 1-9). Reverté Management.
- Andrés-Romero, M. P., Fernández-Torres, M. y Salvador-Ferrer, C. M. (2022). Impacto de la metodología e-aprendizaje-servicio en estudiantes universitarios durante la covid-19, ¿favorece el trabajo en equipo y la innovación? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20 (3), 613-934. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/issue/archive>
- Andrés-Romero, M. P., Fluja-Contreras, J. M., Fernández-Torres, M., Gómez-Becerra, I. y Sánchez-López, P. (2021). Analysis of psychosocial adjustment in the family during confinement: problems and habits of children and youth and parental stress and resilience. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647645>
- Andreu-Andrés, M. A. y García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203-222. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.157631>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de sostenibilidad curricular en la universidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 78-95. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41024>
- Asociación de Debate de la Universidad de Zaragoza (s.f.). *Cómo debatir en el modelo académico*. <http://www.iesmiguelservet.es/wp-content/uploads/2018/02/Cómo-debatir-en-el-modelo-académico-1.pdf>
- Astin, A. W., Sax, L. J., y Avalos, J. (1999). Long term effects of volunteerism during the undergraduate years. *Review of Higher Education*, 22, 187-202.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. y Dochy, F. (2010). Using student-centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5 (3), 243-260.
- Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M. y Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26, 594-603. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2012/cem1241.pdf>
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.

- Battle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana Activa.
- Batson, D. C. (2009). *These things are called empathy: eight related but distinct phenomena*. En: J. Decety y W. Ickles (eds.). *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). MIT.
- Benzanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44 (1), 89-113. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Bermúdez, M. y Casares, E. (2017). Fomento de la expresión oral y el pensamiento crítico a través del debate. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 4 (4), 23-31. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/10493>
- Betancourth, S. (2020). *Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de psicología*. Universidad de Nariño. https://sired.udenar.edu.co/6847/1/evaluacion_pensamiento_critico_est-psicologia.pdf
- Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática, *Revista Complutense de Educación*, 32 (4), 639-649 <https://dx.doi.org/10.5209/rced.70939>
- Boada-Grau, J., De Diego-Vallejo, R., De Llanos-Serra, E. y Vigil-Colet, A. (2011). Versión breve en español del Team Climate Inventory (TCI-14): desarrollo y propiedades psicométricas. *Psicothema*, 23 (2), 308-313. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3887>
- Bringle, R. G., Brown, L. A., Hahn, T. A. y Studer, M. (2019). Pedagogies and civic programs to develop competencies for democratic culture and civic learning outcomes. *Bordón*, 71 (3), 27-43. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.72003>
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12 (1), 141-153. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009>
- Causado, R., Santos, B. y Calderón, I. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una escuela de secundaria. *Revista Facultad de Ciencias Universidad Nacional de Colombia*, 4 (2), 17-42. <http://doi.org/10.15446/rev.fac.cienc.v4n2.51437>
- Celio, C. I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Educations*, 34 (2), 164-181. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105382591103400205>
- Chiva-Bartoll, O., Montero, P., Capella-Peris, C. y Salvador-García, C. (2020). Effects of service learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behavior, and professional learning, *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00331/full>

- Conway, J. M., Amel, E. L. y 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*, 36, 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Coutu, D. (2019). Cómo funciona la resiliencia: Tres características de las personas que se recuperan. En: B. Merino (ed.). *Resiliencia* (pp. 1-34). Reverté Management.
- Creamer, M. (2011). *Curso de didáctica del pensamiento crítico*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>
- CRUE. (2015). *Institucionalización del aprendizaje-servicio como estrategia docente dentro del marco de la responsabilidad social universitaria para la promoción de la sostenibilidad universitaria*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf>
- De Bono, E., (2005). *Seis sombreros para pensar*. Granica.
- De Cássia Moura de Carvalho, T., De Souza Fleith, D. y Da Silva Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17 (1), 164-187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- De Juanas, A. (2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte. *International Journal of Sport Science*, 9 (33), 298-300. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RICYDE/article/view/22310>
- Eligio, I. M., Gómez, M. C. y García, I. A. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria. *Revista Aletheia*, 8 (1), 100-115. <http://www.scielo.org.co/pdf/aleth/v8n1/v8n1a06.pdf>
- Ennis, R.H. (2005) Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 47-64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Escurra, M. y Delgado, A. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y los estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Persona*, 143-175. <https://www.redalyc.org/comocitar.oua?id=147117608009>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. <http://www.wduteka.org/PensamientoCriticoFacione.Php>
- Fatfouta, R., Gerlach, T. M., Schröder-Abé, M. y Merkl, A. (2015). Narcissism and lack of interpersonal forgiveness: the mediating role of state anger, state rumination, and state empathy. *Personality and Individual Differences*, 75, 36-40.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Kairós.
- Fernández-Río, J., Ceccini, J. A., Morgan, K., Mendez-Giménez, A. y Lloyd, R. (2022). Validation of the cooperative learning scale and cooperation global factor

- using bifactor structural equation modelling. *Psicología Educativa*, 28 (2), 91-97. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2021a2>
- Fernández-Torres, M., Andrés-Romero, M., Álvarez-Hernández, J., Salvador-Granados, M., Mercader-Rubio, I., González-Castilla, M. D. y Belmonte-Piedra, C. (2014). La aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en la elaboración de materiales educativos. En: J. Márquez Membrive (coord.). *VII Memoria de actividades sobre innovación docente en la Universidad de Almería*. Universidad de Almería.
- Fernández-Torres, M., Andrés-Romero, M., Álvarez-Hernández, J., Salvador-Granados, M., Mercader-Rubio, I., González-Castilla, M. D. y Belmonte-Piedra, C. (2015). La aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en la elaboración de materiales educativos (II). En: J. Márquez Membrive y S. Jiménez Becker (coords.). *VIII Memoria de actividades sobre innovación docente en la Universidad de Almería*. Universidad de Almería.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Frankl, V. (2021). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Furco, A. (2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. A MECT, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. *Actas 7.º Seminario Internacional «Aprendizaje solidario»* (pp. 19-26). https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2005_Actas7.pdf
- García-Peñalvo, F. J.(2015). Mapa de tendencias de Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554760001.pdf>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- González-Rabanal, M.C. (2021). *El futuro del aprendizaje-servicio: una aproximación desde la experiencia en el ámbito del bienestar*. Tirant lo Blanch.
- Hegarty, N. y Angelidis, J. (2015). The impact of academic service learning as a teaching method and its effect on emotional intelligence. *Journal of Academic Ethics*, 13, 363-374. <https://doi.org/10.1007/s10805-015-9239-1>
- Hernández, J., Jiménez, Y. y Rodríguez, E. (2018). Desarrollo de competencias de pensamiento creativo y práctico para iniciar un plan de negocio: diseño de evidencias de aprendizaje. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9 (17), 314-342. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.383>
- Hervás, M., Fernández, F., Arco, J. L. y Miñaca, M. (2017). Effects of a service-learning program on university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15 (1), 126-146.
- Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (1), 121-137. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.121>

- Jaramillo-Valencia, B. y Quintero-Arrubla, S. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo. *Educación y Humanismo*, 23 (41), 205-233. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4188>
- Johanson, L. S. (2009). Service learning: deepening students' commitment to serve. *Journal of Christian Nursing*, 26 (2), 95-98.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kennedy, H. R. y Gruber, A. H. (2020). Critical thinking in a service-learning course: impacts of information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 14 (2), 205-226. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2020.14.2.3>
- Knapp, T., Fisher, B. y Levesque-Bristol, C. (2019). Service-learning's impact on college students' commitment to future civic engagement, self-efficacy, and social empowerment. *Journal of Community Practice*, 18 (2-3), 233-251.
- Kopans, D. (2019). Cómo evaluar, gestionar y reforzar tu resiliencia. Una perspectiva metódica. En: B. Merino (ed.). *Resiliencia* (pp. 43-52). Reverté Management
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, 23 de marzo de 2023, 43267- 43339. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- Lobato, C., Guerra, N. y Apodaca, P. (2015). El aprendizaje cooperativo en la educación superior: entrenamiento en competencias sociales de trabajo en grupo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 377-388. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.82>
- López, F. (3 de febrero de 2023). La palabra que la pandemia puso de moda. *El País*. <https://elpais.com/planeta-futuro/3500-millones/2023-02-03/resiliencia-la-palabra-que-la-pandemia-puso-de-moda.html>
- Lorenzo, V. y Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 155-176.
- Lorenzo, V. y Matallanes, B. (2015). Impacto de un programa de aprendizaje-servicio universitario en el bienestar de los estudiantes. En: P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (eds.). *El aprendizaje-servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp. 527-544). UNED.
- Manassero-Mas, M. A. y Vázquez-Alonso, A. (2020). Evaluación de destrezas de pensamiento crítico: validación de instrumentos libres de cultura. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 47, 15-32. <http://doi.org/10.17227/ted.num47-9801>
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J. y Trilles, M. (2019). Aprendizaje-servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal: efectos sobre la empatía del alumnado universitario. *Publicaciones*, 49 (4), 111-125. doi: 10.30827/publicaciones.v49i4.11731
- Marco-Gardoqui, M., Eizaguirre, A. y García-Feijoo, M. (2020). The impact of service-learning methodology on business schools' students worldwide:

- a systematic literature review. *PLoS ONE*, 15 (12), e0244389. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244389>
- Markus, G. B., Howard, J. P. F. y King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (4), 410-419.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *intelligence*, 17 (4), 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En: P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayor, D. (2020). Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10 (1), 47-74.
- Mayor, D. (2021). Aprendizaje-servicio: una partitura híbrida en construcción. En: D. Mayor y A. Granero (eds.). *Aprendizaje-servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 19-38). Octaedro.
- Mayor, D., Solís, G. y Granero, A. (2023). *La pedagogía del aprendizaje-servicio en la universidad: hoja de ruta para el profesorado*. Octaedro.
- Mayor, D. y Guillén-Gámez, F.D (2021). Aprendizaje-servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50 (1), 515-524.
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Inclusive Education Journal*, 5 (1), 71-82. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222>
- Millán, A. y Aguilar, J. M. (2015). Impacto y beneficio del aprendizaje-servicio en la autoestima del alumnado de formación profesional básica de informática. En: O. Chiva-Bartoll y M. Pallarés-Piquer. *Aprendizaje-servicio para un futuro mejor* (pp. 95-104). Egregius.
- Moncalvillo, S. y López, M.C. (2018). *Manual de debate. Guía para realizar un debate académico en el aula*. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/0b87e7f5-f5b3-4231-abfa-7741398912c1>
- Morales, P. y Gisbert, V. (2021). El aprendizaje-servicio en el grado de Educación Social: desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes en exclusión social a través de la música (ponencia). *XI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. La transformación digital de la Universidad* (pp. 899-913). <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/106086>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Muñoz, J. (1994). *El pensamiento creativo. Desarrollo del programa Xenius*. Octaedro.

- Ngai, S. (2006). Service-learning, personal development, and social commitment: a case study of university students in Hong Kong, *Adolescence*, 41 (161), 165-176.
- Nieto, A., Saiz, C. y Orgaz, B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 14 (1), 1-15. <https://doi.org/10.17811/rema.14.1.2009.1-15>
- Núñez-López, S., Avila-Palet, J. E. y Olivares-Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del aprendizaje basado en problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8 (23), 84-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299152904005>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU (s.f.). *La guía de los vagos para salvar el mundo*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/takeaction/>
- Opazo, O., Ramírez, C., García-Peinado, R. y Lorite, M. (2015). La ética en el aprendizaje-servicio (Aps): un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 144-175. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART8.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. *Fundación para el pensamiento crítico*. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. *Fundación para el pensamiento crítico*. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Pérez, I. (2000). Proyectos de felicidad. El aprendizaje a través de la experiencia en educación superior. En: Marín, J. A., Gómez, J., Ramos, M. y Campos, N. (coords.). *Inclusión, tecnología y sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 1024-1038). Dykinson.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 45-67.
- Quesada, M. J. (2021). *La virtud de pensar. Pensamiento crítico para tiempos revueltos*. Almuzara.
- Rice, K. L. y Brown, J. R. (1998). Transforming educational curriculum and service learning. *Journal of Experiential Education*, 21 (3), 140-146.
- Rivadeneira-Barreiro, M. P., Hernández-Velásquez, B. I., Loo-Colamarco, I., Mendoza-Bravo, K. L., Rivadeneira-Barreiro, J. y Rivadeneira, L. (2021). Critical thinking and its evaluation in higher education. *Research, Society and Development*, 10 (3). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13748>

- Rivera, J. J. y Romero, A. J. (2021). Aprendizaje servicio en el Programa Escuela-Taller del municipio de Zacatecoluca y su impacto en el bienestar psicológico y social un estudio de caso en El Salvador. En: M. Bermúdez (coord.). *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto* (pp. 2557- 2578). Dykinson.
- Roca, E. (2015). *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (4.ª ed.). ACDE Psicología.
- Rodríguez Gallego, M. R. y Ordóñez-Sierra (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 314-333.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2019). Service learning and academic commitment in higher education. *Revista de Psicodidáctica*, 25 (1), 45-51.
- Rodríguez, E., Moya, M. y Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6 (2), 23-50. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>
- Rodríguez, M. (2012). Pensamiento crítico para el uso diario. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2 (1), 21-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3841375>
- Rojas Estapé, M. (2018). *Cómo hacer que te pasen cosas buenas*. Espasa.
- Rovira, J., Martín García, X. y Serrano, L. (2017) ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02534364>
- Ruiz Ordóñez, Y. (2020). Empatía y prosocialidad: proyectos de aprendizaje-servicio en psicología social. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 441-448. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1861>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivacion, development and wellness*. Guilford.
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Evaluación del pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *ERGO*, 22-23. https://www.academia.edu/27840033/Evaluación_en_Pensamiento_Cr%C3%ADtico_Una_Propuesta_Para_Diferenciar_Formas_De_Pensar
- Sala, C. (26 de marzo de 2020). Resiliencia, la palabra de moda para combatir la pandemia. *La Razón*. <https://www.larazon.es/cataluna/20200326/dfsmdfamyjfmjmtz3gv3jlw6ne.html>
- Salam, M., Awang, D. N., Abang, D. H. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2004). El *engagement* de los empleados: un reto emergente para la dirección de recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261.
- Salcedo, A. (2019). La metodología aprendizaje servicio como factor educativo de resiliencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 255-266.

- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sampascual, G. (2007). *Psicología de la Educación*. UNED.
- Sánchez, A. (2013). ¿Es posible el empoderamiento en tiempos de crisis? Repensando el desarrollo humano en el nuevo siglo. *Universitas Psychologica*, 12 (1), 285-300.
- Santos, M. L., Ruiz, P., Chiva, O. y Martínez, L. (2020). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/70964>.
- Schnarch, A. (2012). *Creatividad aplicada: cómo estimular y desarrollar la creatividad a nivel personal, grupal y empresarial*. Ecoe.
- Seligman, M. (2011). *Psicología positiva*. Ediciones B.
- Stover, S. y Ziswiler, K. (2017). Impact of active learning environments on community of inquiry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29 (3), 458-470.
- Stukas, A. A., Snyder, M. y Clary, E. G. (1999). The effects of «mandatory volunteerism» on intentions to volunteer. *Psychological Science*, 10 (1), 59-64. DOI: 10.1111/1467-9280.00107.
- Tapia, M. R. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En: M. Martínez (ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Octaedro.
- Tapia, M. R. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: una perspectiva latinoamericana. *Revista Científica TzhoeCoen*, 5, 23-43.
- Tomas, J., Santaolalla, E. y Urosa, B. (2021). The impact of service learning in the development of student teachers' socio-educational commitment. *Sustainability*, 11445.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa* (trad. Jorge Piqué). Morova.
- Uruñuela, P. (2018). *La metodología de aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. Narcea.
- Valenzuela, J. y Saiz, C. (2010). Percepción sobre el coste de pensar críticamente en universitarios chilenos y españoles. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 8 (2), 689-706. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1387>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rohana, J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Villardón Gallego, L. (2015). Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo. *Teor. Educ.*, 27, 219-237.
- Warren, J. L. (2012). Does service-learning increase student learning? A metaanalysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18 (2), 56-61. <https://www.stjohns.edu/sites/default/files/uploads/does-service-learning-increase-student-learning-a-meta.pdf>

- Woolfolk, A. (2014). Ciencias del aprendizaje y constructivismo. En: *Psicología educativa* (12.ª ed.) (pp. 354-395). Pearson.
- Yorio, P. L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning and Education*, 11 (1), 9-27. DOI: [10.5465/amle.2010.0072](https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072)
- Zamorano, E. (7 de febrero de 2021). Los planes de China para transformar su mercado laboral en 2030: ¿qué hará España? *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2021-02-07/informe-mckinsey-china-empleo-automatizacion_2938259/

Webgrafía

- Aprendizaje-Servicio Madrid: aprendizajeserviciom.wix.com/apss-madrid
- Centre Promotor d'Aprenentatge Servei: www.aprenentatgeservei.cat
- Foundation for Critical Thinking: www.criticalthinking.org
- Grup ApS Comunitat Valenciana: apscomunitatvalenciana.wordpress.com
- Red Española de Aprendizaje-Servicio: www.redaps.wordpress.com
- Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio (ApS-U): sites.google.com/site/redapsuniversitario/home
- Zerbikas: www.zerbikas.es

Prefacio	9
Descripción de la guía	13
Aspectos estructurales y metodológicos	13

BLOQUE I. ANTES DE EMPEZAR A TRABAJAR

1. Conceptos básicos	19
1.1. ¿Qué es el aprendizaje-servicio?	19
1.2. ¿Qué elementos caracterizan el ApS?	19
1.3. ¿Para qué participar en ApS?	22
1.4. ¿Cómo se lleva a cabo una experiencia de ApS?	22
2. Competencias que trabajar	27
2.1. Competencias cognitivas	29
2.1.1. Pensamiento crítico y reflexivo	29
2.1.2. Pensamiento creativo (divergente)	37
2.2. Competencias emocionales	38
2.2.1. Autoestima	39
2.2.2. Resiliencia	43
2.2.3. Bienestar psicológico	46
2.2.4. Inteligencia emocional y empatía	47
2.3. Competencias sociales	49
2.3.1. Trabajo en equipo e innovación en el trabajo	50
2.3.2. Compromiso	52

BLOQUE II. COMENZAMOS A DESCUBRIR Y A DESCUBRIRNOS

3. Fase 0. Predisposición	57
Actividad 1. Mágica mariposa	58
Actividad 2. Álbum fotográfico	59

4. Fase 1. Punto de partida	61
4.1. Paso 1. ¿Cómo empezar? Partir de la realidad	64
Actividad 3. Autoconocimiento emocional	64
Sesión 1. Mapa emocional	64
Sesión 2. Mapa de actuaciones	65
Sesión 3. Me presento en un post-it	69
Actividad 4. Autoconocimiento: pensamiento crítico	70
Actividad 5. Formar un equipo de trabajo: comenzamos con buen pie ..	76
Sesión 1. Reflexión individual: ¿cuáles son tus deseos e intereses? ..	76
Sesión 2. Presentaciones, elogios sinceros y reflexión grupal	79
Sesión 3. Reflexión individual: reencuadre	82
Actividad 6. Profundizando en ApS. Debate 1	85
4.2. Paso 2. Detectar necesidades	96
Actividad 7. Descubrirme para descubrir	96
Actividad 8. Objetivos del desarrollo sostenible	99
Actividad 9. Detectar carencias en nuestro entorno para plantearnos retos	103
Sesión 1. Té con pastas	103
Sesión 2. Negro sobre blanco	104
Sesión 3. Me presento en un post-it	105
Sesión 4. Nos comprometemos a...	106
4.3. Paso 3. Contactar con entidades sociales	109
Actividad 10. Tomar perspectiva	109
Actividad 11. Aprendiendo a comunicar y a comunicarnos	111
Actividad 12. Nuestra realidad y nuestra flexibilidad	116
Cierre de fase 1	118
Actividad 13. Diario ilustrado 1	118
5. Fase 2. Motivar al grupo	119
5.1. Paso 1. Mi interés en el proyecto	122
Actividad 14. Proyección	122
Actividad 15. Profundizando en ApS. Debate 2	125
Actividad 16. La rueda de la verdad	130
Fase previa	130
Fase de puesta en común	131
5.2. Paso 2. Trabajar en la participación	133
Actividad 17. Mirando la vida desde otros corazones	133
Actividad 18. Proactividad ante un problema social	135
Actividad 19. Nos comprometemos a...	137
Sesión 1. Comunicarnos asertivamente	137
Sesión 2. Organizarnos y colaborar	141

Actividad 20. Huerto ecológico	145
Sesión 1. Trabajo previo	145
Sesión 2. Trabajo en sesión grupal	146
5.3. Paso 3. Esbozar el proyecto	148
Actividad 21. Habitar las necesidades y los problemas	148
Actividad 22. Comprendiendo la realidad	153
Sesión 1. Trabajo previo	153
Sesión 2. Sesión de trabajo grupal	154
Actividad 23. Mis/nuestras aportaciones cuentan.	156
Sesión 1. Círculo de intereses.	156
Sesión 2. Esbozo del proyecto.	157
Cierre de fase 2	160
Actividad 24. Diario ilustrado 2	160
6. Fase 3. Planificación	161
6.1. Paso 1. Esbozar el servicio	163
Actividad 25. <i>Speed dating</i> sobre un problema social	163
Actividad 26. Soluciones ganar-ganar.	165
Sesión 1. Análisis	166
Sesión 2. Ideamos y decidimos.	168
Actividad 27. Habitamos las soluciones y el servicio	172
6.2. Paso 2. Planificar los aprendizajes	176
Actividad 28. Profundización en ApS. Debate 3	176
Actividad 29. Reencuadre	181
Actividad 30. Conectando con la realidad: unión entre la realidad académica y el mundo real.	184
Actividad 31. Rompecabezas	186
6.3. Paso 3. Diseñar un plan	188
Actividad 32. Tenemos nuestro plan	188
Actividad 33. Autoevaluación y coevaluación grupal	191
Sesión 1. Autoevaluación	192
Sesión 2. Coevaluación	193
Actividad 34. Afronto dificultades.	196
Actividad 35. Me valoro y valoro mi equipo	201
Sesión 1. Nos valoramos	201
Cierre de fase 3	203
Actividad 36. Diario ilustrado 3	203
7. Fase 4. Realización	205
7.1. Paso 1. Ejecutar el servicio	207
Actividad 37. Protagonista.	207

Actividad 38. Pongo a prueba mis temores	208
Actividad 39. Cultivando el compromiso: dar sentido al trabajo	210
Actividad 40. Profundización en ApS. Debate 4	211
7.2. Paso 2. Registrar y comunicar	216
Actividad 41. Interacción constructiva	216
7.3. Paso 3. Reflexionar sobre la ejecución	219
Actividad 42. Descubrir y descubrirme	219
Sesión 1. Detectar carencias para seguir planteando retos	219
Sesión 2. Individual	221
Actividad 43. Escritura creativa	222
Cierre de fase 4	224
Actividad 44. Diario ilustrado 4	224
8. Fase 5. Evaluación, celebración y mejora	225
8.1. Paso 1. Autoevaluar resultados	227
Actividad 45. Profundizando en ApS. Debate 5	227
Actividad 46. Autoevaluación del pensamiento crítico	232
Actividad 47. Autoevaluación para mejorar	234
Actividad 48. Álbum fotográfico: trayectoria emocional	237
8.2. Paso 2. Celebrar	239
Actividad 49. Compartimos nuestro trabajo	239
Actividad 50. Música por el mundo: juntos somos mejores	241
Primera parte. Tareas previas: organización y ensayos	241
Segunda parte. Exposición y análisis de la tarea	241
8.3. Paso 3. Estudiar sostenibilidad y mejora	243
Actividad 51. Matriz de <i>feedback</i>	243
Cierre de fase 5	245
Actividad 52. Diario ilustrado 5	245
Reflexiones finales	247
Reto 1. Destinatarios: guía dirigida al alumnado	247
Reto 2. Rigor: ningún contenido sin soporte teórico de base	247
Reto 3. Contextualización y significatividad: programa práctico completo, variado, balanceado y acorde con cada fase	248
Reto 4. Utilidad: beneficios potenciales en diferentes procesos y contextos de crecimiento y desarrollo humano	248
Referencias	251
Webgrafía	260

Crecimiento personal para la transformación social a través del aprendizaje-servicio

Una guía de acompañamiento para el alumnado

Este libro está diseñado como una herramienta educativa para estudiantes de universidad o enseñanza posobligatoria que participan en proyectos basados en la metodología de aprendizaje-servicio (ApS). Su contenido ha sido desarrollado a partir del sustento teórico con el objetivo de acompañar al alumnado en su crecimiento personal, y no solo académico, durante las distintas fases de desarrollo de un proyecto de ApS. Así, se proponen actividades y dinámicas prácticas, centradas en la reflexión y toma de conciencia del alumnado para promover el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales.

La guía está diseñada para ser utilizada sin la intermediación constante del profesor, sino directamente por el alumnado, con el fin de promover su rol activo y protagonista en su aprendizaje y en la implementación de los proyectos sociales. Además, el libro también puede ser útil para educadores y profesionales interesados en incorporar la metodología ApS en sus currículos o en sus prácticas de trabajo comunitario.

La principal intención de esta guía de acompañamiento es capacitar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio social, por lo que se les proporciona las herramientas necesarias para reflexionar sobre su papel en la sociedad y para desarrollar proyectos que aborden problemas y necesidades sociales concretas.

Mercedes Fernández Torres. Profesora titular del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación perteneciente al Departamento de Psicología de la Universidad de Almería. Secretaria de la Asociación Universitaria de Aprendizaje-Servicio en Almería «ApS(U)AL».

Magdalena P. Andrés Romero. Profesora contratada doctora del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación perteneciente al Departamento de Psicología de la Universidad de Almería. Vicepresidenta de la Asociación Universitaria de Aprendizaje-Servicio en Almería «ApS(U)AL».

Carmen María Salvador Ferrer. Profesora titular del Área de Psicología Social perteneciente al Departamento de Psicología de la Universidad de Almería. Miembro de la Asociación Universitaria de Aprendizaje-Servicio en Almería «ApS(U)AL».

Darío Salguero García. Profesor Asociado del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación perteneciente al Departamento de Psicología de la Universidad de Almería. Miembro de la Asociación Universitaria de Aprendizaje-Servicio en Almería «ApS(U)AL».