

## EL APRENDIZAJE SERVICIO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PROYECTO APS DE REFUERZO ACADÉMICO A DISTANCIA

---

*Immaculada Ròdenas i Marco*

Universidad de Valencia

Valencia – España

<https://orcid.org/0009-0006-9692-6044>

*Francisco Pascual Soler*

Generalitat Valenciana-

Conselleria d'Educación

Alcoy – España

<https://orcid.org/0009-0000-0774-6049>

All content in this magazine is licensed under a Creative Commons Attribution License. Attribution-Non-Commercial-Non-Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



**Resumen:** El objetivo del estudio fue analizar los efectos sobre el estudiantado universitario del desarrollo del proyecto de Aprendizaje Servicio de refuerzo académico a distancia. En concreto, para el desarrollo de competencias profesionales docentes. Los participantes fueron un grupo de 44 estudiantes de primer curso del área de Didáctica General del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Valencia. La metodología que se utilizó fue cualitativa, basada en la investigación-acción. La característica principal del proceso de investigación fue que los mismos instrumentos y materiales que el estudiantado elaboró para el diseño, desarrollo y evaluación de los planes de trabajo, en el marco del desarrollo del proyecto de Aprendizaje-Servicio, sirvieron también para recoger las evidencias que se analizaron para extraer los resultados y las conclusiones. El estudiantado fue implicándose, no solo en el proceso de desarrollo del proyecto de aprendizaje servicio, sino también en el mismo proyecto de investigación, aportando ideas y propuestas de mejora, de manera que los resultados obtenidos sirvieron para confirmar la hipótesis de investigación que se planteó inicialmente.

**Palabras-Clave:** Aprendizaje servicio; Competencia profesional; Formación inicial; Investigación-acción; Innovación educativa.

## INTRODUCCIÓN

La asignatura de Didáctica General del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Universidad de Valencia tiene un “carácter introductorio y de formación básica, desde la que se pretende acercar al estudiantado a las problemáticas propias de las prácticas educativas”, tal como se recoge en la guía docente de la asignatura. Por este motivo, se optó por enfocar la asignatura desde el aprendizaje-servicio, como propuesta metodológica.

El proyecto ApS se centró en el apoyo a distancia en las tareas escolares a 14 alumnos de entre 10 y 12 años. Por una parte, se planteó como objetivo que los estudiantes universitarios asimilaran los contenidos propios de la asignatura de Didáctica General, a la vez que prestaban el servicio. Por otra parte, en el desarrollo de este servicio se esperó por parte de los estudiantes el desarrollo de las competencias que se reconocen como clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, tomando como marco de referencia la recomendación del Consejo de Europa relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de Europa, 2018), ya que son estas competencias clave las que se han tomado como base para el establecimiento de las competencias recogidas tanto en la Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), como en el Decreto 106/2022 de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, que definen el nuevo marco curricular de la educación básica en la actualidad.

Si se pretende que el alumnado adquiera y desarrolle estas competencias clave a lo largo de su escolaridad básica, es deseable que los futuros docentes identifiquen la importancia de las mismas y las integren en el desarrollo de su carrera profesional docente. Por lo tanto, se deben incluir en la formación inicial del profesorado.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS), es un enfoque metodológico que permite combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad “en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno, con la finalidad de mejorarlo” (Batlle, 2011). La particularidad del aprendizaje-servicio radica, según Puig,

J. M<sup>a</sup> et al. (2011) en la combinación de los dos elementos – servicio a la comunidad y aprendizaje significativo – en un solo proyecto coherente y bien articulado, que potencia la capacidad formativa de ambos. Por un lado, el desarrollo de una acción de servicio transforma y da sentido a los aprendizajes y, por el otro, el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo mejora la acción de solidaridad. Estos elementos, además, permiten la formación de competencias reflexivas y críticas, fomentan el desarrollo de un compromiso solidario y facilitan el ejercicio responsable de la ciudadanía.

Cabe destacar asimismo que la investigación se diseñó desde el marco teórico de la investigación-acción de carácter participativo. De acuerdo con Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018), “El diseño participativo implica que las personas interesadas en resolver la problemática ayudan a desarrollar todo el proceso de la investigación: de la idea a la presentación de resultados”. En este caso, todos los instrumentos que se diseñaron para el proyecto de ApS partieron de propuestas y aportación de ideas por parte de los estudiantes.

El presente estudio tiene como objetivo analizar como el trabajo por proyectos ApS en la formación inicial de los futuros docentes aumenta el compromiso y la implicación en su propio proceso de aprendizaje, al situarles en el centro de dicho proceso, y así, se favorece, ya desde la formación inicial, el desarrollo de competencias vinculadas a la toma de decisiones, la creatividad, el trabajo colaborativo y el compromiso ético, competencias clave para el desarrollo profesional docente. Exactamente el ApS pretende con su aprendizaje alcanzar estos pilares para afrontar y solucionar dificultades, la empatía, respeto a la diversidad, tolerancia, pensamiento autónomo y crítico y de responsabilidad personal (PASCUAL-SOLER

et al. 2014).

## METODOLOGÍA

### PARTICIPANTES

Este proyecto de investigación se aplicó a uno de los 18 grupos de la asignatura de Didáctica General de primer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Valencia, formado por 44 estudiantes (33 mujeres y 11 varones), durante el segundo cuatrimestre del curso 2022-2023. Los estudiantes universitarios (a partir de ahora, estudiantes) se distribuyeron en 14 grupos (de entre 3 y 4 miembros en cada grupo) para tutorizar de forma individualizada a 14 alumnos en edad escolar (en adelante, alumnos). Estos alumnos fueron seleccionados de entre dos clases de quinto y sexto de primaria del colegio San Roque de Alcoy, por tratarse de alumnos con necesidades educativas especiales en diversos ámbitos de aprendizaje, identificadas y descritas por su profesor.

### INSTRUMENTOS

Los instrumentos que aportaron información valiosa para la investigación fueron los siguientes:

- **Rúbricas de valoración de las exposiciones orales** de los grupos en clase, en las que se valoró al proceso de desarrollo de los planes de trabajo.
- **Conclusiones de cada grupo**, recogidas en los planes de trabajo, tanto en base a la observación directa del alumno tutorizado, como en relación a las respuestas a los cuestionarios finales elaborados por los estudiantes.
- Los **portfolios** de cada alumno, como instrumento de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

De estos tres instrumentos, se partió de

los portfolios de los estudiantes como fuente principal para la codificación, al tratarse de una reflexión individual y no grupal. Los resultados obtenidos de los portfolios se triangularon con las otras dos fuentes de datos, las exposiciones orales y las conclusiones contenidas en los planes de trabajo que elaboró cada equipo, para comprobar la significatividad y coherencia de los mismos.

En el portfolio, se estructuró la reflexión individual de los estudiantes en base a los siguientes aspectos:

1. Diseño y desarrollo del plan de trabajo:
  - a) Tiempo dedicado al diseño y desarrollo del proyecto ApS.
  - b) Apoyo y seguimiento por parte de la profesora de la asignatura.
  - c) Utilidad de los materiales propuestos como guía: tablas, propuestas de actividades y juegos en línea, propuestas de plataformas para las conexiones en línea...
2. Metodología de trabajo:
  - a) Valora tu experiencia en el trabajo en equipo: apoyo de los compañeros, implicación, compromiso con los acuerdos del grupo...
  - b) Valora el sistema de trabajo en línea con el alumnado
3. En relación a tu proceso de aprendizaje, ¿qué aspectos de todo aquello que has aprendido destacarías?
4. A partir de tu experiencia en el proyecto, ¿qué competencias piensas que son fundamentales para el trabajo docente?
5. ¿En qué medida el trabajo realizado en este proyecto ha contribuido al desarrollo de las competencias que has nombrado?
6. ¿Ha cambiado tu percepción de lo que implica “ser maestro”? ¿En qué sentido?
7. En líneas generales, ¿qué propuestas de mejora harías en relación a cómo se ha

desarrollado la asignatura?

## PROCEDIMIENTO

A cada grupo de estudiantes se le asignó, de manera aleatoria, la tutorización de un alumno. Cada grupo diseñó un plan de trabajo personalizado para el apoyo académico, dirigido al alumno al que tutorizaron. Esta tutorización se realizó mediante sesiones por videoconferencia en horario extraescolar, tanto de los alumnos como de los estudiantes, de manera que en las sesiones de clase en la Facultad se fueron revisando e introduciendo las modificaciones necesarias, paralelamente al desarrollo de la tutorización.

Durante la última semana de clase, se llevó a cabo la puesta en común de los resultados de los planes de trabajo y la autoevaluación y coevaluación de los mismos, por parte de cada grupo de trabajo, a partir de la rúbrica que se elaboró conjuntamente entre los estudiantes y los profesores que desarrollaron el proyecto.

Finalmente, los estudiantes recogieron toda la experiencia en su portfolio personal, que sirvió para documentar su propio proceso de aprendizaje en la asignatura, conjuntamente con tareas en equipo e individuales que fueron realizando para el desarrollo de los contenidos vinculados a la parte del aprendizaje, y que se fueron enriqueciendo con las experiencias del servicio prestado.

La investigación se llevó a cabo paralelamente al desarrollo del proyecto ApS de refuerzo académico a distancia por parte de los estudiantes, de manera que los recursos que se fueron generando para el desarrollo del proyecto aportaron, al mismo tiempo, datos relevantes para la investigación. El proyecto ApS se desarrolló siguiendo las fases propuestas por Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007): sensibilización, planificación, desarrollo, evaluación, celebración y difusión.

Paralelamente al desarrollo del proyecto ApS, se llevó a cabo la investigación cualitativa.

En este caso, todos los instrumentos que se diseñaron para el proyecto de ApS partieron de propuestas y aportación de ideas por parte de los estudiantes. El objetivo que se persiguió fue que tomaran consciencia de la importancia de adecuar todos los elementos del proyecto a la situación real de aprendizaje.

Las etapas de la investigación-acción que se tomaron de referencia fueron: detectar el problema de investigación, formular un plan o programa para resolver la problemática o introducir el cambio, implementar el plan y evaluar resultados, además de generar retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

El hecho de que las tutorizaciones en línea se realizaran fuera del horario lectivo permitió que en las clases de la asignatura se pudiesen llevar a cabo tanto la evaluación de las sesiones que se iban implementando en línea, como la retroalimentación, de manera que cuando los grupos exponían a los demás las dudas o problemas que iban surgiendo, entre todos se aportaban sugerencias, propuesta de materiales, ideas para organizar mejor las sesiones... En este sentido, se iban generando ciclos de reflexión-acción que hacían avanzar a los estudiantes, tanto en su propio proceso de aprendizaje como en la realización del servicio.

Una vez situado este proyecto de ApS en el marco de la investigación-acción, se justifica que la muestra escogida no fuera representativa y, por lo tanto, la generalización de los resultados que se obtuvieron se debe condicionar al carácter cualitativo de la investigación, que en todo momento se situó en la contextualización y contingencia de los resultados.

## ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, a cada portfolio se le asignó un número para garantizar el anonimato. Por una parte, se realizó una primera fase de codificación abierta que se centró en el análisis de las narrativas de las cuestiones 4 y 5, con la finalidad de extraer las categorías relevantes en relación a las competencias docentes que los estudiantes identificaron como esenciales para el trabajo docente y percibieron que habían desarrollado.

Se codificaron las respuestas utilizando tablas de Excel, en las que se iban ubicando las unidades codificadas, clasificadas en función de su relación semántica, en diferentes hojas dentro de un mismo libro. Ello permitió obtener una visión global de todas las categorías que iban surgiendo, de manera que facilitó la tarea de clasificación en función del contraste y la comparación de unas unidades con otras. Mediante la técnica de la comparación constante, se fueron evidenciando las categorías relevantes.

Se pasó a una segunda fase de codificación axial, mediante la cual se agruparon las categorías más relevantes evidenciadas en la fase anterior de codificación abierta, en temas que permitieron establecer elementos de discusión con el objetivo de responder a la pregunta inicial de investigación. El hecho de disponer las unidades de significado clasificadas en tablas de Excel, tal como se ha comentado, facilitó también que las categorías se fueran renombrando en función de la relevancia que iban mostrando.

Finalmente, se llevó a cabo una revisión por parte de los estudiantes o "*member checking*", con el objetivo de asegurar que los resultados eran veraces y significativos para los propios participantes.



## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las categorías resultantes en el primer proceso de codificación abierta en relación a las cuestiones número 4 y 5, fueron 14. Se extrajo el porcentaje de respuestas de los estudiantes en cada una de estas categorías codificadas. Por ejemplo, en 25 de las 44 respuestas a esta cuestión, se hizo referencia a habilidades y destrezas relacionadas con ser un buen comunicador, lo que se traduce en un porcentaje del 56,80%.

En la siguiente tabla, se recogen las categorías codificadas y ordenadas de mayor a menor, según el porcentaje calculado:

	Categorías resultantes de la codificación abierta	Porcentaje de respuesta
1	Capacidad comunicativa	56,80%
2	Organización y gestión de las sesiones: tiempo y actividades	50,00%
3	Capacidad para motivar y empatía	45,50%
4	Capacidad de trabajo en equipo	43,20%
5	Competencia digital	38,60%
6	Creatividad	36,40%
7	Dominio y gestión de las tareas, recursos y metodologías	34,10%
8	Toma de decisiones y flexibilidad	25,00%
9	Paciencia	29,50%
10	Habilidades sociales e interpersonales	18,20%
11	Capacidad de liderazgo	18,20%
12	Ser un referente y un modelo para el alumnado	11,40%
13	Pensamiento crítico	9,10%
14	Capacidad de resolución de conflictos y problemas	6,80%

Tabla 1. Unidades resultantes de la codificación abierta

En un segundo proceso de codificación axial, se agruparon las categorías evidenciadas en la codificación anterior, tomando como referencia las competencias clave que se recogen en el anexo de la Recomendación del Consejo de Europa, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de Europa, 2018). También se tuvo en cuenta

el porcentaje de respuesta de los estudiantes, tal como se discutirá más adelante, como evidencia de a qué competencias atribuyen mayor importancia, a partir de su participación en el proyecto de ApS.

Esta segunda codificación nos permitió relacionar las anteriores categorías con las competencias clave descritas en la recomendación del Consejo de Europa mencionada, teniendo en cuenta la caracterización que se recoge de cada competencia en dicha recomendación. Las categorías emergentes se relacionaron con 5 de las 8 competencias clave que recoge la citada recomendación, tal como se muestra a continuación:

### - Competencia en lectoescritura y competencia multilingüe:

En el anexo de la recomendación referenciada se describe la lectoescritura como “la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos”. Añade que “esto implica la habilidad de comunicarse y conectar eficazmente con otras personas, de forma adecuada y creativa”.

Por otra parte, describe la competencia multilingüe como “la habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación”.

Teniendo en cuenta estas descripciones, se englobaron dentro de estas competencias lingüísticas las categorías de capacidad comunicativa y habilidades sociales e interpersonales, teniendo en cuenta como las caracterizaron los estudiantes.

### - Competencia digital:

En el citado anexo se recoge que la competencia digital “implica el uso seguro,

crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad”. Asimismo, se afirma que “Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento crítico”.

En este sentido, se relacionó esta competencia inequívocamente con la categoría competencia digital descrita por los estudiantes, así como con la creatividad y el pensamiento crítico.

#### - **Competencia personal, social y de aprender a aprender**

La competencia personal, social y de aprender a aprender es descrita en el citado anexo como “la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios”. Igualmente, se afirma que “incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender [...] y ser capaz de expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.”

De esta manera, se relacionó esta competencia con las siguientes categorías identificadas por los estudiantes:

- Organización y gestión de las sesiones: tiempo y actividades
- Dominio y gestión de las tareas, recursos y metodologías
- Capacidad para motivar y empatía
- Toma de decisiones y flexibilidad
- Paciencia
- Ser un referente y un modelo para el alumnado
- Capacidad de resolución de conflictos y problemas

#### - **Competencia emprendedora**

La competencia emprendedora se basa en “la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, en tomar la iniciativa, la perseverancia y la habilidad de trabajar de manera colaborativa en la planificación y la gestión de proyectos de valor financiero, social o cultural”.

Así pues, se vinculó esta competencia con las siguientes categorías:

- Organización y gestión de las sesiones: tiempo y actividades
- Trabajo en equipo
- Creatividad
- Toma de decisiones y flexibilidad
- Paciencia
- Capacidad de liderazgo
- Pensamiento crítico

### **CONCLUSIONES**

El proyecto de investigación examinó cómo los estudiantes describieron las competencias fundamentales para el desarrollo de la labor docente, así como la contribución de su participación en el proyecto ApS para el desarrollo de las mismas, desde su propia percepción. Partiendo de estas respuestas, se aportaron evidencias y elementos de discusión en relación a la hipótesis inicial de la investigación. Llegados a este punto, podemos establecer las siguientes conclusiones.

Por una parte, los estudiantes identificaron las competencias esenciales para la profesión docente, de manera muy ajustada a las competencias clave reconocidas en la legislación de diverso rango que constituye el marco curricular actual que recoge el perfil de salida competencial del alumnado cuando finaliza su escolarización obligatoria (en España, al obtener el graduado en Educación Secundaria Obligatoria).

Cabe destacar que su rol docente se

limitó al formato de conexiones en línea, lo que nos llevó a concluir que el mayor porcentaje de respuestas en relación a las capacidades como la toma de decisiones y la flexibilidad, la necesidad de hacerse entender bien, las competencias digitales... se vio condicionado por las características propias del formato de clases por videoconferencia. Si la tutorización se hubiese llevado a cabo de forma presencial en el colegio, cabe pensar que otras competencias vinculadas a la resolución de conflictos interpersonales, por ejemplo, hubiesen cobrado más importancia, ya que en este caso los alumnos se conectaban sin posibilidad de interacción con sus compañeros. Por lo tanto, debemos señalar este aspecto como una posible limitación de la investigación.

Las respuestas relacionadas con las cuestiones 6 y 7, sobre cómo había cambiado su percepción de lo que implica “ser maestro” y sobre qué propuestas de mejora harían en relación a la asignatura, respectivamente, no fueron sometidas a un proceso de codificación, ya que el objeto de la investigación se fue centrando, a medida que ésta avanzó, en la identificación y desarrollo de competencias docentes.

No obstante, las respuestas de los estudiantes a estas cuestiones aportaron información relevante a partir de la cual se evidenció su compromiso ético con el proyecto y, en definitiva, con su propio proceso de aprendizaje, ya que describieron aspectos que se podrían haber mejorado para que el proyecto hubiese funcionado mejor. Además, cuando explicaron cómo había cambiado su idea de lo que significa ser maestro, pusieron de relieve aquellas competencias que tuvieron que movilizar, que a priori no habían desarrollado o a las que no les habían dado importancia, apuntando con ello a un cambio de mirada en lo que respecta a su propia percepción de la profesión docente.

Algunas de las propuestas de mejora que señalaron, y que consideramos relevante recoger, aparecen en las siguientes citas textuales, en las que el número entre paréntesis se refiere al código de cada portfolio.

- Necesidad de la codocencia en la formación universitaria:

Es un proyecto para el que tal vez haga falta la ayuda de algún otro profesor, porque somos muchos en clase y surgen muchas dudas. La ayuda de otro profesor podría ser más grupal, dando indicaciones generales y guiando un poco toda la actividad, mientras que nuestra profesora realiza una atención más individualizada. (4)

- Inclusión de las familias:

Quiero destacar que implicar e incluir a las familias en este proyecto y en todas las actividades que se llevan a cabo es indispensable. (30)

- Interdisciplinariedad:

Como propuesta de mejora, alargaría el proyecto de ApS durante todo el año. De esta forma, cada tres semanas o un mes se podría trabajar una materia diferente y los niños pueden recibir refuerzo en diversas asignaturas y nosotros tener la oportunidad de adquirir una mirada más amplia con diferentes métodos o materiales para mejorar nuestro futuro docente y contar con más formación y/o más recursos. (39)

- Importancia de la empatía:

Además, cuando nuestra alumna se frustraba con un ejercicio o al no comprender cierto aspecto tratábamos de aplicar un refuerzo positivo mediante comentarios como “lo has hecho muy bien” o “por esto estamos aquí, para ayudarte. (12)

- Los estudiantes reconocieron la necesidad de dedicar tiempo fuera del horario de las clases a las conexiones, con lo que se evidenció su implicación con el proyecto:

La verdad es que esto ha sido un punto que me ha impactado, el esfuerzo que realizan



la mayoría de docentes trabajando fuera de horas laborales, fines de semana e incluso vacaciones para poder garantizar el máximo aprendizaje de sus alumnos. (18)

Es cierto que es mucho trabajo planificar qué se hará en cada clase, qué contenido, de qué manera llevarlo a cabo y solucionar cualquier problema que pueda surgir. Sin embargo, colaborar en el proceso de aprendizaje de un alumno para ayudarlo, mejorar su nivel y tener la oportunidad de conectar con él es gratificante, enriquecedor y satisfactorio. (40)

Respecto a las reflexiones que aportan sobre su cambio de percepción en relación a lo que significa para ellos “ser maestros”, las siguientes citas evidencian no sólo este cambio de mirada, sino que también apuntan las características que para los estudiantes tendrían que definir los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación universitaria:

- Disponer del tiempo de clase para trabajar sobre los proyectos y resolver dudas:

Poder disponer de tiempo para trabajar en grupo en clase ha facilitado mucho la organización. Así, la profesora estaba disponible para ofrecernos ayuda y resolver las dudas. Se convirtieron en clases amenas y mucho más cercanas a las que estamos acostumbrados. (33)

- Importancia de afrontar nuevos retos y la aceptación de las críticas, ya que posibilita la superación de miedos e inseguridades, elementos que a menudo actúan como barreras que pueden obstaculizar los procesos de cambio en los docentes ante la perspectiva de renovación pedagógica que se plantea, por ejemplo, en cada reforma educativa:

El uso de videollamadas como medio de comunicación ha sido el mayor reto de este proyecto. He podido experimentar de primera mano los retos y desafíos que surgen al enseñar a través de medios digitales. (14)

Me ha servido para aprender a no tomarme a nivel personal los errores cometidos y las críticas que el resto de compañeras del grupo han planteado. (28)

- Los estudiantes valoran positivamente la satisfacción que les ha producido sentirse parte del progreso y avance en el aprendizaje de un alumno:

Mi percepción de lo que implica ser maestro ha cambiado por completo, sobre todo al ver la satisfacción, por muy pequeña que haya sido por la brevedad del proyecto, de formar parte del progreso de un niño. (11)

Lo que más me ha gustado ha sido ver como la alumna ha evolucionado y ha mejorado en cada sesión, tener la posibilidad de organizar las clases con mi equipo y poder ver la cara de ilusión de la niña cuando le gustaba mucho una actividad. (42)

- Importancia del esfuerzo para aprender y no para superar un examen:

Encuentro mucho más interesante realizar este tipo de trabajos antes que un examen. Siento que es mucho más práctico y que lo que aprendemos lo aprendemos de verdad. Aprendemos de forma significativa. (24)

Me ha gustado el hecho de que no haya examen puesto que considero que esto resta ansiedad al alumnado y hace que estemos motivados a trabajar sin el agobio que supone saber que al final será una prueba memorística la que te califique. (31)

- Importancia de ser facilitadores de situaciones de aprendizaje en las que el alumno se responsabilice de su propio proceso y se posibilite la construcción cooperativa del conocimiento:

Gracias a este proyecto sobre el APS, mi percepción ha pasado de ser la de que un docente debe dar clase a través de los libros de texto a que los docentes debemos estimular a los alumnos con metodologías activas para que los estos se sientan protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. (27)

Me he dado cuenta que es muy importante aprender de los demás, de tus compañeros, ya que si todos aportamos, todos aprendemos de todos y mejoramos como docentes. (34)

- Los alumnos valoran la importancia de la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

*Después de la realización de este proyecto, pienso que ser docente no solo se transmitir conocimientos sino también saber adaptarlo a las necesidades reales de cada alumno. Durante las conexiones me he dado cuenta que como maestra puedes tener una programación magnífica y muy detallada, pero que por motivos externos o bien internos, no obtengas el resultado que en principio esperabas. (15)*

- Estimular la necesidad de seguir aprendiendo:

Las competencias TIC las he visto fundamentales. Se podría decir que era novata en ello, y creo que aún seguiré aprendiendo. (24)

- Importancia del trabajo en equipo, sobre todo cuando están más acostumbrados a trabajar de forma individual:

Esta actividad, al realizarse en grupo, se ha hecho más amena. Gracias a ello, he podido ver cuáles son las ideas de mis compañeras, cómo las querían desarrollar, cómo se defendían... Entre nosotras nos hemos ayudado a mejorar. (24)

- Importancia de que el docente sitúe al alumno en el centro del proceso de E/A:

Ser maestra para mí es algo más que seguir un libro y llevar a cabo la misma rutina todos los días en el aula. (26)

Al dialogar con nuestra alumna podíamos ver como expresaba sus pensamientos sobre

lo útil que le resultaba el aprendizaje-servicio, lo mucho que le gustaba este nuevo enfoque de los contenidos educativo y, sobre todo, lo mucho que quería a su profesor del colegio, siendo este último punto el que me lleva a reflexionar y darme cuenta que realmente un maestro ejerce un papel fundamental en el desarrollo de los niños y, por lo tanto, tiene que actuar en consecuencia. (28)

A partir de estas conclusiones que aportan criterios a tener en cuenta para el diseño de la docencia en la formación inicial del profesorado, cabe destacar lo que entendemos como autenticidad de la evaluación, en la medida que cuando los estudiantes resuelven tareas tan específicas y vinculadas a un proyecto concreto (en este caso, las tutorizaciones en línea), el trabajo que realizan nos ofrece una visión de sus capacidades y competencias ajustada a la realidad. Es decir, una mayor autenticidad. Por el contrario, si basamos la evaluación en reseñas de libros, resúmenes de lecturas, exámenes memorísticos... la evaluación pasa a ser calificadora, y no formativa. No tenemos la certeza de estar revisando ni evaluando aquello que el alumno piensa, crea, analiza, valora... por sus propios conocimientos y medios.

A partir de la investigación realizada, cabría plantear nuevas vías de investigación que indagaran sobre el diseño de las diferentes fases de prácticas de los estudiantes a lo largo del Grado, partiendo de sus percepciones sobre la importancia de las metodologías activas en la docencia universitaria, como es el desarrollo de proyectos ApS, para el desarrollo de las competencias docentes que, tal como se ha evidenciado, los estudiantes son capaces de identificar y valorar, ya desde el primer curso del Grado.

## REFERENCIAS

Batlle, R. (2011) *¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio?* Crítica, 972, 49-54.

Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Capella-Peris, C., & Maravé-Vivas, M. (2019) **Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: Desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal.** *Bordón*, 71 (3), 63-77.

Consejo de Europa (2018) **Recomendación del Consejo de Europa de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.** [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

**Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículum de la etapa de Educación Primaria.** DOGV, 9402, de 10 de agosto de 2022, 41162- 41668. [https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022\\_7572.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf)

PASCUAL-SOLER *et al.* Projecte "Història divertida. Una experiència contada al detall". *Recerques del Museu d'Alcoi*, n. 22, pág. 183-186, 2014.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018) **Metodología de la investigación: rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.** McGraw-Hill Interamericana.

Mella, I. (2019) **Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. La evaluación de un programa.** Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.

**Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.** Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868- 122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006) **Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio.** Cuadernos de Pedagogía nº 357, 32-41.

Puig, J. M<sup>a</sup>, Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007) **Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía.** Barcelona: Octaedro.

Puig, J. M<sup>a</sup>, Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. (2011) **Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía.** *Revista de Educación* nº extraordinario 2011, 45-67.

Sanmartí, N. (2010) **Evaluar para aprender.** Editorial Graó.

Universitat de València (2023) **Guía docente de la asignatura de Didáctica General del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Universitat de València.** <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33601&CURSOACAD=2023&IDIOMA=V>

Zayas Latorre, B. (2015) **La formación cívica del alumnado universitario: análisis de sus percepciones acerca del aprendizaje servicio.** Tesis doctoral, Universidad de Valencia.