

EL APS EN EL PRÁCTICUM DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Propuesta de una estrategia de docencia y aprendizaje para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional

M. Teresa Fuertes

Dipòsit Legal: B.6186-2013

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

EL APS EN EL PRÁCTICUM DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Propuesta de una estrategia de docencia y aprendizaje para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional

TESIS DOCTORAL

Autora: M. Teresa Fuertes

Director de tesis: Dr. Miquel Martínez

Codirector de tesis: Dr. Albert Arbós

Barcelona, 2012

Dedicatoria

A las personas que dicen lo que piensan y hacen lo que dicen.

A los que aprenden a emprender en la práctica profesional, social y comunitaria.

A los que se comprometen.

Agradecimientos

Quizás alguien pueda pensar que los agradecimientos no son propios de un proyecto de investigación pero creo que son de obligado cumplimiento, a mí entender, en una investigación que insiste en la importancia del saber ser y el saber estar de las personas.

En mi caso, no puedo dejar de dar las gracias a todo un conjunto de personas puesto que, sin ellas, este trabajo no hubiera sido posible y es justo dejar constancia de todo ello.

A mi marido por su paciencia y comprensión en este largo camino.

A mis tres hijos porqué, tal vez sin entender demasiado, me han ido acompañando.

A mis directores de tesis por ofrecerme la oportunidad de compartir con ellos dudas, saberes y recursos. Es cierto que a investigar se aprende investigando pero en este proceso de aprendizaje, su ayuda ha sido imprescindible.

Al Dr. Albert Arbós por la confianza que depositó en mí al ofrecerme hace unos años la coordinación de las prácticas de Magisterio.

A los tutores de la universidad y de los centros de prácticas que participaron en la experiencia y, por supuesto, a los veinticuatro estudiantes voluntarios que se esforzaron por dar lo mejor.

A los miembros de la comisión de prácticas por su ayuda y colaboración para establecer un marco de acción del Prácticum y, muy en especial, a Cristina Marqués.

A los compañeros y compañeras del claustro de profesores, a los de siempre, y a los que se han ido incorporando.

A las secretarías de la Facultad de Educación.

A los becarios Eva y Albert por su ayuda.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	29
--------------------	----

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	37
1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	39
1.2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	41
1.3. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
1.4. ESQUEMAS DEL MARCO TEÓRICO.....	50

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO II

REFERENTES LEGALES, DECLARACIONES Y DOCUMENTOS DE BASE DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	57
2.1. EUROPA.....	59
2.1.1. MANIFIESTOS INICIALES.....	60
2.1.1.1. CARTA MAGNA DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS.....	61
2.1.1.2. DECLARACIÓN DE LA SORBONA	62
2.1.1.3. DECLARACIÓN DE BOLONIA	63
2.1.2. DECLARACIONES Y COMUNICADOS POSTERIORES	65
2.1.2.1. COMUNICADO DE PRAGA	66
2.1.2.2. COMUNICADO DE BERLÍN.....	66
2.1.2.3. COMUNICADO DE BERGEN	67
2.1.2.4. COMUNICADO DE LONDRES	68
2.1.2.5. COMUNICADO DE LOVAINA	68

2.1.2.6. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR	69
2.2. EN ESPAÑA	70
2.2.1. LEY ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA	71
2.2.2. LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES 6/2001	71
2.2.3. LIBRO BLANCO. TÍTULO DE GRADO EN MAGISTERIO (ANECA).....	72
2.2.4. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN.....	76
2.2.5. LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES 4/2007	77
2.2.6. REAL DECRETO 1393/2007	77
2.2.7. ORDEN ECI/3854/2007 Y ORDEN ECI/3857/2007	78
2.2.8. ESTRATEGIA UNIVERSIDAD 2015.....	80
2.2.9. REAL DECRETO CONSEJO DE ESTUDIANTES 1791/2010	81
2.2.10. REAL DECRETO 1027/2011	82
2.3. CATALUÑA.....	83
2.3.1. LEY 1/2003.....	83
2.3.2. ORDEN EDU/122/2009.....	84
2.3.3. LEY DE EDUCACIÓN CATALANA 2009	86
2.3.4. CARTA DE CIUTADANIA DE BARCELONA 2010	87
CONCLUSIONES CAPÍTULO II.....	88

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	91
3.1. COMPETENCIA: DEFINICIÓN Y COMPONENTES.....	93
3.1.1. LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO EUROPEO	97
3.1.1.1. INFORME DELORS	98
3.1.1.2. PROYECTO TUNING	101
3.1.1.3. PROYECTO DESECO.....	108
3.1.1.4. DESCRIPTORES DE DUBLÍN	113
3.1.2. LAS COMPETENCIAS SEGÚN ALGUNOS EXPERTOS.....	114
3.1.3. LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	120
3.2. COMPETENCIAS DOCENTES DE LOS ESTUDIOS DE GRADO DE MAESTRO.....	121
3.2.1. COMPETENCIAS RECOGIDAS EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES.....	124

3.2.1.1. LIBRO BLANCO DE MAGISTERIO DE ANECA.....	124
3.2.1.2. RD 1393/2007.....	130
3.2.1.3. ORDEN ECI 3854/2007 Y ECI 3857/2007.....	131
3.2.1.4. LAS COMPETENCIAS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LOS DOCENTES SEGÚN DEGC.....	140
3.2.1.5. EL CASO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA	142
3.2.2. LAS COMPETENCIAS DOCENTES SEGÚN ALGUNOS EXPERTOS	143
CONCLUSIONES CAPÍTULO III	149

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	153
4.1. DEFINICIÓN Y SENTIDO EPISTEMOLÓGICO DEL PRÁCTICUM EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	155
4.1.1. EL PRÁCTICUM EN EL CONTEXTO EUROPEO.....	157
4.1.2. EL PRÁCTICUM EN EL CONTEXTO ESPAÑOL	159
4.1.2.1. LEY ORGÁNICA 2/2006.....	159
4.1.2.2. REAL DECRETO 1393/2007	159
4.1.2.3. ORDEN ECI 3854/2007 Y ORDEN 3857/2007	159
4.1.2.4. REAL DECRETO 1707/2011	160
4.1.2.5. REAL DECRETO 1791/2010	161
4.1.3. EL PRÁCTICUM EN CATALUÑA	161
4.1.3.1 ORDEN EDU 122/2009.....	161
4.1.3.2. ORDEN EDU 231/2010.....	162
4.2. PARTICIPANTES EN EL PROCESO FORMATIVO DEL PRÁCTICUM	162
4.2.1. LA TUTORIZACIÓN DEL PRÁCTICUM DESDE LA UNIVERSIDAD.....	162
4.2.2. LA TUTORIZACIÓN DEL PRÁCTICUM DESDE LOS CENTROS DE PRÁCTICAS	163
4.2.3. EL ALUMNADO DEL PRÁCTICUM.....	164
4.3. OBJETIVOS DEL PRÁCTICUM COMO PROCESO FORMATIVO	164
4.4. CONTENIDOS FORMATIVOS EN EL PRÁCTICUM	166
4.5. COMPETENCIAS FORMATIVAS EN EL PRÁCTICUM	171
4.6. MODELOS DE COLABORACIÓN EN EL PRÁCTICUM.....	176
4.6.1. MODELO DE YUXTAPOSICIÓN.....	178

4.6.2. MODELO DE CONSONANCIA EN TORNO A UN PERFIL DE BUEN PROFESOR.....	179
4.6.3. MODELO DE DISONANCIA CRÍTICA.....	180
4.6.4. MODELO DE RESONANCIA COLABORATIVA.....	180
CONCLUSIONES CAPÍTULO IV.....	182

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

EL APRENDIZAJE SERVICIO.....	185
5.1. APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO.....	187
5.2. ANTECEDENTES Y BASES TEÓRICAS DEL APRENDIZAJE SERVICIO.....	191
5.3. HISTORIA DEL APRENDIZAJE SERVICIO.....	194
5.4. PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO.....	196
5.4.1. OBJETIVOS DEL APS.....	196
5.4.2. CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES DE LOS PROYECTOS DE APS.....	198
5.4.3. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APS.....	205
5.4.4. FASES DE UN PROYECTO DE APS.....	206
5.4.5. VENTAJAS QUE OFRECEN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO.....	212
5.4.6. RIESGOS Y OBJECIONES AL APRENDIZAJE-SERVICIO.....	217
5.5. EL APRENDIZAJE SERVICIO Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....	220
5.6. COMPROMISO MUNDIAL CON EL APRENDIZAJE SERVICIO.....	222
5.6.1 AMÉRICA DEL NORTE.....	226
5.6.2 AMÉRICA DEL SUR.....	234
5.6.3 EUROPA.....	237
5.6.4 ÁFRICA Y ASIA.....	243
5.7. INVESTIGACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE- SERVICIO.....	244
5.7.1 IMPACTO DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO.....	245
5.7.1.1 <i>DESARROLLO ACADÉMICO Y COGNITIVO</i>	249
5.7.1.2 <i>DESARROLLO PROFESIONAL Y VOCACIONAL</i>	253
5.7.1.3 <i>DESARROLLO PERSONAL Y ÉTICO-MORAL</i>	253
5.7.1.4 <i>DESARROLLO SOCIAL Y COMPROMISO CÍVICO</i>	254
5.7.2 EL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	255
CONCLUSIONES CAPÍTULO V.....	257

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI

CALIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LAS UNIVERSIDADES	261
6.1. VARIABLES DE CALIDAD ORGANIZATIVA EN EL PROCESO FORMATIVO	264
6.2. VARIABLES DE CALIDAD MOTIVACIONAL	268
6.3. EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE COMO VARIABLE DE CALIDAD	270
6.4. CALIDAD ACADÉMICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL: EL APRENDIZAJE SERVICIO.....	276
6.5. COMPROMISO DEL APRENDIZAJE SERVICIO CON LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	277
6.5.1 COMPROMISO DEL APS CON EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA.....	278
6.5.2. COMPROMISO DEL APS CON LA COLABORACIÓN ENTRE INSTITUCIONES	280
CONCLUSIONES CAPÍTULO VI.....	282

MARCO APLICATIVO

CAPÍTULO VII

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN	285
7.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA Y CONTEXTO DE ACTUACIÓN.....	287
7.2. APLICACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APS AL PRÁCTICUM	292
7.2.1. PROPUESTA DE TRANSICIÓN ENTRE LOS CUADRANTES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO	297
7.2.2. FASES DEL PROYECTO	299
7.3. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN.....	302
7.3.1. AULAS HOSPITALARIAS	303
7.3.2. CASAL DELS INFANTS DEL RAVAL	304
7.3.3. GUATEMALA	306
7.4. PROYECTOS IMPLEMENTADOS.....	308
7.4.1. PROYECTOS EN LAS AULAS HOSPITALARIAS	311
7.4.1.1 VITAMINAS EMOCIONALES	312
7.4.1.2 TALLER DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN	315
7.4.1.3 APRENDEMOS A LEER Y A ESCRIBIR	317
7.4.1.4 QUÈ EM PASSA?	318
7.4.1.5 LES TIC COM A MITJÀ DE COMUNICACIÓ: EL BLOC DE L'ESCOLA	320

7.4.1.6 VIATGEM PEL MÓN. UN MÓN DE SENSACIONS	321
7.4.2. PROYECTO EN CASAL DELS INFANTS DEL RAVAL	321
7.4.2.1 INTEGRACIÓN DE LAS FAMILIAS AL PROYECTO DE AYUDA ESCOLAR	322
7.4.3. PROYECTOS EN GUATEMALA	325
7.4.3.1. DINÁMICAS DE TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO	327
7.4.3.2 CUIDAMOS EL MEDIO AMBIENTE. EL RECICLAJE	330
7.4.3.3 LA BIBLIOTECA ESCOLAR. ANIMACIÓN A LA LECTURA.....	331
7.4.3.4 LA BIBLIOTECA ESCOLAR. INTERCAMBIO CULTURAL.....	332
7.4.3.5 TÉCNICAS DE MOTIVACIÓN PARA EVITAR EL ABANDONO ESCOLAR	334
7.4.3.6 MATERIAL DIDÁCTICO DE LECTOESCRITURA Y MATEMÁTICAS	335
7.5. EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS	335
CONCLUSIONES CAPÍTULO VII	337

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO VIII

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	339
8.1. JUSTIFICACIÓN.....	341
8.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	342
8.3. POBLACIÓN Y MUESTRA SELECCIONADA	345
8.4. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	347
8.4.1. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.....	351
8.4.2. LOS CUESTIONARIOS: DISEÑO Y PLANIFICACIÓN INICIAL	352
8.4.2.1. SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES.....	355
8.4.2.2 VALIDACIÓN DE LOS JUECES “A PRIORITY”	364
8.4.3 DISEÑO DEFINITIVO DE LOS CUESTIONARIOS	368
8.4.4 CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO	369
8.5. APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	372
8.5.1. CUESTIONARIO A LOS EXPERTOS.....	372
8.5.2. CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	372
CONCLUSIONES CAPÍTULO VIII.....	373

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IX

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	375
9.1. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO “A POSTERIORI”.....	377
9.2. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS.....	378
9.3. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS.....	381

PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

9.4. ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN PRÁCTICUM	387
9.4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	387
9.4.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO.....	395
9.5. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN PRÁCTICUM	397
9.5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO DE LOS DATOS	397
9.6. ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN APS.....	403
9.6.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	403
9.6.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO.....	410
9.7. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN APS.....	412
9.7.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO DE LOS DATOS	413
9.8. ANÁLISIS INTEGRADO DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS A LOS EXPERTOS	417
9.8.1. <i>COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES</i>	<i>419</i>
9.8.2. <i>COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES INDIVIDUALES</i>	<i>421</i>
9.8.3. <i>COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES SOCIALES</i>	<i>422</i>
9.8.4. <i>COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS.....</i>	<i>423</i>

SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN

9.9. ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	426
9.9.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	427
9.9.1.1. <i>VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS.....</i>	<i>427</i>
9.9.1.2. <i>APRENDIZAJES Y CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS</i>	<i>458</i>
9.9.1.3. <i>VALORACIÓN DEL IMPACTO EDUCATIVO POSTERIOR A LA EXPERIENCIA</i>	<i>461</i>
9.10. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	468

9.10.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO DE LOS DATOS	468
9.10.1.1. OTRAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS.....	469
9.10.1.2. APRENDIZAJES Y CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS	472
9.10.1.3. MOTIVACIÓN.....	479
9.11. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	482
9.11.1. COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES	482
9.11.2. COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES	483
9.11.3. COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS	485
9.11.4. APRENDIZAJES Y CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS.....	486
9.11.5. MOTIVACIÓN	487
9.12. CONCLUSIONES CAPÍTULO IX.....	489

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES.....	493
10.1. CONCLUSIONES FINALES	495
10.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	507
10.3. PROSPECTIVA	511
10.4. EPÍLOGO	512
GLOSARIO DE SIGLAS	515
BIBLIOGRAFIA.....	521
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	523
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.....	553
ANEXOS	

ANEXO 1

MODELO DE CUESTIONARIO PARA EXPERTOS EN PRÁCTICUM	566
--	------------

ANEXO 2

MODELO DE CUESTIONARIO PARA EXPERTOS EN APS.....	570
---	------------

ANEXO 3

GLOSARIO TERMINOLÓGICO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS SELECCIONADAS INCLUIDO EN LOS CUESTIONARIOS.....	574
--	------------

ANEXO 4	
MODELO DE CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES PARA VALIDACIÓN DE JUECES.....	578
ANEXO 5	
CARTA DE PRESENTACIÓN PARA LOS JUECES.....	590
ANEXO 6	
CONSIDERACIONES PREVIAS PARA LOS JUECES	594
ANEXO 7	
INFORME DE VALIDACIÓN DE LOS JUECES	598
ANEXO 8	
MODELO DE CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES RESULTANTE DE LA VALIDACIÓN “A PRIORI”	602
ANEXO 9	
MODELO DE CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES RESULTANTE DE LA VALIDACIÓN “A POSTERIORI”	618
ANEXO 10	
MODELO DE CUESTIONARIO DE SERVICIO VALIDADO POR JUECES	628

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: CARACTERÍSTICAS DEL PARADIGMA PARA EL CAMBIO.....	44
TABLA 2: RELACIÓN ENTRE LOS CAPÍTULOS DEL MARCO TEÓRICO EN EL CONJUNTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
TABLA 3: IDEAS PRINCIPALES DEL CAPÍTULO II. REFERENTES LEGALES, DECLARACIONES Y DOCUMENTOS DE BASE DEL EEES.....	51
TABLA 4: IDEAS PRINCIPALES DEL CAPÍTULO III. LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	52
TABLA 5: IDEAS PRINCIPALES CAPÍTULO V.EL APRENDIZAJE SERVICIO.	54
TABLA 6: DISTRIBUCIÓN DEL PRÁCTICUM DE MAGISTERIO EN LOS PAÍSES DE LA UE.....	73
TABLA 7: PILARES BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN.	99
TABLA 8: DESPLIEGUE PILARES BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN.	101
TABLA 9: LISTADO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS ESTABLECIDO EN LA UD.....	107
TABLA 10: RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS, OBJETIVOS Y COMPETENCIAS CLAVE.....	110
TABLA 11: COMPETENCIAS LABORALES.....	112
TABLA 12: EL MARCO DE CUALIFICACIONES DEL EEES.....	113
TABLA 13: CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS.	117
TABLA 14: CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS.	118
TABLA 15: CONTENIDOS O COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS.	119
TABLA 16: ENFOQUES O PROCEDIMIENTOS PARA ESTABLECER LAS COMPETENCIAS.....	122
TABLA 17: MODELO DE FLUJO CAUSAL DE LA COMPETENCIA.....	123
TABLA 18: COMPETENCIAS TRANSVERSALES (GENÉRICAS) TÍTULO GRADO MAGISTERIO.	126
TABLA 19: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL LIBRO BLANCO DE ANECA.	126
TABLA 20: COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES A TODOS LOS MAESTROS.....	129
TABLA 21: RESUMEN DE LAS MATERIAS QUE CONSTITUYEN LA PROPUESTA EN UN TÍTULO DE GRADO Y SU DISTRIBUCIÓN EN CRÉDITOS.....	130
TABLA 22: DISTRIBUCIÓN PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	135
TABLA 23: DISTRIBUCIÓN PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	139
TABLA 24: RELACIÓN MÓDULOS/Nº CRÉDITOS EN LOS TÍTULOS DE GRADO DE MAESTRO.	143
TABLA 25: DOMINIO DE LA COMPETENCIA IX.	148
TABLA 26: MODELOS DE RELACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	178
TABLA 27: CONDICIONES DEL APS COMO APRENDIZAJE ÉTICO.....	204
TABLA 28: CAMPOS DE ACTUACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO.....	205
TABLA 29: ETAPAS DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO.....	207
TABLA 30: PROPUESTA DE ETAPAS DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO.....	208

TABLA 31: SEIS DOMINIOS EDUCATIVOS DESARROLLADOS EN LOS PROGRAMAS DE SERVICIO EN LAS ESCUELAS.....	216
TABLA 32: IMPACTO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LOS CENTROS ESCOLARES.	216
TABLA 33: COMPROMISOS CÍVICOS Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES.	224
TABLA 34: % DE ESCUELAS PÚBLICAS Y UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS QUE REALIZAN ACTIVIDADES SOLIDARIAS.	226
TABLA 35: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA ESTRUCTURA FORMAL E INFORMAL EN UNA ORGANIZACIÓN O INSTITUCIÓN.	266
TABLA 36: VARIABLES DE CALIDAD EN UNA ORGANIZACIÓN O INSTITUCIÓN.....	269
TABLA 37: ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES ANTE EL APRENDIZAJE.	272
TABLA 38: CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.	273
TABLA 39: ELEMENTOS QUE PROMUEVEN EL APRENDIZAJE.....	274
TABLA 40: FACTORES QUE PROMUEVEN UN APRENDIZAJE PROFUNDO.	275
TABLA 41: VALORES PRECISOS EN UN MODELO DE COLABORACIÓN ENTRE INSTITUCIONES.	282
TABLA 42: DIFERENCIAS ENTRE TRES TIPOS DE PROGRAMAS DE SERVICIO.....	294
TABLA 43: ESQUEMA GENERAL DEL PROYECTO DE APS PROPUESTO.....	300
TABLA 44: CAMPOS DE ACTUACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO.	302
TABLA 45: PROYECTOS DE APOYO SOCIAL A NIÑOS Y FAMILIAS DEL <i>CASAL DELS INFANTS</i>	306
TABLA 46: RESUMEN DE LOS PROYECTOS DE APS IMPLEMENTADOS EN LOS CURSO 09-10 Y 10-11...	310
TABLA 47: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “ <i>POSEM NOM A LES EMOCIONS</i> ”.	313
TABLA 48: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “ <i>VIURE LES EMOCIONS</i> ”.....	314
TABLA 49: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “ <i>PREPAREM I VIVIM SANT JORDI A L’AULA</i> ”.	316
TABLA 50: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “ <i>MILLOREM LA COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE LES TIC</i> ”.	317
TABLA 51: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “APRENDEMOS A LEER Y A ESCRIBIR”.	318
TABLA 52: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “ <i>QUÈ EM PASSA?</i>	319
TABLA 53: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “ <i>LES TIC COM A MITJÀ DE COMUNICACIÓ</i> ”.	320
TABLA 54: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “ <i>VIATGEM PEL MÓN. UN MÓN DE SENSACIONS</i> ”.....	321
TABLA 55: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS EN <i>CASAL DELS INFANTS</i>	323
TABLA 56: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “DINÁMICAS DE TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO” 09-10.....	328
TABLA 57: RESUMEN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS RURALES EN GUATEMALA.....	329
TABLA 58: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “DINÁMICAS DE TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO” 10-11.....	330
TABLA 59: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “CUIDAMOS EL MEDIO AMBIENTE. EL RECICLAJE”. ...	331

TABLA 60: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “LA BIBLIOTECA ESCOLAR. ANIMACIÓN A LA LECTURA”.	332
TABLA 61: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “LA BIBLIOTECA ESCOLAR. INTERCAMBIO CULTURAL”.	333
TABLA 62: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “TÉCNICAS DE MOTIVACIÓN PARA EVITAR EL ABANDONO ESCOLAR (BECAS PARA LAS NIÑAS)”.	334
TABLA 63: ESQUEMA DEL PROYECTO DE APS “MATERIAL DIDÁCTICO DE LECTOESCRITURA Y MATEMÁTICA”.	335
TABLA 64: RELACIÓN ENTRE LAS PREGUNTAS DE LAS /ENTREVISTAS Y <i>FOCUS-GROUP</i> (TÉCNICAS SECUNDARIAS) Y EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES (TÉCNICA PRINCIPAL).	349
TABLA 65: ESTRATEGIAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN.	350
TABLA 66: CUADRO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.	361
TABLA 67: RELACIÓN ENTRE LAS INVESTIGACIONES APS EN EEUU Y LAS 15 COMPETENCIAS GENÉRICAS SELECCIONADAS.	363
TABLA 68: RELACIÓN DE LOS JUECES QUE VALIDARON EL CUESTIONARIO.	365
TABLA 69: CRITERIOS REGULATIVOS Y METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN.	370
TABLA 70: COMPETENCIAS LABORALES	384
TABLA 71: COMPETENCIAS TRANSVERSALES.	385
TABLA 72: TABLA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS. UNIVERSIDAD DE DEUSTO.	386
TABLA 73: PERFIL DE LA MUESTRA DE INDIVIDUOS QUE PARTICIPARON EN LOS CUESTIONARIOS DEL PRÁCTICUM.	388
TABLA 74: RESULTADOS COMPETENCIAS DEL CUESTIONARIO A LOS EXPERTOS EN PRÁCTICUM	389
TABLA 75: RESULTADOS VALORACIONES DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS POR LOS EXPERTOS DE PRÁCTICUM.	396
TABLA 76: RESPUESTAS DE LA MUESTRA A LA PREGUNTA ABIERTA DEL CUESTIONARIO DE EXPERTOS EN PRÁCTICUM	399
TABLA 77: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PREGUNTA ABIERTA DEL CUESTIONARIO DE EXPERTOS EN PRÁCTICUM.	401
TABLA 78: PERFIL DE LA MUESTRA DE INDIVIDUOS QUE PARTICIPARON EN LOS CUESTIONARIOS DEL APS	404
TABLA 79: RESULTADOS COMPETENCIAS DEL CUESTIONARIO A LOS EXPERTOS EN APS	405
TABLA 80: RESULTADOS COMPETENCIAS GENÉRICAS VALORADAS POR LOS EXPERTOS DE APS	411
TABLA 81: RESPUESTAS DE LA MUESTRA A LA PREGUNTA ABIERTA DEL CUESTIONARIO DE EXPERTOS EN APS	413

TABLA 82: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PREGUNTA ABIERTA DEL CUESTIONARIO DE EXPERTOS EN APS	415
TABLA 83: TABLA DE VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL CUESTIONARIO A EXPERTOS DE PRÁCTICUM.....	417
TABLA 84: TABLA DE VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN APS	418
TABLA 85: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES EN EL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN PRÁCTICUM	420
TABLA 86: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES EN EL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN APS	420
TABLA 87: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES INDIVIDUALES EN EL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN PRÁCTICUM	422
TABLA 88: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES EN EL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN APS	422
TABLA 89: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES SOCIALES EN EL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN PRÁCTICUM	423
TABLA 90: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES SOCIALES EN EL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN APS.....	423
TABLA 91: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS EN EL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN PRÁCTICUM	424
TABLA 92: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS EN EL CUESTIONARIO A EXPERTOS EN APS.....	425
TABLA 93: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA TE EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	428
TABLA 94: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA EE EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	430
TABLA 95: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA OA EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	432
TABLA 96: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA AE Y TA EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	434
TABLA 97: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA A Y C EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	436
TABLA 98: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA PA EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	438
TABLA 99: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA TD EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES	440

TABLA 100: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA L EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	442
TABLA 101: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA SE EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	444
TABLA 102: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA RS EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	446
TABLA 103: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA PC EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	448
TABLA 104: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA CI EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	450
TABLA 105: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA RP EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	452
TABLA 106: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA OC EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	454
TABLA 107: TABLA DE VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA DI EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	456
TABLA 108: VALORACIONES DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	458
TABLA 109: VALORACIONES DEL IMPACTO EDUCATIVO EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	462
TABLA 110: RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN A OTRAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS.....	470
TABLA 111: RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN A OTRAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS.....	471
TABLA 112: RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES REFERENTES A APRENDIZAJES/CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS.....	473
TABLA 113: RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN A LOS APRENDIZAJES/CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS.....	475
TABLA 114: RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES A LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS DIFÍCILES DE ADQUIRIR EN CLASE.....	477
TABLA 115: RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN A LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS DIFÍCILES DE ADQUIRIR EN CLASE.....	478
TABLA 116: RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES A LA MOTIVACIÓN PARA ACTUAR.....	479
TABLA 117: RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN A LA MOTIVACIÓN PARA ACTUAR.....	481
TABLA 118: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	483
TABLA 119: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES INDIVIDUALES EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	484

TABLA 120: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES SOCIALES EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	484
TABLA 121: VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS SISTÉMICAS EN EL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.....	485

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
FIGURA 2: IDEAS PRINCIPALES CAPÍTULO IV.EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL.....	53
FIGURA 3: ESQUEMA IDEAS PRINCIPALES DEL CAPÍTULO VI. CALIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LAS UNIVERSIDADES.....	55
FIGURA 4: PIRÁMIDE DE MILLER (COGNICIÓN Y CONDUCTA).....	94
FIGURA 5: JERARQUIA DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE.....	95
FIGURA 6: MODELO DE COMPETENCIAS.....	105
FIGURA 7: COMPETENCIAS Y OBJETIVOS INDIVIDUALES Y COLECTIVOS.....	111
FIGURA 8: LECTURA DE LA COMPETENCIA.....	124
FIGURA 9: CONCEPCIONES DE LA FORMACIÓN.....	168
FIGURA 10: CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN.....	169
FIGURA 11: EJES DE ORGANIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS.....	173
FIGURA 12: LECTURA DE LA COMPETENCIA.....	175
FIGURA 13: RELACIÓN CIRCULAR ENTRE LOS ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE SERVICIO.....	197
FIGURA 14: SOLIDARIDAD, TRABAJOS DE CAMPO Y APRENDIZAJE SERVICIO.....	199
FIGURA 15: CLASIFICACIÓN ACTIVIDADES COMUNITARIAS.....	201
FIGURA 16: CUADRANTES DEL APS.....	202
FIGURA 17: DIFERENCIAS ENTRE LOS PROGRAMAS DE SERVICIO.....	203
FIGURA 18: PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE APS.....	206
FIGURA 19: RETROALIMENTACIÓN ENTRE EL TRABAJO CON LA COMUNIDAD Y EL TRABAJO ACADÉMICO.....	213
FIGURA 20: MIEMBROS Y REDES ESTATALES DEL CAMPUS COMPACT EN EEUU.....	228
FIGURA 21: <i>K-12 SERVICE-LEARNING STANDARDS FOR QUALITY PRACTICE</i>	232
FIGURA 22: UN MODELO SUPERADOR DE UNIVERSIDAD: LA INTEGRACIÓN DE LAS MISIONES EN LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE SERVICIO Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL.....	276
FIGURA 23: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INTEGRACIÓN DE LAS TRES MISIONES.....	279
FIGURA 24: CLASIFICACIÓN ACTIVIDADES COMUNITARIAS.....	293
FIGURA 25: CUADRANTES DEL APS.....	293
FIGURA 26: DIFERENCIAS ENTRE LOS PROGRAMAS DE SERVICIO.....	294
FIGURA 27: CONCEPCIONES DE LA FORMACIÓN.....	295
FIGURA 28: CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN.....	296
FIGURA 29: DOBLE INTENCIONALIDAD DEL APRENDIZAJE SERVICIO.....	297
FIGURA 30: TRANSICIONES ENTRE LOS CUADRANTES DEL APRENDIZAJE Y EL SERVICIO.....	298
FIGURA 31: PROPUESTA DE DESPLAZAMIENTO DE LAS PASANTÍAS/PRÁCTICAS.....	299

Índice de figuras

FIGURA 32: PROPUESTA DE LA SECUENCIA DE INTERVENCIÓN EN UN PROYECTO DE APS.	300
FIGURA 33: PROCESO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.	342
FIGURA 34: POBLACIÓN Y MUESTRA DE LOS CUESTIONARIOS A LOS EXPERTOS.	345
FIGURA 35: POBLACIÓN Y MUESTRA DEL CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES.	346
FIGURA 36: JERARQUÍA DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE.	428

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: COMUNICACIÓN INTERPERSONAL PRÁCTICUM	390
GRÁFICO 2: PENSAMIENTO CRÍTICO PRÁCTICUM.....	390
GRÁFICO 3: ADAPTACIÓN AL ENTORNO Y TRATAMIENTO DE LAS ADVERSIDADES PRÁCTICUM.....	390
GRÁFICO 4: AUTOMOTIVACIÓN Y CONCIENCIA PRÁCTICUM	391
GRÁFICO 5: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PRÁCTICUM	391
GRÁFICO 6: ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE PRÁCTICUM	391
GRÁFICO 7: RESPONSABILIDAD SOCIAL PRÁCTICUM.....	391
GRÁFICO 8: SENTIDO ÉTICO PRÁCTICUM	392
GRÁFICO 9: DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD PRÁCTICUM.....	393
GRÁFICO 10: TOMA DE DECISIONES PRÁCTICUM.....	393
GRÁFICO 11: TRABAJO EN EQUIPO PRÁCTICUM.....	394
GRÁFICO 12: PLANIFICACIÓN Y ACCIÓN PRÁCTICUM	394
GRÁFICO 13: ESPÍRITU EMPRENDEDOR PRÁCTICUM.....	394
GRÁFICO 14: ORIENTACIÓN A LA CALIDAD PRÁCTICUM	394
GRÁFICO 15: LIDERAZGO PRÁCTICUM.....	395
GRÁFICO 16: SENTIDO ÉTICO APS.....	405
GRÁFICO 17: RESPONSABILIDAD SOCIAL APS	405
GRÁFICO 18: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS APS.....	406
GRÁFICO 19: DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD APS	406
GRÁFICO 20: TRABAJO EN EQUIPO APS	407
GRÁFICO 21: COMUNICACIÓN INTERPERSONAL APS	407
GRÁFICO 22: AUTOMOTIVACIÓN Y CONCIENCIA DE UNO MISMO APS.....	408
GRÁFICO 23: ADAPTACIÓN AL ENTORNO APS	408
GRÁFICO 24: PLANIFICACIÓN Y ACCIÓN APS.....	408
GRÁFICO 25: TOMA DE DECISIONES APS	408
GRÁFICO 26: ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE APS.....	409
GRÁFICO 27: ORIENTACIÓN A LA CALIDAD APS.....	409
GRÁFICO 28: LIDERAZGO (DESARROLLO) APS	409
GRÁFICO 29: ESPÍRITU EMPRENDEDOR APS	409
GRÁFICO 30: PENSAMIENTO CRÍTICO APS	410
GRÁFICO 31: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI RP	419
GRÁFICO 32: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI TD.....	419
GRÁFICO 33: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI OA	419
GRÁFICO 34: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI PA	419

Índice de gráficos

GRÁFICO 35: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI PC	420
GRÁFICO 36: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI A Y CM	421
GRÁFICO 37: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI DI	421
GRÁFICO 38: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI AE-TA	421
GRÁFICO 39: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI SE	421
GRÁFICO 40: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI CI	422
GRÁFICO 41: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI TE	422
GRÁFICO 42: VALORES INTEGRADOS DE LA CGI RS	423
GRÁFICO 43: VALORES INTEGRADOS DE LA CGS OC	424
GRÁFICO 44: VALORES INTEGRADOS DE LA CGS EE	424
GRÁFICO 45: VALORES INTEGRADOS DE LA CGS L	424
GRÁFICO 46: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA TE SEGÚN LOS ESTUDIANTES..	429
GRÁFICO 47: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA TE SEGÚN LOS ESTUDIANTES	429
GRÁFICO 48: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA TE SEGÚN LOS ESTUDIANTES .	430
GRÁFICO 49: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA EE SEGÚN LOS ESTUDIANTES..	431
GRÁFICO 50: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA EE SEGÚN LOS ESTUDIANTES	431
GRÁFICO 51: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA EE SEGÚN LOS ESTUDIANTES .	432
GRÁFICO 52: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA OA SEGÚN LOS ESTUDIANTES .	433
GRÁFICO 53: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA OA SEGÚN LOS ESTUDIANTES	433
GRÁFICO 54: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA OA SEGÚN LOS ESTUDIANTES.	434
GRÁFICO 55: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA AE Y TA SEGÚN LOS ESTUDIANTES	435
GRÁFICO 56: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA AE Y TA SEGÚN LOS ESTUDIANTES	435
GRÁFICO 57: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA AE Y TA SEGÚN LOS ESTUDIANTES	436
GRÁFICO 58: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA A Y C SEGÚN LOS ESTUDIANTES	437
GRÁFICO 59: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA A Y C SEGÚN LOS ESTUDIANTES	437
GRÁFICO 60: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA A Y C SEGÚN LOS ESTUDIANTES	438
GRÁFICO 61: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA PA SEGÚN LOS ESTUDIANTES..	439

GRÁFICO 62: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA PA SEGÚN LOS ESTUDIANTES	439
GRÁFICO 63: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA PA SEGÚN LOS ESTUDIANTES	440
GRÁFICO 64: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA TD SEGÚN LOS ESTUDIANTES	441
GRÁFICO 65: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA TD SEGÚN LOS ESTUDIANTES	441
GRÁFICO 66: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA TD SEGÚN LOS ESTUDIANTES	442
GRÁFICO 67: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA L SEGÚN LOS ESTUDIANTES	443
GRÁFICO 68: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA L SEGÚN LOS ESTUDIANTES	443
GRÁFICO 69: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA L SEGÚN LOS ESTUDIANTES	444
GRÁFICO 70: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA SE SEGÚN LOS ESTUDIANTES	445
GRÁFICO 71: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA SE SEGÚN LOS ESTUDIANTES	446
GRÁFICO 72: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA SE SEGÚN LOS ESTUDIANTES	446
GRÁFICO 73: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA RS SEGÚN LOS ESTUDIANTES	447
GRÁFICO 74: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA RS SEGÚN LOS ESTUDIANTES	447
GRÁFICO 75: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA RS SEGÚN LOS ESTUDIANTES	448
GRÁFICO 76: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA PC SEGÚN LOS ESTUDIANTES	449
GRÁFICO 77: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA PC SEGÚN LOS ESTUDIANTES	449
GRÁFICO 78: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA PC SEGÚN LOS ESTUDIANTES	450
GRÁFICO 79: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA CI SEGÚN LOS ESTUDIANTES	451
GRÁFICO 80: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA CI SEGÚN LOS ESTUDIANTES	451
GRÁFICO 81: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA CI SEGÚN LOS ESTUDIANTES	452
GRÁFICO 82: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA RP SEGÚN LOS ESTUDIANTES	453
GRÁFICO 83: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA RP SEGÚN LOS ESTUDIANTES	453
GRÁFICO 84: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA RP SEGÚN LOS ESTUDIANTES	454
GRÁFICO 85: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA OA SEGÚN LOS ESTUDIANTES	455
GRÁFICO 86: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA OA SEGÚN LOS ESTUDIANTES	455
GRÁFICO 87: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA OA SEGÚN LOS ESTUDIANTES	456
GRÁFICO 88: VALORACIÓN DEL PRIMER NIVEL DE LA COMPETENCIA DI SEGÚN LOS ESTUDIANTES	457

Índice de gráficos

GRÁFICO 89: VALORACIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE LA COMPETENCIA DI SEGÚN LOS ESTUDIANTES	457
GRÁFICO 90: VALORACIÓN DEL TERCER NIVEL DE LA COMPETENCIA DI SEGÚN LOS ESTUDIANTES ..	458
GRÁFICO 91: FRECUENCIAS RELATIVAS A LA APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS APRENDIDOS EN CLASE	459
GRÁFICO 92: FRECUENCIAS RELATIVAS A LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES DIFÍCILES DE ADQUIRIR EN CLASE.....	460
GRÁFICO 93: FRECUENCIAS RELATIVAS AL CONOCIMIENTO DE UNO MISMO	460
GRÁFICO 94: FRECUENCIAS RELATIVAS A LA CONTRIBUCIÓN AL BIEN COMÚN	461
GRÁFICO 95: VALORACIONES RELATIVAS A LA MOTIVACIÓN PARA REALIZAR EL PROYECTO	462
GRÁFICO 96: VALORACIONES RELATIVAS A LA SATISFACCIÓN CON LAS ACCIONES REALIZADAS	463
GRÁFICO 97: VALORACIONES RELATIVAS AL INTERÉS MOSTRADO PARA CONTINUAR COLABORANDO CON EL PROYECTO	464
GRÁFICO 98: VALORACIONES RELATIVAS AL GRADO DE DESARROLLO ACADÉMICO ADQUIRIDO.....	465
GRÁFICO 99: VALORACIONES RELATIVAS AL GRADO DE DESARROLLO PROFESIONAL ADQUIRIDO	466
GRÁFICO 100: VALORACIONES RELATIVAS AL GRADO DE DESARROLLO PERSONAL ADQUIRIDO	466
GRÁFICO 101: VALORACIONES RELATIVAS AL GRADO DE DESARROLLO SOCIAL ADQUIRIDO	467
GRÁFICO 102: VALORACIONES RELATIVAS AL GRADO DE DESARROLLO PERSONAL ADQUIRIDO	467

INTRODUCCIÓN

Justificación de la investigación

Diversas motivaciones orientaron los inicios de esta investigación. Sin que el orden en que se mencionan represente la preferencia por una u otra, queremos destacar, por una parte la realidad social actual, por otra, la oportunidad que ofrece el marco europeo de educación superior y la formación por competencias y, finalmente, la propia experiencia como profesional de la educación en el contexto universitario y, en concreto, en la formación inicial de profesorado. Aunque en apariencia se presenten de manera independiente, la interrelación entre estas tres motivaciones resultará evidente a lo largo de nuestra investigación.

La mayor complejidad que presenta la sociedad, el desempleo y los innumerables recursos que las nuevas tecnologías nos ofrecen, requiere la formación de personas competentes y maduras capaces de aprovechar las oportunidades que se presentan no solamente a favor propio sino colectivo. La vida no es solo trabajo y debemos preparar a los estudiantes tanto para la actividad laboral, como para que sean capaces de actuar fuera de ella, sobre todo considerando el actual panorama global de empleabilidad.

A mediados del siglo XIX, Alexis de Tocqueville (Tocqueville, 1990), ya anunció lo paradójica que podía resultar la democracia al conducir al individualismo y vaciarse de su concepción más social. El mayor bienestar material se ha convertido, en los últimos años, en el objetivo de muchas personas y este hecho conduce, de manera casi inevitable, al individualismo y al desarrollo personal como prioridades y hace olvidar a menudo el compromiso como ciudadanos que forman parte de un colectivo. A menudo acostumbramos a respetar y a defender lo propio a expensas de olvidar lo colectivo. Conseguir vincular lo individual con lo colectivo, de acuerdo con la doble dimensión de la persona, es tarea ineludible de todos y en especial de los que trabajamos en el ámbito educativo.

Los estudiantes de hoy no son los mismos que los de generaciones anteriores.¹ La “generación @”, como se les conoce de manera corriente, y a la que hace mención Batlle (2009a), vive a caballo del mundo virtual de los videojuegos y los ordenadores y el mundo real y, a veces, les

¹ El uso del masculino como genérico utilizado en esta investigación no obedece a ningún tipo de trato lingüístico discriminatorio.

resulta difícil discernir lo que es importante de lo que no lo es.

Nuestra experiencia en la formación inicial del profesorado y, en concreto, a través del Prácticum, nos ha reafirmado que la coordinación de las instituciones que colaboran en las prácticas, debe permitir, no solamente el aprendizaje individual de los estudiantes en prácticas, sino un aprendizaje social. El nuevo EEES derivado del proceso iniciado en Bolonia, define una formación por competencias del saber, saber hacer, saber ser y saber estar y convivir con los demás, que hace imprescindible un cambio de paradigma centrado en el aprendizaje real y en la demostración de las competencias en la acción. La participación en proyectos de investigación o de innovación resulta clave para las prácticas. El modelo de Prácticum que proponemos quiere integrar el programa de formación y de aprendizaje a las necesidades del contexto que representa el ámbito de actuación, es decir, al centro formador que acoge al estudiante de prácticas. De acuerdo con Martínez Martín y Puig (2011:13): “las mejores actividades formativas son aquellas que tienen una clara y explícita finalidad social”.

Ante esta situación, que podríamos considerar como oportunidad de cambio puesto que afecta la planificación de los estudios, es importante considerar qué aportaciones pueden hacer los jóvenes para mejorar su calidad de vida y la del entorno en el que viven, qué valor pueden aportar los jóvenes, como entorno cambiante, y como podemos adaptarnos las organizaciones que trabajamos con ellos para ser efectivos. Nuestros estudiantes deben pasar de ser clientes que consumen a ciudadanos que aportan soluciones a las necesidades de su entorno profesional y social.

Proponemos un cambio metodológico que ofrezca la oportunidad de desarrollar proyectos que permitan a los estudiantes actuar en ellos demostrando no solo un saber y un saber hacer, sino también un saber ser y un saber estar difícil de encontrar más allá del marco declarativo recogido en los documentos. Es preciso dotar a estos futuros docentes de recursos que luego puedan utilizar en el aula.

El equilibrio entre la acción orientada a conseguir el bien individual, egoísmo, y el bien de los demás, altruismo, es difícil de conseguir. Como apuntan Martínez Martín y Puig (2011), corresponde a la sociedad y a la educación establecer prácticas que permitan equilibrar cada una de estas tendencias en beneficio de todos. Creemos que a ello puede contribuir el

ApS² como práctica que tiene como objetivo conseguir el equilibrio entre los aprendizajes académicos, de carácter individual, y el servicio. Desde una perspectiva sociocultural, la formación moral puede explicarse como una construcción que depende de la participación en prácticas morales: la participación en cursos de acción que cristalizan valores y exigen la manifestación de virtudes (Puig, 2003).

Si bien se ha escrito mucho sobre colaboración entre las universidades y los centros formadores, a nivel práctico, en la mayoría de ocasiones, resulta difícil llegar al consenso necesario para llevar a término un buen proyecto de colaboración que implique compartir tareas y no repartirlas. Para que esto último sea posible, en los objetivos de los programas de prácticas deberemos destacar los objetivos de aprendizaje y los objetivos sociales, y ambos deberán ser evaluados.

Las universidades tienen una responsabilidad social y deben pensar cómo crear las condiciones para que resurja el compromiso cívico por medio de la educación. A menudo es difícil que se desarrollen metodologías que nos permitan formar actitudes. Por este motivo, existe una preocupación por encontrar didácticas que permitan a los estudiantes aprender y adquirir valores, metodologías que hagan posible el desarrollo de las competencias personales y sociales conectadas con la realidad. El desarrollo de estas competencias pretende con todo ello mejorar la formación académica, personal y profesional de los estudiantes.

La aplicación de la teoría a la práctica y el hecho de incluir a esta última en el proceso formativo es clave para la comprensión del proyecto de investigación que presentamos.

Los nuevos planes de Magisterio asignan al Prácticum un mayor número de créditos que en los planes anteriores, lo que conlleva cambios en la metodología empleada. En el marco de convergencia europea (EEES)³, el Prácticum adquiere una nueva dimensión que requiere del estudio de nuevas modalidades.

La mayoría de los y las estudiantes de Magisterio manifiestan en su memoria de Prácticum, que los períodos de prácticas han sido fundamentales en su formación inicial. Las grandes expectativas que suponen el contacto con la realidad hacen aflorar motivaciones profesionales y motivaciones altruistas (Martín, 2006). Nuestra experiencia a lo largo de los años en la coordinación y la tutorización, nos permite afirmar que el Prácticum se ha convertido en una

² ApS corresponde al término aprendizaje servicio. En la investigación nos podremos referir al aprendizaje servicio como tal o como APS, ApS o aprendizaje-servicio.

³ Espacio Europeo de Educación Superior.

de las asignaturas más esperada por todos los estudiantes que sienten de verdad la vocación docente. Del mismo modo, el Prácticum ha permitido a algunos de nuestros alumnos reconsiderar la profesión que habían elegido, lo cual también consideramos que resulta positivo.

Como hemos apuntado, uno de los principales objetivos de las prácticas consiste en integrar la teoría y la práctica, por ello, debemos aprovechar la motivación que para el alumnado supone este período práctico para el aprendizaje, el desarrollo y la demostración de competencias de acción. Se trata de ver cómo se puede extraer teoría de la práctica y cómo y en qué medida la teoría aprendida en la institución académica, podría proyectarse sobre la acción en el aula para solucionar las variadas situaciones que allí se producen.

Para ser realistas y operativos, nuestro punto de partida será nuestra propia universidad, aunque ello no excluye que los resultados de nuestra investigación puedan ser considerados en otros contextos universitarios. Nuestra participación en las diferentes jornadas, congresos o simposios que, a nivel nacional e internacional se realizan sobre el Prácticum, nos permiten afirmar que su investigación se ha convertido en una de las preocupaciones comunes de las facultades de educación para afrontar la reforma universitaria como un cambio sustancial.

No nos basta con integrar socialmente al estudiante en el centro y en el contexto, sino que es imprescindible dotarlo de técnicas y de habilidades para superar la prueba de las prácticas y para mejorar su formación a nivel personal y profesional.

Si bien existen varias experiencias e investigaciones sobre el impacto que el ApS ha tenido en los niveles educativos correspondientes a primaria y secundaria, no hay estudios suficientes realizados de los resultados de la experiencia aplicada en la educación superior principalmente a nivel europeo.

Por este motivo, en nuestra investigación nos proponemos aportar datos en relación al impacto que los programas de aprendizaje servicio pueden tener en la formación inicial del profesorado a partir de una propuesta de implementación que vamos a presentar en el marco aplicativo de esta investigación.

Antecedentes

El proceso Bolonia supone un cambio de paradigma en el modelo docente universitario que desplaza su eje del profesorado al alumnado y conlleva nuevos aprendizajes y nuevas metodologías de enseñanza.

La formación práctica de los nuevos profesionales de la educación está más presente que nunca en los nuevos planes de estudio de las universidades. Al Prácticum se le atribuye un porcentaje considerable del total de los estudios de grado en Educación Infantil y en Educación Primaria. Esta nueva formación práctica requiere definir con precisión los escenarios de actuación, los modelos de organización dentro de cada una de las instituciones colaboradoras, los modelos de colaboración interinstitucionales, la selección de los centros formadores, y la metodología a seguir, sin olvidar en ningún momento la función formativa del Prácticum.

En este contexto, en el año 2004, el entonces Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades⁴ de la *Universitat Internacional de Catalunya*⁵ iniciaba un proyecto de reforma de sus estudios de Magisterio siguiendo las directrices del proceso Bolonia, y participaba en la prueba piloto de adaptación de los estudios promovida por el *Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació* (DURSI) de la Generalitat de Catalunya⁶, con la colaboración de AQU, la *Agència per a la qualitat del sistema universitari de Catalunya* (Vidal, Arís, Esteban, & Fuertes, 2005; Vidal, Arís, Esteban, & Fuertes, 2007).

Después de unos años formando parte del equipo de tutores de la universidad y posteriormente, desde el año 2004, dirigiendo la coordinación del Prácticum, nos dimos cuenta de que algunos profesores, durante el período de prácticas, asignaban tareas a sus alumnos que eran propias de las asignaturas que cursaban, y que se añadían a la memoria de prácticas, lo que conllevaba un trabajo adicional.

Esto nos pareció un indicador claro de que no había suficiente integración de las asignaturas del plan de estudios en el Prácticum. Ante esta situación, pensamos que sería útil incorporar estas tareas que algunos de los profesores proporcionaban a sus alumnos durante las prácticas, a los guiones de las memorias de cada uno de los Prácticums existentes en nuestra facultad. Así, conseguiríamos un trabajo formativo más integrado que implicaría también al resto de profesorado puesto que debería elaborar el guión y trabajarlo con sus alumnos en clase, antes y después del período de prácticas, con el objetivo de vincular, de manera real, la teoría con la práctica.

En el momento en que nos planteamos esta propuesta, el plan de estudios vigente indicaba

⁴ Actual Facultad de Educación de la UIC

⁵ En adelante también UIC

⁶ En www.gencat.es/dursi

que el alumnado debía cursar prácticas en los tres cursos de la diplomatura. Introdujimos en las prácticas las asignaturas de mayor peso global en el plan de estudios. El cambio se hizo de manera progresiva y se inició en 1º durante el curso 2005-2006, incorporando los guiones de Psicología y de Didáctica General. En el curso siguiente se incorporaron en la memoria de 2º los guiones de las asignaturas de didácticas específicas, tanto de la especialidad de educación infantil como de educación primaria, y durante el curso 2007-2008 en 3º se trabajaron, dentro del guión del Prácticum, las asignaturas de Organización escolar, Bases psicopedagógicas y Función tutorial, dando un peso considerable al diario de campo que los y las estudiantes debían realizar durante su estancia en el centro.

Antes de iniciar las prácticas, los centros recibían información del trabajo que los estudiantes debían realizar, y los estudiantes eran informados en las clases correspondientes y en los seminarios organizados por el tutor de la universidad.

Aunque habíamos cubierto una parte de las necesidades integrando curricularmente en el Prácticum algunas de las asignaturas con mayor peso en el conjunto de la carrera de Magisterio, al hacer la valoración de esta incorporación nos encontramos con un doble problema. Por una parte, la corrección que hacían los tutores no siempre seguía los mismos criterios ya que no todos ellos eran especialistas en las diferentes asignaturas incorporadas y, por otro lado, el número de alumnos matriculados en la titulación de Magisterio de nuestra universidad, había crecido de manera considerable, haciendo necesario el desdoblamiento de la mayoría de las clases, con lo cual, el número de profesores implicados era mucho mayor y era preciso establecer acuerdos previos en lo referente a los guiones incorporados, al tiempo que se requería hacer un seguimiento para que las sesiones de preparación previas y posteriores se llevaran a cabo.

Por este motivo en el curso 2008-2009, y aprovechando que habíamos organizado los departamentos dentro de nuestra facultad para la elaboración y posterior despliegue de los nuevos estudios de grado de Magisterio, las personas responsables de los diferentes departamentos, de acuerdo con el resto de profesorado del departamento, elaborarían unas guías de corrección con el objetivo de facilitar la evaluación y el trabajo de los tutores, y se estableció, desde el aula, un día previo y posterior para tratar con los alumnos el trabajo a realizar durante las prácticas.

Siguiendo con esta línea de trabajo, y todavía en el marco de los antiguos planes de estudio, estas guías se aplicaron durante el curso 2009-2010 a los guiones del Prácticum 2 y del

Prácticum 3 en el curso 2010-2011. Esta experiencia, junto con la experiencia piloto de los estudios que realizó nuestra universidad, nos ha servido de referente para la planificación de los estudios de los grados en Educación.

Desde siempre el trabajo en equipo se ha mostrado imprescindible. Con la convergencia europea y el gran incremento de estudiantes de Magisterio en nuestra universidad, lo han convertido en instrumento esencial y debemos prepararnos a conciencia para ello. La coordinación que hasta el momento había sido responsabilidad de una sola persona, requería del asesoramiento y del consejo y experiencia de otros profesionales para poder dar respuesta al gran número de alumnos de las dos titulaciones de Magisterio en los turnos de mañana y tarde.

Como primera medida se constituyó en el curso 2008-2009 una reducida comisión de prácticas. Disponer del soporte de una secretaria de prácticas para la gestión administrativa, que hasta el momento se venía realizando de manera exclusiva desde la coordinación, nos permitió centrar la atención en los aspectos más formativos del Prácticum, hecho que hasta el momento había resultado más complicado dado el volumen de trabajo que suponía la coordinación del Prácticum en su conjunto.

Una vez diferenciada la parte de gestión y la parte pedagógica, se planteaba el reto de elaborar los nuevos planes de estudio de grado de Magisterio, en los cuales el módulo de Prácticum representaba un total de 50 créditos de los de 240 del plan de estudios. Durante dos años deberían convivir nuestros estudios de diplomatura con los de grado y los primeros eran un buen referente para poder establecer mejoras futuras.

Los centros de prácticas con los que habíamos firmado convenio de colaboración se habían incrementado de manera considerable y las posibilidades de elección llegaron a triplicarse en seis años. Al mismo tiempo, el elevado incremento de alumnado supuso entrar en contacto con nuevas inquietudes y con una variedad considerable de perfiles de alumnos. Si la profesión de maestro y de maestra es una vocación de servicio, debíamos preparar a nuestros alumnos y a nuestras alumnas para ser capaces de actuar en diferentes contextos y ante una diversidad de alumnado de las aulas. Por todo ello, debíamos ofrecer contextos diversos donde los estudiantes pudieran poner en práctica no solamente su capacidad de aprender, sino también de emprender y de servir realmente.

El incremento de los convenios de prácticas supuso una gran apertura y la posibilidad de realizar las prácticas en contextos muy diversos. Cuando llevábamos un par de años

realizando prácticas en aulas de los centros hospitalarios, en departamentos de educación, en editoriales y en otros contextos singulares, nos dimos cuenta que la experiencia en estos contextos podía ofrecer muchas más posibilidades a nivel formativo. Los diarios de campo de nuestro alumnado, nos daban pistas de que, en ciertos contextos, no era posible desarrollar el plan de prácticas establecido para todos y se hacía imprescindible hacer una adaptación más adecuada.

En las aulas de los hospitales y en los centros de Guatemala, así como en centros con un alto grado de atención a la diversidad, nuestro guión no se adaptaba a la realidad. Nos dimos cuenta que, en estos contextos, los estudiantes ponían en práctica unas competencias que, a menudo, nos resultaban difíciles de desarrollar en el aula y difíciles de valorar sin la acción. Estas competencias se adaptaban a las propuestas del entonces futuro e inminente EEES.

De acuerdo con Martínez Martín y Puig (2011:16), “los valores no se aprenden escuchando explicaciones, sino ejercitándolos a través de la acción personal pensada y sentida”.

Ante la oportunidad que se nos presentaba en nuestra facultad de implantar los planes de estudio piloto, decidimos en primer lugar, adaptar el guión de las prácticas de 3º. Para ello debíamos contar con los centros de prácticas para poder hacer un diagnóstico de sus necesidades reales. Así se inició un camino que poco a poco nos condujo a investigar sobre nuevas metodologías de aprendizaje que hicieran posible un buen trabajo formativo de prácticas que permitiera al alumnado, no solo la aplicación de la práctica en un contexto real, sino que hiciera posible el desarrollo y la demostración de las competencias en la acción.

Lo que sigue a continuación es el resultado de este proceso de investigación llevado a cabo.

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO I
OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y ESTRUCTURA DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez justificados los motivos que orientan nuestra investigación, pasamos en este capítulo a describir el marco general de la tesis que incluye los objetivos y las hipótesis de la investigación, la fundamentación metodológica, la estructura de la investigación y los esquemas de los cinco temas que constituyen el marco teórico de referencia.

1.1. Objetivos e hipótesis de la investigación

Partimos de dos hipótesis de trabajo que orientaron los objetivos de nuestra investigación.

El ApS es una metodología aplicable al Prácticum de los estudios de formación inicial del profesorado.

Y como consecuencia de ello:

*El ApS, como estrategia de docencia y aprendizaje aplicada al **Prácticum** en la **formación inicial del profesorado**, favorece el desarrollo de **competencias genéricas clave imprescindibles para la formación y el desempeño de la profesión.***

La relación entre las variables ApS – Prácticum - desarrollo de competencias de acción clave, sigue una “ley de tendencia” (Gibson, 1974), ya que son relaciones que han sido descubiertas a partir de la experiencia que se ha puesto en práctica, aunque no podemos decir que exista entre ellas una relación constante. Partimos de experiencias humanas concretas y se investigan procesos de aprendizaje situados en contextos determinados que no pretendemos generalizar para toda la sociedad (tendencia etnográfica).

La investigación que se presenta tiene como principal objetivo valorar el impacto que la metodología del aprendizaje – servicio (ApS), aplicada al Prácticum, puede tener para la formación en competencias genéricas o transversales claves para la formación y el desempeño profesional de los futuros docentes, a la luz del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Este objetivo general lleva implícitos otros objetivos más específicos que destacamos a continuación:

- Analizar los referentes legales, las declaraciones y los documentos base del EEES para averiguar cuál es el valor atribuido a las competencias en el proceso formativo basado en el aprendizaje de los estudiantes y qué papel adquiere, en su desarrollo, la dimensión ético-

social en este nuevo contexto. Conocer los referentes legales y los documentos derivados de las directrices europeas a nivel de España y de Cataluña.

- Establecer, en base a los referentes anteriores, las competencias genéricas clave y concretarlas para la formación inicial del profesorado haciendo referencia a los documentos oficiales redactados para los diseños de los planes de estudio en general, y en concreto, para los del grado de Educación.

- Analizar el sentido epistemológico y colaborativo del Prácticum y su importancia como asignatura formativa del plan de estudios de la formación inicial del profesorado en lo referente a contenidos y competencias.

- Profundizar en el conocimiento del aprendizaje servicio a nivel terminológico. Analizar sus ventajas y sus inconvenientes y el impacto de su implementación a nivel personal y social recogido en las investigaciones llevadas a cabo principalmente en los EEUU.

- Describir variables de calidad organizativa y motivacional en las instituciones y establecer su relación con la implementación de estrategias de docencia y aprendizaje que permitan conseguir un aprendizaje profundo acorde con los nuevos retos que plantean los nuevos paradigmas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Diseñar una propuesta de aplicación del ApS en la formación inicial de los futuros docentes, a través de su implementación en la asignatura del Prácticum, que incluya una selección de competencias genéricas que se han demostrado claves para el ejercicio profesional.

- Plantear un diseño de investigación que nos permita comprobar, en primer lugar, si la metodología del ApS puede aplicarse al Prácticum para hacer posible el aprendizaje, desarrollo o demostración de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional. En segundo lugar, y a raíz de los resultados obtenidos, implementar esta metodología en el Prácticum del último curso de los estudios de Magisterio para evaluar el impacto que ha tenido en los estudiantes con relación al desarrollo de las competencias mencionadas.

- Recoger y analizar los datos resultantes de la investigación llevada a cabo.
- Establecer las conclusiones en relación a los objetivos propuestos y las hipótesis de trabajo planteadas.

- Presentar las reflexiones finales que incluyan las limitaciones del trabajo de investigación así como las posibles líneas de investigación derivadas de esta investigación.

En definitiva, y en base a la definición que la OCDE (1996) plantea respecto a la investigación educativa, creemos interesante destacar para nuestro trabajo que: “La investigación educativa...es la búsqueda original y sistemática asociada al desarrollo de actividades relacionadas...a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal de niños, jóvenes y adultos,...a los recursos y a los acuerdos organizativos para apoyar el trabajo educativo...”. Nos interesa, en nuestro caso, recoger, el impacto social que pueda tener el uso de la metodología para la investigación y su explicación teleológica.

1.2. Fundamentación metodológica

Hacer investigación educativa significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación que tiene como objetivo mejorar la educación (Bisquerra, 2004: 37-38)

Bisquerra señala tres características esenciales en el campo de la investigación educativa. Por una parte, su desarrollo a través de los métodos de investigación con el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico sobre educación. Por otra, y como consecuencia de lo anterior, dese ser capaz de resolver los problemas y mejorar la práctica y las instituciones educativas y, finalmente, debe ser organizada y sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido.

Según Arbós y Barquero (2007:23), “no existe un método científico único, universalmente reconocido. Existen características que componen el método científico y que se han de procurar seguir con rigor”. Entre estas características los autores destacan la necesidad de establecer unos objetivos claros, un diseño operativo, garantizar la validez y la fiabilidad en la recogida de datos, el análisis riguroso de estos datos y la elaboración de unas conclusiones relacionadas con los objetivos propuestos.

Las definiciones sobre el conocimiento científico son variadas, pero tienen en común la finalidad de ofrecer una explicación de la realidad, explicación que abarca las finalidades de describir, comprender, predecir o controlar fenómenos. En nuestro trabajo de investigación, centrada en los fenómenos sociales y educativos, nos interesa destacar especialmente una de las explicaciones ofrecida por Bisquerra (2004) respecto a lo que debería ser el conocimiento científico:

El conocimiento científico tiene que ser práctico y útil, al servicio de las necesidades sociales y de la realidad donde se desarrolla. Esta incidencia social puede traducirse en la mejora de las condiciones de vida y en el impulso del progreso. (Bisquerra, 2004:23)

El conocimiento científico en educación no puede, según el mismo autor, limitarse a explicar y establecer leyes de carácter general, sino a comprender la realidad para buscar soluciones que contribuyan a transformar y mejorar el sistema educativo y las condiciones de vida. Desde esta perspectiva, denominada interpretativa, los conocimientos fundamentales se relacionan con problemas reales que van a afectar directamente a los receptores de la investigación. Este ha sido el enfoque de nuestro trabajo. A tenor de la clasificación ofrecida por Bisquerra (2004), nuestra investigación tiene un carácter básicamente idiográfico puesto que no pretendemos establecer leyes generales, sino hacer un estudio de casos concretos.

De Miguel (1988:60) afirma que el conocimiento científico en educación debería tener un “carácter monoprágmatco” con una mezcla de conocimiento teórico y conocimiento práctico. Para este autor, el tema de los paradigmas de investigación siempre ha suscitado controversia y debate. Lo cuantitativo y lo cualitativo ha generado confusión que a veces se ha situado a nivel de paradigma, otras de método y otras de uso de las técnicas de investigación.

Se entiende por paradigma la vía de percepción de la realidad que nos va a servir para analizar los datos recogidos. Durante algunos años la bibliografía especializada ha hecho mención de los principales paradigmas que han sido utilizados en el ámbito de la investigación educativa y han supuesto tres tipos de modelos o maneras de aproximarse a la realidad educativa, inspiradas en el positivismo lógico, la corriente interpretativa de carácter naturalista y la teoría crítica (De Miguel, 1988:66). Estos tres paradigmas se asemejan y al mismo tiempo se diferencian en relación a la finalidad de la investigación, la perspectiva desde la que es considerada la realidad investigada, las relaciones sujetos-objeto, el propósito de la investigación, la naturaleza y el tipo de conocimiento que aporta, las relaciones de los individuos-sociedad y el papel que tienen los valores que los sustentan y promueven.

La realidad social y los fenómenos educativos son variados y complejos y, a menudo, resulta difícil analizarlos desde un único paradigma científico y, como consecuencia, a partir de una sola metodología. Cada uno de estos paradigmas ofrece unas ventajas y unas limitaciones y lo que aquí nos interesa destacar es cuál sería el más apropiado para llevar a cabo una investigación educativa como la nuestra. Siguiendo a De Miguel, la respuesta más común, ante la duda, sería hacer uso de los tres paradigmas en base a que los procesos educativos, dada su complejidad, pueden ser analizados desde la triple dimensión empírica, normativa i crítica que se corresponden con los tres paradigmas a los que hemos hecho referencia. Cada uno de ellos aportaría visiones y conocimientos no excluyentes y por lo tanto,

complementarios y constituirían partes de un mismo proceso. El paradigma positivista ofrecería un contexto que permitiría la verificación, el paradigma interpretativo haría posible el descubrimiento y la comprensión y el crítico práctico la aplicación, con lo cual, se conseguiría una síntesis de los tres.

El hecho de que se acepte la complementariedad no quiere decir que la posición paradigmática no sea importante. Siguiendo a Tójar (2006:60) “el paradigma de partida sigue teniendo relevancia crucial, lo que no debiera ocurrir...es que el paradigma determine totalmente la elección de unos métodos en detrimento de otros”.

Para concretar y basándonos en la clasificación antes mencionada, nuestra investigación se situaría entre los dos últimos paradigmas: interpretativo desde el momento en que nos proponemos comprender la realidad y crítico porque pretendemos actuar para cambiar y transformar la realidad educativa con el objetivo de obtener conocimiento aplicado.

En este sentido, nos interesa destacar que la importancia que la aplicación adquiere en la investigación educativa ha generado una serie de propuestas en relación a la necesidad de un nuevo paradigma, que no solamente explique o comprenda acciones o procesos, sino, que se oriente hacia la introducción de cambios en la realidad educativa. La Escuela de Canadá (Rheume, Longstreet, Gagnon, y Morin,) y la Escuela de Australia (Grundy, Carr y Kemis, y Tripp), defienden un paradigma para el cambio como medio para poder dar respuesta a los problemas epistemológicos que se encuentran latentes en las disciplinas que se ocupan de los servicios humanos.

El conocimiento científico adquirido a partir de este paradigma estaría orientado a transformar la realidad y el proceso de investigación nos conduciría a la obtención de saberes prácticos. Si bien posee rasgos propios, este enfoque se situaría entre los paradigmas interpretativo y crítico, entre una dialéctica constante acción y reflexión y es precisamente en este espacio donde habíamos situado nuestra investigación. Las características que se destacan del paradigma para el cambio son las siguientes:

Fundamento teórico	Praxeológico
Finalidad de la investigación	Cambiar
Visión de la realidad	Dinámica
Papel de los valores	Integrados
Contexto de los fenómenos	Interrelacionado
Aproximación a la realidad	Interactiva
Estilo del investigador	Participativo
Esquema o diseño	Colaborativo
Lugar de la investigación	Circunscrito al propio medio
Condiciones de recopilación	Cogestión ⁷

Tabla 1: Características del paradigma para el cambio.

Fuente: Adaptación de Morin, 1985

No se sabe aún que puede representar este paradigma a nivel de desarrollo del conocimiento pedagógico puesto que existen aún pocos datos objetivos, pero según De Miguel, si bien no puede producir conocimiento objetivo y generalizable “nos puede aportar una científicidad práctica muy útil para tomar decisiones que guíen los procesos de cambio con el fin de introducir mejoras en el campo del trabajo social en general y de la educación en particular” (De Miguel, 1988: 73).

Partiendo de estas consideraciones y en el caso de nuestra investigación, hemos utilizado el método cualitativo, no en su antinomia simbólica cuantitativo - cualitativa, sino como método empírico que pretende comprender la realidad investigada. Se han utilizado criterios *émico* y *ético*⁸, siguiendo la propuesta de MacIntyre: "la atención a las intenciones, motivaciones y razones han de preceder la atención a las causas; la descripción en términos de los conceptos y creencias del sujeto han de preceder a la descripción según nuestros conceptos o creencias" (1976:44). Los instrumentos para recoger las evidencias de nuestro estudio de campo han sido acordes con los principios metodológicos antes mencionados: análisis de documentos,

⁷ El autor entiende la “cogestión” como el compromiso voluntario y negociado de los actores.

⁸ El relativismo cultural establece dos visiones distintas de estudiar una cultura, o de verla. Una, la visión que tiene la misma cultura de sí misma. La otra, la visión que una cultura tiene desde otra cultura. La primera es subjetiva, y a veces falsa. La segunda es más objetiva y real en la mayoría de los casos. *Émico* es el nombre que recibe la primera definición; y *ético* la segunda. Estos términos fueron propuestos por el lingüista Kenneth Pike en 1954. Podemos decir que *émico* es el punto de vista del nativo y *ético* el punto de vista del extranjero, mediante herramientas metodológicas.

entrevistas y cuestionarios con el alumnado y con los expertos en el ámbito objeto de estudio, y nos han permitido realizar un análisis en profundidad de los objetivos que nos hemos propuesto.

No pretendemos establecer relaciones causales, como ya hemos dicho con anterioridad, sino poner la atención en las motivaciones y las intenciones como motor de cambio y de desarrollo. Nuestra investigación parte de la identificación de un determinado problema al que pretendemos dar respuesta realizando aquellas acciones necesarias que permitan el cambio. Desde la perspectiva crítica basada en la teoría educativa de Freire, la transformación social es básica.

Para poder fundamentar todo el proceso y llegar a tomar decisiones en relación a las acciones para el cambio, en la primera parte del trabajo, desarrollada en el marco teórico, hemos llevado a cabo una investigación descriptiva que nos ha permitido analizar cuestiones relativas al “qué”. El análisis de la bibliografía pertinente nos ha permitido revisar y profundizar en el estado de la cuestión sobre nuestro tema de estudio, de acuerdo con los objetivos y en relación a la hipótesis de trabajo que hemos destacado anteriormente y que vamos a describir con mayor detalle en el siguiente apartado sobre la estructura de la investigación.

En la segunda parte de nuestra investigación, a partir del diagnóstico de los datos recogidos en la primera parte y teniendo en cuenta el contexto, se lleva a cabo una “investigación propositiva” (Del Rincón, Latorre, Arnal, & Sans, 1995:25), basada más en el “cómo” que nos va a permitir, a partir de los objetivos propuestos, establecer una propuesta de intervención que ha sido recogida en el marco aplicativo.

Las metodologías de investigación utilizadas tienen una orientación cualitativa que ha asumido las perspectivas y las actitudes y opiniones de los participantes, aunque en ningún momento se excluye el estudio empírico y el análisis cuantitativo de los datos cuando la información recogida así lo ha requerido. Por un lado, el procesamiento de carácter cualitativo nos ha conducido a establecer categorías emergentes para el análisis del contenido y, por otro, el procesamiento estadístico nos ha permitido analizar los valores numéricos recogidos adoptando un enfoque complementario acorde con la información recogida. Como ya hemos apuntado anteriormente, nuestra intención es obtener conocimiento aplicado que nos permita comprender y mejorar la realidad educativa para poder tomar decisiones y establecer acciones para el cambio que nos permitan dar respuesta a problemas prácticos.

La investigación viene definida por la finalidad de la misma. Como consecuencia, el problema detectado es el que nos va a dictar el método o los métodos que nos deben permitir actuar en la realidad. Por ello el análisis de documentos, las entrevistas o los cuestionarios que permitan expresar las motivaciones, los intereses, las perspectivas personales etc., de los estudiantes como participantes directos de la experiencia por un lado y, de los expertos, por otro, van a ser fundamentales para determinar la adecuación de la propuesta de aplicación. El énfasis se pondrá en las interpretaciones subjetivas y el significado de la experiencia para los expertos y para los protagonistas.

1.3. Estructura de la investigación

La estructura de la investigación sigue unas fases que nos conducen hacia las conclusiones finales mediante el desarrollo de cuatro bloques que recogen, respectivamente, el marco general de la investigación, el marco teórico, el marco aplicativo y el marco metodológico, tal y como hemos reflejado en la siguiente figura:



Figura 1: Estructura de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

El punto de partida viene definido por el tema o el área de investigación que nos guía. El

capítulo I corresponde al marco general de la investigación. La introducción nos ha servido para justificar, en primer lugar, el motivo o motivos que han guiado nuestra investigación y que nos han ayudado a delimitar el área y el problema que nos ocupa, definir nuestras hipótesis de trabajo, el objetivo general y los específicos, y determinar los fundamentos metodológicos utilizados que nos van a permitir profundizar en el estudio. Nuestro tema de investigación es la integración de la metodología del ApS en el currículo de Magisterio, a través del Prácticum de Magisterio. Para concretar más podemos decir que nuestra investigación se centra en el análisis del impacto que la metodología del ApS puede tener en el desarrollo de las competencias de acción en los estudiantes de magisterio en su dimensión personal y social. Por lo tanto, podemos plantear el problema de la siguiente manera: ¿qué impacto tiene la metodología del ApS en la formación inicial de los estudiantes de Magisterio en lo referente al desarrollo de competencias de acción?

Para dar respuesta a las preguntas que identifican el problema, que hemos redactado en forma de hipótesis, se precisa de la revisión de la bibliografía que nos ha ayudado a recoger datos relevantes. El marco teórico nos permitirá analizar cuál es el estado de la cuestión en relación a las diferentes variables, y sus constructos, reflejadas en la hipótesis de trabajo que se consideran válidas para enmarcar y fundamentar el estudio.

Antes de pasar a describir el bloque dos correspondiente a los capítulos del marco teórico, nos parece imprescindible recordar una de las hipótesis, recogida en el apartado 1.2, para poder establecer las relaciones pertinentes:

*El ApS, como estrategia de docencia y aprendizaje aplicada al **Prácticum** en la **formación inicial del profesorado**, favorece un aprendizaje profundo en valores basado en el desarrollo de **competencias clave** imprescindibles para la formación y el desempeño de la profesión.*

De acuerdo con los objetivos descritos en el mismo apartado, hemos destacado en negrita aquellas variables que nos interesa analizar con mayor profundidad en el marco teórico. La relación establecida entre los diferentes marcos teóricos y entre estos y el resto de marcos desarrollados en el presente trabajo de investigación ha sido la siguiente:

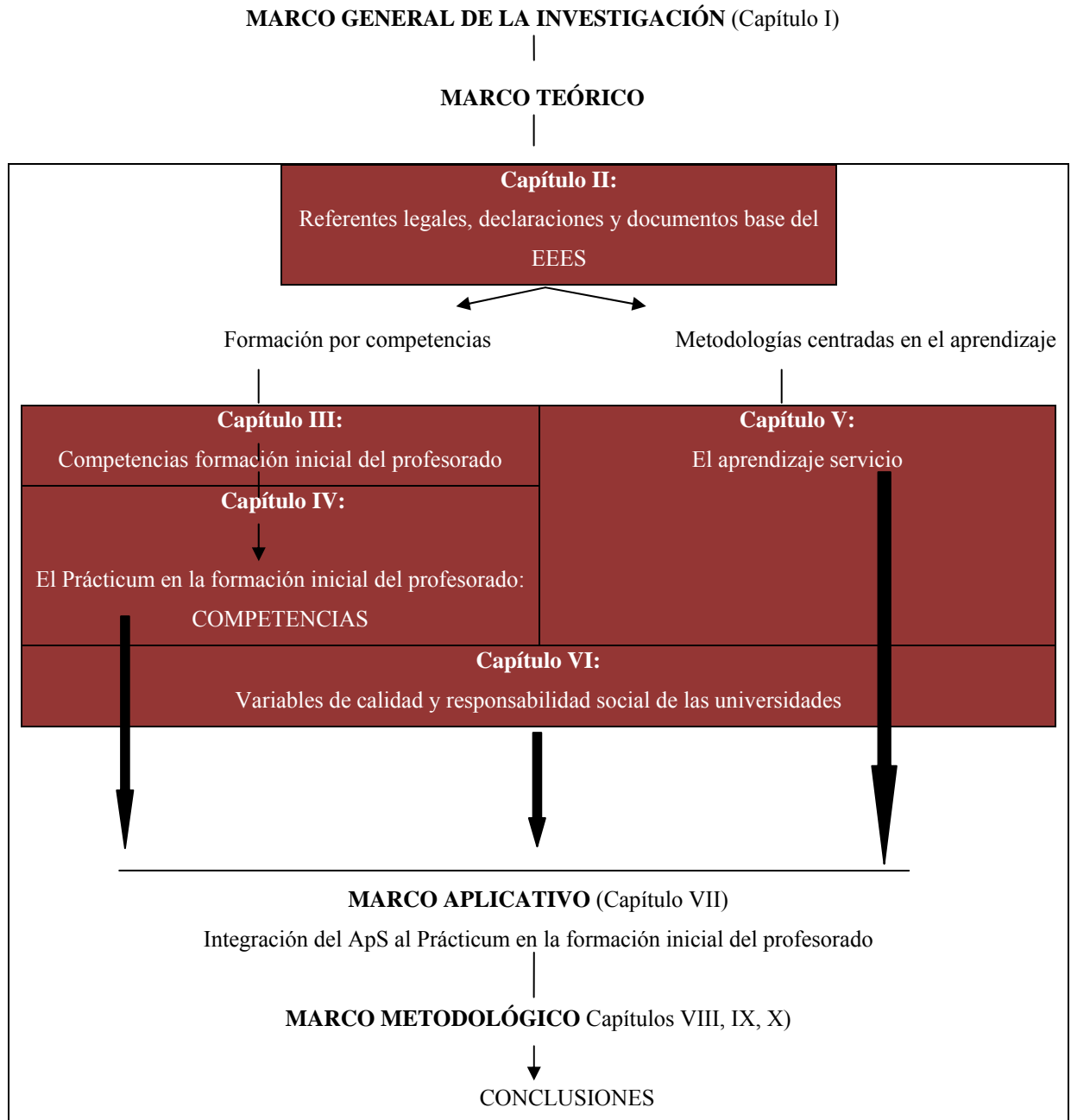


Tabla 2: Relación entre los capítulos del marco teórico en el conjunto de la investigación.

Fuente: Elaboración propia

En relación a las competencias clave, hemos considerado de interés destacar cuáles son las mencionadas en el marco europeo de educación superior (EEES) para su posterior desarrollo en los planes de estudio, y cuál es la responsabilidad social que las universidades tienen en el proceso de adquisición de las mismas. Por este motivo, en el capítulo II se ha citado todo el marco de referencia que ha servido de base para la convergencia europea y la adaptación de los diferentes planes de estudio de las diversas universidades con el objetivo de crear el espacio europeo de educación superior (EEES). En este capítulo se relacionan referentes

legales, declaraciones y documentos anexos que han guiado el proyecto. Nuestro punto de partida serán las consecuencias que la declaración de Bolonia ha tenido para la definición de los planes de estudio a nivel de Europa, de España y de Catalunya.

En el capítulo III, se han concretado las competencias a desarrollar en la formación inicial del profesorado y se han analizado los documentos a nivel europeo, español y catalán para el desarrollo del plan de estudios de grado en educación y la distribución de los créditos en el caso de la facultad de Educación de la *Universitat Internacional de Catalunya* (UIC). Al mismo tiempo se ha recogido la opinión de algunos expertos en relación a la definición de las competencias como integración de distintos saberes.

En el capítulo IV se ha profundizado en el papel del Prácticum como asignatura de carácter formativo integrante del plan de estudios de la formación inicial de profesorado. Su definición y sentido epistemológico, sus contenidos y las competencias asociadas, así como una revisión de las diferentes leyes y órdenes que lo regulan a nivel estatal y autonómico. Los participantes en el Prácticum y los modelos de cooperación entre las instituciones que colaboran en las prácticas externas, completan el panorama sobre la asignatura que plantea la necesaria incorporación de un componente didáctico para su desarrollo.

En el capítulo V se analiza en profundidad el aprendizaje servicio como metodología, como filosofía y como programa de interés social. Se recogen sus antecedentes y las bases teóricas que los sustentan así como sus características, condiciones y fases de implementación y su desarrollo e implantación a nivel mundial. Se analizan sus ventajas y sus inconvenientes a partir de los resultados de diferentes estudios del impacto realizados principalmente en los EEUU.

En el capítulo VI se describen las variables de calidad que se consideran imprescindibles para que una institución además de eficaz pueda ser efectiva, eficiente y aporte valor incidiendo en la idea de que la calidad en la educación no la representa solo la excelencia académica individual, sino los indicadores relacionados con los aportes realizados a nivel social, acordes con la responsabilidad que toda institución educativa debería tener.

La revisión bibliográfica y la integración del contenido que en ella se ha ido desplegando, nos ha conducido a formular una propuesta de integración de una estrategia de aprendizaje, como es el ApS, a una asignatura formativa como es el Prácticum. Así se inicia el bloque tres y el capítulo VII correspondiente al marco aplicativo donde hemos recogido y justificado nuestra propuesta de implementación y, en concreto, de aplicación de los proyectos de ApS en el caso

del Prácticum, definiendo el contexto de actuación donde se han desarrollado estos proyectos así como el proceso a seguir y la justificación de la propuesta.

El último bloque correspondiente al marco metodológico se desarrolla en el capítulo VIII donde se ha definido el diseño de la investigación, la selección del método y las técnicas de trabajo de campo aplicadas, a los expertos por un lado y, por otro, a los estudiantes participantes en los proyectos de ApS por otro.

En el capítulo IX, hemos realizado un análisis descriptivo e interpretativo de los diferentes datos de la muestra y en el capítulo X recogemos la interpretación de los mismos de acuerdo con el paradigma o la combinación de paradigmas escogido que ya hemos mencionado anteriormente.

A partir de las interpretaciones llegaremos a las conclusiones finales de la investigación. En ellas vamos a relacionar los diferentes componentes con las hipótesis y los objetivos de la investigación establecidos al inicio del trabajo, en el capítulo correspondiente a la introducción. Se hará mención también a las limitaciones con las que nos hemos encontrado y las posibles líneas de investigación a seguir en posteriores investigaciones.

Al final de la investigación se recoge un glosario con el significado de las diferentes siglas utilizadas a lo largo del estudio, la bibliografía con los libros, artículos y las páginas web consultadas para su realización y los anexos que han sido considerados indispensables para ser consultados por el lector con el objetivo de mejorar la comprensión del proceso llevado a cabo.

1.4. Esquemas del marco teórico

En este apartado recogemos los cinco esquemas con las ideas principales de los capítulos del marco teórico de nuestra investigación, acordes con el objetivo de nuestro estudio. Todos ellos tienen como nexo común las competencias, desde un marco general de definición establecido en los principales documentos de referencia principalmente a nivel europeo, hasta un marco más concreto de actuación y de movilización de las mismas.

Al inicio de cada uno de los esquemas, se ha establecido un enlace con el contenido del esquema del capítulo anterior.

Capítulo II

EUROPA. Hacia un proceso de convergencia europea del sistema universitario europeo	
1988. Carta Magna de universidades	Establecer pautas y criterios para unificar la educación superior
1998. Declaración Sorbona	Establecer fundamentos del proceso de reforma europea
1999. Declaración Bolonia	Eje vertebrador del proceso de construcción del nuevo EEES. Los objetivos del documentos subrayan la importancia del desarrollo social y humano y la formación en competencias necesarias para hacer frente a los desafíos del nuevo milenio
2001/2003: Comunicados Praga y Berlín	Se destaca la dimensión social del Proceso Bolonia
2003. Descriptores Dublín	Incorporación de competencias de índole científica, social y ética.
2005. Declaración de Talloires	Desarrollo de programas de compromiso cívico y de responsabilidad social de las universidades
2009. Comunicado de Lovaina	Se destacan competencias necesarias para el trabajo y para la vida
2010. Conferencia Mundial ES-UNESCO	Formación ciudadana y la educación en valores en la educación superior
ESPAÑA. Adaptación al proceso de convergencia europea	
2001. LOU	Importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.
2005. Libro Blanco Magisterio	Orientación diseños títulos de grado. Competencias específicas y competencias transversales (genéricas)
2006. Ley Orgánica de Educación	Planificación de la formación inicial del profesorado
2007. Ley Orgánica de Universidades	Reforma en la estructura y organización de las enseñanzas
2007. Real Decreto 1393/2007	Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
2007. Orden ECI/3854 y 3857/2007	Requisitos verificación títulos Maestro Educación Infantil y Primaria
2008. Estrategia Universidad 2015	Interés por reforzar el carácter de servicio público de la educación superior e incrementar la dimensión social de la universidad
2009. Real Decreto 1791/2009	Formación en valores. Participación en proyectos solidarios. Formación de calidad en los estudios universitarios. Derecho a prácticas externas
2011. Real Decreto 1027/2011	El MECES establece descriptores de responsabilidad social y la reflexión sobre temas de índole ética y social para los estudios de grado.
CATALUÑA. Adaptación al proceso de convergencia europea	
2003. Ley de Universidades Cataluña	Ordenación del sistema universitario de Cataluña
2009. Orden EDU/122/2009	Bases selección de centros educativos de prácticas
2009. LEC	Equidad y excelencia del sistema educativo catalán
2010 Carta Ciudadanía de Barcelona	Importancia del aprendizaje servicio en la educación superior

Tabla 3: Ideas principales del capítulo II. Referentes legales, declaraciones y documentos de base del EEES.
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo III

Referentes y documentos de base del EEES	
1997: Informe Delors	Cuatro pilares básicos de la educación: Saber, saber hacer, saber ser y saber convivir con los demás
2001- 2003. Proyecto Tuning	Impulsar el paradigma centrado en el aprendizaje Desarrollo de competencias específicas de titulación, y competencias genéricas útiles más allá del empleo
2003. Proyecto DeSeCo (OCDE)	Selección de competencias clave para el desarrollo individual y social que incluyan distintos saberes
2003-2004. Descriptores de Dublín	Resultados de aprendizaje que incluyan reflexión sobre temas de índole social, científica o ética.
2005. Libro Blanco de Magisterio ANECA	Clasificación de las competencias en específicas y transversales (genéricas)
2007. RD 1393/2007	Énfasis en las competencias y en los métodos de aprendizaje y de evaluación de las mismas.
2007. Orden ECI 3854/3857	Selección de doce competencias que deben adquirir los estudiantes de grado en educación infantil y grado en educación primaria.



Competencia : Diferentes definiciones y diferentes clasificaciones	
Visión global e integradora: Conjunto integrado de saberes (componentes) demostrados en situación	
Componentes:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber (conocimientos) ➤ Saber hacer (habilidades y destrezas) ➤ Saber ser (actitudes) ➤ Saber estar (valores) 	
Características	
<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación al contexto • Indivisibilidad e integración • Conectadas a tareas • Aprendizaje a lo largo de la vida 	
Clasificación	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencias específicas ➤ Competencias genéricas o transversales 	
↓	
Instrumentales	
Interpersonales	
Sistémicas	
Aplicación teórica	↔ Aplicación práctica

Tabla 4: Ideas principales del capítulo III. Las competencias en la educación superior.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo IV

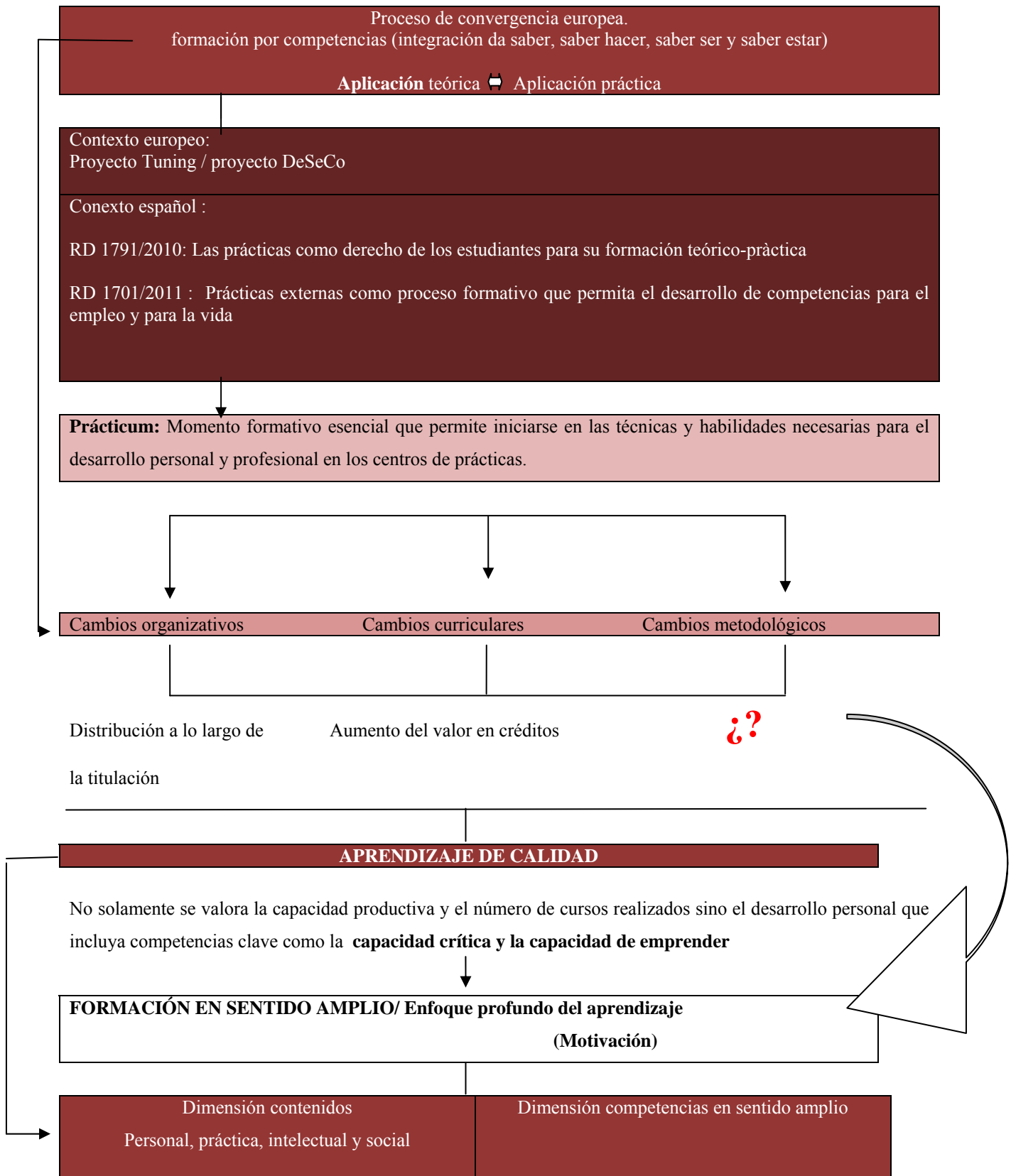
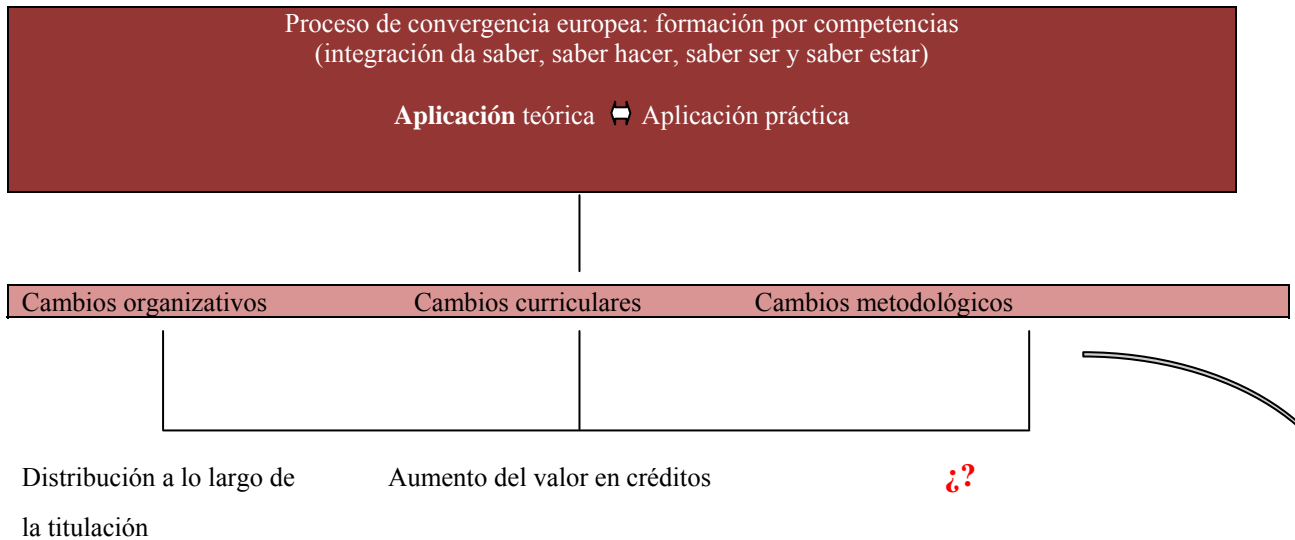


Figura 2: Ideas principales capítulo IV.El Prácticum en la formación inicial.
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo V



¿Qué es el ApS?	Metodología de aprendizaje que implica la participación de los estudiantes en el contexto de prácticas por medio del servicio	
Características	Equilibrio entre objetivos sociales y académicos	
Condiciones del ApS	Colaboración de los estudiantes: integración de las necesidades reales del contexto al programa de formación del programa de formación con las necesidades reales del contexto (centros de educación formal y no formal). Intervención autónoma de los estudiantes que intervienen en la planificación, desarrollo y evaluación de los proyectos llevados a cabo.	
Resultado investigaciones del ApS en EEUU (Furco, Billig, Eyler, Giles...)	Desarrollo académico y cognitivo Desarrollo profesional Desarrollo personal Desarrollo social y de compromiso con los demás	} FORMACIÓN INTEGRAL
Cómo se aprende	Aprendiendo a emprender en la práctica profesional, social y comunitaria. Conviviendo, prestando un servicio	
Cómo se enseña	Mediante espacios de trabajo y de estudio cooperativos donde todos aportan y todos aprenden	
Cómo se aprende a enseñar	Manteniendo una actitud crítica, de observación y de análisis de la realidad, aprendiendo y movilizand recursos.	
Universidad: El ApS es una oportunidad para la excelencia académica como instrumento para conseguir la excelencia social		

Tabla 5: Ideas principales capítulo V.El Aprendizaje servicio.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo VI

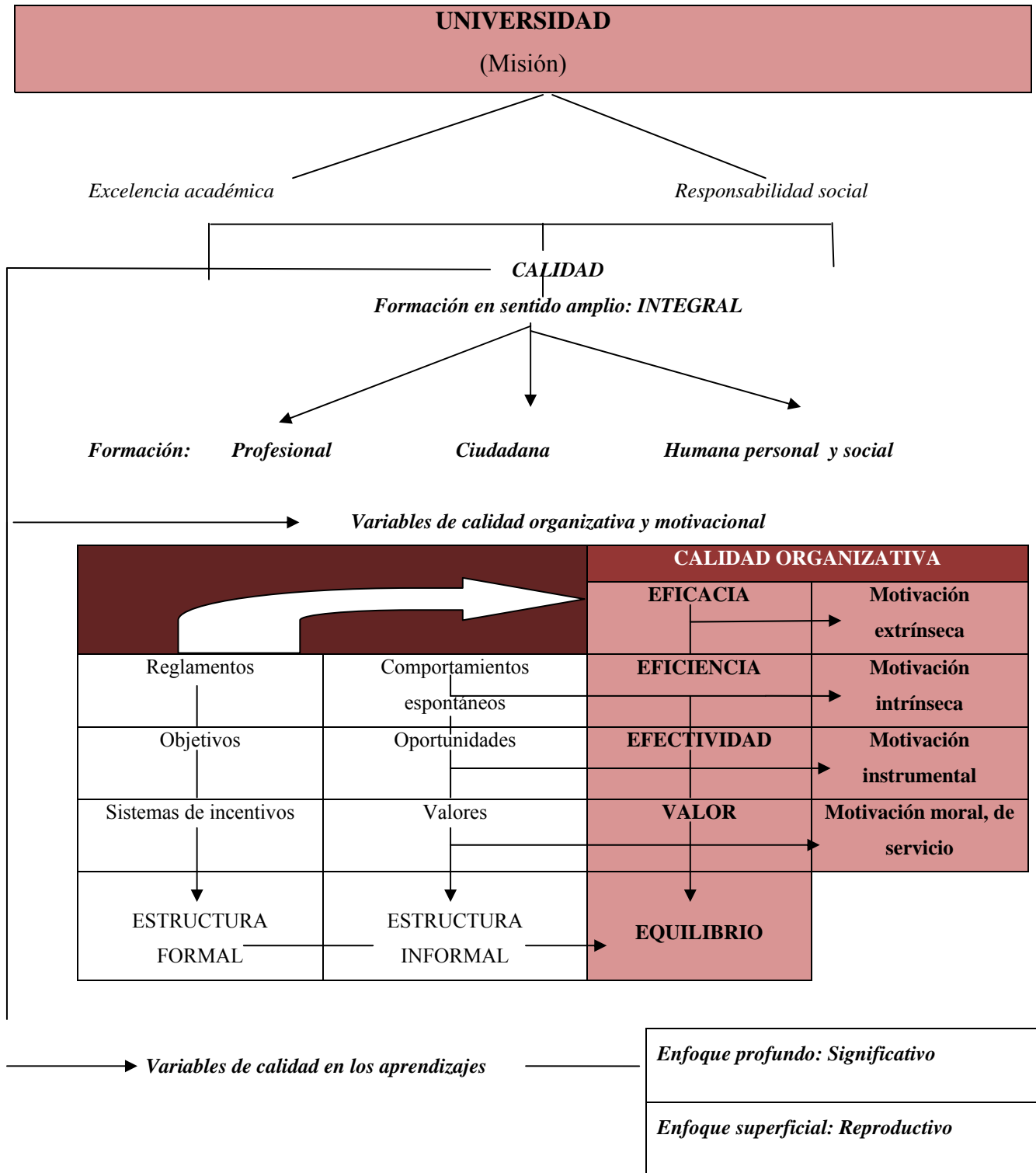


Figura 3: Esquema ideas principales del capítulo VI. Calidad y responsabilidad social en las universidades.
Fuente: Elaboración propia.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO II
REFERENTES LEGALES, DECLARACIONES Y
DOCUMENTOS DE BASE DEL ESPACIO EUROPEO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO II

REFERENTES LEGALES, DECLARACIONES Y DOCUMENTOS DE BASE DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo nos interesa destacar algunos referentes legislativos, declaraciones y otros documentos que han servido como directrices para definir la misión de las universidades europeas. Por ello, vamos a hacer un recorrido histórico por las principales ideas suscritas en las diversas Declaraciones y Conferencias de los Ministros de Educación Superior Europeos respecto a la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)⁹, incluyendo una referencia a las declaraciones mundiales de la UNESCO que afectan a los estudios universitarios.

El recorrido por Europa se inicia con la Carta Magna de las universidades europeas firmada el 1988 en Bolonia y finaliza con la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO. Posteriormente, teniendo como referente a Europa, se han analizado los referentes legales y los documentos anexos tanto en España como en Catalunya para ver cómo se ha ido concretando este ambicioso proyecto de convergencia europea.

A parte de referenciar el marco normativo de actuación, en este capítulo haremos también una breve mención al modelo curricular que se desprende de la convergencia europea y que ha servido de base para la elaboración de los nuevos planes de estudio basados en el aprendizaje y el desarrollo de las competencias.

Tal y como pone de manifiesto Hernández Pina (2005:7), el desarrollo de los ciudadanos en la sociedad de la información, implica ofrecer una educación de calidad que busque modos alternativos de aprendizaje adecuados para que las personas puedan adquirir unas competencias y puedan formarse a lo largo de toda la vida. Consolidar las dimensiones intelectuales, culturales, técnicas y científicas a nivel europeo y construir un espacio que permitía el enriquecimiento formativo mutuo, eran los objetivos de base del EEES.

2.1. Europa

La necesidad de un cambio en los procesos de formación se encuentra en la base de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La Comunidad Europea,

⁹ Espacio Europeo de Educación Superior. En adelante también EEES

que siempre había estado preocupada básicamente por las cuestiones económicas, en el año 1971, muestra interés por los temas educativos y culturales y se celebra la primera reunión de los ministros de educación de los países miembros de la comunidad en la que se pone de manifiesto la necesidad de crear una política educativa común. A partir de aquí, hubo varios intentos orientados a conseguir este objetivo pero no fue hasta 1992 cuando se produjo un salto cualitativo importante en materia de educación con la firma del Tratado de la Unión Europea (TUE)¹⁰. El Tratado de Maastricht, como se conoce habitualmente al TUE por ser la ciudad holandesa donde se firmó, consagra oficialmente el nombre de Unión Europea (UE)¹¹, que en adelante sustituirá al de Comunidad Europea.

La sociedad del conocimiento y de la información, en los niveles de la educación superior, condujo a la UE a adoptar una estrategia global y común en todos los países miembros que pasaba por la necesaria reforma de la enseñanza superior y la adaptación a una nueva realidad social. La educación se convierte en un factor clave para el desarrollo económico y social de Europa. A partir del TUE, la educación adquiere cada vez mayor importancia como motor de crecimiento europeo y se convierte en uno de los ejes prioritarios en materia de reforma comunitaria.

Un conjunto de documentos publicados en los últimos veinte años se encuentra en el origen de la reforma universitaria, una reforma universitaria que no deberíamos entender solamente a nivel formal, sino también a nivel conceptual, puesto que supone un cambio de paradigma importante que tienen como consecuencia un planteamiento diferente en lo que se refiere a la estructura de participación social y de roles entre el profesorado y el alumnado de educación superior. El fundamento de este proceso de convergencia se encuentra en la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida (*longlife learning*) que supone replantearse el concepto mismo de universidad y la formación que en ella se viene desarrollando.

2.1.1. Manifiestos iniciales

Tres importantes manifiestos europeos dieron inicio al proceso de convergencia en lo que se refiere a los estudios universitarios y marcaron el diseño del EEES. Nos estamos refiriendo a

¹⁰ Tratado de la Unión Europea. En adelante también TUE

¹¹ Unión Europea. En adelante también UE

la Carta Magna de las Universidades Europeas, a la Declaración de la Sorbona y a la Declaración de Bolonia. A los tres vamos a hacer referencia en los próximos apartados.

Aunque, los tres documentos mencionados no son propiamente universitarios y mantienen su base política e intereses económicos de fondo, el análisis de la realidad que en ellos se hizo sí que fue realizado desde el punto de vista de la educación superior, sobre todo considerando lo que ésta podría aportar como estrategia global para el crecimiento de la Europa del conocimiento frente a la competencia que suponía el auge de los Estados Unidos. La educación se convertía así en elemento clave decisivo e imprescindible para el crecimiento social y político de Europa.

2.1.1.1. Carta Magna de Las Universidades Europeas

La *Magna Charta Universitatum* (MCU)¹² fue el primero de estos documentos. Se remonta al 18 de septiembre de 1088 año en que un conjunto numeroso de rectores de universidades europeas reunidos en Bolonia, con ocasión del IX Centenario de esta universidad, firmaron la Carta Magna de las Universidades Europeas con el compromiso de establecer criterios de unificación de la educación superior y pautas para el futuro proceso de convergencia europea.

Reconociendo el papel que las universidades adquieren para el desarrollo de la sociedad, en el preámbulo de la MCU se hacían las siguientes consideraciones:

1º Que el porvenir de la humanidad, en este fin de milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han transformado las auténticas Universidades;

2º Que la tarea de difusión de los conocimientos que la Universidad debe asumir hacia las nuevas generaciones implica, hoy en día, que se dirija también al conjunto de la sociedad, cuyo porvenir cultural, social y económico requiere especialmente un considerable esfuerzo de formación permanente;

3º Que la Universidad debe asegurar a las generaciones futuras una educación y una formación que les permitan contribuir al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida¹³.

¹² *Magna Charta Universitatum* o Carta Magna de las Universidades Europeas. En adelante también MCU.

¹³ Preámbulo MCU. En www.queesbolonia.es/dctm/queesbolonia/documentos/cartamagna.pdf

La universidad debe preparar en definitiva para el progreso individual y para el progreso colectivo, así pues no se trata solamente de preparar para el trabajo sino para la vida y para vivir en sociedad. La Carta Magna de las Universidades fue el marco de base de trabajo de los Rectores de las universidades europeas que lo firmaron y las dos declaraciones posteriores, la de la Sorbona primero y posteriormente Bolonia, suponen el refuerzo a las intenciones detalladas en la Carta Magna por parte de los Ministros de Educación de los estados miembros.

2.1.1.2. Declaración de la Sorbona

La Declaración de la Sorbona es un manifiesto conjunto para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo firmada por los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido el 25 de mayo de 1998, coincidiendo con el VIII de la Universidad de París. La Declaración estableció los fundamentos del proceso de reforma con el objetivo básico de conseguir la armonización del sistema de educación superior europeo.

Partiendo del reconocimiento de la trayectoria realizada por las Universidades europeas, se vio la necesidad de incrementar la movilidad de estudiantes y profesorado. En definitiva, igual que se había producido anteriormente en los ámbitos comercial y financiero, se pretendía abrir las fronteras al intercambio del conocimiento.

El objetivo de esta Declaración fue el de generar una progresiva convergencia y en este sentido, se estableció una estructura de los estudios superiores basado en dos ciclos, universitario y de postgrado, que serviría de piedra angular a la hora de establecer las comparaciones y las equivalencias a escala internacional. Además, se propuso una estructuración temporal en semestres y el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)¹⁴, para hacer posible la convalidación de los créditos entre las universidades.

La puesta en marcha del EEES se realiza mediante la introducción del nuevo Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos Europeos (créditos ECTS)¹⁵, que representan

¹⁴ *European Credit Transfer System*. Sistema de Transferencia Europea de Créditos. En adelante también ECTS

¹⁵ ECTS son las siglas de las palabras inglesas *European Credit Transfer System*. En <http://www.ects.es/>

una nueva relación de aprendizaje entre el docente y el discente acorde con el nuevo paradigma basado en el aprendizaje del estudiante. Los ECTS facilitan la movilidad y el reconocimiento académico que eran puntos clave de la Declaración de Bolonia. El crédito es una unidad de medida del saber académico que cuantifica los resultados de aprendizaje y en ellos se especifican las competencias que deberá adquirir el estudiante para la consecución de los objetivos así como la cantidad de trabajo de los y las estudiantes necesaria para cumplir con los objetivos del programa de estudios. Un crédito ECTS representa aproximadamente entre 20 y 25 horas de trabajo por parte del estudiante.

En definitiva, la declaración de la Sorbona, sentó las premisas para establecer un marco común de referencia para el reconocimiento y la convalidación de conocimientos y titulaciones que hiciera posible, en un futuro, la movilidad de los estudiantes y por lo tanto de los conocimientos y permitiera la creación de un EEES. Por todo ello, al final del manifiesto los ministros firmantes reconocían el camino que todavía quedaba por recorrer al mismo tiempo que invitaban al resto de los países de Europa a añadirse a la propuesta que debía beneficiar, según el texto, tanto a Europa como a sus estudiantes y a sus ciudadanos:

Por la presente, ofrecemos nuestro compromiso para la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo. El aniversario de la Universidad de París, hoy aquí en La Sorbona, nos ofrece una oportunidad solemne de participar en una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos. Nos dirigimos a otros estados miembros de la Unión Europea y a otros países europeos para que se unan a nosotros en esta iniciativa, así como a todas las universidades europeas para que se consolide la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos¹⁶.

2.1.1.3. Declaración de Bolonia

El tercero de los manifiestos que dio inicio al proceso de convergencia europea, fue el texto de la Declaración de Bolonia firmada el 19 de junio de 1999 por los ministros de Educación de Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta,

¹⁶En

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf

Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza y Reino Unido. Esta declaración, que tenía como objetivo conseguir una mayor apertura y homogeneización de las universidades europeas, sentó las bases para conseguir el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) en 2010.

A la vez que los ministros firmantes manifestaban su adhesión a los principios generales subyacentes en la declaración de La Sorbona, se comprometían a coordinar sus políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio, los objetivos considerados claves para establecer el Área Europea de educación superior y promocionar el sistema Europeo de enseñanza superior en todo el mundo. En resumen, estos objetivos eran los siguientes:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable,
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales: grado y postgrado,
- El establecimiento de un sistema de créditos ECTS que facilitara la movilidad estudiantil,
- La promoción de la movilidad eliminando obstáculos de acceso
- La promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad y el desarrollo de metodologías y criterios comparables
- La promoción de las dimensiones europeas encaminadas al desarrollo curricular y a la cooperación entre las instituciones.

Aunque los tres manifiestos destacados en este apartado constituyen un fiel exponente del espíritu abierto e integrador por parte de los representantes institucionales de los diversos países de cara a la consecución de una verdadera universidad europea, se puede afirmar que la Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia se ha convertido en el eje vertebrador del proceso de construcción del nuevo EEES y de ella surge el conocido nombre de Plan Bolonia. En ella se destaca:

..., las instituciones de educación Europeas han aceptado el reto y han adquirido un papel principal en la construcción del área Europea de Educación Superior, también en la dirección de los principios fundamentales que subyacen en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia de 1988. Esto es de vital importancia, dado que la independencia y autonomía de las Universidades asegura que los sistemas de educación superior e

investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico.¹⁷

Los objetivos que recoge el documento van dirigidos a formar personas que actúen, no solo como profesionales, sino también como ciudadanos en la sociedad del bienestar:

En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.¹⁸

La Declaración de Bolonia, según los propios ministros firmantes, pretendía ser un documento abierto que invitara a los representantes de los países europeos a continuar desarrollando el proyecto de convergencia europea y a seguir trabajando para poder concretar y llegar a consolidar el EEES. Buena prueba de ello fueron las declaraciones y los comunicados, firmados con posterioridad a estos tres manifiestos iniciales y los proyectos llevados a cabo, que se concretan en el siguiente apartado.

2.1.2. Declaraciones y comunicados posteriores

A raíz de los documentos base, los objetivos establecidos en Bolonia se fueron concretando en posteriores reuniones y foros que se han ido celebrando, de manera periódica. Estas reuniones de los ministros responsables de la educación superior tenían como objetivo hacer un seguimiento que permitiera ir concretando, construyendo y consolidando el nuevo marco de EEES y que hiciera posible pasar de las ideas a la acción.

A las dos declaraciones mencionadas en el apartado anterior, les siguió el Comunicado de Praga de 2001, el Comunicado de Berlín firmado en el año 2003, el Comunicado de Berger de 2005, el Comunicado de Londres de 2007 y el Comunicado de Lovaina de 2009. A todos ellos haremos breve mención, extendiéndonos con mayor detalle en los comunicados de Berlín y de Lovaina por contener aspectos concretos relativos a la dimensión social y a la formación en valores. Al final, haremos mención a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO.

¹⁷ En <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/bolonia.htm>

¹⁸ En www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/

Como punto común a todas estas declaraciones y comunicados, destacar la importancia del aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida que conduce, de manera inevitable, hacia el desarrollo de competencias en los estudiantes que lo preparen para la vida y la disponibilidad hacia el aprendizaje continuo.

2.1.2.1. Comunicado de Praga

En el Comunicado de Praga, firmado por los ministros de educación de 33 países el 19 de mayo de 2001, se reafirma el compromiso de establecer el año 2010 como el último para la implantación del EEES en los distintos países europeos. En esta reunión, que llevó por título *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*, aparte de confirmarse los compromisos concretados en la Declaración de Bolonia, se reconoció como apoyo para la Comisión Europea, la participación de la Asociación Europea de Universidades (EUA)¹⁹ y de las Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB)²⁰. Al mismo tiempo, en la reunión se consideraron aquellos procesos y líneas prioritarias de acción que deberían tenerse en cuenta para hacer posible la calidad en la educación superior, el aprendizaje a lo largo de la vida, la participación de los estudiantes y la competitividad.

2.1.2.2. Comunicado de Berlín

Continuando con las reuniones que garantizaran el seguimiento y puesta en marcha del proceso iniciado en Bolonia, el 19 de septiembre de 2003 se reunieron en Berlín los ministros de educación superior de los países miembros. El título del comunicado fue *“Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior”* y el documento sirvió, por una parte, para describir con detalle el progreso realizado hasta el momento en relación a los objetivos propuestos en la declaración de Bolonia y por otra parte, aportó al proceso iniciado, las consideraciones oportunas para que el reto fuera posible.

¹⁹ Asociación Europea de Universidades – European University Association (EUA). Representa y apoya a más de 750 instituciones de educación superior en 46 países, proveyéndoles un foro de cooperación e intercambio de información sobre educación y políticas de investigación. Los miembros son universidades europeas involucradas en educación e investigación, asociaciones nacionales de rectores, y otras organizaciones activas en ese ámbito. <http://www.eua.be/Home.aspx>

²⁰ ESIB se convirtió en un observador oficial en el Proceso de Bolonia, en representación de los estudiantes de Europa. Se convirtió en la organización que agrupa a 47 sindicatos nacionales de estudiantes de 36 países y, a través de estos miembros, representan más de 10 millones de estudiantes. En el año 2007 el Comité Ejecutivo propuso cambiar el acrónimo de ESIB por el de ESU - Unión Europea de Estudiantes. El objetivo de ESU es representar y promover los, sociales, económicos y culturales de los intereses educativos de los estudiantes a nivel europeo a todos los organismos pertinentes y, en particular la Unión Europea ,Grupo de Seguimiento de Bolonia , del Consejo de Europa y la UNESCO.

En el preámbulo del comunicado oficial de la Conferencia de Berlín, se establecieron los objetivos a conseguir en los próximos años. De entre las prioridades establecidas, para el presente trabajo de investigación, nos interesa destacar la dimensión social que se otorgaba al proceso de Bolonia:

Así, en el preámbulo del comunicado se destacaba lo siguiente:

La necesidad de incrementar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del área de Educación Superior Europea, se pretende que exista un fortalecimiento de la cohesión social y que se reduzcan las desigualdades sociales y de género, tanto a nivel nacional como a nivel europeo.

Los Ministros tomaron en consideración las conclusiones de los Consejos Europeos de Lisboa (2000)²¹ y Barcelona (2002)²² cuyo objetivo principal era construir en Europa “una economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social”, requiriendo para ello acciones más extensas y cooperaciones más íntimas en el contexto del proceso de Bolonia.²³

Por primera vez se habla de la importancia de la cohesión social para llevar a cabo el proceso Bolonia con éxito. En el comunicado se reconocía que, para tener la calidad de miembro, se requería de un compromiso firme por parte de los países para introducir las reformas que el proceso de Bolonia implicaba. En esta reunión se aceptaron las solicitudes de admisión de Albania, Andorra, Bosnia i Herzegovina, la Santa Sede, Rusia, Serbia i Montenegro, i la antigua República Yugoslava de Macedonia, ampliando a 40 los países miembros.

2.1.2.3. Comunicado de Bergen

Bajo el título *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*, el comunicado que surge de la reunión celebrada los días 19 y 20 de mayo de 2005, sigue la línea de los comunicados anteriores. Los ministros responsables de la educación superior de los países miembros, ratifican el compromiso de coordinar sus políticas para hacer posible el proceso de convergencia iniciado en Bolonia, al mismo tiempo que se comprometen a prestar ayuda a aquellos países de nueva incorporación. A raíz del comunicado, se dio la bienvenida

²¹ El Consejo de Europa es una institución que reúne a los jefes de Estado y de gobierno de la UE. El Consejo celebró una sesión especial los días 23 y 24 de marzo de 2000 en Lisboa para acordar un nuevo objetivo estratégico de la Unión a fin de reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento. www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

²² El Consejo de Europa celebró los días 15 y 16 de marzo de 2002 una nueva reunión del Consejo Europeo. En ella se desatacaba de nuevo que los objetivos de Lisboa únicamente podrían alcanzarse mediante esfuerzos equilibrados tanto en el frente económico como el social.

En www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/01s2002_es.pdf

²³ www.bologna-bergen2005.no/.../030919Berlin_Communique.PDF

como países miembros participantes del proceso de Bolonia a Armenia, Azerbaidjan, Georgia, Moldavia y Ucrania, ampliando a 45 los países miembros.

El comunicado se mantiene firme en la voluntad de considerar la participación indispensable de las universidades para construir y reafirmar la Europa del conocimiento. Se concretan y establecen las líneas de trabajo estratégicas a corto y largo plazo dentro del objetivo 2010.

2.1.2.4. Comunicado de Londres

El 18 de mayo de 2007 se celebró en Londres la reunión de ministros de educación superior europeos bajo el título *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo*. Se realizó un balance positivo de los avances llevados a cabo hasta el momento en relación al proceso de convergencia europea y se establecieron las prioridades para el 2009.

En esta ocasión, a raíz del comunicado de Londres, se dio la bienvenida a la República de Montenegro al proceso de Bolonia.

2.1.2.5. Comunicado de Lovaina

Los días 28 y 29 de abril de 2009 se reunieron en Lovaina los ministros europeos de educación superior de los países miembros. El comunicado llevaba por título *El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década* y a él vamos a referirnos de manera un poco más detallada por la importancia dada a la dimensión social del proceso, y considerar el desarrollo profesional y personal de los estudiantes. Tal y como se indica en el punto 2 del preámbulo y en el 9 del apartado relacionado con la dimensión social:

2. La educación superior europea se enfrenta además al gran reto y a las oportunidades subsiguientes de la globalización, así como a la aceleración del desarrollo tecnológico, con nuevos proveedores, nuevos alumnos y nuevos tipos de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables.²⁴

Al mismo tiempo, en el punto 3 del preámbulo, se reconoce la importancia de la educación superior para conseguir el desarrollo social y cultural de las diferentes sociedades que integran el espacio europeo.

3. Nuestras sociedades se enfrentan actualmente a las consecuencias de una crisis financiera y económica global. Con el fin de lograr una recuperación y un desarrollo

²⁴ En www.crue.org/export/.../Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf

económico sostenibles, una educación superior europea dinámica y flexible debe aspirar a la innovación basada en la integración entre la educación y la investigación a todos los niveles. Reconocemos que la educación superior tiene un papel clave que desempeñar si hemos de abordar con éxito los retos a los que nos enfrentamos y si hemos de promover el desarrollo social y cultural de nuestras sociedades. Por tanto, consideramos que la inversión pública en la educación superior es una prioridad crucial.

Y más adelante concreta que, para ello, es preciso preparar a los alumnos para vivir en sociedad:

El objetivo es garantizar que las instituciones de educación superior cuenten con los recursos necesarios para seguir cumpliendo con su abanico completo de fines tales como preparar a los alumnos para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática; preparar a los alumnos para su carrera profesional futura y permitir su desarrollo personal.²⁵

No solamente se destaca la importancia de la preparación profesional de los estudiantes sino también, la importancia de considerar su desarrollo personal para hacerlos competentes y capaces de vivir en sociedad.

El comunicado de Lovaina, aparte de destacar la parte de revisión y de análisis del proceso de convergencia europea, marcó, en base a las consideraciones mencionadas, las nuevas acciones organizativas y las prioridades de trabajo y de seguimiento a desarrollar hasta el 2020 haciendo hincapié, como se había hecho ya en el comunicado de Berlín, en la importancia de la dimensión social del proceso Bolonia.

2.1.2.6. Conferencia Mundial sobre Educación Superior

Fue realizada en París entre los días 5 al 8 de julio de 2009 bajo el auspicio de la UNESCO. Tomando como referencia los resultados de la Declaración final de la Conferencia Mundial celebrada en 1998, la conferencia de 2009, analizó las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.

En uno de los apartados de la declaración final se hace especial mención a la responsabilidad social que tienen las universidades y se destaca lo siguiente:²⁶

Punto 2: La educación superior tiene la responsabilidad social de adelantar nuestra comprensión de temas multifacéticos que envuelven aspectos sociales, económicos, científicos y dimensiones culturales y nuestra habilidad para responder o actuar sobre ellos.

²⁵ En [www.crue.org/export/.../Comunicado Lovaina Ministerio es.pdf](http://www.crue.org/export/.../Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf)

²⁶ En <http://www.unp.edu.py/priexu/DFCMES.pdf>

Punto 3: Las instituciones de educación superior a través de sus funciones principales que son: la investigación, la enseñanza y el servicio a la comunidad llevados adelante en el contexto de la autonomía institucional, la libertad académica debería aumentar su foco interdisciplinario y promover pensamiento crítico y activar ciudadanía.

Punto 4: La educación superior debería no solamente dar sólidas habilidades para el presente y el futuro del mundo sino contribuir a la educación de ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

Más adelante, de destaca específicamente la necesidad de preparar a los estudiantes para ser capaces de colaborar con otras instituciones y de formar a maestros capaces prestar servicio a la comunidad.

Punto 41: La evolución y la cualidad de la educación superior y el área de investigación deberán ser estimulados a través de colaboración institucional, nacional, regional, internacional.

Punto 49, apartado d): Incrementar el preservicio y el adiestramiento en servicio de los maestros con un currículum que los equipe para preparar estudiantes con responsabilidad ciudadana.

Parece evidente pues que, a medida que avanza el proceso Bolonia, desde diferentes instituciones se considera, cada vez más, la dimensión social como base para el desarrollo global. Para que todo ello sea posible se debe ir más allá de las palabras y de las recomendaciones, tal como se indica al final de la conferencia mundial a la que estamos haciendo referencia en este apartado. Será pues preciso que las diferentes instituciones de los diferentes países concreten actuaciones que permitan conseguir logros en esta dirección.

2.2. En España

Una vez analizados los cambios y el proceso llevado a cabo desde la UE, cada uno de los países miembros ha ido desarrollando sus propias líneas de acción que deberían conducirle hasta la convergencia europea prevista para el 2010. España se incorporó como estado miembro en el año 1986 y en este capítulo vamos a destacar los referentes legislativos y los documentos anexos que permitieron ir concretando los cambios que debían realizarse en el sistema universitario español para hacer realidad el proceso iniciado en Bolonia, prestando especial atención a los cambios aplicados en la titulación de Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria puesto que son los que nos ocupan en este trabajo de investigación.

2.2.1. Ley Orgánica de Reforma Universitaria

La Ley Orgánica de Reforma Universitaria 11/1983 de 25 de agosto actualmente derogada pero vigente hasta el 13 de enero de 2002, representó el punto de inicio de la reforma universitaria española. La transformación que, por cuestiones históricas, llegó mucho más tarde en España que en los países más avanzados del resto de Europa, marcó como dice Michavila (2008) la vida académica superior en nuestro país. Se crearon universidades, se multiplicaron las titulaciones, se introdujo la optatividad y la libre elección en los estudios, se democratizó la universidad y se intensificó la investigación.

Pero, junto a estas intenciones que no siempre se transformaron en logros, existen aún hoy en día déficits evidentes en la falta de calidad del profesorado, en la inadecuación de los estudios a las demandas profesionales, etc. La reforma fue buena y necesaria pero hacía falta preguntarse si daba respuesta a las exigencias de la sociedad y si los agentes implicados estaban lo suficientemente preparados para el cambio conceptual y metodológico que representaba.

Según el mismo autor, para afrontar los cambios que suponía la convergencia europea, el sistema universitario español debía mejorar su estructura organizativa y la asunción clara de las responsabilidades, evitar la rigidez en la gestión y la movilidad de los recursos humanos, y finalmente adecuar los contenidos al mercado laboral y a las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento. Los contenidos deberían tener en consideración la formación de los y las estudiantes para emprender proyectos, ofrecer una formación realista ligada al entorno laboral y también al entorno social que conectara con la práctica y tuviera un papel determinante en el entorno social. Las universidades deberían actuar por principios de calidad, organización, motivación, planificación y decisión

El desarrollo del sistema universitario debía procurar el equilibrio entre la competitividad y la cooperación. La competitividad es necesaria pero precisa de la cooperación entre individuos, instituciones o países para favorecer el desarrollo de proyectos multidisciplinarios y solidarios que favorezcan el progreso colectivo.

2.2.2. Ley Orgánica de Universidades 6/2001

La Ley Orgánica de Universidades 6/2001 de 21 de diciembre supuso la derogación de la Ley

Orgánica 11/1983 mencionada en el apartado anterior e implicó una nueva reforma de la educación universitaria en España que ya era miembro de la UE por aquel entonces. El proceso de aprobación de esta ley tuvo mucha oposición social y generó grandes manifestaciones estudiantiles.

En el título preliminar de la ley y respecto a las funciones de la universidad se destacaba la importancia de adquirir competencias que hicieron posible el aprendizaje a lo largo de la vida.

2.2.3. Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (ANECA)

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación ANECA es una fundación estatal creada en el año 2002 para cumplir lo establecido en el título V de la Evaluación y acreditación de Ley Orgánica de Universidades 6/2001 de 21 de diciembre. De acuerdo con los artículos 31 y 32 del título de la mencionada ley, la misión de ANECA, tal y como la misma agencia lo define en su página web, es aportar garantía externa de calidad al sistema universitario y contribuir a su mejora constante²⁷.

Así pues, para asegurar la calidad de la educación superior, paralelamente al despliegue de las leyes, decretos y órdenes ministeriales, cada uno de los países miembros estableció unos organismos que sirvieron para impulsar el proceso de convergencia en el marco universitario. A nivel español, ANECA puso en marcha, en aquellos momentos, el Programa de Convergencia Europea para potenciar aquellas actuaciones que procuraran la integración de la Educación Superior española en el EEES.

Con el objetivo además de orientar a las universidades en la elaboración de sus nuevos Títulos de Grado, ANECA publicó toda una serie de Libros Blancos, que muestran el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas, con el objetivo de realizar estudios y supuestos prácticos, útiles en el diseño de un título de grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Se trataba de propuestas no vinculantes, con valor de instrumento orientativo que sirvieran para la reflexión, y que se presentaron ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración.

Durante varios meses, las universidades que participaron en el desarrollo de este Libro Blanco llevaron a cabo un trabajo exhaustivo, reuniendo documentación, debatiendo y valorando

²⁷ En <http://www.aneca.es/ANECA>

distintas opciones, con el objetivo de alcanzar un modelo final consensuado que recogiese todos los aspectos relevantes de cada título. En el Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio se realizó un análisis de la situación de los estudios de Magisterio de los veinticinco países que en el año 2004 conformaban la UE, con el objetivo de ofrecer un panorama de conjunto en relación a tres ejes principales: duración de los estudios, títulos/ Grado de Magisterio y el Prácticum de la formación del profesorado

Respecto a la duración de los estudios, en aquel momento se apreciaba que, en la mayoría de los países estudiados (64%), la duración de los estudios era de cuatro años.

Respecto a los títulos de Magisterio, se observó una gran diversidad que dependía de las condiciones socioeconómicas y políticas de cada uno de los países. Sin embargo, si se apreció una tendencia hacia la formación de maestro generalista que ofreciera una base sólida y una pequeña especialización en algunas asignaturas. La verdadera especialización se consideraba que vendría dada en los postgrados.

Respecto a la importancia del Prácticum en el conjunto de la formación de Grado de Magisterio y que es el tema que nos ocupa en este trabajo de investigación, se observa que esta formación práctica adquiere, según el libro al que estamos haciendo referencia, una gran importancia en el conjunto de la titulación. Aunque el reparto de créditos fuera variable, la distribución que se observó fue la siguiente:

Duración	Nº Países	Porcentaje %
1-2 meses	1	4,00%
2-3 meses	3	12,00%
3-6 meses	8	32,00%
6-12 meses	11	44,00%
+1 año	2	8,00%

Tabla 6: Distribución del Prácticum de Magisterio en los países de la UE
Fuente: Libro Blanco de ANECA (2005)

Como se puede observar más del 50% de los países optan por un modelo de formación que conlleve una duración del Prácticum comprendida entre 6 meses y más de un año, lo que

equivaldría en horas de trabajo del estudiante a un intervalo entre 30 y más de 60 créditos ECTS, estando más próximo a lo que supone un curso completo.

De acuerdo con el Libro Blanco de ANECA (2005:36): “Este análisis supone hacer una propuesta que tenga en cuenta un proceso y modelo de formación del profesorado basado en la escuela, en la realidad profesional (*School-based teacher education*) con la finalidad de ajustar la teoría y la práctica”. Como se indica en el caso de Austria, la reforma se está planteando a través de la introducción de la investigación en el aula como modelo de formación y profesionalización docente y podría ser una de las iniciativas facilitadoras de esta tarea formativa.

Es importante destacar que en las conclusiones del informe al que estamos haciendo referencia en este apartado, y con relación a los Estudios de inserción laboral de los titulados, se destaca lo siguiente:

- a) La visión que tienen los egresados sobre la utilidad de su formación para el ejercicio profesional es satisfactoria. Sin embargo, se plantea la necesidad de que el plan de formación inicial refuerce las conexiones entre propuestas teórico-prácticas y realidad educativa: mayor realismo (contacto con la problemática del aula; más formación práctica) y trabajo de campo con casos reales.
- b) En este sentido, se plantean también necesidades de formación y de información derivadas de las urgencias del profesorado novel, de la necesidad de orientación, y que se corresponden en ocasiones con aprendizajes de orden situacional que difícilmente podrían satisfacerse desde la propia universidad con la actual oferta formativa: organización del material del aula de apoyo; funciones de los diferentes perfiles profesionales; entrevistas con padres y coordinación con ellos y demás profesores, etc.
- c) La formación inicial de maestro debería ganar en funcionalidad y en practicidad. La duración y planteamiento del prácticum debiera reforzarse. El enfoque de las asignaturas debiera ganar en realismo, acercándolos a las realidades prácticas a las que se refieren (casos, experiencias...); y debiera contener aprendizajes del tipo “saber hacer” y una suficiente orientación para el desarrollo profesional en el sistema. Por tanto, los estudios de magisterio han de tener una mayor orientación profesional, más prácticas en las asignaturas, más Prácticum y más funcionalidad en los contenidos que se enseñan. Aunque en los estudios se aprecia una alta valoración de la formación teórica, se supedita a la práctica profesional. (ANECA 2005:69 -70 vol.1)

Está claro que el módulo del Prácticum adquiere una importancia fundamental que no puede verse solamente reflejada en aspectos cuantitativos, basados en el incremento del número de créditos y en el porcentaje que representa en el conjunto de la titulación. Igual que pasa con el resto de las asignaturas, el cambio de paradigma que el proceso de convergencia europea lleva

consigo, requiere de un cambio cualitativo respecto al tipo de trabajo y de metodología que se desarrolle.

A parte de esta importancia concedida al Prácticum en el conjunto del proceso formativo, en el mismo informe se realizaba también una evaluación de las competencias. Para ello, y en relación al perfil profesional definido previamente en el mismo informe, distintos expertos de universidades de los distintos países valoraban las competencias profesionales y transversales (genéricas) acordes con el modelo del proyecto Tuning al que haremos referencia en el próximo capítulo. A estos aspectos nos referiremos de nuevo más adelante de manera más detallada en el capítulo de las competencias en la formación del profesorado.

En relación a los objetivos comunes del título, en el Libro Blanco al que nos estamos refiriendo, se destaca lo siguiente

Por otra parte, haciendo nuestro el informe Jacques Delors para la UNESCO (1996), la Educación para el Siglo XXI plantea al maestro una serie de demandas sociales con respecto a lo que tienen que aprender los niños y las niñas en las escuelas. Estas demandas situarían los aprendizajes del alumnado en torno a los siguientes parámetros: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

Para dar respuesta a estas demandas, el currículo de formación de los futuros maestros y maestras debería centrarse básicamente en tres núcleos formativos:

1. Adquisición de conocimientos e instrumentos que ayuden a fundamentar la reflexión psicossocio-pedagógica del hecho educativo.
2. Adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan el desarrollo de capacidades y actitudes que faciliten el nivel de madurez personal necesaria para poder asumir las responsabilidades que le son propias.
3. Creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten a los alumnos/as la construcción del conocimiento que le permita en su futuro trabajo plantearse una buena reflexión desde y sobre la propia práctica.

Es incontestable, por otra parte, que las funciones de los maestros/as se han ampliado considerablemente al incorporarse al sistema escolar nuevos contenidos que demanda la sociedad. Estas nuevas exigencias que convertimos en objetivos de nuestro proyecto deben situarse en torno a los siguientes ejes:

Nuevas exigencias en el proceso formativo:

Acentuación del carácter práctico de los estudios de magisterio y la relación teoría-práctica.

Acentuación de la formación del maestro/a como profesional responsable, capacitado para tomar decisiones innovadoras a través del trabajo en equipo en el centro educativo.

Capacidad de actuación buscando las sinergias de otros agentes sociales que pueden facilitar el éxito del trabajo desarrollado en la escuela: familias, asociaciones, entidades, autoridades educativas.

Necesidad de formación personal y en habilidades sociales:

Junto con la preparación técnica y profesional se requiere una sólida formación personal. Aspectos como el autoconocimiento, la estima personal, la capacidad de establecer relaciones de grupo constructivas, la actitud solidaria y democrática.

Habilidades sociales para ejercer el liderazgo que se le atribuye en los grupos de alumnos y alumnas que deberá conducir. Preparación para trabajar en equipo con el resto del profesorado. (ANECA. 2005:194-195)

Al mismo tiempo el Informe Delors (1997:36) al que hace referencia el Libro Blanco y al que también vamos a referirnos en el próximo capítulo, describe el papel de la universidad en relación a los problemas éticos y sociales: "La universidad debe asimismo poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales -como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar" (Delors, 1997:36).

Parece evidente que es importante tener en consideración las demandas sociales para la formación de los niños y de las niñas que les permitan aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. Para que todo ello sea posible, estas consideraciones deben verse reflejadas en el currículum de la formación inicial de los futuros y las futuras docentes. Recordemos que en los comunicados de Berlín y de Lovaina ya se hacía especial hincapié en la importancia de la dimensión social en los estudios superiores para formar ciudadanos capaces de vivir en sociedad.

2.2.4. Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo²⁸, se inspira en el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la UE. Así pues, los cambios que se introduzcan en el sistema educativo y en los centros docentes obligan a revisar, como ya hemos visto, la formación inicial universitaria del profesorado para adecuarla a las nuevas necesidades planteadas por la sociedad.

La LOE, en su artículo 9, destaca las funciones que deberá realizar el profesorado. Conviene tenerlas en cuenta para hacer una planificación de la formación inicial del profesorado acorde con las funciones que deberá desempeñar.

Se pretende que los maestros sean capaces de procurar, a parte de los aspectos pedagógicos y de organización propios de la profesión, el desarrollo integral de su alumnado tanto a nivel de conocimientos (*aprender a conocer*), como de habilidades y destrezas (*aprender a hacer*, y

²⁸ En adelante también LOE.

En http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899

valores (*aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser*) que les permitan el desarrollo personal y social. Todo ello acorde con los parámetros destacados en el Libro Blanco de Grado de Magisterio en base a los cuatro pilares de la educación destacados en el Informe que la Comisión Internacional sobre la Educación para el s.XXI presidida por Jacques Delors presentó a la UNESCO en el año 2006²⁹.

2.2.5. Ley Orgánica de Universidades 4/2007

La Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril³⁰ supuso la modificación de algunos artículos de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 a la que ya se ha hecho referencia con anterioridad. Las deficiencias de funcionamiento, los acuerdos en política de educación europea y el impulso que la UE pretendía dar a la investigación en todos los países miembros, obligaban a modificar la ley existente hasta el momento. Era necesaria, por una parte la corrección de las deficiencias detectadas y, por otra, la incorporación de algunos elementos que mejorasen aún más la calidad de las universidades españolas. De acuerdo con el preámbulo, la nueva ley apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas³¹.

La LOU 4/2007 sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española. Así, entre otras importantes novedades, el nuevo Título VI de la citada ley establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales que permita reorientar, con el debido sustento normativo, el proceso de convergencia de las enseñanzas universitarias con los principios de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

En el preámbulo de la nueva ley se refuerza el papel de la ANECA para la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de los criterios de evaluación.

2.2.6. Real Decreto 1393/2007

En el marco de la convergencia europea, en España se ha impulsado un cambio curricular en la formación inicial de los maestros. El nuevo paradigma centrado en el aprendizaje de los

²⁹ La Comisión Internacional sobre la Educación para el s.XXI, fue establecida por la UNESCO a principios de 1993 para realizar investigaciones educativas a nivel mundial.

³⁰ En adelante también LOU

³¹ En <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

estudiantes, supone que, aparte del conocimiento académico, la universidad debe procurar la formación profesional y personal de los estudiantes para prepararlos para vivir en sociedad.

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Siguiendo los principios establecidos por la citada Ley, profundiza en la concepción y expresión de la autonomía universitaria de modo que, en lo sucesivo, sean las propias universidades las que creen y propongan, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado.

En relación al desarrollo competencial, en el Real decreto 1393/2007 se afirma lo siguiente:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.

Por otro lado, en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, se prevé que el Gobierno establezca las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional.

La posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionara, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitaran en el futuro.³²

El despliegue del proceso de Bolonia y la importancia que adquiere en él el aprendizaje, supone el desarrollo de unas competencias que hacen necesario e imprescindible un cambio de mentalidad en el profesorado universitario que durante mucho tiempo estuvo centrado, casi de manera exclusiva, en la enseñanza.

2.2.7. Orden ECI/3854/2007 y Orden ECI/3857/2007

El 29 de diciembre del año 2007, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) publica en el Boletín Oficial del Estado (BOE), las Órdenes Ministeriales por las cuales se establecen los

³² En <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

mencionados requisitos para la verificación de los títulos de Maestro en Educación Infantil (Orden ECI 3854/2007)³³ y Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007)³⁴.

En el artículo 100 de la Ley orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo mencionada con anterioridad, se establecían determinadas previsiones para la formación inicial del profesorado y en el apartado 5 de los anexos de las órdenes ECI/3854/2007, ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, de las enseñanzas de los grados de maestro de educación infantil y de educación primaria, se establecían los objetivos del Prácticum, que debía realizarse en los centros seleccionados como centros de formación en prácticas del grado de maestro, mediante convenio entre la administración educativa y las universidades.

El Prácticum se desarrollará en centros de educación infantil reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación infantil acreditados como tutores de prácticas. El Prácticum se podrá realizar en uno o en los dos ciclos de las enseñanzas de educación infantil (Anexos. Apartado 5. Planificación de las enseñanzas. Orden ECI/3854/2007)

El Prácticum se desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas. El Prácticum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria (Anexos. Apartado 5. Planificación de las enseñanzas. Orden ECI/3857/2007)

Si bien anteriormente siguiendo el Libro Blanco de las titulaciones de Maestro de ANECA (2005) se utilizaban, como hemos visto, las categorías del “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar” para establecer una visión global e integrada de la formación de maestro, en las órdenes ministeriales no parece tan evidente este planteamiento integrador de los saberes que debería favorecer el desarrollo integral de los futuros profesionales en beneficio de sus futuros alumnos y, en definitiva, en beneficio del sistema educativo.

Según Fuentes Abeledo (2009), la distribución de las materias en cuatro módulos de formación básica, didáctico y disciplinar, optativas y Prácticum con sus propias competencias, dificulta la integración de las competencias en el currículum universitario y en la planificación del Prácticum.

³³ En http://sestud.uv.es/varios/ope/Maestro_Educacion_Infantil.pdf (12/05/09)

³⁴ En <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf> (12/05/09)

Este hecho, por otra parte, ha dificultado conseguir una definición compartida del propio término de “competencia” y de lo que realmente significa, tanto a nivel conceptual como metodológico, un aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias.

2.2.8. Estrategia Universidad 2015

La EU2015³⁵ es una iniciativa del gobierno de España impulsada en el año 2008 por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y actualmente pilotada por el Ministerio de Educación a través de la Secretaría General de Universidades. Esta iniciativa mantiene los principios básicos de la Carta Magna de Universidades a la que ya hemos hecho referencia, y cuenta con el apoyo de las universidades y las distintas consejerías de las Comunidades Autónomas.

La estrategia, tal y como se indica en su página web, es un proceso del Sistema Universitario Español para acometer los ejes estratégicos de mejora y modernización de la Universidad propuesto por la Comisión Europea. Tiene como punto de partida el pleno desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y la coordinación de la I+D académica en el marco del Espacio Europeo de Investigación.

Los ejes iniciales se agruparon en cuatro ámbitos relativos a las misiones, las personas, las capacidades y el entorno. Respecto a la misión se destaca que la universidad debe:³⁶

Jugar un papel protagonista en la intensificación de la cohesión social, la cultura y los valores ciudadanos ejerciendo su *responsabilidad social*...

Y respecto al conocimiento:

Es necesario poner el conocimiento al servicio de la sociedad, incrementando su compromiso con la comunidad, dialogando con organizaciones de la sociedad civil, desarrollando la misión social de las universidades.³⁷

Entre los objetivos establecidos por la EU 2015 que resultan de interés para nuestro estudio, se hace referencia al interés por reforzar el carácter de servicio público de la educación superior e incrementar la dimensión social de la universidad. Todo ello mediante el desarrollo de la formación universitaria que atienda a valores de calidad y adecuación al contexto social en el marco europeo, y la mejora las capacidades de las instituciones universitarias para ser útiles a las necesidades sociales del país.

³⁵ En <http://www.educacion.gob.es/eu2010/la-eu2015/que-es.html>

³⁶ En <http://www.educacion.gob.es/eu2010/ambitos-ejes-estrategicos/misiones.html>

³⁷ En <http://www.educacion.gob.es/eu2010/ambitos-ejes-estrategicos/misiones.html>

2.2.9. Real Decreto Consejo de Estudiantes 1791/2010

La justificación de la firma del RD 1791/2010 procede del escenario que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior. Éste reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, y el apoyo de la actividad docente y sistemas tutoriales. Desde los inicios de este proceso en Bolonia, la participación de los estudiantes, la necesidad del conocimiento de los principios generales de autonomía universitaria, de libertad de cátedra y de la responsabilidad social en la rendición de cuentas de las universidades ha sido subrayada continuamente en las Declaraciones que han ido dándole forma, a este Espacio Europeo de Educación Superior. En la Conferencia Ministerial de Berlín, de 2003, el papel de los estudiantes en la gestión pública de la educación superior fue reconocido expresamente.

Así pues, la creación y puesta en marcha del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado fortalece el papel central de los estudiantes dentro del sistema universitario español. En el artículo I del capítulo I del Real Decreto se describe el objeto del mismo para el desarrollo de los derechos y los deberes de los estudiantes en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 46 de la ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.

El texto del Estatuto del Estudiante Universitario que se aprueba por el presente real decreto cuenta con el informe favorable del Consejo de Universidades y de la Conferencia General de Política Universitaria. Asimismo, han emitido informe los Ministerios de Economía y Hacienda y de Política Territorial y ha sido producto de un amplio consenso gracias a la participación en su elaboración de organizaciones de estudiantes y demás agentes y sectores representativos de intereses en la comunidad universitaria.

Una vez realizadas las anteriores aclaraciones, pasamos a analizar el contenido que el RD nos ofrece como interesante para nuestra investigación:

Capítulo II. De los derechos y deberes de los estudiantes
Artículo 5. Cualificaciones académicas y profesionales

Las Universidades desarrollarán las actuaciones necesarias para garantizar que los estudiantes puedan alcanzar los conocimientos y las competencias académicas y profesionales programadas en cada ciclo de enseñanzas. Asimismo, las universidades incorporarán a sus objetivos formativos la formación personal y en valores.

Artículo 7. Derechos comunes de los estudiantes universitarios.

c) A una formación académica de calidad, que fomente la adquisición de las competencias que correspondan a los estudios elegidos e incluya conocimientos, habilidades, actitudes y valores; en particular los valores propios de una cultura

democrática y del respeto a los demás y al entorno.

q) A su incorporación en las actividades de voluntariado y participación social, cooperación al desarrollo, y otras de responsabilidad social que organicen las universidades.

Artículo 8. Derechos específicos de los estudiantes de grado.

d) A recibir una formación teórico-práctica de calidad y acorde con las competencias adquiridas según lo establecido en las enseñanzas previas.

f) A disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extra-curriculares, que podrán realizarse en entidades externas y en los centros, estructuras o servicios de la Universidad, según la modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas.³⁸

Parece evidente que la formación personal y en valores que durante un tiempo parecía desligarse de un sistema universitario más preocupado por formar en disciplinas, aparece de nuevo como uno de los ejes fundamentales para la formación de calidad de los estudiantes. Como consecuencia de ello, tanto en los derechos comunes de los universitarios como en los específicos de los estudiantes de grado, se hace mención a una formación académica de calidad que incluya los diferentes saberes a los cuales hemos hecho ya mención anteriormente al referirnos al informe Delors y al Libro Blanco de ANECA de Magisterio. Para el desarrollo efectivo de estos saberes que se corresponden a los conocimientos, las habilidades y la capacidad de aprender a ser y a vivir en sociedad, la formación universitaria debe incluir programas de participación y de responsabilidad social.

Al mismo tiempo para la formación de estas competencias derivadas de los diferentes saberes, es imprescindible una formación teórico-práctica acorde con ellas que garanticen la formación requerida, y se hace mención específica a las prácticas externas en colaboración con los centros como parte esencial del periodo formativo.

2.2.10. Real Decreto 1027/2011

El Real Decreto de 15 de julio establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Respecto a las características de las cualificaciones de nivel de grado, el RD destaca los siguientes descriptores relativos a la capacidad de resolución de problemas y la reflexión sobre asuntos de carácter social y ético, entre otros:³⁹

b) poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras;

³⁸ En <http://www.derecho.com/l/boe/real-decreto-1791-2010-aprueba-estatuto-estudiante-universitario/#A1>

³⁹ En <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>

- c) tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio;

Estos descriptores responden a los establecidos previamente en los descriptores de Dublín a los que haremos también referencia en el capítulo III de esta investigación.

2.3. Cataluña

En el caso de España se establecen tres tipos de legislaciones, documentos y organismos que rigen y concretan el Proceso de Convergencia: la europea, la estatal y la autonómica. A esta última vamos a hacer referencia en este apartado.

2.3.1. Ley 1/2003

El *Parlament de Catalunya* aprobó en el año 2003 la Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña. y el entonces presidente de la Generalitat, en nombre del Rey y de acuerdo con lo que se establece el artículo 33.2 del Estatuto de Autonomía de Catalunya, promulgó esta ley que tenía como objetivo la ordenación del sistema universitario en esta comunidad autónoma, en el marco del EEES. En ella se especifica que corresponde a la *Generalitat de Catalunya* y a las universidades, el desarrollo del sistema universitario

En la sección segunda del capítulo I del título I de la citada ley, se dispone que el departamento competente en materia de universidades y las universidades deben impulsar las adaptaciones curriculares necesarias para la implantación, en Cataluña, de titulaciones estructuradas en el marco europeo de enseñanza superior.

Así pues, en consecuencia con las competencias que se confieren a las Comunidades Autónomas, uno de los grandes retos del sistema universitario catalán era conseguir la integración de las universidades en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Se pretendían por una parte, establecer criterios y mecanismos para facilitar la adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias y, por otra, el reto era conseguir aumentar la calidad de la formación superior europea⁴⁰. A nivel de Cataluña la *Agència per a la Qualitat Universitària* (AQU) es el organismo encargado de garantizar la calidad del sistema educativo universitario en esta comunidad.

El 14 de mayo de 2004 se firmó un convenio entre el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información (DURSI), la Agencia para la Calidad del Sistema

⁴⁰ En http://www.gencat.cat/diue/ambits/ur/universitats/sistema/eees/catalunya/pla_pilot/index_es.html

Universitario de Cataluña (AQU) y las universidades catalanas para desarrollar, a partir del curso académico 2004-2005, un Plan Piloto de titulaciones adaptadas al futuro Espacio Europeo de Enseñanza Superior y al mismo tiempo, el día 11 de mayo de 2005, las mismas instituciones, firmaron nuevos convenios para la incorporación al Plan piloto de nuevas titulaciones, a partir del curso 2005-2006.

Estas pruebas se llevarían a cabo en titulaciones de grado y, también, en titulaciones de máster europeo. El número total de créditos para las primeras era de 180 créditos ECTS, que se impartirán en tres años. Las titulaciones incluidas en el Plan piloto deberían tener en cuenta la definición de los objetivos formativos, en forma de competencias académicas y profesionales, que debía conseguir el estudiantado, y la forma en que los debería alcanzar. También se debía planificar la forma en que se conseguían y evaluaban estas competencias y habilidades para pasar del concepto de enseñanza al de aprendizaje. Con la pruebas piloto se conseguía un título propio adicional al de la titulación homologada acreditado por AQU.

La *Universitat Internacional de Catalunya* participó en las pruebas piloto de los estudios de Magisterio y la experiencia se recoge en el libro *Adaptació dels estudis de Magisteri a l'EEES: El cas de la UIC* que mencionamos en la bibliografía.

2.3.2. Orden EDU/122/2009

En coherencia con las leyes y órdenes anteriores, en la Orden EDU/122/2009, de 11 de marzo publicada en el Diario Oficial de La Generalitat de Catalunya (DOGC) se aprobaban las bases para la selección de centros educativos, sufragados con fondos públicos, como centros formadores de estudiantes en prácticas de los grados de maestro y del máster de profesorado y se abría la convocatoria para el período 2009-2013.

El 26 de marzo de 2009 salió publicado en el DOGC la Orden para la selección de centros de prácticas para el citado período 2009-2013. Este mismo día, los centros sufragados con fondos públicos, recibieron una carta de la responsable del diseño y seguimiento de la formación inicial del profesorado del *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* (DEGC) informándoles que debían ser los propios centros los que hicieran la solicitud para poder ser centros formadores durante el período arriba citado. En la carta se citaba textualmente:

Des del Departament d'Educació entenem que les bones pràctiques són fonamentals en la formació dels futurs docents, i que on realment s'aprèn la professió és en els mateixos centres educatius. L'experiència de les Pràctiques mai és un tràmit banal, és un procés

d'aprenentatge pràctic fonamental en la formació de futurs mestres i professorat. (M. Casas – Responsable del disseny y seguiment de la formació inicial del professorat del DEGC- 26/03/2009)

Y más adelante continuaba diciendo:

Tenim previst fer unes Jornades abans d'acabar el curs, en les que entenem que hi haurien d'assistir tant els futurs tutors de pràctiques dels centres educatius, com els tutors de pràctiques de les universitats. Entenem que aquesta coordinació entre els centres educatius i la universitat és molt important pel bon funcionament del prácticum i per aconseguir una formació sòlida, coherent i rigorosa dels futurs docents del país. (M. Casas – Responsable del disseny y seguiment de la formació inicial del professorat del DEGC- 26/03/2009.

Como universidad asistimos a la reunión informativa sobre esta convocatoria que el departamento organizó para los responsables de las prácticas en las diferentes universidades catalanas. Con posterioridad, formamos también parte de la comisión que se creó para establecer algunos criterios de selección de los centros que se habían presentado. En estos momentos, la lista de centros seleccionados está publicada en el DOGC.

Como se hace patente en la carta arriba mencionada, el *Departament d'Educació*⁴¹ consideraba fundamental que los futuros maestros realizasen prácticas en centros reconocidos. La colaboración entre ambas instituciones, la universidad y los centros, deberá, por consiguiente, hacer posible que los alumnos de grado adquieran las competencias personales y profesionales necesarias para el ejercicio de la docencia, lo que implica, entre otras, la formación en didácticas, en acción tutorial y en organización y gestión de un centro educativo.

Como experiencias que han precedido a esta iniciativa, citar que en Estados Unidos, a finales de los años ochenta, se iniciaron en este sentido las Escuelas de Desarrollo Profesional con el objetivo de que las prácticas solamente se realizaran en escuelas seleccionadas especialmente para formar inicialmente a los profesores. Concebido de esta manera, se pretende convertir a los centros de prácticas en auténticos espacios donde se permita innovar y donde sea posible el desarrollo profesional y personal tanto de los estudiantes de prácticas como de los profesores en ejercicio (Dixon and Isher, 1992).

Se pretende “profesionalizar” a los centros de prácticas y a los tutores de los centros para que su colaboración contribuya, de manera efectiva, a la formación inicial de los docentes y a su desarrollo profesional.

⁴¹ Actualmente *Departament d'Ensenyament*

En nuestra universidad hemos diseñado un Prácticum de Grado de Educación para desarrollar durante los cursos de 2º, 3º y 4º con el objetivo de relacionar al máximo la teoría y la práctica⁴². Los contextos donde se realizará el Prácticum lo constituirán los centros y los servicios educativos públicos y concertados dependientes del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat*, centros privados de reconocida experiencia y centros en el extranjero. Con alguno de estos centros se realizan ya actualmente proyectos específicos de colaboración puesto que son contextos desfavorecidos que presentan unas necesidades muy particulares que nuestros estudiantes ayudan a cubrir durante su estancia. Sin embargo, hemos visto que necesitamos establecer una mejor coordinación para que los resultados de la formación sean más positivos, tanto para los estudiantes como para los centros donde acuden a hacer sus prácticas y todo ello lo analizaremos con mayor detalle en capítulos posteriores.

2.3.3. Ley de Educación Catalana 2009

El 10 de julio de 2009 el Parlamento catalán, aprobó la Ley de Educación en Catalunya (LEC)⁴³ para desarrollar las competencias del Estatuto⁴⁴ en materia educativa y cumplir con el Pacto Nacional firmado para la Educación.

Consideramos importante hacer una breve mención, en este apartado, al Pacto Nacional para la Educación en Catalunya, puesto que fue firmado el 20 de marzo de 2006, por el Departamento de Educación y las principales organizaciones que forman la comunidad educativa (familias, centros, maestros y profesores, estudiantes y ayuntamientos) para sentar las bases de la escuela del futuro en Catalunya. Se trata de un acuerdo histórico que pretendía fortalecer la calidad del sistema educativo y aportar innovaciones pedagógicas y organizativas fundamentales, al tiempo que garantiza la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En el pacto se destacan, entre otros aspectos, la necesidad de formación permanente del profesorado, la incorporación de nuevos perfiles de profesionales en los centros, y el incremento de las tareas de tutorización para alumnos y profesores.

La LEC mantiene como objetivo principal conseguir la equidad y la excelencia del sistema educativo catalán tanto en los centros públicos como en los concertados.

⁴² La implantación de los títulos de Grado de Magisterio se inició en la UIC en el curso 2009-2010.

⁴³ En http://www.gencat.cat/educacio/llei_educacio/

⁴⁴ El Estatuto de autonomía de Cataluña es la norma institucional básica que define los derechos y deberes de la ciudadanía de Cataluña, las instituciones políticas de la nacionalidad catalana, sus competencias y relaciones con el Estado y la financiación de la Generalitat de Cataluña. <http://www.gencat.cat/generalitat/cas/estatut/index.htm>

2.3.4. Carta de Ciutadania de Barcelona 2010

La Carta destaca los derechos y los deberes de la ciudad de Barcelona. De acuerdo con los antecedentes históricos destacados en la misma carta, cabe considerar que con los ayuntamientos democráticos, en los años ochenta, Barcelona promueve la red de ciudades europeas a nivel mundial y desarrolla, desde los años noventa, el Proyecto Educativo de la Ciudad, que mejora la educación en la ciudad mediante la promoción de alianzas entre los diferentes agentes educativos y sociales y la ciudadanía implicando a todos los centros educativos de la ciudad.

La preocupación de Barcelona para la protección de los derechos le condujo a firmar la Carta Europea de Salvaguarda de los Derechos Humanos en la ciudad, ratificada actualmente por casi quinientas ciudades de toda España.

El propósito de la Carta es conseguir una ciudadanía democrática, comprometida y responsable y su fundamento lo encontramos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución Española, el Estatuto de Autonomía de Catalunya y la Carta Europea de Salvaguarda de los Derechos Humanos en la ciudad, mencionados anteriormente y la Carta Municipal de Barcelona.

A continuación vamos a hacer mención a aquellos artículos destacados en la Carta que hacen referencia explícita a la educación en valores y a la relación del ayuntamiento de Barcelona con las universidades. En el capítulo 2 referente a los derechos sociales se destaca:

Article 15. Educació

1. Totes les persones tenen dret a una educació de qualitat que satisfaci alhora els objectius d'equitat i d'excel·lència i a una educació en valors cívics i democràtics que eradiqui qualsevol forma de discriminació. L'Ajuntament estimularà la innovació i consolidarà les pràctiques que afavoreixen l'equitat, la qualitat i més inclusió social en els contextos dels barris i de la ciutat, i promourà compromisos educatius de barri entre tots els centres i els agents educatius.

2. Tots els ciutadans i les ciutadanes tenen dret a una formació contínua que permeti aprendre al llarg de la vida en contextos socials i laborals plurals i canviants. L'Ajuntament promourà aliances i sinergies amb les universitats, les institucions culturals i científiques i les organitzacions de la ciutat per tal de garantir una oferta sistemàtica de formació contínua.

Article 16. Ciutat educadora.

2. L'Ajuntament promourà el voluntariat i la participació en accions a favor de la inclusió social i desenvoluparà experiències educatives que combinin aprenentatges escolars o

acadèmics amb prestació de serveis a la comunitat per part d'estudiants d'educació secundària i d'educació superior.⁴⁵

Por primera vez se mencionan, de manera explícita, las experiencias educativas que combinen aprendizaje y servicio a la comunidad en la educación superior y el compromiso formal de una institución como el ayuntamiento de Barcelona para hacerlo posible. Estas experiencias educativas, como consecuencia, deberían constar explícitamente en los planes de estudio correspondientes y no precisamente como actividades opcionales de carácter voluntario.

Conclusiones capítulo II

La gran mayoría de países y universidades europeas han iniciado la reforma de los sistemas de enseñanza superior para adaptarlos a los requerimientos que establece la Declaración de Bolonia. Del conjunto de los documentos oficiales referentes al EEES se desprende una nueva pedagogía universitaria y como consecuencia, una nueva manera de enseñar y de aprender que va más allá del cambio de terminología y las modificaciones superficiales.

Aunque el proceso de convergencia se inició oficialmente en Bolonia en 1999, anteriormente ya se habían establecido pautas en torno a esta cuestión. Un ejemplo de ello lo tenemos en la Carta Magna de las Universidades Europeas o *Magna Carta Universitatum* firmada por rectores de universidades europeas el 28 de septiembre de 1988.

La Declaración de la Sorbona y la Declaración de Bolonia junto con la MCU, supusieron los manifiestos iniciales del proceso de convergencia europea. La última de estas declaraciones, sin embargo, sentó las bases sobre las que se está construyendo el nuevo espacio de educación superior con el objetivo de conseguir mayor empleabilidad y mejorar la calidad y la competitividad de los estudios europeos.

Las declaraciones complementarias posteriores que han venido realizando los ministros europeos de los países miembros, representaron un seguimiento de los avances y el establecimiento de líneas de acción que aseguraran el cambio cualitativo que en cada uno de los países debería producirse de cara al objetivo 2010.

El proyecto Tuning se convirtió en un referente imprescindible al hablar de competencias. Fue creado por las universidades europeas con financiación de la Comisión Europea y sus

⁴⁵ <http://w3.bcn.es/fitxers/dretscivils/ciutadaniacat1originalperlaweb.817.pdf>

miembros trabajaron en la definición de las competencias para el diseño de las titulaciones. En este sentido se establecieron dos tipos de competencias:

- las específicas que recogen los contenidos concretos que deben tratarse en cada área y que hacen referencia a las habilidades propias de un ámbito profesional y
- las competencias genéricas que se consideran imprescindibles para las distintas titulaciones aunque no pertenezcan a ninguna área en concreto. Van más allá del ámbito laboral y nos permiten dar respuesta y adaptarnos a las necesidades de la sociedad. Dentro de las competencias genéricas conviene distinguir entre las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas.

A parte de los documentos y proyectos establecidos a nivel europeo, existen en España y en Catalunya otro tipo de documentos y programas que sirvieron de orientación para la adaptación efectiva del sistema universitario y las diferentes titulaciones al EEES. En el caso de España, en este capítulo nos ha interesado mencionar las diferentes leyes que sirven de marco para la actuación, así como la importancia que tuvo la publicación en el año 2005 del Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA)⁴⁶ referente al Título de Grado que sirvió de referente para el desarrollo de los planes de estudio relativos a la formación inicial del profesorado de educación infantil y de educación primaria.

En el caso de Cataluña y, de acuerdo con las competencias que competen a la Generalitat, se promulgó la ley de universidades catalanas y la Ley de Educación Catalana al mismo tiempo que se han concretado los diferentes planes de estudio de las universidades catalanas muchas de las cuales habían realizado ya pruebas piloto de adaptación a los estudios al EEES.

En una sociedad en continuo cambio, se precisa de una educación durante toda la vida y la adquisición de las competencias, nos ofrece la oportunidad de dar respuesta a las diferentes situaciones que se presenten. El diseño de competencias es clave para conseguir una educación de calidad puesto que estas permiten una conexión entre la sociedad y el mundo educativo. La asignatura del Prácticum ofrece una buena oportunidad para poder establecer esta conexión y permite poner en práctica competencias para el trabajo y competencias para la vida.

⁴⁶ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. En adelante ANECA. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. En <http://www.aneca.es/>

En definitiva, el cambio debe ser profundo y no podemos quedarnos en la mera superficialidad que supone la diferencia a nivel terminológico. Tanto las declaraciones realizadas a nivel europeo como las adaptaciones realizadas en los contextos concretos, deberían “dibujar a un excelente profesional y a un comprometido ciudadano” (Esteban 2004: 10).

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO III
LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

CAPÍTULO III

LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

3.1. Competencia: definición y componentes

Al hablar de competencias la primera dificultad con la que nos encontramos es terminológica y radica en la dificultad de conseguir encontrar una definición válida y universal que sirva para los diferentes y variados contextos en los que debe aplicarse.

El concepto competencia fue definido en la década de los setenta con un enfoque conductista de la educación, y tenía un sentido de especificación del comportamiento en el que se basaba su fuerza, y todo aquello que no podía ser reducido a conducta observable perdía interés y se obviaba (Villa & Auzmendi, 2003).

El denominado Proceso de Bolonia establece algunos conceptos clave para el desarrollo del nuevo espacio europeo de enseñanza superior, entre los que se encuentra el de competencia. Actualmente, en el contexto educativo el término no se identifica solo con una conducta observable ni con el hecho de “competir”, sino de ser competente, es decir, de poseer unos conocimientos, unas habilidades y un saber ser y estar que nos haga capaces de actuar de manera eficaz y eficiente ante un contexto.

Si bien el concepto de *habilidad* ligado al conocimiento práctico ha sido identificado con el de competencia, no debemos identificarlo solo con este concepto sino que se requiere de una visión más amplia y “el término *competencia* no puede entenderse de forma unívoca o unilateral al margen del contexto socio histórico en el que se desarrolla” (Cabrerizo, Castillo & Rubio, 2010:4).

Según Zabalza (2001), en el contexto español la denominación de “competencias” tiene su origen en el ámbito de la formación profesional y de los procesos de evaluación.

La pirámide de Miller establece una jerarquía de las competencias aplicada a la profesión médica que podría aplicarse también a otras profesiones:

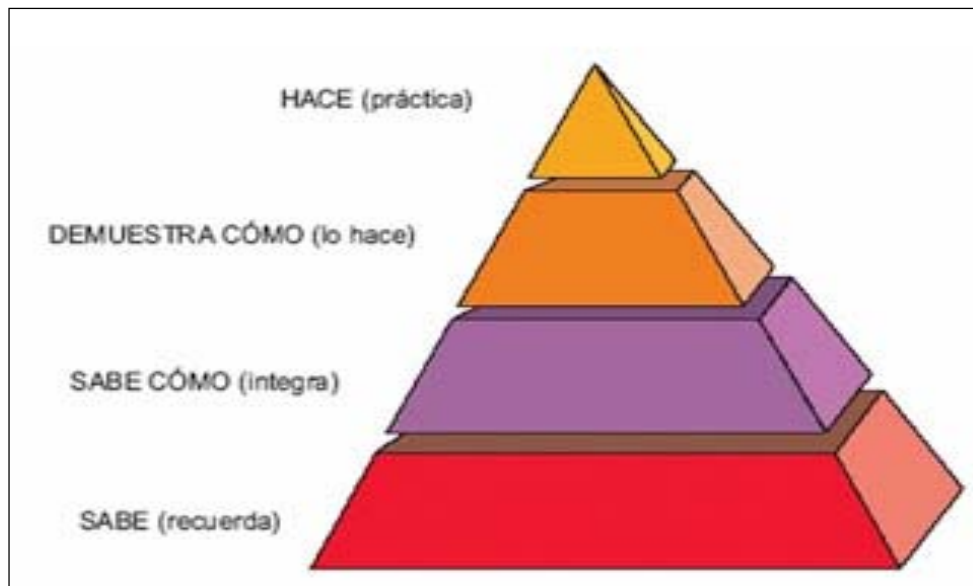


Figura 4: Pirámide de Miller (cognición y conducta)

Fuente: Miller, 1990

De acuerdo con el autor, en los dos niveles de la base se sitúan los conocimientos (saber) y el cómo aplicarlos a casos concretos (saber hacer) que harían referencia al ámbito de la cognición de carácter más profesional. En el nivel inmediatamente superior, se ubica la competencia cuando es medida en ambientes donde el profesional debe mostrar o demostrar todo lo que es capaz de hacer. En la cima se halla el desempeño o lo que el profesional realmente hace en la práctica. Estos dos últimos niveles, según Miller, hacen referencia al comportamiento, saberes que deben acompañarse del saber ser y el saber actuar de manera acorde con la situación.

Para poder hablar de calidad en la formación, ésta deberá preparar para que el alumnado sea capaz de escalar los cuatro niveles de competencias y así conseguir un aprendizaje profundo.

En la educación basada en competencias, se debe mostrar el desempeño referente a las dos partes más altas de la pirámide. Un profesional puede acreditar ser competente, pero ante una situación real no demostrarlo: no demostrar el saber, el saber hacer, el saber estar. Aquello que aprendemos debemos ser capaces de ponerlo en práctica.

Una peculiaridad importante de los planes de estudio en su idea inicial, es que no se diseñen pensando en una sola disciplina, sino que se haga de manera más global y la enseñanza se imparta de forma modular pensando en las competencias, con el objetivo de ser eficientes y de poder como consecuencia, adaptarse a las necesidades reales de los contextos. Así pues mientras los objetivos son una proclamación formal de intenciones, las competencias tienen

una implicación en el proceso didáctico y no deberíamos confundir ambos términos, así como tampoco deberíamos identificar las habilidades, los conocimientos o las capacidades con las competencias. En esta dirección, en una publicación de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU) (Rodríguez Espinar, S.; Prades, A. (Coord.), 2009) se hace una distinción entre ambos términos que consideramos interesante reflejar en este apartado puesto que nos conduce a los resultados de aprendizaje o demostraciones de las competencias:

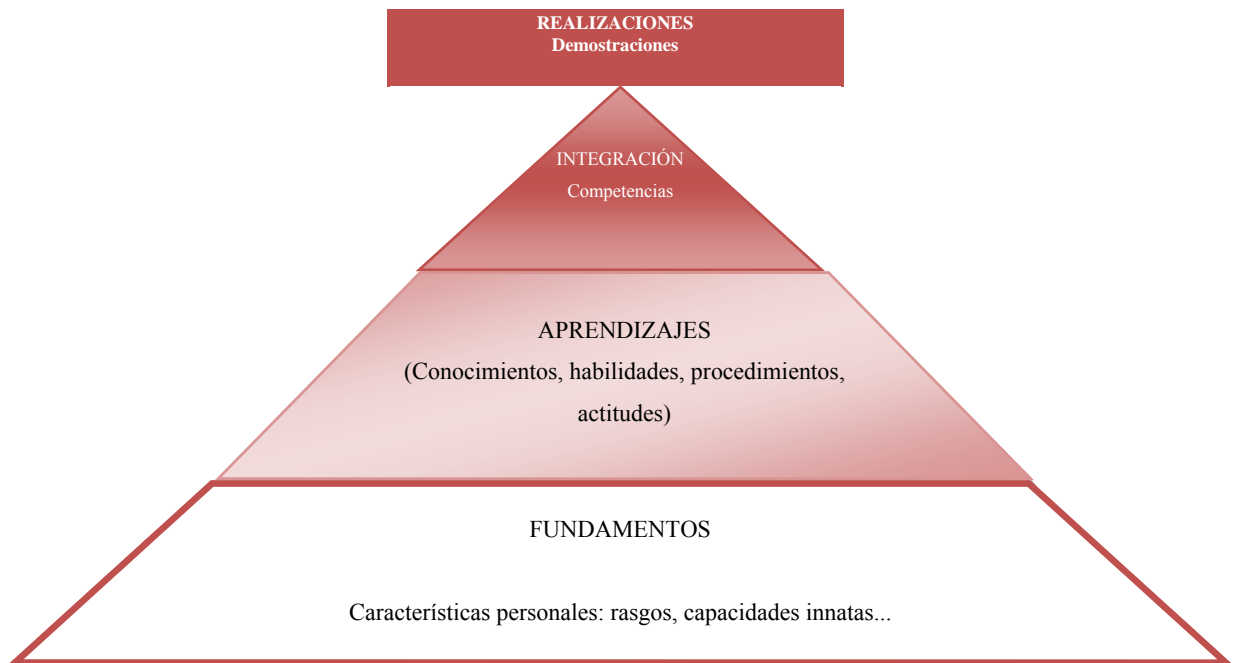


Figura 5: Jerarquía de resultados de aprendizaje.
Fuente: Adaptación (NCES, 2002)

La conceptualización mencionada en el documento del AQU, procede de un trabajo patrocinado por el *National Center for Education Statistics* (NCES) y concreta los términos de la siguiente manera:

- Los rasgos y las características personales son los cimientos del aprendizaje, la base innata desde la que se pueden construir las experiencias subsiguientes. Las diferencias en rasgos y características ayudan a explicar por qué las personas escogen diferentes experiencias de aprendizaje y adquieren diferentes niveles y tipologías de conocimientos y habilidades.
- Los conocimientos, las habilidades y las actitudes se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje, que, si se definen de una manera amplia, incluyen tanto la escuela como el trabajo, la familia, la participación social, etc.
- Las competencias son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan para dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta.

- Los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta.
- Las demostraciones comportan la aplicación de las competencias aprendidas, en contextos específicos. (Rodríguez Espinar, S.; Prades, A. (Coord.), 2009:15)

Las demostraciones coincidirían con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Hay competencias sencillas de definir sobre todo si lo que implica es llevar a cabo una operación concreta como saber utilizar algún instrumento determinado, pero cuando nos referimos a competencias que requieren de un proceso mental, la cosa se complica.

Una característica inseparable de las competencias es que han de “demostrarse” en el desempeño, tal y como hemos visto en la figura anterior y ser constatables en la práctica, mediante comportamientos evidenciables. La competencia se “demuestra” en la forma que la persona resuelve los problemas, cómo se relaciona y trabaja con los demás, qué actitudes interpersonales demuestra con los demás y qué valores manifiesta. Esta “demostración” del ser competente requiere, como se acaba de exponer; de la integración de múltiples elementos (conocimientos, destrezas, técnicas, actitudes, valores...).

La falta de algunos de estos elementos, o la falta de integración de los mismos puede dar lugar a una manifestación de incompetencia. Una persona puede saber mucho de un tema pero demuestra su incompetencia por varios factores como por ejemplo, su falta de contextualización o la ausencia de inteligencia emocional, entre otros. Creemos que es conveniente destacar los inconvenientes que supone establecer una definición débil del término competencia basándose en la mera suma, y no en la integración, de los conocimientos o en la mera aplicación de conocimientos teóricos o prácticos lo que ya hizo evidente Le Boterf (2001) puesto que ello supondría una fragmentación de los saberes.

Existen diferentes taxonomías referentes a las competencias, pero antes de pasar a analizar cuáles serían las competencias que deberían tener los y las docentes, vemos necesario, en este apartado, concretar cómo se entiende la “competencia” en el contexto europeo y a partir de aquí, cómo las definen algunos de los principales expertos vinculados directa o indirectamente con la formación del profesorado en la enseñanza superior.

Veamos a continuación cómo se aplica el término competencia en el contexto europeo.

3.1.1. Las competencias en el contexto europeo

El Consejo de Europa definió en 1977 la competencia o cualificación básica, en aquellos momentos (*key qualification*,) como aquella capacidad para desarrollar una amplia serie de roles y funciones que representen soluciones aceptables para un sujeto en un momento dado de su vida y que le permitan, al mismo tiempo, dar cabida a las sucesivas e imprevisibles tendencias que madurarán en el curso de la vida (Janne, 1977). Como vemos la idea de competencias que permitan un aprendizaje a lo largo de toda la vida ya está presente en esta definición del término.

El proceso de convergencia europea ha hecho resurgir el término competencia. Si anteriormente se vinculaba casi de manera exclusiva al profesional del mundo empresarial, con el proceso Bolonia, la competencia ha pasado a aplicarse al proceso formativo de los estudiantes en el marco de la educación superior, con las dificultades que la asimilación del término ha generado al aplicarse en contextos tan variados.

En 1997 los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzaron el programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes). Sin duda alguna estos informes trienales, de acuerdo con Feito, se han convertido “en la punta de lanza de la valoración de las competencias”. Según este mismo autor, el PISA destaca “la importancia de aplicar lo aprendido en el mundo real evitando limitarse a la posesión de unos conocimientos proporcionados por asignaturas desligadas entre sí” (Feito, 2008:24).

El Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 hizo hincapié en el hecho de que todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la sociedad de la información. (Parlamento Europeo, 2000).

La competencia pretende integrar todo aquello que el alumno debería saber y saber hacer acompañado de las actitudes académicas y profesionales que ha de conseguir al finalizar los estudios o cada una de las asignaturas (Martínez Ruíz & Sauleda, 2007).

Siguiendo a los mismos autores, las posibilidades y las alternativas teóricas y paradigmáticas para diseñar y tipificar estas competencias pueden ser diversas. Aún así, independientemente del documento inicial que inspire su concreción, la competencia debe tener un carácter integrador que abarque los tres ámbitos de aprendizaje: conocer, actuar (procedimientos) y ser

en relación a las disposiciones y actitudes personales, sociales, académicas, científicas o profesionales (Martínez Ruíz & Sauleda, 2007:31).

No podemos vincular una competencia al logro parcial de uno de estos saberes puesto que su adquisición debería llevar implícita la demostración de los demás.

A continuación vamos a hacer referencia a tres documentos que, en el contexto europeo, hemos considerado relevantes para establecer un marco de definición para el diseño de los planes de estudio basados en el desarrollo competencial de los estudiantes. El primero de estos documentos es el informe Delors. Lo hemos elegido porque parte de un estudio elaborado por personas pertenecientes al mundo de la educación, y porque consideramos que los cuatro pilares de la educación que en él se destacan, se encuentran en el fundamento de las competencias. El segundo hace referencia al proyecto Tuning. La clasificación que se hizo en el proyecto, aunque no tuviera carácter prescriptivo, sirvió de orientación para la concreción de competencias específicas y transversales o genéricas y consideramos que es un motivo suficiente para hacer referencia al documento. En último lugar y por orden cronológico, se hará mención al proyecto DESECO elaborado por la OCDE para determinar las competencias clave.

3.1.1.1. Informe Delors

A petición de la UNESCO, el informe para la educación del siglo XXI fue elaborado por una comisión internacional de personas pertenecientes al mundo docente y fue presidida por Delors.

La educación a lo largo de la vida, según citado el informe se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este informe se habla principalmente de cómo debemos enfocar la educación, perdiendo el estigma de que los profesores solamente se forman para la vida laboral:

Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser (Delors, 1997:74)

A simple vista, la finalidad aparente de cualquier estudiante sería la de conseguir un empleo para el cual se le van a pedir unas determinadas competencias pero esto ya no resulta suficiente. El informe Delors hace hincapié en la importancia de la apertura de la mente hacia otras culturas, otras civilizaciones y otras experiencias. En realidad, de acuerdo con el citado

informe, cada miembro de la colectividad debería asumir su responsabilidad para con los demás de forma cotidiana, en su actividad profesional, cultural, asociativa y de consumidor y para ello, hay que preparar a cada persona para esa participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, y desarrollando sus competencias sociales.

De acuerdo con el informe, formarse implica saber más, saber hacer más, ser mejor uno mismo y estar en condiciones de trabajar y de colaborar con otras personas. “Por tanto, a los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias” (Delors, 1997:37). Deben mejorarse las capacidades básicas de la persona que se está formando, para afrontar los retos que la vida moderna pueda plantearle, deben adquirirse nuevos conocimientos y nuevas habilidades tanto básicas como específicas referidas al campo profesional y deben desarrollarse unas actitudes y unos valores reconocidos socialmente. Los cuatro pilares mencionados deben considerarse de manera global e integrada:

Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes	Aprender a conocer	Aprender a hacer	Aprender a ser
Es uno de los retos más importantes del siglo XXI. Nunca en la historia de la humanidad se había llegado a tener tanto poder destructivo como actualmente. Ante tanto poder destructivo, debemos aprender a descubrir progresivamente al otro; debemos ver que tenemos diferencias con los otros, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos los unos de los otros. Y para descubrir al otro, debemos conocernos a nosotros mismos: cuando sepa quién soy yo, sabré plantearme la cuestión de la empatía, entenderé que el otro piense diferente de mí y que tiene razones tan justas como las mías para discrepar.	Para dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer mi propio aporte a la sociedad. Considerado como medio, las personas tienen que aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos tanto como sea necesario para que puedan llevar sus vidas con dignidad, desarrollar sus habilidades para el trabajo y comunicarse con otras personas. Considerado como fin, está sustentado por el placer que puede derivarse del comprender, del conocer y del descubrir.	Aprendemos para hacer cosas y nos preparamos. No puede darse a la expresión “aprender a hacer” el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque estos conserven un valor formativo que no debemos desestimar.	El objetivo del desarrollo es la realización completa del ser humano, en toda la riqueza de su personalidad, la complejidad de sus formas de expresión y sus diferentes compromisos: como individuos, miembros de una familia y de una comunidad, ciudadanos y productores, inventores de nuevas técnicas y soñadores creativos.

Tabla 7: Pilares básicos de la educación.

Fuente: Informe (Delors, 1997)

El último de los pilares destacados en la tabla anterior, “aprender a ser” resulta fundamental:

Hay una tendencia creciente entre los empleadores a evaluar a los empleados potenciales en términos de su competencia personal antes que de sus capacitaciones específicas, las que demuestran sólo la habilidad para realizar tareas físicas específicas. Esta competencia personal es evaluada según una mezcla de destrezas y talentos, combinando las destrezas especializadas adquiridas a través de capacitación técnica y vocacional, con la conducta social, la iniciativa personal y la voluntad de correr riesgos. (Delors, 1997)

Esta dimensión personal de la formación fue también el tema dominante del informe Faure, publicado en 1972, bajo los auspicios de la UNESCO. Sus recomendaciones conservan una gran actualidad, puesto que por una parte, el siglo XXI nos exige una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Y también por otra parte, la obligación destacada por este informe, de “no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona” (Faure, E.*et al* 1973:42).

Por su parte Marqués (2000), presentó un despliegue de las competencias, clasificadas a partir de los cuatro ámbitos que señala Jacques Delors en su informe:

- Aprender a ser, desarrollar la personalidad para actuar cada vez con mayor capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.
- Aprender a saber, conocer, compaginar una cultura amplia con la posibilidad de estudiar a fondo algunas materias; y aprender a aprender para poder seguir este proceso a lo largo de toda la vida.
- Aprender a hacer, de manera que se puedan afrontar las diversas (y muchas veces imprevisibles) situaciones que se presenten.
- Aprender a convivir, a vivir juntos, conociendo y comprendiendo mejor a los demás, al mundo y a las interdependencias que se producen a todos los niveles. En este sentido, es necesario saber trabajar en equipo.

NUEVAS HABILIDADES NECESARIAS PARA TODOS LOS CIUDADANOS.	
SER	- Autoconocimiento y capacidad de autocrítica. Buscar el equilibrio, cultivar la interioridad
	- Autoestima e identidad personal. Aprender a ser feliz, aceptarse, sentirse persona digna y capaz de tomar decisiones y enfrentarse con las dificultades
	- Adaptación a las circunstancias cambiantes, a nuevos entornos. Disposición a aprender y desaprender. Aceptar los hechos como una forma de autorrealización, vivir con humor
	- Control emotivo y del estrés. Inteligencia emocional. Capacidad para expresar los sentimientos
	- Curiosidad, imaginación. Actitud curiosa, observadora y crítica ante lo que nos rodea... Formularse preguntas, investigar. Gusto por aprender
	- Capacidad abstracción, de razonamiento y reflexión. Interpretar y valorar con pensamiento abierto lógico y crítico. Analizar datos

SER	- Actitud optimista
	- Autenticidad, sinceridad
	- Responsabilidad y flexibilidad en las actuaciones
SABER	- La Cultura: conocimientos, visiones del mundo y de los fundamentos de la ciencia, ideas, instrumentos, formas de comunicación, normas, valores... Estar inmerso en la realidad del momento, y estar informado
	- Informarse: observar, leer, buscar información relevante para hacer juicios multidisciplinares, analizar, combinar el conocimiento de varias disciplinas para adquirir una mayor capacidad de comprensión
	- Construir conocimiento
	- Autoaprendizaje (<i>aprender a aprender</i>). Técnicas de estudio. Reflexión, autoevaluación. Aprendizaje a partir de los errores. Formación permanente
	- Idiomas y dominio de los nuevos códigos en los que se presenta la información
HACER	- Iniciativa en la toma de decisiones, anticipación a los hechos
	- Perseverancia y atención continuada, persistir en las actividades pese a las dificultades
	- Razonamiento crítico y pensamiento sistémico superando la imagen de una realidad compartimentada
	- Actitud creativa, imaginación, que es una manera de percibir el medio y una manera original de realizar las tareas cotidianas, aportar nuevas ideas, elaborar sus propias percepciones y visiones del mundo
	- Motivación y estar dispuesto a asumir riesgos y afrontar fracasos o frustraciones
	- Análisis de situaciones complejas, resolver problemas. Identificar problemas, analizarlos y actuar para solucionarlos: planificar, organizar, aplicar, evaluar. Discriminar entre lo importante y lo secundario. Experimentar, explorar soluciones diferentes, distinguir causas y consecuencias
	- Uso eficiente de recursos: información, matemáticas, TIC, tiempo.... Utilizar con confianza las técnicas y los conocimientos. Tener buenos hábitos de trabajo
	- Adaptación al mundo laboral en cambio
CONVIVIR	- Expresarse: hablar, escribir y redactar correctamente, dibujar, presentar trabajos y conclusiones con eficacia
	- Comunicarse con sensibilidad hacia los otros (buenas relaciones personales): hablar en público, escuchar, dialogar, comprender, afirmarse, negociar, intercambiar, tener empatía... Tener un buen nivel de comunicación interpersonal e intercultural, con capacidad de gestionar conflictos, discutir, persuadir y negociar
	- Sociabilidad y respeto a las personas, a la diversidad. Ser abierto y expresivo e interesarse por su entorno
	- Cooperación. Saber trabajar en colaboración, en equipo en proyectos conjuntos, solicitar ayuda
	- Resolución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, con comprensión mutua y respeto al pluralismo
	- Solidaridad y participación en la vida democrática de la comunidad. Sentido de servicio a la comunidad

Tabla 8: Despliegue pilares básicos de la educación.

Fuente: Informe Delors (Marqués, 2000)

3.1.1.2. Proyecto Tuning

Uno de los más claros ejemplos de conceptualización de las competencias en el marco europeo lo representa el proyecto *Tuning* iniciado en el año 2001 y liderado desde su inicio por la Universidad de Deusto (UD) y la Universidad de Gróningen (Holanda). El proyecto contó con la participación de ciento treinta y cinco universidades europeas y se desarrolló gracias a la financiación de la Comisión Europea, con el objetivo de seguir el proceso de implementación de la formación de la Declaración de Bolonia en la universidad.

El estudio realizado basado en el aprendizaje basado en competencias, no sólo se extendió por todo el ámbito universitario europeo en el que están implicadas más de doscientas universidades, sino que actualmente se está desarrollando en otros continentes como Latinoamérica y posteriormente en Asia e India.

Según González y Wagenaar (2003:17-27): “*Tuning* busca puntos comunes de referencia”. La creación de un espacio de educación superior europea suponía establecer una educación desde el punto de vista del estudiante que aprende, lo que suponía un cambio de paradigma de una educación centrada en la enseñanza, a una educación basada en el aprendizaje. Como consecuencia, era preciso establecer cambios profundos sobre la organización del aprendizaje, el enfoque de las actividades y el papel del educador.

Entre los objetivos y las cinco principales líneas de acción del *Tuning*, en el presente proyecto de investigación nos interesa la relativa al establecimiento de una definición de competencias válida, para las distintas titulaciones, que tuviera un consenso a nivel europeo. De acuerdo con González y Wagenaar (2003, 2005), las competencias son los indicadores de lo que el estudiante debe haber adquirido durante el proceso de formación y, para ello, era preciso identificar las competencias de cada área o titulación.

El trabajo recogido en el Proyecto *Tuning* pretendía ser un incentivo para las universidades para desarrollar sus estrategias no solamente en relación a los saberes vinculados a los conocimientos o a los contenidos, sino también en relación a las competencias genéricas y específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El diseño del currículum debe realizarse a partir del establecimiento del perfil profesional y académico y debe suponer la combinación de enseñanza específica y genérica. En *The Tuning Educational Structures in Europa Project* se define el término competencia como “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas” (Tuning, 2002:21).

La primera cuestión importante es quién debe señalar cuáles son esas *competencias* que deben adquirir y desarrollarse en los centros de enseñanza superior. El proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003) llevó a cabo un estudio en el que se tuvieron en cuenta tres fuentes distintas. Los estudiantes, (más de cinco mil), que habían finalizado sus estudios en los cinco últimos años. Desde su experiencia laboral y profesional aportaron su visión y señalaron la importancia que para ellos han tenido una serie de competencias y el grado de realización y desarrollo que consideran que lograron en su universidad de origen. Esta información

permitió conocer la relación entre la visión de las competencias de los estudiantes y su nivel de realización universitaria.

La segunda fuente de información fueron los empleadores, (casi mil organizaciones), que valoraron el listado de competencias señalando también la importancia que daban a cada una de las mismas, y el grado de realización o preparación por parte de las universidades. Esta información, permitió conocer el grado de sintonía entre la visión de las universidades y de las organizaciones empresariales.

La tercera fuente fueron los académicos que dieron también su valoración sobre cada competencia en las dos escalas ofrecidas: importancia y realización.

Después de recogida y analizada la información, en el proyecto se llegó a la conclusión que la formación debe ir mucho más allá del empleo, puesto que debe suponer también la preparación de los estudiantes para integrarse en la sociedad. Como consecuencia, la clasificación de las competencias establecida en el documento fue la siguiente:

- **Competencias específicas** de cada área o estudio concreto. Se ocupan de métodos, técnicas y destrezas relacionados con el campo profesional y se refieren al conjunto de habilidades que definen un determinado perfil profesional. En nuestro caso se haría referencia a las competencias necesarias para ejercer la profesión de educador.
- **Competencias genéricas o transversales.** No pertenecen a ninguna área en concreto y se consideran necesarias para las distintas titulaciones puesto que son útiles fuera del ámbito laboral. En el proyecto Tuning se distinguen tres tipos de competencias genéricas o transversales:

Las competencias instrumentales: Recogen el uso de los instrumentos o herramientas que hacen posible el aprendizaje y la formación en cualquier titulación.

Las diez competencias instrumentales seleccionadas fueron las siguientes:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organizar y planificar
- Conocimientos generales básicos
- Conocimientos básicos de la profesión
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- Conocimiento de una segunda lengua
- Habilidades básicas de manejo del ordenador

- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

Las competencias interpersonales: Hacen referencia a las habilidades sociales, la capacidad de autocrítica y el tratamiento de los conflictos. Las ocho competencias interpersonales seleccionadas fueron las siguientes:

- Capacidad crítica y autocrítica
- Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético

Las competencias sistémicas: Permiten una visión de conjunto para gestionar recursos teniendo en cuenta todos los elementos que configuran una determinada situación. La creatividad, la capacidad de gestión y planificación y la innovación son ejemplos de este tipo de competencias sistémicas. Las doce competencias sistémicas seleccionadas fueron las siguientes:

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprender
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Liderazgo
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logro

No se trata de mejorar solamente la preparación profesional de los estudiantes para ocupar un determinado puesto laboral, sino principalmente ofrecer una formación más sólida, más firme, más acorde con el enfoque de lo que debe ser una buena formación universitaria, que ayude a los estudiantes a saber, saber hacer, saber convivir y saber ser.

El proyecto de competencias de la Universidad de Deusto, una de las universidades que lideró el *Tuning*, supone un ejemplo de transformación. Según Villa y Poblete (2004:8), en la Universidad de Deusto el término *competencia* se entiende “como un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”

Estas aplicaciones pueden ser soluciones a situaciones problemáticas, mejoras para un ámbito, optimización de recursos, etc. La "competencia" como expresión de lo que posee un individuo se identifica con el concepto de "capacidad". Sin embargo, al incidir en la dimensión práctica, no puede verificarse hasta que esa capacidad interactúa con un contexto y produce o genera la práctica efectiva en cada caso. Esta definición no se limita a un enfoque conductual y, por tanto, limitado al rendimiento, sino que trata de implicar las variables de la personalidad que intervienen en su desarrollo, tanto conocimientos, habilidades y destrezas, como motivaciones actitudes y valores.

Muy interesante nos resulta la interpretación y el modelo que la Universidad de Deusto realiza y presenta de las competencias:

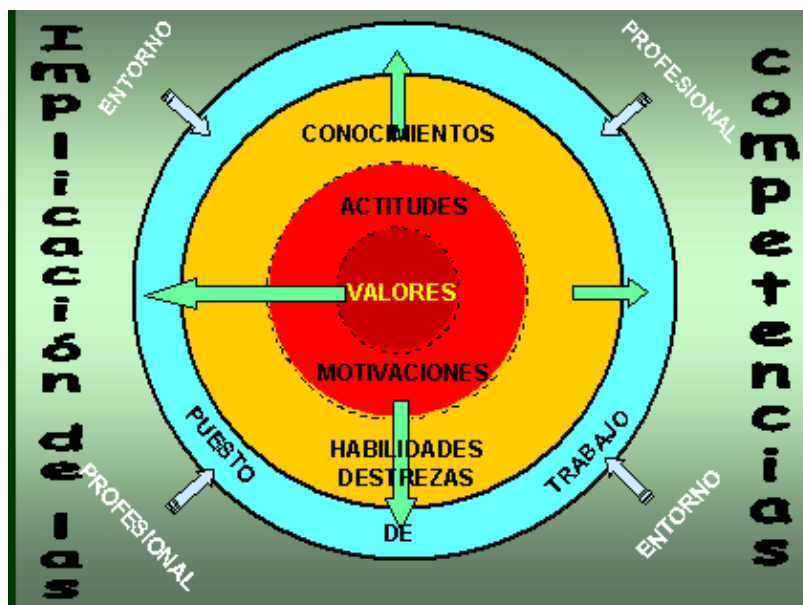


Figura 6: Modelo de competencias.

Fuente: Villa & Poblete, 2004:11

De acuerdo con lo que mencionan sus autores: “Desde la perspectiva de educadores, las competencias deben estar enraizadas en las motivaciones, en las actitudes y en los valores que marcarán la direccionalidad de las actividades profesionales de las personas formadas en la Universidad” (Villa & Poblete, 2004:11).

En el conjunto de competencias a adquirir durante el proceso formativo, unas hacen clara referencia al SABER y SABER HACER, contenidos muy relacionados con el rol profesional que cada estudiante desea desempeñar en su vida, por convencimiento, por tradición o por otra serie de razones: son las competencias específicas, propias de la profesión, titulación o carrera a realizar. Son las competencias específicas son patrimonio de las titulaciones o carreras. Se definirán y determinarán en función del perfil académico-profesional que reclame la sociedad en que se han de insertar.

A las competencias cuya definición depende, sobre todo, del SABER SER y del SABER ESTAR se ha quedado en llamarlas genéricas o transversales, por ser exigibles en mayor o menor grado, a todo profesional o ciudadano integrado en nuestra sociedad. Las competencias genéricas o transversales son más universales, sin que definan unas u otras profesiones, aunque en cada profesión, carrera o titulación se requiera una mayor intensidad del desempeño de unas que de otras.

El siguiente cuadro refleja el conjunto de competencias genéricas organizadas, según este criterio.

CATEGORÍA		COMPETENCIA
INSTRUMENTALES	COGNITIVAS	PENSAMIENTO: ANALÍTICO, SISTÉMICO, REFLEXIVO, LÓGICO, ANALÓGICO, CRÍTICO, CREATIVO, PRÁCTICO, DELIBERATIVO Y COLEGIADO.
	METODOLÓGICAS	ORGANIZACIÓN. DEL TIEMPO
		RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
		TOMA DE DECISIONES
		PLANIFICACIÓN
		ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE
	TECNOLÓGICAS	BASES/DATOS
		PC, COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO
	LINGÜÍSTICAS	COMUNICACIÓN VERBAL
		COMUNICAC. ESCRITA
		MANEJO IDIOMA/EXTR

INTERPERSONALES		RESISTENCIA Y ADAPTACIÓN AL ENTORNO
		COMPORTAMIENTO ÉTICO
	SOCIALES	DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD
		COMUNICACIÓN INTERPERSONAL
		TRABAJO EN EQUIPO
		TRATAMIENTO DE CONFLICTOS
		NEGOCIACIÓN
SISTÉMICAS	DE CAPACIDAD EMPRENDEDORA	CREATIVIDAD
		ESPÍRITU EMPRENDEDOR
		CAPACIDAD INNOVADORA
	DE ORGANIZACIÓN	GESTIÓN POR OBJETIVOS
		GESTIÓN DE PROYECTOS
		DESARROLLO DE LA CALIDAD
	DE LIDERAZGO	INFLUENCIA Y EMPOWERMENT
	DE LOGRO	ORIENTACIÓN AL LOGRO

Tabla 9: Listado de Competencias genéricas establecido en la UD

Fuente: Villa & Poblete, 2007

En base al *Tuning*, la universidad de Deusto estableció una tipología de competencias y se seleccionaron aquellas que se consideraron básicas y que podían adquirirse durante el período académico universitario. Las competencias genéricas, en la propuesta que detallan los autores, se clasifican en tres grandes categorías que amplían las definiciones establecidas en el proyecto:

- *Competencias instrumentales:* son aquellas que tienen un carácter de herramienta, una función *instrumental*. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.
- *Competencias interpersonales:* suponen habilidades personales e interpersonales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación,

identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

- *Competencias sistémicas*: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas.

La incorporación de las competencias genéricas al currículum académico es un reto más de los que se nos presentan en el proyecto de convergencia europeo y forzosamente en el proceso de innovación pedagógica que el proyecto supone. Incorporar las competencias a nuestra actividad docente implica pasar de la formación de especialistas cualificados en una materia concreta a la educación de personas profesionalmente competentes, que den respuesta a necesidades de la sociedad.

Cada titulación y cada universidad deben seleccionar aquellas competencias que consideren necesarias y convenientes para desempeñar la función social para la que prepara a sus estudiantes.

Esta clasificación de la Universidad de Deusto, una universidad que basa su aprendizaje en valores, nos interesa en especial porque es en la que nos ha servido de referencia para realizar la selección de competencias utilizadas en nuestro trabajo de investigación, tal y como veremos en el capítulo VIII.

3.1.1.3. Proyecto DeSeCo

El proyecto *Definition and Selection of Competences*⁴⁷ fue elaborado por la OCDE con la colaboración de la UNESCO y de expertos e instituciones, para identificar un conjunto pequeño de competencias clave. Fue realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA (*Program for International Students Assessment* – Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes). El proyecto siguió una secuencia de actividades que derivaron en distintas publicaciones en los años 1999 y 2001 que concluirían en el año 2003 con el informe final. Previos a este informe final, se realizaron dos simposios internacionales.

⁴⁷ También denominado DESECO o DeSeCo.

En el primero, se establecieron las redes para desarrollar el pensamiento sobre competencias clave y se recogieron dos tipos de informaciones: por una parte se revisaron las investigaciones que sociólogos, especialistas en evaluación, filósofos, antropólogos, psicólogos, economistas, historiadores, estadísticos y educadores habían realizado respecto a las competencias y, por otra parte, se recogieron las conceptualizaciones que sobre las mismas habían hecho políticos, analistas, sindicatos, patronos, instituciones nacionales e internacionales. De esta manera, el mundo de la investigación y el mundo laboral trataban de encontrar puntos en común con el objetivo de mejorar la formación.

Posteriormente, un segundo encuentro, recogía por una parte, los informes sobre el tema de países como Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Suecia, Suiza y los Estados Unidos y, por otro lado, el análisis realizado por los expertos al que nos hemos referido en primer lugar, con el objetivo final de conseguir llegar, en el redactado del informe final, al consenso en relación a la selección de las competencias clave.

En el mencionado documento se define la competencia como “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2002:3), y matiza que las competencias solamente pueden ser observadas en acciones llevadas a cabo en situaciones específicas.

La competencia, según el DESECO, debería integrar y relacionar las demandas externas, el contexto y las características personales. Según dicho documento, “cada competencia clave debería: contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos” (OCDE-DESECO, 2005:3). El contexto y los ambientes sociales y profesionales favorables así como los recursos apropiados hacen posible el desarrollo de competencias efectivas.

Siguiendo con el documento, el marco conceptual del Proyecto DeSeCo clasifica las competencias clave en tres amplias categorías interrelacionadas entre sí: una primera que capacita para el uso de una amplia gama de herramientas que permitan actuar de manera interactiva, una segunda categoría que permita poder comunicarse con otros y actuar en grupos heterogéneos y finalmente, una tercera categoría que capacite para ejercer la responsabilidad situando sus vidas en un contexto social más amplio.

Si establecemos un paralelismo entre esta clasificación y la establecida en *Tuning*, la primera categoría del DeSeCo coincidiría con las competencias genéricas instrumentales del *Tuning*, la segunda con las genéricas de carácter interpersonal, y la tercera categoría con las competencias genéricas de carácter sistémico.

Para cada una de estas tres categorías, el informe destaca los objetivos y las competencias que hemos recogido en la tabla que sigue a continuación:

Categorías	Objetivos/Finalidades	Competencias clave
Usar las herramientas de forma interactiva	Necesidad de mantenerse al día con la tecnología Necesidad de adaptar herramientas para sus propios propósitos Necesidad de conducir un diálogo activo con el mundo	Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos Uso interactivo del conocimiento y la información Uso interactivo de la tecnología
Interactuar en grupos heterogéneos	Necesidad de tratar con una diversidad de sociedades pluralísticas Importancia de la empatía Importancia del capital social	Relacionarse bien con otros Cooperar y trabajar en equipo Manejar y resolver conflictos
Actuar de manera autónoma	Necesidad de descubrir su propia identidad y fijar metas en un mundo complejo Necesidad de ejercer derechos y tomar responsabilidades Necesidad de comprender el ambiente que nos rodea y su funcionamiento	Actuar dentro del contexto del gran panorama Formar y conducir planes de vida y proyectos personales Defender y asegurar derechos, intereses,

Tabla 10: Relación entre categorías, objetivos y competencias clave

Fuente: OCDE-DESECO, 2002

Aunque, en nuestro caso, nos interesan de manera especial las categorías 2 y 3 a las que nos referiremos con más detalle más adelante, no podemos olvidar que deben considerarse de forma integrada. Así pues las herramientas adquiridas mediante las competencias de la categoría 1, ayudan al desarrollo de las competencias de las categorías 2 y 3 y todas, en conjunto afectan a la dimensión personal y social.

De acuerdo con el documento:

Las competencias clave no están determinadas por decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables; son una consideración cuidadosa de los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad. Una competencia también es un factor importante en la contribución de los individuos a cambiar o transformar el mundo, no sólo la forma en que le hacen frente. Así como las competencias se relacionan con las características principales y las demandas de la vida moderna, también están determinadas por la naturaleza de nuestras metas, tanto como individuos y como sociedad.

El marco aquí descrito se relaciona con competencias individuales y no con capacidades colectivas de organizaciones o grupos. Sin embargo, (...), la suma de las competencias individuales también afecta la habilidad de alcanzar las metas compartidas (OCDE-DESECO, 2002:5).

Así las competencias deben responder a objetivos individuales y colectivos y representar un éxito no solamente para el propio individuo, sino también para la sociedad y favorecer de esta manera el bien común tal y como se recoge en la figura siguiente:

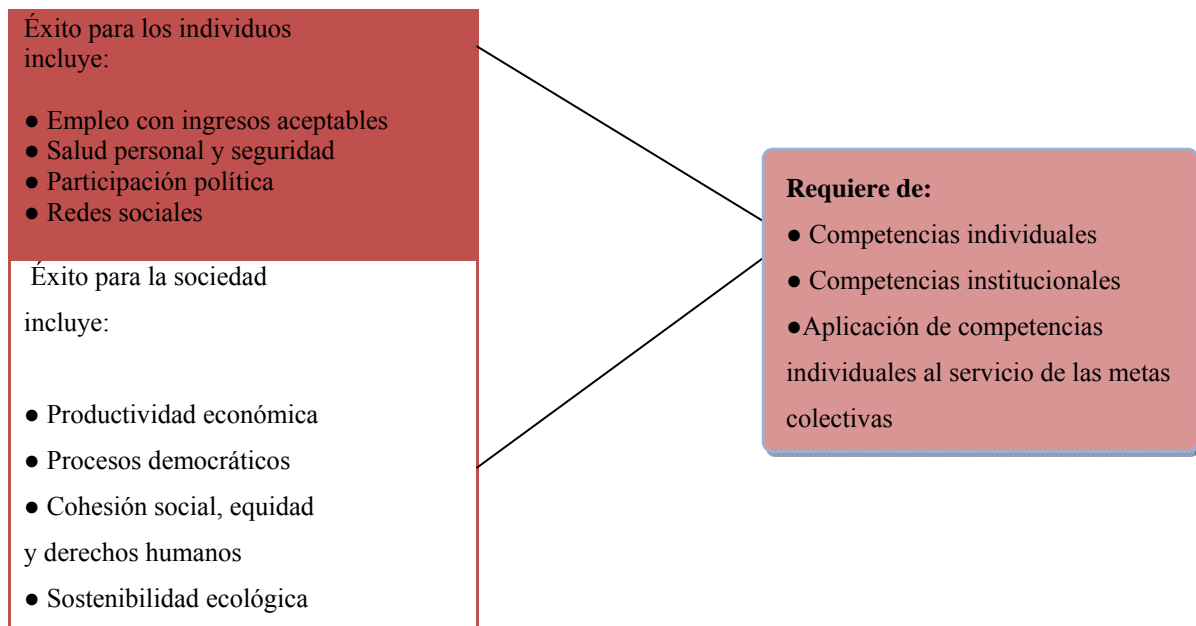


Figura 7: Competencias y objetivos individuales y colectivos.
Fuente: OCDE-DESECO, 2002:5

Las competencias, aún teniendo un valor particular, deben tener áreas múltiples de utilidad y deben ser de beneficio para todos. En la selección de las competencias clave relativas a las demandas individuales y sociales, en el informe se destacan una serie de condiciones. La primera de estas condiciones se relaciona con el tipo de beneficios que proporciona tanto económicos como individuales y sociales. La segunda condición hace referencia a su aplicabilidad a múltiples áreas y contextos de la vida y por lo tanto, deben ser competencias

transversales beneficiosas más allá de la vida laboral que es la tercera de las condiciones que se expone en el informe.

Así pues, “el dominio de una determinada competencia por parte del aprendiz, depende de una acción de enseñanza que vaya más allá de actividades de memorización y que sea inclusiva de prácticas procedimentales que desarrollen el saber hacer” (Martínez Ruíz & Sauleda, 2007: 32). Su dominio debe ser una aspiración común y debe tener aplicaciones diversas que contribuyan al bienestar económico y social.

En los diferentes documentos elaborados por la OCED (OECD), se ha venido destacando la necesidad de que las competencias personales estuvieran integradas en las competencias laborales propias de la profesión. En conjunto, a juicio de la citada organización las competencias laborales que generan más consenso serían las siguientes:

Competencias laborales	Habilidades Interpersonales	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo en equipo y colaboración en perseguir una meta común• Capacidad de liderazgo• Motivación y actitud• Habilidad para aprender• Resolución de problemas• Comunicación efectiva• Habilidades analíticas
	Habilidades intrapersonales	
	Habilidades tecnológicas	

Tabla 11: Competencias laborales

Fuente: OCDE, 2001:109

En España una de las publicaciones interesantes en relación a las competencias la encontramos en Eurydice⁴⁸ que ha venido realizando diferentes publicaciones referentes al ámbito educativo. En el informe de 2010 sobre “Competencias clave”, se destaca que: “En España, los nuevos programas tienen como objetivo desarrollar no sólo conocimientos técnicos y profesionales, sino también las habilidades personales y sociales” (EURYDICE, 2010:23).

⁴⁸ Eurydice es la red europea de información sobre educación. Se trata de una red institucional creada por la Comisión Europea y los Estados Miembros en 1980 como mecanismo estratégico para impulsar la cooperación en el ámbito educativo. En <http://www.educacion.gob.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=euryquedescripcion>

3.1.1.4. Descriptores de Dublín

Los Descriptores de Dublín⁴⁹ de 2003-2004 se redactaron con el objetivo de asegurar la calidad de las titulaciones. Insisten en la recomendación de que el diseño de los títulos y los estudios contenga enunciados genéricos de las expectativas de logro y de las habilidades que constituyen la representación del final de la certificación de un ciclo y, ofrecen puntos de referencia, (indicadores), que describen los resultados de aprendizaje de los estudios con referencia al marco nacional.

Los descriptores fueron desarrollados por un grupo internacional de expertos denominado *The Joint Quality Initiative*⁵⁰ y se consideran complementarios al trabajo sobre competencias realizado en el proyecto *Tuning* que hemos visto en el apartado anterior. En el marco de cualificaciones del EEES que se detalla en los descriptores, en los resultados referentes al primer ciclo, se incorporan competencias que hacen referencia a elementos de índole científica, social y ética que hemos destacado en negrita en la tabla que adjuntamos a continuación:

Descriptores de Dublín Resultados primer ciclo
<p>Las cualificaciones que indican la consecución del primer ciclo se otorgan a los alumnos que:</p> <ul style="list-style-type: none">. hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;.sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias⁵¹ que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;.tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;.puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;.hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Tabla 12: El marco de cualificaciones del EEES.

Fuente: Descriptores de Dublín⁵²

⁴⁹http://www.jointquality.nl/content/Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc

⁵⁰ *The Joint Quality Initiative (JQI)*. En <http://www.jointquality.org>.

⁵¹ La palabra ‘competencia’ se utiliza en los descriptores en su sentido más amplio, lo cual permite la gradación de capacidades o habilidades. No se utiliza en un sentido concreto, identificado únicamente sobre la base de una evaluación de tipo ‘sí/no’.

En www.jointquality.org/.../Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin

⁵² En http://www.jointquality.nl/content/Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc

En el marco europeo, el primer ciclo o grado abarca los estudios superiores que habilitan para el ejercicio de una profesión y permiten acceder al segundo grado (Martínez Ruíz & Sauleda, 2007) como es el caso del grado que nos ocupa en esta investigación.

Como vemos, para este nivel de estudios, de acuerdo con los descriptores de la Conferencia Mundial de la UNESCO a los que ya hemos hecho referencia en capítulo II, los descriptores contemplan la formación en valores que hasta el momento parecía desligada del contexto universitario.

Iniciábamos el capítulo haciendo mención a las diferentes clasificaciones que existen sobre las competencias. En este apartado hemos ofrecido algunos de los informes realizados a nivel europeo, pero también existen a nivel personal diferentes iniciativas, no solamente para la definición de las competencias, sino también para su clasificación. A continuación vamos a hacer referencia a algunas de ellas.

3.1.2. Las competencias según algunos expertos

Tal y como nos dicen Martínez Ruíz y Sauleda (2007:31), las posibilidades y alternativas teóricas y paradigmáticas, tanto en el diseño y tipificación de objetivos y competencias específicas, pensando en resultados de aprendizaje, como en el diseño de sus contenidos, pueden ser muy diversas.

El enfoque basado en las competencias contribuye a transformar en el mundo educativo lo que hasta hace poco eran los procesos de enseñanza- aprendizaje en los procesos de aprendizaje-enseñanza. En el presente apartado vamos a destacar algunas de las definiciones existentes sobre el término “*competencia*”, vinculadas al mundo de la educación. Vamos a centrarnos, concretamente, en aquellas definiciones que den un sentido global e integrado al término y que no se limiten solamente al campo profesional.

En este sentido, Perrenoud define la competencia como:

La aptitud para enfrentar eficazmente a una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud 2001: 509)

Según el autor, quien llega a dominar una determinada competencia es porque dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.

Para Feito (2008:24), "Con el desarrollo de las competencias se trata de formar a las personas no sólo para que puedan participar en el mundo del trabajo sino para que sean capaces de desarrollar un proyecto personal de vida". Para este autor, el aprendizaje por competencias debe luchar contra la fragmentación de los saberes impuestos por las diferentes disciplinas.

Otra de las definiciones es la que nos ofrecen Gallart y Jacinto (1995) que aparte de definir las competencias como el conjunto de conocimientos, cualidades y actitudes, añaden datos interesantes con relación a su adquisición en situaciones reales:

Son (las competencias)... un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

Lo anterior implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. Este conocimiento es necesario para la resolución de problemas no es mecánicamente transmisible; algunos autores lo llaman "conocimiento indefinible" y es una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de experiencia concreta que proviene fundamentalmente del trabajo en el mundo real. De este modo, las competencias, como conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba, se oponen a las calificaciones, que eran medidas por el diploma y la antigüedad. La definición de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exigen entonces acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal. (Gallart & Jacinto, 1995:1)

Según los autores, no sirve la mera calificación desde la educación formal y solo con la puesta en práctica pueden llegar a demostrarse. La propuesta exige un acuerdo entre el mundo de la educación y el del trabajo y ofrece una vía de adquisición de las competencias a través del Prácticum al que nos referiremos en el capítulo siguiente.

Otro de los autores que en sus textos ha analizado el origen de las competencias ha sido Le Boterf (2001:121), que, refiriéndose a su adquisición, caracteriza al profesional "como aquel que sabe gestionar y manejar una situación profesional compleja" lo que según el mismo autor supone: saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, saber transferir, saber aprender y aprender a aprender; y saber comprometerse

Según Le Boterf, la combinación de los mencionados saberes definiría la competencia que no puede entenderse como un conocimiento estático imposible de reducir a un saber o a un saber hacer.

Zabalza (2001) por su parte, entiende la competencia como una especie de paraguas semántico que abarca el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad académica, laboral o profesional. El mismo autor precisa que las competencias suponen una forma diferente de definir los propósitos de un proyecto formativo y, aunque pertenecen a la misma categoría que los objetivos puesto que implican la concreción de las intenciones, las competencias deben estar planteadas desde una perspectiva diferente que incluyan lo que él llama el componente operativo-práctico que tendrán los aprendizajes que deban alcanzarse.

De acuerdo con Parcerisa (2006), tener conocimientos o habilidades no implica haber adquirido competencias. Si bien estas integran conocimientos, habilidades y actitudes, estos deben tener un carácter aplicativo y contextualizado para poder mostrarlas y demostrarlas.

Sarramona (2004:1), en el documento de Identificación de las Competencias básicas en Cataluña, definía la competencia como “la capacidad de poner en práctica de forma integrada, conocimientos, habilidades, actitudes para resolver problemas y situaciones”.

Siguiendo con los estudios que han sido propiciados por la *Generalitat de Catalunya* en relación a las competencias en la formación escolar, destacar que la Sección VII de la Conferencia Nacional de Educación de Cataluña centró sus trabajos en el análisis de las competencias básicas y destacaba lo siguiente:

Cuando se habla de competencia existe toda una teoría psicológica, pedagógica y sociológica por detrás que, subrayando la necesidad de significación de todo aprendizaje, entiende el hecho de hacerse competente como un proceso de aprendizajes globales que integren contenidos de diversos tipos (conocimientos, habilidades y actitudes). Aprendizajes que comprenden el desarrollo de capacidades más que la exclusiva adquisición de contenidos puntuales y descontextualizados...Se trata de seleccionar aquellas capacidades que, de alguna manera, se consideran realmente indispensables para facilitar la plena realización personal y social (Noguera, 2002)

Aunque este documento, lo mismo que ocurría con el de Sarramona, hace referencia a las competencias básicas para la formación escolar, su carácter integrado puede aplicarse a la idea de competencia en el ámbito de la formación universitaria.

Por su parte Morin, (1999b), pensando en la educación del futuro, destacaba las siguientes competencias: tener en cuenta las limitaciones del conocimiento humano y sus posibilidades de ilusión o de error; adquirir un conocimiento global y contextualizado de los temas que la especialización de las asignaturas dificulta; conocer las características de la condición humana extraídas como síntesis de las diversas disciplinas, saber vivir en un mundo globalizado,

interrelacionado y cambiante; aprender a afrontar las incertidumbres; ser comprensivo ante los demás seres humanos y disponer de una formación ética, que deberá obtenerse más allá de los contenidos de una asignatura mediante un ejercicio constante de reflexión y práctica.

Vemos que, en distintos momentos, diferentes autores han destacado, por una parte, el carácter integrador que deben tener los diferentes componentes que conforman las competencias, y por otro lado, su carácter aplicativo.

Tal y como pone de manifiesto Isus *et al.* (2002), la competencia debe comportar un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y que deben complementarse entre sí. De esta manera, el individuo, en nuestro caso el docente, para actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales debe saber, saber hacer, saber estar y saber ser⁵³.

Rodríguez Diéguez (2002) añade a los saberes destacados por Isus *et al.*, competencias relacionadas con el saber aprender y el hacer saber diferenciando competencias técnicas y competencias sociales, tal y como vemos en la tabla resumen que viene a continuación:

Competencias técnicas		
Implican dominio de los conocimientos y destrezas específicos de un determinado campo profesional	Saber	Conocimientos generales o específicos, teóricos , científico-técnicos
	Saber hacer	Dominio de métodos y técnicas específicas de determinados campos profesionales
Competencias sociales		
Incluyen motivaciones, valores y capacidad de relación en un contexto social y organizativo	Saber aprender	Capacidad de formación permanente al ritmo de la evolución que se produce en la profesión, en la tecnología y en las organizaciones
	Saber estar	Actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar
	Hacer saber	Posibilidad de desarrollar aprendizajes como resultado de la intercomunicación personal

Tabla 13: Clasificación de las competencias.

Fuente: Adaptación (Rodríguez Diéguez, 2002)

⁵³ Conviene resaltar que muchos autores consideran que las competencias solamente pueden definirse en la acción, en situación, y por ello, como es el caso de Isus *et al.* pasan a denominarlas competencias de acción profesional aunque ello no suponga que se desarrollen solamente para habilitar para el empleo.

Nos interesa especialmente esta clasificación por la mención explícita de las competencias sociales relativas a saberes relacionados con las motivaciones que mueven a las personas a actuar en el contexto y a este aspecto volveremos a referirnos al hablar de la calidad en la motivación en el capítulo VI de este trabajo de investigación.

En las diferentes guías elaboradas por la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* para evaluar las competencias se define el término como «el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica». (Calbó, 2009:21; Gairín, 2009:13).

En una adaptación que De Miguel (2005) hizo de la clasificación establecida por la Universidad de Deusto, las competencias integrarían los siguientes componentes:

<p><i>Conocimientos y capacidades intelectuales</i></p> <p>Suponen la adquisición de conocimientos, clasificaciones, teorías ets y están relacionados con disciplinas específicas o área profesional</p>	<p><i>Conocimientos generales para el aprendizaje</i></p> <p><i>Conocimientos académicos vinculados a una materia</i></p> <p><i>Conocimientos vinculados al munso profesional</i></p>
<p><i>Habilidades y destrezas transversales</i></p> <p>Suponen el entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con las disciplinas científicas o área profesional</p>	<p><i>Habilidades intelectuales</i></p> <p><i>Habilidades de comunicacióm</i></p> <p><i>Habilidades interpersonales</i></p>
<p><i>Actitudes y valores</i></p> <p>Incluyen actitudes y habilidades necesarias para el ejercicio profesiona: responsabilidad, autonomía, incitativa ante situaciones complejas, coordinación etc</p>	<p><i>Actitudes y valores de organización y gestión personal</i></p> <p><i>Actitudes y valores de desarrollo profesional</i></p> <p><i>Actitudes y valores de compromiso personal (y nosotros añadiríamos de compromiso social).</i></p>

Tabla 14: Clasificación de las competencias.

Fuente: Adaptación De Miguel (2005)

Los contenidos necesarios para el desarrollo de la competencia serían:

Contenidos o componentes de la competencia	
SABER	Datos, hechos, informaciones, conceptos, conocimientos.
SABER HACER	Habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación.
SABER SER	Normas, actitudes, intereses, valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades.
SABER ESTAR	Predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo.

Tabla 15: Contenidos o componentes de las competencias.

Fuente: De Miguel (2005)

Como vemos, entre los diferentes autores, existe coincidencia en que el saber integrado implica el desarrollo de distintos saberes interrelacionados entre sí.

Barnett señala cuatro condiciones para poder hablar del desarrollo competencial en la formación universitaria. Las condiciones que propone son las siguientes: existencia de una situación con cierta complejidad, desempeño que considere la situación y que sea intencional, evaluación de la actuación que constate la superación de las demandas establecidas y sensación de trabajo bien hecho.

Se trataría de reconocer la complejidad, identificar el problema y llevar a cabo una acción pertinente que implique una reflexión y una evaluación de la situación y de las actuaciones llevadas a cabo en el contexto. A esta metacognición que lleva implícita, Ajello (1999) añade que una competencia bien asimilada por el estudiante, deberá permitirle proyectar los nuevos conocimientos hacia diferentes situaciones y desarrollar la capacidad para hallar soluciones en colaboración con los demás considerando que la capacidad para trabajar en grupo es una de las cualidades más apreciadas para los empleadores.

En la actualidad, el reconocimiento y la valoración de todos los elementos o componentes que configuran una competencia parece evidente. Por muy importante que sea el desarrollo académico de los estudiantes, este no debe ser el único centro de la formación como ha venido ocurriendo en épocas pasadas.

A las competencias genéricas y al cambio de paradigma que implica el proceso de convergencia europea vamos a hacer referencia en los dos siguientes apartados.

3.1.3. La importancia de las competencias genéricas en la educación superior

Antes de hablar del aprendizaje basado en competencias que se deriva del EEES, la formación universitaria estaba centrada, casi de manera exclusiva, en el desarrollo académico. Para evaluar por competencias debemos conocer qué es lo que se va a evaluar y cómo se va a evaluar en base a unos criterios que nos indican los resultados de aprendizaje que se deben lograr.

Las competencias tienen un componente cognitivo imprescindible relativo al saber y al saber hacer, sin embargo es preciso incorporar en los programas de estudios las actitudes y los valores, como ya hemos visto. La elección de las competencias no está exenta de las concepciones sociales e individuales y su valoración depende, a menudo, de criterios políticos y económicos. El panorama social actual precisa de una formación universitaria integral de los alumnos y de unas competencias multifuncionales adecuadas para la vida y para la profesión.

Las competencias genéricas según Rychen (2002) a parte de multifuncionales, son transversales puesto que pueden aplicarse a cualquier campo social, se refieren a un orden superior de complejidad mental puesto que favorecen el desarrollo de habilidades intelectuales e impulsan el crecimiento de actitudes y valores profundos (Villa & Poblete, 2007:45). Al mismo tiempo son también multidimensionales puesto que afectan el desarrollo de diferentes dimensiones (personal, social, académico, práctico e institucional).

Para la selección de competencias genéricas se deberían tener en cuenta los siguientes criterios (QCA, 2001): que sean consistentes con los derechos humanos y los valores democráticos, que desarrollen la capacidad individual para satisfacer necesidades personales con ética y con éxito, que sean compatibles con la diversidad individual y social, que integren capacidades humanas para el beneficio personal y social, que desarrollen la significatividad del aprendizaje y la autonomía de las personas.

Aunque no se pone en duda la eficacia de una buena preparación académica, ésta no puede ser la única. Deben desarrollarse, de manera integrada, habilidades aplicables a situaciones laborales y sociales que los estudiantes van a vivir a lo largo de la vida.

3.2. Competencias docentes de los estudios de Grado de Maestro

Los estudios de Magisterio, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, han pasado a convertirse en estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil y de Primaria respectivamente.

Los nuevos desafíos y las nuevas necesidades de la sociedad requieren de profesionales preparados para hacer frente a los nuevos retos que se presentan en las aulas y fuera de ellas. La sociedad pide cambios en la educación y estos cambios en los diferentes niveles educativos requieren de maestros y de maestras preparados, con una sólida formación inicial, capaces de tomar decisiones innovadoras, de trabajar en equipo y capaces de relacionarse con otros colectivos como familias, asociaciones y entidades, con una preocupación por la formación continua que les permita la adaptación profesional a una sociedad de cambios constantes.

No se trata solamente de cambiar contenidos para adaptarse a la nueva situación, sino de cambiar las formas de enseñar que permitan acceder a ellos. Todos estos requisitos deben reflejarse en el plan de estudios de formación del profesorado.

Fuentes Abeledo (2009) distingue cuatro modelos de currículum de formación de profesores que se han hecho evidentes a lo largo de los tiempos en las universidades españolas:

- Modelo Disciplinar: basado en el saber declarativo, el conocimiento académico es fundamental. En este modelo la tutorización pasaría a ocupar un segundo plano.
- Modelo Vivencial: supone una inmersión en los centros y se basa en un aprendizaje por imitación, por ensayo y error ya que se considera al profesor como experto, como modelo de actuación a imitar por parte de los estudiantes.
- Modelo Tecnológico. Supone un enfoque por competencias de tipo conductista. El Prácticum nos serviría en este caso para que los estudiantes pudieran entrenarse en habilidades concretas.
- Modelo por competencias. Permite desarrollar cuatro tipos de competencias a través de currículum que coinciden con la clasificación hecha en el proyecto *Tuning* mencionado en el capítulo anterior:
 - Transversales y genéricas de orientación personal
 - Académicas de orientación profesionalizadora
 - Específicas profesionales

- Profesionales desde un enfoque de desarrollo integral. Este último enfoque es el que nos interesa especialmente y es al que también se refería la OCDE (2001) al considerar importante la integración de competencias personales imprescindibles para el ejercicio de la profesión⁵⁴.

Los modelos de formación centrados en competencias (*competence-based education*), presentan distintas formulaciones y han sido también fruto de discusión y controversia. Su complejidad no es más que conlleva todo proceso formativo sobre todo cuando de la formación depende el desarrollo profesional y personal de los estudiantes y la integración de los saberes.

Partiendo del planteamiento de Houston (1990:2724), a la hora de establecer un modelo de formación centrado en competencias podría hablarse de siete enfoques o procedimientos distintos que nos ha parecido interesante destacar y que no deberíamos entender como excluyentes sino como complementarios para la formación del profesorado:

Percepción o enfoque	Manera de proceder para definir el modelo competencial
Profesional	Los profesores o responsables académicos generan una lista consensuada de comportamientos y actuaciones características de los profesionales
Conceptual	Partiendo de un enfoque doctrinal establecido se definen las actuaciones
Análisis de tareas	Se realiza un listado de las tareas desarrolladas por los profesionales del sector y posteriormente se definen en términos de competencias
Resultados de la investigación	A partir de los resultados de investigaciones existentes o de las que han sido realizadas en el propio contexto, se elabora la propuesta de competencias para la formación
Conversión de cursos tradicionales en competencias	Partiendo de los contenidos de las disciplinas segmentadas, se analiza la vinculación que podría existir entre las competencias
Necesidades de los estudiantes	Se contextualizan y adaptan las competencias al grupo de estudiantes con los que se va a trabajar identificando cuáles son sus necesidades
Necesidades de la sociedad	La formación por competencias se adapta a las necesidades sociales, culturales, tecnológicas, científicas etc. del contexto

Tabla 16: Enfoques o procedimientos para establecer las competencias

Parece evidente que las competencias deben incorporar conocimiento, experiencia práctica y reflexión y que no podemos considerarlas de manera aislada.

⁵⁴ A este documento nos hemos referido en el capítulo 3.1.1.3 de la tesis.

Siguiendo con el proceso de adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea, De Miguel (2005) dirigió un estudio con la finalidad de desarrollar una propuesta metodológica sobre el trabajo a realizar que sirviera para elaborar los diferentes planes de estudio de títulos de grado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), documento que en la *Universitat Internacional de Catalunya* fue utilizado como base para la elaboración de los planes de estudio de Grado de Educación.

El objetivo del estudio era facilitar algunas orientaciones que permitieran la concreción de los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las implicaciones metodológicas que exige el cambio de paradigma. En esta propuesta, el autor hace referencia a la competencia como a “un potencial de conductas que se adaptan a una situación” (De Miguel, 2005:22). El autor entiende estas conductas de manera dinámica, adaptables al contexto y que se aprenden a lo largo de toda la vida.

Las características subyacentes a la competencia, según el mismo autor, son de diferentes tipos. Así, podemos hablar de motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, conocimientos y habilidades.

Las dos últimas competencias referentes a los conocimientos y las habilidades son la parte más superficial y visible del comportamiento, mientras que las tres primeras (motivos, rasgos de personalidad y autoconcepto), responden a aspectos más profundos y menos visibles de la personalidad y por lo tanto más difíciles de desarrollar y de evaluar.

De Miguel utiliza la siguiente tabla para explicar el modelo de flujo causal de la competencia en base a la definición establecida:

Intención	Acción	Resultado
Características de la personalidad	Comportamiento	Desempeño profesional
Motivos	Habilidad	
Rasgos		
Autoconcepto		
Conocimiento		

Tabla 17: Modelo de flujo causal de la competencia.

Fuente: Adaptación de (De Miguel, 2005:24)

Las intenciones procedentes de las características personales, nos mueven a actuar y a mostrar o demostrar un comportamiento siendo el resultado efectivo o no para el desempeño profesional. En este sentido, un estudiante que ya posee determinado conocimiento y que ya

ha realizado determinada actividad, hasta que no se enfrente a una situación académica o profesional determinada no revelará su nivel de competencia tal y como vemos en la siguiente ilustración:

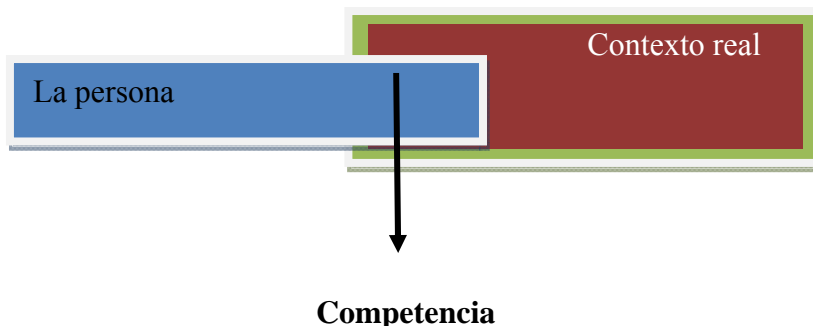


Figura 8: Lectura de la competencia.

Fuente: Adaptación de: De Miguel (2005:26)

A esta figura nos vamos a referir nuevamente más adelante en el capítulo referente al Prácticum y sus competencias.

3.2.1. Competencias recogidas en los documentos oficiales

Una vez establecido el marco europeo, cada país miembro debía proceder a adecuar las titulaciones al EEES. En España la adecuación debe determinarla la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), el Consejo de Coordinación Universitaria y las Administraciones Educativas correspondientes tanto a nivel estatal como de las Comunidades Autónomas (CCAA).

En el contexto español, al hablar de las competencias que los docentes deben adquirir, no podemos dejar de hacer referencia a las mencionadas en el Libro Blanco de Magisterio de ANECA.

3.2.1.1. Libro Blanco de Magisterio de ANECA

Como ya hemos visto en el capítulo anterior, el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005), al igual que el del resto de las titulaciones, ofrece una propuesta no vinculante que se presentó ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración. Pretendía servir como instrumento de reflexión y ayuda para la elaboración de los planes de estudio que debían desarrollarse en aquel momento.

El Libro recoge numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de Título de Grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la

titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos.

En el capítulo 6 del citado documento, se hace referencia a las competencias genéricas o transversales que debería tener el profesional docente y en el capítulo 7 se hace mención a las específicas.

Con relación a las competencias genéricas que son las que nos interesan para nuestra investigación, el objetivo se centraba en valorar la importancia de cada una de ellas en relación con los diferentes perfiles profesionales docentes, definidos previamente en el mismo documento según el modelo del proyecto *Tuning*.

Las competencias transversales que presentamos a continuación, fueron valoradas por ciento ochenta profesores de dieciocho universidades.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
INSTRUMENTALES	Comunicación oral y escrita en la lengua materna Capacidad de organización y planificación Capacidad de análisis y síntesis Conocimiento de una lengua extranjera Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio Capacidad de gestión de la información Resolución de problemas Toma de decisiones
PERSONALES	Trabajo en equipo Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar Trabajo en un contexto internacional Habilidades en las relaciones interpersonales Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad Razonamiento crítico Compromiso ético

SISTÉMICAS	Aprendizaje autónomo Adaptación a nuevas situaciones Creatividad Liderazgo Conocimiento de otras culturas y costumbres Iniciativa y espíritu emprendedor Motivación por la calidad Sensibilidad hacia temas medioambientales
-------------------	---

Tabla 18: Competencias transversales (genéricas) título Grado Magisterio.
Fuente: (ANECA, 2005:84)

Después de analizados globalmente los resultados, en el documento se llegó a realizar la siguiente interpretación de los mismos que recogemos en la tabla siguiente y en los comentarios extraídos del Libro Blanco:

Competencias más valoradas	Competencias menos valoradas
1. <i>Comunicación oral y escrita en la lengua materna</i> 2. <i>Capacidad de organización y planificación</i> 3. <i>Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad</i> 4. <i>Habilidades en las relaciones interpersonales</i> 5. <i>Creatividad</i> 6. <i>Trabajo en equipo</i>	1. Trabajo en un contexto internacional 2. Liderazgo 3. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio 4. Capacidad de gestión de la información 5. Conocimiento de una lengua extranjera

Tabla 19: Valoración de las competencias docentes en el Libro Blanco de ANECA (2005).
Fuente: Elaboración propia

1. Las tres competencias más valoradas son, por este orden: capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna, capacidad de organización y planificación, y capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad.

Las dos primeras son competencias “instrumentales” clásicas, que destacan el valor de la corrección en la función comunicativa del maestro así como la necesidad de actuar conforme a un plan previamente organizado. La tercera, en cambio, es una competencia “personal” relativamente nueva, que destaca la necesidad de saber atender el carácter plural y no homogéneo de la escuela hoy en día.

2. Las tres siguientes en mejor estimación son, por este orden: habilidades en las relaciones interpersonales, creatividad, y trabajo en equipo.

Entre estas apreciamos como, salvo en el caso de la segunda -una competencia “sistémica” que nos resulta muy difícil interpretar-, las otras dos competencias “personales” destacan la necesidad de insertarse y trabajar en un contexto social.

3. A su vez, las cinco menos valoradas son, por este orden: el trabajo en un contexto internacional, el liderazgo, los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, la capacidad de gestión de la información, y el conocimiento de una lengua

extranjera. Naturalmente esta última es así valorada en todos los perfiles salvo en el de lenguas extranjeras.

Según esto, no deja de sorprender que resulten tan poco valoradas dos competencias consideradas básicas hoy en día como son el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías así como el de otro idioma. Asimismo, sorprende también que en un contexto tan europeizante como el que vivimos lo peor valorado de todo resulte ser precisamente el trabajo en un contexto internacional.

Por otra parte, el liderazgo, que se supone debe ser “instructivo”, es una propuesta para directivos que parece no haber calado entre los académicos consultados, tal vez porque al contrario del modelo citado sugiere o evoca de hecho una forma perversa del mismo como es la manipulación. Por fin, resulta muy difícil interpretar el resultado de la competencia que nos resta por comentar: ¿será que se considera -desde una perspectiva muy lineal-, que la información es poca y que es la que es, y que por tanto no requiere de ninguna “gestión”?

4. De casi todas las demás competencias cabe decir que también son consideradas, pero eso sí con valores menores; de destacar alguna cabría señalar: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad crítica, el aprendizaje autónomo y la adaptación a nuevas situaciones.

Otras competencias, tan defendidas por la literatura de innovación educativa, como son la motivación por la calidad y la sensibilidad hacia temas medioambientales, se mantienen todavía en un más discreto segundo o tercer plano (ANECA, 2005:85).

Tal y como afirma Fernández Muñoz (2007:1), “el desarrollo tecnológico actual nos está situando ante un nuevo paradigma de la enseñanza que da lugar a nuevas metodologías y nuevos roles docentes”. Sin embargo en el Libro Blanco y respecto al análisis de las valoraciones de las competencias transversales, se destacó que: “La prevalencia de (una) perspectiva tradicional predominante ha supuesto una sorpresa, en la medida que las expectativas de los miembros del grupo de trabajo se enmarcaban en la dirección contraria, y también un motivo de preocupación de cara a la resistencia al cambio del modelo formativo que se propone desde estas páginas” (ANECA, 2005:86).

A parte de estas competencias transversales o genéricas, se valoraron las competencias específicas de cada uno de los perfiles de maestro. De este apartado solamente haremos referencia a las 23 competencias seleccionadas que se consideraron comunes a todos los perfiles de maestros y que fueron las siguientes:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES A TODOS LOS MAESTROS	
SABER	<ol style="list-style-type: none">1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica

SABER HACER	<p>4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa</p> <p>5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa</p> <p>6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural</p> <p>7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación</p> <p>8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo</p> <p>9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas</p> <p>10. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación</p> <p>11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos</p> <p>12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación</p> <p>13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva</p> <p>14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos</p> <p>15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa</p>
SABER ESTAR	<p>16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional</p> <p>17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias</p> <p>18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa</p> <p>19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno</p>

SABER SER	<p>20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones</p> <p>21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable</p> <p>22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral</p> <p>23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica</p>
------------------	--

Tabla 20: Competencias específicas comunes a todos los maestros

Fuente: (ANECA, 2005:90)

Del análisis de estas competencias que se hace en el Libro Blanco, recogemos las siguientes conclusiones:

- Que la categoría “Saber” tiene mayor interés que las otras: pues tres de los tres ítems que la configuran ocupan los tres primeros lugares en cuanto a importancia.
- Que en segundo lugar destaca el “Saber hacer”. Aquí, los ítems mejor valorados son el 7, el 12 y el 14, configurando un bloque de competencias muy clásico relativos a la promoción del aprendizaje adaptado al nivel, del saber evaluar y del ejercicio de la función tutorial.
- Que en tercer lugar se sitúa el “Saber ser”, con una orientación también clásica relacionada con la promoción del rendimiento académico y educar al ciudadano.
- Y que en cuarto lugar está el “Saber estar”, con ninguno de sus ítems entre los más importantes.

Ninguno de los ítems correspondientes al “saber estar” destacó entre los más importantes y en la categoría del “saber ser” sólo se reflejaba como importante el compromiso para potenciar el rendimiento académico y el progreso.

Si se comparan los datos mejor y peor valorados entre sí, parece que lo que se valora más es lo que concierne más directamente al trabajo de enseñanza en el aula, de tal forma que, cuanto más se aleja una competencia de esa actividad concreta menos valor se le otorga. En este sentido llama la atención que resulten ser los mismos académicos los que valoren en último lugar la investigación educativa, la capacidad de análisis crítico y la mejora de la calidad de los contextos de aula y de centro.

Por todo ello, quizás lo más relevante de estos datos es, de nuevo, esa visión “clásica” o tal vez “conservadora” del maestro y la visión estrictamente académica de los estudios; incluso

con cierto fortalecimiento de una “racionalidad técnica en detrimento de otra más reflexiva o crítica” (ANECA, 2005:93).

Del análisis de los resultados, llama la atención que los mismos académicos valoren en último lugar la investigación educativa, la capacidad de análisis crítico de las propuestas curriculares, la colaboración con la comunidad educativa y la mejora de la calidad de los contextos de aula y de centro (ANECA, 2005:92).

3.2.1.2. RD 1393/2007

En el preámbulo del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales se dice:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.

En el apartado 5 del anexo 1 del mismo RD 1393/2007 correspondiente a la planificación de las enseñanzas, se hace referencia a que la propuesta de estudios de grado debe incluir materias/módulos de formación básica, materias/módulos de carácter obligatorio y de carácter optativo y la materia/módulo referente a las prácticas externas y al Trabajo de fin de grado, siendo 240 el número total de créditos.

Tipo de materia	Créditos
Formación básica	A definir
Obligatorias	A definir
Optativas	A definir
Prácticas externas (incluidas en el grado de maestro) Trabajo Fin de Grado	A definir
TOTAL	240

Tabla 21: Resumen de las materias que constituyen la propuesta en un título de grado y su distribución en créditos

Fuente: (RD 1393/2007:44047)

Por su parte, la disposición novena del Real Decreto al que nos estamos refiriendo, encomienda al Ministro de Educación y Ciencia el establecimiento de los requisitos respecto a objetivos del título y planificación de las enseñanzas. Como consecuencia, las Órdenes ECI

3854/2007 y ECI 3857/2007 de 27 de diciembre, establecieron, como veremos a continuación, los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de Grado que habilitarían para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, respectivamente.

3.2.1.3. Orden ECI 3854/2007 y ECI 3857/2007

Respecto a las competencias, las directrices de las ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007 obligan, que, como mínimo, aparezcan de manera literal doce competencias en cada uno de los grados de Maestro. Estas competencias se recogen en el apartado 3 de las citadas órdenes y son las siguientes para los estudiantes de educación infantil:

Objetivos. Competencias que los estudiantes deben adquirir:

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil

y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Y en el apartado 3 de la Orden ECI 3857/2007 se destacan las siguientes competencias para los estudiantes de educación primaria:

Objetivos. Competencias que los estudiantes deben adquirir:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Posteriormente en el apartado 5 de ambas órdenes ministeriales y en relación a la planificación de las enseñanzas, se definen los módulos que debe incluir cada uno de los planes de estudio, los créditos y las competencias correspondientes a cada uno de los módulos de formación básica, didáctico y disciplinar y Prácticum en cada uno de los grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria.

Así para la educación infantil, el plan de estudios debería incluir los siguientes módulos:

Módulo	ECTS	Competencias que deben adquirirse
De formación básica	100	
Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años).		Competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.
		Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6. Conocer los fundamentos de atención temprana. Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas. Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo		Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención. Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
Sociedad, familia y escuela.		Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.
Infancia, salud y alimentación.	Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables. Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual. Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos. Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.	

<p>Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes.</p>		<p>Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente. Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes. Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6. Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.</p>
<p>Observación sistemática y análisis de contextos.</p>		<p>Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil. Dominar las técnicas de observación y registro. Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales. Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.</p>
<p>La escuela de educación infantil.</p>		<p>Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional. Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas de innovadoras en educación infantil. Valorar la importancia del trabajo en equipo. Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales. Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización. Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.</p>
<p>Didáctico y disciplinar</p>	<p>60</p>	
<p>Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática.</p>		<p>Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico. Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural. Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación. Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia. Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible. Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.</p>

Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura		Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Favorecer las capacidades de habla y de escritura. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita. Conocer la tradición oral y el folklore. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua. Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura. Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil. Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera.
Música, expresión plástica y corporal		Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad. Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.
<i>Prácticum</i>	50	
<i>Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado.</i>		<i>Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</i>

Tabla 22: Distribución plan de estudios para la educación infantil.

Fuente: Orden ECI 3854/2007

En ambas tablas, hemos destacado en cursiva las competencias correspondientes al módulo Prácticum porque nos interesan especialmente para nuestro estudio.

En el caso de primaria la distribución del plan de estudios, según la orden ministerial correspondiente, debería ser el siguiente:

Módulo	ECTS	Competencias que deben adquirirse
De formación básica	60	
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		Competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones. Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.
Procesos y contextos educativos		Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12. Conocer los fundamentos de la educación primaria. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Abordar y resolver problemas de disciplina. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.

<p>Sociedad, familia y escuela</p>		<p>Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.</p>
<p>Didáctico y disciplinar</p>	<p>100</p>	
<p>Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias Experimentales</p>		<p>Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología). Conocer el currículo escolar de estas ciencias. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana. Valorar las ciencias como un hecho cultural. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.</p>
<p>Ciencias Sociales</p>		<p>Comprender los principios básicos de las ciencias sociales. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p>

Matemáticas	<p>Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc.). Conocer el currículo escolar de matemáticas. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas. Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana. Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p>
Lenguas	<p>Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza. Fomentar la lectura y animar a escribir. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p>
Educación musical, plástica y visual	<p>Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p>
Educación física	<p>Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física. Conocer el currículo escolar de la educación física. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p>

<i>Prácticum</i>	50	
<i>Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado</i>		<i>Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</i>

Tabla 23: Distribución plan de estudios para la educación primaria.
Fuente: Orden ECI 3857/2007

De acuerdo con el RD 1393/2007, las universidades, sin obviar las directrices anteriormente destacadas, tendrán la autonomía y la flexibilidad necesarias para definir, a parte de las mencionadas por decreto, otras competencias de módulo o materia así como las actividades formativas con su contenido en créditos ECTS y su metodología de enseñanza- aprendizaje acorde para la adquisición de las competencias, los contenidos y los sistemas de evaluación.

En el caso del Prácticum, vemos que la equivalencia de créditos es la misma para las dos especialidades y las competencias solo varían en lo referente a las edades del alumnado al que deberán atender. Aunque la mayoría de las competencias destacadas en las órdenes ministeriales son de carácter específico vinculado a cada uno de los módulos y a la profesión, recordar que cada universidad debe establecer las competencias genéricas o transversales que considere imprescindibles de acuerdo con el perfil profesional.

Respecto a las competencias mencionadas anteriormente, merece especial mención la competencia referida al “conocimiento de formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social” puesto que tiene relación con el propósito de nuestro trabajo de investigación.

3.2.1.4. Las competencias personales y profesionales de los docentes según el DEGC

El trabajo que a nivel europeo y español se ha hecho y se está haciendo para definir el tipo de competencias que deberían tener los docentes, ha tenido su reflejo en las diferentes comunidades autónomas con competencia en materia educativa. En el caso de Cataluña, el *Departament d'Educació* elaboró en el año 2009 un listado de competencias profesionales y transversales que ha considerado básicas para el ejercicio de la profesión docente (DEGC, 2009).

En el documento se definen las competencias como una manera genérica, flexible, integradora y amplia por una parte; de conocer y comprender el mundo académico y científico de los conocimientos, lo que identificaríamos como “saber”; en segundo lugar el “saber cómo actuar” que ofrecería la posibilidad de aplicar en la práctica y, de manera operativa, los conocimientos o los saberes adquiridos y; por último, el “saber ser” centrado en los valores básicos de la convivencia de la democracia.

Siguiendo con el mismo documento, se entienden las competencias como parte integradora de una manera de entender la vida personal y de desarrollo de la capacidad para comprender la interrelación con los demás y la capacidad para detectar las necesidades de la sociedad, para poder actuar en ella con coherencia y responsabilidad. Los componentes que integran las competencias proceden de distintos campos del saber y llevan implícitos el pensamiento, el sentimiento y la actuación de una manera integrada.

Para el DEGC, la focalización de las competencias que los docentes deberían poseer para poder enseñar y poder educar a los niños y niñas en la coherencia y la responsabilidad, es fundamental y para ello considera que deben desarrollarse, de una manera integrada, competencias personales vinculadas a la autoestima y el crecimiento personal del docente junto con las competencias específicas propias del campo del saber y con este objetivo establece esta doble clasificación entre competencias profesionales y competencias personales.

Referente a las primeras, el documento mencionado hace referencia a todas aquellas competencias relacionadas directamente con la acción educativa de enseñar y aprender ciencia y a la manera de gestionar un centro, un grupo de alumnos y la relación con las familias. De entre las competencias profesionales seleccionadas por el DEGC, y en relación al tema de

investigación que nos ocupa, destacamos la importancia concedida al trabajo en equipo y la interrelación que esta competencia comporta con el resto de la comunidad educativa y con el entorno social.

Para los responsables del DEGC, la adquisición de las competencias personales están constituidas por competencias interpersonales e intrapersonales y su adquisición implica aprender a movilizar conocimientos, habilidades y actividades. Si bien unas y otras están relacionadas, podríamos decir que las intrapersonales se vinculan más directamente con el crecimiento personal, la autorregulación y el equilibrio y nos interesan en especial por la relación y el compromiso que suponen con los demás y con la sociedad.

Según el sitio web al que nos estamos refiriendo, las competencias interpersonales se contemplan como las competencias “dirigidas al establecimiento de la convivencia (escucha, diálogo, respeto, asertividad...) que facilitan la cooperación y el trabajo en común (animación de grupos, toma de decisiones, resolución de conflictos etc.). Por su importancia para el presente trabajo de investigación, citamos textualmente la competencia interpersonal destacada por el DEGC y las implicaciones que de ella se derivan⁵⁵:

Competencia Interpersonal: Establecer relaciones positivas con los demás y facilitar la cooperación.

Esta competencia implica:

- Saber comprender y poder experimentar los estados internos de otra persona, dando respuestas adecuadas a las necesidades de los demás, al tiempo que se establecen vínculos de amistad y de colaboración.
- Saber participar activamente y crítica en interacciones en contextos multilingües y multiculturales, gestionando diferentes repertorios lingüísticos, con actitud positiva de respeto, estimación e interés por las diversas lenguas y culturas y con voluntad de aprender de ellas.
- Saber y poder experimentar, que la empatía estimula las relaciones de ayuda entre los miembros de la comunidad educativa.
- Saber que la relación positiva con los demás conlleva el establecimiento de vínculos afectivos y de colaboración que facilitan la disponibilidad para el aprendizaje, la

⁵⁵ En:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=9df799531b2d0210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=9df799531b2d0210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

convivencia y el trabajo en común. La disposición a la escucha, al diálogo, al respeto y al ejercicio de la asertividad, así como el conocimiento y la animación de los grupos de niños y jóvenes crea un escenario óptimo para el aprendizaje.

- Saber que el trabajo para una madurez personal no se limita a disponer de información, ni a una actividad únicamente intelectual sino vivencial profunda y permanente, a nivel personal y profesional. Es la base para el descubrimiento de la interdependencia entre los humanos y de la ética solidaria. (DEGC, 2009)

Como vemos, según el documento, el trabajo y la acción del docente va mucho más allá del trabajo y la acción realizados en las aulas y le exige un compromiso y una responsabilidad con la sociedad.

3.2.1.5. El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya

Siendo fieles a las órdenes ministeriales que conforman la profesión de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, y a las directrices del DEGC con relación a las competencias docentes, en la Facultad de Educación de la *Universitat Internacional de Catalunya (UIC)*, haciendo uso de la autonomía que se concede a las universidades en relación a la toma de decisiones que afectan al diseño de las titulaciones de educación infantil y educación primaria, la organización de los planes de estudio de las Grado de Educación en cuatro módulos que suman un total de 240 créditos: módulo de formación básica, módulo didáctico disciplinar, módulo de optativas y módulo de Prácticum.

La distribución de los 240 créditos totales de la titulación de Grado de Magisterio en función de estos cuatro módulos es la siguiente:

- Módulo de formación básica con una carga de 100 créditos ECTS, en el caso de educación infantil y de 60 créditos ECTS en el caso de educación primaria.
- Módulo didáctico y disciplinar con una carga de 60 créditos ECTS para la educación infantil y de 100 créditos ECTS para la educación primaria.
- Módulo de optativas con una carga de 30 créditos ECTS en ambas titulaciones
- Módulo Prácticum con una carga de 50 créditos ECTS para ambas titulaciones.

A modo de resumen:

Módulos	Nº Créditos ECTS EI ⁵⁶	Nº Créditos ECTS EP ⁵⁷
Módulo de Formación Básica	100	60
Módulo Didáctico y Disciplinar	60	100
Módulo Optativas	30	30
Módulo Prácticum	50	50
TOTAL	240	240

Tabla 24: Relación módulos/nº créditos en los títulos de grado de Maestro.
Fuente: UIC

Respecto a la parte organizativa y de distribución de créditos así como de selección de las competencias de cada uno de los módulos, en la UIC hemos seguido las directrices establecidas por las dos órdenes ministeriales antes mencionadas.

Para la selección de las competencias profesionales y transversales que favorecen el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones, nos hemos orientado en el Proyecto *Tuning* y, en concreto, en la selección establecida por la universidad de Deusto como colíder del proyecto, y en la clasificación del DEGC a la que hemos hecho referencia en el apartado anterior.

3.2.2. Las competencias docentes según algunos expertos

Visto lo anterior, podríamos decir que la definición de la competencia surge de las características del perfil profesional concreto, del análisis de la tarea que el profesional debe desarrollar en su puesto de trabajo y de las demandas específicas que se hacen a la formación para dar respuesta a las funciones, no solamente profesionales, que se deben cubrir.

“El docente es la persona encargada de conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje sobretodo en la escuela de educación infantil y primaria pero también en escuelas de adultos, en escuelas penitenciarias y en aulas hospitalarias para niños” (AQU, 2009:57).

En relación con la afirmación anterior y de acuerdo con Imbernón (1998), antes de pasar a analizar las competencias que deben lograr los profesores, es preciso tener en cuenta pues las tareas que deben realizar para relacionar las unas con las otras y conocer las dimensiones de

⁵⁶ EI hace referencia a Educación Infantil

⁵⁷ EP hace referencia a Educación Primaria

su actuación. El citado autor agrupa estas tareas en tres grandes categorías interdependientes entre sí: las tareas del profesor en relación con la comunidad, las del profesor en relación con la escuela como institución, y las del profesor en relación con el alumno y el grupo clase, añadiendo la importancia de considerar la dimensión social que abarca a las anteriormente citadas.

La primera clasificación, exige el conocimiento profundo de la comunidad, la segunda categoría apunta al conocimiento que debe tener del sistema educativo y referente a la relación profesor-alumno y grupo clase debe buscar, en palabras del mismo autor, maximizar la relación enseñanza-aprendizaje.

Entre las competencias a las que Imbernón hace referencia en su libro, cabe destacar las siguientes: análisis crítico, capacidad reflexiva, conocimiento técnico, capacidad de adaptación, capacidad de trabajo en equipo o cooperativo, capacidad organizativa y competencia en áreas de gestión administrativa.

Sin duda alguna, el modelo de docente tradicional centrado y aislado en la instrucción, que basa su enseñanza solo en la transmisión y la exposición como único recurso, debe cambiar. El proceso ya no está centrado solo en la enseñanza, sino en el aprendizaje y ello supone ejercer cambios en el qué y en el cómo del proceso.

En este marco, y a partir de las competencias básicas que debe tener todo docente Marqués (2000: 310) sintetiza las principales funciones que los profesores deben realizar hoy en día:

- Planificar cursos (conocer las características individuales y grupales de sus alumnos; diagnosticar sus necesidades de formación; diseñar el currículum).
- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas y que consideren la utilización de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación...).
- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionarlos recursos).
- Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden (informar a los alumnos de las fuentes de información, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura que han sido previamente contrastados...)
- Motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura...).
- Hacer participar a los estudiantes (incentivar la presentación pública de algunos de los trabajos que realicen...).

- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos.
- Ser ejemplo de actuación y portador de valores.
- Asesorar en el uso de recursos.
- Orientar la realización de actividades.
- Tutoría (presencial y telemática).
- Realizar trabajos con los alumnos (implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes).
- Evaluar (evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación de los estudiantes y de las intervenciones docentes).
- Fomentar actitudes necesarias en la «sociedad de la información» (actitud positiva y crítica hacia las tecnologías de la información y de la comunicación; valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como del trabajo autónomo, ordenado y responsable; trabajo cooperativo. Adaptación al cambio, saber desaprender...)
- Trabajos de gestión (realización de trámites burocráticos... colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas...).
- Formación continua (actualización en conocimientos y habilidades didácticas; mantener contactos con otros colegas y fomentar la cooperación e intercambios...).
- Contacto con el entorno (conocer la realidad del mundo laboral al que accederán los alumnos; mantener contacto con el entorno escolar...).

El *Departament d'Educació* de la *Generalitat de Catalunya*, bajo la dirección de Sarramona (Sarramona & Pintó, 2000; Sarramona, 2004), realizó entre los años 2000-2003 unos estudios a través de entrevistas y cuestionarios en los que se preguntaba a trece colectivos distintos sobre los aprendizajes que la escuela debería proporcionar al final de la enseñanza obligatoria. La propuesta incluye su evaluación, la vinculación de las competencias a objetivos y contenidos curriculares y las estrategias didácticas adecuadas. Las competencias básicas se agruparon en las propias de cada disciplina y en las transversales: Entre estas últimas se destacan las personales: trabajo intelectual (hábitos y métodos de trabajo, toma de decisiones, sentido crítico), resolución de problemas cotidianos (prevenir problemas, gestionar conflictos, acceso a información con TIC), autonomía personal (actitud positiva ante la vida, conocerse, plantearse y desarrollar un proyecto de vida); y las personales- sociales: comunicación (escuchar y tener actitud dialogante, comunicarse con TIC) y cooperación (establecer relaciones amistosas con otros, trabajar en equipo)) (Sarramona, 2004).

En algunos de estos estudios participaron también otras comunidades autónomas y aunque estas competencias básicas destacadas por Sarramona, se referían a las que deberían adquirir

los alumnos, no debemos olvidar que para facilitar su desarrollo, los docentes deben poseerlas y por ello hemos considerado importante destacar esta clasificación.

Otra clasificación de las competencias docentes, de la que recogemos aquí un resumen, la hizo Zabalza en la Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, (Zabalza, 2005).

- Primera competencia: capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje
- Segunda competencia: seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.
- Tercera competencia: ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
- La cuarta competencia tiene que ver con la alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC.
- La quinta competencia tiene que ver con gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- La sexta competencia tiene que ver con relacionarse constructivamente con los alumnos
- La séptima competencia está relacionada con las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes.
- Octava competencia: reflexionar e investigar sobre la Enseñanza
- Y la última competencia, que es un poco más cualitativa, significa implicarse institucionalmente.

El mismo autor precisa que las competencias sirven para definir el sentido y los contenidos de una forma práctica y referida al ejercicio profesional (Zabalza, 2001). Según él mismo destaca, la competencia debe resaltar el sentido activo de los aprendices y la define como la capacidad de comprender, construir, criticar argumentaciones y discursos para dar significado a las propias experiencias y destaca tres puntos, a su criterio relevantes de las competencias: el componente de desarrollo y/o aprendizaje que supone y por lo tanto, la mejora de las capacidades, conocimientos y recursos de los estudiantes; la dimensión psicológica de la competencia que se relaciona con el sentimiento de seguridad del estudiante y la percepción sentida de que “es capaz de...” que según Zabalza es más fuerte cuando las adquisiciones y los aprendizajes se relacionan con componentes prácticos (saber-saber hacer); y la dimensión social o laboral de la competencia que es la condición externa de la misma y lo que requiere el ejercicio de una profesión en un determinado contexto.

A Zabalza vamos a referirnos de nuevo en el próximo capítulo al precisar las competencias y el sentido de las mismas en el Prácticum.

Otra de las clasificaciones de las competencias docentes es la establecida por Tur (2007: 359). Según esta autora, se requiere que el docente esté preparado, pues se precisa de “una mayor formación inicial del maestro que lo prepare para una tarea que le va a exigir mucha flexibilidad y capacidad de respuesta a multitud de situaciones inmediatas y diversas, en definitiva, ser “pluricompetente”. Tur estableció la siguiente propuesta de decálogo relativa a las competencias que un docente debería adquirir durante su formación inicial: competencia científica, competencias en didáctica específica, competencia crítica, competencia de innovación, competencia en TIC, competencia de gestión de grupos, competencia tutorial, competencia pluricultural y especial muy vinculada a la anterior, competencia plurilingüe y competencia comunitaria.

El sociólogo suizo Perrenoud, al que hemos hecho referencia con anterioridad, realiza una agrupación de las competencias en diez grandes familias que él considera necesarias para enseñar, basándose en una guía referencial de competencias adoptada en 1996 en la Universidad de Ginebra para la formación continua. Para el autor un docente debe ser capaz de: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004:10).

Según el mismo autor, cada competencia se relaciona con un grupo de tareas y con los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes...) que se requieren movilizar para hacer frente a un tipo de situaciones. Así cada familia de competencias incluye un número determinado de competencias específicas. No vamos a entrar en detalle en este apartado en las competencias que incluye cada una de las diez familias de competencias. Sirva a modo de ejemplo el caso de la competencia IX que nos es más próxima al trabajo que presentamos y que incluye, según Perrenoud y la Universidad de Ginebra, las siguientes competencias específicas:

Competencia de referencia	Competencias más específicas
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none">• Prevenir la violencia en la escuela y en la sociedad.• Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.• Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.• Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.• Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.

Tabla 25: Dominio de la competencia IX.

Fuente: Adaptación (Perrenoud, 2004:16)

En definitiva, debe plantearse la preparación de profesionales de la educación que ayuden a las nuevas generaciones a adquirir la capacidad de afrontar la diferencia y a enriquecerse de las posibilidades que la diferencia proporciona a todos los individuos.

Esta concepción de la competencia docente insiste, según el mismo autor, en cuatro aspectos fundamentales y que consideramos relevantes para nuestra esta investigación:

- Las competencias no son por sí mismas conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) o actitudes (saber ser y estar), sino que movilizan e integran todos estos saberes o recursos como les llama Perrenoud.
- Esta movilización solamente se produce “en situación”.
- Ejercer la competencia pasa por operaciones mentales complejas que permiten realizar una acción lo más adaptada posible a la situación.
- Las competencias se crean en formación pero también a partir de la práctica.

La movilización integrada de saberes o recursos debe permitir a los docentes, actuar, de manera adecuada, en un contexto real y para que esto ocurra, es preciso un cambio en las metodologías llevadas a cabo. Tal y como señalan Cabrerizo *et al.* (2010), los planes de estudio, deben incorporar un buen número de créditos de carácter práctico ⁵⁸que, como hemos visto, pueden llegar a suponer un alto porcentaje en la carga lectiva de las titulaciones de Grado de Educación.

⁵⁸ Lo que llamamos Prácticum.

Al módulo Prácticum de las titulaciones de Grado de Magisterio, a lo que representa y a las competencias que desarrolla vamos a referirnos en el siguiente capítulo.

Pero antes de pasar a las conclusiones, terminamos con unas palabras que la actual *Consellera d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* pronunció en el Acto de Graduación de la titulación de Magisterio de la Facultad de Educación de la *Universitat Internacional de Catalunya*, celebrada el 16 de junio de 2011 que consideramos de interés para nuestra investigación:

S'hauria d'afegir la necessitat de què aquesta professió⁵⁹ arribi a acreditar un cert prestigi social com trobem a altres països europeus.

Per això, és necessari, en primer lloc, un model de sistema educatiu que inspire credibilitat i conjugui els objectius de tots els grups d'interès.

En segon lloc, un pla estratègic a llarg termini coherent amb la trajectòria i la cultura del nostre país, i amb les seves obligacions en termes de responsabilitat social...per establir les bases d'un futur esperançador, resulta ja imprescindible que recuperem valors que semblen haver caigut en l'oblit: esforç, capacitat de sacrifici, compromís, respecte, diàleg, humilitat i aspiració, il·lusió i recerca del bé comú.

Sra. Irene Rigau. Honorable Consellera d'Ensenyament Generalitat de Catalunya

Conclusiones capítulo III

En este capítulo, hemos hecho una revisión del término “competencia” y hemos visto que, si bien existen numerosas definiciones y taxonomías, el concepto no puede desligarse del contexto sociohistórico en el que se desarrolla.

Podría decirse que las competencias surgen para evitar la habitual ruptura entre los conocimientos y las acciones puesto que su adquisición va más allá de la mera adquisición de nociones y se enfoca hacia la adquisición de unos aprendizajes más globales y prácticos. De acuerdo con Zabalza (2001), no es el conocimiento en sí lo que hace posible el ejercicio profesional, sino el conocimiento aplicado a una actividad, y ello implica saber, y saber hacer, sin olvidar el saber sobre el hacer y el saber estar y comportarse como profesional.

El enfoque por competencias supone una transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, por el de aprendizaje enseñanza, con lo cual, se pretende formar a los individuos para aprender a lo largo de la vida, pasando así los estudiantes a tener un papel fundamental en el mencionado proceso. En definitiva una formación universitaria sólida que permita a los estudiantes aprender a saber, a saber hacer, a saber ser y a saber convivir con los demás.

⁵⁹ La de maestro.

Por ello, acorde con esta tendencia y teniendo en cuenta en proceso de convergencia europea, en este capítulo, se ha hecho referencia a aquellos informes o documentos oficiales algunos de carácter prescriptivo como los reales decretos y las órdenes ministeriales y otros no, (Informe Delors, proyecto Tuning, proyecto DeSeCo y Libro Blanco de Grado de Magisterio), que han servido de referencia para la planificación de los estudios de grado de Educación, de acuerdo con un modelo basado en el desarrollo de las competencias.

El proyecto *Tuning*, el proyecto DeSeCo y los descriptores de Dublín, supusieron ofrecieron líneas de acción comunes entre los países miembros, que ya se habían establecido en los manifiestos iniciales que dieron origen a la creación del EEES.

Se buscaban puntos de referencia que guiaran el proceso y el diseño de los planes de estudio de las titulaciones, puntos de referencia basados en los resultados de aprendizaje, las competencias, las habilidades y las destrezas con el objetivo de garantizar la calidad de la enseñanza superior en Europa.

Cabe destacar que la planificación propuesta por el Ministerio de Educación en el caso de España (MEC), no siempre favorece la integración de saberes puesto que la fragmentación de las disciplinas que ofrece es bastante evidente. Aún así, la relativa autonomía concedida a las universidades debería evitar la fragmentación de los planes de estudio considerando competencias profesionales y competencias transversales que permitan una formación de los estudiantes en todas sus dimensiones.

A la vista de los distintos documentos oficiales y de la opinión de los expertos, en este capítulo hemos concretado una visión global del término “competencia” que lleva consigo la integración dinámica de distintos saberes. Así, existe unanimidad en considerar que el futuro docente debe desarrollar unas competencias específicas a su titulación y unas competencias genéricas o transversales muy importantes que les van a preparar para la vida y para aprender lo largo de ella y más allá del empleo.

Las competencias deben hacer posible que el profesional, en nuestro caso el docente, sea capaz de enfrentarse a diferentes situaciones y sea capaz de dar una respuesta acorde con la situación planteada. Así, estas capacidades, deben posibilitarle para desempeñar una función laboral pero también para diseñar un proyecto personal de vida.

En la titulación de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria la formación práctica requerida constituye un contexto de formación esencial para poder analizar, reflexionar, aprender, compartir e intervenir en contextos reales.

Como ya hemos visto buena parte de la bibliografía y de los documentos oficiales enfatizan el carácter práctico y teórico integrado que deben tener las competencias y que ambas dimensiones no pueden considerarse de manera aislada.

El conocimiento práctico requiere de un conocimiento teórico y por ello es imposible desligar el uno del otro integrándolos con un saber ser y actuar imprescindible para vivir en sociedad puesto que la capacidad de actuar, de reconocer acciones y de realizar acciones ajustadas al contexto implican una valoración personal previa de la situación y una respuesta proporcionada a tal situación.

Un elemento clave en los cambios que pretende el proceso de convergencia europea, junto a la implantación del ECTS es que el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario esté centrado en competencias. Las competencias miran a la empleabilidad y a la integración en sociedad. Un estudiante de Grado en Educación debe alcanzar, a parte de las competencias propias de la profesión docente, competencias que le permitan convivir con los demás y comportarse de modo cívico y democrático. Para actuar de este modo, es necesario adquirir conocimientos, desarrollar destrezas, actitudes y valores cuya integración consigue que la persona actúe competentemente.

El DEGC siguiendo con esta línea, destaca con igual grado de importancia, las competencias profesionales y las competencias personales que debe demostrar, de manera integrada, un buen docente destacando de estas últimas la importancia de considerar tanto las competencias intrapersonales como las interpersonales.

Las competencias vienen a ser una parte esencial del desarrollo integral de la personalidad del estudiante. Por eso se han de incluir en el aprendizaje como un elemento necesario. El sentido de las competencias, aunque se determinan y miden en el desempeño, adquieren sentido, al influir y ser influidas por actitudes y valores. Las competencias suponen valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, habilidades y destrezas.

El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores.” (Ministerios de Educación de la OCDE (OCDE, 2002).

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV
EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESORADO

CAPÍTULO IV

EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Antes de avanzar más en el proyecto, nos conviene definir qué es lo que entendemos por Prácticum. La legislación española se ha referido al Prácticum para designar las prácticas en el escenario profesional. Desde sus inicios esta asignatura se ha referido a la parte del plan de estudios en el cual los estudiantes acuden a los centros para poder poner en práctica, o para ver en la práctica, lo aprendido hasta el momento a nivel teórico (Zabalza 1998).

Los Simposios Internacionales sobre Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria celebrados en Poio (Pontevedra) son un claro ejemplo de la importancia otorgada a las prácticas externas a nivel internacional.

4.1. Definición y sentido epistemológico del Prácticum en los estudios universitarios

Podríamos encontrar diversas definiciones de lo que es el Prácticum y aunque su ubicación en el plan de estudios ya es un reflejo del valor formativo otorgado a la asignatura, existe coincidencia en que el papel del Prácticum en el desarrollo de competencias debe hacer posible la transferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes a situaciones de trabajo.

“Las diversas titulaciones han comprendido la relevancia que tiene el Prácticum como vinculación entre teoría y práctica, además de facilitar el contacto con los profesionales del ámbito y las posibilidades de mejora de la inserción laboral” (Villa & Poblete, 2004:1).

La Agencia de Calidad del sistema universitario en Catalunya en una de sus definiciones se refiere al Prácticum como “el conjunto de asignaturas de un plan de estudios que tienen como objetivo la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en un conjunto de asignaturas de carácter teórico” (AQU 2002:25). Se identifica el Prácticum con las prácticas en empresas con las que la universidad tiene firmado un convenio.

Posteriormente la misma agencia AQU se refiere al Prácticum como “el espacio y el proceso en el que se despliegan muchas de las competencias características de los futuros profesionales, basándose en el aprendizaje reflexivo, el compromiso con la propia formación y las competencias comunicativas, sociales y emocionales” (2009:18). La intención del Prácticum es la de “favorecer que la socialización inicial de los estudiantes de Maestro en sus

tareas profesionales, se realice en contextos que le ayuden a desarrollar la autonomía de pensamiento y actuación, y la capacidad crítica y de trabajo en equipo” (AQU, 2009:64).

Nos interesa especialmente esta definición más reciente del AQU por una parte, porque insiste en la adquisición de competencias relacionadas con la dimensión social y personal de los estudiantes y por otro lado, porque da al Prácticum un carácter mucho más formativo, y no limitado únicamente a la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos.

La universidad no puede olvidar que tiene una misión intelectual y una misión social y debe contribuir a conseguir esta doble misión diversificando su oferta: como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que conduce a la investigación teórica o aplicada, o a la formación de profesores y; como medio de adquirir calificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía, en los que se aúnen los conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel (Delors, 1997:22).

La asignatura a la que nos estamos refiriendo se convierte en espacio de formación privilegiado que hace posible el desarrollo del conocimiento práctico al poner a los estudiantes en contacto directo con la realidad profesional. Enlazando con las palabras de la *Consellera d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* que nos servían para finalizar el capítulo anterior, podríamos decir que “el mayor reconocimiento social de los maestros va asociado a la necesidad de mejorar su formación inicial, y para ello, su formación debe estar basada en la realidad práctica”.

El Prácticum supone la inmersión de los estudiantes, durante determinados periodos, en centros educativos con la finalidad de conocerlos directamente, integrar los conocimientos teóricos y prácticos, las maneras de hacer, las actitudes y los valores que se viven en contextos reales (AQU, 2009). Ofrece una oportunidad para iniciarse en la práctica profesional y para adquirir criterios propios que, surjan fruto de la reflexión compartida y de las acciones realizadas. El Prácticum debería ser el espacio privilegiado de “socialización de la profesionalización” puesto que ofrece a los estudiantes la oportunidad de conocer y experimentar, en contextos reales, lo que más tarde será su actividad profesional (Latorre & Blanco, 2011; Tejada 2005).

El perfil de formación asumido en la titulación de grado de maestro, que hemos visto reflejado en los documentos oficiales, tiende, en sus objetivos, a proporcionar al futuro

profesional una serie de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para poder intervenir, de manera autónoma y eficaz, para ser capaz de atender a la diversidad, para trabajar en equipo, para ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones diversificadas, para diseñar, formular, experimentar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos, para organizar el espacio y el tiempo en el aula. Una formación, en definitiva, que le permita “diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente la propia práctica” (AQU, 2009:58).

El Prácticum debe permitir, por una parte la relación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y, al mismo tiempo, debe hacer posible la creación de nuevo conocimiento a partir de la práctica (Cochran-Smith, 2002). La formación académica y la formación práctica deben ser complementarias y retroalimentarse de manera continua puesto que una no existe sin la otra (Álvarez Rateike, 2011).

Desde un punto de vista epistemológico, la inclusión del Prácticum en los planes de estudio de grado de Maestro supone, la adquisición de conocimientos a partir de la realidad, incluyendo métodos y procedimientos adecuados para aprender haciendo (*learning by doing*). Ello supone que el estudiante posea conocimientos teóricos básicos que le permitan acceder a la formación, y conocimientos prácticos que le permitan la reflexión. En definitiva, la propia estructura de la asignatura es la que justifica su sentido epistemológico puesto que este viene definido tanto por su contenido como por su finalidad. A ambos aspectos vamos a referirnos más adelante.

4.1.1. El Prácticum en el contexto europeo

En años anteriores y posteriores a la firma de la Declaración de Bolonia, distintos organismos europeos encargaron informes sobre la educación superior. El informe Delors publicado por la UNESCO en el año 1996, el informe Dearing elaborado por encargo del Comité Nacional de Evaluación de la Educación Superior de Gran Bretaña en 1997, el informe Attali publicado en 1998 por encargo del ministro de educación francés y el informe Bricall elaborado a petición de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en el año 2000, son ejemplo de ello.

Al informe Delors ya nos hemos referido anteriormente y no vamos a volver a insistir en este apartado. En el informe del *National Committee of Inquiry into Higher Education*, más conocido como informe Dearing, titulado *Higher Education in the learning society*, se

recomendaba que las destrezas o habilidades clave, se incluyeran en las propuestas de grado y se insistía en que su adquisición, era necesaria para la vida y no solo para encontrar empleo. “Quienes acaban la educación superior necesitarán comprender cómo aprender y cómo orientar su aprendizaje y reconocer que el proceso continúa a lo largo de la vida” (Dearing, 1997:154). De ahí la importancia de adquirir competencias transversales que el autor denomina claves y que podrían enlazar con las del informe DESECO al que ya nos hemos referido anteriormente.

Tanto el informe Bricall como el informe Attali, ofrecieron propuestas que orientaban hacia una necesaria y profunda reforma de las universidades con el objetivo de mejorarlas y fomentar un modelo de calidad a nivel europeo. El primero de estos informes titulado Informe Universidad 2000, destacó la importancia de la universidad como agente social y la necesidad de considerar a los empleadores para la formación de los estudiantes destacando, en este punto, el papel fundamental que deberían adquirir el apoyo y la tutorización para el desarrollo integral de los estudiantes.

Con referencia a los aspectos curriculares, en el Espacio Europeo de Educación Superior, todos los títulos de grado de Ciencias Sociales prevén en el plan de estudios que una parte del aprendizaje de los estudiantes se realice a través de algunos periodos de prácticas que, en el caso del Grado de Maestro tienen un carácter obligatorio. En esta titulación, el Prácticum puede pasar a tener un valor de hasta 50 créditos ECTS sobre los 240 créditos del total de los estudios, con lo cual es evidente que su planificación y desarrollo pasan a tener un papel fundamental para la formación de los docentes.

El aumento de créditos va a suponer un incremento de la presencia de los estudiantes en los centros escolares y por tanto, será necesario un conocimiento orientado, más procedimental, de ejecución y de aplicación, que permita resolver las diferentes situaciones que se presentan en las aulas de los centros escolares.

El Prácticum está en perfecta sintonía con las tendencias de la educación europea, la implantación de un sistema de créditos centrado en el trabajo y el aprendizaje que debe desarrollar el estudiante, y la formación por competencias que ha supuesto la implantación del proceso de Bolonia (Gavari 2006). El alumno parte de la práctica e intenta interpretarla a partir de la teoría para después proponer sistemas de actuación. En este aprendizaje personal intervienen diferentes agentes y ello hace preciso, como veremos en el siguiente apartado, que se establezca una buena colaboración y coordinación del trabajo entre las diferentes

instituciones que participan en el Prácticum. Este es el objetivo que se deriva de la normativa vigente y que, en el caso de Cataluña, el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat*, de acuerdo con las competencias que posee en materia de educación, ha pretendido establecer.

4.1.2. El Prácticum en el contexto español

En este apartado vamos a mencionar los referentes legales que, a nivel español, se han establecido para verificar los títulos oficiales de grado, en general; y, en concreto, los que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro de educación infantil y educación primaria.

4.1.2.1. Ley Orgánica 2/2006

El artículo 100 del capítulo III de la Ley Orgánica 2 / 2006 de 3 de mayo, referente a la formación del profesorado, establece unas previsiones en cuanto a la formación inicial del profesorado y en el apartado 3 del citado artículo, se destaca que es tarea de las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica (de los estudiantes) (MEC, 2006).

4.1.2.2. Real Decreto 1393/2007

El RD 1393/2007 de 29 de octubre establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y los requisitos para la verificación de los títulos oficiales de grado que habiliten para el ejercicio de profesiones reguladas.

En el anexo 1 del mismo RD, se detalla la memoria que había que presentar para la solicitud de verificación de títulos oficiales.

Los dos grados de las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya, fueron verificados positivamente por el Consejo de Universidades el 20/07/2010 y están publicados en el BOE con fecha 7/02/2011.

4.1.2.3. Orden ECI 3854/2007 y Orden 3857/2007

En el apartado 5 de los anexos de las órdenes ECI/3854/2007, ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, de las enseñanzas que habilitan para el ejercicio de maestro de educación infantil y de educación primaria, respectivamente, se hace mención a la planificación de las enseñanzas y se establecen las competencias que se deben adquirir en cada uno de los módulos de las respectivas titulaciones.

Referente a las prácticas, destaca que se realizarán en los centros seleccionados como centros de formación en prácticas del grado mediante convenio entre la administración educativa y las universidades., tendrán carácter presencial y estarán tutorizadas por profesores universitarios y por maestros de educación infantil y primaria acreditados y reconocidos, estos últimos, como tutores de prácticas en los centros. A las competencias del módulo Prácticum haremos referencia más adelante.

4.1.2.4. Real Decreto 1707/2011

A raíz del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril de ordenación de las nuevas enseñanzas universitarias, a la que ya nos hemos referido, junto con el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, antes mencionado, ponen énfasis especial en la realización de prácticas externas por los estudiantes universitarios. En el artículo 12. 2 se prevé que los planes de estudio de grado contengan “toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir”⁶⁰.

El RD 1707/2011 de 18 de noviembre desarrolla y precisa los objetivos de las prácticas, las entidades colaboradoras, y el contenido de los convenios de cooperación educativa. Al mismo tiempo, promueve la incorporación de estudiantes en prácticas en los distintos ámbitos, públicos y privados, para impulsar la empleabilidad y fomentar el emprendimiento, la creatividad y la innovación.

Referente a la definición, la naturaleza y las características de las prácticas externas, en su artículo 2.1 dispone lo siguiente:

Las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento.⁶¹

Esta definición de las prácticas como elemento formativo es interesante tenerla en cuenta para nuestra investigación. Como veremos más adelante esta visión que va más allá de lo meramente aplicativo, tiene gran importancia para determinar los contenidos y las competencias formativas del Prácticum.

⁶⁰ En <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

⁶¹ En <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>

4.1.2.5. Real Decreto 1791/2010

En el artículo 8 del Estatuto del Estudiante al que nos hemos referido también con anterioridad, se reconoce el derecho de los estudiantes de grado a disponer de la posibilidad de realizar prácticas y, al mismo tiempo se regulan las prácticas académicas externas y se determinan sus características generales.⁶²

4.1.3. El Prácticum en Cataluña

Los estudios de grado de la rama de Ciencias Sociales que dedican más tiempo, o más créditos ECTS, a las prácticas son, con diferencia, los de Educación. Según la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*. (AQU: 2009:48), el Prácticum de los estudios de Grado de Maestro se caracteriza por: tener un peso importante en el currículum de los estudios; ser el elemento más claramente profesionalizador y tener una incidencia muy importante en las actitudes de los futuros y las futuras maestras; ser un espacio fundamental para garantizar un contacto regular y enriquecedor entre el profesorado y el cuerpo de maestros, entre facultad y escuelas y; finalmente, ser el aspecto más valorado por el alumnado en su formación inicial.

Ya hemos visto, por las órdenes revisadas en el apartado anterior, que las administraciones pasan a tener un papel clave para el establecimiento de los convenios de prácticas y que la selección de los centros formadores corre a cargo de ellas. A continuación vamos a referirnos al despliegue de esta normativa en el caso de Cataluña.

4.1.3.1 Orden EDU 122/2009

La Orden EDU 122/2009 aprueba las bases para la selección de centros educativos sostenidos con fondos públicos como centros formadores de estudiantes en prácticas de grados de maestro y abre la convocatoria para el periodo 2009-2013. Los centros que quieran participar deberán presentar la documentación para ser reconocidos por el DEGC.

En cuanto a la organización del Prácticum, el DEGC considera que debe permitir la simultaneidad entre la teoría y la práctica, y debe facilitar el acompañamiento profesional tanto desde la universidad, como desde el centro educativo. Por este motivo, la Orden destaca que la colaboración entre ambas instituciones debe posibilitar que el alumnado de grado

⁶² En <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>

adquiera las competencias personales y profesionales necesarias para el ejercicio de la docencia.

El Prácticum de Grado de Maestro se realizará pues en el marco de convenios de colaboración entre el Departamento de Educación y las universidades catalanas por una duración de cuatro años, con posibilidad de renovación.

4.1.3.2. Orden EDU 231/2010

La Orden 231/2010 de 7 de abril modifica la Orden anterior y establece un plazo anual para la presentación de nuevas solicitudes de nuevos centros educativos como centros formadores para el periodo 2009-2013.

Así, añade un nuevo párrafo en el artículo 2.3 de la Orden EDU/122/2009 de 11 de marzo que queda redactado en los términos siguientes: "Asimismo se podrá presentar la solicitud de participación durante el mes de mayo de los años 2010,2011 y 2012".

4.2. Participantes en el proceso formativo del Prácticum

Todos los grados, sin excepción, aclaran que los sujetos que interaccionan, de manera directa, en este tipo de actividad son como mínimo tres: el estudiante en prácticas, un profesor de la universidad que supervisa la actividad (y que se considera el tutor del estudiante en la universidad) y un profesional del centro de prácticas que lo acompaña en su progresiva inmersión en el trabajo como profesional y que se identifica con el tutor o tutora en el centro de prácticas.

La entidad colaboradora u organización participa proporcionando un campo de acción real y unos tutores profesionales, que supervisarán el trabajo del estudiante, le apoyarán y orientarán. "Las características y dinámicas de los centros en los que nuestro alumnado inicia su socialización profesional tienen una gran influencia en las actitudes y formas de hacer de los futuros y las futuras maestras" (AQU, 2009:62).

4.2.1. La tutorización del Prácticum desde la universidad

Aunque la mayor parte del proceso se desarrolle lejos de la universidad, el tutor de la universidad deberá conocer el entorno de aprendizaje y mantener el contacto con el centro y en concreto con el profesorado colaborador de prácticas.

Disponer de profesorado con experiencia en Prácticum es una condición imprescindible para que las actuaciones sean adecuadas a las distintas situaciones y representen una colaboración y una coordinación real con los centros.

En el nuevo marco de la formación para la inserción en el mundo laboral y social en cambio permanente, el trabajo del tutor del Prácticum al que nosotros hacemos referencia, no se ciñe únicamente al ámbito de la enseñanza, sino que como ya hemos dicho anteriormente, la orientación profesionalizadora hace que su labor vaya más allá de la enseñanza y del ejercicio de la docencia. Las tutorías en la facultad, deben favorecer la reflexión en el alumnado, la relación entre la teoría y la práctica y ofrecer a los estudiantes la ayuda para encontrar la información que le permita mejorar. Los seminarios son parte fundamental del Prácticum porque permiten reflexionar al alumnado en relación a las acciones realizadas y a los comportamientos o hechos observados.

No se trata solamente de favorecer la acogida en el centro de prácticas, sino también de hacer posible que el estudiante se inicie en el uso de técnicas, estrategias y habilidades necesarias que faciliten el saber hacer y actuar propio del docente a nivel personal y profesional. La conexión entre los tutores (de la universidad y del centro), constituye un elemento esencial para la formación de los estudiantes y el ejercicio de la tutoría del Prácticum, requiere de una acción sistemática que supone múltiples funciones más allá de la instrucción.

4.2.2. La tutorización del Prácticum desde los centros de prácticas

La función de la tutoría desde el centro debe guiar al estudiante en las situaciones reales.

El profesional experto colaborador conocido también como el mentor de prácticas, es quien acoge, dirige, asesora, coordina y guía al estudiante en los centros o instituciones donde se llevan a cabo las prácticas. Es la persona con la que el estudiante realiza el trabajo más directo.

Sus principales funciones serán las de promover, organizar y supervisar las actividades diarias del alumnado de prácticas, y mantener una relación con el tutor del alumno en la universidad para la planificación, el seguimiento y la evaluación del Prácticum y cumplimentar la documentación necesaria.

Si los futuros docentes deben recibir una preparación sistemática en el conocimiento práctico de las clases, parece evidente que los estudiantes, deberán tener un papel activo en los centros y deberán asumir, de manera progresiva y en función de la modalidad de prácticas, mayores

responsabilidades que las de simple observación y reflexión.

4.2.3. El alumnado del Prácticum

Es el auténtico protagonista que debe asumir los compromisos y las pautas establecidas conforme a lo estipulado en la normativa vigente correspondiente. En relación con el centro debe comprender que las prácticas son un periodo de formación que se realiza en un contexto real al cual deberá adaptarse respetando horarios y normativa. Debe mostrar una disposición hacia el aprendizaje y una actitud abierta a la colaboración. En definitiva, deberá saber, saber hacer y saber ser y estar en la acción.

4.3. Objetivos del Prácticum como proceso formativo

Según AQU, el Prácticum debe permitir el logro de los siguientes objetivos:

Integrar en los contextos reales de aplicación los conocimientos, procedimientos y actitudes desarrollados en las diferentes asignaturas de los estudios.

Desarrollar competencias específicas relacionadas con la práctica profesional, tanto las de carácter pedagógico y didáctico, como las personales e interpersonales.

Entender mejor las características, la función y la responsabilidad de la profesión de maestro o maestra.

Comprobar la propia motivación y capacidad para hacer de maestro o maestra. Valorar los progresos e identificar los aspectos en los que sería necesario un desarrollo personal o profesional más destacado.

Construir y reconstruir conocimientos de manera autorregulada para favorecer la profesionalización, poniendo especial énfasis en los procesos de reflexión individuales y en grupo.

Preparar maestros abiertos y abiertas a los cambios. (AQU 2009:65)

Nos ha parecido interesante recoger los objetivos de manera literal puesto que todos nos resultan interesantes para los objetivos de nuestra investigación. Por una parte, consideramos básica la integración de conocimientos que supone el Prácticum para el desarrollo de las competencias y, a partir de esta premisa, nos parece fundamental y coherente con la definición que se ha venido realizando de las competencias, que se consideren tanto las competencias de carácter profesional como las personales e interpersonales. A destacar, desde nuestro punto de vista, el énfasis en la responsabilidad que supone el ejercicio de la profesión, la importancia otorgada a la motivación, el autoconocimiento y la reflexión personal y en grupo como elementos básicos para identificar aspectos de mejora para el desarrollo competencial, a nivel profesional y personal y; la importancia reconocida de formar a maestros capaces de adaptarse a diferentes situaciones.

En un estudio que la Universidad de Santiago de Compostela realizó en el año 2001 financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), se analizaron, valoraron y plantearon propuestas de mejora sobre las prácticas de los alumnos de Magisterio. Del estudio se desprendía que, a los centros empleadores (centros que recibían a los alumnos de prácticas), les importaban más las actitudes que manifestaban sus alumnos que los conocimientos que pudieran tener.

En la guía de evaluación de las competencias de AQU (2009), se agruparon los objetivos del Prácticum en relación a unos ejes que deberían permitir la activación de conocimientos y capacidades, valores y estrategias necesarias para el desarrollo profesional y personal de los maestros de los maestros: en relación a la organización y la realidad escolar, en relación con el perfil profesional, en relación con el compromiso educativo y en relación con el desarrollo personal. (AQU, 2009:74).

Villa y Poblete (2004) realizaron previamente a la clasificación de AQU, una distinción entre los objetivos (generales y específicos) del Prácticum en la misma línea que los destacados por la agencia catalana. Para estos autores, el Prácticum persigue, como objetivo general, integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica y el rol profesional a desempeñar y se le posibilita la adquisición de los conocimientos, la información, las habilidades y las competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito del mercado laboral.

En relación a los objetivos específicos relacionados con los generales arriba mencionados, Villa y Poblete (2004:2) destacaban los siguientes:

- Situar en un marco real los contenidos recibidos durante el desarrollo del currículum en la Universidad.
- Familiarizarse con funciones y tareas concretas de un área en el entorno de un contexto laboral.
- Facilitar que el estudiante realice síntesis entre los contenidos trabajados en la universidad y la aplicación en la organización.
- Fomentar la observación y el análisis crítico en un ámbito limitado y concreto.
- Poner en práctica actividades de colaboración y de trabajo en equipo con otros profesionales.
- Impulsar actividades de auto evaluación en el contexto de actividades laborales.
- Darse cuenta de los comportamientos que suponen carga ética y entrenar los principios recomendados en la carrera.

El conocimiento y la reflexión en la acción favorecen el pensamiento y el aprendizaje a partir de la práctica. Se aprenden nuevas maneras de movilizar las competencias en el contexto profesional y real, se aprende a valorar la práctica competente y se aprende a adaptarse a las

demandas del contexto, a utilizar instrumentos, poner en práctica proyectos y a descubrir nuevas posibilidades.

Por su parte, Cabrerizo *et al.* (2010:124) establecen una relación de objetivos para el Prácticum de los estudios de Educación que resultan de interés para nuestro estudio, puesto que han sido considerados para nuestra selección de competencias que analizaremos en el marco aplicativo.

Estimular el “aprendizaje activo” al que se refería Marcelo (2009) en un clima de participación, de cooperación y de comunicación interpersonal.

Desarrollar las competencias necesarias.

Analizar los contextos de intervención socioeducativa que contribuyen a la formación de personas.

Desarrollar una ética profesional que permita al estudiante reflexionar sobre los principios ético-profesionales del trabajo en distintos contextos de intervención soioeducativa.

Promover el espíritu crítico e investigador.

De acuerdo con AQU (2009: 41): “el proceso de las prácticas es un proceso de formación y enriquecimiento mutuo (entre la universidad y la sociedad, la empresa, las instituciones), ya que facilita la conexión entre la teoría explicada en las facultades y la práctica diaria en aspectos de un interés social evidente”. El Prácticum debe tener como objetivo preparar al estudiante tanto en las competencias específicas, como en las competencias genéricas o transversales.

En definitiva, si el Prácticum constituye una parte esencial en el proceso formativo de los estudiantes que requiere de su presencia en la realidad práctica, es preciso que se entienda la oferta formativa como un amplio abanico de posibilidades y de oportunidades que permitan la adaptación de las actuaciones a la sociedad y se asuma una nueva perspectiva del alumnado y del proceso de enseñanza y aprendizaje que mantenga una orientación hacia el desarrollo personal y profesional más que a la simple acreditación de los estudiantes (Zabalza, 2007).

4.4. Contenidos formativos en el Prácticum

La formación puede considerarse o entenderse de manera diferente en función del contexto donde se desarrolle y del propósito que tenga. En el caso del Prácticum, podríamos decir que no nos sirve cualquier tipo de prácticas, puesto que éstas deben constituir un verdadero período de formación.

La doble misión, intelectual y social, que tiene la universidad, obliga a considerar la formación como finalidad básica de la institución educativa puesto que, a raíz de ella, se debe

conseguir el desarrollo de los estudiantes, no solo desde el punto de vista académico, sino también personal y social. Si bien es cierto que la formación universitaria va orientada a lograr el desarrollo de las competencias profesionales, no debemos olvidar que estas no son las únicas puesto que la formación universitaria puede y debe aportar mucho más sobre todo si tenemos en cuenta que pretendemos formar a los estudiantes para un aprendizaje a lo largo de la vida (*longlife learning*).

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, el concepto de formación debe dejar de centrarse en la mera adquisición del conocimiento. Entendemos la formación en sentido amplio, con una orientación pluridimensional que no se centra en la mera obtención de un título universitario, como decía Zabalza (2007), sino que va más allá y se interesa para formar a profesionales que al mismo tiempo son ciudadanos. De acuerdo con el mismo autor, “la progresiva banalización de la formación universitaria ha hecho que muchas personas la valoren en función del número de cursos realizados o de los diplomas disponibles (2008:45)”.

Así, con demasiada frecuencia, los índices de formación se han visto a menudo relacionados con el producto interior bruto (PIB) de las naciones, con la capacidad productiva de una determinada sociedad o con su nivel económico y, pocas veces, se han relacionado con la mejora de las personas, su desarrollo personal, su capacidad crítica, su capacidad de emprender proyectos.

No podemos valorar la formación solamente en términos de cantidad, sino que debemos ocuparnos de la calidad de la formación que estamos ofreciendo y para ello centrarnos en qué contenidos seleccionamos y qué metodología empleamos para formar a nuestros estudiantes. La educación no puede relacionarse estrictamente con el tener o poseer, sino con el ser. La complejidad de la sociedad actual y la infinidad de recursos que presenta precisan, como decíamos en la introducción de esta investigación, de la formación de personas competentes y maduras capaces de disfrutar de las oportunidades que se ofrecen a nivel colectivo. La vida no es solo trabajo y como consecuencia, debemos preparar a nuestros estudiantes para la actividad laboral, pero también para que sean capaces de actuar fuera de ella.

Llegados a este punto y una vez definida la formación que defendemos, deberíamos plantearnos cuáles deberían ser los contenidos formativos seleccionados para el fin propuesto. No podemos separar formación y educación puesto que, si esto se produce, la primera pasaría a ser un mero instrumento y perdería la posibilidad de incidir en las diferentes dimensiones de la persona.

En la siguiente figura, recogemos los principales ejes que, según Zabalza, darían sentido a la formación:

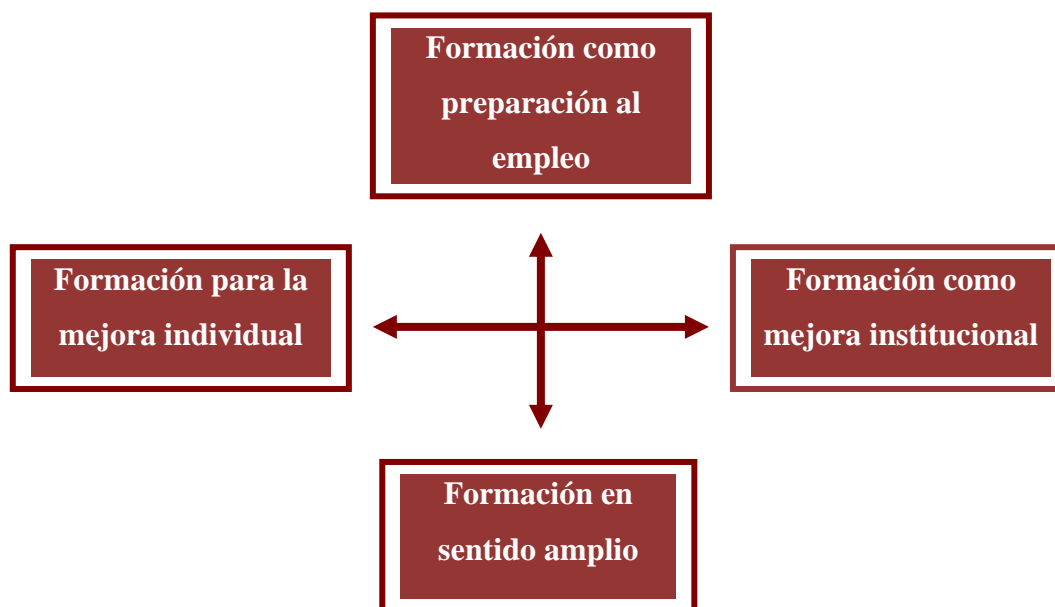


Figura 9: Concepciones de la formación
Fuente: Zabalza 2009:49

En el eje vertical, se destaca la amplitud que puede llegar a tener la formación en base a los contenidos que se decida incluir. En la parte superior, una visión restringida de la formación, se ocuparía de plantear los contenidos de acuerdo con las competencias específicas que irían destinadas a una profesión en concreto y que podríamos relacionar con las de carácter intelectual y práctico. En la parte inferior, una visión más amplia de la formación que incluiría las dimensiones básicas de la persona: la social, la personal, la intelectual y la práctica.

En el eje horizontal se destaca el sentido más individual (parte izquierda) o más institucional (parte derecha) que puede atribuirse a la formación y como consecuencia, si va dirigida a la mejora individual del estudiante de manera exclusiva, o a la de la institución y la organización en su conjunto. Considerando esta última las necesidades de ambas partes quedarían atendidas de manera simultánea.

Una vez definido lo que se entiende por formación, según Zabalza, deberemos detenernos en concretar qué contenidos son los que deberíamos seleccionar. Partiendo de un concepto de la formación en sentido amplio, nos inclinaremos por contenidos vinculados al desarrollo de las competencias profesionales (dimensión intelectual y dimensión práctica), junto con las

personales y sociales de carácter más transversal, tal y como vemos reflejado en la siguiente figura.

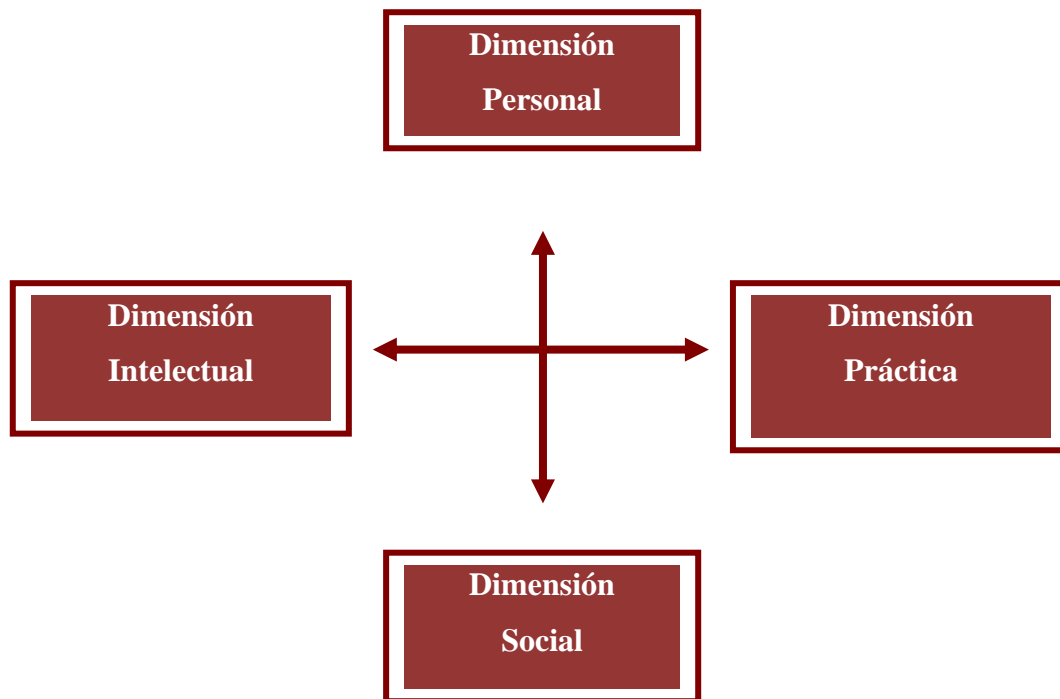


Figura 10: Contenidos de la formación

Fuente: Zabalza 2009:53

El eje vertical permitiría desarrollar contenidos relacionados con el “saber ser” personal y el “saber estar y convivir con los demás” de carácter social, mientras que en el eje horizontal trabajaríamos el “saber” de carácter intelectual y el “saber hacer” de carácter más práctico. Es preciso integrar en el proceso formativo del Prácticum el desarrollo de los diferentes contenidos.

El Prácticum es vinculante a la formación y no debe considerarse después de ésta, sino que se integra en ella como recurso fundamental. Permite aplicar y enriquecer los aprendizajes disciplinares. El Prácticum debe considerarse desde una visión amplia de la formación, en él debe estar presente la teoría y la práctica, puesto que, sin el componente teórico, el aprendizaje pierde una parte esencial de su riqueza. (Zabalza, 2007:59).

La entrada del estudiante en el contexto socioeducativo que representa el centro de prácticas, le debería permitir realizar toda una serie de acciones y de reflexiones que van a tener un efecto formativo.

En el artículo 24 del capítulo VI del Estatuto del Estudiante Universitario recogido en el RD 1791/2010 al que ya hemos hecho mención, se hace referencia a las prácticas externas en los términos siguientes:

1. Las prácticas externas son una actividad de naturaleza formativa realizadas por los estudiantes...
2. El objeto de las prácticas externas es alcanzar un equilibrio entre la formación teórica y práctica del estudiante, la adquisición de metodologías para el desarrollo profesional...
- 3...Las prácticas curriculares son actividades académicas regladas y tuteladas que forman parte del Plan de Estudios...⁶³

Hacemos referencia directamente a las prácticas curriculares y obviamos las extracurriculares puesto que las primeras son las que constan en el plan de estudios de grado en Educación.

Para Schön (1992), el centro de prácticas se presenta como “taller de arte y de la práctica profesional” y si bien es cierto que en el centro de prácticas se busca el conocimiento profesional, el aprendizaje debería ser más profundo y tener un objetivo que fuera más allá del empleo. La experiencia debe permitir a los estudiantes observar, preguntarse, descubrir, analizar, reformular, interpretar, integrar, aplicar, intervenir, comunicar y en definitiva investigar, imaginar y crear.

El Prácticum implica un diálogo constante del estudiante con la universidad y los centros de práctica, con la teoría y la práctica. El proceso formativo de la asignatura viene favorecido por la reflexión que se realiza antes, durante y después de actuar y para que ello sea posible es necesario un proceso de seguimiento del alumnado de prácticas.

Según los autores de la Guía para la evaluación de las competencias en el Prácticum de Grado de Maestro (AQU,2009:76):

Para que el desarrollo del prácticum sea plenamente eficaz, debe intentar integrar la observación, la reflexión y la acción, sin desatender ninguna de estas situaciones de aprendizaje.

Reflexionar implica desarrollar la capacidad para analizar la práctica desde diferentes perspectivas, argumentarla, establecer hipótesis y buscar vías de solución o alternativas.

La mera aplicación de los contenidos teóricos resulta insuficiente y es preciso proporcionar conocimientos más ligados a la acción. Según Schön (1992), lo más preciso sería enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que nos cuesta más enseñar desde las aulas de las universidades. El Prácticum debe ofrecer la oportunidad para aprender y relacionar los conocimientos asimilados a partir de la implicación personal y la experiencia. Es lo que Marcelo (2009) define como “aprendizaje activo” a partir del desarrollo de proyectos de trabajo profesionales.

⁶³ En <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>

4.5. Competencias formativas en el Prácticum

Según De la Orden, la polisemia del término competencia es una muestra de la falta de una teoría con potencial científico explicativo de la conducta humana y ello condiciona las posibilidades y modos de su aplicación a la práctica (De la Orden, 2011).

Tal y como hemos visto en el capítulo anterior, aún hoy en día existe una cierta confusión sobre cuál es el sentido real de la competencia y, a menudo, su definición se confunde con la de los objetivos y como consecuencia, no es compartida por el conjunto de las sociedades.

La diferencia existente entre los objetivos y las competencias, es que estas tienen una orientación más práctica y se orientan hacia acciones que deben desarrollarse en un contexto concreto. De acuerdo con Zabalza (2001), las competencias tienen un carácter integrador y obligan a superar la idea del aprendizaje basado solamente en conocimientos, en el saber, y pasan a dar sentido y posibilidad de aplicación a estas nociones, teniendo en cuenta que los aprendizajes deben ser más globales y deben estar orientados a la práctica.

La educación implica la asimilación y el desarrollo de los conocimientos, técnicas y valores y afecta al desarrollo personal de los sujetos. De acuerdo con algunas de las recomendaciones detalladas en el informe Dearing (1997), debemos considerar, entre las muchas competencias, la de conseguir una participación social eficaz, la de responsabilizarse socialmente o la de adquirir una conciencia democrática basada en el respeto a los derechos individuales y en el respeto del individuo para el conjunto social.

Según AQU (2009), en las prácticas externas se deberían trabajar y evaluar las cuestiones éticas y de compromiso, la capacidad de autocrítica, de relaciones interpersonales y de trabajo cooperativo, de comunicación, de gestión de emociones, sentimientos y valores. En base a estas consideraciones, la Guía de Evaluación de las competencias del Prácticum de Grado de Maestro de la Agencia AQU, destaca las siguientes dimensiones o bloques competenciales para las prácticas externas de Ciencias Sociales:

1. Colaboración en una institución: participar, implicarse, ser responsable, trabajar en equipo con el resto de profesionales, comprender la institución o ámbito de trabajo, sus normas y características, su organización y su funcionamiento etc.
2. Actuar profesionalmente en un contexto: hacer lo que se supone que se debe hacer en la profesión, activar los conocimientos y las habilidades personales e interpersonales necesarias para llevar a cabo la tarea profesional.
3. Investigar/innovar en un contexto: reflexionar, analizar, investigar, para descubrir, evaluar, demostrar y /o mejorar el contexto concreto. (AQU, 2009:77).

Estas dimensiones, aplicadas al Prácticum de grado de Maestro, permiten vincular e integrar la presencia de los estudiantes en el contexto centro (dimensión 1), con su actuación en el contexto del grupo – clase donde se realicen las prácticas (dimensión 2) y su predisposición hacia la innovación (dimensión 3). Debemos diseñar un Prácticum compatible con la adquisición de habilidades específicas que sirva al mismo tiempo a los estudiantes para madurar como personas y a desarrollar y/ o reforzar cualidades del pensamiento y la conducta. El estudio integrador que de las competencias se hacía en el proyecto DESECO, coincide con las dimensiones destacadas en la guía del AQU (2009), puesto que implican la selección y la activación de otras competencias transversales acordes con la acción que se deba llevar a cabo. El paso previo para hacer posible el desarrollo de este modelo formativo supone la identificación previa de las competencias que se pretenden desarrollar.

Zabalza considera que antes de concretar las competencias, se deben tener en cuenta toda una serie de consideraciones respecto al Prácticum, entre las cuales hemos considerado oportuno, por el objetivo de nuestro trabajo, destacar las siguientes:

El Prácticum es un **componente del currículum formativo** que se encuentra comprometido (como el resto de los componentes curriculares) con el refuerzo de las competencias profesionales (conocimientos+habilidades+actitudes) ya iniciadas en el trabajo institucional y con la adquisición de otras nuevas (propias del periodo de prácticas). Las competencias no solamente pertenecen al rango de los aprendizajes operativos y prácticos...sino que cubren un espectro de dimensiones más amplio (las llamadas **competencias del tercer nivel**, que implican un dominio superior de la actividad profesional tales como los aspectos técnicos o de gestión, la **motivación personal y la relación con los demás**, la creatividad, la capacidad de **analizar críticamente el propio trabajo** y el **compromiso social y ético**, entre otros) (Zabalza, 2006:7-8)⁶⁴

Estas competencias a las que Zabalza denomina del “tercer nivel” nos interesan especialmente puesto que suponen un enfoque profundo de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes que nos conduciría hacia la calidad del proceso formativo como veremos en el capítulo VI manera más amplia.

Basándonos pues en la idea defendida hasta el momento de considerar el Prácticum como elemento formativo, y siguiendo con los dos ejes que nos han servido para definir los contenidos formativos en el capítulo anterior, podríamos hablar, siguiendo a Barnett (1996) de las siguientes competencias:

⁶⁴ El destacado en negrita es nuestro y obedece al objetivo de resaltar aspectos fundamentales para nuestra investigación.

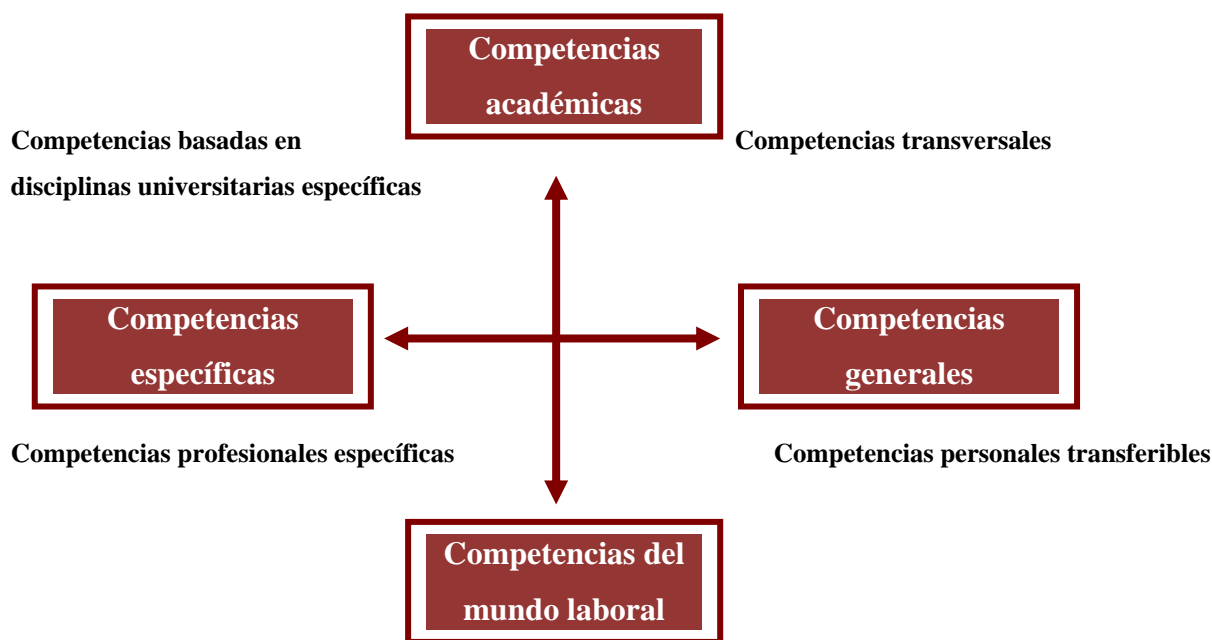


Figura 11: Ejes de organización de las competencias.
Fuente: Adaptación Barnett, 1996

En los dos polos del eje 1 Barnett sitúa los contenidos y las habilidades académicas en un extremo y en el otro, los contenidos y las habilidades profesionales relacionadas con las exigencias del mundo laboral, de carácter práctico.

En los dos extremos del otro eje, las competencias más generales o transversales y en el polo opuesto las más específicas. De la combinación de los diferentes componentes o del peso otorgado a cada uno de ellos, dependerá el modelo de Prácticum resultante, tal y como detallamos a continuación:

- *Competencias basadas en disciplinas universitarias específicas*
Tienen como objetivo una orientación académica de la formación basada en el desarrollo de competencias específicas. Se correspondería con este modelo un Prácticum que trabaje o analice contenidos abordados en otras materias del currículum o un Prácticum diseñado a partir de aquello en lo que el tutor es especialista.
- *Competencias académicas generales (interdisciplinarias, genéricas o transversales)*
El modelo resultante pretende una orientación académica pero de carácter más global y transferible. Se insiste en reforzar los elementos clave en la formación y en las posibilidades de ser aplicados en una actuación profesional.

- *Competencias profesionales específicas*

El modelo de Prácticum resultante estará especializado en la adquisición de competencias especializadas para una actuación profesional también específica.

- *Competencias personales transferibles*

El autor se refiere al desarrollo de competencias básicas, no tanto en sentido laboral, sino del desarrollo personal de los estudiantes. Como ya habíamos mencionado anteriormente, en los centros formadores se valoran más las disposiciones personales de tipo motivacional, actitudinal y afectivo que las propiamente académicas relacionadas con el saber o el saber hacer. Estos aspectos resultan difíciles de analizar desde las aulas universitarias y por ello, deben crearse espacios formativos donde sea posible abordar estos contenidos formativos.

En definitiva, de acuerdo con Zabalza (2006: 14-15), el Prácticum debe contribuir a desarrollar competencias relacionadas con el autoanálisis que lleve al estudiante a adquirir un mayor conocimiento de sí mismo, y, acorde con *Tuning*, debe incluir la consideración personalida como una de las competencias claves que implican sensibilidad hacia las demandas y las necesidades de los demás y una capacidad para la escucha.

Consideramos que las competencias genéricas o transversales, que incluyen la personales y las interpersonales, son competencias que resultan necesarias para desarrollar las competencias profesionales.

Incluso se podría llegar afirmar que, en el caso de los estudios de Magisterio, al igual que ocurría con los de Ciencias de la Salud, las competencias seleccionadas para los futuros docentes podrían ser consideradas transversales y específicas al mismo tiempo.

En el caso del Prácticum, las competencias se aprenden y se activan en relación al campo de estudio concreto y a los contextos de trabajo. Para analizar, por ejemplo, las implicaciones éticas de las actuaciones profesionales, estas deben concretarse en el contexto real.

Volviendo a la figura de De Miguel en la que se hacía una lectura de la competencia, recordemos que ésta debe suponer un encuentro entre la persona y la situación (contexto real).

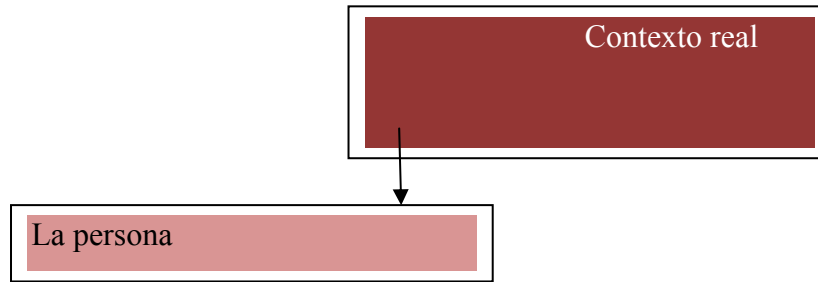


Figura 12: Lectura de la competencia.

Fuente: Adaptación de (De Miguel, 2005:26)

Referente al Prácticum, las directrices de los nuevos grados en Educación Infantil y Educación Primaria presentan prácticamente el mismo redactado, tanto en lo referente a la prescripción del número de créditos, como en lo referente a las competencias específicas del módulo que son las mismas para ambas especialidades. Reproducimos parcialmente el apartado 5 de ambas órdenes referente a la planificación de las enseñanzas:

Los títulos a que se refiere el presente acuerdo son enseñanzas universitarias oficiales de grado, y sus planes de estudios tendrán una duración de 240 créditos europeos a los que se refiere el artículo 5 del mencionado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

El prácticum se desarrollará en centros de educación (infantil/ primaria) reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las administraciones educativas y las universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas. El prácticum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria. (MEC, 2007a, 2007b)

Y siguiendo con los documentos las que siguen son las competencias que, dejando de lado la referente al trabajo de fin de grado TFG, deberían conseguirse en el módulo del Prácticum y concretamente en las prácticas escolares:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. El Prácticum incluye competencias propias y específicas de la asignatura y competencias genéricas incluidas en el diseño de la titulación. (MEC, 2007a: 53738; MEC, 2007b:53750).

Aún así y aunque todas las anteriores competencias nos puedan resultar interesantes puesto que es difícil desvincular las unas de las otras, hacemos especial hincapié en la última de todas ellas por el énfasis que hace al trabajo colaborativo, tanto con el conjunto de miembros que forman la comunidad educativa, como con en el entorno social.

El diseño del Prácticum y las asignaturas que en él se incluyan debe tener por una parte, coherencia curricular con el resto de las asignaturas del plan de estudios y por otra, con la propia asignatura de manera que exista una alineación indispensable entre objetivos y competencias, contenidos, metodología de enseñanza, actividades de aprendizaje y sistemas de evaluación.

4.6. Modelos de colaboración en el Prácticum

En las ordenes ECI/3854/2007 para la educación infantil y ECI/3857/2007 para la educación primaria, se establecen, como acabamos de ver, los objetivos y los contextos de realización del Prácticum. Si bien pueden existir diferentes modalidades de Prácticum, de acuerdo con la normativa vigente, el Prácticum de los estudios de grado en educación infantil y primaria es presencial y se realiza en una entidad, centro o institución que colabora con la universidad en la formación inicial del profesorado.

“La historia de las relaciones entre las Universidades y los Centros Educativos se ha venido caracterizando más por el desencuentro y la ignorancia recíproca que por un colaboración con beneficio mutuo” (Marcelo & Estebanz, 1998:97).

La universidad y los centros de prácticas de los estudiantes de Magisterio necesitan y deben colaborar, teniendo en cuenta el beneficio mutuo que puede suponer la buena relación que se establezca entre ambos a favor, no sólo del estudiante, sino de ambas instituciones y del sistema educativo en general (Antelo y Henderson 1992).

Las diferentes concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (cómo se aprende, cómo se enseña, cómo se aprende a enseñar cómo se enseña a aprender), influyen en la relación que pueda establecerse entre la universidad y los centros de prácticas y como consecuencia influye también en el modelo de relación de prácticas entre ambas instituciones.

La formación inicial de los profesores ha pasado por diferentes etapas que bien pueden ser representativas de las relaciones mantenidas a gran escala. En sus orígenes históricos, la formación del profesorado se realizaba fuera de la universidad, constituyendo más el aprendizaje de un oficio que una profesión. Conforme la formación del profesorado comienza

a institucionalizarse los Centros Educativos cambian su papel y aparecen como “laboratorios” de práctica, lugares para aprender a enseñar en la práctica, localizados junto a las Escuelas de Magisterio con una gran interacción con ésta, siendo lugar privilegiado para la realización de prácticas en grupos más o menos reducidos.

Con el incremento del número de estudiantes en Magisterio, se va viendo la necesidad de ampliar el número de centros educativos colaboradores de las Escuelas de Magisterio, para acoger a los estudiantes de las prácticas de enseñanza que formaban parte del currículo prescriptivo.

El proceso de actual presenta un contexto mucho más interesante y complejo como veremos más adelante puesto que se va reconociendo que los centros educativos son fundamentales en la formación inicial del profesorado. En el RD 1791/2010 al que ya hemos hecho referencia con anterioridad, en su capítulo II, artículo 8, al hablar de los derechos específicos de los estudiantes de grado menciona el derecho “a disponer de la posibilidad de realización de prácticas curriculares (que son las que conciernen a los estudiantes de grado en educación), que podrán realizarse en entidades externas...según modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas”⁶⁵

La evolución, tal y como hemos mencionado anteriormente, responde a un cambio de paradigma acerca de cómo se aprende a enseñar, acerca del tipo y función del conocimiento en la enseñanza, de la idea de escuela, así como de los límites de la profesionalización de los profesores.

El mero hecho de que la universidad y los centros educativos sean instituciones diferentes no impide que puedan darse entre ellas formas más o menos elaboradas de colaboración.

Las relaciones entre ambas son complejas, y los diferentes modelos de relaciones que se establecen entre ellas, están necesariamente contaminados por las ideas que se posean sobre cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar (Marcelo & Estebanz, 1998:101)

Marcelo y Estebanz destacan los siguientes modelos que primero hemos resumido en forma de tabla y que después analizaremos con mayor detalle.

⁶⁵ En <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>

Modelo	Cómo se aprende	Cómo se enseña	Cómo se aprende a enseñar
De yuxtaposición	De forma pasiva, solo observando	El “saber hacer” del profesor experto es suficiente	Por ensayo y error. Observando cómo lo hacen los expertos para imitarlos
De consonancia	Mediante el trabajo en equipo	Se enseña compartiendo conocimientos entre la universidad y la escuela asegurando que la formación en los centros sea coherente con la universidad	La enseñanza estará guiada por un conocimiento desarrollado a nivel empírico. Es preciso el dominio de destrezas y competencias docentes
De disonancia crítica	Cuando somos capaces de explicar por qué y reflexionamos sobre las conductas propias y ajenas	Desarrollando una actitud crítica en las prácticas	En contacto con la práctica que permite generar conocimiento profesional, práctico y personal. Compartiendo aprendizajes planteados desde la universidad
De resonancia colaborativa	A lo largo de la vida. Investigando, buscando respuestas a las preguntas.	Integrando el programa de aprendizaje y formación y el espacio de aprendizaje. Investigación-acción	En las aulas, a través de la realización de proyectos en los que participan ambas instituciones sin predominio de ninguna de ellas. Desarrollando una actitud crítica para mejorar.

Tabla 26: Modelos de relación entre la universidad y los centros educativos.

Fuente: Elaboración propia

Pasamos a analizar uno a uno los diferentes modelos y el sistema de prácticas que se deriva de cada uno de ellos.

4.6.1. Modelo de yuxtaposición

Es el más tradicional de los mencionados por Marcelo y Estebaranz (1998). En este modelo la responsabilidad para establecer conexiones entre la teoría y la práctica corresponde al estudiante. No están claras las conexiones entre lo aprendido en la universidad y el trabajo realizado en el centro educativo.

Las prácticas tienen un papel fundamental en el sentido que el profesor experto docente del centro, muestra, en la acción, su propio estilo y enseña al alumno, de manera explícita y/o implícita, las habilidades, destrezas y estrategias que deberá aplicar en el futuro ejercicio de

la profesión. El estudiante observa e imita mediante esta práctica dirigida por el experto.

En este tipo de relación, se considera que el “saber hacer” del profesor experto es adecuado siempre y no necesita de formación previa para tutorizar a los alumnos de prácticas en el centro.

En el proceso de formación, hay una yuxtaposición de los contenidos. Primero encontraríamos la formación académica, más teórica y las prácticas vendrían al final como oportunidad para aplicar los conocimientos. La universidad es la institución que planifica las prácticas, pero no hay intencionalidad ni criterios explícitos en la elección de los centros educativos. Las visitas de los tutores de la universidad a los centros son meramente protocolarias y el proceso, en general, se burocratiza demasiado. Se cree en la buena disponibilidad y voluntad de los centros y de los profesores expertos para que el estudiante pueda practicar pero hay poca innovación y poco aprendizaje en general.

Este modelo ha sido uno de los utilizados en los casos en los que el incremento de estudiantes ha sido tal que ha impedido dar respuestas planificadas a las nuevas necesidades surgidas.

4.6.2. Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor

El término “consonancia” fue usado por Cochran-Smith (1991) para referirse a un tipo de relación entre escuela y universidad en la que la preocupación principal consiste en asegurar que la formación en los centros de prácticas sea coherente con la ofrecida en la universidad.

Este modelo supone que el lenguaje de las universidades y el del profesor experto del centro es el mismo con lo cual será precisa la planificación, siempre desde la universidad, de la formación que capacite para enseñar. El conocimiento básico se deriva de la investigación y para ello es precisa la formación de los profesores tutores de los centros para que exista coherencia entre lo que se enseña en la universidad y lo que se aprende en las escuelas en el período de las prácticas.

La experiencia de las prácticas beneficia no solamente al estudiante sino también al centro puesto que influye o puede influir en la mejora de la práctica docente en el aula.

En este caso, es precisa la selección de los centros y de los tutores de prácticas en base a su habilidad y competencia para realizar y comprometerse en un trabajo de equipo y su capacidad para reflexionar sobre su propia práctica y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en general.

4.6.3. Modelo de disonancia crítica

El aprendizaje experiencial es fundamental para este modelo. La imitación y la aplicación de las habilidades, las estrategias y el “saber hacer” que los profesores expertos utilizan son importantes.

De acuerdo con Zabalza (2009), las prácticas son una oportunidad para acercar al estudiante a la práctica, sirven para que los profesores en formación autoreflexionen y analicen sobre aspectos personales, sociales, didácticos, curriculares y de organización.

Los seminarios con los tutores en la universidad permiten el análisis y la crítica de la realidad docente en la que participan los estudiantes de prácticas.

Durante el Prácticum se produce un proceso de socialización y de colaboración, de diálogo entre profesionales y compañeros en el que el alumno aprende investigando y el profesor experto se beneficia de sus aportaciones (investigación – acción).

La finalidad es aprender cómo aprender juntos y para ello debe decidirse de manera conjunta (tutor de universidad, tutor de centro y estudiante de prácticas), qué es lo que se va a investigar, cómo se va a proceder y cuál es el momento adecuado, aunque la iniciativa de formación es establecida desde la universidad.

En este modelo se investiga a nivel empírico, a partir de un problema, se analiza y se interpreta para llegar a solucionarlo y se investigan también a nivel conceptual ideas y conceptos. Los registros pueden variar en función de la implicación del profesor y el diario de clase ha sido el más utilizado. Un ejemplo de esta práctica es el aprendizaje basado en problemas. Los aprendizajes son planteados también desde la universidad.

4.6.4. Modelo de resonancia colaborativa

La coordinación entre ambas instituciones permite no solamente el aprendizaje individual de los estudiantes de prácticas, sino un aprendizaje social, sin predominio de ninguna de las instituciones.

A diferencia del modelo anterior, el aprendizaje, en estos casos, pretende preparar al estudiante para aprender, no sólo a partir de la reflexión concreta de una situación o problema, sino que le enseña y prepara para continuar aprendiendo de otros contextos.

La participación de los alumnos en proyectos de investigación o de innovación resulta clave para las prácticas e incluso la colaboración puede ir más allá del período establecido.

A diferencia de los modelos analizados anteriormente, el modelo de “resonancia colaborativa” parte de la concepción de la formación como problema y responsabilidad compartida entre las instituciones que participan en la formación: la universidad y los centros educativos. El modelo pretende integrar el programa de formación y de aprendizaje de la universidad, al contexto que representa el espacio de aprendizaje, es decir, al centro educativo. Para ello, el profesor experto del aula pasa a ser formador de los estudiantes y es preciso que acepte el compromiso y la responsabilidad que se requiere. Compromiso y responsabilidad que precisan de un acuerdo de colaboración entre las instituciones del cual se desprende la idea de que es necesario compartir tareas y autoridad.

De acuerdo con Alexander (1990), para que la implicación universidad – centro de prácticas sea efectiva, se deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Aspectos de estructura para definir los encuentros entre las instituciones.
- Aspectos de actitud sobre la idea que cada una de las instituciones tiene respecto de la otra y respecto a la consideración del Prácticum en el proceso formativo de los estudiantes. Debemos considerar que se trata de instituciones que tienen una cultura diferente. A pesar de ello, deberemos hacer posible que los modelos de enseñanza se ajusten a un mismo ideal para hacer posible los proyectos.
- Aspectos personales considerando que el proyecto afecta: a los alumnos de los centros y por lo tanto, debe ser positivo para estos niños, a los estudiantes en prácticas y a los tutores de prácticas, tanto de las universidades como de los centros de educación, ya que de ellos depende buena parte del resultado positivo del proceso formativo.
- Aspectos conceptuales que deben hacer posible relacionar la teoría con la práctica y que hacen imprescindible compartir un modelo común de aprendizaje.

A parte de estos aspectos destacados por Alexander citado en Zabalza (1996), consideramos importante destacar la importancia de los aspectos organizativos que supone un modelo de colaboración:

- Aspectos organizativos que suponen la aceptación por parte de los centros de participar de manera activa en la formación inicial de los maestros. Los centros y los tutores de los centros que van a tutorizar a los estudiantes, deberán disponer del tiempo necesario que les permita hacer compatible su trabajo como docentes en el aula con la tarea de tutor de los futuros docentes, tarea esta última que lleva consigo un

tiempo para la observación, la supervisión, el asesoramiento, los encuentros con los responsables de la universidad, la evaluación etc.

Si bien se ha hablado o mejor dicho se ha escrito mucho sobre colaboración, ha resultado difícil que ésta se lleve a cabo en la práctica con buenos resultados y en la mayoría de ocasiones resulta difícil llegar al consenso necesario para llevar a cabo un buen proyecto de colaboración que implique compartir y no repartir.

Nos hemos detenido de manera especial en este último modelo porque pensamos que es necesaria la colaboración y el compromiso entre las instituciones para que el Prácticum no sea un período de prácticas externas, aislado y pueda adquirir el valor formativo (académico, profesional y personal) que le corresponde.

Los modelos de consonancia y de disonancia crítica tienen aspectos que requieren de la existencia de planteamientos comunes entre la universidad y los centros aunque no garantizan la simetría entre ambas instituciones. En el modelo de resonancia colaborativa los planteamientos deben ser compartidos y consensuados por ambas instituciones. El actual plan de trabajo de prácticas en la formación inicial del profesorado que deben establecer los centros y las universidades y que ha sido recogido en la normativa, favorece un modelo de colaboración en el Prácticum. Falta ahora encontrar el tipo de metodología adecuada para llevar a cabo una colaboración real entre ambas instituciones en beneficio de la formación de los estudiantes.

Conclusiones capítulo IV

Aprender y enseñar competencias supone un giro importante en el diseño formativo de la educación superior. El Prácticum es una disciplina con entidad propia justificada epistemológicamente que permite el encuentro entre la teoría y la práctica, entre el sistema educativo universitario y la realidad profesional que tiene un carácter práctico-formativo y que implica a la institución universitaria en un marco de colaboración que haga posible el intercambio. El mero hecho de que las prácticas tengan un carácter obligatorio en los planes de estudio, ya es un indicador de la importancia que tienen como elemento formador.

Los procesos de aprendizaje – enseñanza deben articular la teoría con la práctica mediante la contextualización de la formación favoreciendo de esta manera una formación integral de saberes con lo cual el Prácticum queda plenamente justificado como eje vertebrador de los estudios de Magisterio.

El mundo global, la sociedad del conocimiento y los desafíos personales y colectivos a los que debemos enfrentarnos, requieren la adquisición de un conjunto sólido de competencias que incluyan de manera integrada los conocimientos, las destrezas, las actitudes y los valores.

El cambio que supone la incorporación de las titulaciones de grado no debe ser solamente un cambio que afecte a los planes de estudio, sino que afecta al quehacer del docente y a su cualificación no solamente profesional, sino también personal y social. Se debe preparar a los docentes para el ejercicio de la profesión y para ser capaces de aprender a lo largo de toda la vida.

Diferentes expertos han definido las competencias de manera distinta, aunque como común denominador y aplicado en el campo de la educación superior, deberíamos entender la competencia como el conjunto integrado de saberes presentes ya en el informe Delors que deben mostrarse o demostrarse en la acción con lo cual el Prácticum, en nuestro caso de los estudios de Magisterio, pasa a convertirse en la asignatura privilegiada, para poder ponerlas en práctica.

Las competencias deben estar de acuerdo con las demandas que exige la sociedad pero con la peculiaridad de que estas competencias, aunque estén orientadas a una profesión determinada, en nuestro caso, a la de maestro o maestra, debe hacer posible su aplicación a otros contextos y deben ir más allá del ámbito estrictamente profesional.

El conocimiento aplicado obliga a saber, a saber hacer, a saber ser y a saber estar y a comportarse como profesional y como ciudadano y para ello, es necesario partir de una concepción de la formación en sentido amplio e institucional que suponga una mejora equilibrada y global de las diferentes dimensiones de la persona.

No podemos hablar de competencias docentes y dejar de lado los valores. Si estos son significativos para cualquier persona, más lo son aún para los profesores. La educación según González (1993:45) consiste en “crear, mantener y transmitir valores”. Entre estos valores, el mismo autor destaca la responsabilidad, el trabajo, la disponibilidad, el respeto y la solidaridad.

En definitiva, y de acuerdo con las argumentaciones presentadas en este capítulo, consideramos que la formación por competencias en el Prácticum debe ser una formación entendida en sentido amplio. Precisamente por esta razón, los procesos de convergencia europea no pueden suponer solamente cambios a nivel organizativo y curricular que

normalmente son fáciles de reflejar en cualquier documento oficial, sino que deben implicar, de manera obligada, cambios en los aspectos metodológicos, en las maneras de hacer del profesorado y de aprender de los estudiantes y de colaborar las instituciones si pretendemos conseguir un aprendizaje de calidad en beneficio de todos.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V
EL APRENDIZAJE SERVICIO

CAPÍTULO V

EL APRENDIZAJE SERVICIO

En este capítulo vamos a profundizar en el estudio del aprendizaje servicio (ApS)⁶⁶. A partir de su definición, se analizan sus características y las condiciones que distinguen los proyectos de ApS, así como los objetivos que pretende, su aplicación a nivel mundial y el resultado de algunas investigaciones realizadas en relación al impacto que ha tenido en el desarrollo integral de los estudiantes.

5.1. Aproximación a la definición del Aprendizaje Servicio

Existen diferentes definiciones en relación a este tipo de aprendizaje que implica participar en la comunidad. Las distintas concepciones pueden variar en función de las personas que emplean el término, (profesores, estudiantes o miembros de entidades sociales), en función del propósito y, finalmente, en función de las expectativas en relación al cambio social que pueda provocar su aplicación (Crews, 2002). Así pues, dependiendo de estas variables, los términos utilizados con preferencia para definir el ApS han sido los siguientes: “método o metodología pedagógica”, “filosofía”, “programa o propuesta”, “acción social” o una mezcla de varios de los componentes anteriores puesto que no son excluyentes entre ellos.

Después de analizar las distintas definiciones existentes, podemos decir, a grandes rasgos, que el ApS es considerado como metodología, método, programa o propuesta pedagógica por la mayoría de personas, centros o instituciones vinculados directamente con la educación formal de los estudiantes ya sean profesores, universidades o centros de formación. Así pues, encontramos definiciones tales como: “El ApS es una metodología pedagógica que promueve actividades estudiantiles solidarias”⁶⁷, “el aprendizaje servicio es una metodología pedagógica basada en la experiencia solidaria”⁶⁸, o el ApS “es una nueva generación de propuestas

⁶⁶ En este apartado y en otros vamos a utilizar, de manera indistinta también los términos aprendizaje- servicio, ApS o APS para hacer referencia al aprendizaje servicio. Su uso va a depender fundamentalmente de la bibliografía consultada.

⁶⁷ CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario), es una asociación civil creada en el año 2003 sin ánimo de lucro, que promueve el desarrollo de la propuesta pedagógica del aprendizaje- servicio en América Latina. En <http://clayss.org.ar/as.htm>

⁶⁸ Pontificia Universidad Católica de Chile. La Pontificia Universidad Católica de Chile es pionera en APS en el contexto latino <http://www.puc.cl/cddoc/> (16/07/2009)

educativas...”⁶⁹. Para Furco (2003)⁷⁰, Halsted (1998)⁷¹ y Tapia (2004)⁷², el aprendizaje servicio es, respectivamente, “una pedagogía de enseñanza...”, “una metodología de enseñanza” o “una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad”. Como método de enseñanza permite poner en práctica competencias tales como el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas. Según Kielsmeier (2000), las diferentes experiencias puestas en práctica mejoran la formación académica, ciudadana y personal de los estudiantes⁷³.

Es considerado como filosofía y como acción social por la mayoría de las instituciones juveniles, instituciones sociales e instituciones políticas algunas de las cuales no excluyen por ello en su definición la palabra pedagogía. Bajo esta perspectiva, encontramos definiciones tales como: “El aprendizaje-servicio es una filosofía, una pedagogía, y un modelo de desarrollo de la comunidad”⁷⁴, “es un método por el cual los estudiantes o participantes aprenden y se desarrollan a través de la participación en servicios concienzudamente organizados” (USA Congress, 1999:5), o “APS es un método de enseñanza que combina el servicio a la comunidad con la instrucción académica, centrándose en el pensamiento crítico y reflexivo y la responsabilidad cívica”⁷⁵. Como acción social que beneficia al conjunto de la sociedad ha sido definida como “un antídoto para el mundo crecientemente aislado de la realidad virtual y simulada que los niños experimentan en la clase y en sus hogares frente a

⁶⁹El *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei* es un espacio generador de iniciativas y confluencias de acciones encaminadas a facilitar y reforzar los proyectos de APS. Es una entidad con voluntad de servicio público, independiente de la Administración que trabaja para asociar el APS con la innovación y la calidad educativa.

En <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=03>

⁷⁰ A.Furco, profesor de universidad, actualmente es vicepresidente adjunto para la Participación Pública en la Universidad de Minnesota. Es autor de diferentes publicaciones sobre el impacto del aprendizaje servicio y hasta el año 2008 fue director del Centro de Investigación sobre ApS en la universidad de Berkeley en California.

⁷¹ A.Halsted, pertenece a la *National Alliance for Service Learning* y es autora, entre otras publicaciones de Educación redefinida: la promesa del aprendizaje servicio

⁷² M.N. Tapia, fundadora y Directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), y asesora del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación argentino

⁷³ J. Kielsmeier es presidente de la National Youth Leadership Council (NYLC) que ha escrito e investigado en relación al impacto del aprendizaje servicio en las escuelas y en la educación superior.

⁷⁴ National Youth Leadership Council (NYLC). La misión del Consejo de Liderazgo Juvenil Nacional, es crear un mundo más justo, sostenible y pacífico con los jóvenes, sus escuelas y sus comunidades a través del aprendizaje-servicio. En www.nylc.org

⁷⁵ Campus Compact. En <http://www.compact.org/> A esta asociación haremos referencia más adelante.

televisor o a su ordenador” (Rifkin, 1996:33)⁷⁶. Para este autor, el ApS brinda ofrece a los jóvenes la oportunidad de participar de manera profunda y con responsabilidad en la sociedad.

Desde el punto de vista filosófico, el ApS considera a los jóvenes, y por extensión a todos los miembros de una comunidad, como recurso valioso para contribuir a la mejora de la sociedad. Como modelo de desarrollo comunitario, el ApS trabaja a partir de problemas reales a los que se pretende dar respuesta a partir de los aprendizajes adquiridos.

Independientemente de que la palabra clave utilizada sea metodología, método, filosofía, programa o acción social, el objetivo u objetivos en cada una de estas propuestas de definición se basa en dar respuesta a necesidades del contexto y conseguir el desarrollo académico y personal de los estudiantes por medio de la participación. En este sentido, sirvan como ejemplo las definiciones siguientes: el ApS permite “atender a necesidades de la comunidad para mejorar la calidad del aprendizaje académico y la formación personal en valores” (CLAYSS)⁷⁷; se dirige a satisfacer las necesidades de la comunidad y se integra en el currículo académico de los estudiantes⁷⁸; se basa en “el trabajo de los chicos y chicas en beneficio de la comunidad y es un dinamismo esencial para su formación personal y ciudadana”(Puig, 2010:7)⁷⁹; “los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos en beneficio de la sociedad” (Furco, 2003); “los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades” (Halsted, 1998:23); es una “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad” (Puig, Batlle, Bosch, & Palos, 2006:22)⁸⁰; “va destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado de forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes” (Tapia, 2004a:15). Para Jacoby (1996), esta modalidad formativa se acompaña de un diseño intencional de oportunidades que se estructura para promover el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes⁸¹.

⁷⁶ J. Rifkin es un [sociólogo](#), [economista](#), [escritor](#), [orador](#), asesor político y [activista estadounidense](#) autor del libro *Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society*

⁷⁷ En <http://www.clayss.org.ar>

⁷⁸ “National and Community Service Trust Act”: Ley sobre Servicio Nacional y Comunitario. Originalmente aprobada en 1990, fue ratificada y ampliada en 1993.

En http://www.nationalservice.gov/about/role_impact/history.asp

⁷⁹ J.M. Puig Rovira, catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona, es miembro del grupo GREM (*Grup de Recerca en Educació Moral*) de dicha universidad y autor de diferentes libros sobre el aprendizaje servicio

⁸⁰ Batlle es pedagoga y forma parte del *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei* en Cataluña. Bosch y Palos son miembros del GREM (*Grup de Recerca Educació Moral*) de la Universidad de Barcelona.

⁸¹ B. Jacoby, profesora de la Universidad de Maryland y presidenta de la Alianza para la participación ciudadana y el liderazgo (*Civic Engagement and Leadership at the University of Maryland*). Es también directora de la

Al mismo tiempo, en la mayoría de las definiciones se hace evidente que la planificación y la puesta en práctica de proyectos de ApS, implica el trabajo en equipo y la colaboración entre instituciones: “los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer una necesidad de una comunidad” (Aguirre, Andrade, & Zulueta, 2005:7)⁸², se coordina con una escuela o una institución de educación superior, o un programa de servicio comunitario, y con la comunidad” (Jacoby, 1996).

Para Stanton (1990), el ApS es una expresión de valores y de servicio a los demás que implica un intercambio social y educativo entre los estudiantes y las personas a los que ellos sirven.

En el aprendizaje servicio la participación de los estudiantes resulta fundamental. “La metodología utilizada permite al estudiante involucrarse directamente en el contexto, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente de la vivida en el aula (Folgueiras, Luna, & Puig, 2011)⁸³.

Según Crews (2002), el ApS involucra y relaciona al enseñante y al aprendiz combinando la experiencia personal y la sabiduría adquirida en la comunidad. Se basa en nuevas técnicas pedagógicas que van más allá de las tradicionales que tienen como base común que el estudiante construya su propio aprendizaje.

En definitiva, tal y como hemos podido comprobar, el ApS se define como propuesta pedagógica, como filosofía, como método de enseñanza y como modelo de desarrollo comunitario a través de la participación. Aunque compuesto de elementos que nos resultan familiares como son el aprendizaje y el servicio, su novedad radica en la estrecha relación que se establece entre estos dos elementos (Puig *et al.*, 2006).

Finalmente, y a raíz de todas estas consideraciones y matices en relación al aprendizaje servicio, hemos elaborado una definición de ApS que pretende integrar todos los elementos que han sido considerados en este apartado. Así, en base a todo ello, consideramos que el

Oficina de Asuntos Comunitarios y Programas de Servicio Comunitario de la Universidad de Maryland en College Park. Directora de *National Clearing House for Commuter Programs*, organización que proporciona información y apoyo a profesionales en el diseño de programas y servicios para estudiantes en servicios comunitario. Es autora del libro *The student as Commuter: Deveolping a Comprehensive Institutional Response* (1989) y ha escrito numerosos artículos y secciones de libros relacionados con el tema de aprendizaje-servicio en educación superior

⁸² Editores del Manual sobre Aprendizaje Servicio para docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile

⁸³ P.Folgueiras, E.Luna y G. Puig, son profesoras de la Universidad de Barcelona y pertenecen al grupo de investigación GREDE (*Grup de Recerca en Educació Intercultural*).

aprendizaje servicio es una estrategia de enseñanza y de aprendizaje experiencial que permite aprender, desarrollar y demostrar competencias en la acción, mediante la planificación y la implementación de proyectos que dan respuesta a necesidades reales del contexto donde se actúa. El aprendizaje se pone a disposición del servicio y éste favorece, a su vez, el desarrollo académico a través de la acción social. Su puesta en práctica implica la participación activa de los estudiantes y la coordinación entre instituciones que colaboran, con el objetivo de integrar objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio que favorezcan el desarrollo académico-social y de superación personal de los estudiantes que aprenden a emprender acciones en beneficio de la comunidad.

Los objetivos que define el Aprendizaje Servicio son básicamente tres: mejorar la calidad del aprendizaje establecido en los objetivos curriculares del curso manteniendo niveles de exigencia académica, los objetivos de servicio, que se traducen en un servicio o producto de calidad que aporte solución a alguna problemática social real y la formación en valores de los estudiantes presentes en las actividades del curso, tales como la participación, la responsabilidad social, el emprendimiento, el sentido ético y la solidaridad.

Para Puig (2011c), los motivos para desarrollar programas del aprendizaje servicio en la universidad podrían concretarse en dos: educar para dar y recibir con la ayuda de los jóvenes, y, conectar la universidad con los problemas de la educación fuera del recinto universitario. Para este autor, la docencia y la investigación deben estar implicadas en el compromiso social. Si a aprender se aprende haciendo, para aprender valores es preciso también practicarlos.

5.2. Antecedentes y bases teóricas del Aprendizaje Servicio

Como forma de aprendizaje experiencial, el ApS tiene sus raíces y se ha desarrollado en base a distintas teorías educativas y cognitivas del constructivismo, el pragmatismo, las teorías del desarrollo moral y la educación experiencial. Entre ellas, destacar la pedagogía pragmática de Dewey basada en la experiencia (Dewey, 1938) ; la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, (1954); la teoría del descubrimiento y la idea del “andamiaje”⁸⁴ de Bruner (1960); la denominada pedagogía de la esperanza de Freire (1970); la teoría del desarrollo moral de

⁸⁴ El concepto de “andamiaje”, es una metáfora que alude a la utilización de andamios por parte del maestro; a medida que el conocimiento se va construyendo, el andamio se va quitando hasta llegar a conseguir la actuación autónoma del individuo.

Kohlberg (1984); el aprendizaje experiencial y la importancia del desarrollo individual y social de Kolb (1984), la influencia del aprendizaje sociocultural para el desarrollo del individuo de Vigotski (1978)⁸⁵, la importancia del desarrollo integral del individuo a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2003), o la logoterapia que Frankl desarrolló fundamentada en la voluntad del sentido y la importancia de la motivación trascendente para la realización personal (Frankl, 2005). De todas las anteriores teorías, el ApS recoge aspectos basados en el objetivo común de conseguir el desarrollo integral de los estudiantes, más allá de su aspecto académico o cognitivo.

Los primeros practicantes del aprendizaje-servicio se apoyaron pedagógicamente en el campo de la educación experiencial. Para asegurar que el servicio promoviera un aprendizaje significativo, buscaron conectar la experiencia de los estudiantes con la reflexión y el análisis provisto en el currículum. Ellos señalaron la importancia del contacto con problemas sociales complejos y contemporáneos, y los esfuerzos para resolverlos como un elemento importante de una educación integral. (ITESM, 2010).

En 1903 John Dewey desarrollaría, sin saberlo, las bases teóricas del APS. En 1921 las ideas de este filósofo y pedagogo inspiraron la fundación de un programa servicio de estudiantes en *Antioch College*, universidad situada en Ohio que Tapia (2008:39), considera como “uno de los programas probablemente más antiguo de aprendizaje servicio desarrollado en Estados Unidos, mediante el cual los estudiantes realizaban sus prácticas laborales en organizaciones que prestaban servicios en los campos de salud o educación”.

Ya desde sus orígenes con las primeras ideas de Dewey y su seguidor Kilpatrick y otros expertos que desarrollaron el trabajo por proyectos basado en el aprendizaje a través de la experiencia, el ApS tuvo una intención muy clara: utilizar las experiencias para ayudar a los alumnos a entender las conexiones y la importancia de la comunidad. Los alumnos se involucran en ella, saben identificar problemas, proponer soluciones, se comunican, actuar con independencia y se abren a nuevas experiencias; aprendiendo habilidades para la vida real.

Tal y como decía Dewey (1997), la única manera de prepararse para la vida social es participando en ella. Los principios pedagógicos y el pragmatismo filosófico de Dewey partían de la importancia de la actividad asociada a la proyección social y la experiencia real para que la actividad desarrollada fuera en beneficio de la comunidad. Como pedagogo, son especialmente relevantes sus propuestas de aprendizaje experiencial que se encuentran en la

⁸⁵ El nombre de Vigotski lo encontramos escrito de diversas maneras en función de la fuente consultada (Vygotski, Vigotski, Vygotsky).

base del aprendizaje servicio. Para Dewey es importante que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo, que las soluciones sugeridas le hagan ver que es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado y que finalmente, el alumno tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez.

Así pues, el aprendizaje experiencial, activo y relacionado con la comunidad no es nuevo. Como hemos visto, ya hace más de un siglo que Dewey planteaba la acción educativa desde la actividad del alumnado y en conexión con la comunidad. Pero se debe reconocer que, desde el enfoque del APS, la colaboración y la participación implican un proceso de sistematización que no existía previamente.

En 1906 empieza el Movimiento de Educación Cooperativa en la Universidad de Cincinnati (Estados Unidos), liderada por el catedrático Herman Schneider. En 1915 algunas escuelas populares de la región de la Appalachia empiezan a conectar el trabajo, el servicio y el aprendizaje, y en 1966 se financia un proyecto que une a estudiantes universitarios del este de Tennessee con organizaciones de desarrollo tributario en el área.

El APS se asocia al aprendizaje por descubrimiento y al aprender haciendo (*learning by doing*). Este aprendizaje que deriva de la acción debe ir acompañado de la reflexión, “la praxis auténtica, que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión” (Freire, 1976: 49). En lo que al centro educativo se refiere, el mismo autor defiende la participación como deber del alumnado a través del ejercicio de la responsabilidad y la aceptación del compromiso. Para Freire estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas puesto que todos nosotros sabemos algo y todos nosotros ignoramos algo y por eso, aprendemos siempre. Es necesario, según el mismo autor, desarrollar una “pedagogía de la pregunta”. A menudo, los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho. Para enseñar es preciso tener seguridad, capacidad profesional, generosidad y capacidad para escuchar a los demás. En el aprendizaje servicio el acto de educar se convierte en un acto de dar y recibir entre alumnos y profesores (Freire, 2009; Freire 2010b).

5.3. Historia del Aprendizaje Servicio

Es difícil establecer con exactitud cuando se inician realmente los proyectos de ApS fundamentalmente porqué su denominación, que data de 1967, se realizó cuando ya se habían desarrollado proyectos que, aunque con distinto nombre, pretendían conseguir los mismos o parecidos objetivos.

El *National Service-Learning Clearinghouse*, (NSLC), es una organización que apoya el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio en los distintos niveles educativos. En su página web ofrece una relación histórica exhaustiva de los distintos momentos por los que ha pasado el desarrollo del aprendizaje servicio.

El auge del ApS como medida pedagógica surge a raíz de las necesidades de la sociedad que han sido ya planteadas en la introducción, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las comunidades. En Latinoamérica se asocia, como ya veremos, con actividades solidarias y toma el nombre de Aprendizaje y Servicio Solidario (ApSS).

Según Tapia (2008), el concepto nació en instituciones de educación superior y centra su aparición a finales del siglo XIX y principios del s. XX con el movimiento de “extensión universitaria” que hacía posible la puesta en práctica de acciones sociales desde la universidad. Las prácticas de extensión, tienen su origen en el movimiento iniciado en las universidades inglesas a partir de finales del siglo XIX, como respuesta a la revolución industrial. Dicha revolución creó la necesidad de desarrollar la educación también en otros sectores de la población y la misión de la “extensión universitaria”, consistía en lograr la integración de la Universidad a su contorno social, subsanando así graves carencias sociales (Cecchi, Lakonich, Pérez, & Rotstein, 2008:52.55).

El término de Aprendizaje Servicio (*Service Learning*) fue acuñado por primera vez en 1967 por Sigmon y Ramsey en el programa *Manpower Development Internship* y en la publicación en el *Southern Regional Education Board* en 1967 (Giles & Eyler, 1994). Estos autores buscaban un término que combinará el crecimiento educativo con la realización de ciertas tareas que cubrieran necesidades humanas. Sigmon, considerado uno de los pioneros en el campo del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos, es presidente de *Learning Design Initiatives*, una práctica de consulta en aprendizaje experiencial basado en el servicio.

En 1979, este educador enunció los tres principios siguientes para el ApS que fueron publicados en el periódico *Sinergyst*⁸⁶: quienes reciben el servicio controlan el servicio que se proporciona, quienes reciben el servicio llegan a ser más capaces de servir y ser servidos por sus propias acciones y quienes sirven son también sujetos que aprenden y que tienen un control significativo sobre lo que se espera que aprendan.

Entre los años 60 y 70 se habían manifestado ciertas dificultades para desarrollar proyectos de aprendizaje servicio en los centros fundamentalmente a causa de que los programas no estaban asociados a la misión de las instituciones y se presentaban como actividades aisladas difíciles de sistematizar.

A principios de la década de 1970, Kolb, seguidor de las ideas pedagógicas de Dewey, junto con Fry desarrolló un modelo de aprendizaje a través de la experiencia -*The Experiential Learning Model* - compuesto por cuatro etapas: presencia de una experiencia concreta, observación y reflexión de esa experiencia, formación de conceptos abstractos basados en la reflexión, prueba de estos nuevos conceptos y reinicio del ciclo (Kolb, 1984).

En la década de los ochenta y de los noventa principalmente se empezaron a desarrollar en las escuelas latinoamericanas proyectos solidarios, desarrollados a nivel pedagógico, que tuvieran impacto social puesto que pretendían dar respuesta a necesidades del contexto y aunque no se denominaran de aprendizaje servicio, puede identificarse en ellos alguno de los componentes o elementos propios del ApS. Tal y como argumenta Puig (2009), a este tipo de proyectos se les ha llamado “de transición” puesto que presentan un formato parecido al del ApS.

En el contexto latinoamericano, Tapia (2006a), identifica prácticas similares al ApS que cumplirían parecidas características, con los nombres siguientes: Extensión co-curricular, práctica pre-profesional comunitaria, proyectos de intervención socio-comunitaria /de intervención solidaria, residencia en educación no formal, proyectos de acción y extensión, servicio Curricular (México), voluntariado educativo (Brasil), trabajo comunal universitario.

En el contexto norteamericano, Kendall (1990) llegó a contabilizar hasta ciento cuarenta y siete términos diferentes con los que se hacía referencia al APS en la literatura existente en aquel país. De entre todos estos términos destacamos los siguientes: *Community Action Learning*, *Course-Based Service*, *Academic Service Learning*, *Strategic Academically-based community and scholarly service* o *Community-based research*.

⁸⁶ *Sinergyst* es un periódico que, en EEUU, promueve el aprendizaje servicio.

Al sistematizarse los proyectos de ApS en distintos países, se implanta a todos los niveles educativos de carácter obligatorio desarrollando experiencias, tanto en el ámbito formal como no formal, que ponen en relación la escuela y la comunidad con la finalidad de realizar un aprendizaje más significativo. En los últimos años, el concepto se ha difundido internacionalmente desarrollándose en países como México, República Dominicana, España, Costa Rica, Brasil, Uruguay, Bolivia, Paraguay y Chile y está siendo promovido por organizaciones y por organismos de gobierno en otros países como Panamá, Colombia y Perú. En el caso de Chile y Argentina se han instaurado premios nacionales con el apoyo de las respectivas presidencias.

El compromiso con el aprendizaje servicio parece extenderse a nivel mundial. La mayoría de las experiencias llevadas a cabo en los distintos países se orientan al establecimiento de colaboraciones en beneficio de la sociedad y de los estudiantes. Lo que nos interesa en este trabajo es ver cómo estas experiencias se pueden sistematizar convirtiéndose en una novedad pedagógica que puede ayudar a la transformación en el aprendizaje en el contexto universitario.

Para ello, en los siguientes apartados vamos a analizar cuáles son los objetivos, las condiciones, las características, las fases y los ámbitos de actuación de los proyectos de aprendizaje servicio, analizando sus ventajas e inconvenientes.

5.4. Proyectos de Aprendizaje Servicio

La gran variedad de proyectos de ApS es muy amplia puesto que la realidad es también variada. Aunque no existen recetas válidas referentes al proceso a seguir que puedan aplicarse en todos los contextos, lo que sí es preciso es que exista un diagnóstico de la realidad, y que este diagnóstico vaya seguido de una intervención, y que esta intervención, a su tiempo, suponga un servicio a la comunidad. El proyecto debe cumplir con las características que lo identifican como proyecto de aprendizaje servicio que veremos más adelante, y debe concretarse en función de los participantes y del contexto donde se vaya a intervenir.

5.4.1. Objetivos del ApS

Los objetivos de un proyecto de aprendizaje servicio deben ser los siguientes: atender a necesidades reales y sentidas de una comunidad, estar protagonizado por el alumnado, estar planificado a nivel institucional de manera integrada con el currículo y de acuerdo con el

aprendizaje de los estudiantes, ser un servicio solidario que los estudiantes desarrollan en un contexto determinado y, propiciar la reflexión como un componente crítico.

Tal y como nos dice Puig, “el servicio debe ser una ayuda real, útil para satisfacer una necesidad” (Puig,2010: 13). “El espacio de reflexión es imprescindible para correlacionar el elemento aprendizaje con el elemento servicio, y para estimular la conciencia de los jóvenes sobre lo que están recibiendo mediante esa experiencia” (Bosch & Batlle, 2006:68).

Según Crews (2002), el ApS involucra y relaciona al enseñante y al aprendiz combinando la experiencia personal y la sabiduría adquirida de la comunidad basada en nuevas técnicas pedagógicas que van más allá de las tradicionales. Dichas técnicas o métodos, (aplicados dentro o fuera del horario académico), tienen una base en común: que el estudiante construya su propio aprendizaje, ofrecerle oportunidades para una participación en su aprendizaje.

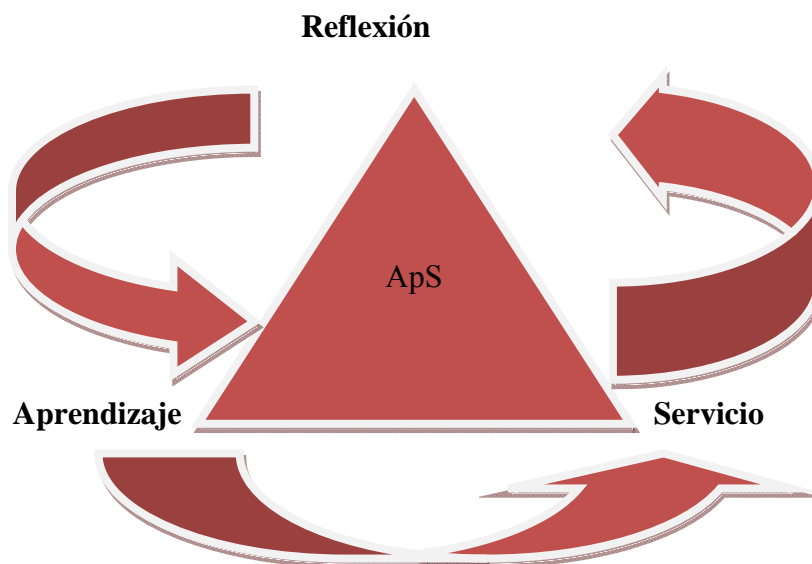


Figura 13: Relación circular entre los elementos del aprendizaje servicio.
Fuente: (DB, 2011: 5)

La relación circular que se establece entre el aprendizaje y el servicio genera una nueva realidad que intensifica los efectos de cada uno por separado. El aprendizaje mejora el servicio a la comunidad, porque éste gana en calidad, y el servicio da sentido al aprendizaje, porque aquello que se aprende se puede transferir a la realidad en forma de acción (Puig, 2010:9).

Visto todo lo anterior, parece evidente que este tipo de aprendizaje, necesita de un contexto donde se realice la experiencia. Sin embargo, el aprendizaje no se producirá solamente como

resultado directo de la experiencia, sino que debe existir una planificación previa y una explicitación de los objetivos para hacer posible la conexión de los conocimientos curriculares de los estudiantes con la realidad.

Para que el aprendizaje sea de calidad, aparte de tener en cuenta el contexto y el proceso, es preciso que el servicio que se vaya a realizar sea significativo y, por lo tanto, sea adecuado a las características de los estudiantes que deberán llevarlo a cabo y vinculado al currículo. El proyecto debe animar al pensamiento y al aprendizaje profundo, al análisis personal y debe ayudar a comprender la diversidad y el respeto que permiten desarrollar habilidades interpersonales para tomar decisiones y resolver conflictos. En este sentido, Dewey (1938) hablaba ya de la importancia de la “experiencia reflexionada”.

Los proyectos de APS comparten la filosofía del movimiento internacional de ciudades educadoras iniciado en año 1990 con motivo de la celebración en Barcelona del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras que se formalizó como asociación en año 1994. El objetivo común de esta asociación consiste en trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes, a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad y de acuerdo con la carta aprobada de Ciudades Educadoras⁸⁷.

5.4.2. Características y condiciones de los proyectos de ApS

Los proyectos de ApS son pertinentes en los proyectos educativos de los centros y de las instituciones. El análisis de las necesidades y la preparación determinarán la duración que sea suficiente para poder conseguir lo propuesto.

Poseen una doble intencionalidad: pedagógica y solidaria y su objetivo radica en dar sentido a los contenidos del aula. En la Didáctica Magna de Comenius, considerada como un clásico de la pedagogía moderna se puede leer: “Aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes...si le muestras para qué vale cada cosa, le pondrás en su mano que sepa que lo sabe y pueda emplearla (Comenius, 1986:55-56)”

Para Tapia en los proyectos de aprendizaje – servicio se identifican cuatro características básicas que se relacionan por supuesto con los objetivos que ya hemos destacado en el apartado anterior: tender a necesidades reales y sentidas de una comunidad, estar

⁸⁷ En <http://ciudadeseducadorasla.blogspot.com/2011/04/actividades-asociacion-internacional-de.html>
198

protagonizado por el alumnado, estar planificado a nivel institucional de manera integrada con el currículo y de acuerdo con el aprendizaje de los estudiantes y ser un servicio solidario que los estudiantes desarrollan.

Exley (2004) señala los siguientes requisitos como particulares y sustantivos de un programa de APS: se trabaja necesidades comunitarias genuinas, integradas en los objetivos curriculares y se abren espacios de reflexión como un componente crítico.

De acuerdo con lo dicho, el ApS es una actividad de los estudiantes que deben hacerlo suyo y sentirlo como algo propio si de verdad se pretende conseguir un proyecto de calidad. Al considerar su participación, les estamos ofreciendo la posibilidad de desarrollar su creatividad, motivación y entusiasmo y la capacidad de participación y de liderar acciones, cualidades o mejor dicho potencialidades difíciles de desarrollar. Todos pueden ofrecer y ser útiles a la comunidad con lo cual ayudamos al desarrollo del espíritu emprendedor de los estudiantes. El ApS supone: esfuerzo personal, cooperación entre personas, colaboración entre instituciones y solidaridad para ayudar a los que lo necesiten.

Es imprescindible que los estudiantes estén involucrados en todas las fases del proyecto desde el diagnóstico hasta la evaluación. El aprendizaje servicio pretende ofrecer un servicio concreto que permita formar a los estudiantes para asumir compromisos en función del bien común. Debe tener, por tanto, objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio a la comunidad de manera integrada. En la figura que vamos a ver a continuación, Tapia ilustra esta idea mediante la teoría de conjuntos:

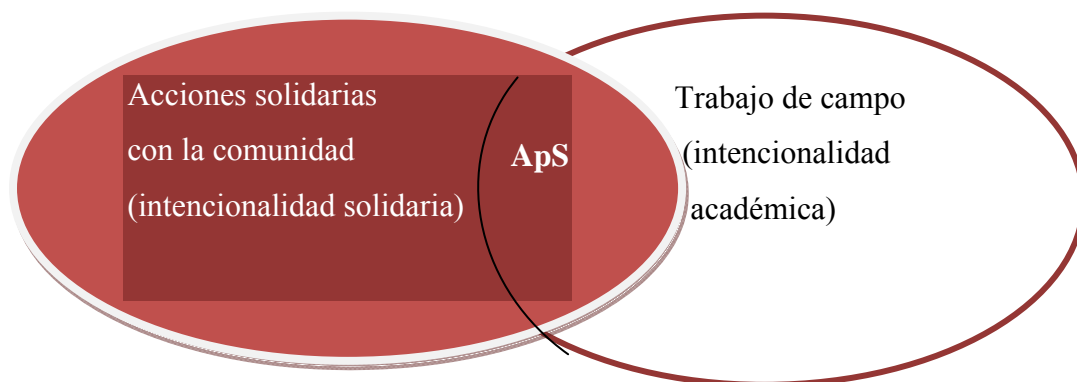


Figura 14: Solidaridad, Trabajos de Campo y Aprendizaje Servicio.
Fuente: Tapia (2001:27)

El aprendizaje servicio se situaría en la intersección entre lo que denomina las experiencias de trabajo de campo, con objetivos específicamente académicos que suponen la aplicación de metodologías de investigación, ampliación de conocimientos, desarrollo de competencias etc., y las experiencias derivadas de acciones solidarias con la comunidad que tienen una intencionalidad solidaria. (Tapia, 2001:29).

Así, hablaremos de aprendizaje-servicio sólo cuando están presentes con igual intensidad los dos elementos: la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria (Tapia, 2001:29).

El APS “no debe concebirse como la incorporación de nuevos contenidos curriculares en el aprendizaje del alumnado, sino que constituye una manera de adquirirlos, dándoles sentido y significado en cuanto que contextualiza la utilidad de los mismos” (Luna, 2010:89). Según la autora, en este binomio “aprendizaje académico-trabajo en la comunidad”, se crean espacios que se enriquecen mutuamente, y es aquí donde reside la sustantividad y las aportaciones del APS.

Según recogen Smink y Duckenfield (1998) en una de las guías para maestros que publicaron con el objetivo de ayudar a disminuir el abandono escolar en los centros estadounidenses, existen dos maneras de favorecer la integración curricular de las actividades del servicio con los objetivos del aprendizaje: a partir de la elaboración de proyectos que recojan objetivos de aprendizaje (del centro a la comunidad), o a partir del análisis de las necesidades de la comunidad y la elaboración de proyectos que, atendiendo a estas necesidades, ponga en juego objetivos del currículo (de la comunidad a la institución educativa). Lo fundamental, en ambos casos, es que los proyectos se adapten a la realidad inmediata y vinculen el servicio con el aprendizaje en una sola actividad educativa articulada y coherente.

El aprendizaje servicio favorece el desarrollo de actitudes “pro-sociales” (Tapia, 2001: 35). La prosocialidad incide en el servicio realizado e implica el reconocimiento y la práctica de la solidaridad como valor. La relación que existe entre la prosocialidad y el ApS la definen también Eberly, uno de los pioneros del servicio comunitario y del ApS en Estados Unidos, y Roche, director del máster en pro-socialidad de la Universidad Autónoma de Barcelona:

Hay un alto grado de superposición entre los objetivos de la prosocialidad y el aprendizaje-servicio. Una de las principales finalidades de la prosocialidad es que los estudiantes se orienten hacia el servicio a los demás. Una de las principales finalidades del aprendizaje-servicio es que los estudiantes adquieran valores, actitudes y conductas prosociales (Eberly & Roche, 2002:36).

El ApS puede favorecer la prosocialidad demostrando el compromiso que la institución educativa muestra hacia la comunidad. Como consecuencia, hay dos elementos claves que deben considerarse en el ApS: el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad. La

consideración básica de estos dos elementos lleva a Sigmon (1994) a presentar estos dos conceptos y la tensión entre ellos utilizando el eje de coordenadas que destacamos en la figura siguiente y que nos va a servir para diferenciar el APS de otras actividades educativas solidarias similares con las que suele confundirse a menudo.

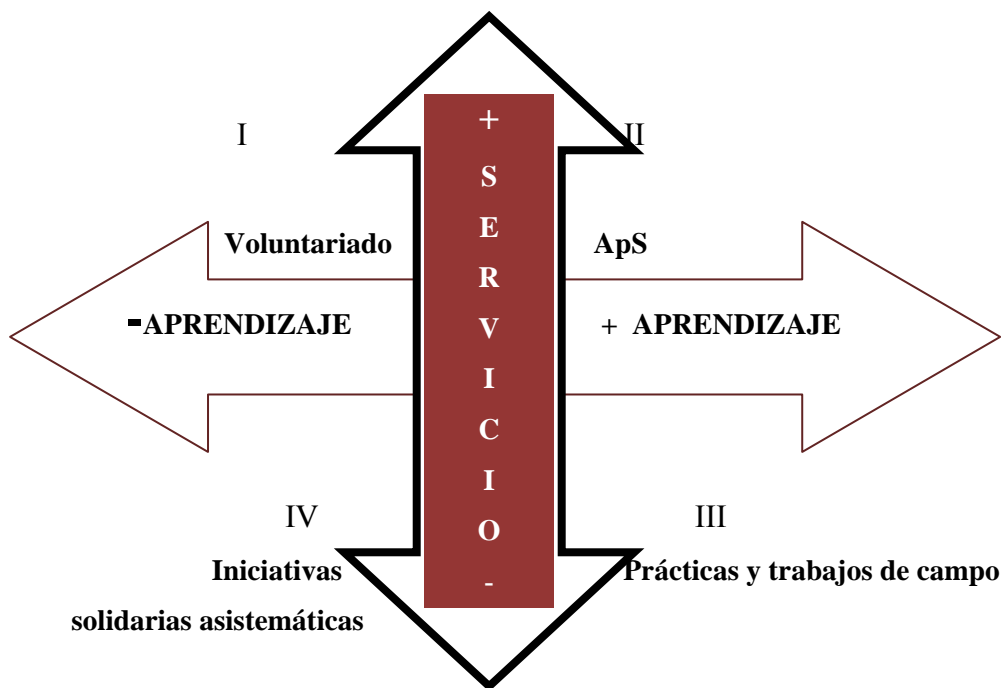


Figura 15: Clasificación actividades comunitarias
Fuente: (Sigmon, 1994)

El eje vertical del gráfico se refiere a la mayor o menor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje curricular al servicio que se desarrolla.

En base a esta clasificación, Robert Sigmon, 1994, establece la siguiente distinción a nivel terminológico:

- *APRENDIZAJE-servicio*: Prima el objetivo educativo.
- *Aprendizaje-SERVICIO*: Priman los resultados de servicio social.
- *Aprendizaje y servicio*: Los objetivos de servicio y los educativos están completamente separados.
- *APRENDIZAJE--SERVICIO*: Objetivos equilibrados en ambos lados y que se refuerzan mutuamente para todos los participantes.⁸⁸

⁸⁸ Esta definición se corresponde con el ApS.

Los cuadrantes del aprendizaje servicio fueron adaptados también por la Universidad de Stanford en California (SERVICE LEARNING 2000 CENTER, 1996) y por Furco (1997). A todos ellos vamos a hacer referencia a continuación.

El *Service Learning 2000 Center* de la Universidad de Stanford⁸⁹ ha desarrollado también un modelo con dos dimensiones, una relacionada con el aprendizaje, y la otra con el servicio que ilustramos en la figura siguiente:

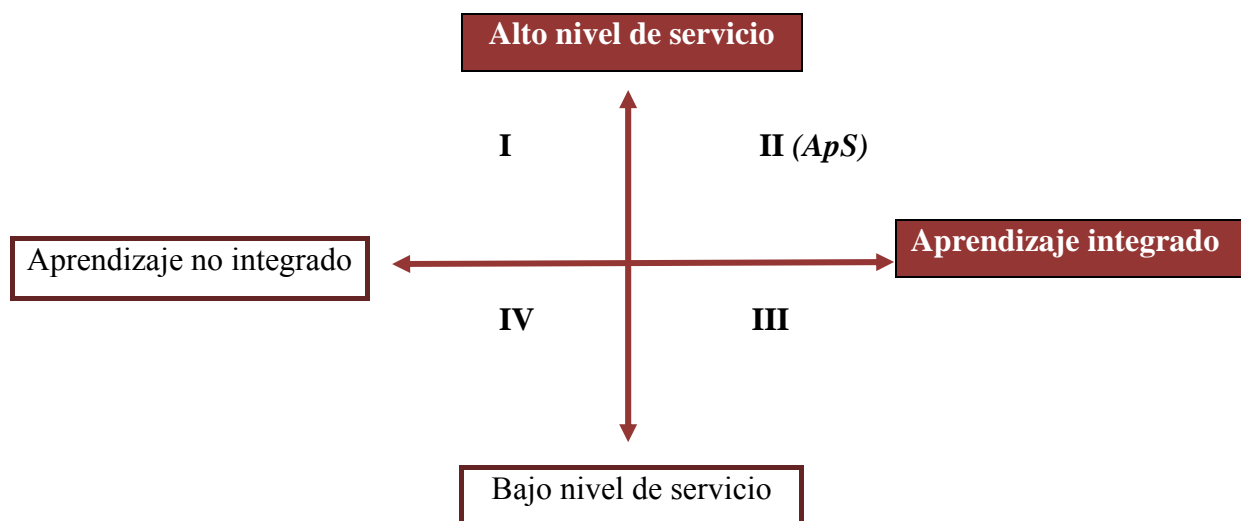


Figura 16: Cuadrantes del ApS.

Fuente: Service Learning 2000 Center (1996)

El primer cuadrante (I), se corresponde con actividades con un alto nivel de servicio a la comunidad pero desconectado de los aprendizajes curriculares.

El segundo cuadrante (II), responde a proyectos de aprendizaje servicio (ApS) que tienen un alto nivel de servicio e integra los aprendizajes curriculares.

El tercer cuadrante (III), está orientado al desarrollo de contenidos curriculares con bajo nivel de servicio a la comunidad.

El cuarto cuadrante (IV), responde a proyectos desconectados del aprendizaje académico y al mismo tiempo con un bajo nivel de servicio a la comunidad.

Furco, desarrolló un modelo similar para distinguir el ApS de otras actividades que pueden resultar parecidas para las personas poco familiarizadas con este tipo de metodología que reproducimos en la siguiente figura:

⁸⁹ El *Service Learning 2000 Center* de la Universidad de Stanford es un centro de investigación y formación docente sobre el ApS. En <http://haas.stanford.edu>,



Aprendizaje- Servicio		
Servicio Comunitario	Educación de Campo⁹⁰	
Voluntarismo		Pasantías⁹¹

Figura 17: Diferencias entre los programas de servicio.

Fuente: Furco (1997:3)

Cada actividad tiene mayor o menor peso en alguna de las dos dimensiones del continuo (beneficiario y énfasis del servicio o el aprendizaje).

En el caso del voluntariado, la participación de los estudiantes pone énfasis en el servicio que se presta a quien lo recibe (receptor) pero el servicio carece de integración en un currículo formal.

En el servicio comunitario, la participación de los estudiantes se centra también en el servicio y en el beneficio que aporta al receptor o receptores. Los estudiantes reciben algún beneficio en el sentido de que ven como su servicio puede cambiar la vida de los destinatarios del servicio pero este proyecto, aunque puede formar parte de un proyecto institucional, no está vinculado con las materias, es decir, con los aprendizajes formales que los estudiantes reciben. Para Kleiner y Chapman (1999), el *Community Service* o Servicio comunitario recoge actividades que pueden ser obligatorias o voluntarias, no vinculadas al currículum, y por lo tanto generalmente no incluyen objetivos explícitos de aprendizaje, ni reflexión ni análisis crítico de las actividades realizadas y pueden ser organizadas independientemente de las actividades de la institución o centro educativo.

En las pasantías o las prácticas de los estudiantes se propicia que los estudiantes realicen “experiencias” en la realidad para mejorar su aprendizaje o su comprensión de algunos aspectos relevantes estudiados previamente. Sobre este punto debemos poner en claro que el autor se está refiriendo a las prácticas realizadas con el objetivo de aplicar, en la práctica, conocimientos pero no en el sentido formativo que actualmente se da en los estudios de grado en educación.

⁹⁰ El autor se refiere a la educación o trabajo de campo.

⁹¹ Las pasantías se corresponden con las prácticas realizadas por los estudiantes.

En el trabajo de campo se ofrecen a los estudiantes oportunidades de servicio relacionadas con sus estudios pero no plenamente integradas en sus estudios curriculares formales.

Finalmente en los programas o proyectos de aprendizaje servicio se persigue beneficiar por igual al receptor, beneficiario del servicio, y al proveedor que ofrece el servicio, asegurando la presencia de objetivos de servicio y objetivos de aprendizaje vinculados con los aprendizajes formales del currículum. Siguiendo con la comparación que Kleiner y Chapman (1999) establecieron entre los términos “servicio comunitario” y “aprendizaje servicio”, este último, según ambos autores, se dirige a solucionar necesidades reales y responden a un proceso sistematizado que incluye la planificación, la reflexión y el análisis crítico.

Martínez Martín (2008), propone cinco condiciones que nos permiten identificar si una práctica de ApS puede considerarse de aprendizaje ético:

Condiciones
Abordar cuestiones sociales y éticamente relevantes que permitan mejorar la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral en los estudiantes.
Ser prácticas en las que las relaciones interpersonales entre estudiantes y entre ellos y la población y los profesionales con los que se relacione, sean de reconocimiento, de respeto mutuo y de simetría.
Organizarse en base a tareas de carácter colaborativo que permitan también momentos de reflexión individual.
Permitir un análisis de los valores y contravalores presentes en el contexto institucional en el que se desarrollen.
Ser susceptibles de evaluación con participación de todos los participantes.

Tabla 27: Condiciones del ApS como aprendizaje ético.

Fuente: Martínez Martín, 2008:24-25

Es importante, según el mismo autor, que la aplicación de esta metodología se produzca de manera gradual. De acuerdo con Furco (2005), un proyecto de aprendizaje servicio debe presentar rasgos programáticos bien definidos donde la participación de los estudiantes sea activa, y la actuación se caracterice por ofrecer un servicio significativo a la comunidad vinculando la acción a los contenidos curriculares y creando espacios de reflexión.

5.4.3. Ámbitos de actuación de los proyectos de ApS

Los proyectos de ApS pueden ser muy variados en función de las asociaciones y de las instituciones que los lleven a cabo. Aunque su gran ventaja es su adaptación a cualquier ámbito, dependiendo del contexto en el que se aplique, el aprendizaje servicio se adaptará más a una filosofía educacional, a un motor de aprendizaje, a una política a seguir, o bien a un medio para resolver conflictos. Sin embargo, es preciso identificar a través de qué tipo de servicios a la comunidad sería factible consolidar estos aprendizajes. Los campos de actuación más frecuentes son según Bosch y Batlle (2006):

Servicios de mejora del medio ambiente: acciones de conservación, protección, señalización, difusión, reforestación o sensibilización en defensa de la naturaleza y la sostenibilidad.
Servicios de atención a personas y a colectivos cercanos con dificultades: intervenciones con ancianos que sufren problemas de soledad; con niños y niñas de entornos desfavorecidos; con personas enfermas, discapacitadas o en riesgo de exclusión; con personas necesitadas de apoyo formativo, etc.
Servicios de mejora de la calidad de vida y participación ciudadana: actuaciones cívicas, reivindicativas, de dinamización cultural, promoción de la salud o prevención de riesgos, de compartir conocimientos, de conservación del patrimonio, etc.
Servicios vinculados a causas solidarias y humanitarias de amplio alcance, frente a situaciones críticas, conflictos bélicos, defensa de los derechos humanos, movilizaciones frente a desastres naturales o acciones de ayuda humanitaria.

Tabla 28: Campos de actuación del aprendizaje servicio.

Fuente: (Bosch & Batlle, 2006:68)

Aplicado en la educación formal, los proyectos de aprendizaje-servicio pueden ser utilizados para reforzar los contenidos del curso y para desarrollar una variedad de competencias entre las que se incluye el pensamiento crítico, las habilidades de comunicación, el liderazgo, y el sentido de responsabilidad cívica.

Los proyectos de aprendizaje servicio pueden convertirse en oportunidades de mejora del aprendizaje de los estudiantes ya que permiten llevar a cabo una educación integral aplicando, de manera natural, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La correlación entre el conocimiento formal de las asignaturas y la práctica de servicio, hacen posible que el campo de aplicación del ApS a la comunidad no se limite a contenidos vinculados a la

formación ética, de manera exclusiva, sino que todos los contenidos de aprendizaje pueden ser tratados desde proyectos de aprendizaje servicio puesto que es una “metodología transversal” (Tapia, 2001) que puede integrar distintos contenidos y distintas asignaturas.

5.4.4. Fases de un proyecto de ApS

Los proyectos de ApS siguen un proceso metodológico sistemático que consiste en una secuencia de etapas sencilla, común con la de cualquier trabajo por proyectos, consistente en planificar, ejecutar y evaluar, tres procesos nucleares y cada uno de ellos formado por distintas fases.

Si bien existe bastante acuerdo en los distintos momentos, en función del tipo de proyecto o de la bibliografía, podríamos encontrar diferentes propuestas relativas al número de fases que compondrían las tres etapas anteriormente mencionadas, aunque sin que ello suponga un cambio sustancial referente a los tres momentos clave.

Así, según Bosch & Batlle (2006), en el proceso de implementación, podemos distinguir cinco fases en las tres etapas básicas de planificación, ejecución evaluación:

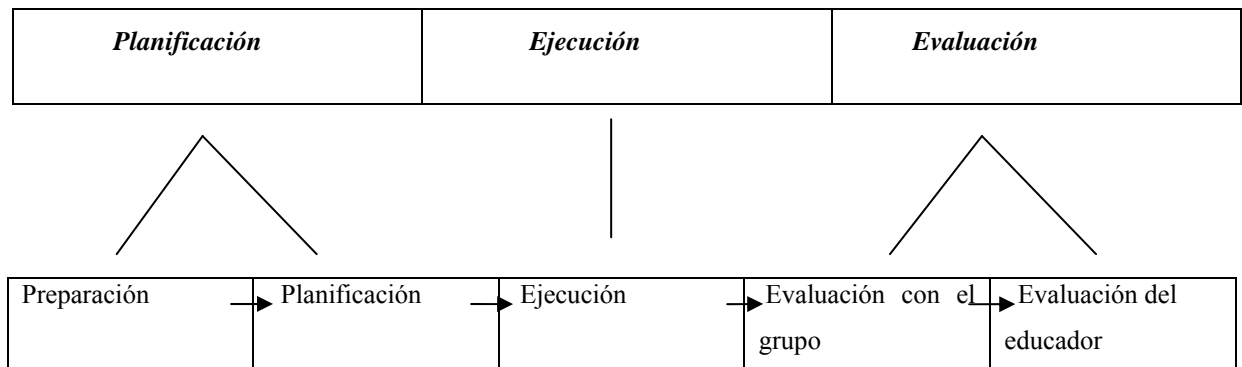


Figura 18: Proceso de implementación de proyectos de ApS.
Fuente: Adaptación (Bosch & Batlle, 2006)

Puig, Martín i Batlle (2008), definen los tres momentos clave como preparación, realización y evaluación y los concretan en siete etapas que recogemos en la tabla siguiente:

Etapas de una experiencia de aprendizaje servicio	
Preparación	1.Elaboración del borrador 2.Establecimiento de relaciones con las entidades 3.Planificación

Realización	4.Preparación 5.Ejecución 6.Cierre
Evaluación	7. Evaluación multifocal

Tabla 29: Etapas de una experiencia de aprendizaje servicio
(Puig, Martín, & Batlle, 2008:4-5)

Las subetapas de la etapa de preparación resultan fundamentales para el desarrollo posterior del proyecto. En la elaboración del borrador o “esbozo de la idea” (Batlle, 2009b), se definirían la necesidad que se podría atender, el servicio que se podría realizar y los aprendizajes vinculados. En la subetapa 2, deberían identificarse los centros con los cuales se podría colaborar, plantear la demanda y establecer acuerdos. En la subetapa de la planificación deberían definirse los aspectos pedagógicos, el servicio concreto a realizar y la organización del proyecto.

Las subetapas correspondientes a la realización, incluyen la preparación del proyecto con el grupo concreto de estudiantes a nivel de motivación, identificación de la necesidad social y definición del servicio y la reflexión sobre la relación con los aprendizajes adquiridos. La subetapa 5 correspondería, de acuerdo siempre con los autores, a la ejecución del proyecto y consecuentemente a la realización del mismo estableciendo colaboración con las personas de entorno y reflexionando sobre los aprendizajes, al mismo tiempo que se va dejando constancia de todo o ejecutado. La fase correspondiente al cierre del proyecto incluye la reflexión al final del proceso que daría paso a la posterior evaluación

Referente a la evaluación multifocal de la última etapa, los autores consideran fundamental la evaluación desde diferentes perspectivas, incluyendo la evaluación de los participantes, del servicio, de los aprendizajes y la autoevaluación.

De acuerdo con Puig, Martín y Batlle, el número de las subetapas, su orden y el peso específico de cada una, puede variar en función de la naturaleza del proyecto, las características del grupo y la experiencia previa de los participantes

Otra de las clasificaciones nos la ofrecen Tedesco, Hernaiz, Tapia y Rial (2006) que nos hablan de “itinerario” para hacer referencia a los pasos o etapas que debería seguir, según ellos, un proyecto de aprendizaje servicio que transversalmente estaría constituido por procesos de reflexión, sistematización y evaluación tal y como se refleja en la tabla que sigue a continuación:

Etapas	Pasos	Procesos transversales		
Diagnóstico y planificación	1. Motivación y conceptualización 2. Diagnóstico participativo 3. Diseño del Proyecto	R E F L E X I Ó N	S C I O S M T U E N M I A C T A I C Z I A Ó C I Ó N Y	E V A L U A C I Ó N
Ejecución	4. Alianzas institucionales y obtención de recursos 5. Implementación y gestión del proyecto			
Evaluación y sistematización final	6. Evaluación, continuidad y multiplicación 7. Celebración, fiesta y reconocimiento			

Tabla 30: Propuesta de etapas de un proyecto de aprendizaje servicio.
 Fuente: Adaptación (Tedesco, Hernaiz, Tapia, & Rial, 2006)

Según los autores, cada una de las etapas quedaría subdividida en diferentes fases o pasos. La reflexión se realiza antes, durante y después del proyecto, lo que supone un trabajo individual de autoconocimiento, de desarrollo de procesos metacognitivos y de ejercicio de la autonomía, y un trabajo colectivo de relación con los demás. El seguimiento contribuye al proceso de evaluación y nos permite diseñar, organizar y analizar la información obtenida de acuerdo con los planes que se tenían.

La evaluación de un programa o proyecto, entendida como modo de comprobación de los objetivos que nos habíamos propuesto deberá permitirnos corregir errores y tomar decisiones para acciones futuras.

Existen otras clasificaciones en relación a las etapas y las fases que pueda tener un proyecto de aprendizaje servicio. Entre ellas las de Kelliher (1993), Shaffer (1993), Kinsley (1993), Berger (2004) o Luna (2010). Sin embargo las etapas principales coinciden todas ellas con las tres básicas que hemos mencionado y su diferencia radica en cómo distribuyen el trabajo a lo largo de todo el proceso.

En definitiva, como ya hemos dicho al inicio de este apartado, los proyectos de aprendizaje servicio pueden ser muy amplios como amplios son los conocimientos que pueden llegar a aplicarse a una actividad o proyecto de aprendizaje y servicio. En función de la revisión

realizada, podríamos decir que las etapas fundamentales y comunes a las diferentes clasificaciones, serían las siguientes:

Diagnóstico de la realidad

Es preciso, ante todo, identificar el problema que pretendemos abordar con el proyecto y para ello es necesaria la participación de la institución educativa o del centro receptor de nuestro alumnado de prácticas para llegar a realizar un diagnóstico concreto de la situación que se pretende mejorar.

El diagnóstico de las necesidades supone definir el problema e implica elegir, tomar decisiones, focalizar el tema y centrarse en un determinado objetivo que va a servir para centrar el trabajo, aunque se debe ser consciente de que existen o existirán, de buen seguro, otros elementos o efectos colaterales que van a influir en el resultado final del proyecto.

Un proyecto de servicio debe dar respuesta a necesidades identificadas del entorno donde el alumnado pone en juego habilidades específicas para planificar acciones, realizar su seguimiento y valorar sus resultados. Cualquier análisis de la realidad e identificación de problemas perdería su potencial educativo, de sensibilidad social y de formación ciudadana si el alumnado no planifica y desarrolla algún tipo de acción como respuesta a la necesidad analizada (Luna, 2010:92).

Así pues el diagnóstico nos permitiría identificar las necesidades reales de la comunidad o del contexto de prácticas, los recursos humanos y materiales que harán posible la puesta en práctica del proyecto y las oportunidades para llevar a cabo un aprendizaje significativo. No olvidemos que en un proyecto de APS deben estar presentes y claros los objetivos sociales y los objetivos de aprendizaje que pretendemos conseguir.

A menudo son tantas las necesidades que será necesario priorizar e identificar cuáles son urgentes y cuáles deben ir primero que otras. Por lo tanto, en esta primera fase ya se está realizando una evaluación inicial de las demandas para ver cuáles podrían ser satisfechas desde la institución educativa. Lo importante en cualquier caso es que los alumnos participen del diagnóstico, planificación y diseño, ejecución y evaluación del proyecto aunque este sea simple, corto o acotado.

Diseño del proyecto

Nos sirve para detallar el plan que nos va a permitir llevar a cabo el proyecto. Para realizarlo es preciso pensar los objetivos de aprendizaje y de servicio, fundamentar las ventajas que

puede aportar la implantación del proyecto, tener claros a quien va dirigido, es decir cuáles van a ser los destinatarios, determinar actividades y asignar responsabilidades, concretar el tiempo y analizar la viabilidad que va a tener y los inconvenientes con los que nos podremos encontrar.

Es muy importante que los estudiantes participen en el proceso del diseño puesto que la implicación contribuye a mejorar su motivación puesto que se sienten parte del mismo y al mismo tiempo, les hace adquirir un compromiso que mejorará de manera ineludible sus aprendizajes puesto que debe participar en la planificación de las acciones que se van a llevar a cabo.

Ejecución del proyecto

Puesta en práctica de las diferentes actuaciones planificadas. Requiere la reflexión del estudiante durante la realización del proyecto para ser capaz de actuar y adaptarse o de cambiar en función del desarrollo del proyecto, (evaluación formativa), y de las posibles situaciones problemáticas que puedan surgir.

La reflexión sobre la acción debe acompañar todo el proceso y permite conectar los objetivos curriculares y la experiencia del servicio. Debe hacer posible el paso de la experiencia en oportunidad real de aprendizaje. La reflexión, según Schön, debería ser una práctica habitual en toda actuación (Schön, 1992).

Evaluación

En este apartado vamos a definir qué es lo que entendemos por la evaluación del proyecto que se ha llevado a cabo. Considerando el término en sentido amplio recogemos la definición que del término hace la Real Academia Española. Para esta institución evaluar es “señalar el valor de una cosa”. Según Aguilar y Ander-Egg:

La evaluación es una forma de investigación ...encaminada a identificar, obtener y proporcionar ... datos e información suficiente y relevante, en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en fase de diagnóstico, programación o ejecución” (Aguilar & Ander-Egg, 1992:18).

Según Cronbach (1983), la evaluación es un proceso sistemático de recogida y valoración de la información que nos será útil para una posterior toma de decisiones. Para Tyler, la evaluación nos permite determinar cómo se han alcanzado los objetivos propuestos en el programa (Tyler, 1954).

Scriven distinguía entre mérito y valor de una acción. Mientras el primero se refiere a la realización de algo con eficiencia, el valor que pueda tener una determinada acción vendrá determinado por el grado en que esta acción responda a una necesidad real, aporte algo a la comunidad (Scriven & Donaldson, 2002). En la evaluación del proyecto en sí mismo y en la evaluación extrínseca se valoran los efectos que el programa produce en los estudiantes.

En los proyecto de ApS se pretende valorar tanto el mérito como el valor del trabajo llevado a cabo. La reflexión final y la evaluación nos permiten extraer conclusiones, evaluar la experiencia y tomar decisiones para mejorar, la eficiencia, la eficacia, la efectividad y el valor del programa. Incluye, como ya hemos dicho, tres niveles: evaluación del impacto en la formación personal y social de los estudiantes, evaluación de los aprendizajes adquiridos y evaluación del servicio prestado. Aunque la situemos al final de proceso, no podemos olvidar que se realiza ya como evaluación inicial al realizar el diagnóstico de las necesidades y, como evaluación formativa durante la ejecución del proyecto momento en que los participantes reflexionan y recogen datos.

Así debemos procurar la doble perspectiva de evaluar: la calidad del servicio tanto por parte de los estudiantes como por parte de los centros y las instituciones de prácticas, como la calidad del aprendizaje adquirido a nivel de contenidos disciplinares, habilidades y actitudes, (competencias), puestas de manifiesto durante el desarrollo del proyecto. El éxito de un proyecto de aprendizaje servicio, en parte, puede medirse en función de las posibilidades que se han abierto para repetirlo y mejorarlo (Puig, 2010: 23). Según este autor, es preciso que el último paso de un proyecto sea el de la evaluación del desarrollo y de los resultados que el autor recomienda realizar de manera sencilla y corta pero implicando a aquellos que han participado en el proyecto.

El impacto de su implantación produce efectos no sólo en los actores implicados, sino también en las instituciones que colaboran. Por un lado, la institución escolar se abre al exterior y queda ligada e inserida en su entorno, adquiere mayor credibilidad al responder de una forma cooperativa a necesidades reales y es reconocida en el conjunto del tejido asociativo y cívico. El ApS, como ya veremos más adelante, produce efectos de reconocimiento hacia los educadores y provoca incremento de energías y de motivación:

Las entidades vinculadas al proyecto dan a conocer su tarea más allá del propio círculo de acción y quedan voluntariamente implicadas en la iniciativa desde una relación de horizontalidad. Su compromiso les lleva a la corresponsabilización de manera que quedan fortalecidas, ya que el entorno les reconoce su protagonismo” (Bosch & Batlle, 2006:66).

La evaluación debe ayudarnos, como ya hemos dicho, a valorar la eficacia y la efectividad, la eficiencia y el valor de la puesta en práctica del proyecto para, como ya hemos dicho, tomar decisiones orientadas a la mejora y a la solución de los problemas y las necesidades.

5.4.5. Ventajas que ofrecen los proyectos de Aprendizaje Servicio

Las características que se han destacado para el ApS, nos permiten señalar las ventajas que esta metodología puede proporcionar al desarrollo integral de los estudiantes tales como: crear ambición de aprendizaje continuo y con ello conseguir un aprendizaje de calidad mucho más profundo, como veremos en el siguiente capítulo; aumentar el conocimiento por sí mismo; adelantarse a las necesidades de la sociedad; ayudar a conformar una sociedad democrática e integradora; y ayudar a desarrollar las capacidades de los individuos hasta los más altos niveles potenciales.

Estas ventajas suponen la existencia de una clara articulación entre teoría y práctica, entre aprendizaje y participación ciudadana, entre calidad de los aprendizajes y generación de nuevos conocimientos que implican rigurosidad en los diagnósticos y las investigaciones conexas con el trabajo en la comunidad y, perfil del egresado que incluye la dimensión del compromiso social y ciudadano.

La implantación del ApS no supone un aumento de los contenidos curriculares, sino que ofrece una manera diferente y significativa de adquirirlos con lo cual puede ser una oportunidad para que los estudiantes, con distintos estilos de aprendizaje, accedan a los contenidos. La práctica del ApS, tal y como se ha demostrado en las diferentes investigaciones realizadas en los EEUU a las que haremos referencia en este capítulo, permite disminuir el absentismo y los conflictos en los centros puesto que alumnos que antes no encontraban el motivo de su permanencia en el centro, ahora ven que pueden aportar y que sus aportaciones no solo le benefician a él sino también que son útiles a los demás. Como consecuencia de todo ello, su rendimiento escolar puede variar en positivo y puede sentirse más implicado y motivado para realizar sus tareas escolares.

Junto a la motivación “al logro” (De Miguel A., 2006) que mueve a las personas a actuar si ven que sus acciones van a tener impacto en los demás, encontraríamos la motivación de servicio a la comunidad. Por lo tanto, la calidad motivacional, que vamos a desarrollar con mayor detalle en el siguiente capítulo, es importante que las instituciones educativas la tengan en cuenta.

Otra de las ventajas que ofrece el ApS es la retroalimentación entre el aprendizaje y el servicio, que ya hemos mencionado, y que Tapia ha recogido en la figura siguiente:



Figura 19: Retroalimentación entre el trabajo con la comunidad y el trabajo académico.
Fuente: Tapia (2008)

El ApS combina aprendizaje y servicio en un mismo proyecto añadiendo valor a cada una de las dos partes. Responde a una necesidad real de la sociedad, ofrece servicio a la comunidad para responder a esta necesidad y permite adquirir competencias transversales de saber, saber hacer y saber ser, actuar y convivir con los demás.

Existen razones sociales y de tipo pedagógico para impulsar el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio. Entre las razones sociales, destacar la demanda que la sociedad realiza hacia la escuela para la resolución de problemas sociales. Muchos de los dirigentes del sector social están preocupados por instalar en la formación de las nuevas generaciones valores como la responsabilidad social y la participación ciudadana, para atender a las numerosas necesidades que el estado no puede atender. Recordemos que la participación ciudadana debería instaurarse en la cultura como un deber, como una necesidad y como un derecho. Por otra parte, la demanda social sobre la escuela procede de las familias que han venido delegando en las instituciones educativas tareas que antes les incumbían de manera exclusiva.

Según Tapia (2001), la respuesta de la escuela a estas demandas de la comunidad puede ser de tres tipos⁹²:

- a) Las escuelas que persisten en seguir el modelo tradicional preocupadas por preservar un modelo educativo basado en la transferencia de los conocimientos casi de manera exclusiva, independientemente de las demandas de la sociedad. La formación en este caso se mantiene aislada de la realidad y los contenidos formativos seleccionados son casi exclusivamente de carácter teórico.
- b) Las escuelas, que reciben a alumnos de contextos sociales muy complejos que, debido a la falta de recursos deben responder por si solas a las necesidades que sus alumnos tienen en la comunidad, y por este motivo, se convierten prácticamente en centros asistenciales.
- c) Las escuelas que, como estrategia para responder a la demanda social, proponen proyecto de aprendizaje servicio. En este tipo de respuesta más innovadora la demanda social respeta la identidad de la escuela como institución desarrollando proyectos de servicio a la comunidad con valor educativo. El aprendizaje servicio responde en este caso a problemáticas de la sociedad y a necesidades educativas. La escuela solo asume aquellas tareas a las que puede dar una respuesta educativa dando el protagonismo a los estudiantes que deben ser capaces de movilizarse, de hacer y de optimizar los aprendizajes recibidos en el aula y de aplicarlos en beneficio de la comunidad.

Referente a las razones pedagógicas para el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio, encontramos las siguientes justificaciones:

Los proyectos de aprendizaje servicio se convierten en estrategia que favorece el desarrollo de los cuatro pilares para la educación del futuro que fueron señalados en el informe Delors, encargado por la UNESCO (Delors, 1997). El aprendizaje servicio permite integrar en una misma actividad el “aprender a hacer” y “el aprender a ser” puesto que favorece el aprendizaje de competencias y el de valores y actitudes a partir de la participación en el contexto real. Referente al “aprender a vivir juntos”, los proyectos de aprendizaje servicio se preocupan por contribuir, de manera solidaria, a la resolución de problemas comunitarios, hecho que implica el necesario trabajo en equipo, la formación ética y a la asunción de responsabilidades personales. En relación al “aprender a aprender”, los proyectos de

⁹² Aunque la clasificación inicial responde a escuelas, podría aplicarse a otras instituciones educativas y a las universidades, en especial.

aprendizaje servicio, de acuerdo con el contenido que desarrollaremos en el siguiente capítulo, permiten realizar un aprendizaje de enfoque profundo y, por lo tanto, contribuyen a mejorar el rendimiento académico de aquellos alumnos que tienen la oportunidad de experimentar activamente los contenidos recibidos en clase y de aplicarlos en situaciones reales que adquieren sentido para ellos. De acuerdo con las palabras pronunciadas por Puig en la entrega del *Premi Escola Normal de la Generalitat de Catalunya 2011*⁹³: Con el ApS, “los alumnos aprenden competencias de cabeza, de corazón y de manos y además aprenden valores”.

A nivel pedagógico, también es importante recordar que el aprendizaje procede en un 10% del lo que oímos, en un 15% de los que vemos, en un 20% de lo que vemos y oímos, en un 80% de lo que experimentamos activamente, y en un 90% de los que enseñamos.

En definitiva, los beneficios pedagógicos del aprendizaje servicio son múltiples. En Estado Unidos, el *National Helpers Network*⁹⁴, basándose en los estudios realizados por Conrad y Hedin (1982), realizaron una síntesis de los beneficios que ofrece un programa de calidad de aprendizaje servicio Para estos autores, los proyectos de aprendizaje servicio mejoran el desarrollo de los estudiantes en los seis ámbitos siguientes:

Ámbitos educativos	Dominios educativos desarrollados
Desarrollo académico	Resolución de problemas Aprendizaje profundo Motivación hacia el aprendizaje Pensamiento crítico Capacidad de observación Aplicación del conocimiento
Mejora de la vocación profesional	Mayor conocimiento de la profesión y del contexto educativo Actitud positiva ante el trabajo

⁹³ El *Premi Escola Normal de la Generalitat de Catalunya* es convocado por l'Associació d'Amics de l'Escola Normal de la Generalitat (AAENG) y las Facultades de Educación y de Formación del Profesorado las universidades catalalanas en colaboración con el Departament d'Ensenyament y e el Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya, convoquen el y se otorga a experiencias innovadoras en el campo de la formación inicial del profesorado.

⁹⁴ En <http://www.servicelearning.org/library/resource/715>

Desarrollo personal	Mejora del autoconocimiento Mejora de la autoestima Capacidad de resiliencia (mejora la respuesta ante las adversidades) Liderazgo Autonomía Autocontrol Responsabilidad personal
Desarrollo cívico y cultural	Responsabilidad social: voluntad de participación cívica y comunitaria Mejorar el conocimiento del patrimonio cultural
Desarrollo ético	Desarrollo de valores morales: conciencia del bien y del mal Mejora la responsabilidad sobre las propias actuaciones
Desarrollo social	Trabajo en equipo Mejora de la relación y la comunicación interpersonal Respeto por las distintas culturas Preocupación hacia los demás

Tabla 31: Seis dominios educativos desarrollados en los programas de servicio en las escuelas.

Fuente: Adaptación (Conrad & Hedín, 1982)

El NYLC también hace una síntesis de los resultados en los estudiantes, en las escuelas y en la comunidad, que resumimos en la tabla siguiente:

Para los estudiantes	Capacita para la acción: atienden a necesidades reales. Mejora la autoestima: identidad, desarrollo moral, valores humanos. Ciudadanía: conexión con el liderazgo en la escuela y con la comunidad. Competencias académicas: aumenta la relevancia de las competencias y mejora el pensamiento crítico.
Para las escuelas	Estudiantes comprometidos: motivados, responsables de su propio aprendizaje. Comunidad educativa: mayor colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Excelencia educativa: mejora el clima educativo y enriquece el currículum.
Para la comunidad	Servicio de valor: se cubren necesidades indispensables y difíciles de cubrir de otro modo. Ciudadanía: los estudiantes se vuelven participantes activos en el presente y el futuro.

Tabla 32: Impacto del aprendizaje-servicio en los centros escolares.

Fuente: adaptación de Willits-Cairn & Kielsmeier, 1991:19

Eyler y Giles (1999), llegaron a las siguientes conclusiones en relación a las ventajas que el ApS ofrece para los estudiantes: comprensión más profunda del tema de la materia, mayor comprensión de problemas complejos, aplicación de los materiales de clase a problemas reales, desarrollo de habilidades específicas necesarias en la comunidad, mayor conocimiento

de la comunidad, interés por temas sociales, mejora de las habilidades para el análisis y la resolución de problemas, conexión con el exterior y mayor desarrollo personal y cognitivo. A los estudios realizados por ambos autores volveremos a hacer referencia más adelante.

5.4.6. Riesgos y objeciones al Aprendizaje-Servicio

No todo lo que se escribe o se ha escrito sobre el aprendizaje servicio tiene un carácter positivo y de beneficio hacia los estudiantes y las instituciones. Para que el estudio que estamos realizando en el presente trabajo de investigación no resulte sesgado, es imprescindible, por una parte, destacar los riesgos potenciales que puede tener la implantación de este tipo de proyectos y, por otra, hacer evidentes las opiniones en contra. A todo ello vamos a referirnos a continuación tomando como base los riesgos potenciales, se destacan los siguientes que han sido recogidos por Tapia (2001) y que ampliamos con otras informaciones:

- Posible manipulación de los estudiantes: la vocación de servicio no se puede imponer. Esta afirmación se podría entender en el marco del sistema escolar obligatorio, aunque sería discutible si partimos de la base que la participación es un derecho y un deber. No le preguntamos a un niño si tiene vocación de matemático para impartir contenidos de esta materia, por ejemplo. Su aplicación sería aún más discutible en el caso de los estudiantes de grado en educación en el que se ha escogido una profesión que lleva implícita la vocación de servicio a los demás.

En cualquier caso, para evitar el riesgo es imprescindible que el proyecto sea adecuado a la maduración personal de la persona que deberá llevarlo a cabo y respete la voluntariedad. Aunque ello parezca contradictorio con la inclusión curricular, consideramos que, en un principio, en la universidad, debería ser así puesto que, la experiencia nos ha demostrado que los mismos resultados son los que animan al resto de estudiantes a llevar a cabo nuevos proyectos.

- Utilizar a los estudiantes como “mano de obra barata” para sustituir alguna ausencia o baja de personal. Esto ocurre normalmente cuando el proyecto no está planificado ni supervisado ni conlleva una evaluación de los aprendizajes que se van a desarrollar y la adecuación del proyecto a los objetivos y contenidos curriculares. En este caso la idea de proyecto de ApS partiría de una mala concepción de base de los objetivos que pretende.
- Proyectos no adecuados a las características de los estudiantes ni a los objetivos de aprendizaje. En estos casos, la desconexión con el aprendizaje y la pérdida de tiempo

que ello pueda ocasionar, puede dar lugar a conflictos personales y o de grupo. Es preciso que, para evitar este riesgo, los docentes evalúen previamente la adecuación del proyecto y se evite la improvisación realizando una planificación previa en la que intervengan los estudiantes que van a participar en el proyecto.

- Sobrecarga para los docentes y los profesores (en el caso del contexto universitario). Para que esto no ocurra es preciso tener en cuenta los aspectos personales y de organización, así como su reconocimiento a nivel institucional. Si el docente no está motivado para liderar el proyecto, difícilmente los alumnos que van a participar en este proyecto van a estar motivados para llevarlo a cabo. A nivel organizativo, es necesario contar con horas para dedicarse a la planificación, el seguimiento y la evaluación del proyecto.
- Convertir el ApS en puro “asistencialismo” puesto que solamente se tiene en cuenta la tranquilidad de conciencia del que ofrece el servicio y no la dignidad de quien va a recibirlo. Esto es un ejemplo de falta de eficacia puesto que ya hemos visto que, en los proyectos de ApS, es imprescindible que existan objetivos sociales y objetivos de aprendizaje y los primeros no pueden convertirse en mera “beneficencia”. Para evitar este riesgo es preciso que, en la planificación, se recojan necesidades reales y se considere para su definición a los destinatarios del proyecto.
- La eficiencia que puedan tener las instituciones que colaboren para el desarrollo de proyectos de ApS, no puede eludir ni sustituir el papel que tiene el Estado para promover la justicia social. Es evidente que la colaboración de unos no puede ignorar la responsabilidad de los gobernantes, por ello es importante la implicación institucional.

En cuanto a las objeciones, Tapia destacan las siguientes:

- Pérdida del tiempo cuando se realizan actividades fuera del aula. Hay sectores que consideran que el único aprendizaje real es el de las aulas que es el contexto donde aprenden los alumnos. Como consecuencia cualquier desplazamiento fuera de ella se considera una pérdida de tiempo. Esta sería para nosotros una objeción fácil de contradecir puesto que los expertos son conscientes de que existen aprendizajes que son difíciles de adquirir y por desdoblado de evaluar dentro del aula. Esta objeción respondería a un modelo educativo tradicional y anclado en el pasado que hemos

recogido en el apartado anterior en el cual lo importante son los conocimientos adquiridos poco preocupada por su adecuación a las necesidades de la sociedad

- Identificación del *aprendizaje servicio* como el *servicio comunitario* que los colegios “ricos” hacen para ayudar a los pobres. En este sentido cabe decir que la mayoría de los proyectos de ApS los han venido desarrollando centros con pocos recursos de manera continuada en el tiempo. Ya hemos destacado anteriormente la diferencia de base entre estos dos tipos de actividades con lo cual la objeción responde más a una falta de conocimiento sobre el tema que a una objeción real sobre el ApS en concreto.
- Falta de tiempo y de recursos. Normalmente esconden una falta de compromiso institucional con el aprendizaje servicio. Los proyectos de ApS no representan un incremento de contenidos ni de tareas, sino que ofrecen un enfoque metodológico distinto.
- Formación para la competencia y no para la sociedad. La objeción se basa en la idea de que la formación por competencias se entiende como la formación para la competitividad. Para contrarrestar esta idea mencionar que, la buena preparación para el mundo profesional, no excluye la formación en valores que impliquen la solidaridad y la participación ciudadana (Tapia, 2001). La formación para el trabajo y la formación para el desempeño como persona y como ciudadano requiere un núcleo común de competencias. “la competitividad genuina implica trabajo en equipo y mantener niveles adecuados de cohesión social. De la misma manera, la solidaridad auténtica es aquella que permite resolver eficientemente los problemas” (Tedesco, 1998:3).
- Falta de interés de los estudiantes. Una de las tendencias culturales bastante difundida es la de considerar a los jóvenes faltos de interés por participar en proyectos solidarios. Hay una falta de confianza en los jóvenes, se considera que no hay nada que les motive y que no se movilizan por ni para nada. Quizás lo que nos deberíamos plantear es si el cambio que supone la sociedad del conocimiento ha supuesto un cambio de metodologías que enlacen con las nuevas realidades y que la falta de interés no tenga su origen en una falta de voluntad de cambio por parte del profesorado o las instituciones, puesto que resulta más fácil continuar haciendo “lo de siempre”. De acuerdo con Sánchez (2006), debemos pensar cómo crear las condiciones para que resurja el compromiso cívico y la educación puede ser un instrumento, aunque no

debemos pensar que los jóvenes son los únicos responsables puesto que lo que han recibido es, a menudo, la herencia de la falta de compromiso de la generación anterior.

- Las asociaciones del aprendizaje de servicio implican un tiempo y esfuerzo considerable, que puede no ser reconocido como parte del trabajo académico del profesorado por los compañeros o los comités de promoción y permanencia y tener la fuerza suficiente para que, en caso de estar mal manejado, dañen las relaciones generales del campus. En este caso, una vez más resulta imprescindible el compromiso institucional para evitar que esto ocurra.

Como vemos la mayoría de objeciones responden, bien a una falta de conocimiento profundo sobre lo que es y lo que puede aportar el ApS, bien inseguridad o falta de compromiso ante nuevas metodologías que nos ofrecen una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, o falta de compromiso institucional.

5.5. El aprendizaje servicio y la educación para la ciudadanía

Según Luna (2010), uno de los objetivos de la educación para la ciudadanía debería ser conseguir la implicación del alumnado en la comunidad.” La participación ciudadana debería, según la misma autora, ser entendida como derecho, como deber, como instrumento de mejora y como necesidad; convirtiéndose en un aprendizaje y una herramienta clave para la transformación social y educativa en sus distintos niveles” (Luna, 2010:33).

De acuerdo con Sánchez (2006), el compromiso colectivo de los ciudadanos ha disminuido⁹⁵. El espíritu cívico se debe cultivar y activar desde la formación. La ciudadanía es la “fuente del vínculo social” (Schnapper, 2003), y es ejerciendo los derechos y las prácticas de la ciudadanía, como los individuos forman una sociedad. La noción de “educación para la ciudadanía” implica la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con un conjunto de valores que guíen sus comportamientos y acciones. Debemos conseguir una sociedad donde se fomente la participación y la responsabilidad social como cimientos de un desarrollo humano solidario y sostenible (Bartolomé y Cabrera, 2007). El docente debe actuar en el marco de los derechos fundamentales, de acuerdo con los derechos humanos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), y uno de los principios deontológicos fundamentales debe ser el de conseguir la justicia social.

⁹⁵ J. Sánchez era director de la Fundación Jaume Bofill en el año de la publicación a la que se hace referencia. La fundación tiene como objetivo el desarrollo de la educación en Catalunya, entendiéndolo por “educación” un proceso que compromete a toda la sociedad y no solo a las instituciones de educación formal.

Hoy en día y sobretodo en nuestro país la reciente asignatura de “Educación para la ciudadanía” ha sido controvertida en relación a los objetivos que pretende. Es importante que la escuela o las instituciones educativas se abran a la comunidad. La conciencia ciudadana “no nace” sino que “se hace”, “es un proceso de construcción social que se va dando en la medida que las personas interactúan y viven con otras personas, desarrollan valores y normas de comportamientos colectivos” (Luna, 2010:41).

De acuerdo con Dewey (1995), la participación como deber que brinda la responsabilidad compartida, ofrece la oportunidad de implicarse con otras personas en la vida de un grupo y permite caminar hacia el compromiso:

El entorno social (...) es verdaderamente educativo en sus metas en la medida en que el individuo comparte algún tipo de actividad conjunta y participa. Participando en una actividad asociativa, el individuo se asocia del propósito que le provoca, se familiariza con el método y los temas, adquiere la habilidad necesaria y se impregna de su espíritu emocional” (Dewey, 1995: 26).

Otro de los elementos claves que desarrolla la participación ciudadana y que Luna (2010) refleja en su tesis doctoral, es su capacidad de convertirse en instrumento de mejora que empodera a la persona, entendiendo por empoderamiento:

Proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven... El empoderamiento significa un incremento de la capacidad individual para ser más autónomo y autosuficiente (...) así como tener más espíritu emprendedor (...)” (Murguialday, Pérez de Armiño e Eizagirre, 2005: 1).

El empoderamiento, según Cabrera, permite efectuar cambios a nivel social y personal. (Cabrera, 2002: 949 y no se manifiesta “si las personas no se implican y no son las protagonistas del mismo” (Luna, 2010:68). Para esta autora, la participación constituye un instrumento de mejora que desarrolla el autoconcepto, la identidad de la persona y el capital social. El capital social se entiende como el conjunto de conductas que favorecen los valores cívicos, las habilidades y los conocimientos interactivos que se generan mediante los vínculos de reciprocidad y las redes sociales (Novella, 2005: 14).

Como dice Sánchez (2006), el APS puede contribuir en la educación para la ciudadanía. Con las actividades de aprendizaje servicio se pretende contribuir al desarrollo de una educación cívica basada en la participación responsable y en el compromiso que debe formar parte de todo proceso formativo. A parte de aprender a aprender, hay que aprender a emprender y aquí juega un papel fundamental el desarrollo de la competencia de resiliencia que favorece el fortalecimiento interior de las personas ante situaciones adversas. La excelencia nos permite

la valoración a nivel cuantitativo pero ésta no es incompatible o no debería serlo con la solidaridad que nos proporciona un valor cualitativo. Estudiantes que consiguen tener un brillante expediente académico no son siempre personas capaces de actuar y de desarrollarse en sociedad. Debemos conseguir que ambas cosas sean posibles.

La educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable es una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativos (Toro & Tallone, 2010). Para Martínez Martín (2010), en la sociedad actual, debe ampliarse la concepción de ciudadanía y se precisa, según él mismo, de una propuesta pedagógica que permita formar ciudadanos.

Según Toro (2010), la formación en valores se logra por medio de la participación. “La educación de calidad no es posible sin educar valores que permitan vivir de manera sostenible y sustentable tanto a nivel personal como laboral y comunitario” (Martínez, 2010:62).

Si la educación debe transformar la sociedad, es preciso que se establezca en todos los niveles educativos del sistema educativo unos modelos que garanticen no solo la calidad en los aprendizajes, sino también el desarrollo de competencias de los estudiantes en todas sus facetas de acuerdo con la formación en sentido amplio de la que venimos hablando a lo largo de este trabajo de investigación.

las experiencias de aprendizaje-servicio que combinan aprendizaje de contenidos académicos con prestación de servicios a la comunidad, mediante acciones relacionadas con los aprendizajes de la escuela que contribuyen a la mejora de la calidad de vida en el territorio, suponen un buen modelo de educación en la práctica, de aprender ciudadanía haciendo ciudadanía colaborativa y participativa” (Martínez Martín, 2010:72).

En definitiva, es preciso traspasar la individualidad para evitar la consolidación del individualismo y fortalecer los vínculos comunitarios tal y como argumentan Puig y otros (2006). Es preciso impulsar nuevas dinámicas que favorezcan el acercamiento entre la dimensión individual y colectiva (Puig y otros, 2006; Gros, 2008; Cortina, 2010).

5.6. Compromiso mundial con el aprendizaje servicio

El uso de la metodología de ApS se ha extendido rápidamente en todo el mundo. Del uso inicial en las escuelas de enseñanza básica, ahora se está promoviendo fuertemente en la educación superior. Algunas universidades cuentan con un sitio dedicado especialmente a la metodología de aprendizaje-servicio como espacio de recursos para la enseñanza, y existen

otros sitios que han sido desarrollados por asociaciones externas a la universidad pero que, de igual manera, promueven fuertemente el uso del aprendizaje-servicio.

A nivel internacional,

En las Declaraciones sobre Educación Superior de la UNESCO (1998; 2009) se hacía referencia a la función de las universidades como instrumentos de política económica y social desde perspectivas éticas, insistiendo en la responsabilidad social y de servicio a la comunidad que tienen dichas instituciones.

Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente...

Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa,

La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos... (UNESCO, 2009:2)

En septiembre de 2005, Bacow, Presidente de la Universidad de Tufts, convocó la Conferencia Talloires, la primera junta internacional de los jefes de las universidades dedicados al fortalecimiento de los roles cívicos y la responsabilidad social de la educación superior. La conferencia que reunió a veintinueve rectores y vicerrectores de universidades de veintitrés países, elaboró la *Talloires Declaration on the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education*. Todos los firmantes de la Declaración se comprometieron a educar a sus instituciones para la responsabilidad social, el compromiso cívico, y el fortalecimiento de la aplicación de los recursos de la universidad a las necesidades de las comunidades locales y globales.

A raíz de la conferencia y con el objetivo de poner en práctica las recomendaciones de la Declaración de Talloires, se creó la Red Talloires, una asociación internacional constituida por más de doscientas instituciones universitarias de todos los continentes, comprometidas con el fortalecimiento de los roles cívicos y las responsabilidades sociales de la educación superior⁹⁶. La Red congrega a las Universidades que se destacan en todo el mundo por su compromiso con la formación ciudadana de sus estudiantes, y por sus programas de

⁹⁶ En <http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/>

compromiso social y aprendizaje-servicio, especialmente en el campo de la alfabetización, la promoción de la lectura y la alfabetización informática y tecnológica.

En la Declaración de Líderes de Universidades para un futuro sostenible sobre Funciones cívicas y responsabilidades sociales de la educación superior se detalla que la universidad debe desarrollar sus programas de educación e investigación para servir a la ciudadanía y recoge los siguientes compromisos universitarios para el desarrollo de la responsabilidad social que recogemos a continuación:

Expandir programas de compromiso cívico y de responsabilidad social fundamentados en principios éticos a través de la enseñanza, la investigación y el servicio.
Asumir mejores prácticas de las instituciones de educación superior.
Construir un marco institucional para motivar, premiar y reconocer las buenas prácticas en el servicio social realizado por estudiantes.
Asegurar que los parámetros de excelencia, actitud crítica, investigación y análisis se aplican al compromiso comunitario.
Promover compromisos entre universidades y comunidades
Contribución de la universidad al bienestar colectivo.
Dar a conocer ejemplos de trabajos universitarios que benefician a la comunidad
Ayudar y promover asociaciones y colaboraciones en diferentes contextos
Establecer un comité de seguimiento.

Tabla 33: Compromisos cívicos y responsabilidad social de las universidades.

Fuente: Adaptación (DECLARACIÓN DE TALLOIRES, 2005)⁹⁷

La Red Talloires concibe a las universidades del mundo como fuerzas vibrantes y dinámicas en sus sociedades, incorporando el compromiso cívico y el trabajo comunitario como parte de sus misiones de investigación y enseñanza.

Otra de las iniciativas de aprendizaje servicio desarrolladas en la educación formal a nivel internacional, la encontramos en los proyectos CAS (Creatividad, Acción y Servicio). CAS es el centro del programa de aprendizaje del diploma de la IBO (*International Baccalaureate Organization*) que tiene como objetivo inspirar un sentido de responsabilidad hacia todos los miembros de la comunidad y estimular, en los estudiantes de bachillerato, la formación de actitudes y cualidades tales como la determinación, el compromiso, la iniciativa y la empatía que merezcan el respeto de los demás. Para ello, un buen proyecto CAS debe ser el que surge

⁹⁷ Declaración de Talloires. En <http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/?pid=17&c=7>

de un compromiso personal en beneficio de otras personas y responde a una necesidad personal y comunitaria⁹⁸.

A nivel español,

Para Mayor Zaragoza (1998), en la universidad adquieren protagonismo los postulados de atreverse a saber, saber atreverse, aprender a emprender y aprender a arriesgarse.

La iniciativa del aprendizaje servicio cuenta ya en el contexto español con un cierto bagaje de buenas prácticas innovadoras tanto en la educación formal como no formal. En el movimiento educativo a favor del aprendizaje-servicio han confluído diferentes instituciones y corrientes pedagógicas de carácter muy diverso, coincidiendo todas ellas en la consideración del aprendizaje servicio como metodología que mejora la calidad educativa.

A nivel universitario, el ICE de la Universidad de Barcelona viene desarrollando programas, publicaciones y encuentros en los que también colabora el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio. En el Plan Estratégico de la Universidad de Barcelona- Horizonte 2020 que tiene como objetivo principal el logro de una universidad de calidad, se recoge ampliamente su compromiso con la sociedad por medio de la implicación social y ciudadana:

Desarrollar la implicación social y ciudadana de la UB, para lograr un papel más importante en la creación de opinión en la sociedad, impulsar prácticas docentes que combinen aprendizaje académico con servicio a la comunidad (aprendizaje-servicio), y promover la cultura. (UB, 2008:21)⁹⁹

Siguiendo con el ejemplo, en otras universidades españolas se han desarrollado también proyectos y experiencias de ApS a los que haremos mención más adelante. El Estatuto del Estudiante recogido en el RD 1791/2010 de 30 de diciembre al que ya se ha hecho referencia en el capítulo 2, supone una oportunidad para el avance en la práctica de proyectos de ApS.

En esta misma dirección, a nivel de Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) del gobierno estatal español, la convocatoria de becas del año 2011 supone un avance en la promoción de prácticas a la comunidad. La convocatoria de subvenciones para el Desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la Mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes universitarios tiene como objetivo impulsar el desarrollo de nuevas acciones y programas, encaminados a la mejora del rendimiento académico, la atención y orientación al estudiante y

⁹⁸ En http://www.lancaster.edu.mx/lancaster/Educational_Support/cas.html

⁹⁹ En http://www.ub.edu/horitzo2020/docs/pla_marc_ub_horitzo2020.pdf

a favorecer la empleabilidad de los titulados universitarios. En lo referente a las modalidades se recoge lo siguiente:

La concesión de subvenciones y su convocatoria para el año 2011, con cargo a los programas de Orientación Académico-Profesional e inserción laboral, impulso de la acción tutorial, y a la atención integral a los estudiantes y titulados en el Espacio Europeo de Educación Superior para la realización de proyectos en las siguientes modalidades y subprogramas:

- Subprograma para el fomento y promoción de prácticas externas y prácticum. Se considerarán de especial interés aquellas que comporten servicio a la comunidad.¹⁰⁰

En el apartado de Europa vamos a analizar proyectos concretos desarrollados en España que van a complementar la información proporcionada, pero previamente vamos a analizar el desarrollo de proyectos y la difusión y promoción del ApS por parte de diferentes organizaciones e instituciones en los distintos continentes.

5.6.1 América del Norte

En el contexto norteamericano el desarrollo que alcanzaron los programas de APS, en sus inicios, tenía un doble objetivo: por una parte, mejorar la calidad de vida de las comunidades a través del desarrollo de la agricultura y; por otra, subsanar la preocupación de la sociedad civil por el bajo nivel de implicación social de los estudiantes.

El origen del aprendizaje servicio se encuentra en los EEUU y, como consecuencia, este tipo de proyectos tiene una gran difusión en este país. Aunque las primeras experiencias sobre APS se sitúan en los años 80, el crecimiento más importante en América no será hasta la década de los 90.

Según un estudio realizado en el año 1999 por el *National Center for Education Statistics (NCES)*¹⁰¹, principal entidad federal para recoger y analizar datos relacionados con la educación, la participación de las escuelas públicas norteamericanas en proyectos de ApS o de servicio comunitario era la que se recoge en la siguiente tabla:

Nivel escuela	Elementary (Primaria)	Middle (Secundaria)	High School (Bachillerato)	Promedio sobre el total
ApS (<i>Service Learning</i>)	25%	38%	46%	32%
Servicio comunitario (<i>Community Service</i>)	55%	77%	83%	64%

Tabla 34: % de escuelas públicas y universidades norteamericanas que realizan actividades solidarias.
Fuente: Adaptación NCES (1999)

¹⁰⁰ En <http://www.educacion.gob.es/horizontales/servicios/becas-ayudas-subvenciones/centros-docentes-entidades/universitarios/subvenciones-desarrollo-proyectos-estudiantes-univ.html>

¹⁰¹ En <http://nces.ed.gov/>

Algunos autores utilizan los términos *Service-Learning* y *Community Service* como sinónimos, sin embargo, como ya hemos visto en el apartado correspondiente a la definición y los objetivos del ApS, existen algunas diferencias de base entre ambos términos. Aunque Pritchard concluye diciendo que “ambos términos resultan ser significativos para quienes lo realizan y ambos representan un beneficio para la comunidad” (Pritchard, 2002:7), el *Service Learning*, a diferencia del *Community Service*, tiene unos objetivos de aprendizaje claramente definidos, los estudiantes participan en la planificación de la actividad, mantiene una base teórica, está integrada en el currículum y ofrece una oportunidad a los estudiantes para reflexionar (Kraft, 1996).

Kleiner y Chapman en otro estudio realizado en el año 1999 recoge que un 50% del total de los estudiantes de las escuelas públicas en EEUU, (de 6 a 12 años), habían participado en actividades de servicio a la comunidad (*Community Service*) y que un 56% de estas actividades se correspondían con actividades de aprendizaje servicio (*Service Learning*). En el caso de los centros privados, según los autores, el porcentaje de alumnado que había participado en actividades de servicio a la comunidad era del 71% y un 66% de este tipo de actividades se correspondía con actividades de aprendizaje servicio (Kleiner & Chapman, 1999).

La tradición de servicio a la comunidad que existe en Norteamérica es uno de los motivos por los cuales se han extendido tanto los programas de ApS en los centros educativos. Entre las causas, la reforma educativa que pretende ser un desafío a los bajos rendimientos escolares y al fracaso escolar y a la preocupante violencia escolar que se presenta en todos los niveles socio-económicos. Según un estudio realizado por CLAYSS¹⁰² y recogido por Tapia (2011), en el año 1985, la distribución de miembros del Campus Compact¹⁰³ para EEUU era la que se refleja en la tabla que sigue a continuación.

¹⁰² Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario al que haremos referencia más adelante.

¹⁰³ El Campus Compact, como veremos también más adelante, es una coalición de instituciones educativas promotoras de la responsabilidad cívica en la educación superior.

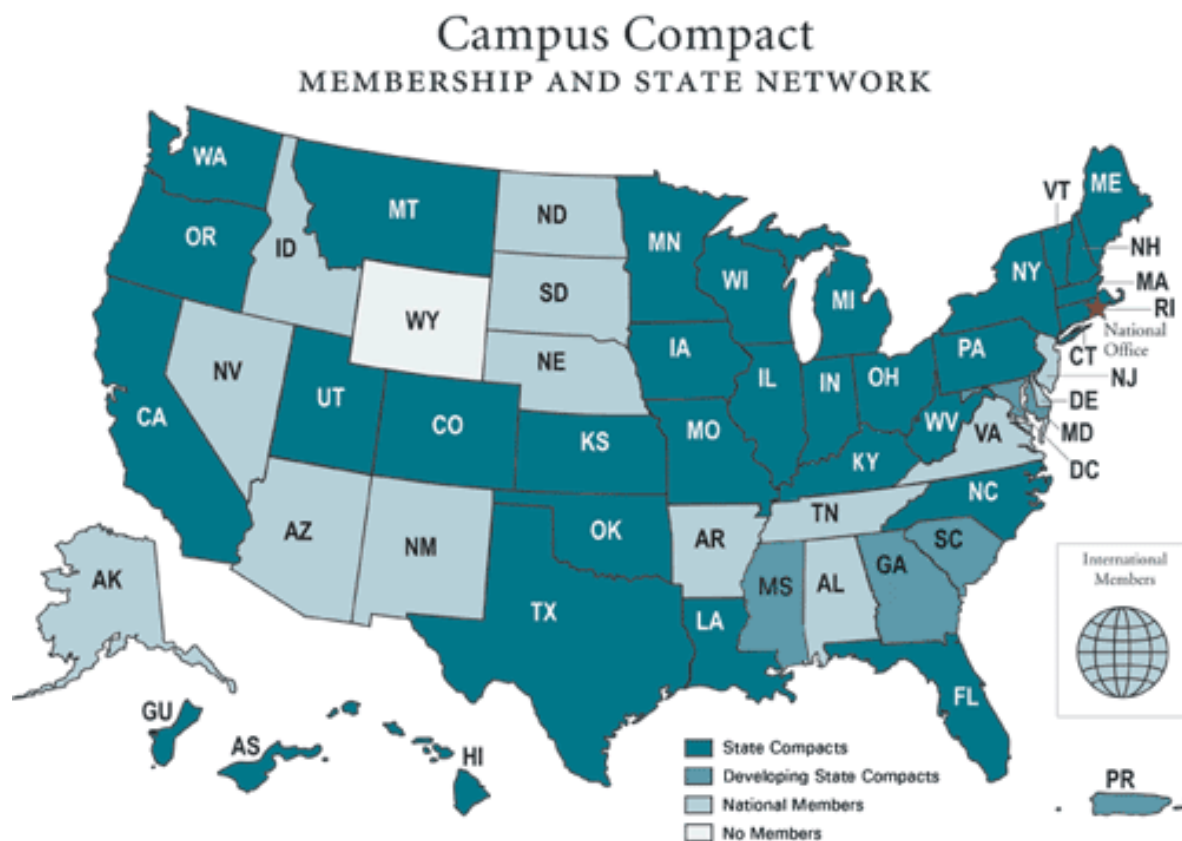


Figura 20: Miembros y redes estatales del Campus Compact en EEUU.
Fuente: CLAYSS (1985) recogido por Tapia (2011)

Sin olvidar la distinción terminológica que se ha recogido en relación a los términos “aprendizaje servicio” y “servicio comunitario” vemos que, la mayoría de las instituciones de educación superior de la mayoría de los estados, están comprometidos con la participación y el compromiso de los jóvenes en y con la comunidad. Como alianza de instituciones que supone en Campus Compact existen distintas vinculaciones que, en el mapa anterior, se destacan en colores diferentes. En color azul intenso los *States Compacts*, recoge a aquellos estados federales que han incluido oficinas estatales que atienden a todos los campus del estado con actividades propias. Por ejemplo, el Florida Campus Compact.

En segundo lugar los *Developing State Compacts* incluyen aquellos estados que están en vías de crear su propia oficina estadual. Por debajo los *National Members* que incluye aquellos estados que no han constituido una oficina estadual, pero que sí tiene instituciones afiliadas a la central del Campus Compact. Finalmente en color blanco los estados no miembros.

A continuación vamos a recoger, por orden cronológico, algunas iniciativas institucionales que, en EEUU contribuyeron y contribuyen a difundir y promocionar las prácticas del APS en todos los niveles educativos.

En 1969 tiene lugar en Atlanta la primera Conferencia de Aprendizaje-Servicio donde se define el APS como la integración de la realización de las tareas que cubren necesidades humanas con el crecimiento educativo.

En 1971 se establece el Programa Nacional del Estudiante Voluntario que posteriormente se convierte en el Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio – *National Center Service- Learning* (NCSL)¹⁰⁴.

En 1983 se crea el *National Youth Leadership Council* (NYLC) que organiza diferentes conferencias con el objetivo de ayudar a preparar a futuros líderes para la dirección de centros educativos y para la tutorización de los estudiantes. El objetivo del Consejo Nacional del Liderazgo Juvenil (NYLC) es crear una sociedad más justa, sostenible y pacífica con los jóvenes, sus escuelas y sus comunidades a través del aprendizaje-servicio ¹⁰⁵. NYLC es la primera organización que defiende el aprendizaje con una doble finalidad: educar a los estudiantes desde el parvulario hasta la universidad en el pensamiento y la práctica del servicio (programas de aprendizaje servicio de las escuelas K-12)¹⁰⁶. El estado de Minnesota fue el primero en lanzar un programa del aprendizaje servicio a nivel escolar a través de la organización no gubernamental *National Youth Leadership Conference*¹⁰⁷.

Entre los años 1983 y 1989 la NSEE (*National Society for Experimental Education*) trabajó con colegios y universidades para desarrollar una educación experiencial basada en los principios pedagógicos de Dewey. El principal objetivo de este tipo de educación era anclar el aprendizaje servicio en la misión de las instituciones.¹⁰⁸

En 1985 se crea el Campus Compact que es una coalición nacional que reúne a más de mil cien colegios y universidades públicas y privadas que representan a unos seis millones

¹⁰⁴ En <http://www.servicelearning.org/>

¹⁰⁵ En <http://www.nylc.org/>

¹⁰⁶ Estos programas se desarrollaron en escuelas norteamericanas y argentinas. K-12 es un término utilizado en EEUU, Canadá y Australia para referirse a las etapas a partir del *Kinder Garden School* hasta final del duodécimo grado. Se correspondería con la educación infantil y la enseñanza obligatoria, en el caso español.

¹⁰⁷ En <http://www.cylc.org/nylc/>

¹⁰⁸ En <http://www.nsee.org/>

de estudiantes, que están comprometidos con el cumplimiento de los propósitos de responsabilidad cívica de la educación superior.

Campus Compact promueve el servicio público y comunitario que desarrolla las habilidades de ciudadanía de los estudiantes y apoyo a los esfuerzos de aprendizaje-servicio y de servicio comunitario en áreas tales como K-12 educación, salud, medio ambiente, el hambre, la falta de vivienda, la alfabetización y servicios de alto nivel, proporcionando recursos y formación para los docentes que buscan integrar contenidos cívicos y comunitarios en el aprendizaje curricular.¹⁰⁹

En 1989 tiene lugar la Conferencia Wingspread, organizada por la Fundación Johnson, donde se establecen los principios de las buenas prácticas en relación al APS. Estos principios han sido adoptados por profesionales del APS de toda la nación para llevar a cabo programas efectivos de APS en escuelas y Campus.¹¹⁰

En la actualidad, prácticamente todas las universidades norteamericanas disponen de programas de APS (Universidad de Berkeley, Stanford, Minnessota). Entre los promotores del aprendizaje servicio en Norteamérica se cuenta con fundaciones privadas como la Fundación Kellogg's, que favorece el desarrollo del liderazgo, Carnegie o Readers.- Digest y un gran números de ONGs y consultoras que trabajan financiando proyectos de aprendizaje servicio (Luna, 2010:87).

En la Universidad de Denver, el *Center for Community Engagement and Service Learning* (CCESL) lidera el compromiso ético y de responsabilidad social de la universidad. Esta universidad tiene un servicio (*International Service Learning (ISL)*) que ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender y servir al mismo tiempo ofreciendo periodos largos y cortos de estancias en instituciones o comunidades. En la universidad de Denver se considera que la mayoría de los aprendizajes de los estudiantes se aprende fuera de las aulas¹¹¹.

En 1992 Maryland se convierte en el primer estado que exige al alumnado de secundaria setenta y cinco horas de prácticas de APS como una condición para su graduación.

En California existe un programa de aprendizaje servicio como plan de estado que abarca proyectos en las escuelas y en la educación superior así como en los centros de voluntariado. En este estado, el gobierno de California invirtió casi dos millones de dolores en financiar el

¹⁰⁹ En <http://www.compact.org/>

¹¹⁰ En <http://ccheonline.org/home>

¹¹¹ En <http://www.du.edu/ccesl/>

programa *Calserves* que tiene como misión ofrecer oportunidades de servicio con el objetivo de mejorar la comunidad¹¹². Los objetivos de estos programas se basan en brindar oportunidades para el liderazgo y el aprendizaje a través del servicio, apoyar a las familias y apoyar a los jóvenes para avanzar en su desarrollo integral (académico, personal, social, emocional y físico), y desarrollar cursos de formación y experiencias de aprendizaje para fomentar el crecimiento personal y profesional. En la Universidad de Stanford, el *Service Learning 2000 Center* se responsabiliza de la mayor parte de la formación docente en aprendizaje servicio del estado de California.

En el año 1994 se creó el *Service-Learning Research and Development Center* de la Universidad de California-Berkeley que fue dirigido por Furco hasta el año 2008. El Centro ha realizado importantes tareas de investigación y formación sobre el aprendizaje servicio.

Otros estados norteamericanos que desarrollan proyectos de aprendizaje servicio, integrados en el currículo académico son Arkansas, Connecticut, Indiana, Nevada, Oklahoma, Oregón y Wisconsin.

En 1993, los partidos demócrata y republicano crearon la *Corporation for National and Community Service*, organismo federal que involucra a más de cinco millones de estadounidenses en el servicio a través de *Senior Corps*, *AmeriCorps* y *Learn and Serve America* (Aprende y sirve a América) al que el Congreso norteamericano ha venido considerando hasta el año 2011 en sus presupuestos nacionales con la finalidad de financiar proyectos de aprendizaje servicio en las escuelas públicas¹¹³.

El programa, aparte de atender a un gran número de alumnos entre cinco y diecisiete años destina parte de sus fondos para la formación docente en las escuelas, universidades y organizaciones comunitarias implicadas en los proyectos (Tapia, 2001). A través de programas y subvenciones, la Corporación de Servicio Nacional y Comunitario proporciona el capital humano - el poder del pueblo - para ayudarle a responder a las necesidades emergentes en su comunidad¹¹⁴.

En 1997 la *Corporation for National Service* de la Universidad de Minnesota funda el *National Service-Learning Clearinghouse* (NSLC). La NSLC está dirigida a toda la comunidad y tiene como finalidad el aporte de recursos en todos los campos relacionados con

¹¹² En <http://www.calserves.org/index.html>

¹¹³ En <http://www.learnandserve.org/>

¹¹⁴ En <http://www.nationalservice.gov/>

el APS (conferencias, investigaciones, libros, biblioteca digital, artículos, puestos de trabajo, etc.)¹¹⁵. Holland es directora del *National Service-Learning Clearinghouse* (NSLC) fundado por el programa Learn and Serve America Program of the Corporation for National and Community Service.

Con el objetivo de establecer un estándar nacional que evaluara los proyectos de ApS en los niveles K-12¹¹⁶, la *National Alliance for Service-Learning*¹¹⁷ integrada en el NSLC, estableció los siguientes parámetros:

K-12 Service-learning Standards (NYLC)

- 1. Servicio significativo**
- 2. Vinculación con el currículo**
- 3. Reflexión**
- 4. Diversidad**
- 5. Voz de los jóvenes**
- 6. Alianzas**
- 7. Monitoreo de los avances**
- 8. Duración e intensidad**

www.nylc.org



Figura 21: *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice.*

Fuente: NYLC (2008) recogido por Tapia (2008: diapositiva 27)¹¹⁸

Estos parámetros pueden ser aplicados a los estudios universitarios y coinciden, básicamente, con los que han sido mencionados en el apartado 5.4.2 de este mismo capítulo.

Continuando con las iniciativas institucionales, de 1994 a 1999 la Universidad de Monterey Bay de California se convierte en la primera universidad que requiere el APS como condición para la graduación de sus estudiantes, y, en el año 2001 tuvo lugar en la Universidad de Berkeley, en California, la 1ª Conferencia Anual de Investigación sobre Aprendizaje Servicio donde participaron trescientos cincuenta asistentes de la comunidad educativa.

¹¹⁵ En <http://www.servicelearning.org/>

¹¹⁶ K-12 es un término utilizado en Estados Unidos, Canadá y en algunas partes de Australia, para designar la educación que abarca las edades de primaria y secundaria correspondientes al sistema educativo español.

¹¹⁷ En <http://www.servicelearning.org/link/national-alliance-civic-education>

¹¹⁸ En http://nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf

En el año 2002 se crea la Organización Nacional de Educadores con Compromiso con la Comunidad para promover la construcción del APS y consolidar la comunidad en el campus y la sociedad.

En el año 2006 en la *International Research Conference on Service-Learning and Community Engagement*, celebrada en Portland (Oregón), se crea el *Service-Learning in Teacher Education International Research Affinity Group* con el objetivo de avanzar en el estudio y la práctica del aprendizaje servicio en la actividad docente¹¹⁹.

Desde el año 2008, Furco, es Vicepresidente asociado en *Office for Public Engagement (OPE)* y Director del Centro Internacional para la Investigación sobre Participación en la Comunidad en la Universidad de Minnesota donde también ejerce como profesor adjunto en la Facultad de Educación y Desarrollo Humano. Su investigación, como veremos más adelante en otro de los apartados de este capítulo, se centra en el aprendizaje experiencial, participación de la comunidad, y aprendizaje-servicio en el K-12 y sistemas de educación superior en los EEUU y en el extranjero¹²⁰.

Otras iniciativas en América del Norte las encontramos en Méjico y en Canadá. En la Universidad Nacional de México (UNAM) se desarrolla un programa parecido al anterior denominado “Servicio Social” que se realiza básicamente en instituciones sociales que solicitan la colaboración estudiantil. El “Servicio social” es un requisito obligatorio para obtener el título profesional e incluso, tal y como nos dice Tapia, algunas de las tesis de la graduación se realizan a partir de estos proyectos de servicio. En Canadá existe la *Canadian Alliance for Community Service-Learning* (Alianza para el aprendizaje-servicio y el servicio comunitario)¹²¹ Aunque el aprendizaje servicio en las universidades canadienses es relativamente nuevo, esta alianza ofrece información y recursos para su difusión y desarrollo. En el año 2009 , *Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)* junto con el *Bureau de relations avec la communauté (BRAC)*, *Commission scolaire de Montréal (CSDM)* financiaron un estudio, realizado en la Facultad de Educación de Sherbrooke, en el cual se ponía de manifiesto la importancia de la colaboración entre la escuela, las familias y el entrono como comunidades de aprendizaje imprescindibles para el desarrollo integral de los alumnos.

¹¹⁹ En <http://www.icrce.umn.edu/teacher/icslte/index.html>

¹²⁰ En <http://academic.umn.edu/system/engagement/index.html>

¹²¹ En <http://www.communityservicelearning.ca/en/>

5.6.2 América del Sur

En Argentina a lo largo del s. XX, tanto las escuelas públicas, como las católicas o las de otras confesiones, han desarrollado y desarrollan acciones solidarias. Aunque algunas de estas actividades no fueron concebidas en un inicio como actividades de aprendizaje servicio, por sus características, podrían ser consideradas como tales.

En 1999, el colegio El Salvador (Buenos Aires), después de varias experiencias aisladas con la comunidad, decidió que la educación para la solidaridad se convirtiera en uno de los ejes de su proyecto educativo de manera que pudieran beneficiarse todos los estudiantes. Los docentes encargados recibieron formación al respecto y en el año 2001 obtuvieron el Premio a las Escuelas Solidarias de la Ciudad de Buenos Aires gracias al proyecto “Hidroponía y producción vegetal” que les permitió investigar integrando contenidos multidisciplinares. Los estudiantes aprendieron muchos más contenidos en Biología y Tecnología que los que estaban propuestos en el programa oficial porqué su motivación, y el propio desarrollo del programa lo hicieron posible.

En Argentina tiene su sede CLAYSS, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, actualmente dirigido por Tapia, que fue fundado en el año 2002 con la misión de contribuir al crecimiento de una cultura participativa en América Latina a través del desarrollo de proyectos educativos solidarios. Los objetivos del centro son: promover el desarrollo de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio en América Latina, ofrecer formación presencial y a distancia a directivos, docentes y líderes comunitarios para el desarrollo de proyectos educativos solidarios y para la formación en actitudes pro-sociales y contribuir al desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en escuelas, institutos superiores, universidades y organizaciones juveniles. El centro ha colaborado en diferentes publicaciones en relación al aprendizaje y edita un boletín digital que incluye novedades y recursos sobre el ApS.¹²² CLAYSS firmó un acuerdo con la Universidad Tufts¹²³ y la organización norteamericana *Innovations in Civic Participation* (ICP) para coordinar en latinoamericano la Red Talloires de Universidades por el compromiso cívico. ICP es una organización, sin fines de lucro, fundada en el año 2001 con el objetivo de apoyar, a nivel mundial, las iniciativas de participación ciudadana juvenil y los proyectos de aprendizaje servicio¹²⁴. El Centro participa

¹²² En <http://www.clayss.org.ar>

¹²³ Recordemos que esta universidad es donde se firmó la Declaración de Talloires a la que ya hemos hecho referencia.

¹²⁴ En <http://icicp.org/about/>

también en el proyecto PaSo Joven, programa de voluntariado juvenil creado a iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo (BID-Joven) que cuenta con el apoyo de organizaciones de Argentina, de Bolivia y de República Dominicana. El objetivo de este programa es ofrecer a los jóvenes la oportunidad y la capacidad para mejorar su comunidad mediante el trabajo voluntario, el aprendizaje servicio y la acción cívica ¹²⁵

Los Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario son organizados por el Ministerio de Educación de la República Argentina desde el año 1997 y, actualmente cuentan con la colaboración de CLAYSS y el apoyo de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Este año 2012 se celebrarán en Buenos Aires el XIV Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio y la VIII Semana Internacional de Aprendizaje Servicio. Metas Educativas 2021 es un proyecto de la OEI cuya finalidad principal es la de conseguir una educación que dé respuesta a las necesidades sociales.

Los objetivos del seminario son: ofrecer un espacio de formación y actualización para docentes, directivos y líderes comunitarios en la pedagogía del aprendizaje-servicio, promover el intercambio de ideas y experiencias entre escuelas, institutos y universidades argentinas, latinoamericanas y de otras regiones del mundo que desarrollan proyectos educativos solidarios; y ampliar los espacios de intercambio entre las organizaciones de la sociedad civil y el sistema educativo formal, en beneficio de la equidad y la calidad educativa. ¹²⁶

En el año 2005 se funda en Buenos Aires la Red Ibero-Americana de aprendizaje-servicio liderada por CLAYSS y por la NYLC (*National Youth Leadership Council* en EEUU) ¹²⁷. La red está compuesta por organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos regionales de América Latina, Estados Unidos y España. Entre sus miembros fundadores se encuentran, la fundación SES de Argentina ¹²⁸, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI- oficina en Buenos Aires), el Ministerio de Educación de Argentina y de Chile, el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio en Cataluña, la Pontificia Universidad Católica de Chile.

¹²⁵ En http://www.clayss.org.ar/paso_joven/proyecto.htm

¹²⁶ En http://www.clayss.org.ar/xiii_seminario.html

¹²⁷ En <http://www.clayss.org.ar/institucional/red.htm>

¹²⁸ La fundación SES (Sostenibilidad, Educación y Solidaridad) es una organización social con sede en Argentina que apoya programas de inclusión social y educativa para adolescentes y jóvenes con pocos recursos.

Los proyectos de aprendizaje servicio han conseguido entrar en el contexto de la reforma educativa en Argentina. Por su expansión y por el número de alumnos participantes en el Programa de Acción Solidaria destacamos los proyectos de la Escuela Carlos Pellegrini de Buenos Aires que realiza proyectos diferentes de acción solidaria que van desde el apoyo escolar al trabajo en instituciones de la tercera edad, ayuda a madres solteras o a campañas de prevención de enfermedades, entre otros muchos proyectos. En el año 1999, más de 900 estudiantes de esta escuela participaron en el Programa de Acción Solidaria antes mencionado.

Los programas de Organización del Bachillerato Internacional son otra vía de desarrollo de actividades solidarias en Argentina. Las escuelas adheridas a este programa implementan los proyectos CAS (Creatividad, Acción y Servicio) a los que nos hemos referido anteriormente. La participación en estos programas es una exigencia para obtener la graduación. En estos programas se aprende por la experiencia de los estudiantes creando proyectos, actuando en el contexto y sirviendo a la comunidad mediante la participación activa.

La educación superior argentina, también tiene cierta tradición institucional de servicio y aunque las iniciativas, en su mayoría, proceden de parte de los estudiantes, en los últimos años han aparecido iniciativas a la comunidad promovidas institucionalmente como parte del currículo universitario (Tapia, 2001:59). Un ejemplo de ello lo tenemos en los programas CEDAE (Centros Educativos de Apoyo Extraescolar) en la provincia de Mendoza, donde los estudiantes de magisterio ofrecen apoyo escolar en las poblaciones con carencias convirtiéndose el servicio en una oportunidad para conocer mejor los contextos educativos donde posiblemente deberán ejercer su docencia. En otras facultades como la de Medicina o Derecho los estudiantes también realizan prácticas similares. En la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, se desarrollan proyectos de aprendizaje servicio aunque estos no se han integrado totalmente al currículo formal y podríamos clasificarlas más como actividades de voluntariado.

A parte de la importancia que ha adquirido en Argentina, el ApSS también se ha desarrollado en otros países latinoamericanos. En la Universidad de Costa Rica, por ejemplo, se desarrolla el “Trabajo Comunal Universitario” (TCU) que tiene un carácter obligatorio. Se trata de un programa de aprendizaje servicio puesto que cumple con las características de poseer objetivos formativos y de servicio a la comunidad. Después de más de 30 años desde su creación, los TCU han logrado establecer sistemas de colaboración entre la universidad y la

comunidad y más allá de conseguir proyectos aislados, han conseguido generar una sólida política institucional que se ha convertido en uno de los mejores ejemplos del aprendizaje servicio a nivel mundial (Tapia, 2001: 66).

En la Universidad de Sao Paulo (Brasil) el proyecto “Resolución de problemas y aprendizaje servicio” es una propuesta pedagógica de vínculo con la comunidad que articula dos metodologías, la referente a la resolución de problemas y la metodología del aprendizaje servicio.

En Uruguay, la Escuela n° 2 de Colonia (Uruguay) desarrolló en el año 2002 el proyecto “Playas limpias”, un programa de educación ambiental para dar respuesta a una problemática que vivía su propia comunidad. Se investigaron las razones de la contaminación y se utilizó la metodología científica para proponer propuestas de mejora. Actualmente los niños desarrollan un programa de supervisión, limpieza y mantenimiento de la playa que, de abandonada, ha pasado a convertirse en uno de los lugares favoritos para el turismo.

En la Escuela Industrial Remehue en Osorno (Chile) se llevaron a cabo los proyectos de Desarrollo Tecnológico – Construcción de viviendas rurales. Los estudiantes técnicos, con especialidad en la construcción, mayoritariamente proveniente de familias rurales pobres, utilizaron el conocimiento adquirido en el colegio para diseñar y construir viviendas.

También en Chile y, mediante el “Programa 900 escuelas”, los estudiantes proporcionan apoyo escolar en escuelas públicas de sectores desfavorecidos mediante lo que ellos llaman “Talleres de aprendizaje”. Estos talleres se iniciaron como una iniciativa de una ONG y en 1997 fueron asumidos como política de educación compensatoria del gobierno chileno con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Cada estudiante atiende de manera personalizada a un grupo de entre quince y veinte niños en los espacios de apoyo escolar.

Al igual que ocurre con algunas de las universidades norteamericanas, en la Católica de Santiago de Chile o La Frontera (Temuco, Chile) disponen del departamento de APS.

5.6.3 Europa

En el Reino Unido el gobierno laborista incluía en 1997 el programa *Millenium Volunteers* (MV) impulsado por el primer ministro Tony Blair y conducido por la Secretaria de Educación con el objetivo de conseguir una ciudadanía activa¹²⁹. Actualmente el programa,

¹²⁹ En <http://youngcitizens.volunteernow.co.uk/millennium-volunteers>

que va dirigido a jóvenes entre dieciséis y veinticuatro años, desarrolla tareas en el ámbito educativo, al servicio de la tercera edad, a las personas discapacitadas, a la preservación del medio ambiente, y a la promoción de las actividades artísticas y deportivas en comunidades con riesgo de exclusión social.

Otra de las iniciativas del gobierno del Reino Unido es el *Community Service Volunteers* (CSV), organización que desarrolla un programa de voluntariado y de prácticas con jóvenes extranjeros a nivel de educación no formal. A nivel formal, se han desarrollado proyectos de apoyo escolar para reducir el absentismo aunque hablen más de servicio a la comunidad que de aprendizaje servicio propiamente¹³⁰.

En el caso de Alemania, la escuela comenzó a abrirse a problemas de la comunidad, desarrollando programas de cooperación y experimentando con nuevas metodologías de aprendizaje más allá del contexto escolar. Existe en este país un programa de del Gobierno Federal para la educación democrática y aprendizaje-servicio en las escuelas y en otras instituciones educativas y de formación¹³¹. La *Lernen durch Engagement (LDE)*, (Aprender a través del compromiso), es una organización alemana que promueve el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en las escuelas. En la actualidad un número aproximado de cien escuelas de once estados diferentes participan en los proyectos¹³².

Diferentes experiencias de aprendizaje servicio en este país han sido recogidas por Seifert, gerente del proyecto LDE, y Zentner, una de las fundadoras de dicha asociación alemana. En su libro describen la importancia del aprendizaje a través del compromiso basándose en la experiencia de las escuelas alemanas (Seifert & Zentner, 2010). La primera de estas autoras, ha recogido en una de sus recientes publicaciones un estudio sobre el aprendizaje-servicio en Alemania a partir de su aplicación en escuelas con alumnos en situaciones de riesgo de exclusión social (Seifert, 2011).

Movisie es una veterana organización holandesa que, en este momento, está contribuyendo a reconvertir prácticas de voluntariado en aprendizaje servicio que, a partir del año 2011 pretende ser ya obligatorio en la educación secundaria y se plantea su ampliación a todos los

¹³⁰ En <http://www.csv.org.uk/?display=volunteering>

¹³¹ En <http://degede.de/index.php?id=83>

¹³² En <http://www.servicelearning.de/index.php?id=13>

niveles educativos¹³³. Los planteamientos del ApS en Holanda se recogen en la publicación de Adriaan Vonk¹³⁴.

Aprendre en s'engageant es una organización suiza impulsora del aprendizaje-servicio en las escuelas que cuenta con el apoyo de la empresa de alimentación suiza Migros¹³⁵.

En Francia (*Envie d'agir*)¹³⁶ y en Italia existen programas nacionales que promocionan el voluntariado estudiantil y juvenil. El programa invita a los jóvenes a actuar y sus características se corresponden con las de un servicio comunitario.

En Rumania, la *New Horizons Foundation for Youth and Community* se orienta hacia la promoción de los mejores modelos de calidad en educación experiencial para desarrollar habilidades en los jóvenes que hagan posible su actuación a favor del bien común. *New Horizons Foundation* es una organización líder para la educación en Rumania, anfitriona de dos programas diferentes de educación experiencial dirigido a jóvenes entre los doce y los dieciocho-diecinueve años. Por su temática y objetivos, nos interesa especialmente hacer mención del Programa IMPACTO, basado en la pedagogía del aprendizaje servicio. Mediante este programa, los jóvenes se implican y participan en un proyecto comunitario y aprenden a identificar problemas de la comunidad, por medio del aporte de ideas, el trabajo en equipo, la planificación y la puesta en práctica de los proyectos estratégicos de servicio a la comunidad.¹³⁷

En el año 2007, tiene lugar en Bruselas (Bélgica), la 1ª Conferencia Internacional de aprendizaje servicio para docentes, (*Conference on Service Learning in Teacher Education*), organizada por el *Service-Learning in Teacher Education International Research Affinity Group*, grupo al que ya nos hemos referido con anterioridad. En el año 2009 la conferencia se celebró en Galway (Irlanda).

En España, como ya hemos visto en el apartado 5.6, existen reglamentos e instituciones que promueven el ApS y asociaciones que lo ponen en práctica en ámbitos y desde contextos distintos, si bien el objetivo de unir aprendizaje y servicio, es común en todos ellos.

¹³³ En <http://www.movisie.nl/smartsite.dws?ch=def&id=116030>

¹³⁴ En <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/04/aps-en-holanda.pdf>

¹³⁵ En <http://www.servicelearning.ch/fr/aktuelles/>

¹³⁶ En <http://www.enviedagir.fr/>

¹³⁷ En <http://www.noi-orizonturi.ro/index.php?lang=en>

En el año 2005 se crea el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio con sede en Barcelona, con la finalidad de promover el estudio, la difusión y el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio, ofreciendo soporte, asesoramiento y formación a personas, centros y entidades que lo soliciten. En Centro está impulsado, de manera conjunta, por diferentes instituciones de educación formal y no formal interesadas en la educación en valores y la promoción de la participación ciudadana. Forman parte del grupo coordinador del centro la *Fundació Catalana de l'Esplai*, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona¹³⁸, la Fundación Escuela Cristiana de Catalunya, la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica, el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IME) y la Fundación Jaume Bofill.

En el año 2010, se creó la Red Española de Aprendizaje-Servicio en Portugalete (País Vasco), un espacio generador de iniciativas, un lugar de confluencia de acciones encaminadas a facilitar y reforzar proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS). El encuentro reunió los núcleos impulsores que existían en aquel momento en diferentes territorios y la entidad fue creada con voluntad de servicio público, independiente de la Administración, que asocia el AySS con la innovación y la calidad educativa¹³⁹.

Inspirada en los valores que están en la base del aprendizaje servicio, esta red pretende ser un espacio de encuentro y de colaboración entre instituciones educativas, organizaciones de acción social y profesionales que impulsan esta metodología en las distintas comunidades autónomas.¹⁴⁰ Según la página web de la red, forman parte de la misma las siguientes comunidades autónomas: Catalunya (Centro Promotor de Aprendizaje Servicio y Universidades APS(U) del ICE de la Universidad de Barcelona), Castilla la Mancha, Comunidad de Madrid (Plataforma ApS Madrid), Cantabria, País Vasco (Fundación Zerbikas), Andalucía, Galicia, Castilla-León, Aragón y Comunidad Valenciana (Grupo ApS Valencia). Durante el año 2011 la responsabilidad de la red fue de la Fundación Zerbikas, centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi.

¹³⁸ El GREM se constituyó en el año 1988 alrededor de la actividad docente de la asignatura "Educación moral" Desde 1992 participa a través del Programa de Educación en valores (PEVA) del ICE de la Universidad de Barcelona, en los programas de formación permanente del profesorado en Cataluña y en Iberoamérica, ofreciendo cursos de postgrado y máster presencial y a distancia.

En <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=03>

¹³⁹ En <http://www.zerbikas.es/>

¹⁴⁰ En <http://www.aprendizajeservicio.net/>

El Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona organiza desde el año 2010 los encuentros de aprendizaje servicio en la universidad APS (U). Los temas tratados en los diferentes encuentros han sido, por orden, los siguientes: posibilidades y retos del ApS en el ámbito universitario (2010), intercambio de experiencias (2011) y universidad y sociedad (previsto para el 2012). Estos encuentros reúnen a profesores de universidades y a representantes de fundaciones españolas e internacionales vinculadas con el desarrollo de esta metodología en los estudios superiores.

Hasta el momento, a nivel español, diversas universidades y centros de formación han participado en estos encuentros bien porque ofrecen desde sus instituciones programas de aprendizaje servicio o bien porque están interesados en incluirlo en sus planes de estudio. La relación de instituciones y centros es la que sigue a continuación:

Universidad de Almería, *Universitat Autònoma de Barcelona*, Universidad Autónoma de Madrid, *Universitat de Barcelona*, Universidad de Cádiz, Universidad de Cantabria, Universidad Carlos III, Universidad Castilla la Mancha, Universidad de Comillas, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de A Coruña, Universidad de Deusto, *Universitat de Girona*, *Universitat de Granada*, *Universitat Internacional de Catalunya*¹⁴¹, *Universitat Jaume I de Castelló*, Universidad de Las Palmas, Universidad de Logroño, Universidad de La Rioja, *Universitat de Lleida*, *Mondragón Unibertsitatea (HUHEZI)*, Universidad de Murcia, Universidad del País Vasco, *Universitat Politècnica de Catalunya*, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Pública de Navarra, *Universitat Ramon Llull*, Universidad Rey Juan Carlos, *Universitat Rovira i Virgili*, Universidad de San Jorge, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, *Universitat de València*, Universidad de Valladolid, *Universitat de Vic*, y Universidad de Zaragoza y *Escola Superior de Disseny de les Illes Balears*.

A parte de las universidades españolas antes mencionadas, también han participado en estos encuentros el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio al que ya nos hemos referido, la Fundación Ortega y Gasset (FJOG) como institución privada dedicada a la difusión cultural, la formación, el debate y la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales y las

¹⁴¹ La autora de esta tesis es miembro de la Red Universitaria de APS (U)

Humanidades¹⁴² y la Fundación Tomillo, entidad privada, sin ánimo de lucro, que nace en 1983 con el propósito de contribuir a la mejora social y al desarrollo de la persona¹⁴³.

Algunos ejemplos de acciones para la difusión y el desarrollo de programas de aprendizaje servicio los encontramos, por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Madrid que acogió del 14 al 17 de junio de 2011 la Conferencia Internacional "*Construyendo una Universidad comprometida, más allá de la torre de marfil*", organizada por la Red *Talloires*. El encuentro reunió a rectores de universidades de todo el mundo, responsables de las políticas educativas, expertos en responsabilidad social universitaria y representantes de diferentes países que debatieron y reflexionaron en relación al futuro de las instituciones de educación superior y su compromiso con la sociedad¹⁴⁴.

El proyecto *Amics i amigues de la lectura*¹⁴⁵ es otra de las iniciativas de aprendizaje servicio que surge de la colaboración entre la Universidad de Barcelona, el Consorcio de Educación de Barcelona y la Fundación Addis¹⁴⁶, organización no gubernamental, promovida por el Movimiento de Comunidades Addis, y constituida por más de quinientas personas voluntarias y alrededor de doscientas personas contratadas que, desde 1996, trabajan para la promoción integral de personas y grupos empobrecidos, principalmente jóvenes. Otros proyectos llevados a cabo por esta universidad en colaboración con entidades e instituciones son el *Dret al dret*¹⁴⁷ o el programa de educación física "La educación física adaptada a pacientes con trastorno mental"¹⁴⁸ en los centros penitenciarios que llevan a cabo los estudiantes.

A nivel de escuelas y por citar algún ejemplo, el Colegio *Sant Ignasi Sarrià*, tiene la de 1º de bachillerato *Anàlisi i acció social*, inscrita en el currículum oficial. En esta asignatura los alumnos entran en contacto y se implican, a través del servicio, en realidades diversas englobadas en tres ámbitos: infancia, personas mayores y personas con discapacidades.

A nivel municipal, el ayuntamiento de *Granollers-Escola* se desarrolló el proyecto *Fem un jardí*. Los alumnos de primaria se implican en la urbanización de un espacio público del municipio colaborando tanto en el diseño como en el resto de los procesos. El ayuntamiento

¹⁴² En <http://www.ortegaygasset.edu/>

¹⁴³ En http://www.tomillo.org/v_portal/apartados/apartado.asp

¹⁴⁴ En

http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242652013279/1242653661810/evento/evento/Conferencia_Internacional_Red_Talloires_Construyendo_una_universidad_comprometida_mas_alla_de_la_t.htm

¹⁴⁵ En <http://www.ub.edu/pedagogia/ApS/pdf/Amics%20i%20amigues%20lectura.pdf>

¹⁴⁶ En <http://www.fundacionadsis.org/es/page.asp?id=5>

¹⁴⁷ En http://www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret/

¹⁴⁸ En <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR6MercheRios.pdf>

de *Sant Joan Despí*, junto con el *Centre Mediambiental l'Arrel* y las *Escoles de St. Joan Despí*, desarrollan el proyecto denominado Ecoauditoria. En este proyecto los alumnos viven de cerca el concepto de sostenibilidad analizando las causas y las consecuencias del consumo energético individual y colectivo y proponiendo mejoras ambientales en el centro mediante la puesta en práctica de hábitos de vida respetuosos con el medio ambiente.

5.6.4 África y Asia

En Nigeria en 1973, a raíz de la guerra de Biafra, se creó el *National Youth Service Corps* (Cuerpo de Servicio Nacional Juvenil) que convocaba a los universitarios que estaban a punto de graduarse a cumplir un año de servicio en el territorio de etnia contraria a la suya. Este intercambio de profesionales jóvenes que realizaban tareas de servicio a la comunidad, contribuyó a la pacificación y al restablecimiento progresivo de las relaciones constructivas entre las etnias. En la actualidad este servicio juvenil incluye a los egresados de secundaria.

En Sudáfrica se creó en el año 2003 VOSESA (*Volunteer and Service Enquiry Southern Africa*), el Centro de investigación y promoción del servicio cívico y el aprendizaje-servicio con sede en Johannesburgo. VOSESA apoya el crecimiento de los conocimientos sobre el servicio cívico y voluntariado en la región de la SADC (*Southern Africa Development Community*), integrado por los países del sur de África: Angola, Botswana, la República Democrática del Congo, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mauricio, Mozambique, Namibia, Seychelles, Sudáfrica, Suazilandia, Tanzania, Zambia y Zimbabwe.

En Asia, *Janaagraha* es una organización sin fines de lucro con sede en Bangalore, India¹⁴⁹. Su función principal es mejorar la calidad de vida de las ciudades y los pueblos indígenas, entendiendo por “calidad de vida” tanto la calidad de las infraestructuras y los servicios urbanos como la calidad de la ciudadanía, dos necesidades primordiales de cubrir en la zona. *Bala Janaagraha* es un programa de educación para la ciudadanía que tiene como objetivo desarrollar en los niños en edad escolar los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para aprender a vivir con sentido de pertenencia y de responsabilidad hacia la sociedad¹⁵⁰. Pretende el desarrollo de la ciudadanía a través de su práctica.

Por otro lado, el *National Service Scheme* (NSS) en la India es un Programa Nacional de Servicio Comunitario establecido en treinta y siete universidades con el objetivo de favorecer

¹⁴⁹ En <http://www.janaagraha.org/>

¹⁵⁰ En <http://www.janaagraha.org/content/program/bala-janaagraha>

la participación de los jóvenes para mejorar la sociedad. Actualmente el programa se ha extendido a todas las universidades e implica a diferentes colectivos¹⁵¹.

En Singapur, el *Singapore International Foundation for a better world* tiene un programa de servicio internacional para estudiantes universitarios denominado *Singapore International Volunteers* (SIV). Desde 1991, el programa SIV desarrolla actuaciones de voluntariado en la comunidad mediante la prestación de servicios en las comunidades de los países de la ASEAN (*Association of Southeast Asian Nations*)¹⁵².

En todos los proyectos y las iniciativas desarrollados, el nexo común es poner en marcha recursos y saberes. De acuerdo con Tapia, si las actividades solidarias se planifican de manera adecuada, ya constituyen en sí mismas una metodología de aprendizaje. (Tapia 2004:14)

5.7. Investigaciones sobre el aprendizaje- servicio

Como campo de especialización pedagógica y de investigación, el del aprendizaje-servicio es un terreno relativamente reciente. A nivel mundial, las investigaciones en este campo son aún muy fragmentarias, y algunas pueden presentar confusiones a nivel terminológico. La mayoría de las investigaciones se han desarrollado en los EEUU y los resultados existentes en relación al impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en los alumnos, son bastante prometedores. Se han recogido resultados positivos en relación a la mejora de la calidad en los aprendizajes, el aumento del rendimiento académico, mayor inserción laboral y mayor inserción ciudadana. El estudio realizado por Billig y Waterman (2003) representó un gran avance en relación a la investigación sobre pedagogías innovadoras profundizando en el estudio del aprendizaje servicio como metodología de enseñanza y aprendizaje en un marco de formación en sentido amplio, tal y como hemos recogido en anteriores capítulos, con objetivos que van más allá de los estrictamente académicos.

En el siguiente apartado vamos a recoger resultados más amplios en relación a los efectos que los proyectos de aprendizaje servicio han tenido en sus participantes, según algunas investigaciones llevadas a cabo.

¹⁵¹ En <http://nss.nic.in/intro.asp>

¹⁵² En <http://www.sif.org.sg/programmes/5/singapore-international-volunteers.html>

5.7.1 Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio

Algunos estudios realizados en EEUU se han preocupado por recoger evidencias del impacto que este tipo de proyectos puede tener aplicado en la educación formal recogiendo experiencias nacionales e internacionales.

Conrad y Hedin (1991) publicaron investigaciones en relación al impacto que tuvo el aprendizaje servicio en las escuelas K-12 que, en la década de los años 80 y 90, habían participado en este tipo de proyectos. En las conclusiones hacen evidente que los programas aplicados tienen consecuencias positivas para el alumnado. Mejoran su desarrollo personal y social, como ya hemos dicho, sus resultados académicos, su participación y su conciencia como ciudadanos.

Giles, otro de los expertos investigadores en el tema de aprendizaje servicio reconocido a nivel internacional, es profesor en el programa de doctorado en educación, en la universidad de Boston en Massachusetts y ha escrito numerosos libros y artículos relacionados con la investigación en aprendizaje-servicio. Junto a Eyler, profesora en la universidad de Vandervilt e investigadora del aprendizaje experiencial en la educación superior, Giles realizó estudios del impacto del ApS a través del uso de técnicas como el *focus group*, las entrevistas y las encuestas a estudiantes que habían desarrollado proyectos de servicio comunitario y de ApS, y analizaron el tipo de aprendizajes y de valores que los participantes destacaban relacionados con el desarrollo personal e interpersonal (Eyler & Giles, 1999). Los resultados generales fueron los siguientes:

En relación a los estereotipos y la tolerancia, sus investigaciones demostraron que el aprendizaje-servicio ayudó a los estudiantes a desarrollar una visión más positiva de las personas con quienes trabajaban, independientemente de la cultura a la que pertenecieran. Respecto al desarrollo personal, los estudiantes manifestaron que habían mejorado su autoconocimiento y que encontraron recompensa ayudando a los demás, creciendo su empoderamiento.

En relación al desarrollo interpersonal, se comprobó que el ApS contribuyó a mejorar la habilidad de los estudiantes para trabajar con los demás y aumentó la capacidad de liderazgo respecto al grupo de estudiantes que no participaron en la experiencia de aprendizaje servicio.

Continuando con los estudios de Eyler y Giles (1999), el compromiso con la participación, el servicio de vinculación a la comunidad a través de la acción y la reflexión también tuvieron

un impacto positivo en los resultados académicos. El análisis de las encuestas y entrevistas con los estudiantes que participaron en los proyectos de ApS demostró, que los estudiantes aprenden más y mejor y están motivados para trabajar puesto que aplican contenidos aprendidos en clase. Los estudiantes que participaron en proyectos de aprendizaje servicio fueron más propensos a la reflexión, su pensamiento fue más estratégico y mostraron mayor capacidad para ofrecer un análisis más complejo de las causas y soluciones de un problema que los estudiantes que no habían participado en este tipo de proyectos.

Los informes de los estudiantes mostraron que el ApS, al tener sus raíces en las relaciones personales, les ayudó a conectar su aprendizaje con la experiencia personal. Para Eyler y Giles, la conexión entre los participantes y entre los objetivos del proyecto es un concepto central de la eficacia del aprendizaje servicio y permite el desarrollo de habilidades que capacita a los estudiantes para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida. Otro tema a tener en cuenta, según los mismos autores, es la contextualización puesto que el proyecto debe responder a necesidades reales y se aprende a dar respuesta a problemas concretos.

En el año 2001, Eyler, Giles, Stenson y Gray publicaron una síntesis que recogía los resultados de más de ciento treinta investigaciones cuantitativas y cualitativas relacionadas con el aprendizaje servicio. *At a Glance*, es el título del interesante resumen que proporciona una visión general de las investigaciones realizadas desde el año 1993 hasta el año 2000 por distintos investigadores con el objetivo de conocer el impacto del aprendizaje servicio en los estudiantes, las instituciones y la comunidad (Eyler, Giles, Stenson, & Gray, 2001).

Respecto a los estudiantes, se recogían efectos positivos en relación al desarrollo de los siguientes ámbitos: personal, social, académico, profesional, interpersonal y cívico. Se hace referencia a la contextualización, la reflexión, la integración curricular, la atención a la diversidad y la colaboración en y para la comunidad y el *feedback* con el profesorado y la comunidad como condiciones para el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio de calidad.

Respecto a las instituciones, se recoge que la participación en programas, debe suponer un compromiso institucional para poder integrarlo en los planes de estudios y compensar el trabajo del profesorado implicado. Referente a la comunidad, se aprecia una satisfacción general hacia la participación de los estudiantes y se afirma que, aparte de la utilidad del servicio, el desarrollo de los proyectos les había servido para intensificar la relación con las instituciones educativas.

Sin embargo, de acuerdo con Pritchard (2002), en todas las investigaciones, deberían tenerse en cuenta que, la puesta en práctica y los efectos del ApS, pueden variar de manera considerable en función de cómo se apliquen y cual sea el objetivo. En algunos casos, no está claro el conocimiento que las personas tienen de su esencia pedagógica, confundiendo a menudo lo que es un aprendizaje- servicio de lo que puede ser una práctica a la comunidad.

Una revisión realizada por Billig y Welch (2004), en relación a las investigaciones llevadas a cabo en EEUU referentes al impacto que los programas de aprendizaje servicio tuvieron en las escuelas K-12 que lo implantaron a finales de la década de los noventa, demostró que cada vez más los centros adoptan el ApS como estrategia para ayudar al alumnado a mejorar el logro de objetivos educativos (Billig & Welch, 2004). El estudio estima que la práctica del ApS estaba siendo utilizado, en aquel momento, en más de un tercio del conjunto de escuelas de los EEUU y en aproximadamente la mitad de las escuelas secundarias públicas y que la tasa de participación aumentaba de manera progresiva.

Otra de las personas que más ha investigado y ha escrito acerca del impacto del aprendizaje- servicio y la educación experiencial en los centros educativos K-12 y en las universidades, ha sido Furco, anterior maestro de escuelas urbanas en California y actualmente profesor de la Facultad de Educación y de Desarrollo Humano de la universidad de Minnesota. Como vicepresidente asociado en *Office for Public Engagement (OPE)* tiene como uno de los objetivos conseguir el avance en la institucionalización de la participación en la comunidad desde las instituciones educativas.

Anteriormente, como director del SLRDC (*Service-Learning Research and Development Center*) de la Universidad de Berkeley, tuvo la oportunidad de trabajar con profesores, estudiantes e instituciones educativas en relación a los efectos del aprendizaje-servicio y evidenció los resultados en distintas publicaciones (Furco, 2001; Furco & Billig, 2002; Furco, 2005).

Las conclusiones procedentes del análisis de diversos estudios fueron presentadas por Furco en el VII Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario realizado en Buenos Aires en el año 2005. En aquel momento, según afirmaciones del propio autor, el 80% de las universidades norteamericanas ofrecían proyectos de servicio comunitario de los cuales, un 40% reunían las características de los proyectos de ApS. La investigación sobre el impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes ha demostrado, según Furco, resultados positivos en seis campos: desarrollo académico y competencial de los estudiantes, desarrollo y

compromiso cívico, desarrollo vocacional y profesional, desarrollo ético-moral, comprensión de valores y capacidad de resiliencia, desarrollo personal en relación a cómo se sienten y cómo visualizan sus propias competencias, y desarrollo social y mejora de la capacidad para trabajar en equipo. El mayor avance, según el mismo autor indica, no es fundamentalmente académico sino que el mayor impacto se percibe en la dimensión personal y social. (Furco, 2005:21,24).

En la actualidad Furco es también copresidente de UNESCO *International Values Education Research Consortium* que funciona en el marco de la *International Center for Research on Community Engagement* (ICRCE) de la Universidad de Minnesota. El consorcio está integrado por investigadores de ocho países que colaboran para profundizar en la comprensión de los valores universales a través de diferentes investigaciones.¹⁵³

Billig, Root i Jesse, publicaron los resultados de un estudio cualitativo realizado en más de mil centros escolares de educación secundaria (Billig, Root, & Jesse, 2005). En el estudio se evaluaba el impacto que había tenido en el alumnado y el profesorado la participación en proyectos de ApS comparándolo con los que habían seguido con un aprendizaje más tradicional basado en aprender, aplicar y sintetizar. En los modelos tradicionales se priorizaron las funciones formativa y educativa centradas en el aprendizaje y en los proyectos de ApS se pretendía ofrecer una visión más amplia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados, si bien en un principio no fueron altamente diferentes, sí que demostraron un mayor éxito académico en los alumnos que habían participado en la experiencia puesto que su motivación aumentó al ver que los proyectos se correspondían con sus necesidades y se consideraba su participación en el proceso.

Para aquellos alumnos que no se sentían inicialmente capacitados porque habían fracasado en algún momento en la escuela, la participación en proyectos de aprendizaje servicio supuso una oportunidad para aportar ideas que eran interesantes para la comunidad. En el estudio que recogen los tres autores, se recogen efectos tan importantes como el aumento del compromiso académico del alumnado, su mejor valoración de la escuela, el aumento del grado de satisfacción con las distintas materias, su mejora del conocimiento y las habilidades cívicas, su auto-aprendizaje y las conexiones e interacciones entre comunidades. Por su parte el profesorado demostró una mayor motivación hacia el trabajo y una renovación de sus energías por la innovación que supusieron los proyectos.

¹⁵³ En <http://www.icrce.umn.edu/values/unesco/index.html>

Otra síntesis interesante es la realizada por la *National and Community Service* de Nueva York donde se recogen los resultados de las investigaciones realizadas por Billig en el año 2002 y las posteriores actualizaciones de *RMC Research*¹⁵⁴ durante los años 2001 y 2005 (National and Community Service, 2007)¹⁵⁵. El estudio señala que, a partir de la participación en experiencias de ApS, en las instituciones educativas disminuyen el absentismo y los conflictos, aumenta el rendimiento escolar, los estudiantes se implican más en las actividades del centro y la comunidad, aumentando de esta manera su participación en el centro educativo y en el barrio en beneficio de ambos Y, según Lamas (2007), también aumenta el grado de motivación del alumnado en torno al aprendizaje con lo cual mejoran también sus resultados.

Berman en su guía para planificar, implementar y evaluar proyectos explica y fundamenta las ventajas de trabajar con el ApS y expone ejemplos claros de su aplicación en los proyectos curriculares. Para la autora, el cerebro humano aprende más, recuerda mejor y tiene más conexiones cuando el aprendizaje se realiza en un entorno real (Berman, 2006).

En definitiva, las diversas experiencias de aprendizaje-servicio que han sido investigadas en relación al impacto que la aplicación de estos programas y proyectos haya podido tener para el desarrollo de los estudiantes, coinciden en el desarrollo integrado de los siguientes ámbitos:

5.7.1.1 Desarrollo académico y cognitivo

El ApS posibilita vivir el aprendizaje curricular de manera global e interdisciplinar y tiene impactos específicos sobre la manera de aprender. Posibilita un aprendizaje significativo y contextualizado de los aprendizajes curriculares (Luna, 2010).

En un estudio realizado en California por Weiler, LaGoy, Crane y Rovner (1998) en relación a experiencias de ApS de calidad, se demostró que los participantes mostraron un incremento del rendimiento en lenguaje y en pruebas de lectura. Al mismo tiempo en el mismo estudio se destacaba que los participantes demostraban tener un mayor compromiso con la escuela y con las tareas escolares encomendadas. En otra investigación, se llegaba también a la conclusión de de que las puntuaciones más altas en los exámenes estatales de Massachusetts correspondían a estudiantes que habían participado en experiencias de ApS (Anderson, Kinsley, Negroni, & Price, 1991).

¹⁵⁴ En <http://www.rmcresearchcorporation.com/>

¹⁵⁵ En http://www.nationalservice.gov/about/role_impact/performance_research.asp

Akujobi and Simmons, por su parte, realizaron una investigación y en las conclusiones destacaban que el alumnado de la escuela elemental que había participado en experiencias de ApS, puntuaron más alto en las evaluaciones de matemáticas y de comprensión lectora que el resto de alumnado que constituía el grupo control (Akujobi & Simmons, 1997).

Diferentes investigaciones realizadas en las universidades norteamericanas demostraron que los proyectos de aprendizaje servicio mejoraban la comprensión y la aplicación de los conocimientos en el “mundo real”, aumentaban la motivación y el interés de los estudiantes por descubrir y contribuían al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (Eyler & Giles, 1999; Eyler, Giles, Stenson, & Gray, 2001; Ritchie y Walters, 2003). Los mismos estudios mostraron también que los estudiantes de escuelas intermedias y secundarias que habían participado en proyectos de ApS, tuvieron también aumentos estadísticamente significativos en su motivación para aprender y su capacidad por esforzarse para conseguir los objetivos.

El alumnado que había participado en experiencias de ApS, falta menos en clase, incrementa el número de horas de dedicación a los deberes, muestran mayor interés por las tareas escolares y consiguen un aumento modesto en las calificaciones en general (Scales, Blyth, Berkas, & Kielsmeier, 2000).

El impacto se refleja en el desarrollo competencial de los estudiantes (Marcus, Howard & King, 1993; Melchior, 1999; Wurr, 2002) y como consecuencia, en la mejora de su capacidad para analizar y sintetizar información compleja (Eyler & Giles, 1999; Melchior, 1999; Osborne, Hammerich, & Hensley, 1998). Trabajar con enfoques metodológicos participativos permite respetar los distintos estilos de aprendizaje y mejora los logros académicos.

Billig y Klute en unos estudios del *Learn and Serve* de Michigan¹⁵⁶ observaron que las calificaciones de los alumnos de secundaria mejoraba notablemente en las materias de inglés y lengua, y los estudiantes de primaria mejoraban la actitud hacia la escuela mostrando mayor esfuerzo, prestando más atención y completando las tareas a tiempo (Klute & Billig, 2002).

En el estado de Nueva Inglaterra la investigación *RMC Research* a la que hemos hecho referencia anteriormente, trabajó un programa de ApS sobre el medio ambiente. En relación a los resultados de su aplicación, los alumnos de la universidad de New Hampshire mejoraron sus resultados mientras que en Vermont no se obtuvieron mejoras sustantivas. Lo mismo

¹⁵⁶ En <http://www.michigan.gov/mcsc/0,4608,7-137-8148-20773--,00.html>

ocurrió en la universidad de Filadelfia, donde los alumnos de sexto curso obtuvieron mejores calificaciones en ciencia y lengua, pero esta mejoría no se extendió en otros cursos. En el estudio se analizaron las condiciones y el seguimiento del proyecto llevado a cabo en las distintas instituciones, y se llegó a la conclusión de que la mejoría iba asociada a la voluntad de las personas, al tratamiento de los contenidos y a la calidad del programa de ApS.

Muy importante fue el estudio realizado en el año 2004 por Scales & Roehlkepartain, en donde el ApS mostraba ventajas educativas para los alumnos y las escuelas con pocos recursos económicos. En el estudio se pudo apreciar cómo el aprendizaje servicio pone al mismo nivel a estudiantes y escuelas con menos recursos, con los que tienen más, ofreciendo así oportunidades de acceso al aprendizaje a través de esta vía metodológica (Scales & Roehlkepartain, 2004). En esta misma dirección, un estudio realizado por Hecht en 2002 sobre alumnos en situación de riesgo educativo, mostró resultados esperanzadores sobre el ApS, puesto que estos alumnos vieron en el programa una diversión y una forma más dinámica de aprender, y su participación y implicación mejoró (Hecht, 2002).

Un programa de ApS realizado con estrategias efectivas y de aprendizaje real y vivencial, puede mejorar resultados académicos en áreas tales como lectura, escritura, matemáticas y ciencias y puede ofrecer una serie de beneficios actitudinales tales como una mejor asistencia, mejores promedios de calificaciones, una mejora del esfuerzo, una mayor conciencia y comprensión de las cuestiones sociales, una mayor motivación para el aprendizaje y para las conductas pro-sociales (Furco, 2007; Melchior & Bailis, 2002).

Sorprendente es el resultado de las encuestas de Kirkham sobre el *Learn and Serve* en participantes en Wisconsin. Un 97,9% de los profesores que ofrecieron el ApS, dijo que los estudiantes aprendieron más de lo que hubieran aprendido a través de la instrucción regular. Casi la mitad (46,4%) informaron que las calificaciones de los estudiantes mejoró y el 35,8% manifestó que el ausentismo disminuyó. Los estudiantes de secundaria que participaron también compartieron estas mejorías (Kirkham, 2001).

En un estudio anterior, realizado en el año 1999 por *The National Center for Education Statistics* (NCES)¹⁵⁷, se preguntó a directores de centros públicos que habían participado en proyectos de aprendizaje servicio, cuál era el motivo o motivos por los cuales habían participado en este tipo de proyectos. Los directores debían seleccionar las razones que

¹⁵⁷ El Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES) es la principal entidad federal para recoger y analizar datos relacionados con la educación en los EEUU. En <http://nces.ed.gov/>

consideraran oportunas de entre una lista de diez opciones que se les ofrecía. Las respuestas más frecuentes fueron las que recogemos a continuación: un 53% de los encuestados respondieron que para ayudar a los estudiantes a ser miembros activos de la comunidad, un 51% para aumentar el conocimiento y la comprensión de la comunidad, un 48% para satisfacer las necesidades reales de la comunidad y establecer lazos entre la escuela y la comunidad más próxima, un 46% para fomentar el altruismo y la consideración de los demás, un 26% para mejorar el desarrollo personal y social del alumnado, casi el 20% dijo que participaron en proyectos de aprendizaje servicio para enseñar al alumnado competencias relacionadas con el pensamiento crítico o para mejorar su conciencia profesional y entre un 10-15% para mejorar actitudes hacia la escuela mejorando el rendimiento estudiantil y disminuyendo las conductas disruptivas.

Si bien en un principio las razones que prevalecen son las vinculadas al desarrollo cívico y ciudadano, su implantación ha puesto en evidencia que, aparte de aumentar el compromiso y la responsabilidad social del alumnado mediante la participación, ésta iba asociada también a la mejora de los logros académicos y al desarrollo en otros ámbitos.

En definitiva, en todos los estudios se confirma el ApS como una vía para aumentar el rendimiento de los estudiantes en general, y en especial, el rendimiento de los alumnos considerados con riesgo de fracaso escolar, aunque al mismo tiempo y de manera obvia, se constata que todos estos resultados positivos están estrechamente ligados a la calidad del programa de ApS ofrecido.

El ApS da un mayor sentido de eficacia personal y, como buena muestra de ello, nos ha parecido interesante recoger la opinión literal, sin traducir, de una estudiante que había participado en proyectos de aprendizaje servicio:

I can honestly say that I've learned more in this last year in (service learning) than I probably have learned in all four years of college. I have learned so much, maybe because I found something that I'm really passionate about, and it makes you care more to learn about it – and to get involved and do more. You're not just studying to take a test and forget about it. You're learning and the experiences we have are staying with us. It's not cram for a test the night before. I know when I take a test that I just want to get it over with. That doesn't happen with service; it stays with you.

We learn these theories in school and ideas, but until we really apply them or see them in action, they are not real. And we come out of school, if we haven't done something like this, not understanding” (Eyler & Giles, 1999:1)

Partiendo de la base que el desarrollo de los estudiantes es integral, no podemos dejar de considerar que la mejora en el desarrollo académico no se da de manera independiente al desarrollo de otros ámbitos que vamos a ver a continuación.

5.7.1.2 Desarrollo profesional y vocacional

Los proyectos de aprendizaje servicio contribuyen a establecer una buena relación entre teoría y práctica desarrollando competencias vinculadas a la profesión tales como el trabajo en equipo, la comunicación eficaz, la asunción de responsabilidades, la capacidad de emprender y las competencias relacionadas con la organización y la gestión.

Los proyectos de aprendizaje servicio contribuyen al desarrollo de la carrera profesional (Eyler, Giles, Stenson, & Gray, 2001).

5.7.1.3 Desarrollo personal y ético-moral

Según las investigaciones existentes, algunas de las cuales ya han sido mencionadas en este apartado, el aprendizaje-servicio tiene un efecto positivo en el desarrollo personal e interpersonal del estudiante. Mejora el sentido de eficacia personal, de identidad personal y el desarrollo moral.

El aprendizaje-servicio tiene un efecto positivo en el desarrollo interpersonal. El aprendizaje servicio no solamente propone educar para “la ética de los derechos, sino también en una ética de la responsabilidad personal y colectiva” (Martínez Martín, 2008: 51).

El desarrollo ético de los estudiantes, se define, generalmente, como su disposición para defender lo que es correcto, el desarrollo de valores morales y juicios, la disposición a intervenir por el bien de la justicia y el desarrollo de un fuerte sentido de lo correcto e incorrecto, y de lo bueno y malo. Furco y Billig, a partir de las evidencias recogidas en sus estudios, llegaron a la conclusión de que si se incluía la ética en los programas de ApS, los alumnos tenían mejores calificaciones en ésta y mejoraban en sus relaciones sociales (Furco & Billig, 2002).

La formación ética no es un proceso meramente cognitivo sino, fundamentalmente, producto de una práctica. “El desarrollo de experiencias significativas de servicio...resulta una forma de incorporar una ética de la solidaridad” (PaSo Joven, 2004:37).

En varios estudios se demuestra que en programas de ApS los estudiantes mejoran en eficacia personal, motivación, autoestima, confianza, razonamiento moral, resolución de problemas,

capacidad de resiliencia, liderazgo, comprensión empática, comprensión de las actitudes hacia los diversos grupos de la sociedad, y responsabilidad personal y social (Blyth, Saito, & Berkas, 1997; Conrad & Hedin, 1991; Eyler & Giles, 1999; Stukas, Clary, & Snyder, 1999).

En la medida que el alumnado es el protagonista de todo el proceso y asume una importante y significativa responsabilidad en la toma de decisiones y sus consecuencias, durante la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades emprendidas; el aprendizaje servicio va a permitir el enlace entre el desarrollo personal e interpersonal con el desarrollo académico y cognitivo del alumnado, puesto que favorece el empoderamiento del alumnado.

De acuerdo con Rifkin (1996), el hecho de que los jóvenes puedan participar en la comunidad a través de proyectos de aprendizaje – servicio les ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, les mejora la autoestima y el liderazgo, y sobre todo, permite que crezcan y florezcan su sentido de creatividad, su iniciativa y su empatía.

5.7.1.4 Desarrollo social y compromiso cívico

El ApS, ofrece la posibilidad, como hemos visto, de mejorar la conciencia ciudadana y la responsabilidad social. En uno de estos estudios, Yates (1999) mostró que los alumnos y alumnas participantes en proyectos de ApS, manifestaban una mayor participación en temas cívicos y un mayor conocimiento en temas sociales. Otros estudios demuestran que el alumnado de la escuela primaria y secundaria que participaron en actividades de ApS mostraban un aumento de la responsabilidad cívica y ética, y que los participantes en actividades de ApS adquirieron mayor conciencia cívica y demostraron tener mayor conocimiento del contexto social-histórico y del papel que juegan la moral y la política en la sociedad (Stephens, 1995; Tolo, 1999).

El compromiso social adquirido a partir de la participación en proyectos de aprendizaje servicio, ha tenido impacto en la vida futura de los participantes y muchos de ellos se han comprometido con su comunidad, con su país o con la comunidad internacional demostrando mayor empatía y altruismo (EDUSOL, 2005; Ehrlich, 2000; Furco, 2005; Scales, Blyth, Berkas, & Kielsmeier, 2000; Tapia, 2006a; Tapia, 2006b).

Al mismo tiempo, se ha demostrado que representa un enriquecimiento para el profesorado y los centros en cuanto que ofrece una forma novedosa de acercarse a los problemas de la comunidad y de promover un trabajo con agentes comunitarios más allá de los muros del

centro educativo y supone una experiencia educativa donde el profesorado afronta una situación de compromiso y de transformación.

En definitiva, según las investigaciones, el desarrollo de este tipo de proyectos favorece el desarrollo de la sensibilidad social del alumnado, reduce los estereotipos y representa un enriquecimiento mutuo entre la escuela como institución y la comunidad.

5.7.2 El aprendizaje servicio en la formación del profesorado

En la década de los 90 un gran número de instituciones en Norteamérica había incorporado el aprendizaje servicio en los planes de estudio de formación del profesorado. Erickson y Anderson (1997) recogen en su libro los modelos y los conceptos desarrollados en relación a este tema.

Esta tendencia a incorporar el ApS en los planes de estudio de formación del profesorado, tiene su base en estudios que ponen de manifiesto que la implantación de proyectos del aprendizaje servicio favorece el desarrollo de todo un conjunto de competencias transversales que resultan imprescindibles para el ejercicio de la profesión docente. (Root, Callagan, & Sepanski, 2001: 223).

Si, tal y como se ha reflejado en anteriores apartados, el aprendizaje servicio tiene evidentes ventajas en lo referente al desarrollo integral del alumnado, parece evidente que deba incluirse en los planes de estudio de formación del profesorado como un ejemplo de metodología.

El aprendizaje servicio incluido en los planes de estudio de formación del profesorado se asocia a una mayor voluntad de uso de la metodología en el ejercicio profesional como futuros docentes (Wade, Anderson, Yarbrough, Pickeral, Erickson, & Kromer, 1999). Su puesta en práctica y la evidencia de las ventajas que ofrece, resultan mucho más convincentes que cualquier clase teórica.

La publicación de Root, Callagan y Sepanski (2001) recoge datos en relación a diferentes investigaciones realizadas en la década de los noventa que tenían como objetivo, por una parte, abordar las lagunas existentes en relación a la investigación del aprendizaje servicio en la formación del profesorado y por otra, analizar el impacto que su puesta en práctica podía tener para mejorar la calidad de los aprendizajes y de la educación en general. Participaron doscientos catorce estudiantes de educación de seis instituciones diferentes que incluyeron el aprendizaje servicio en sus planes de estudio y que estaban asociados al *National Service-Learning in Teacher Education Partnership (NSLTEP)*.

NSLTEP fue un proyecto de colaboración de seis años de duración financiado por NSLC para avanzar en la integración del aprendizaje-servicio en la formación docente¹⁵⁸. Se llevaron a cabo dos tipos de estudios: los estudios de la práctica (por ejemplo, el estado actual del aprendizaje-servicio, los retos asociados con la implementación y las buenas prácticas) y los estudios de los impactos (por ejemplo, los impactos en el profesorado, sus disposiciones, el razonamiento prosocial y sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje).

En uno de estos estudios que forma parte del proyecto mencionado, la metodología utilizada combinaba estudios cualitativos y cuantitativos. Se realizaron *pre-tests* y *post-tests* para medir, a nivel cuantitativo, las variables de interés para la investigación: “eficacia de la enseñanza” entendida como la creencia que tenían los participantes en relación a la influencia de la enseñanza en los logros conseguidos por su alumnado. Se valoraban las expectativas de eficacia en general (*General Teaching Efficacy* -GTE) y la eficacia a nivel personal (*Personal Teaching Efficacy*- PTE). La GET se refiere a la creencia sobre la influencia que tiene la escuela y los maestros en los logros del alumnado, independientemente de los elementos externos que puedan distorsionarlos. La PET se refiere a la confianza que el propio profesor tiene en sus habilidades para influenciar en los logros de sus alumnos (Bandura, 1997).

Otras de las variables analizadas fueron: el “compromiso con la profesión” definida como la orientación positiva hacia el ejercicio de la profesión o lo que podríamos denominar vocación, la “actitud hacia la diversidad”, el “compromiso ético”, el “compromiso personal con el aprendizaje servicio en un futuro”, y el “uso del aprendizaje servicio como metodología en su futura profesión”.

Las preguntas cualitativas se realizaban en el *post-test* y hacían referencia a preguntas de elección de opción y justificación de la elección y preguntas abiertas en relación a las características de la experiencia de aprendizaje servicio llevada a cabo.

Después de analizar los datos se vio que las expectativas de los profesores que habían participado, hacia su eficacia personal era mayor y sus actitudes y opinión hacia la profesión y hacia el alumnado era optimista reflejando un interés por continuar colaborando en proyectos de aprendizaje servicio con el ánimo de implementar esta metodología en su futuro profesional. Sin embargo, también se precisa en las conclusiones, que los resultados de las diferentes investigaciones, en general, demuestran que se debe tener muy en cuenta la calidad

¹⁵⁸ En <http://www.servicelearning.org/library/resource/6600>

de los proyectos llevados a cabo y su pertinencia para las características del colectivo al que va orientado para que realmente se produzcan avances positivos.

Conclusiones capítulo V

En este capítulo se ha ofrecido un panorama general sobre el aprendizaje-servicio que ha sido definido como una filosofía, como una propuesta y como una pedagogía que se concreta en función del contexto y de las necesidades del mismo, con el objetivo de conseguir el bien común.

La propuesta pedagógica del APS, se concreta como una metodología de creciente difusión mundial que apunta a generar un aprendizaje participativo y solidario, que se propone ofrecer a los alumnos la oportunidad de tomar contacto con la realidad así como de aplicar allí los conceptos aprendidos (Tapia 2004:8). No solamente pretende promover el trabajo en la comunidad para dar respuesta a necesidades sociales reales, sino que pretende optimizar los aprendizajes académicos de los estudiantes y contribuir a su desarrollo personal y social. Este doble objetivo es uno de los aportes principales de esta metodología respecto a otras parecidas.

Como filosofía, el aprendizaje servicio es un método de enseñanza que combina el servicio a la comunidad con la instrucción académica para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, así como la responsabilidad cívica. Como programa, es una metodología de enseñanza y aprendizaje gracias a la cual, los jóvenes desarrollan habilidades mediante la participación activa y, como metodología, el aprendizaje servicio es una forma de educación basada en la experiencia en la que los estudiantes se comprometen en actividades que relacionan las necesidades personales y de la comunidad, con oportunidades intencionalmente diseñadas con el fin de promover el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes (Jacoby, 1996:5).

La propia definición del término nos señala cuales deberían ser sus objetivos así como las características y las condiciones que deberían tenerse en cuenta para ofrecer proyectos de ApS de calidad.

El aporte principal del aprendizaje servicio viene encabezado por la integración de los objetivos académicos y de servicio en el desarrollo de actividades que enlazan con las necesidades reales de la comunidad, y suponen la participación del alumnado en la planificación y el desarrollo de actividades de servicio a los demás. Debe suponer un proceso

de reflexión que permita aprender a partir de la experiencia del servicio y el reconocimiento de los logros no solamente para uno mismo sino también para los demás.

Así pues, aunque los servicios realizados puedan variar ampliamente por lo que a los temas y los contextos de aplicación se refiere, lo que no puede perderse es el verdadero sentido de lo que representa el aprendizaje servicio y la eficacia que conlleva en relación al aprendizaje y al servicio. De lo contrario, el término podría ser usado para designar cualquier actividad que implique actuar en una determinada comunidad.

En este capítulo nos hemos hecho eco no solamente de las ventajas que ofrece sino también de los riesgos y las objeciones que recoge la bibliografía existente al respecto. La mejoría va asociada a cómo se traten los contenidos y cuál sea la calidad del programa. El desconocimiento y la falta de voluntad para aplicarlo, pueden provocar resultados negativos que se encuentran en la base de la mayoría de las objeciones y los riesgos que se han hecho evidentes en relación al aprendizaje servicio.

Fundamentado en la teoría experiencial de Dewey, el aprendizaje servicio se inició en EEUU, país donde existen gran número de experiencias de aprendizaje servicio, aplicadas en distintos niveles educativos y fundamentalmente en los niveles K-12 que es donde su desarrollo ha sido más amplio. El grado de integración curricular del aprendizaje servicio en este país ha sido variable. El auge y la popularidad conseguida en EEUU, se extendió por Latinoamérica, Europa y otros continentes. En países como Argentina, Uruguay o Chile se asocia a una vocación de solidaridad y de ayuda que el alumnado aprende desde pequeño realizando servicios a una comunidad cercana. Por este motivo en Latinoamérica se prefiere hablar de Aprendizaje y Servicio Solidario (ApSS) identificándose a menudo con actividades de servicio comunitario.

De los resultados de las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas principalmente en EEUU, a raíz de las experiencias de ApS llevadas a cabo básicamente en las escuelas, se desprende que el ApS tiene un impacto positivo en el desarrollo integral del alumnado. Lo que se aprende con esta metodología difiere en calidad a lo aprendido con las metodologías tradicionales.

Según las investigaciones, el ApS respeta los distintos estilos de aprendizaje y favorece un aprendizaje colectivo más rico, se aprende aplicando la información en contextos reales y complejos y, como consecuencia, aumenta la capacidad de comprensión. Al conectar lo

personal con lo intelectual, se produce una integración significativa de la información que va más allá de lo puramente memorístico.

Desde el paradigma educativo, los programas de ApS obtienen unos resultados muy positivos para el desarrollo de las competencias transversales de los alumnos a quienes va dirigido. Produce una serie de impactos positivos en todos los ámbitos cognitivos, emocionales y sociales del alumno, que le preparan como futuro profesional y como ciudadano con capacidad para aprender a lo largo de toda la vida.

La calidad del servicio de aprendizaje mejora la comprensión de la materia, pero es preciso el desarrollo del pensamiento crítico para que este conocimiento resulte útil. La reflexión, tiene un impacto en la calidad de pensamiento de los estudiantes y la resolución de problemas, mejoran su capacidad para identificar cuestiones sociales y les abre a nuevas ideas. Los cambios en la capacidad de pensamiento crítico representan una transformación en la manera como los estudiantes ven y utilizan el conocimiento.

El ApS ayuda a tomar conciencia de las necesidades que no siempre resultan evidentes y ofrece oportunidades para participar y actuar. Como dice Puig (2011), permite desarrollar competencias de cabeza, de corazón y de manos con lo cual podría decirse que permite dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y resultar de gran ayuda para reducir el fracaso escolar. Combina aprendizaje y servicio en un mismo proyecto y añade valor a cada una de las partes.

El ApS no procura únicamente el éxito individual, sino que procura favorecer la participación responsable y activa en proyectos orientados hacia el bien común, con lo cual, vincula el éxito al compromiso cívico; permite adquirir mayor consciencia de la realidad y la adquisición de valores mediante su puesta en práctica puesto que mejora el autoconocimiento, la autoestima y el sentimiento de ser y de sentirse útil.

Para llevar a cabo un proyecto se precisa de la colaboración y la cooperación entre dos instituciones y fruto de este proceso colaborativo es el enlace entre el aprendizaje experiencial con el servicio a la comunidad.

Un buen programa que combine el servicio y el aprendizaje involucra a las personas en acciones responsables y retadoras por el bien común, proporciona oportunidades estructuradas para que las personas reflexionen críticamente en su experiencia de servicio y articula objetivos claros de servicio y aprendizaje para todos los participantes.

Es difícil a menudo que, desde la universidad, se desarrollen metodologías que nos permitan formar actitudes. Centrándonos en el mundo universitario, el cambio de paradigma que supone el proceso Bolonia y la formación basada en competencias que pretende, hacen que este dato resulte fundamental en la formación de los estudiantes y en la formación del profesorado que va a educarlos. Por este motivo, existe una preocupación por encontrar aquellas metodologías docentes que, como el ApS, permitan a los estudiantes aprender y adquirir valores, metodologías que hagan posible el desarrollo de las competencias personales y sociales conectadas con la realidad, tan difíciles de valorar desde los distintos niveles educativos y en especial, desde la educación superior.

Si los resultados del aprendizaje- servicio aplicado en las aulas han demostrado que el desarrollo de este tipo de proyectos favorece el desarrollo integral del alumnado y contribuyen a la reducción del fracaso escolar en los centros, según datos procedentes de los diferentes estudios a los que ya nos hemos referido, parece imprescindible formar a los futuros docentes en esta metodología que, más adelante, podrán estar trabajando en el aula con sus alumnos.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO VI
CALIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LAS
UNIVERSIDADES

CAPÍTULO VI

CALIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD

“Las universidades son cada vez más conscientes de que su función no se puede realizar con calidad al margen de la responsabilidad social que, como instituciones, se le exige” (Martínez Martín 2008:7). De acuerdo con el autor, una educación de calidad debe considerar los conocimientos científicos junto con la formación en competencias y valores necesarios para el desempeño del trabajo y el ejercicio de la ciudadanía.

Antes de pasar a describir nuestra propuesta de implementación del ApS en el Prácticum de la formación inicial del profesorado, consideramos imprescindible hacer referencia a la responsabilidad social universitaria.

El proceso formativo, como ya hemos dicho en diversas ocasiones a lo largo de este trabajo de investigación, debe entenderse en un sentido amplio que prepare a los estudiantes para ejercer como profesionales y como ciudadanos. La formación en valores debe ser fruto del compromiso institucional. Existen tres vías de aprendizaje ético según Martínez Martín: a través de la observación, a través de la práctica y del ejercicio y, de manera autónoma (Martínez Martín, 2008:13). Parece evidente que los contextos de aprendizaje que se planteen desde la universidad van a tener un papel fundamental para la transmisión en valores.

La convergencia europea invita a plantear los compromisos que las universidades han venido adquiriendo a lo largo del tiempo, destacando la importancia de una formación integral de los estudiantes como profesionales y como ciudadanos, que considere la formación ética¹⁵⁹. En este tipo de formación ética Martínez Martín y Hoyos distinguen tres dimensiones (Martínez Martín & Hoyos, 2006):

- La formación deontológica referente al ejercicio de la profesión docente, en nuestro caso.
- La formación ciudadana y cívica.
- La formación humana, personal y social.

Según estos autores, mientras la primera de estas formaciones tiene una clara aceptación como indicador de calidad de la enseñanza superior y la segunda se interpreta como una

¹⁵⁹ En este sentido recordar la declaración de Berlín que hemos analizado en el capítulo 2 del presente trabajo de investigación.

necesidad, la tercera, exceptuando algunos casos, se identifica con otros niveles educativos y, a menudo, se mantiene al margen de la misión y las funciones de las universidades. Perry (1971) ya insistió hace tiempo en la importancia de considerar el desarrollo intelectual y ético de los estudiantes en la universidad.

De acuerdo con Cong (2008), al hablar de calidad en el ámbito universitario, hay que remitirse a los diferentes enfoques teóricos que, en resumen, consideran la calidad desde diferentes enfoques:

- La calidad como prestigio, hace referencia a la reputación académica de las instituciones educativas,
- la calidad en función de los recursos, considerando instituciones universitarias de calidad aquellas que cuentan con recursos y medios superiores a los habituales,
- la calidad como resultado. Desde este enfoque una institución universitaria es exitosa en función del éxito de sus egresados, y
- la calidad como cambio (valor añadido). En este enfoque el valor está dado a la incidencia de la institución sobre el cambio de conducta de los alumnos y, desde esta la calidad de las instituciones universitarias es valorada en función de lo que se enseña en ellas, de su nivel docente, de su currículum, de su sistema pedagógico y del clima institucional.

Todas ellas juntas, debidamente ponderadas, deben dar una cierta idea de la calidad de una institución. Según Buendía y García (2000), de alguna manera todos los enfoques participan en considerar una institución universitaria de calidad cuando es pertinente (coherencia entre las expectativas del contexto y la oferta de la institución), eficiente y eficaz.

A todo ello vamos a referirnos en el apartado siguiente.

6.1. Variables de calidad organizativa en el proceso formativo

En todo proceso formativo, y en el caso concreto del Prácticum como parte de este proceso, es necesaria la implicación de las instituciones que colaboren. En este sentido, será fundamental considerar, no sólo la disponibilidad de los profesores, sino también la que muestren los directivos y los coordinadores de ambas instituciones, para que este trabajo se lleve a cabo de manera colaborativa y eficaz puesto que, el compromiso institucional, es imprescindible.

Una manera de que las organizaciones, y en nuestro caso, las universidades, puedan adaptarse al entorno cambiante en el que nos encontramos, es considerando la formación en un sentido amplio. Una formación que debe procurar el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones y que incide, al mismo tiempo, en la mejora de la efectividad de la organización que le acoge, puesto que las iniciativas de formación adquieren sentido en el marco de la organización donde se lleva a cabo (Hinrichs, 1976; Zabalza, 2008).

En una organización, deben estar presentes un conjunto de elementos que definen la estructura formal, constituida por los reglamentos o conjunto de acciones regladas que deben llevar a cabo sus miembros, los objetivos o conjunto de resultados explícitos que se deben conseguir mediante las acciones antes mencionadas, y el sistema de incentivos o compensaciones que sus miembros van a recibir, expresado normalmente de forma material, si se han conseguido los resultados esperados. La estructura formal nos define el grado de eficacia que tendrá nuestra organización considerando el logro de los objetivos propuestos y la motivación a la que se asocia la eficacia es de tipo extrínseco.

Aplicando los conceptos al Prácticum, podríamos decir que el logro de los objetivos de esta asignatura que, de manera general, ya han sido definidos antes, acorde con un conjunto de acciones asociadas a los reglamentos, nos garantizaría la eficacia de las acciones realizadas.

Sin embargo, aunque no consten de manera explícita, si lo que se pretende es conseguir un proceso formativo de calidad, se deberían considerar también un conjunto de elementos, no recogidos en la estructura formal anteriormente citada, pero que adquieren un alto grado de importancia y que nos permiten ir mucho más allá de la eficacia.

De acuerdo con Bastons (2000), los elementos no recogidos en la estructura formal constituirían la estructura informal en una organización que pretende orientarse hacia la calidad. Estos elementos serían las acciones o los comportamientos espontáneos que las personas tienen y que no están escritos en el reglamento de la estructura formal. El descubrimiento de las oportunidades que resultan fundamentales en los procesos de adaptación a nuevos entornos, y las consecuencias, satisfacciones o fines subjetivos que se consiguen y que no están recogidos explícitamente en la normas, y que se producen sin compensaciones que, de manera explícita, proporcione la organización. A estos últimos les llamaríamos valores. En la tabla siguiente se establece una relación entre los diferentes elementos mencionados.

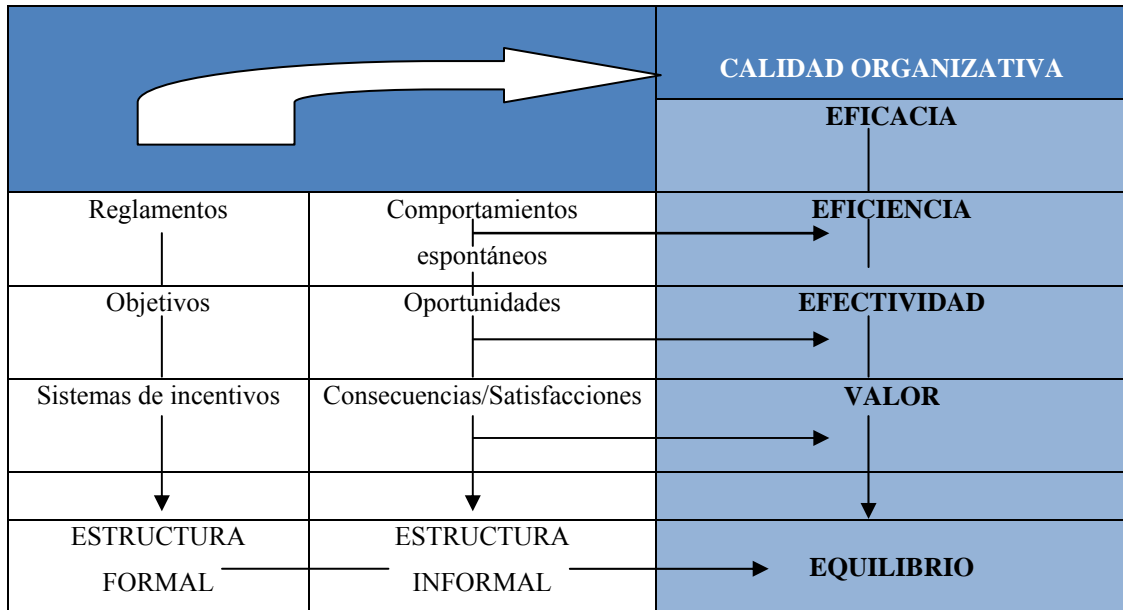


Tabla 35: Elementos constitutivos de la estructura formal e informal en una organización o institución.
Fuente: Adaptación Pérez López (1998) y Bastons (2000)

Tal y como se muestra en la tabla anterior, la calidad de los tres elementos de la estructura informal se expresa mediante las variables de “eficiencia”, “efectividad” y “valor”. Para estar en auténtico equilibrio, una organización debe ser eficaz, en su estructura formal y, además, debe ser eficiente, efectiva y aportar valor. Es decir, debe considerar los elementos de la estructura formal y los elementos de la estructura informal.

La eficiencia mide el grado en que la organización es capaz de aprovechar los comportamientos espontáneos de las personas, no recogidos en los reglamentos. La efectividad o consistencia mide el grado de adecuación de la organización o la institución universitaria en nuestro caso, a su entorno y el grado en que se aprovechan las oportunidades que este entorno nos ofrece. En este caso, se actúa por el prestigio que representa el ejercicio de la tarea. Finalmente el valor mueve a las personas a actuar por unos ideales de servicio en beneficio propio y de los demás.

De acuerdo con Villa y Poblete (2007:21) entendemos por valores:

Los ideales internos que mueven a la persona a actuar en función de sus prioridades en la vida. La formación universitaria no puede reducirse a una buena formación académica, sino que es imprescindible un esfuerzo en el desarrollo de valores que consiga que los universitarios sean principalmente *personas* y, por tanto, defiendan y postulen los valores que dignifican a todos los seres humanos como personas independientemente de cualquier otra variable que las diferencie.

La importancia de los valores en la educación actual viene reseñada por múltiples autores e instituciones, tal como se recoge en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998) en el Siglo XXI: Visión y Acción:

En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual, las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias, nuevos conocimientos e ideales.

Dado que tiene que hacer frente a importantes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensión de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

Ante la situación actual, el entorno juega un papel fundamental puesto que, como ya hemos visto en anteriores capítulos, nos encontramos ante un momento de nuevas realidades a nivel legislativo y social que afectan al sistema educativo en general y que deberían considerarse como oportunidades.

Hablar del Espacio de Educación de Educación Superior (EEES), supone hablar de una nueva pedagogía universitaria, de una nueva forma de enseñar y aprender que se traduce en un nuevo concepto de crédito universitario y en una nueva organización de los planes de estudio. No se trata de hacer solo modificaciones superficiales, sino de diseñar y poner en marcha modificaciones profundas que ponen una relevancia especial en el aprendizaje y en la asimilación de las competencias necesarias para ejercer la futura profesión docente con vocación y con compromiso.

El profesorado, más allá de garantizar la necesaria formación académica, tendrá que estar orientado hacia una formación en sentido amplio que incluya un asesoramiento integral del estudiante en su trayectoria universitaria. El plan de estudios de Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria contempla un alto porcentaje de clases prácticas, con buena parte del profesorado procedente del ámbito profesional, y pretende una estrecha relación entre la universidad y la empresa a través de los programas de prácticas externas. El objetivo de este aumento de créditos del Prácticum es el de dotar al alumno de todos los conocimientos, habilidades y aptitudes que exija el mercado, sin olvidarse de la formación en valores.

Es importante considerar qué aportaciones pueden hacer los jóvenes para mejorar su calidad de vida y la del entorno en el que viven, qué valor pueden aportar los jóvenes, como entorno

cambiante, y como podemos adaptarnos las universidades para hacerlo posible. Nuestros estudiantes deben pasar de ser clientes que consumen a ciudadanos implicados en las necesidades de su entorno profesional y social.

El modelo colaborativo del Prácticum que hemos propuesto en el capítulo IV pretende favorecer el desarrollo del compromiso, la participación y el desarrollo de competencias no solamente académicas sino también profesionales, pedagógicas y personales.

6.2. Variables de calidad motivacional

En una organización las personas se mueven por motivaciones. Ya hemos visto que Zabalza hacía referencia a unas competencias de tercer nivel que implicaban un dominio superior de la actividad profesional entre las cuales destacaba la motivación, y que ésta, estaba también presente en los objetivos del Prácticum destacados en la guía de la evaluación de las competencias del Prácticum de Grado de Maestro de la Agencia para la calidad del sistema universitario en Catalunya (Zabalza, 2006; AQU, 2009).

Según Weiner (2000), la motivación es una variable de la personalidad que influye en la actitud y que depende de los objetivos que se pretendan conseguir. Para Pérez López (1993) y Ferreiro y Alcázar (2002) la motivación sería como el impulso que tienen las personas a actuar para lograr satisfacciones, para alcanzar un motivo. La satisfacción, según estos mismos autores, sería la fuerza sin la cual no se explica la acción humana. Bastons identifica el “motivo” con la satisfacción (Bastons, 2000).

La eficacia, la eficiencia, la efectividad y el valor constituyen variables de la organización que se relacionan respectivamente con los diferentes tipos de motivación (extrínseca, intrínseca, instrumental y moral) y determinan, de manera completa, la calidad organizativa de un sistema de interacciones. El equilibrio de la organización depende de la calidad motivacional, del grado en el que intervienen las diferentes motivaciones en las acciones de los miembros que componen una organización.

Veamos la tabla que hemos recogido en el apartado anterior, ampliada recogiendo los diferentes tipos de motivación y su relación con la estructura formal y con los diferentes elementos que componen la estructura informal en una organización o institución.

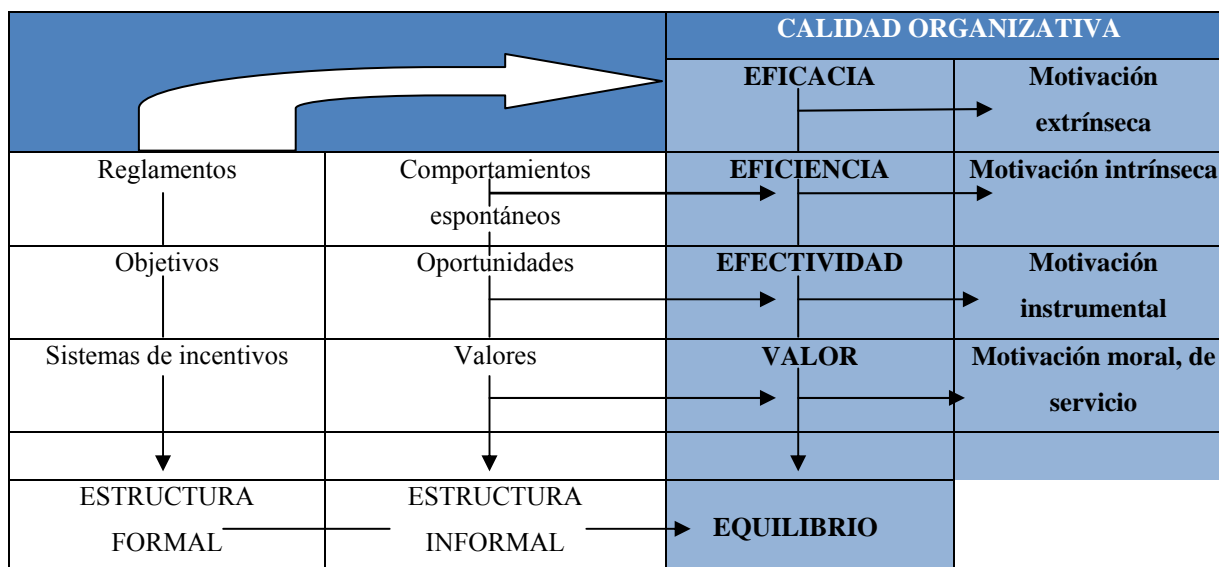


Tabla 36: Variables de calidad en una organización o institución.
Fuente: Adaptación Pérez López (1998) y Bastons (2000)

Analizando las variables de calidad definidas en la estructura informal y su relación con la calidad motivacional, la eficacia sería la “satisfacción lograda por la ejecución de un plan de acción” (Pérez López, 1993:54). Esta variable, según el mismo autor, refleja el grado de satisfacción de la persona expresado en resultados externos y se relaciona por ello con un tipo de motivación externa o extrínseca.

El tipo de motivación que mueva a las personas, en nuestro caso a los estudiantes, puede ser un indicador de su vocación hacia la profesión.

Podemos hablar de cuatro "clases" diferentes de motivos relevantes. Los dos primeros son los más conocidos y se corresponden con la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. La primera produce resultados externos a la persona y se vincula a la satisfacción de las necesidades materiales. La motivación intrínseca produce resultados internos a la persona, es lo que le sucede a la persona por el hecho de realizar la acción puesto que la acción le gusta por sí misma.

Los otros dos tipos, la motivación instrumental y la motivación moral o de servicio, no son tan conocidos pero a nosotros nos interesan de manera especial ya que permiten la adaptación al entorno y nos permiten ser efectivos y añadir valor a las acciones que realizamos. De acuerdo con Bastons (2000), la motivación instrumental es la que nos mueve para que nuestros resultados sean efectivos y nos mueve a adaptar nuestra actuación a las necesidades del entorno. La motivación moral es la que mueve a la persona a actuar por el valor que tiene su actuación para lograr el bien común. Las personas nos movemos por la combinación de

diferentes motivaciones y los cuatro tipos de motivación son especialmente relevantes para el análisis del comportamiento de una organización resultando de especial interés que, entre los motivos que nos mueven a actuar, esté también presente el interés por el bien de los demás (motivación moral o de servicio).

6.3. El enfoque de aprendizaje como variable de calidad

Si en los dos apartados anteriores hemos hecho referencia a la relación existente entre los distintos elementos que aportan calidad a una organización o institución educativa, en nuestro caso, en este apartado nos interesa analizar la relación que puede existir entre las motivaciones que mueven a las personas y el aprendizaje que se produce en ellas al interactuar con el exterior.

Antes de pasar a analizar los diferentes enfoques, vamos a definir qué entendemos por aprendizaje. De acuerdo con Pérez López (1991:54): “llamaremos *aprendizaje* a cualquier tipo de cambio que ocurra en el interior de las personas que han realizado la interacción, como consecuencia de las experiencias que han tenido en ponerla en práctica, *siempre que dicho cambio sea significativo para la explicación de las futuras interacciones*”. El aprendizaje entendido de esta manera, implica la existencia de la comprensión.

Explorar qué significa aprender para el aprendiz, cómo éste experimenta, comprende o conceptualiza el aprendizaje, es denominado concepción del aprendizaje¹⁶⁰ (Marton, Watkins, & Tang, 1997).

Hoy en día existen dos principales orientaciones respecto a los enfoques de aprendizaje en los estudiantes que han sido identificadas en un amplio conjunto de investigaciones y contextos: la profunda dirigida a la búsqueda de significado y la superficial dirigida a la reproducción (Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca, & Rubio, 2005: 18). Debemos pensar en el aprendizaje como un cambio por medio del cual conceptualizamos el mundo a nuestro alrededor.

Los primeros autores que utilizaron los términos de enfoque profundo y enfoque superficial de aprendizaje, fueron Marton y Säljö a raíz de una investigación que realizaron con el objetivo de conocer el grado de comprensión que mostraban los alumnos (Marton & Säljö,

¹⁶⁰ El término concepción no implica estabilidad, sino que los autores se refieren al modo en que una persona se relaciona con su mundo exterior.

1976a,1976b). El R-SPQ 2F – *Revised two-factor Study Process Questionnaire*- (Biggs, Kember, & Leung, 2001) y el RASI –*Revised Approaches to Study Inventory*- (Entwistle, 1995), son las versiones actualizadas de los cuestionarios más conocidos y utilizados, hasta el momento, en la evaluación de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios.

Las características que definen los enfoques u orientaciones de aprendizaje tienen su base en las intenciones (motivaciones) mostradas por los estudiantes (Hernández Pina *et alt.* 2005: 19). El enfoque que se dé al aprendizaje y los resultados que de este hecho se deriven, tendrán una vinculación con el tipo de pensamiento que los estudiantes desarrollen y con el tipo de motivación que tienen nuestros estudiantes para aprender.

La universidad debería favorecer el desarrollo del pensamiento estratégico basándose en un modelo de formación por competencias. En el caso del Prácticum, si lo que se pretende es la mera aplicación de la teoría, el procesamiento de la información que el estudiante realiza es meramente reproductivo y el enfoque del proceso formativo queda en un plano superficial con lo cual no podemos hablar de un verdadero desarrollo competencial.

En el enfoque superficial deriva de una concepción extrínseca del aprendizaje y como consecuencia “la motivación que impulsa al estudiante suele ser la mera aplicación, memorización o reproducción de los conocimientos” (Hernández Pina, 1996: 39). Para esta autora la comprensión de las razones de por qué un alumno estudia o aprende de un modo determinado nos remite a “considerar los enfoques de aprendizaje en relación con el contexto académico que rodea a las experiencias de aprendizaje” (Hernández Pina, 1996:42). Según Biggs, existe una “interacción entre lo personal y lo contextual” (Biggs, 1999:17) y, un enfoque de aprendizaje describe la combinación de una intención y una estrategia a la hora de abordar una tarea concreta, en un momento concreto.

Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca y Rubio (2005:17) hacen una síntesis de diferentes investigaciones en relación a los elementos característicos que definen a los estudiantes que adoptan enfoques de aprendizaje superficial y enfoques de aprendizaje profundo destacando los siguientes:

ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES ANTE EL APRENDIZAJE	
ENFOQUE SUPERFICIAL	ENFOQUE PROFUNDO
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es un medio para lograr un fin, un acto de equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado. • Mantienen una concepción cuantitativa del aprendizaje: adquirir información y conceptos acerca de los contenidos de la materia y reproducir esa información con éxito en la evaluación. • Lamentan el tiempo empleado en su trabajo, y no se sienten satisfechos con él. • Conciben la tarea como una demanda a satisfacer, evitando los significados personales que ésta puede tener. • Poseen un bajo autoconcepto académico. • Cumplir los requisitos en la evaluación, o resolver lo demandado, se convierten en la motivación para aprender. • Se limitan a lo esencial, centrándose en aspectos concretos más que en su significado. • Ven los componentes de la tarea como aspectos no relacionados, encontrando dificultades para dar sentido a las tareas nuevas. • La reproducción y el aprendizaje memorístico marcan el abordaje de las tareas. • No utilizan la planificación. • Aceptan pasivamente las ideas y la información. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es un acto emocionalmente satisfactorio. • Mantienen una concepción cualitativa del aprendizaje: transformar, cambiar las formas de ver el mundo, ser creadores de su realidad, fomentar la metacognición y promover el desarrollo personal. • Su motivación está basada en el interés por las materias, comprenderlas y conseguir que el aprender tenga una significación personal. • Son capaces de programar a largo plazo y están abiertos a sugerencias sobre cómo planificar su trabajo y llevarlo a cabo eficazmente. Por tanto, definen sus objetivos y los persiguen. • Las estrategias que utilizan están basadas en su interés hacia la materia y la utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad. • Relacionan los componentes de la tarea entre sí y con otras materias, integrándolas en un conjunto. • Buscan el significado inherente en la tarea. • Interaccionan crítica y activamente con la materia examinando argumentos lógicos y relacionando las evidencias con las conclusiones.

Tabla 37: Actitudes de los estudiantes ante el aprendizaje.
Fuente: (Hernández Pina *et al.*, 2005)

No es preciso que se manifiesten todas las características para poder definir un enfoque como superficial o profundo e incluso pueden presentarse combinación de ambos en función de las tareas planteadas, pero lo que sí que cada estudiante muestra en general, aunque sea de manera inconsciente, es una orientación hacia un tipo u otro de aprendizaje.

De acuerdo con esta clasificación y relacionando los enfoques con el tipo de aprendizaje que de ellos pueda derivarse, podríamos distinguir de manera sintetizada dos concepciones de aprendizaje en los estudiantes universitarios (Marton, Watkins & Tang, 1997):

CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
ENFOQUE SUPERFICIAL	ENFOQUE PROFUNDO
<p>APRENDER hacia la REPRODUCCIÓN</p> <p>Tipo de aprendizaje que se caracteriza por el incremento del conocimiento, la memorización, la reproducción y la aplicación.</p>	<p>APRENDER procurando el SIGNIFICADO</p> <p>Tipo de aprendizaje que se caracteriza por la comprensión, la capacidad de ver las cosas de manera diferente y de adaptarse a los diferentes contextos y la posibilidad de cambiar como persona.</p>
<p>Habitualmente coincide con resultados bajos por lo que respecta al aprendizaje.</p>	<p>Asociado a resultados que favorecen el desarrollo competencial de los estudiantes.</p>

Tabla 38: Concepciones del aprendizaje en los estudiantes universitarios.

Fuente: (Marton *et al.*, 1997)

Una formación entendida en sentido amplio debe procurar el desarrollo de aprendizajes de enfoque más profundo. En el caso del Prácticum, si éste se vincula a un mero proceso aplicativo de la teoría, estaremos favoreciendo un enfoque superficial del aprendizaje, pero si por el contrario se integra en el proceso formativo, es posible desarrollar enfoques de aprendizaje de carácter profundo. Por todo ello, podemos concluir que la adopción de un determinado enfoque por parte del estudiante va a depender no solamente de su motivación, sino también de los contenidos de aprendizaje y de cómo éstos se planteen (Marton y Saljö, 1976a, 1976b).

Los estudiantes utilizan estrategias distintas cuando se enfrentan con diferentes materiales o tareas de aprendizaje. Así pues, un enfoque de aprendizaje va a estar influenciado por el contexto y las demandas y describe, como consecuencia, la combinación de una intención y una estrategia a la hora de abordar una tarea concreta, en un momento concreto (Richardson, 2000; Biggs, 2002).

El fenómeno de procesos autorregulatorios o el desarrollo de estrategias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje han sido algunos de los planteamientos tenidos en cuenta como favorecedores del enfoque de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. Según una

investigación realizada por Wilson y Fowler (2003) para conocer la relación existente entre los planteamientos curriculares y el enfoque en el aprendizaje, los resultados indicaron que los estudiantes que se implican en diseños curriculares basados en la acción, como sería el caso del Prácticum, desarrollan de forma preferente un enfoque profundo Wilson y Fowler (2003).

Según (Hernández Pina, 2005 *et alt*:32) los elementos que promueven un tipo de aprendizaje superficial o profundo son los recogidos en la tabla siguiente:

ELEMENTOS QUE PROMUEVEN EL APRENDIZAJE	
ENFOQUE SUPERFICIAL	ENFOQUE PROFUNDO
<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de evaluación que enfatizan en la reproducción o la aplicación de conocimientos triviales que crean ansiedad. • Mensajes cínicos y conflictivos sobre las recompensas a obtener. • Currículum excesivamente cargado. • Pobre o ausente <i>feedback</i> en el proceso de aprendizaje. • Pérdida de la independencia en el estudio. • Pérdida de interés en el programa de contenidos de la asignatura. • Previas experiencias educativas dirigidas a desarrollar este enfoque. 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos de enseñanza y evaluación que fomentan la actividad y el compromiso con las tareas de aprendizaje. • Estimulante y considerada enseñanza comprometida con la materia, subrayando el significado y relevancia para los estudiantes. • Expectativas académicas claramente establecidas. • Oportunidades para ejecutar una selección responsable en el método y contenido de estudio. • Interés y profundidad en los contenidos de la materia. • Experiencias educativas anteriores dirigidas hacia este enfoque. • Es activada su motivación intrínseca y su curiosidad. • Son estudiantes independientes. • Les damos oportunidades. • Pueden elegir en sus tareas. • El medio les ofrece apoyo y <i>feedback</i>. • Hay una organización clara y bien estructurada. • Se hace énfasis en la práctica y en el refuerzo.

Tabla 39: Elementos que promueven el aprendizaje.

Fuente: (Hernández Pina *et alt.*, 2005)

Siguiendo con las clasificaciones realizadas por estos autores, destacaríamos los factores que, según ellos mismos, promueven un enfoque de aprendizaje profundo por parte del alumnado y del profesorado.

FACTORES QUE PROMUEVEN UN APRENDIZAJE PROFEUNDO	
Por parte del estudiante	Por parte del profesorado
<ul style="list-style-type: none"> • Una intención de alcanzar la tarea de forma significativa y apropiada (a partir de una motivación intrínseca). • Un apropiado <i>background</i> de conocimientos. • Habilidad para enfocar la tarea a un alto nivel conceptual. • Genuina preferencia y habilidad para trabajar conceptualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza es un modo de encontrarse con la estructura del tópico explicitado. • La enseñanza se dirige a facilitar una respuesta positiva desde los estudiantes, cuestionándoles, presentándoles problemas, en lugar de simplemente exponer la información. • Una enseñanza que se construye sobre lo que el alumno ya sabe. • Confrontar y erradicar ideas erróneas.

Tabla 40: Factores que promueven un aprendizaje profundo.

Fuente: (Hernández Pina *et al.*, 2005)

No se trataría de cambiar a los sujetos, hecho que resulta bastante difícil, sino de encontrar metodologías que planteen las tareas de manera diferente. Deberíamos cambiar su experiencia o su concepción de la tarea.

En síntesis, podemos apuntar que el enfoque profundo está relacionado con resultados cualitativamente superiores en términos de estructura, utilización de conocimientos, atención a detalles relevantes, comprensión, aplicación del propio conocimiento a ideas de otros y a nuevas situaciones e integración de ideas (Ramsden, 2003), aspectos, que en mayor o menor medida pueden ser evaluados mediante la taxonomía SOLO (*Structured of the Observed Learning Outcomes*). Esta taxonomía representa un modo sistemático de evaluar cómo los estudiantes crecen en complejidad estructural al llevar a cabo tareas de aprendizaje y, en esta línea, podría ser una guía o propuesta para evaluar la calidad de un producto de aprendizaje (Hernández Pina *et al.* 2005: 93).

En un estudio llevado a cabo en la Universidad de Minho, recogido en Hernández Pina *et al.* (2005), en el que participaron doscientos treinta y dos estudiantes, se llegó a la conclusión de que la mejora de la calidad de los resultados de aprendizaje se deriva del establecimiento de un contexto que promueva el aprendizaje profundo.

Este estudio concluyó con la afirmación de que los resultados de aprendizaje de más alta calidad están relacionados con la adopción de metodologías que favorezcan un enfoque profundo de aprendizaje acorde con la información que ha sido recogida en este capítulo.

6.4. Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio

En los últimos años ha crecido la conciencia en cuanto a la responsabilidad de las instituciones de Educación Superior para aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio del conjunto de la sociedad. La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad (UNESCO, 1998).

De acuerdo con Marínez Martin (2008), un sistema formativo de calidad debe hacer posible la inclusión y la equidad por una parte y, al mismo tiempo, debe procurar la excelencia en los aprendizajes. La solidaridad no es enemiga de la excelencia y se puede servir por medio de y gracias a la excelencia.

El aprendizaje servicio es un modelo pedagógico que puede contribuir a conseguir la calidad mediante la solidaridad, estableciendo un modelo donde confluyen el aprendizaje de enfoque profundo con el compromiso social donde la institución, la universidad, contribuya a solucionar los problemas de la sociedad. Este nuevo modelo de universidad superaría el tradicional donde el único objetivo era la producción de la ciencia o el que se regía únicamente por las exigencias del mercado laboral. En este nuevo modelo, la comunidad no se convierte en receptiva pasiva, sino en un espacio de colaboración para el aprendizaje de los estudiantes.

“Este movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social tienen un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento” (Martínez Martin. 2008:36):



Figura 22: Un modelo superador de universidad: la integración de las misiones en la perspectiva del aprendizaje servicio y la responsabilidad social.
Fuente: Martínez Martin (2008:36)

Conseguir la excelencia y el rigor académico no es contrario al ejercicio de la responsabilidad social. En definitiva, la misión por excelencia de la Educación Superior ha de ser la profesionalización del estudiante y la formación de ciudadanos y, para ello deben ponerse en práctica metodologías que lo hagan posible como es el caso del aprendizaje-servicio.

6.5. Compromiso del Aprendizaje Servicio con la calidad en la formación universitaria

Una educación de buena calidad es aquella que cumple con los dos pilares fundamentales que definen la educación del siglo XXI: aprender a aprender y aprender a vivir juntos. Esto quiere decir que la educación debe formar la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y que debe formar en actitudes, valores y competencias que promuevan la solidaridad, la democracia, la responsabilidad por el destino de los otros. (Tedesco, Hernaiz, Tapia, & Rial, 2008:5)

Las actividades de servicio permiten poner en juego explícitamente los contenidos disciplinares, las competencias asociadas al perfil del egresado, y los valores sustentados por el proyecto educativo de la institución. La actividad solidaria y el diálogo con la comunidad retroalimentan los conocimientos previos y suscitan nuevos aprendizajes, preguntas de investigación y nuevos desarrollos personales y grupales que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de aprendizajes de enfoque profundo. Para Puig, Batlle y Palos (2006), algunos de los criterios de calidad de los proyectos deberían ser los siguientes: estrecha vinculación entre aprendizaje y servicio, aprendizaje integral, pensamiento crítico, coherencia pedagógica y metodológica, justificación y aceptación social del servicio, adecuación, trabajo en red, reciprocidad y respeto a la dignidad, implicación institucional, presencia de las dimensiones grupal e individual, educadores y líderes preparados y formados y evaluación participativa, entre otros.

Estos criterios complementarían los parámetros establecidos por el NYLC. Recordemos que, el *National Youth Leadership Council* (NYLC, 2008) proponía los siguientes estándares de calidad para los niveles K-12: servicio significativo, vinculación con el currículo, reflexión, diversidad, participación de los estudiantes, colaboración entre instituciones, tutorización y seguimiento y duración en función del objetivo propuesto.

Tanto estos estándares de calidad como los citados en el párrafo anterior, pueden aplicarse a cualquier nivel educativo.

Langseth, Platter y Dillon (2004) hicieron una labor de síntesis de todos aquellos elementos de calidad que deberían identificarse en la educación superior de calidad. Su publicación va dirigida principalmente a los líderes académicos, a las personas con responsabilidades, aportándoles recursos para que puedan aplicarlos. Entre estos recursos académicos se incluye la presentación de Furco y Holland en relación al poder que ofrece el ApS para mejorar el sistema educativo universitario. En esta labor de síntesis procedieron a agrupar las principales ideas sobre el ApS, las experiencias académicas de universidades de todo el mundo y la opinión de expertos líderes educativos acerca del ApS y de su trabajo en las universidades y comunidades.

La calidad de la aplicación y la reflexión en los proyectos de ApS es fundamental para lograr las metas académicas de excelencia en la educación superior (Eyler & Giles, 1999).

6.5.1 Compromiso del ApS con el proceso de convergencia europea

El ApS, como se ha demostrado hasta el momento, encaja perfectamente con el cambio de paradigma que propone el nuevo espacio europeo de educación superior que pretende centrar el protagonismo del aprendizaje en los estudiantes y considera un determinado número de créditos para realizar trabajos y proyectos solidarios.

El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), como ya hemos visto en otros capítulos, constituyó uno de los documentos germinales en relación al proceso de implantación del Plan Bolonia. A partir de este documento, la mayoría de los países de la OCDE, comenzaron a reformular el currículo escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de competencias. Rychen, autor del documento de las competencias clave del DeSeCo (Rychen, 2002), hace un llamamiento para que el nuevo contexto europeo, se convierta en una oportunidad para que los países inviertan en el desarrollo de las competencias clave actualizando, en la universidad, los métodos pedagógicos para que todo ello sea posible.

Convertir el desarrollo de competencias personales en el eje vertebrador del currículo escolar implica modificaciones sustantivas en todos los componentes de la escuela actual, e incluso en la misma concepción del escenario escolar. Obviamente, en el diseño y desarrollo del currículo de todas las etapas, y en consecuencia, en la organización del espacio y del tiempo, las relaciones sociales y la función y la actividad de todos los agentes implicados. (Pérez Gómez, 2007)

El aprendizaje – servicio debe tener intencionalidad pedagógica, es decir debe contribuir al aprendizaje de contenidos y al desarrollo de competencias. Como vemos, este planteamiento está en perfecta sintonía con los planteamientos del plan Bolonia puesto que, este tipo de proyectos permiten la articulación de actividades, de investigación, docencia y extensión:

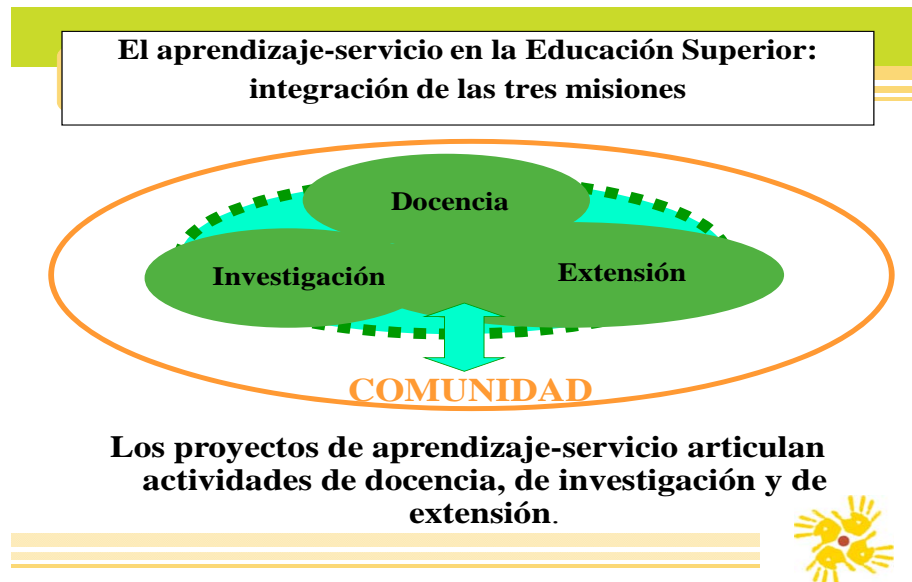


Figura 23: El aprendizaje-servicio en la Educación Superior: integración de las tres misiones.
Fuente: (Tapia, 2008)

La responsabilidad de la universidad se extiende más allá de las aulas. Los conocimientos deben ser aprovechados en beneficio de la comunidad y es preciso revisarlos para mejorarlos. El desarrollo de competencias debe ir orientado a adquirir una mejor comprensión de la realidad para ser capaz de actuar en ella y sobre ella. Un proyecto de aprendizaje servicio bien planificado fortalece la capacidad para trabajar en equipo, desarrolla el sentido de iniciativa personal y de resolución de problemas, y forma o fortalece competencias adecuadas para la intervención en la realidad (Tapia, 2001:166).

Al mismo tiempo, el APS mejora la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado puesto que su integración curricular así lo propicia y favorece el desarrollo de competencias en los estudiantes que van más allá de las necesarias para el empleo o la inserción laboral.

La universidad es una institución de aprendizaje que debe proporcionar la oportunidad de desarrollo personal, y como tal, tiene una función de revelación -descubrimiento y desarrollo - de las capacidades individuales. Ello supone que debe buscar los métodos de enseñanza que

promuevan el desarrollo de la capacidad de aprendizaje y de construir conocimiento (Estebaranz, 2003).

De todo lo dicho, podemos concluir que, los proyectos de ApS, bien planteados, pueden favorecer el desarrollo personal y la adquisición de las competencias, de calidad, que Zabalza (2006: 7-8) designaba como del tercer nivel y que implican un dominio superior de la actividad profesional.¹⁶¹

De acuerdo con Tapia (2001), este tipo de proyectos permite desarrollar interrelaciones entre los estudiantes y los docentes diferentes a las establecidas en el aula que les permiten adquirir un conocimiento más profundo como “personas” que defienden un tipo de conducta solidaria y participativa. El beneficio directo de esta vinculación interpersonal que establece lazos positivos entre docentes y estudiantes y de éstos con la comunidad, motiva a los estudiantes en el estudio y en el desarrollo del proyecto y les orienta para poder definir un proyecto personal de vida al mismo tiempo que mejora su autoestima al ver que pueden ofrecer algo a la comunidad por medio de sus acciones. Normalmente, la mejora de la autoestima, repercute en la mejora del rendimiento escolar.

Para concluir este apartado, según Zabalza (2005:91-92):

Hay muchos estudios en los que ya se ha evidenciado que ni la mejor formación inicial que pudiéramos suponer puede compararse con lo que es la formación en servicio, es decir, que un programa de formación en servicio tiene un impacto formativo que no se puede comparar nunca con el impacto que pueda tener la formación inicial, que es descontextualizada y general, aunque pueda tener contacto con la vida del empleo y la vida ordinaria

6.5.2. Compromiso del ApS con la colaboración entre instituciones

Este tipo de aprendizaje fomenta la participación y la colaboración para conseguir el beneficio mutuo. El APS debería llegar a ser una experiencia transformadora tanto para las personas que participan en ella como para las organizaciones que se implican. El apoyo colectivo consigue actuaciones más eficaces y multiplica los resultados individuales.

El aprendizaje servicio es un método en virtud del cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través del servicio cuidadosamente organizado que se lleva a cabo y responde a las necesidades de una comunidad y se coordina con una institución de educación superior y con la comunidad, ayuda a fomentar la responsabilidad cívica, es integrado en el currículo y mejora el currículo académico de los estudiantes matriculados

¹⁶¹ Estas competencias del tercer nivel han sido enunciadas en el capítulo IV y se refieren, según el autor, a la motivación personal, la relación con los demás, el análisis crítico y el compromiso ético y social.

y al mismo tiempo, incluye el tiempo estructurado para que los estudiantes reflexionen sobre la experiencia de servicio (Langseth *et al.*, 2004. Cap. 1:5)

Un estudio realizado por Billig (2002) en once escuelas de New Hampshire, le permitió demostrar que la eficacia en la aplicación de la metodología del aprendizaje servicio se conseguía cuando era utilizada como una estrategia educativa clave para aumentar el rendimiento estudiantil, cuando los valores de la comunidad próxima eran incorporados al programa de aprendizaje servicio, cuando la administración apoyaba los proyectos y como consecuencia había suficientes recursos materiales y humanos para su desarrollo, con lo cual es importante tener en cuenta el compromiso institucional (Billig, 2002a).

Para Jacoby (2006), es imprescindible la colaboración entre las instituciones para desarrollar proyectos de ApS de calidad:

La premisa aquí es que la manera de avanzar en el aprendizaje-servicio, para asegurar su futuro, y para maximizar sus beneficios, es a través de la creación sostenible de una amplia gama de auténticas asociaciones democráticas y recíprocas. (Jacoby, 1996: prefacio)

Moely, Billig, & Holland (2009) consideran que el número de instituciones que logran un compromiso a nivel institucional es aún limitado. El ApS necesita de las asociaciones para crecer y desarrollarse, y estas se ayudan del método para crear ciudadanos implicados en las comunidades, en las necesidades humanas, en los problemas de la sociedad, y en la democracia y responsabilidad social. El auténtico compromiso depende y se define por la reciprocidad; sin reciprocidad en las relaciones de la comunidad, no puede haber compromiso (Moely, Billig, & Holland, 2009:21).

Pritchard y Whithehead (2004) afirman que las formas de colaboración en el servicio de aprendizaje mejoran el desarrollo integral de los estudiantes puesto que aplican su competencia al servicio de la comunidad. El partenariado es imprescindible para realizar proyectos de ApS, las entidades sociales deben ofrecer oportunidades de servicio. “El ApS implica la colaboración entre personas y entre instituciones” (Puig, 2011b:33).

Yañiz, Elespuru y Villardón de la Universidad de Deusto destacan cinco valores que aparecen en la página web del *International Center for Academic Integrity* (ICAI)¹⁶² y que deberían estar presentes en un modelo de colaboración entre las instituciones (Yañiz, Elespuru & Villardón: 2009):

¹⁶² En <http://www.academicintegrity.org/>

VALORES PRECISOS EN UN MODELO DE COLABORACIÓN ENTRE LAS INSTITUCIONES

- *Honestidad* como fundamento de la enseñanza, del aprendizaje, de la investigación y del servicio.
- *Confianza* para hacer posible el intercambio de ideas, la colaboración, la cooperación y la transferencia de conocimientos y de información necesarias para llevar a cabo este tipo de proyectos a los que estamos haciendo referencia.
- *Justicia* para establecer una evaluación adecuada.
- *Respeto* por las ideas y las opiniones del resto de personas.
- *Responsabilidad* en el desempeño de la tarea que implica participar y asumir los errores y superarlos para dar solución a una problemática social real.

Tabla 41: Valores precisos en un modelo de colaboración entre instituciones.

Fuente: (Yañiz *et al.*, 2009)

Según Batlle, el trabajo que implica un proyecto de ApS, es un trabajo en red que implica coordinación y cooperación. Las dos partes, (universidad y centro o institución educativa de carácter formal y no formal), se conocen y reconocen y valoran lo que hace cada una de ellas, lo tienen en cuenta y se apoyan para realizar el proyecto, con lo cual se establecen vínculos y conexiones entre sí. Un proyecto donde “todos ganan” (Batlle, 2009).

Según Billig (2004: prefacio): “Los estudios demuestran que la calidad del diseño de proyectos de aprendizaje servicio mejora el aprendizaje de los estudiantes, y, éntrelos factores que parecen más importantes encontramos la comunicación clara de los objetivos y el contacto directo con los miembros de la comunidad”.

Según Zambrana y Manzano (2004), el aumento de la competencia, debería suponer el desarrollo de ciertas habilidades entre las cuales los autores destacan la necesaria cooperación universidad-empresa. La colaboración entre ambas instituciones supone una oportunidad para hacer posible la relación entre lo aprendido y el contexto real de aplicación de aquello que los estudiantes han aprendido en la universidad.

Conclusiones capítulo VI

Como hemos podido apreciar en este breve recorrido por la realidad educativa e investigadora de los enfoques de aprendizaje, el comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios constituye, actualmente, una importante tendencia en la investigación en educación superior como un planteamiento esencial y en auge. Aprender y enseñar

competencias supone un giro importante en el diseño formativo de la educación superior, supone un proceso dinámico en busca de unos resultados. Dentro de la dinámica formativa del Espacio Europeo de Educación Superior, el proceso comenzaría con la descripción de los resultados de aprendizaje en términos de competencias que el estudiante será capaz de demostrar al concluir un proceso formativo integral que considere su formación ética y moral.

Para que la calidad formativa sea posible es importante considerar la mejora a nivel pedagógico y ésta será “la consecuencia resultante de cualquier innovación aplicada a una determinada acción educativa,-...que haya superado la eficacia y la eficiencia de dicha acción, antes de ser aplicada (Hernández Pina *et alt.*, 2005: 11). La relación existente entre la motivación de los estudiantes, el enfoque profundo del aprendizaje y el currículum por competencias nos ha ofrecido un marco en el que la institución universitaria hemos visto que juega un papel fundamental para conseguir no solamente eficacia en las acciones, sino también eficiencia, efectividad al mismo tiempo que debe añadir valor a las acciones que se realicen si o que de verdad se pretende es orientar los aprendizajes hacia la calidad.

Teniendo presente que la calidad de la enseñanza tiene un importante impacto en la calidad de qué y cómo el estudiante aprende (Cochram-Smith, 2002), debemos llevar a cabo una enseñanza que asuma la calidad como transformación de las percepciones del estudiante y del modo en que aplica su conocimiento a la realidad (Biggs, 2001).

En los proyectos de APS, la actividad docente, la investigación y la transferencia del conocimiento son útiles para ser aplicadas en favor del bien común, puesto que parten de las necesidades reales del entorno (efectividad) y tratan de dar respuesta a estas necesidades para mejorar la situación utilizando los recursos y el uso preciso de los mismos (efectividad), al mismo tiempo que integran aprendizajes que añaden valor, puesto que la motivación y la consecuencia de las acciones va a ir más allá de las compensaciones explícitas tales como la mejora de los resultados y, por lo tanto del expediente de los estudiantes, el certificado de tutorización o los créditos para citar algunos ejemplos. En el APS no se actúa solamente por lo que el proyecto nos puede dar, sino por lo que nosotros podemos hacer u ofrecer (motivación moral). Los APS ofrecen oportunidades para participar en la solución de problemas, oportunidades para adquirir hábitos de pensamiento crítico y oportunidades de aprender compartiendo el trabajo con otras personas.

Al modelo colaborativo de aprendizaje servicio, deberíamos añadir, a parte del aprender a enseñar, el aprender a emprender, el aprender a llevar a cabo actuaciones eficaces, efectivas,

eficientes y de valor. Un proyecto de APS pretende responder a la formación integral del estudiante de manera eficaz y eficiente, es decir para conseguir un resultado y unos objetivos que respondan al mismo tiempo a las necesidades que presente el contexto en el que vamos a actuar.

Es necesario desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión en los docentes para que la transformación social sea posible desde la acción educativa. De acuerdo con Paul y Elder (2003) la calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos depende de la calidad de nuestro pensamiento.

MARCO APLICATIVO
CAPÍTULO VII. PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN

CAPÍTULO VII

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN

7.1. Justificación de la propuesta y contexto de actuación

Las motivaciones expresadas en la introducción y la revisión de la bibliografía recogida en los diferentes capítulos del marco teórico, nos han proporcionado, por una parte, la motivación y por otra, la información suficiente para llevar a cabo nuestra investigación. Una investigación basada en el desarrollo de prácticas de ciudadanía que fortalezcan el compromiso colectivo y hagan frente al fuerte crecimiento del individualismo.

No es suficiente leer y analizar la Declaración de los Derechos Humanos o la propia Constitución donde se nos transmite que el bien común debe anteponerse a los intereses individuales. El reto es ser capaz de que la formación ética, la participación y la colaboración propuesta en la normativa y en los discursos pedagógicos, no se convierta en un listado de buenas intenciones. Para ello, pretendemos ofrecer a los estudiantes oportunidades para ejercer la participación y la práctica de la solidaridad, y así pasar de la declaración a la acción.

Para dar respuesta a las necesidades que en el sentido descrito presenta la sociedad, presentamos una propuesta para aplicar la metodología del aprendizaje – servicio (ApS) al Prácticum de los estudios de Magisterio, estableciendo modelos de colaboración entre la institución que representa la universidad y las instituciones que representan los centros formadores de prácticas.

A lo largo de los diferentes capítulos del marco teórico se han ido desarrollando ideas en relación a la formación universitaria en el espacio europeo de educación superior, hemos concretado este espacio para el caso de la formación inicial del profesorado y, dentro de esta formación, hemos analizado el papel del Prácticum como asignatura de carácter formativo y obligatorio. El hilo conductor de estos tres primeros capítulos teóricos ha sido la formación por competencias y el paradigma educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes. El nuevo enfoque en el proceso de enseñanza y aprendizaje nos ha conducido a analizar un ejemplo de buena práctica, el ApS, para adoptarla e implementarla como una metodología que, aplicada al Prácticum de los estudios de Magisterio, pueda permitirnos evaluar la demostración de las competencias de los estudiantes en la acción.

El modelo formativo de universidad que se deriva del proceso de convergencia europea, supone un modelo orientado a la adquisición de competencias que tiene una dimensión cognitiva y una dimensión de movilización o de demostración de las mismas ante situaciones reales. El aprendizaje para toda la vida (*long life learning*) propugnado desde la UNESCO (1998), requiere conocimientos y desarrollo personal. Según AQU, “existen diversidad de formas y metodologías para llevar a cabo la formación y la evaluación de las competencias del estudiante en el marco de la autonomía universitaria” (AQU, 2009: 11).

Además, en el artículo 63 del capítulo XIII del Estatuto del Estudiante recogido en el RD 1791/2010 y, en relación a la formación en valores, se menciona que “la universidad debe ser un espacio de formación integral de las personas” y para ello, “debe reunir las condiciones adecuadas que garanticen en su práctica docente e investigadora la presencia de los valores que pretenden promover en los estudiantes”. Y más adelante añade que “las universidades promoverán actuaciones encaminadas al fomento de estos valores en la formación de los estudiantes”.¹⁶³

Basándonos en la idea desarrollada por Tapia (2004) en relación a la importancia de la integración curricular de los proyectos de servicio en el aula, nos planteamos esta posibilidad para aplicar el ApS a los estudios superiores y, en concreto, a la materia del Prácticum de los estudios de Magisterio de nuestra universidad. Nuestro objetivo es doble. Por una parte, pretendemos desarrollar en nuestros estudiantes competencias por medio de la puesta en práctica de una metodología que les ofrecerá la oportunidad de aprender sirviendo y de servir aprendiendo. Por otro lado, ponemos en conocimiento práctico de los estudiantes una nueva metodología que, en un futuro, podrán ser capaces de aplicar en el aula con sus alumnos. Este punto nos parece especialmente interesante si tenemos en cuenta, tal y como hemos visto en el capítulo V, que su aplicación en las escuelas de países como los EEUU y Argentina ha supuesto una mejora para el desarrollo integral de los alumnos y la reducción del fracaso escolar en las escuelas.

Por las características que hemos analizado ampliamente en los capítulos V y VI de esta investigación, y por la posibilidad que nos ofrece para evaluar competencias personales y sociales, a menudo difíciles de evaluar, hemos decidido adoptar esta metodología realizando dos pruebas piloto. Podríamos preguntarnos, ¿por qué en nuestra universidad? En principio el desarrollo de proyectos de ApS en el contexto universitario no tiene por qué estar limitado ni a

¹⁶³ En http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-20147

una determinada universidad ni a unos determinados estudios, puesto que es aplicable cualquier ámbito y a cualquier nivel educativo. En nuestro caso, sin embargo, encontramos fundamentos que consideramos preciso mencionar.

El ApS es un enfoque que integra al proceso formativo, el desarrollo de la responsabilidad social, los valores solidarios y el contacto con la realidad de necesidades humanas en contextos diversos y se adapta al contexto que representa nuestra propia universidad.

La Universidad procura, en su función educativa, el desarrollo integral de la personalidad con atención a todas sus dimensiones. Trata de proporcionar una preparación profesional de calidad y competencia, y, al mismo tiempo busca la mejora de la formación humana... Fomenta en todos el espíritu de servicio a los demás (Ideario de la UIC. Bloque III. Características de la actividad universitaria, punto 19).

¿Por qué en la facultad de Educación? En cuanto a su implementación en la formación del profesorado queda justificada porque consideramos que el desarrollo de conocimientos y de habilidades propias de toda profesión pierde valor si no van acompañados de un saber ser y de un saber estar. “La formación universitaria del siglo XXI pretende que el profesional desarrolle al máximo sus capacidades para llegar a ser autónomo, al mismo tiempo que adquiere sentido y responsabilidad comunitaria” (Vidal, Arís, Esteban, & Fuertes, 2007: 12). Aprender a saber, aprender a saber hacer y aprender a saber ser y saber estar con los demás deben acompañar el ejercicio docente y la motivación hacia la profesión. Desde la *Universitat Internacional de Catalunya* y dentro del proceso de configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nos proponemos promover y potenciar el desarrollo de competencias de calidad adecuadas a los futuros profesionales de la educación” (Vidal, Arís, Esteban, & Fuertes, 2005).

Al mismo tiempo, como ya hemos mencionado con anterioridad, en el año 2004, el entonces Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la *Universitat Internacional de Catalunya*¹⁶⁴ iniciaba un proyecto de reforma de sus estudios de Magisterio siguiendo las directrices del proceso Bolonia y participaba en la prueba piloto de adaptación de los estudios, promovida por el *Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació* (DURSI) de la *Generalitat de Catalunya*¹⁶⁵ con la colaboración de AQU, la *Agència per a la qualitat del sistema universitari de Catalunya*. Los cambios realizados en el Prácticum a raíz de esta prueba piloto que ya han sido recogidos en la introducción, nos sirvieron de punto de arranque

¹⁶⁴ Actual Facultad de Educación de la UIC

¹⁶⁵ En www.gencat.es/dursi

para esta investigación.

¿Por qué en la asignatura del Prácticum del último curso de Magisterio? La pregunta tiene fácil respuesta si revisamos los contenidos desarrollados en el capítulo IV del marco teórico y la justificación establecida en la introducción. Por una parte, como asignatura obligatoria que integra el plan de estudios, tiene un carácter formativo y como tal, debe incorporar, a nuestro entender, la dimensión personal, la social, la práctica y la intelectual. Aunque nos preocupa la función profesionalizadora atribuida al Prácticum, de acuerdo con Martínez Martín (2006), consideramos que ésta no es la única función que debería tener atribuida, puesto que se debería contemplar también el desarrollo personal de los estudiantes y su capacidad de actuación, no solamente en el contexto escolar, sino en el conjunto de la comunidad y de la sociedad en general.¹⁶⁶ Para ello será necesario, como hemos dicho, el desarrollo de unas competencias genéricas y transversales que vayan más allá y completen a las estrictamente profesionales y al mismo tiempo permitan la adquisición de recursos y estrategias y la posibilidad de ponerlas en práctica mediante la actuación en situaciones reales.

Siguiendo a Mateo (2009), el Prácticum nos permite evaluar las competencias en la acción:

Las competencias implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción. Por su naturaleza, sólo se podrán alcanzar en estadios finales del proceso educativo (prácticum, trabajo final de carrera, etc.) Las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables en tanto que hay actividades que impliquen que se llevan a cabo (Mateo, 2009:16-17).

Si retomamos de nuevo el RD 1791/2010, en su capítulo XIV relativo a las actividades de participación social y cooperación al desarrollo de los estudiantes, en su artículo 64, punto 3, se destaca lo siguiente:

3. Las universidades deberán favorecer la posibilidad de realizar el practicum (obligatorio en algunas titulaciones y voluntario en otras) en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social en los que puedan poner en juego las capacidades adquiridas durante sus estudios lo que implica el derecho al reconocimiento de la formación adquirida en estos campos. De igual forma favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.¹⁶⁷

Nos ha parecido interesante recoger el texto de manera íntegra puesto que encaja perfectamente con nuestra propuesta de integrar el ApS en el Prácticum de carácter

¹⁶⁶ Cabe mencionar que la posibilidad de aplicar el ApS a la asignatura del Prácticum, ya fue anunciada por Martínez Martín en uno de los Simposios de prácticas celebrado en Poio en junio de 2009.

¹⁶⁷ En <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>

obligatorio en la formación inicial del profesorado. Aunque en el texto no se menciona específicamente esta metodología, las características que en el artículo se destacan coinciden plenamente con las que hemos descrito con referencia al aprendizaje servicio.

Así pues, para acercarse a los contextos reales y establecer vinculaciones con los centros de prácticas, apostamos por un modelo de colaboración en el sentido que hemos definido en el capítulo IV. La normativa vigente respecto a las prácticas externas, tanto a nivel estatal como autonómico, no hace sino poner de manifiesto la necesaria colaboración entre las instituciones en beneficio de la formación de los estudiantes. Resulta evidente que el partenariado, que es una condición básica para el desarrollo de los proyectos de aprendizaje servicio, queda garantizado y además con una larga tradición en el contexto de las prácticas curriculares.

En el reciente 24 *Colloque International de l'ADMEE - Europe*¹⁶⁸ celebrado en Luxemburgo en enero de 2012, se defendió la idea de que las competencias debían evaluarse a través del trabajo real¹⁶⁹:

Varios estudios de didáctica profesional proporcionan un marco para pensar en relación a esta cuestión- evaluar las habilidades de la vida real de trabajo-. (Los estudios) proponen definir las competencias, en referencia a las situaciones de vida y de trabajo. (Tourmen, Metral, Chenu, Mayen, & Chakroun, 2012: 120).

Ser competente implica para Vergnaud (2001), ser capaz de hacer frente a situaciones profesionales independientemente de su condición y de su grado de complejidad.

El ApS permite compartir lenguajes entre instituciones, requiere planificación y coordinación, representa la respuesta a necesidades reales y proporciona beneficio a todos los agentes implicados y a las propias instituciones.

A través del Aprendizaje-servicio una institución educativa, en nuestro caso la universidad, se pone de acuerdo con la comunidad para organizar la colaboración del alumnado en una tarea comunitaria, al mismo tiempo que organiza esta colaboración como un aprendizaje, a través del cual se trabajan contenidos curriculares” (Diputació de Barcelona, 2011:5)

En el siguiente apartado vamos a desarrollar nuestra propia propuesta de implementación de los proyectos de ApS que se han llevado a cabo en base a todas estas consideraciones.

¹⁶⁸ L'ADMEE-Europe es una asociación internacional francófona que reúne a investigadores, docentes, formadores, directores y a personas interesadas por las cuestiones de evaluación en la educación y en la formación. En <http://www.admee.org/>

¹⁶⁹http://www.en.uni.lu/university/news/events/24e_colloque_international_de_l_admee_europe_l_evaluation_de_s_competences_en_milieu_scolaire_et_en_milieu_professionnel

7.2. Aplicación de los proyectos de ApS al Prácticum

Para entender nuestra propuesta debemos retroceder algunos años. Partimos de nuestra experiencia ya mencionada y, a lo largo del tiempo la lectura de los diarios de vida de nuestros estudiantes de prácticas por una parte, y la investigación por otra, nos hicieron ver que el trabajo de prácticas era próximo o podría serlo, con modificaciones, a los proyectos de aprendizaje servicio, sobretodo en algunos contextos de prácticas muy concretos.

En este sentido, lo que reflejaban en su diario de vida los estudiantes que habían realizado sus prácticas en Guatemala o en centros hospitalarios, por ejemplo era que, si bien la experiencia era positiva, no tenían la sensación de poder aportar ayuda en relación a lo que el contexto demandaba. Manifestaban que se llenaban de un cúmulo de emociones que de vez en cuando les dejaba la oportunidad de ayudar en algo que surgía en el momento pero que, antes de su llegada desconocían casi por completo, puesto que el guión de trabajo que planteábamos, desde la universidad, no tenía sentido en estos contextos que manifestaban unas necesidades tan peculiares.

Fue así como los diarios de vida de nuestros estudiantes de prácticas, nos ofrecieron pistas para la investigación.

Un dels aspectes per mostrar les vertaderes sensacions que promouen les pràctiques és l'elaboració d'un diari on plasmar tots aquells moments o situacions que han tingut una significativitat en el dia, degut a quelcom que ens ha impactat, ja sigui a nivell professional, emocional o personal (Estudiante 5).¹⁷⁰

Según Tapia (2006b), algunos proyectos de aprendizaje-servicio surgen de forma intencionada y planificada desde su origen. Sin embargo, según ella, muchas de las experiencias han surgido a través de procesos de transición a partir de la tradición y la cultura de la propia institución educativa. Este último sería nuestro caso. Según Puig, la conexión que puede establecerse entre el aprendizaje y el servicio puede llevarse a cabo de dos maneras diferentes: bien, partiendo de los contenidos curriculares o bien partiendo de la posibilidad de servicio que nos ofrece la institución colaboradora y buscando luego la relación con los contenidos curriculares (Puig, 2011b). En nuestro caso, hemos seguido el segundo de estos caminos.

¹⁷⁰ Los fragmentos han sido recogidos en su versión original. Todos los diarios de prácticas de los estudiantes mencionados a lo largo de la investigación forman parte de los anexos que se encuentran a disposición del lector interesado.

Teniendo presente las características y las condiciones que para los proyectos de aprendizaje servicio hemos concretado con anterioridad, de acuerdo con la literatura consultada al respecto, vamos a recordar cuál era la clasificación que Sigmon (1994), el Service Learning 2000 Center (1996) y Furco (1997), establecieron en relación a la clasificación de las actividades comunitarias.

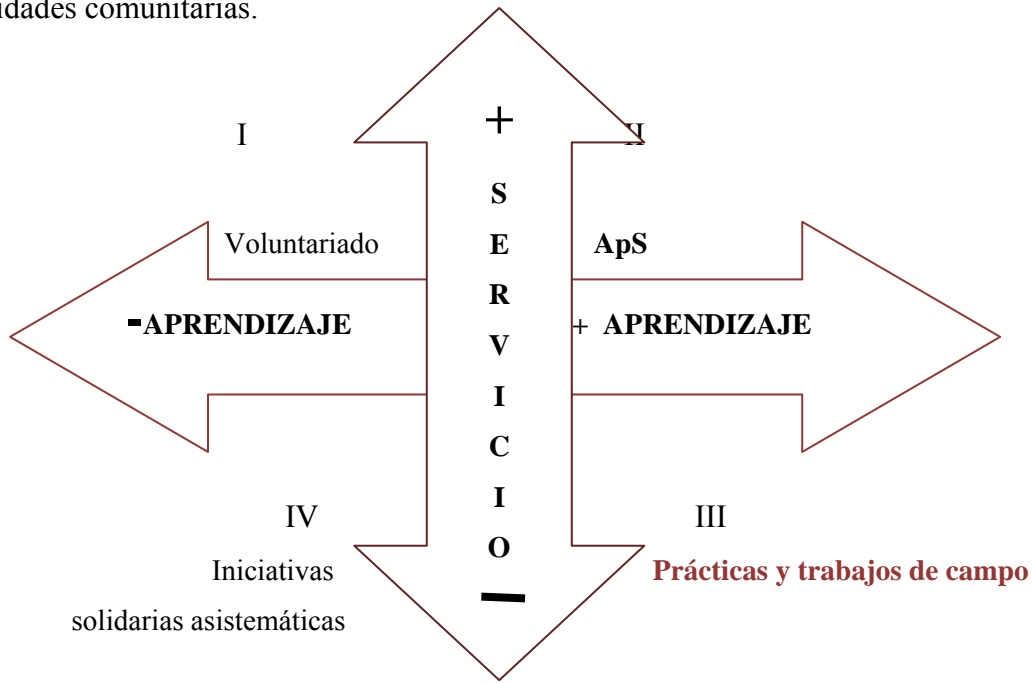


Figura 24: Clasificación actividades comunitarias
Fuente: (Sigmon, 1994)

Tanto en la clasificación ofrecida por Sigmon como en los cuadrantes que el Service Learning 2000 Center publicó en el año 1996, se destaca una organización de las acciones basada en la misma estructura, y en la misma concepción de las prácticas como actividades con fines académicos y un bajo nivel de servicio.

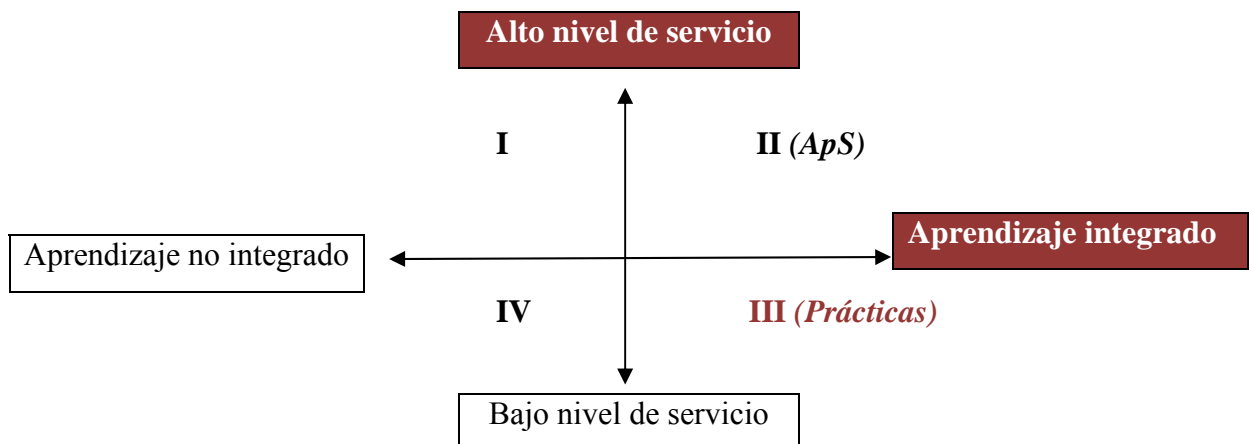


Figura 25: Cuadrantes del ApS.
Fuente: Service Learning 2000 Center (1996)

Poco tiempo más tarde Furco (1997), exponía un esquema parecido en relación a las diferencias entre los programas de servicio:

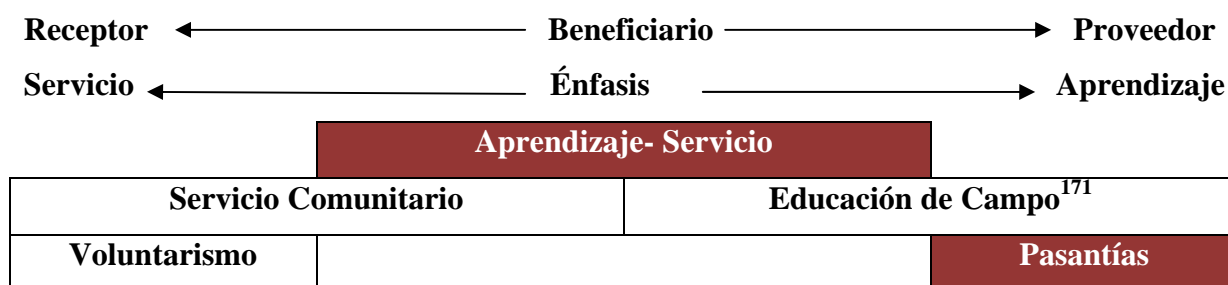


Figura 26: Diferencias entre los programas de servicio.
Fuente: Furco (1997:3)

En el lado derecho de la figura se sitúan las pasantías con un alto componente académico en beneficio del proveedor (los estudiantes en este caso) y nula acción de servicio.

Como consecuencia de lo expuesto, Furco (2002) realizaba una comparación entre las pasantías - *internships* (prácticas externas), el servicio comunitario o servicio a la comunidad (*Community Service*) y el aprendizaje servicio (*Service Learning*). La clasificación fue completada por Tapia (2006) con nuevos términos que se reflejan en letra cursiva en la tabla siguiente.

	Pasantías	Servicio comunitario	Aprendizaje-servicio
Destinatario primario	Estudiante (Proveedor)	Comunidad (Receptor)	Receptor y Proveedor
Foco principal	Aprendizaje	Servicio	Aprendizaje y servicio
Objetivos educativos	Desarrollo profesional Aprendizaje académico	Formación personal <i>ética</i> y ciudadana	Aprendizaje académico Formación personal <i>ética</i> y ciudadana
Integración curricular	Actividad curricular o complementaria	Periférica o nula	Integrada
Tipo de actividad	Basada en la actividad productiva	Basada en una problemática social	Basada en contenidos académicos y <i>problemática social</i>

Tabla 42: Diferencias entre tres tipos de programas de servicio.
Fuente: Furco (2003) y adaptación de Tapia (2006a)

En esta clasificación se entiende por “pasantía” aquella práctica profesional desarrollada en una empresa que permitirá aplicar conocimientos en contextos reales, pero que no tendría el

¹⁷¹ El autor se refiere al trabajo de campo.
294

componente de intencionalidad solidaria. Debemos precisar que, en el contexto latinoamericano, las “pasantías” se corresponden solamente a las prácticas que realizan los estudiantes al finalizar sus estudios.

Según la misma autora, en este tipo de actividades el principal destinatario del proyecto es el estudiante y el énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes, con lo cual el contacto con la realidad comunitaria resulta ser puramente instrumental.

Según las clasificaciones anteriores, se considera que, en las prácticas, el único beneficiado es el propio estudiante. En este sentido, desde este punto de vista y aplicando esta definición a la clasificación de Zabalza (2009) que hemos recogido en el capítulo IV, las prácticas se considerarían solo como una formación orientada al individuo con la finalidad de conseguir un empleo. En la tabla que sigue a continuación hemos destacado ambas formaciones en los recuadros situados en la parte superior y en el lado izquierdo.

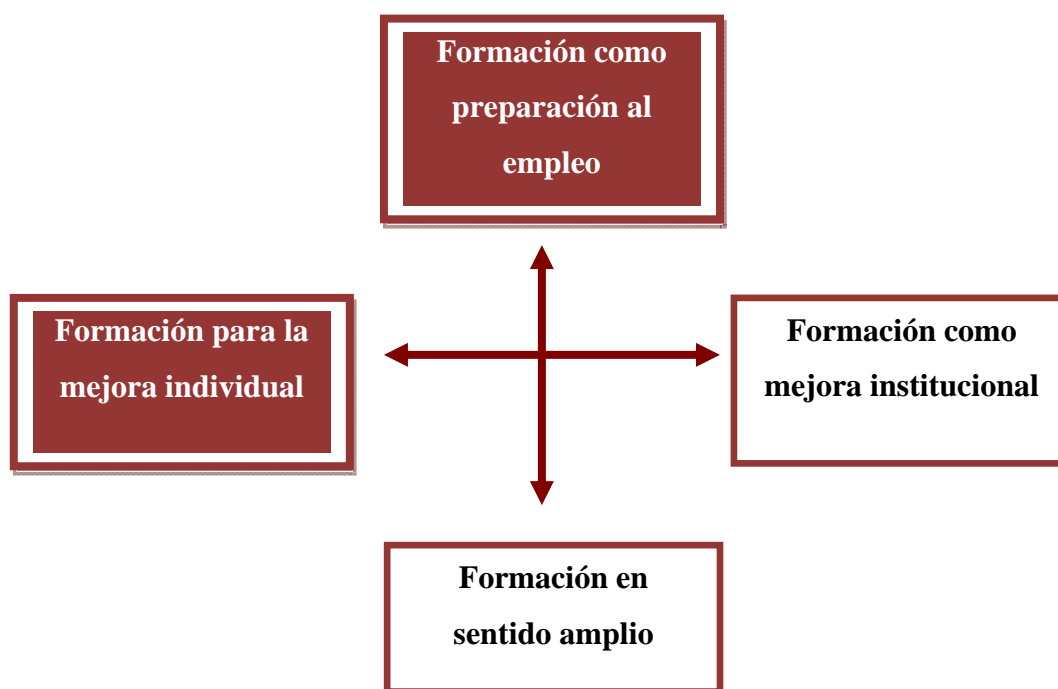


Figura 27: Concepciones de la formación
Fuente: (Zabalza 2009:49)

Esta formación, en definitiva, priorizaría el desarrollo del individuo en sus dimensiones académica (saber) y práctica (saber hacer cognitivo y práctico) dejando en segundo término el desarrollo personal (saber ser) y el desarrollo social (saber estar), tal y como hemos destacado en la siguiente figura:

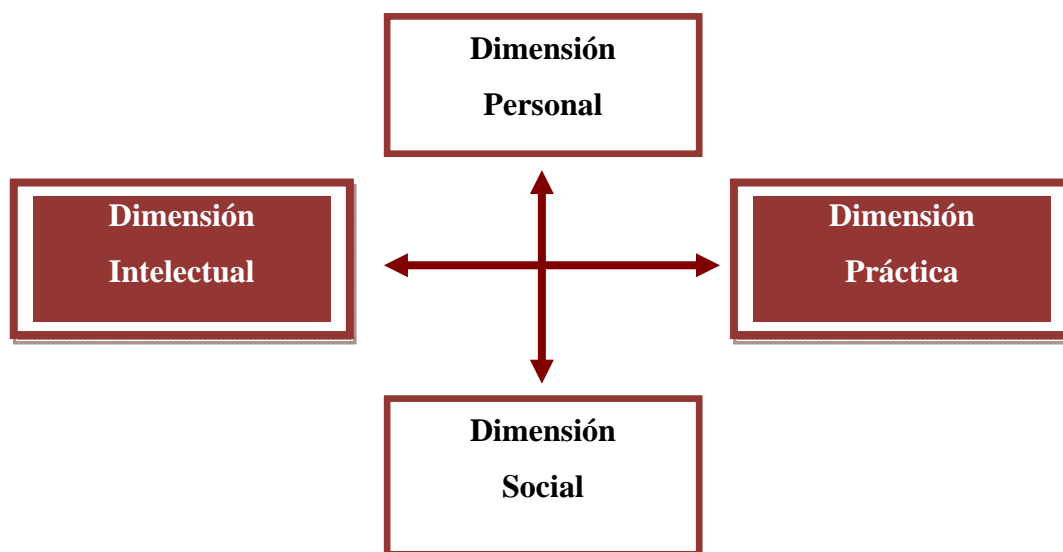


Figura 28: Contenidos de la formación
Fuente: (Zabalza 2009:53)

De acuerdo con Zabalza, una formación en sentido amplio debería suponer una mejora de la institución y de todos sus miembros frente a una formación que potencia, de manera exclusiva, la mejora individual orientada a conseguir la inserción laboral. Una formación que va más allá del individualismo y de la formación para el empleo, implica una formación que apuesta por el desarrollo integral de los estudiantes en todas sus dimensiones.

En la página del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio se dice que el ApS “no son las prácticas de una asignatura”¹⁷². No sabemos si se está refiriendo solamente a la parte práctica de una asignatura o a la asignatura de prácticas en sí, o a las dos. Sea cual sea la idea en este caso concreto, consideramos que la afirmación parte de una idea diferente de lo que son y representan en los actuales planes de estudio de grado de educación las prácticas externas en la formación de los futuros docentes.

Tomando como fundamento los diferentes referentes legales que existen sobre las prácticas externas a nivel estatal y a nivel autonómico, podemos afirmar que, a menudo, existe un error de base en relación al concepto de lo que son y representan las prácticas externas. El concepto de prácticas que se recoge en las tres figuras anteriores de *Sigmon, el Service Learning 2000 Center* y *Furco*, es el que tenían hace ya muchos años las prácticas como pura aplicación de la teórica al final de los estudios. Actualmente, tal y como hemos visto en el marco teórico, las

¹⁷² En: <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02.03>

prácticas han pasado a considerarse y a ser el eje vertebrador de los estudios y están presentes no como complemento de la formación, sino como parte integrante de la misma.

Como consecuencia, los diferentes contenidos desarrollados en los anteriores capítulos, nos sirven de argumentos lo suficientemente sólidos para poder establecer una nueva clasificación de las actividades comunitarias que suponen una nueva distribución de los cuadrantes establecidos por Sigmon, el Service Learning 2000 Center y Furco adaptada a la concepción de las prácticas curriculares.

En el siguiente apartado vamos a recoger la propuesta de variación que afectaría a la concepción del tercer cuadrante referido a las prácticas.

7.2.1. Propuesta de transición entre los cuadrantes del aprendizaje-servicio

Según lo señalado en el marco teórico, hablamos de aprendizaje-servicio cuando se da la intersección de dos intencionalidades, es decir cuando en el desarrollo de un proyecto están presentes simultáneamente la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria:

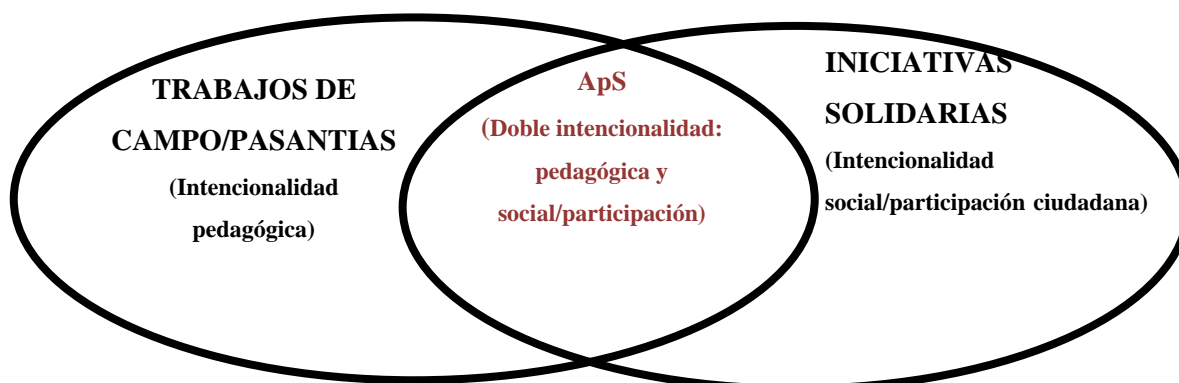


Figura 29: Doble intencionalidad del aprendizaje servicio.

Fuente: Tapia, 2006b

De acuerdo con esta figura, a la que ya habíamos hecho referencia con anterioridad, en la intersección encontraríamos el tipo de prácticas de ApS, unas prácticas curriculares con doble intencionalidad, pedagógica y social.

Según estudios realizados por Tapia (2006), se ha visto que efectuar transiciones entre los cuadrantes del aprendizaje servicio es posible y en nuestra propuesta pretendemos que la tradición de prácticas externas que tiene la facultad de educación recoja un tipo acciones que permitan el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio.

Hay “transiciones”, según Tapia, que se dan en el sentido de la calidad, a lo largo del eje del servicio solidario o del eje del aprendizaje integrado al servicio. De las diferentes variantes posibles, la autora destaca las tres siguientes:

- Transición del aprendizaje al aprendizaje-servicio
- Transición de las iniciativas solidarias asistemáticas u ocasionales a un servicio solidario institucionalizado
- Transición del servicio al aprendizaje-servicio

Nuestra propuesta se enmarca en la primera de estas clasificaciones. Pasamos del aprendizaje tradicional que suponían las prácticas externas para nuestros estudiantes, a proponer proyectos de aprendizaje servicio con el objetivo de enriquecer los conocimientos desarrollados en el aula por medio de su aplicación al servicio de una necesidad surgida en el contexto de prácticas.

En definitiva, esta transición consiste en poner al servicio de una comunidad los aprendizajes alcanzados o por alcanzar. Este proceso exige interrogarse sobre la relevancia social de los conocimientos adquiridos en un contexto educativo formal o no formal, en la posibilidad de aumentar o aplicar esos conocimientos a partir de un trabajo solidario en contextos reales, en la pertinencia de esos conocimientos en función de las necesidades o demandas de una comunidad, y en la posibilidad de que lo aprendido pueda contribuir a un servicio solidario efectivo para la comunidad destinataria (Tapia, 2006b:11)

Las figuras que siguen a continuación representan, de manera gráfica, este tipo de transición

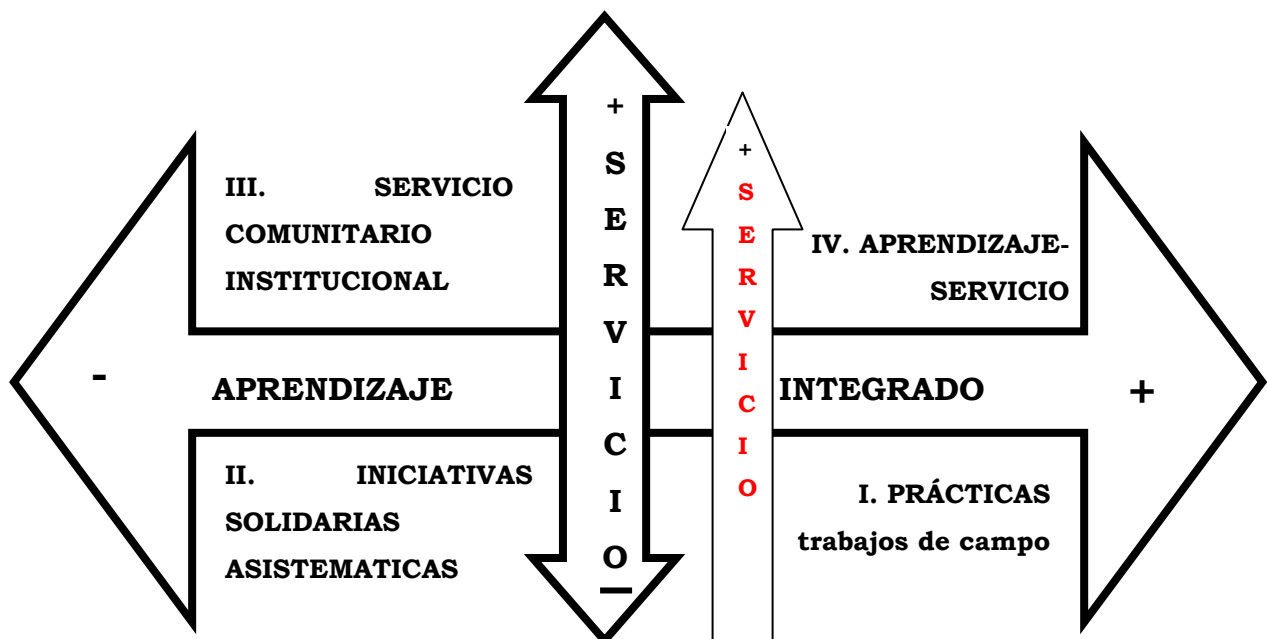


Figura 30: Transiciones entre los cuadrantes del aprendizaje y el servicio.

Fuente: Adaptación Tapia 2006b

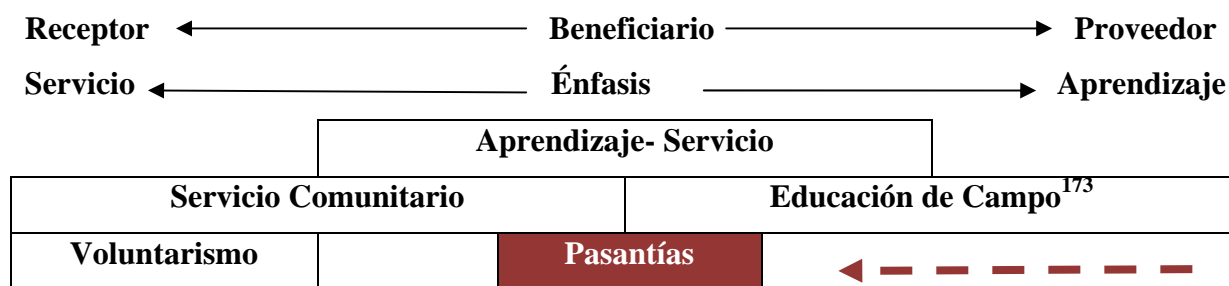


Figura 31: Propuesta de desplazamiento de las pasantías/prácticas.
Fuente: Adaptación de Furco (1997:3)

Con el objetivo de dar mayor consistencia a estos argumentos, realizamos dos cuestionarios a expertos que asistieron a dos congresos: el Simposio Internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria celebrado en Poio-Pontevedra¹⁷⁴ y, el Encuentro de ApS (U)¹⁷⁵ celebrado en la Universidad de Barcelona.

7.2.2. Fases del proyecto

Al llevar a cabo este tipo de proyectos hemos respetado las características, las condiciones y las fases que, según la bibliografía consultada, debería tener un proyecto de aprendizaje servicio de calidad.

En relación a las fases, recordemos que en el capítulo V hemos recogido que los proyectos de ApS siguen un proceso metodológico sistemático que consiste en una secuencia de etapas sencilla, común con la de cualquier trabajo por proyectos, consistente en planificar, ejecutar y evaluar, tres procesos nucleares y cada uno de ellos formado por distintas fases o elementos. El contexto y el ámbito de actuación van a ser determinantes para la precisión y la concreción final de estas tres fases.

En nuestro caso hemos considerado, de acuerdo con Cabrerizo *et al.* (2010), que la intervención va a estar condicionada por los siguientes factores: contexto en el que se lleve a cabo el proyecto, características de este contexto al que vamos a hacer referencia en el siguiente apartado, clima del centro o ámbito en el cual se vaya a intervenir y la disposición a la colaboración.

En nuestra implementación pretendemos responder a unas características que procuraran mantener la coherencia en el proceso siguiendo una secuencia de intervención que hemos adaptado de García (2006):

¹⁷³ El autor se refiere al trabajo de campo.

¹⁷⁴ En <http://webs.uvigo.es/poio/html/POIO2011.htm>

¹⁷⁵ En <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/programa-segundo-encuentro-aps-u1.pdf>

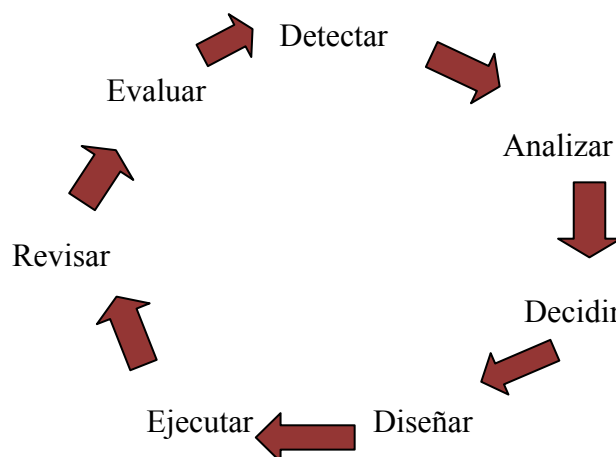


Figura 32: Propuesta de la secuencia de intervención en un proyecto de ApS.
Fuente: Elaboración propia

El esquema del proyecto nos ayudará a detallar el plan de acción. Para poder concretar tanto el diagnóstico como el diseño del proyecto y poder focalizar el tema, se siguió, en cada uno de los proyectos, el esquema que recogemos en la tabla siguiente:

Diagnóstico de las necesidades del contexto		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Se quiere hacer	Naturaleza y descripción del proyecto
¿Por qué?	Se quiere hacer	Origen, fundamentación o justificación
¿Para qué?	Se quiere hacer	Objetivos, propósitos
¿Dónde?	Se quiere hacer	Localización física
¿Cómo?	Se va a hacer	Actividades, tareas, métodos
¿Cuándo?	Se va a hacer	Cronograma
¿A quiénes?	Se dirige	Destinatarios/beneficiarios
¿Quiénes?	Lo van a hacer	Recursos humanos
¿Con qué?	Se va a hacer/costear	Recursos materiales

Tabla 43: Esquema general del proyecto de ApS propuesto.
Fuente: Adaptación Ander Egg y Aguilar (1997)

En los proyectos se han tenido en cuenta los siguientes aspectos relativos a la programación: identificar con un nombre al proyecto, fundamentación para destacar la base en la que se sustenta, los objetivos que deben recoger metas que respondan a las necesidades reales del contexto y a intencionalidades pedagógicas, las actividades a desarrollar y los responsables de las acciones, el tiempo o cronograma, los recursos materiales necesarios y la evaluación (Tapia, 2001).

En el diagnóstico de las necesidades, es preciso, ante todo, identificar el problema que pretendemos abordar con el proyecto. Para poder realizar un diagnóstico concreto de la situación que se pretende mejorar, es necesaria la participación de la institución educativa o

del centro receptor de nuestro alumnado de prácticas. Este momento supone una evaluación inicial que nos permite detectar el problema y tomar decisiones. En este punto se debería establecer cuál es el problema que se pretende resolver, después de hacer un análisis de la realidad que permita analizar las posibles vías de acción. Es preciso seleccionar aquellas necesidades reales sentidas por la comunidad que puedan ser atendidas por nuestros estudiantes (objetivos de aprendizaje y objetivos sociales).

Una vez definidas las variables anteriores, se planifican las actuaciones o actividades que deben llevarse a cabo de acuerdo con lo definido en la tabla anterior, y se procede a ejecutarlas en el contexto real. Así pues, para llevar a cabo el proyecto consideramos los tres momentos siguientes:

ANTES

1. Detección de necesidades en el contexto de prácticas. Seleccionar las que puedan ser cubiertas por los estudiantes de acuerdo con los estudios que están realizando (*evaluación inicial*).
2. Conectar la acción que se debe llevar a cabo con los contenidos curriculares (*relacionar teoría y práctica*). Planificar la acción en colaboración.

Al planificar la acción y las tareas, debemos tener preparado un espacio para la improvisación ante situaciones que no habíamos previsto que sucediesen y que pueden conducirnos a replantear objetivos, contenidos y metodologías. Con ello pondremos a prueba la capacidad de los estudiantes para hacer frente a las adversidades y superarlas.

DURANTE

3. Estancia de prácticas.
4. Reflexionar sobre la acción o acciones que se están llevando a cabo (*evaluación formativa durante el período de práctica*).

DESPUÉS

5. Reflexionar sobre el proceso.
6. *Evaluación a tres niveles(evaluación sumativa o final):*
 - a. *Del impacto en la formación personal, afectiva y en valores de los estudiantes.*
 - b. *De los aprendizajes adquiridos.*
 - c. *Del servicio prestado.*

Al finalizar el proyecto, realizamos una reflexión en relación al proceso y aplicamos un cuestionario para evaluar el impacto en la formación personal, afectiva y en valores de los estudiantes y una evaluación de los aprendizajes adquiridos. Según AQU, una vez definidas las competencias de referencia de la titulación, en nuestro caso de grado de maestro, debe ser

posible la evaluación de las mismas, “intentando asegurar la correspondencia y coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación” (AQU 2009:14). No podemos evaluar la adquisición de competencias vinculadas a la adquisición de valores, si no hemos ofrecido a los estudiantes oportunidades para llevarlas a la práctica.

La reflexión final y la evaluación nos permiten extraer conclusiones, evaluar la experiencia y tomar decisiones para mejorar la eficiencia, la eficacia, la efectividad y el valor del proyecto.

7.3. Ámbitos de actuación

Los proyectos de ApS pueden ser aplicados en contextos diversos y con intenciones también diversas puesto que el resultado debe ser fruto de la colaboración y la necesaria contextualización del proyecto.

Siguiendo con la clasificación realizada por Bosch y Batlle, que ha sido recogida en el capítulo V, destacamos en negrita los ámbitos de actuación en los cuales nuestros estudiantes han implementado proyectos de ApS:

Servicios de mejora del medio ambiente: acciones de conservación, protección, señalización, difusión, reforestación o sensibilización en defensa de la naturaleza y la sostenibilidad.
Servicios de atención a personas y a colectivos cercanos con dificultades: intervenciones con ancianos que sufren problemas de soledad; con niños y niñas de entornos desfavorecidos; con personas enfermas, discapacitadas o en riesgo de exclusión; con personas necesitadas de apoyo formativo, etc.
Servicios de mejora de la calidad de vida y participación ciudadana: actuaciones cívicas, reivindicativas, de dinamización cultural, promoción de la salud o prevención de riesgos, de compartir conocimientos, de conservación del patrimonio, etc.
Servicios vinculados a causas solidarias y humanitarias de amplio alcance, frente a situaciones críticas, conflictos bélicos, defensa de los derechos humanos , movilizaciones frente a desastres naturales o acciones de ayuda humanitaria.

Tabla 44: Campos de actuación del aprendizaje servicio.

Fuente: (Bosch & Batlle, 2006:68)

Para llevar a cabo este tipo de proyectos en los contextos de actuación que hemos destacado en negrita en la tabla anterior, aprovechamos los convenios de colaboración que ya existían previamente para la realización de las prácticas curriculares de formación inicial del profesorado en nuestra Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. La selección no fue arbitraria sino que, como ya hemos dicho anteriormente en los centros, tal y como recoge Puig, “el servicio debe ser una ayuda real, útil para satisfacer una necesidad” (Puig, 2010: 13) y al mismo tiempo los centros deben manifestarla para poder intervenir.

Como veremos a continuación, la intervención en los ámbitos de actuación que hemos seleccionado para que nuestros estudiantes realicen sus proyectos de ApS de prácticas, cubre necesidades sociales y pedagógicas y reúne las condiciones para poder aplicar proyectos de ApS.

7.3.1. Aulas hospitalarias

Las aulas hospitalarias tienen su origen en la labor pedagógica de los Hermanos de la Orden de *Sant Joan de Déu* en el Hospital de Manresa en el año 1953. Posteriormente y, de manera progresiva, el Ministerio de Educación y Ciencia fue dotando de este servicio a algunos hospitales, hasta que, a finales de los años 80, las *Conselleries d'Educació i Salut del Departament d'Educació*¹⁷⁶ de la *Generalitat de Catalunya* inician la colaboración institucional en el marco de convenios de colaboración entre ambos departamentos (DEUGC, 2006). En la actualidad hay 10 centros hospitalarios que ofrecen este servicio educativo y la *Universitat Internacional de Catalunya* tiene firmados, hasta el momento, cuatro convenios de colaboración con los centros siguientes: Hospital de *Sant Joan de Déu en Esplugues de Llobregat* (Barcelona)¹⁷⁷, Hospital Materno Infantil de la *Vall d'Hebrón* en Barcelona capital¹⁷⁸, *Consorci Hospitalari Parc Taulí* en Sabadell (Barcelona)¹⁷⁹ y Hospital *Germans Trias i Pujol* en Badalona (Barcelona)¹⁸⁰.

Las aulas hospitalarias de estos centros son espacios educativos singulares que tienen como finalidad principal la incorporación de la acción educativa en los hospitales, para cubrir la atención integral de los niños y los jóvenes hospitalizados en edades comprendidas entre los 3 y los 16 años y así, garantizar la continuidad de su proceso educativo durante el tiempo de ingreso.¹⁸¹ Las aulas están vinculadas al Servicio de Pediatría de los diferentes hospitales y la atención al alumnado se realiza, tanto en el espacio específico del aula, como en las habitaciones en el caso que la situación lo requiera, así pues el término *aula hospitalària* o *escola*, como lo prefieren llamar las docentes de los centros, se utiliza indistintamente para designar tanto el espacio físico destinado al aula, como los diferentes servicios educativos realizados en otros espacios del hospital, ya sea las habitaciones o las cámaras de aislamiento.

¹⁷⁶ Actualmente esta consejería recibe el nombre de Ensenyament”

¹⁷⁷ En <http://blocs.xtec.cat/escolasjdbcn/>

¹⁷⁸ En <http://blocs.xtec.cat/aulahospitalariavh/>

¹⁷⁹ En <http://blocs.xtec.cat/escolahospitaltauli/>

¹⁸⁰ En <http://blocs.xtec.cat/aulahospitalariagtp2011/>

¹⁸¹ En <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=Pages&func=display&pageid=51>

En las aulas hospitalarias se ofrecen servicios en relación a diferentes aspectos que permiten la integración de las actividades que responden al perfil de nuestros estudiantes, entre las cuales destacan: la realización de adaptaciones curriculares individualizadas para realizar un proceso de enseñanza y aprendizaje personalizado, la colaboración con el centro de origen del ingresado y el trabajo en temas de educación para la salud. La atención en estos espacios, siempre de acuerdo al documento mencionado, aparte de garantizar la continuidad de los aprendizajes escolares, debe ayudar a entender la enfermedad y el entorno hospitalario y para ello debe ofrecer la oportunidad a los niños y jóvenes ingresados de compartir sus miedos y angustia hacia la enfermedad y hacia su situación.

En relación a los aspectos afectivos y emocionales, las aulas ofrecen un marco para poder atender las necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y de relación con los demás orientando sus actuaciones para mejorar la motivación de los alumnos.

Así pues, la actividad en las aulas abarca la dimensión cognitiva, afectiva, emocional y social del alumnado con un componente muy especial de atención personalizada llevada al máximo nivel. Para garantizar la continuidad del proceso educativo, la planificación individualizada es imprescindible. El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación es un buen recurso para aprender y para potenciar la comunicación tanto con los compañeros como con los docentes del centro de origen.

Es evidente pues que, en este contexto, las necesidades son muchas y variadas y para resolver algunas de ellas nuestros estudiantes pueden aportar su grano de arena. En este sentido, más adelante veremos cuáles fueron las necesidades sentidas y qué proyectos concretos de aprendizaje servicio desarrollaron nuestros estudiantes en estos contextos.

7.3.2. Casal dels Infants del Raval

El Casal está situado en el Raval, en el centro histórico de la ciudad de Barcelona¹⁸². El barrio del Raval acoge a multitud de inmigrantes de diversa procedencia que ofrece grandes contrastes. Actualmente se distinguen dos zonas: una, en el norte, más desarrollada y, otra en el sur, empobrecida a nivel económico, social, cultural, urbanístico y humano.

¹⁸² En <http://www.casaldelraval.org/>. A parte de la información que ofrece la página web de la organización, los diarios de campo de las alumnas (LM i LB) que realizaron sus prácticas en el centro nos proporciona también datos que hemos reflejado tanto en este apartado como en el apartado referido al desarrollo del proyecto concreto.

El Casal se creó en el año 1983 como organización no gubernamental y no lucrativa para ofrecer servicios educativos y asistenciales a los niños desfavorecidos del barrio y mejorar su calidad de vida así como la de sus familias y jóvenes con riesgo de exclusión social. Cuenta con el apoyo de diversas instituciones y su objetivo es conseguir la transformación social a partir de proyectos que contemplan: la acción social (educación, trabajo, familias y atención a nuevas necesidades), la sensibilización y la incidencia política y la promoción de la movilización y la participación ciudadana y el voluntariado activo.

El Casal desarrolla diferentes proyectos que tienen por objetivo dar respuesta a necesidades sociales y problemáticas reales de la población y, por ello, tiene abiertas diversas líneas de actuación: apoyo social a las familias y a los niños, apoyo al proceso escolar, integración social de jóvenes con riesgo de vulnerabilidad social, formación e inserción social y laboral y refuerzo a la comunidad coordinando acciones con los diferentes agentes.

El equipo de trabajo es diverso y está compuesto por voluntarios, profesionales remunerados con experiencia que garantiza la continuidad y la estabilidad de los proyectos y los estudiantes de prácticas de educación vinculados con la docencia y la formación.

A parte de ofrecer los servicios asistenciales, en el Casal se procura trabajar desde la óptica preventiva para poder intervenir antes de que se produzcan situaciones límites. Habitualmente los niños y niñas que acuden al Casal vienen derivados de los centros educativos o de los servicios sociales y su admisión es fruto de la coordinación entre los servicios del EAP (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico)¹⁸³, el CSMIJ (Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil)¹⁸⁴ y EAIA (Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia).¹⁸⁵

En las pruebas piloto realizadas, la actuación de nuestros estudiantes se centró en el apoyo social a los niños y a sus familias y el apoyo al proceso escolar. Se considera fundamental el trabajo con las familias para mejorar sus capacidades y con ello mejorar las condiciones de vida de sus hijos. Algunos de los programas que desarrolla en Casal con relación a esta línea de actuación son los que se recogen en la tabla siguiente:

¹⁸³ En http://www10.gencat.net/catsalut/cat/servcat_primaria_abs.htm

¹⁸⁴ En http://www10.gencat.cat/catsalut/cat/servcat_psiquiatria_cen.htm

¹⁸⁵ En

<http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.cb7c44c1c72cf6b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=592322a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=592322a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0a>

Tipo de proyecto	Finalidad
<i>Vincles</i> (Vínculos)	Proyecto materno infantil que ofrece respuesta a mujeres con riesgo de exclusión social, madres de niños y niñas de 0 a 3 años
<i>Centre Obert Petita Infància</i> (Centro Abierto pequeña Infancia)	Ofrecer respuesta a las necesidades específicas de los niños de 3 a 6 años incrementando las actividades de ayuda social y los espacios comunes socioeducativos para las familias y para los niños (hábitos y rutinas)
<i>Centre Obert Infantil</i> (Centro Abierto Infantil)	Ofrecer un entorno de ayuda social, preventiva para familias y niños de 6 a 12 años, con dificultades sociales, económicas o familiares
Casal Familiar	Ofrecer recursos de carácter integral a las familias (especialmente a las madres que son mayoritariamente las que se encargan del cuidado de los hijos), para fortalecer sus capacidades ante las situaciones de vulnerabilidad social
<i>Caixa Pro-Infància</i>	Ofrecer ayudas nominales de bienes y recursos básicos (alimentación, ropa y material escolar entre otros) y de servicios especializados. El proyecto está promovido y financiado por la Fundación <i>La Caixa</i>
<i>Xarxa d'ajudes i serveis a les famílies</i> (Red de ayudas y servicios a las familias)	Reforzar los procesos de inclusión social de niños y familias de Badalona sur

Tabla 45: Proyectos de apoyo social a niños y familias del *Casal dels Infants*.

Fuente: Elaboración propia

En otros apartados vamos a analizar con detalle el proyecto llevado a cabo por nuestras dos alumnas de prácticas en el centro. A título de ejemplo, nos parece, de todas maneras interesante recoger la motivación de una de nuestras estudiantes en relación a este contexto de prácticas:

Sovint, en altres escoles o entitats educatives en les quals he treballat, no he pogut observar ni vivenciar com tot allò que es promou des de nivell teòric es converteix en real a la pràctica. Per aquest motiu en especial, inicio les pràctiques amb molta il·lusió i esperança, convençuda de les possibilitats immerses que es desprenen del centre, així com de la cooperació i suport de l'equip directiu. (Estudiante 9).

7.3.3 Guatemala

Guatemala es una república de América Central que limita al norte y al oeste con México, al noreste con Belice y con el mar Caribe a través de la bahía de Amatique (en el golfo de Honduras), al sur-este con Honduras y El Salvador, y al sur con el océano Pacífico. Para las actuaciones de prácticas en este país, la *Universitat Internacional de Catalunya* tiene firmado un convenio de colaboración con FUNDAP que es una organización no

gubernamental y no lucrativa que se encarga del desarrollo integral de programas socioeconómicos. Esta organización se creó en el año 1982, y su enfoque de trabajo está orientado en crear y fortalecer una diversidad de empresas productivas en comunidades rurales y urbanas de la meseta, generando modelos que desarrollen los recursos humanos, y aprovechen eficientemente los medios para la producción¹⁸⁶.

FUNDAP basa su acción en el lema “Desarrollo con Dignidad”, en el cual engloba el respeto a la persona humana, su cultura y tradiciones; participando activamente en el combate a la pobreza, concentrando su actuación actualmente en el área rural del territorio Occidental de Guatemala, cubriendo los departamentos de Quetzaltenango, San Marcos, Huehuetenango, Sololá, Totonicapán, Retalhuleu, Suchitepéquez, Chimaltenango, Quiché y Escuintla, teniendo sus oficinas centrales en la ciudad de Quetzaltenango.

De acuerdo con su página web, los objetivos fundacionales de FUNDAP se centran en: erradicar la pobreza del área rural a través de ayudar a descubrir y fortalecer habilidades y destrezas entre los participantes, para que ellos puedan satisfacer sus necesidades básicas; conceder a la educación y la cultura el valor prioritario por encima de cualquier otro; reconocer la capacidad de los beneficiarios para que asuman con autoridad y responsabilidad el papel que les toca jugar en el desarrollo de sus comunidades; crear un modelo de organización que refleje el tipo de sociedad en la cual deseamos vivir; desarrollar los talentos de sus colaboradores al máximo, para que cada uno alcance una mayor plenitud personal y buscar estimulación del desarrollo sostenido por medio de: fortalecimiento de la democracia, reducción de la pobreza, búsqueda de la estabilidad política, trabajo por la estabilidad económica y fortalecimiento de la sociedad civil.

FUNDAP participa en diversos proyectos. Algunas de las actuaciones de nuestros alumnos se contextualizan dentro del programa de educación integral para la vida (PEVI). PEVI, a través de sus proyectos, busca contribuir a la cobertura y calidad educativa, especialmente del área rural y por otra parte, incidir favorablemente en la inserción laboral efectiva. Su visión es “educar integralmente al guatemalteco, con una orientación productiva para responder satisfactoriamente y creativamente a sus necesidades promoviendo la inserción laboral”. Con respecto a su misión, concretan que son “un programa de FUNDAP, dedicado

¹⁸⁶ En <http://www.fundap.com.gt/>. A parte de la información que ofrece la página web de la organización, los diarios de campo de las alumnas (GS, NS, JQ, SM, LL, MB, IV y AP) que realizaron sus prácticas en el centro nos proporcionan también datos que hemos reflejado tanto en este apartado como en el apartado referido al desarrollo de los proyectos concretos.

al diseño y validación de programas y proyectos educativos sostenibles y sustentables, dirigidos especialmente a comunidades guatemaltecas sin cobertura educativa o un bajo nivel de escolaridad para que dirijan su propio desarrollo a través de acciones basadas en metodologías innovadoras que les permitan creer en ellos mismos y establecer nuevas formas de generar ingresos respetando sus valores y poder de decisión”.¹⁸⁷

De acuerdo con su página web a la que estamos haciendo referencia, el programa busca el desarrollo o fortalecimiento de competencias para la vida, que permitan a niños, jóvenes y adultos (especialmente mujeres), utilizar sus capacidades y recursos en beneficio de sí mismos, de sus familias y de la comunidad. Para lograrlo, FUNDAP implementa diferentes proyectos que buscan fortalecer los procesos educativos a nivel comunitario y formar profesionalmente como una opción de inserción laboral. Entre algunas de las acciones que implementa se pueden mencionar las becas, cuyo propósito es colaborar en frenar el abandono escolar, sobre todo en los niveles elementales, el fomento de la calidad educativa, acción dirigida a fortalecer a la comunidad educativa local para que ellos se responsabilicen de la búsqueda constante de la pertinencia, calidad y eficacia de los programas educativos en su centro escolar e ICEFAT's, proyecto que promueve el surgimiento de nuevos centros de educación en el nivel secundario con un enfoque de orientación vocacional hacia el trabajo, siguiendo la pedagogía de la alternancia y el desarrollo de las bibliotecas escolares para el fomento de la lectura.

Los proyectos implementados por nuestras estudiantes se incluyen dentro del programa PEVI: fomento de la calidad educativa, becas para evitar el abandono escolar e ICEFAT's (Institutos por Cooperativa de Enseñanza Familiar por Alternancia) que promueven el desarrollo de la educación por medio de la alternancia.

7.4. Proyectos implementados

Elaborar un proyecto supone poner en marcha la capacidad creativa de las personas. Al hablar de “proyecto” hacemos referencia a un “conjunto de actividades concretas interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas” (Ander-Egg y Aguilar, 1996: 16).

¹⁸⁷ En http://www.fundap.com.gt/main.php?parent_id=0&id_area=66

Elaborar un proyecto en el ámbito de la acción social y educativa supone concretar y seguir un orden: concretar y precisar lo que se quiere realizar: objetivos, instrumentar las decisiones tomadas mediante el uso combinado de recursos humanos y materiales, establecer los cursos de acción concretando actividades específicas y establecer criterios de evaluación (Ander-Egg y Aguilar, 1996:13).

Cuando nos referimos a actividades hacemos referencia a todo el conjunto de intervenciones que se van a llevar a cabo en el contexto concreto y que se dividen en diferentes acciones organizadas para que hagan posible realizar tareas que nos permitan alcanzar los objetivos que nos habíamos propuesto.

Como vemos las fases que anteriormente han sido definidas en el apartado 7.2.2 de este capítulo, coinciden con las planteadas por los autores. Las etapas que hemos seguido responden a la secuencia básica PRE que podemos identificar en cualquier proyecto educativo y social:

P. Planificación: detectar analizar, decidir, diseñar (evaluación inicial),

R. Realización: ejecutar, revisar (evaluación formativa),

E. Evaluación: revisar, evaluar (evaluación sumativa).

La revisión se incluye en los procesos de realización, en el sentido de evaluación formativa y en la evaluación final como paso previo a un nuevo inicio del ciclo si fuera preciso.

Los veinticuatro alumnos que participaron en los proyectos de ApS implementados son estudiantes del Prácticum del último curso de los estudios de diplomatura de Magisterio¹⁸⁸. Los catorce proyectos desarrollados fueron distribuidos a lo largo de dos cursos diferentes (2009-2010 y 2010-2011). En algunos casos, estos programas han tenido continuidad en los dos cursos y, en otros, se han desarrollado proyectos diferentes acordes con las necesidades y las circunstancias del contexto y del momento. Los estudiantes fueron tutorizadas por cinco profesores desde la universidad y por un total de diez tutores desde los centros. A continuación ofrecemos una relación de estos proyectos así como el número de estudiantes que los llevaron a cabo y el tiempo de duración aproximado de cada uno de ellos.¹⁸⁹

¹⁸⁸ Esta asignatura tenía una carga lectiva de dieciocho créditos, aunque, para su dedicación y como prueba piloto, se otorgó al crédito el valor de los ECTS.

¹⁸⁹ Las memorias de trabajo completas de las estudiantes de prácticas están a disposición del lector en los anexos.

Àmbits de actuació	Projectos Curso 2009-2010	Nº estu dian tes	Projectos Curso 2010-2011	Nº estu dian tes	Duración	
Aulas hospitalarias	Vitaminas emocionales <i>Posem nom a les emocions</i> <i>Viure les emocions</i>	1	Material didàctic Aprendemos a leer y a escribir	2	2 trimestres por curso (planificación e implementación)	
		1				
	Taller de expresión y comunicación <i>Preparem i vivim Sant Jordi a l'aula</i> <i>Millorem la comunicació a través de les TIC</i>	1		On sóc? Què em passa? <i>Què em passa?</i>		2
		1		<i>Viatgem per al món. Un món de sensacions</i>		2
				<i>Les TIC com a mitjà de comunicació: El bloc de l'escola</i>		1
<i>Casal dels Infants del Raval</i>	Valors compartits <i>Integración de las familias al proyecto de ayuda escolar</i>	1	Valors compartits <i>Integración de las familias al proyecto de ayuda escolar</i>	1	Curso 09-10: y 10-11: 2 trimestres por curso (planificación e implementación)	
Guatemala (FUNDAP)	Calidad educativa (PEVI) Mejora de la calidad educativa de las escuelas rurales que promueve FUNDAP: <i>Dinámicas de trabajo en equipo del profesorado</i> <i>Cuidamos el medio ambiente. El reciclaje</i> <i>La biblioteca escolar. Animación a la lectura</i>	3	Calidad educativa(PEVI) Mejora de la calidad educativa de las escuelas rurales que promueve FUNDAP: <i>Dinámicas de trabajo en equipo del profesorado</i> <i>Elaboración de material didáctico de lectoescritura y matemáticas</i> <i>La biblioteca escolar. Intercambio cultural</i> <i>Técnicas de motivación para evitar el abandono escolar (Becas para las niñas)</i>	8	2 trimestres por curso (planificación e implementación)	

Tabla 46: Resumen de los proyectos de ApS implementados en los curso 09-10 y 10-11.

Fuente: Elaboración propia

En todos los proyectos se han respetado las características, las condiciones y los objetivos que deben reunir los proyectos de ApS que hemos mencionado en el capítulo V.

En relación a las características, todos los proyectos tienen una intencionalidad pedagógica de aumento del conocimiento y de mejora de la calidad del mismo mediante el servicio, se da

respuesta a necesidades reales sentidas por la comunidad y propician el desarrollo de capacidades tanto en las estudiantes como en los beneficiarios directos del proyecto.

En relación a las condiciones expuestas por Martínez Martín (2008: 24-25) que permiten identificar si una práctica de ApS puede considerarse de aprendizaje ético veremos a continuación que los proyectos llevados a cabo las reúnen puesto que abordan cuestiones sociales y éticamente relevantes en cada uno de los contextos que permiten mejorar la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral en los estudiantes. Son prácticas en las que las relaciones interpersonales entre estudiantes y entre ellos y la población y los profesionales con los que se relacionen están basadas en el respeto mutuo y por ello están organizadas en base a tareas de carácter colaborativo que permitan también momentos de reflexión individual, permitan un análisis de los valores y contravalores presentes en el contexto institucional en el que se desarrollen y son susceptibles de evaluación.

Con referencia a los objetivos, todos los proyectos tienen una doble intencionalidad: social porque dan respuesta a necesidades reales de la comunidad y pedagógica puesto que para ofrecer esta respuesta ha sido preciso usar conocimientos que se encuentran integrados curricularmente en el plan de estudios. Entre ellos destacar: educación física y su didáctica; dinámica de grupos; infancia, salud, y alimentación; psicomotricidad y juego; las TIC en el contexto educativo; conocimiento e inteligencia emocional; didáctica de la lengua y didáctica de la matemática; animación a la lectura; aprendizaje de la lectoescritura; bases psicopedagógicas; sociedad, familia y escuela; ciencias experimentales y educación para la sostenibilidad, entre otros.

A continuación vamos a entrar con mayor detalle en los proyectos implementados en cada uno de los ámbitos de actuación que hemos mencionado.

7.4.1. Proyectos en las Aulas hospitalarias

Las fases del proyecto son las que hemos descrito anteriormente y que se concretan en la evaluación inicial (diagnóstico): detectar, analizar y decidir, la planificación que incluye la ejecución y la revisión y la evaluación tanto del servicio como del proyecto en sí y del impacto que éste ha tenido en los estudiantes.

La situación de vulnerabilidad del alumnado hace que la actividad docente desarrollada en las aulas hospitalarias: su planificación, objetivos, metodología, recursos utilizados, variedad del alumnado, su estado físico y psicológico, el tipo de relación que se establece y el uso de las

tecnologías de la información y la comunicación sean singulares y diferentes del aula escolar ordinaria.¹⁹⁰ En este sentido los proyectos llevados a cabo por los estudiantes de prácticas estaban en sintonía con las tres finalidades de las aulas que se encuentran recogidas en el documento al que hemos hecho referencia con anterioridad: garantizar la continuidad de los aprendizajes escolares, ayudar a entender la enfermedad y el entorno hospitalario y ofrecer soporte al alumnado y a las familias en aspectos afectivos y emocionales.

A continuación vamos a detallar cada uno de los proyectos que se llevaron a cabo en este contexto.

7.4.1.1. Vitaminas emocionales

Durante el curso 2009-2010, dos estudiantes (PR y AL)¹⁹¹ realizaron proyectos vinculados al programa “Vitaminas emocionales” ya existente en la *Escola de Nens i Nenes del Hospital Sant Joan de Déu*, donde realizaron sus prácticas. El objetivo del programa, tal y como su nombre indica, se centra en la educación en el ámbito emocional de manera transversal para favorecer el autoconocimiento del alumno, la mejora de la autoestima y la gestión positiva de los sentimientos y las emociones, expresándolos y compartiéndolos con los demás a través de diferentes actividades. En este contexto, la estudiante PR planificó el proyecto *Posem nom a les emocions*, (Ponemos nombre a las emociones), en torno a la actividad del taller de expresión que ya existe en el centro. Dentro del mismo proyecto, el estudiante AL organizó el programa *Viure les emocions* (Vivir las emociones), unas jornadas de educación física y juego que diseñó e implementó contando con la ayuda de una de las profesoras especialistas en psicomotricidad y actividades físicas que actuó como tutora suya en el centro.

Para poder concretar tanto el diagnóstico como el diseño del proyecto y poder focalizar el tema, se siguió el esquema general que recogemos en la tabla siguiente:

Diagnóstico de las necesidades del contexto

Proyecto “*Posem nom a les emocions*” implementado por PR

Cuando los niños ingresan o están ingresados en un centro hospitalario a menudo no se encuentran los espacios para que expresen realmente lo que sienten y hagan visibles sus miedos. Desde el aula y, a partir de actividades curriculares, se pretende trabajar la educación emocional que se considera básica para el bienestar del alumno y como consecuencia para su desarrollo en todos los niveles. El trabajo de aula es difícil si no se tiene en cuenta este aspecto que implica un trabajo individual y en equipo. Se precisa establecer un marco para poder atender las necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y de relación con los demás y la aportación de diferentes

¹⁹⁰ En http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/atenci%F3%20diversitat/Marc_actuacio_AH.pdf

¹⁹¹ En adelante, en la investigación se van a utilizar iniciales para hacer referencia a los estudiantes participantes en los distintos proyectos

estrategias para conseguirlo resulta fundamental.		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Desarrollo de actividades curriculares que permitan la expresión de sentimientos y emociones (lectura de imágenes, textos o actividades plásticas).
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Porqué la inteligencia emocional les ayudará a afrontar las situaciones que la vida les plantee. Es preciso poner nombre a las emociones para liberar el estrés que supone tener un sentimiento al que no podemos dar salida. Tener emociones tanto negativas como positivas es normal y forma parte de la vida misma y es importante reconocerlas para poder superarlas.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Para aprender a reconocer y a expresar sentimientos y a clasificar las emociones mediante la comunicación oral y la expresión escrita o plástica.
¿Dónde?	Localización física	En el aula y en las habitaciones. En cualquier situación planificada o en momentos puntuales que se consideren necesarios durante la estancia de prácticas.
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Mediante actividades donde el alumno es el auténtico protagonista para poder opinar y expresar sus sentimientos (a nivel plástico, oral, escrito). Por medio del dibujo a partir de la imagen o mediante la pintura libre. Por medio del dibujo de uno mismo y su comentario posterior, por medio del diálogo y el análisis de las imágenes se trabaja la expresión oral y plástica y se realiza un trabajo de expresión de los sentimientos. Si los alumnos no pueden con las palabras se hace por medio de la expresión plástica y, como motivación, se utilizan imágenes. ¹⁹²
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 09-10: Durante un trimestre de implementación y uno previo de planificación.
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	A los alumnos de larga estancia de las aulas y escuelas hospitalarias.
¿Quiénes?	Lo van a hacer	Alumnos de prácticas, docentes del centro, voluntarios y familias.
¿Con qué?	Recursos materiales	Mediante imágenes y la comunicación verbal y/o plástica.

Tabla 47: Esquema del proyecto de ApS “*Posem nom a les emocions*”.

Fuente: Elaboración propia

¹⁹² Las imágenes proceden de la siguiente dirección de internet: <http://www.ledeveloppementdurable.fr/>

Diagnóstico de las necesidades del contexto		
Proyecto “Viure les emocions” implementado por AL		
<p>Las emociones suponen el eje transversal en la vida de los niños y niñas ingresados en el hospital y deben trabajarse de manera constante y por medio de diferentes estrategias.</p> <p>Las situaciones límites que se viven en la escuela del hospital pueden provocar depresión, malestar, tristeza, soledad, indefensión, desesperación o felicidad. La empatía es necesaria para aquellas personas que trabajan en el centro y cualquier ayuda en este sentido es muy necesaria para mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas ingresados. Se precisa establecer un marco para poder atender las necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y de relación con los demás y la aportación de diferentes estrategias para conseguirlo resulta fundamental. En este sentido, en este proyecto se plantea la necesidad de realizar actividades fuera del contexto del aula y de la habitación siempre y cuando sea posible.</p>		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	La educación física y el juego son un medio de expresión y de liberación de las emociones. Desarrollo de un proyecto que incluye actividades físicas y lúdicas.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Trabajar la educación física en el hospital no es muy habitual y es una vía adecuada para que el niño o la niña consigan expresar o gestionar sus propias emociones ya sea de manera individual o colectiva.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	El proyecto educativo planificado tiene como objetivo despertar las diferentes emociones a través de la práctica del juego y del deporte. Para poder expresar sentimientos contradictorios y adquirir estrategias para poder superar los negativos.
¿Dónde?	Localización física	Centros de la <i>Escola de Nens i Nenes del Hospital Sant Joan de Déu</i> : - Escola els Pins (incluido el patio), <i>Escola Ítaca</i> (edificio de psiquiatría) y Aula Oncología y habitaciones de oncología.
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Mediante los siguientes deportes adaptados a las necesidades y a las posibilidades del contexto: el atletismo, el básquet, el fútbol, el tenis de mesa, la petanca. Mediante juegos de motricidad y de cooperación.
¿Cuándo?	Cronograma	Durante un trimestre aunque con mayor intensidad durante la Semana del Deporte.
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	Todos los niños y las niñas del hospital incluidos los de psiquiatría desde los 3 hasta los 16 años.
¿Quiénes?	Lo van a hacer	El estudiante de prácticas con la ayuda de las docentes del centro.
¿Con qué?	Recursos materiales	Con los materiales cedidos por los compañeros de fisioterapia, los materiales cedidos por la escuela <i>Pins</i> y la escuela <i>Ítaca</i> , material cedido por la universidad (psicomotricidad) o comprado.

Tabla 48: Esquema del proyecto de ApS “Viure les emocions”.

Fuente: Elaboración propia

Aunque la implementación se llevó a cabo en diferentes momentos, los dos estudiantes planificaron sus actuaciones de manera conjunta en el marco del programa “Vitaminas 314

emocionales”. La evaluación del centro fue positiva destacando por encima de todo la motivación de los estudiantes para comunicarse con el alumnado. La escuela ha continuado con los dos proyectos en el curso siguiente poniendo especial énfasis en el proyecto “*Viure les emocions a través de l’educació física i el joc*”.

7.4.1.2. Taller de expresión y comunicación

Dentro del programa Taller de expresión y comunicación, las dos estudiantes que acudieron a realizar sus prácticas en el aula hospitalaria de la *Vall d’Hebron* durante el curso 2009-2010, llevaron a cabo dos proyectos. SR trabajó la expresión y la comunicación a través del proyecto “*Preparem i vivim Sant Jordi a l’aula*” y ER desarrolló e implementó el proyecto “*Millorem la comunicació a través de les TIC*”. Los dos proyectos estaban en línea, como veremos con las necesidades y las finalidades del centro que hemos reflejado con anterioridad.

Diagnóstico de las necesidades del contexto		
Proyecto “<i>Preparem i vivim Sant Jordi a l’aula</i>” implementado por SR		
Para garantizar la continuidad de los aprendizajes escolares, es preciso que en el aula se planifiquen actividades vinculadas con el centro de origen, pero también debe reservarse un tiempo para planificar actividades vinculadas a la realidad del contexto. La festividad de <i>Sant Jordi</i> es una fiesta tradicional muy conocida en Catalunya y puede servir de motivación para el trabajo de la lectura, la escritura y la comunicación. Al ser una festividad que se vive “en la calle” es difícil que los niños y niñas ingresados e ingresadas la puedan vivir y sentir. La estancia de prácticas de SR coincidió con la celebración de la fiesta y se aprovechó para llevar a cabo un aprendizaje significativo.		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Lectura de libros (los autores visitan el centro el día de <i>Sant Jordi</i>) y elaboración de trabajos escritos y dibujos para publicar en la revista del centro (<i>La Petjada</i>). ¹⁹³
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Hacer vivir el día de <i>Sant Jordi</i> que en Cataluña se vive “en la calle” a los alumnos del centro que no pueden salir a la calle.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Para disfrutar y valorar la lectura, conocer las fiestas tradicionales y elaborar textos escritos e ilustrados con imágenes.
¿Dónde?	Localización física	En el aula y en las habitaciones del aula hospitalaria en <i>Vall d’Hebrón</i> .
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Mediante actividades programadas a lo largo del trimestre con el objetivo final de recoger las elaboraciones de cada uno de los niños y niñas.

¹⁹³ En http://dibuixosimanualitats.blogspot.com.es/2012/03/blog-post_6780.html

¿Cuándo?	Cronograma	Curso 09-10: Durante un trimestre de implementación y uno previo de planificación.
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	A los alumnos del centro y a sus familiares.
¿Quiénes?	Lo van a hacer	Alumnos con la ayuda de la estudiante de prácticas.
¿Con qué?	Recursos materiales	Con los materiales del aula, los ordenadores ¹⁹⁴ y los proporcionados por las editoriales.

Tabla 49: Esquema del proyecto de ApS “*Preparem i vivim Sant Jordi a l’aula*”.

Fuente: Elaboración propia

Diagnóstico de las necesidades del contexto		
Proyecto <i>Millorem la comunicació a través de les TIC implementado por ER</i>		
<p>Algunos de los niños en el aula se muestran poco comunicativos. Debe considerarse que la procedencia del alumnado de esta aula es muy diversa y procede de distintas partes de España y del extranjero, especialmente de los países poco desarrollados. Se precisa del diseño de material didáctico acorde con sus intereses que les motive y despierte su interés. En este sentido falta impulsar la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para potenciar la comunicación del alumnado.</p>		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Diseño de materiales interactivos para todos los niños y especialmente indicado para los que muestran dificultades de comunicación.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Para mejorar la comunicación de algunos alumnos del centro.
¿Dónde?	Localización física	En el aula y en las habitaciones del aula hospitalaria de la <i>Vall d’Hebrón</i> .
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Mediante el uso de los ordenadores y el material elaborado.
¿Cuándo?	Cronograma	Durante un trimestre (planificación e implementación) aunque el proyecto queda en el centro para ser utilizado con posterioridad.

¹⁹⁴ En todas las aulas hospitalarias existe el espacio CiberCaixa Hospitalarias, unos espacios lúdicos y educativos que la Obra Social ha creado en el área materno-infantil de varios hospitales españoles. Este espacio dispone de ordenadores que pueden usar docentes y alumnado.

¿A quiénes?	Destinatarios/ beneficiarios	Los alumnos del aula y las habitaciones en general y especialmente para los alumnos que muestran problemas de comunicación que dificultan el aprendizaje.
¿Quiénes?	Lo van a hacer	La estudiante de prácticas con la ayuda y la supervisión de la tutora del centro.
¿Con qué?	Recursos materiales	Con los ordenadores del aula y los portátiles disponibles.

Tabla 50: Esquema del proyecto de ApS “*Millorem la comunicació a través de les TIC*”.

Fuente: Elaboración propia

Las tutoras del centro destacaron que las estudiantes habían demostrado tener una autonomía suficiente con respecto al proyecto que planificaron.

7.4.1.3. *Aprendemos a leer y a escribir*

Durante el curso 2010-2011, las alumnas LP i MJP recogen la necesidad del centro y deciden el enfoque que tendrá el material que van a desarrollar en equipo. Debe ser un soporte en fichas pero se plantean si debe ser reproductivo o dinámico o productivo y contextualizado. Se deciden por esta última opción y llevan a cabo el proyecto que detallamos a continuación.

<i>Diagnóstico de las necesidades del contexto</i>		
<i>Proyecto “Aprendemos a leer y a escribir” implementado por LP y MJP</i>		
Las docentes del aula hospitalaria de la <i>Vall d’Hebrón</i> muestran la necesidad de crear materiales didácticos para para el aprendizaje de la lectoescritura destinado a aquellos niños y niñas procedentes de fuera de Cataluña y de países latinoamericanos que normalmente no lo traen de su centro de origen ¹⁹⁵ . El material debe ser en castellano.		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Elaboración de material de lectoescritura en castellano con caligrafía de letra “de palo”.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Porqué no disponen de material suficiente dado que la diversidad cultural y las necesidades del alumnado son muy amplias y, por lo tanto, el material también debe serlo.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Para el aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano. ¹⁹⁶ Los objetivos trabajados son generales y los procedimientos trabajados en las fichas están basados en reseguir, relacionar, rellenar espacios vacíos, comparar, identificar, reconocer grafías y palabras haciendo uso de temas interdisciplinarios y contextualizados.

¹⁹⁵ El centro de origen es el centro donde el alumno/a se encontraba escolarizado de manera ordinaria antes de ser hospitalizado.

¹⁹⁶ A parte del alumnado ingresado procedente de Cataluña, en este hospital se acoge a gran número de niños y niñas del resto de España.

¿Dónde?	Localización física	En el aula hospitalaria de <i>Vall d'Hebrón</i> y en las habitaciones.
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Mediante la elaboración de material estructurado en diez bloques y distribuido por grado de dificultad de manera que se pueda adaptar a los diferentes niveles que pueden estar presentes en el aula. El proyecto “Aprendemos a leer y a escribir” se acompaña de una guía de uso para el profesorado.
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 09-10: Durante dos trimestres (uno de planificación y otro de implementación compartida).
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	Todo el alumnado que deba aprender a leer y a escribir en castellano y fundamentalmente para aquellos alumnos que lo tengan como lengua vehicular en su centro de origen.
¿Quiénes?	Lo van a hacer	Las dos estudiantes de prácticas con la ayuda de los tutores del centro y de la universidad.
¿Con qué?	Recursos materiales	Material elaborado por las alumnas en soporte papel y soporte informático.

Tabla 51: Esquema del proyecto de ApS “Aprendemos a leer y a escribir”.

Fuente: Elaboración propia

7.4.1.4. *Què em passa?*

Dos alumnas desarrollaron conjuntamente un proyecto dentro del programa *Descobrim l'hospital: On sóc? Què em passa?* en el contexto del aula hospitalaria *Germans Trias i Pujol*. El programa tiene dos objetivos: por una parte, dar a conocer a los alumnos ingresados las diferentes actividades que en el hospital se realizan por medio de la realización de entrevistas a personal empleado (*On sóc?*) y *Què em passa?*, proyecto desarrollado por las dos estudiantes de prácticas que tiene como objetivo ofrecer un espacio de descubrimiento del cuerpo humano a partir de las diferentes enfermedades que padecen los niños y niñas ingresados, de manera que el aprendizaje que realizan es muy significativo para ellos y para ellas.

Diagnóstico de las necesidades del contexto

Proyecto “*Què em passa?*” implementado por PL y PA

La mayoría de los niños y las niñas ingresados en un hospital a menudo no conocen el motivo de su ingreso y esto les produce angustia. Desde el aula se ha visto que es necesario que aprendan lo que les viene marcado desde el centro de origen donde están escolarizados, pero aparte, puede ser interesante que lo hagan también de manera significativa y dentro de sus posibilidades y en función de la edad, a partir de lo que les ocurre, de la enfermedad que padecen.

Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Enfermedades vinculadas al sistema digestivo: apendicitis. Elaboración de glogs ¹⁹⁷ distribuido en dos niveles de dificultad. Enfermedades del sistema respiratorio: asma y neumonía. Elaboración de material interactivo distribuido en dos niveles de dificultad.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Conocer la enfermedad que padecen a través del conocimiento del cuerpo humano. Este proyecto pretende cubrir dos de las necesidades expresadas en relación a estos contextos de actuación: dar soporte al alumnado en aspectos emocionales y ofrecer material didáctico que facilite los aprendizajes escolares haciendo uso de las TIC.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Crear un espacio con material interactivo para incluir en el programa <i>Descobrim l'hospital</i> que permita a los niños y las niñas ingresados e ingresadas conseguir entender la enfermedad que padecen al mismo tiempo que aprenden conocimientos sobre el cuerpo humano. Ofrecer la oportunidad a los niños de compartir al mismo tiempo sus miedos y angustias en relación a la enfermedad que padecen.
¿Dónde?	Localización física	En el aula o en las habitaciones del <i>Hospital Germans Trias i Pujol</i> de Badalona, en función del estado del ingresado o ingresada. Para utilizar en el horario del aula siempre y cuando el alumnado se muestre receptivo. El material elaborado queda para uso del centro.
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Mediante vídeos y enlaces de interés y la elaboración de material didáctico interactivo distribuido en dos niveles de dificultad (educación infantil y educación primaria). Por medio de un glog distribuido en dos niveles de dificultad que incluye cuentos, vídeos, teoría, Jclics y otras actividades y curiosidades relacionadas con el tema.
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 10-11: Durante un trimestre de implementación y uno previo de planificación compartida.
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	De manera directa para aquellos niños y niñas que padecen este tipo de enfermedades e indirectamente para el resto del alumnado y familiares.
¿Quiénes?	Lo van a hacer	Las estudiantes de prácticas durante su estancia en el centro y posteriormente puede ser utilizado por las maestras del equipo.
¿Con qué?	Recursos materiales	Ordenador, material on-line y en soporte papel.

Tabla 52: Esquema del proyecto de ApS “*Què em passa?*”

Fuente: Elaboración propia

El material elaborado por las estudiantes fue incluido en un enlace dentro del bloc del centro¹⁹⁸, y la participación de una de las alumnas también se encuentra reflejada en el bloc

¹⁹⁷ Un “glog” es herramienta multimedia que nos permite generar una especie de collage o mural digital interactivo que puede ser publicado en Internet.

¹⁹⁸ En <http://blocs.xtec.cat/descobrimgtpl/> <http://blocs.xtec.cat/descobrimgtpl/category/apendicitis/apendicitis-nivell-1/> i <http://blocs.xtec.cat/descobrimgtpl/category/apendicitis/apendicitis-nivell-2/>

del centro¹⁹⁹. Como ella misma dice: *Respecte al meu aprenentatge, puc dir que han estat les pràctiques més completes que he fet mai. He après de tot, tant aspectes referents a la meva professió com de molts altres i sobretot un gran aprenentatge emocional* (Estudiante 11).

7.4.1.5. Les TIC com a mitjà de comunicació: El bloc de l'escola

Diagnóstico de las necesidades del contexto		
Proyecto “Les TIC com a mitjà de comunicació: El bloc de l'escola” implementado por AV		
La mayoría de las aulas hospitalarias tienen elaborado un bloc que les permite reflejar y compartir sus actividades a partir de la red. En el aula del <i>Hospital del Parc Taulí</i> no tienen este bloc que permitiría no solo dar a conocer lo que se hace sino que sería interesante como instrumento para fomentar la participación del alumnado ingresado.		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Elaboración del bloc educativo del centro para hacer visible las actividades realizadas en el centro y poderlas compartir con amigos o familiares.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Desde hacía tiempo las docentes del centro habían intentado elaborar un bloc para establecer un medio de comunicar las diferentes actividades al exterior pero las obligaciones diarias les hacían imposible llevar a cabo su elaboración que debería permitir la creación de un espacio donde colgar noticias y actividades que identificaran al centro.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Para elaborar informaciones, redactar, escribir y leer.
¿Dónde?	Localización física	En la escuela del <i>Hospital Parc Taulí</i> de Sabadell.
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Creando primero la plataforma y recogiendo, elaborando actividades y seleccionando tareas e informaciones destacadas para poder colgar. En este proceso colaboran alumnos y docentes del centro.
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 10-11: Durante un trimestre de planificación e implementación. El bloc queda en la red para su uso posterior.
¿A quiénes?	Destinatarios/ beneficiarios	A toda la comunidad y a las personas interesadas en el trabajo realizado desde las aulas hospitalarias.
¿Quiénes?	Lo van a hacer	La estudiante de prácticas con la supervisión de las dos docentes de la escuela y la ayuda del alumnado.
¿Con qué?	Recursos materiales	Con el ordenador y desde la página del xtec.cat.

Tabla 53: Esquema del proyecto de ApS “Les TIC com a mitjà de comunicació”.

Fuente: Elaboración propia

¹⁹⁹ En <http://blocs.xtec.cat/aulahospitalariagtp2010/?cat=15432>

7.4.1.6 Viatgem pel món. Un món de sensacions

Diagnóstico de las necesidades del contexto		
Proyecto “Viatgem pel món. Un món de sensacions” implementado por EB y SP		
En la escuela del centro hospitalario hay niños de procedencia diversa. Sería conveniente aprovechar esta circunstancia para ofrecer una visión amplia del mundo aunque el espacio donde se encuentran sea tan reducido.		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Proyecto de conocimiento del medio natural y social. Situación del país donde nos encontramos y de este respecto al mundo: continentes. Selección de un país por cada continente para ser estudiado en profundidad. Procuraremos que sea representativo de las diferentes nacionalidades presentes en el aula.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	El mundo es muy grande. Es preciso dar esta visión desde un aula de un centro hospitalario. No solamente nos va a permitir mejorar los conocimientos sino vivir emociones a través de las imágenes, la alimentación típica, las tradiciones, las costumbres, etc.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Conocer el mundo y las costumbres y tradiciones de algunos países.
¿Dónde?	Localización física	Centro de la <i>Escola de Nens i Nenes del Hospital Sant Joan de Déu</i> : Escola els Pins (incluido el patio).
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Diseño de material didáctico en soporte papel y de actividades interactivas: películas, juegos, dietas de diferentes países.
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 10-11: Durante un trimestre de implementación compartida y un mes previo de preparación.
¿A quiénes?	Destinatarios/beneficiarios	De manera directa para el alumnado del centro.
¿Quiénes?	Lo van a hacer	Las estudiantes de prácticas con el soporte de las docentes del centro.
¿Con qué?	Recursos materiales	Material del centro y ordenador.

Tabla 54: Esquema del proyecto de ApS “Viatgem pel món. Un món de sensacions”.

Fuente: Elaboración propia

7.4.2. Proyecto en Casal dels Infants del Raval

En este ámbito de actuación se llevó a cabo un único proyecto dirigido a conseguir mejorar la integración y la participación de las familias en las actividades y la propuestas del centro con la finalidad de mejorar el desarrollo de los niños y las niñas a través de valores familiares compartidos con el centro. A menudo a los profesionales del Casal les resulta difícil educar a unos niños que no viven valores familiares en casa y consideran fundamental poder conseguir un cambio en la actitud de las familias en beneficio de la educación de sus hijos.

Para poder concretar tanto el diagnóstico como el diseño del proyecto y poder focalizar el tema, se siguió el esquema ya mencionado que recoge la justificación del proyecto en base a las necesidades reales manifestadas por los profesionales del centro.

7.4.2.1 Integración de las familias al proyecto de ayuda escolar

Diagnóstico de las necesidades del contexto		
Proyecto “Integración de las familias al proyecto de ayuda escolar” implementado por LM y LB		
<p>La participación de las familias es una necesidad esencial para el desarrollo de los niños y las niñas. En un entorno social desfavorable es muy necesaria la cooperación entre las personas y sobretodo la cooperación con las familias. Trabajar juntos permite conseguir metas más altas puesto que se trabaja para un mismo fin. Sin embargo, la participación de las familias en este entorno es muy baja y se precisa de tiempo y de estrategias que permitan conseguirlo. Se ha observado que solamente actúan si la actividad se vincula a las necesidades básicas de alimentación e higiene o a la diversión y se quiere hacer un estudio de las posibilidades que ofrecen estos entornos como vía para conseguir la implicación.</p> <p>En diferentes ocasiones se ha observado que las familias y fundamentalmente las madres tienen la sensación de que sus propuestas no son valoradas por igual pero, a menudo lo que sucede es que las salidas o actividades que proponen no pueden ser realizadas por una entidad como el Casal, puesto que suponen un coste económico elevado.</p> <p>Otro hecho a destacar en la participación de las familias en el Casal es que la mayor parte de la participación son madres. A pesar de que no es un objetivo principal, habría que valorar también el hecho de conseguir la participación de los dos miembros de la pareja: la madre y el padre.</p> <p>Como conclusión, añadir que mejorar la participación de las familias en un entorno poco favorable como es la realidad en la que se encuentran muchas de ellas, es complicado y no es un objetivo que pueda ser alcanzado a corto plazo ni que tenga una fórmula concreta de resolución. Es algo que hay que ir probando e investigando, hasta encontrar recursos o estrategias de mejora que permitan lograr que las familias se den cuenta de su importancia en la educación de sus hijos.</p>		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Entre los objetivos del Casal que coinciden con el proyecto: Prevenir situaciones de riesgo social desde la primera infancia mediante el trabajo con sus familias, como instrumento principal para el desarrollo integral de los niños. Desarrollar las capacidades de las familias para favorecer el proceso de crecimiento de sus hijos e hijas.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Se quiere potenciar la participación de las familias en las actividades del Casal para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas y mejorar así el sentimiento de familia y de cooperación entre ellas en el marco de la formación y el ocio.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Potenciar el sentimiento y la sensación de pertenencia al <i>Casal dels Infants</i> . Aumentar el número de actividades en las que sea posible la participación y la asunción de responsabilidades por parte de las familias. Valorar a las familias como parte fundamental en el desarrollo de sus hijos e hijas y desarrollar en ellas su responsabilidad como padres. Compartir valores en beneficio de la educación de los niños y las niñas.

¿Dónde?	Localización física	En el Casal y en los sitios donde se organicen las salidas, siempre que sea posible.
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	El Casal edita una revista y se pretende conseguir la colaboración de las familias en su elaboración en relación a las actividades realizadas. Se pretende conseguir que las familias hagan propuestas de actividades y las redacten junto a sus hijos y junto a los docentes del Casal. Para conseguir su participación se utilizarán las actividades de la merienda, “pica-pica” o la “hora del café”.
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 09-10: Durante un trimestre se implementará el proyecto que tendrá continuidad en el curso siguiente 10-11 (un trimestre).
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	A toda la comunidad, de manera directa o indirecta.
¿Quiénes?	Lo van a hacer	Educadores, monitores, voluntarios, niños y niñas, familias, entidades colaboradoras y estudiantes de prácticas.
¿Con qué?	Recursos materiales	Ordenadores, salas de trabajo, material para realizar actividades.

Tabla 55: Esquema del proyecto de ApS en *Casal dels Infants*.

Fuente: Elaboración propia

Respecto a este proyecto interesa señalar que la estudiante LM desarrolló su propuesta inicial, recogida en la tabla anterior, realizando intervenciones con las familias a la “hora del café”, y durante las reuniones con el grupo, intentando recoger las opiniones y el sentimiento de las familias que en un principio se decidieron a participar.

La ejecución, sin embargo y de acuerdo con nuestro propio esquema, implica reflexión y revisión y LM, en función de los resultados y de la respuesta de las familias, fue adaptando y mejorando su propuesta logrando entrevistar, de manera personal, a las madres o padres que acuden al centro, para no solamente pedirles su opinión, sino para ofrecerles también la oportunidad de aportar en relación a lo que puede ser el desarrollo de sus hijos e hijas intentando favorecer así su interés y su implicación.

De cara al segon període s'ha revisat el projecte i la seva aplicació, tenint l'oportunitat d'entrevistar a les mares i/o pares que vinguin al Casal, demanant-los-hi la seva opinió sobre les activitats que realitza el Casal i com voldrien participar o millorar-lo.
(Estudiante 5)

Después de la reflexión y revisión junto con sus tutores, la alumna preparó unas hojas que recogían las preguntas de la entrevista que se concretó en las siguientes cuestiones que son pocas y fáciles de comprender para que no resultaran incómodas en el momento de responder: ¿Te gustaría participar en el Casal realizando alguna actividad con tu hijo/a? En caso afirmativo, ¿en cuál te gustaría participar y qué disponibilidad tienes?, ¿en qué aspectos crees

que el Casal podría mejorar su relación con las familias? ¿Participas en las propuestas que ofrece el Casal? En caso negativo, ¿por qué?, ¿las conoces? o ¿cómo crees que podrías participar más? Y ¿cambiarías algo respecto a las actividades realizadas en el Casal (en relación a la participación de las familias)? ¿Cuáles te gustaría añadir?

Debemos precisar que resulta muy difícil para los profesionales del centro contar con la colaboración de las familias aunque solo sea para asistir a breves reuniones. Con el proyecto se logró superar el porcentaje de asistencia conseguido por los centros ordinarios donde se escolarizan los alumnos del Casal.²⁰⁰

El proyecto tuvo continuidad durante dos cursos. De hecho, la primera de las estudiantes, LM, después de terminar su periodo de prácticas y una vez terminados sus estudios, continuó implementando el proyecto como voluntaria en verano y durante el curso siguiente y trabajó en equipo con el resto de profesionales para llevar a cabo la tutorización de la estudiante de prácticas LB que se incorporó en el curso siguiente para continuar también con el desarrollo del proyecto. Posteriormente LB continuó vinculada también al proyecto: *“Ha estat una experiència molt enriquidora i seguiré anant al Casal com a voluntària...”*

En la evaluación del proyecto LM dejó constancia de que, aunque se había conseguido mejorar la respuesta a la demanda de la participación era consciente que los resultados no se producirían de manera inmediata sino a largo plazo que es cuando se deben valorar. Este fue uno de los motivos que condujo a la estudiante a continuar vinculada con el desarrollo del proyecto una vez finalizadas sus prácticas.

Al principio, según reflejó la estudiante en su diario de prácticas, su actuación estaba centrada en conseguir la confianza de las familias que consiguió con su presencia en diferentes actividades para pasar luego a recoger la información prevista.

La estudiante también puso de manifiesto en la evaluación que el tiempo en el Casal es muy intenso dada la variedad de alumnos y de circunstancias que se producen a las que a menudo se debe dar respuesta con la mayor brevedad posible. Si bien la estudiante tenía unas expectativas muy altas respecto a los resultados y, al principio, afirmó desmotivarse por la falta de implicación o de compromiso de las familias, sin embargo, para los profesionales del

²⁰⁰ Debemos mencionar que al Casal asisten alumnos de diversos centros, todos ellos tienen en común unas necesidades de atención especializada de sus alumnos dado el alto grado de diversidad existente. Los alumnos que pueden acceder al Casal son seleccionados en función de las necesidades que presentan y los profesionales del Casal están en contacto con los profesionales del centro.

centro el resultado fue altamente positivo y se llegó a la conclusiones que la implicación de las familias era mayor si las actividades cubrían necesidades básicas tales como alimentación y/o diversión. Se pudo acordar con un grupo de familias que participaran de manera regular y constante en alguna actividad y esto ya fue un verdadero éxito.

LM valoró de la siguiente manera su experiencia de prácticas:

A nivell personal he après molt. El lloc que vaig triar de pràctiques havia de servir per això justament, per ensenyar-me a aprendre i per aprendre a aprendre. Volia valorar-me com a persona, però també com a futura professional de l'educació, i, per aquest motiu, crec que en aquests espais pots acabar-te de formar en allò que la teoria no pot donar... Viure i actuar conforme a uns criteris i uns principis bàsics, ètics i coherents amb el desenvolupament de l'infant, m'ha fet tornar a creure en la lluita, m'ha fet pensar que, a poc a poc, el món pot canviar. (Estudiante 5)

Durante el siguiente curso la estudiante LB continuó con el proyecto contando con la ayuda de LM ahora no como estudiante de prácticas sino ya como maestra voluntaria.

7.4.3. Proyectos en Guatemala

Durante el curso 2009-2010, las tres estudiantes que se desplazaron hasta Guatemala planificaron e implementaron dos proyectos vinculados a los Proyectos de Calidad Educativa de FUNDAP ²⁰¹ relacionados con las técnicas para la mejora del trabajo en equipo del profesorado, el reciclaje y el uso de la biblioteca.

En el curso 2010-2011 fueron ocho las estudiantes que se desplazaron a Guatemala con un doble objetivo: continuar con la implementación y la mejora del trabajo en equipo del profesorado y la introducción de actividades didácticas para la mejora del uso de las bibliotecas de centro. Además desarrollaron dos proyectos vinculados a la elaboración de material didáctico y de técnicas de motivación para evitar el abandono escolar.

Para poder concretar tanto el diagnóstico como el diseño de los distintos proyectos y poder focalizar el tema, se siguió el esquema general que hemos recogido anteriormente, aunque en este caso la información proporcionada por FUNDAP fue mucho más extensa y precisa ser detallada. Así, mientras en la mayoría de centros las necesidades habían sido definidas y concretadas en una o dos, en este caso, por las peculiaridades del contexto, el listado de necesidades fue mucho más extenso y es el que recogemos en el siguiente párrafo.

Los responsables de FUNDAP nos proponían varios objetivos dadas las necesidades que presentaba el contexto. Según ellos, la realidad de la mayoría de estas comunidades son las

²⁰¹ En http://www.fundap.com.gt/main.php?parent_id=0&id_area=66

siguientes: recursos limitados, carencia de medios didácticos, bajo nivel de formación de los maestros, escasa participación de los padres de familia en la educación de sus hijos, bajo rendimiento académico, contenidos y currículos desarticulados del contexto, población adulta analfabeta total o potencialmente, abandono escolar en edades tempranas, pérdida de vivencia de valores morales, poca implicación ciudadana, pobre actitud de solidaridad y colaboración con el desarrollo de su comunidad y poca conciencia ambiental.

Después de hacer evidente esta problemática, los miembros de FUNDAP consideraban que el proyecto de ApS podía tener tres objetivos que plantearon de la siguiente manera:

I. Diseñar y validar un programa de Escuela de Padres, para lograr: que los padres valoren la educación, coadyuven en casa en la educación de sus hijos y se interesen y se involucre, de acuerdo con sus capacidades, en el quehacer de la escuela.

Este programa debe ser trasladado a los maestros de la escuela para tener vías de seguimiento y sostenibilidad en el tiempo. Por supuesto si es validado puede ser replicable en otras escuelas.

II. Diseñar y validar formación complementaria para alumnos en los temas de: conocimiento, respeto y cuidado del medio ambiente, conciencia y actitud solidaria a favor del desarrollo comunitario, formación en valores y conciencia ciudadana.

En este aspecto se espera que las estudiantes, desarrollen un programa con su material de apoyo, para ser desarrollado a diferentes segmentos de alumnos. En el nivel primario, para niños de 10 a 13 años, y en el ciclo básico para jóvenes de 13 a 16 años²⁰².

III. Diseñar una metodología para lograr que los docentes y directores de las escuelas puedan trabajar en equipo en búsqueda de la calidad educativa de su centro. En las tres opciones las estudiantes aportarían, según ellos, un modelo que podía ser replicable al resto de escuelas que atiende FUNDAP. Sin embargo esperamos de ellas, luego de su diagnóstico pertinente, la creación de materiales y la validación inicial a partir de la aplicación posterior de los instrumentos creados.

Las comunidades donde trabajarían son periurbanas, donde se habla español y cuyas matriculas de estudiantes pueden oscilar entre 150 alumnos y 250 alumnos por escuela.

²⁰² El nivel escolar del alumnado en Guatemala es muy bajo y en las edades de los 13 a los 16 se corresponde con el alumnado de ciclo medio o superior de nuestra educación primaria.

Junto con las estudiantes, analizamos las peticiones que nos hacían los responsables de FUNDAP. En realidad nos parecían tres proyectos diferentes a primera vista con objetivos diferentes pero, después de discutir con los alumnos y de dar vueltas a cómo podríamos organizar el servicio, nos pareció que si bien podría ser interesante trabajar la educación para la ciudadanía (punto II) y la formación de padres (punto I), todo ello no tendría sentido ni se podría desarrollar de manera efectiva, si no existía un buen trabajo en equipo previo del profesorado. Así fue como nos decidimos a priorizar el punto III para que sirviera de palanca para hacer posible mejorar posteriormente los puntos I y II que se centraron en el desarrollo de un proyecto de equipo basado en el reciclaje. Al mismo tiempo, para asegurar la continuidad en la formación del alumnado del centro, se implementó un proyecto de dinamización de la biblioteca. Las tres estudiantes realizaron los tres proyectos en equipo.

7.4.3.1. Dinámicas de trabajo en equipo del profesorado

<i>Diagnóstico de las necesidades del contexto</i>		
<i>Proyecto “Dinámicas de trabajo en equipo del profesorado” implementado por AC, MT y AG</i>		
Las necesidades del contexto han sido detalladas ampliamente en el apartado anterior.		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Dinámicas de trabajo en equipo para los docentes del centro. Mejora de la calidad educativa.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Diseñar una metodología para lograr que los docentes y directores de las escuelas puedan trabajar en equipo en búsqueda de la calidad educativa de su centro.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Para mejorar el trabajo en equipo del profesorado y la calidad educativa de los centros por medio del desarrollo de los objetivos I y II planteados por FUNDAP. <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el establecimiento de criterios comunes orientados a la mejora de la calidad educativa. • Mejorar la comunicación entre los docentes. • Desarrollar actuaciones concretas de concienciación. • Conseguir fomentar el sentido de pertenencia al grupo.
¿Dónde?	Localización física	Guatemala. Escuela “Canton Choquí Alto”. Se habla español y las matrículas de estudiantes pueden oscilar entre 150 alumnos y 250 alumnos. En el nivel primario para niños y niñas de 10 a 13 años y en el ciclo básico para jóvenes de 13 a 16 años ²⁰³ .

²⁰³ Recordar que el nivel de estudios de Guatemala es muy inferior al de Cataluña y que los maestros allí no tienen formación docente.

¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Realizar un diagnóstico del centro para determinar las estrategias a seguir. Para ello es preciso: <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el contexto • Participar de manera activa • Entrevistas • Técnicas grupales • Técnicas de comunicación social • Sesiones informativas • Actividades formativas Era fundamental conseguir el compromiso de la directora del centro para poder llevar a cabo el proyecto (compromiso institucional).
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 09-10. Aunque el proyecto podría parecer a simple vista solo una prestación de servicios puesto que se realiza en un tiempo y en un espacio determinado (antes y durante la estancia de prácticas), la finalidad última supone un proceso que, si bien inician nuestras alumnas, tendrá una continuación y podrá hacerse extensivo a otras escuelas de otras aldeas.
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	Los docentes de los centros de manera directa y, de manera indirecta, el resto de la comunidad.
¿Quiénes?	Recursos humanos	Las estudiantes de prácticas con la ayuda de los miembros de FUNDAP asignados.
¿Con qué?	Recursos materiales	Los del centro (escasos) y los que las estudiantes enviaron previamente (libros, material de aula) o que se llevaron de España a Guatemala.

Tabla 56: Esquema del proyecto de ApS “Dinámicas de trabajo en equipo del profesorado” 09-10.

Fuente: Elaboración propia

Las circunstancias del contexto, a nivel social y cultural, hicieron que la implementación del proyecto estuviera acompañada en todo momento de reflexión sobre las acciones realizadas de una manera mucho más evidente que en los proyectos anteriores y que creemos interesante reflejar. En la implementación del proyecto, las estudiantes se encontraron, en algunas ocasiones, con la actitud reacia no de los docentes, sino de los propios directores de los centros. Durante todo el proceso fue necesaria la acción-reflexión-acción para superar las dificultades coyunturales que surgieron. Al iniciar el proyecto, las estudiantes vieron necesario realizar una encuesta a los docentes para conocer realmente su predisposición como beneficiarios directos. Una vez analizados los resultados de las encuestas, se recogieron las debilidades manifestadas por la mayoría de los docentes, las observaciones realizadas al respecto y las actuaciones que, como consecuencia de los resultados, llevaron a cabo las tres estudiantes. Todo ello queda reflejado en la tabla siguiente:

Debilidades manifestadas	Observaciones	Actuaciones
Falta de compañerismo y tolerancia entre los miembros del grupo.	Existen diferentes puntos de vista y no llegan a consensuar sus actuaciones.	Dinámicas de grupo: Reuniones (elaborar orden del día, calendario, distribución de cargos y horario. Fomento de la cooperación y la motivación. Estrategias de participación. Juego de roles.
Falta de organización para convocar reuniones y llevar a cabo los objetivos establecidos.	No tienen claros los objetivos y existe una falta de rigor y de sistematización.	
Falta de convivencia, cooperación y comunicación.	No hay intercambio de recursos ni de conocimientos ni se comparten opiniones ni actividades, cada uno "hace lo que puede".	
Falta de estructuración escolar.	Aunque hay un director, falta liderazgo y unos órganos asociados.	

Tabla 57: Resumen de las entrevistas realizadas a los docentes de las escuelas rurales en Guatemala.
Fuente: Elaboración propia

Diagnóstico de las necesidades del contexto		
<p>Proyecto "Dinámicas de trabajo en equipo del profesorado" implementado por JQ, IV,GS,NS,AP,SM, MB y LL</p> <p>La pedagogía por alternancia implica la colaboración de los diferentes miembros de la comunidad a favor del desarrollo de los alumnos, pero falta comunicación entre los propios miembros del equipo docente y entre estos y las familias. Es preciso motivar el trabajo en equipo fomentando la participación de los integrantes de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Diseño e implementación de técnicas para la mejora del trabajo en equipo del profesorado del centro y las familias (Escuela de padres).
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	El trabajo en equipo y la cohesión grupal del profesorado es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje pero deja de tener sentido si no existe una buena comunicación y cooperación entre la escuela y las familias.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Motivar el trabajo en equipo fomentando la participación de los integrantes de la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje para conseguir mayor eficacia.

¿Dónde?	Localización física	Guatemala: En el ICEFAT Choquiac y en el ICEFAT Cantón Choquí (Cantel- Quetzaltenango) ²⁰⁴ , Escuela rural mixta “Los Melecio”.
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	A través de 18 dinámicas de grupo para conocerse y para favorecer la confianza entre ellos.
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 10-11. Continuidad del proyecto durante un trimestre de implementación y uno previo de revisión del trabajo anterior Aunque el proyecto podría parecer a simple vista solo una prestación de servicios puesto que se realiza en un tiempo y en un espacio determinado (antes y durante la estancia de prácticas), en la finalidad última supone un proceso que, si bien inician nuestras alumnas, tendrá una continuación y podrá hacerse extensivo a otras escuelas de otras aldeas.
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	A los docentes y las familias.
¿Quiénes?	Recursos humanos	Las estudiantes de prácticas junto con el profesorado de cada uno de los ICEFAT's.
¿Con qué?	Recursos materiales	Con material de aula y material que las estudiantes han recogido.

Tabla 58: Esquema del proyecto de ApS “Dinámicas de trabajo en equipo del profesorado” 10-11.

Fuente: Elaboración propia

7.4.3.2. Cuidamos el medio ambiente. El reciclaje

Diagnóstico de las necesidades del contexto		
Proyecto “Cuidamos el medio ambiente. El reciclaje”, implementado por AC,MT y AG		
<i>El proyecto se enmarca en el segundo de los objetivos planteados por los miembros de FUNDAP en relación a la formación del alumnado, en concreto sobre el respeto y el cuidado del medio ambiente. Se propone como una actividad que debe llevar a cabo el equipo docente para poner en práctica las dinámicas de trabajo en equipo, con el compromiso de la dirección y la implicación del alumnado.</i>		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Respeto y cuidado del medio ambiente. Aprendizaje significativo del reciclaje en uso.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Existe poca o nula conciencia ambiental y ciudadana. Es preciso desarrollar la reflexión y el beneficio que supone reciclar, a largo plazo.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Diseñar y validar formación complementaria para alumnos en los temas de conocimiento, respeto y cuidado del medio ambiente. Dar a conocer los centros de recogida de reciclados que existen en el entorno.

²⁰⁴ Los ICEFAT son centros educativos del nivel básico que utilizan la participación comunitaria como medio dentro de la tarea formativa, habilitando a los estudiantes para el trabajo comunitario y su posterior inserción laboral.

¿Dónde?	Localización física	Guatemala: Escuela “Canton Choqui Alto”.
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Actividades de concienciación con alumnado y cuerpo docente: las tres “R” (reducir, reutilizar, reciclar), los colores de los contenedores y su relación con el reciclaje. Actividades de reflexión: consecuencias ecológicas (mercurio). Actividades de participación activa: elaboración de productos (cortinas, flores, marcos de fotos etc.) a partir de material reciclado. Actividades didácticas: expresión oral y escrita (rimas recicladas).
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 09-10. Aunque el proyecto, a simple vista, podría parecer a solo una prestación de servicios puesto que se realiza en un tiempo y en un espacio determinado (antes y durante la estancia de prácticas), en la finalidad última supone un proceso que, si bien inician nuestras alumnas, tendrá una continuación y podrá hacerse extensivo a otras escuelas de otras aldeas.
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	Toda la comunidad educativa de manera directa e indirectamente toda la población del lugar.
¿Quiénes?	Recursos humanos	Las estudiantes de prácticas con la ayuda de los miembros de FUNDAP asignados y los docentes del centro.
¿Con qué?	Recursos materiales	Los del centro (escasos) y los que las estudiantes enviaron previamente (libros, material de aula) o se llevaron consigo de España.

Tabla 59: Esquema del proyecto de ApS “Cuidamos el medio ambiente. El reciclaje”.

Fuente: Elaboración propia

7.4.3.3. La biblioteca escolar. Animación a la lectura

Diagnóstico de las necesidades del contexto		
Proyecto “La biblioteca escolar. Animación a la lectura” implementado por AC,MT y AG		
No existe el hábito lector en estos alumnos. El aprendizaje de la lectura se ha centrado exclusivamente en la enseñanza de la lectura en sus aspectos más formales (signos de puntuación, correcta dicción etc.) sin atender al análisis, la comprensión y la asimilación de los contenidos lo cual significa que la lectura se realiza de forma mecánica.		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Uso de la biblioteca como espacio de aprendizaje.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Porque uno de los pilares de la educación lo constituye la lectura.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Fomentar el hábito lector para aprender, aprender a pensar, reforzar, descubrir o razonar. Estimular la imaginación y la creatividad, la diversión, despertar sentimientos, sensaciones y reacciones.
¿Dónde?	Localización física	Guatemala: Escuela “Canton Choqui Alto”.

¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Establecer un horario que incluya la lectura de elección libre por parte del alumnado. Establecer un sistema de préstamo: responsabilidad, compartir con la familia. Establecer un seguimiento y garantizar la transferencia de conocimiento: ficha del libro, diálogo con los compañeros, exposición, recomendaciones etc.
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 09-10. Aunque el proyecto podría parecer a simple vista solo una prestación de servicios puesto que se realiza en un tiempo y en un espacio determinado (antes y durante la estancia de prácticas), en la finalidad última supone un proceso que, si bien inician nuestras alumnas, tendrá una continuación y podrá hacerse extensivo a otras escuelas de otras aldeas.
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	El alumnado de manera directa pero se necesita de la implicación de docentes y familias.
¿Quiénes?	Recursos humanos	Las estudiantes de prácticas con la ayuda de los miembros de FUNDAP asignados y los docentes del centro.
¿Con qué?	Recursos materiales	Los del centro (dispone de libros proporcionados por FUNDAP pero prácticamente no los utilizan nunca) y los que las estudiantes enviaron previamente (libros, material de aula) o se llevaron consigo de España.

Tabla 60: Esquema del proyecto de ApS “La biblioteca escolar. Animación a la lectura”.

Fuente: Elaboración propia

En el curso 2010-11, las estudiantes de prácticas recuperaron los proyectos ya iniciados por sus compañeras, analizaron el estado de implementación de los mismos y ofrecieron nuevas alternativas. Se centraron en el trabajo de equipo del profesorado y en el desarrollo del hábito lector.

7.4.3.4. La biblioteca escolar. Intercambio cultural

Para continuar con el proyecto iniciado en el curso anterior en relación a la dinamización de la biblioteca y el gusto por la lectura y los libros, las estudiantes han desarrollado un proyecto de intercambio cultural que tiene como objetivo dar a conocer el día de *Sant Jordi* al alumnado del centro, y el alumnado, por su parte, debe dar a conocer alguna fiesta tradicional del lugar. Los proyectos desarrollados se acompañaron de la elaboración de material didáctico de lengua y matemáticas de ayuda para los docentes del centro.

Diagnóstico de las necesidades del contexto.

Proyecto “La biblioteca escolar. Intercambio cultural” implementado por JQ, IV, GS, NS, AP, SM, MB y LL

No existe el hábito lector en estos alumnos. Es difícil motivar al alumnado. El aprendizaje de la lectura se ha centrado exclusivamente en la enseñanza de la lectura a partir de sus aspectos formales (signos de puntuación, correcta dicción etc.) sin atender al análisis, la comprensión y la asimilación de los contenidos lo cual significa que la lectura se realiza de forma mecánica.

Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Intercambio cultural que implica el conocimiento de los continentes, la ubicación de España (Cataluña) y Guatemala y sus costumbres.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	El conocimiento de las tradiciones y las costumbres (catalana y guatemalteca) se utiliza como medio para conseguir leer y expresar sentimientos y vivencias.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Para dar a conocer otras culturas y motivar a los alumnos a leer para saber más del mundo. Identificar diferencias y similitudes entre las culturas.
¿Dónde?	Localización física	Guatemala: En el ICEFAT Choquiac y en el ICEFAT Cantón Choquí (Cantel- Quetzaltenango).
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Elaboración de una carpeta de conocimiento (situación geográfica, moneda, comidas típicas, bandera, fiestas tradicionales, danzas típicas y trabajos manuales para realizar) en relación a Cataluña y Guatemala.
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 10-11: Aunque el proyecto podría parecer a simple vista solo una prestación de servicios, puesto que se realiza en un tiempo y en un espacio determinado (antes y durante la estancia de prácticas), su finalidad última supone un proceso que, si bien inician nuestras alumnas, tendrá una continuación y podrá hacerse extensivo a otras escuelas de otras aldeas.
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	Al alumnado de los dos centros.
¿Quiénes?	Recursos humanos	Las estudiantes de prácticas junto con el profesorado de cada uno de los ICEFAT's
¿Con qué?	Recursos materiales	Con material de aula, ordenador y proyector y material que las estudiantes habían enviado previamente.

Tabla 61: Esquema del proyecto de ApS “La biblioteca escolar. Intercambio cultural”.
Fuente: Elaboración propia

ICEFAT Choquiac: Promoción de los hábitos de lectura a través de la fiesta popular de *Sant Jordi*. Intercambio cultural entre tradiciones en Guatemala y tradiciones en Cataluña. Nuestras estudiantes acudieron a Guatemala con gran número de libros y material para motivar a los alumnos a leer en relación a la tradición de la fiesta popular de *Sant Jordi* que coincidía con su estancia en Guatemala. “Hemos compartido costumbres y tradiciones aprendiendo de las extranjeras y sintiéndonos orgullosos de las propias” (Estudiante 23).

7.4.3.5. Técnicas de motivación para evitar el abandono escolar (Becas para las niñas)

Diagnóstico de las necesidades del contexto		
Proyecto "Técnicas de motivación para evitar el abandono escolar (Becas para las niñas)" implementado por JQ, IV,GS,NS		
Para cambiar las costumbres de una sociedad el papel de la mujer es fundamental. En Guatemala la mayoría de las niñas abandonan sus estudios. Es preciso concienciarlas a ellas y a sus familias de la importancia de permanecer en los centros. Se incluye dentro del programa de PEVI "Becas para las niñas".		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Apoyo a las niñas para conseguir la permanencia en los centros. Las mujeres son las que se ocupan de la educación de los hijos y es necesaria su formación.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Porqué estudiar es importante puesto que las mujeres son el motor de cambio de la sociedad.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Conseguir la permanencia de las niñas en la escolarización para mejora sus oportunidades y las de su familia a partir del descubrimiento de sus intereses y motivaciones.
¿Dónde?	Localización física	En ICEFAT Niñas becasadas. Escuela rural mixta Villa Flores
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Por medio de recursos didácticos que favorecen la comunicación y la expresión facilitando el autoconocimiento.
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 10-11 (un trimestre). Aunque el proyecto podría parecer a simple vista solo una prestación de servicios puesto que se realiza en un tiempo y en un espacio determinado (antes y durante la estancia de prácticas), en la finalidad última supone un proceso que, si bien inician nuestras alumnas, tendrá una continuación y podrá hacerse extensivo a otras escuelas de otras aldeas.
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	Al profesorado para que fomente recursos y estrategias para conseguir motivar a las alumnas para continuar en los centros y conseguir un trabajo digno y por supuesto al alumnado y a sus familias.
¿Quiénes?	Recursos humanos	Las dos estudiantes de prácticas con la ayuda de los docentes.
¿Con qué?	Recursos materiales	Material de aula y del entorno.

Tabla 62: Esquema del proyecto de ApS "Técnicas de motivación para evitar el abandono escolar (Becas para las niñas)".

Fuente: Elaboración propia

7.4.3.6. Material didáctico de lectoescritura y matemáticas

Diagnóstico de las necesidades del contexto.		
<i>Proyecto “Material didáctico de lectoescritura y matemáticas” implementado por JQ, IV, GS, NS</i>		
Debida a la baja formación de los maestros los recursos ofrecidos al alumnado son pobres y se precisa de nuevas metodologías y de actividades diversas para motivar a los alumnos sobretodo manifestaron necesitar ayuda en matemáticas y lenguaje y comunicación que eran las asignaturas que peor resultados obtenían.		
Esquema del proyecto		
¿Qué?	Naturaleza y descripción del proyecto	Diseño de material didáctico en el área de las Matemáticas y la Comunicación y lenguaje.
¿Por qué?	Origen, fundamentación o justificación	Por el bajo rendimiento académico en estas dos áreas y por la falta de formación del profesorado para establecer dinámicas a nivel metodológico.
¿Para qué?	Objetivos, propósitos	Mejorar la motivación del alumnado hacia estas dos asignaturas y al mismo tiempo ofrecer formación a los docentes del centro.
¿Dónde?	Localización física	Escuela rural mixta “Los Melecio”. La Esperanza (Quetzaltenango).
¿Cómo?	Actividades, tareas, métodos	Diseño de material.
¿Cuándo?	Cronograma	Curso 10-11 (un trimestre). El material queda en el centro para poder ser aplicado posteriormente por los docentes.
¿A quiénes?	Destinatarios /beneficiarios	Alumnado des de pre-primaria hasta el 6º grado y docentes del centro.
¿Quiénes?	Recursos humanos	Las estudiantes de prácticas.
¿Con qué?	Recursos materiales	Los disponibles en el centro y material del entorno.

Tabla 63: Esquema del proyecto de ApS “Material didáctico de lectoescritura y matemática”.
Fuente: Elaboración propia

7.5. Evaluación de los proyectos

La evaluación de los proyectos en general y de los proyectos de aprendizaje servicio, tal y como hemos visto en el capítulo V debe considerar la evaluación del proyecto en sí (su calidad y la calidad del servicio ofrecido), la evaluación de las dinámicas grupales y la evaluación del impacto que ha tenido para los estudiantes.

En este trabajo de investigación nuestro objetivo era centrarnos en la evaluación del impacto que la planificación y la implementación de los proyectos de ApS había tenido en los

estudiantes participantes, recogiendo los aprendizajes y los conocimientos adquiridos así como su grado de satisfacción y de motivación para actuar. Para otros trabajos posteriores quedaría la evaluación del servicio y la evaluación de las dinámicas grupales.

Conviene precisar que lo que hemos recogido en esta investigación supone la adopción de una metodología que se había demostrado exitosa y la hemos implementado en una de las asignaturas de los estudios de Magisterio, pero ello no supone que se haya institucionalizado como metodología.

Para la evaluación hemos recogido las palabras textuales de algunas de las estudiantes que participaron en los proyectos:

Me siento satisfecha de aportar un granito de arena sabiendo que para ellos has montado una gran playa, un paraíso” (Estudiante 16).

Cada pas que es fa, ja sigui endavant o enrere, serveix per extreure'n aprenentatge...A partir de la lectura del diari, possiblement només ens podem fer una petita imatge mental del que ha estat en realitat, però la idea es pot deixar veure entre línies si es llegeix des de l'interior...Cada dia viscut al Casal ha estat una nova experiència amb un nou aprenentatge que anirà formant el meu bagatge professional i personal durant el pas dels anys. Haver compartit aquests instants amb un gran equip de persones i infants m'ha fet entendre com són d'importants, tots aquells petits moments que construeixen un pas per l'aprenentatge.

Aquestes pràctiques m'han ajudat a valorar la vida d'una altra manera, a no donar-li tanta importància a aquelles coses que realment no la tenen i sobretot a poder veure la diversitat des d'un altre punt de vista (Estudiante 2)

...esta experiencia ha sido buena tanto a nivel profesional como personal...me ha sensibilizado mucho y me ha hecho cambiar mi forma de ver la vida, cosa que me ha ayudado a encontrarme y a crecer como persona (Estudiante 14)

No exagero si afirmo que aquesta experiència viscuda ha estat per a mi un punt i a part a la meua vida, no solament per a l'experiència a nivell educatiu, ha estat molt més. Vaig a anar a fer un projecte i el vam fer, però la immersió dins d'aquella societat i la convivència amb la seva gent m'ha fet veure les contradiccions de la nostra societat occidental...Donades les precàries condicions materials en les que viuen, ja us podeu imaginar l'impacte que em va suposar a nivell emocional, a mi que sóc una noia que he viscut sense cap dificultat econòmica, que he estat envoltada en un entorn de comoditat i en una societat desenvolupada i consumista...()...em trobo amb la gran sorpresa dels valors de totes aquestes persones que he conegut a Guatemala...Això no vol dir que la nostra societat sigui un desastre, però el que sí que tinc clar és que haurem de plantejar-nos noves formes de viure que cerquin molts valors que el materialisme ha apartat de la nostra societat. (Estudiante 2)

He aprendido que puedo dar de mi mucho más de lo que llegaba a pensar. Lo bonito en la vida es no parar de dar y dar...tanto a nivel personal como profesional...” (Estudiante 15)

En el capítulo siguiente precisaremos el marco metodológico que nos ha servido, en primer lugar, para considerar la viabilidad de aplicar esta metodología a las prácticas curriculares en el ámbito universitario. Para ello, hemos recogido la opinión de los expertos, tanto en el ámbito del Prácticum como del ApS.

Conclusiones capítulo VII

Un buen proyecto de aprendizaje-servicio debe permitir, por un lado, la mejora de la calidad de los aprendizajes, y por el otro, la apertura de espacios para el protagonismo de los estudiantes y la participación en el contexto, al mismo tiempo que precisa de la colaboración de dos instituciones.

El aprendizaje servicio combina los objetivos de aprendizaje con la intención de que el proyecto tenga efecto, tanto en el receptor como en el proveedor del servicio. Esto se consigue actuando en una situación real, recogiendo necesidades reales, combinando actividades de servicio que incluyan la planificación, la reflexión y la adquisición y la comprensión de los valores, habilidades y contenido de conocimiento por parte de los estudiantes que ofrecen un servicio que da respuesta a necesidades reales del contexto de actuación. Los proyectos de ApS son proyectos donde “todos ganan” (Batlle, 2009a; 2009b).

En los proyectos llevados a cabo se han respetado las condiciones y las características propias de lo que debe ser un proyecto de ApS. Al mismo tiempo, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos relativos a la programación: identificación del proyecto mediante la asignación de un nombre, fundamentación para destacar la base en la que se sustenta, los objetivos que deben recoger metas que respondan a las necesidades reales del contexto y a intencionalidades pedagógicas, las actividades a desarrollar y los responsables de las acciones, el tiempo o cronograma, los recursos materiales necesarios y la evaluación (Tapia, 2001).

Las aulas hospitalarias, el *Casal dels Infants del Raval* y las escuelas rurales de Guatemala han sido los contextos donde se han aplicado los diferentes proyectos de ApS. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el mero hecho de elaborar un proyecto no va a suponer que se vaya a poder llevar a cabo con éxito de manera automática. Aunque este sea el objetivo que se pretende inicialmente, su aplicación en contextos determinados pueda hacer que resulte difícil llevarlo a cabo si no se utiliza la estrategia o las estrategias adecuadas. Para que todo ello sea posible las competencias demostradas por los estudiantes en la acción van a resultar

fundamentales y serán el foco de atención de la evaluación que se va a llevar a cabo en esta investigación.

Una vez adoptada e implementada la metodología en los proyectos de ApS que hemos citado, hemos procedido a evaluar el impacto que la implementación ha tenido en los estudiantes mediante un diseño de investigación que recogemos en el siguiente capítulo.

MARCO METODOLÓGICO
CAPÍTULO VIII
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VIII

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. Justificación

A partir de la revisión de la bibliografía pertinente, los autores coinciden, en lo sustancial, en decir que el diseño de la investigación supone “el plan o la estrategia concebida para obtener la información que se requiere, para dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio” (Bisquerra, 2004:120).

En este capítulo concretaremos el enfoque, el método y los instrumentos de investigación que han sido utilizados para dar respuesta al problema de acuerdo con los objetivos planteados en el primer capítulo. Respecto al enfoque, nuestra investigación tiene un carácter cualitativo, el método no es experimental y los instrumentos de recogida de la información directa que hemos utilizado han sido el estudio de los documentos, el estudio de encuesta y el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.

La investigación viene definida por su finalidad y, como consecuencia, su diseño estará sujeto a ella. De acuerdo con De Miguel: “Más que nunca los investigadores necesitamos mayor reflexión sobre el sentido de lo que hacemos, los procedimientos que utilizamos y la utilidad que nos aportan” (De Miguel, 1988:76). En nuestro caso, el conocimiento científico adquirido estaría orientado a transformar la realidad y el proceso de investigación nos conduciría a la obtención de saberes prácticos.

La realidad social y los fenómenos educativos son variados y complejos y, a menudo, resulta difícil analizarlos desde un único paradigma científico y, como consecuencia, a partir de una sola metodología. Por esta razón, en el caso concreto del presente trabajo de investigación, hemos utilizado el método cualitativo como método empírico que pretende comprender la realidad investigada. Si bien, tal y como ya hemos mencionado en el capítulo I, el paradigma de estudio se sitúa entre el interpretativo de carácter naturalista y el crítico de carácter transformador, esto no ha condicionado la elección ni de los métodos ni de las técnicas de recogida de la información (directas e indirectas) que analizaremos más adelante. Para su elección se han tenido en cuenta cuáles eran los objetivos de nuestra investigación, a los que ya hemos hecho referencia, y se han establecido los procesos de investigación que vamos a detallar en el siguiente apartado.

8.2. Fases de la investigación

Nuestra investigación tiene un marcado carácter práctico. El pragmatismo pone énfasis en las cosas prácticas, útiles, en los hechos, en la acción y tiene una orientación empirista (Sans, 2004). Como ya habíamos dicho, en relación al paradigma, hemos optado por la complementariedad. Considerando el problema de investigación, las hipótesis planteadas y los objetivos propuestos, hemos dividido nuestro proceso de investigación en dos fases que reflejamos en la siguiente figura:

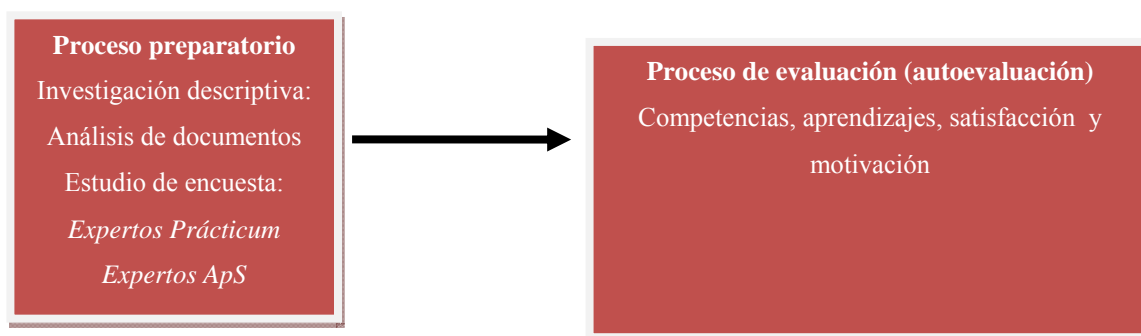


Figura 33: Proceso de nuestra investigación.

Fuente: Adaptación (De Ketele & Roegiers, 1995:130)

De acuerdo con Bisquerra (2004), para entender los estudios de encuesta como un estudio descriptivo, debemos tener claro a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de investigación descriptiva. En el sentido que destacan Mateo y Vidal, este tipo de estudio, tal y como lo hemos reflejado en la figura anterior, es propio de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y nos proporciona datos que preparan el camino para poder continuarla (Mateo & Vidal, 1997). Siguiendo también a Torrado (2004: 232), “los estudios de encuesta responden a una finalidad descriptiva específica y concreta. En muchas ocasiones corresponde a un primer acercamiento a la realidad que nos preocupa, para posteriormente poder estudiar con mayor profundidad el fenómeno educativo”. Según la misma autora, el estudio de encuesta, si bien tiene una orientación cuantitativa, no es experimental y nos permite recoger también datos cualitativos.

En ambos procesos (preparatorio y de evaluación), se ha concretado el objetivo de cada una de las investigaciones. En la primera fase el análisis y el estudio de los documentos, entre los que se incluyen los informes de las investigaciones realizadas en EEUU con relación al ApS, nos han permitido describir el estado de la cuestión y recoger datos relevantes para la segunda fase. En el estudio de encuesta de esta primera fase se han medido las variables

seleccionadas²⁰⁵, según la opinión de los expertos. Así, en esta primera fase, el análisis de documentos y el estudio de encuesta a los expertos (del Prácticum y del ApS (U)²⁰⁶), han sido utilizados para recoger información respecto a la primera de nuestras hipótesis de investigación. Debemos recordar que esta hipótesis tenía como objetivo el poder demostrar que es posible aplicar el ApS al Prácticum, de acuerdo con las características que se han puesto de manifiesto también en los capítulos correspondientes al marco teórico.

La lectura cruzada de los documentos por una parte y de las encuestas realizadas a los expertos por otra, nos ha permitido construir una síntesis de la realidad, revisar y profundizar en el estado de la cuestión sobre el tema o área de estudio, de acuerdo con los objetivos y en relación a las hipótesis de trabajo y con relación al fenómeno objeto de estudio y, ha dado paso a la segunda fase de nuestra investigación.

Así, para comprobar la segunda de nuestras hipótesis de investigación²⁰⁷, la estrategia utilizada ha sido el cuestionario de evaluación del impacto que la experiencia ha tenido en los estudiantes participantes, a nivel de desarrollo de las competencias transversales seleccionadas, los aprendizajes y los conocimientos adquiridos, el grado de satisfacción y el tipo de motivación para la acción. Evaluar significa confrontar un conjunto de informaciones con un conjunto de criterios (De Ketele & Roegiers, 1995)

Según Mateo, la evaluación se define como “un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención” (Mateo, 2000:21). Si el objeto evaluado forma parte del mismo agente evaluador, como ocurre en nuestro caso, hablamos de “autoevaluación” (Martínez Olmo, 2004). Este tipo de evaluación responde, según Boud, a un concepto de educación más ligado a los objetivos de aprender a aprender, a reflexionar y a emanciparse, donde el centro de la educación se sitúa más en el propio individuo o institución que aprende (Boud, 1995). Este tipo de evaluación, que acabamos de describir, es la que hemos realizado en la segunda fase de nuestro proceso de investigación reflejado en la figura con la que iniciábamos este apartado. ¿Cuál es la valoración que los estudiantes hacen de la experiencia en relación a las variables

²⁰⁵ En un apartado posterior de este mismo capítulo, haremos referencia a las variables seleccionadas.

²⁰⁶ ApS (U) corresponde al término Aprendizaje Servicio en la universidad.

²⁰⁷ Recordar que la segunda hipótesis era: *El ApS, como estrategia de docencia y aprendizaje aplicada al Prácticum en la formación inicial del profesorado, favorece el desarrollo de competencias genéricas clave imprescindibles para la formación y el desempeño de la profesión.*

demandadas? El hecho de que los estudiantes sean los propios evaluadores lo hemos justificado, por una parte, para valorar su capacidad de autonomía, de aprender a aprender y de reflexionar sobre su aprendizaje activo tal y como nos propone Boud (1995) y por otra, porque el estudiante es considerado como agente que interviene de manera fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Un estudiante que debe *aprender a aprender* para que, autónoma y conscientemente, descubra y perciba las competencias que puede desarrollar y adquirir en sus estudios universitarios. Unas competencias que le ayudarán a mejorar como ser humano individual y socialmente, además de dotarle de los conocimientos y técnicas necesarias para el buen desempeño de su profesión” (Villa & Poblete, 2007:35).

Para estos mismos autores, la adquisición y el desarrollo de las competencias suponen la implicación personal de cada estudiante en las actividades e incluye la reflexión individual y la propia valoración del aprendizaje que va realizando.

La técnica de los cuestionarios, que ha sido utilizada en las dos fases de la investigación mencionadas, incluye preguntas cerradas con escala de valoración y preguntas abiertas que completan un estudio que tiene, como ya hemos dicho, un enfoque básicamente cualitativo puesto que no pretendemos generalizar sino comprender. Las metodologías utilizadas tienen una orientación cualitativa que ha tenido en cuenta las perspectivas y las actitudes y opiniones de los participantes, aunque para ello se haya utilizado el estudio empírico y el análisis cuantitativo de los datos cuando la información recogida así lo ha requerido.

Según Cohen y Manion (2002), el proceso de investigación por encuesta incluye varias etapas que van desde la definición de los objetivos hasta el análisis y las conclusiones. Buendía resume las etapas de investigación en tres: un primer nivel que incluiría el objetivo que se pretende y su relación con la hipótesis, en un segundo momento la selección de la muestra y la definición de las variables que van a ser objeto de estudio y un tercer momento que implica el análisis y la interpretación de los resultados que nos va a conducir a la elaboración de las conclusiones (Buendía, Colás, & Hernández Pina, 1998).

A la primera de las etapas, mencionadas por las tres autoras, nos hemos referido en este apartado. La selección de la muestra se trata en el apartado que sigue a continuación y en el capítulo IX y en las conclusiones se va a hacer referencia al resto de la información.

8.3. Población y muestra seleccionada

Sabariego afirma que “la población es el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación” (Sabariego, 2004:143). Por cuestiones prácticas y de tiempo no se analizan todos los individuos de la población, sino que se selecciona una muestra. Así pues, una muestra “es un subconjunto de sujetos pertenecientes a una población determinada” (Colás & Buendía, 1992). Desde la perspectiva cualitativa, es importante que la muestra nos aporte datos relevantes y de calidad que nos permitan comprender y, desde la perspectiva cuantitativa, es preciso que la muestra sea representativa de la población. En los dos estudios de encuesta correspondientes a la primera fase de nuestro proceso de investigación, la población (N) está representada, por una parte, por los expertos en el Prácticum de los estudios superiores y por otra, por los expertos de ApS en las universidades.

En el primer diseño, la muestra (n) la constituyen el conjunto de individuos expertos asistentes al Seminario Internacional sobre prácticum celebrado en Poio - Pontevedra que contestaron al cuestionario. En el segundo caso, la forman el conjunto de individuos expertos en ApS en las universidades asistentes a la Jornada Internacional sobre ApS(U) que contestaron al cuestionario.

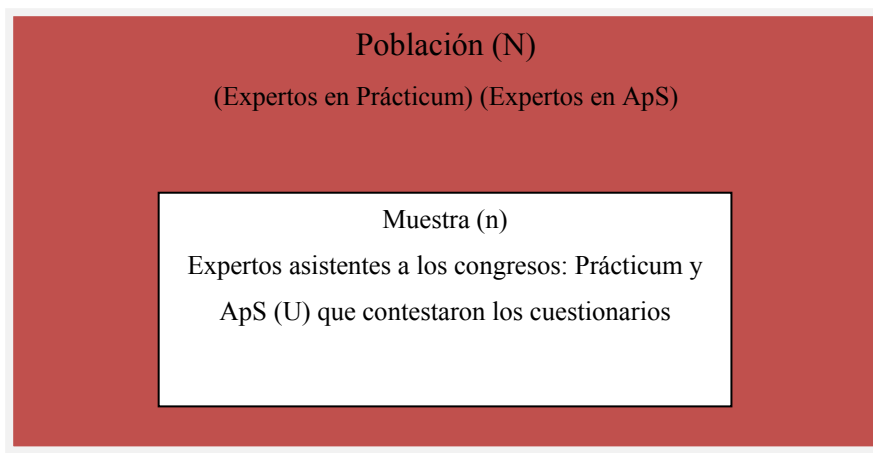


Figura 34: Población y muestra de los cuestionarios a los expertos.
Fuente: Adaptación Sabariego, 2004:143)

En la segunda fase del proceso de investigación, la población (N) estuvo representada por los estudiantes del último curso de los estudios de Magisterio de la *Universitat Internacional de Catalunya*. La muestra (n), en este caso, estuvo constituida, por un subconjunto de veinticuatro estudiantes del último curso que se presentaron voluntariamente para realizar sus prácticas en los tres ámbitos de actuación determinados en el capítulo VII.

Para que los espacios de aprendizaje generen aprendizaje para participar y desarrollar competencias participativas auténticas, han de propiciar que los sujetos comprendan el proyecto en el que van a intervenir, sean conscientes de las posibilidades y los límites que tiene su participación y estén lo suficientemente motivados para hacerlo voluntariamente. De lo contrario, no solamente no se producirán los efectos deseados sino que hasta pueden llegar a inmunizarse eficazmente ante nuevos espacios de participación. (Martínez & Puig, 2011: 21)

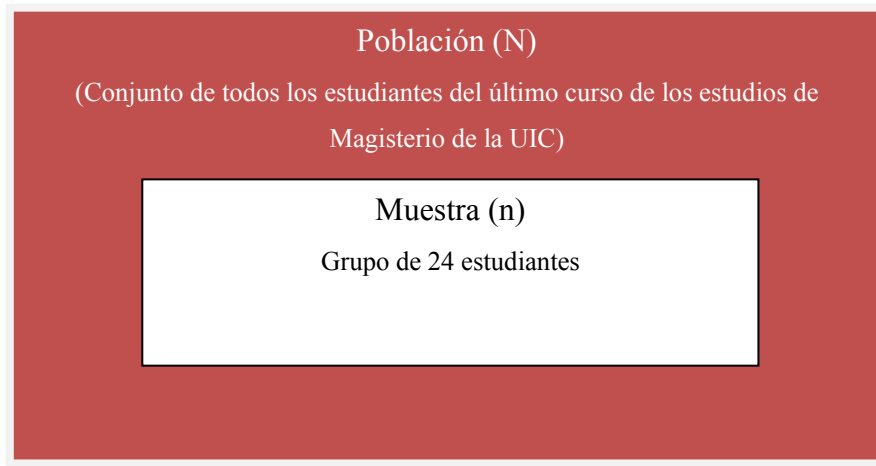


Figura 35: Población y muestra del cuestionario a los estudiantes.

Fuente: Adaptación Sabariego, 2004:143)

En el diseño del estudio es importante tener en cuenta la técnica de muestreo que ha sido utilizada. En nuestro caso, la técnica de muestreo utilizada en el cuestionario a los expertos es acorde con el principio de la “equiprobabilidad”, es decir que todos los sujetos que forman parte de la población (N), tienen las mismas probabilidades de entrar a formar parte de la muestra (n) (Cochran, 1971; Kish, 1972). En el cuestionario a los estudiantes, la voluntariedad, nos garantiza un aspecto éticamente controvertido que surge de seleccionar, al azar, a un grupo de sujetos entre la población.

De acuerdo con el enfoque, los objetivos y el diseño de muestra investigación, podemos clasificar nuestras muestras como de muestreo “no probabilístico”.²⁰⁸ En este tipo de muestreo, la selección de los individuos sigue un procedimiento informal que depende de criterios vinculados a las características de la investigación (Sabariego, 2004:145).

Así, de acuerdo con la clasificación que nos ofrece la misma autora, en todos los cuestionarios, la muestra (n) extraída de la población fue seleccionada por medio de una técnica de muestreo “no probabilístico, casual o por accesibilidad” puesto que los sujetos

²⁰⁸ Las muestras “no probabilísticas” son muestras sin conocimiento de error muestral. El error muestral es la diferencia entre el estadístico obtenido y el parámetro real en la población

respondieron o se presentaron de forma voluntaria. En el caso de los expertos, se escogieron los congresos de manera intencional puesto que las personas asistentes eran relevantes para el tema.

8.4. Estrategias de recogida de la información

“La recogida de información puede ser definida como el proceso organizado que se efectúa para obtener información a partir de fuentes múltiples” (De Ketele & Roegiers, 1995: 17).

Una vez identificada la información que queremos recoger en relación a las hipótesis planteadas, es preciso elaborar una estrategia. Entendemos la estrategia como “un conjunto coordinado de métodos, de procesos y de técnicas consideradas como pertinentes de cara al objetivo que se persigue (De Ketele & Roegiers, 1995:151). Según los autores, una estrategia implica pues, hacer uso de métodos (basados en principios que orientan las actuaciones relativas al proceso), y de técnicas (basadas en procesos y actuaciones que deben efectuarse en un orden y en un contexto determinado por medio de instrumentos). La técnica o proceso estará en función del método o principio. El método se elige en función del tipo de información que se quiere recoger e incluye un conjunto de técnicas. El problema de la elección del medio (método, técnica o instrumento) es un problema de adecuación fines-medios (De Ketele & Roegiers, 1995:149).

En las dos fases de nuestro proceso de investigación hemos utilizado los cuestionarios como “instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual, el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno” (Torrado,2004:240).

En este punto debemos precisar que, tanto en la primera fase preparatoria como en la de evaluación, se utilizaron técnicas de recogida de la información que, si bien no fueron utilizadas con posterioridad como estrategias principales, si que nos sirvieron de base y de complemento para nuestro estudio. Así, en la primera fase, con respecto al análisis de los documentos, se utilizaron los diarios de campo de los trabajos realizados por los estudiantes de prácticas. En la segunda fase, y con relación a otras técnicas de carácter también

cualitativo, se realizaron entrevistas y *focus-groups*²⁰⁹ con los estudiantes que habían participado en la experiencia.

Las entrevistas fueron realizadas antes y después de la experiencia de prácticas y, en ambos casos, estaban “basadas en unas directrices generales o focalizadas” (Colas & Buendía, 1998:261), para garantizar el tratamiento de cuatro temas considerados básicos para nuestra investigación: motivación, aprendizajes/conocimientos adquiridos para la formación inicial, sentido y/o satisfacción y competencias de acción aprendidas, desarrolladas o demostradas.

En las entrevistas los estudiantes encuestados expresan sus propias perspectivas personales y se recogen preguntas sobre experiencias y comportamientos, sobre opiniones y valores, sobre sentimientos y emociones (Patton, 1984). En los grupos de discusión se trabajó a partir de las mismas preguntas clave. La gran cantidad de información recogida por medio de estas dos técnicas nos hizo considerar la posibilidad de que esta información fuera registrada mediante un cuestionario que deberían contestar los propios estudiantes, de manera individual, sin la presión del colectivo y sin la presencia del investigador. El cuestionario nos ofrecía una oportunidad de recoger, por escrito y de manera directa con las palabras propias de los participantes, sin la subjetividad del investigador, las informaciones de las entrevistas y los grupos de discusión.

Las preguntas que se habían realizado, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, se convirtieron en variables del cuestionario, hecho que garantizaba que realmente lo que se recogía es lo que los estudiantes habían dicho en las entrevistas y en los grupos de discusión, puesto que se contrastó con ellos.

La relación establecida entre las preguntas queda reflejada en la siguiente tabla:

Preguntas base (entrevistas y grupos de discusión antes y después de la experiencia)	Preguntas base en el cuestionario (posterior a la experiencia)
Antes de la experiencia: ¿Por qué he escogido realizar las prácticas en este contexto? ¿Cuál es mi objetivo? Después de la experiencia: ¿Se han cumplido las expectativas?	Apartados B, B2 y C2 del cuestionario

²⁰⁹ Los grupos de discusión (*focus group*) son una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a un grupo de personas para recopilar información referente al tema de la investigación. Se caracteriza por su carácter colectivo. En nuestro estudio se utilizaron los grupos de discusión con los estudiantes que habían participado en la implementación de los proyectos de ApS, para incentivar la reflexión personal y la respuesta de los cuestionarios que nos permitían obtener información más singular y personal y evitar la influencia que pueden tener entre sí los participantes en el momento de dar las respuestas.

Antes de la experiencia: ¿Qué pienso que puede aportar el centro (la experiencia) a mi formación inicial? Después de la experiencia: ¿Qué ha aportado el centro (la experiencia) a mi formación inicial?	Apartados B2 y C2 del cuestionario
Antes de la experiencia: ¿Qué pienso que puedo aportar yo al centro? Después de la experiencia: ¿Qué he aportado yo al centro?	Apartado C1 del cuestionario
Antes de la experiencia: ¿Qué competencias pienso que podré poner en práctica? Después de la experiencia: ¿Qué competencias he podido poner en práctica?	Apartado B1 del cuestionario

Tabla 64: Relación entre las preguntas de las entrevistas y *focus-group* (técnicas secundarias) y el cuestionario a los estudiantes (técnica principal).

Fuente: Elaboración propia

Relacionando las preguntas utilizadas en las entrevistas y en los grupos de discusión con el contenido del cuestionario, vemos que la primera recoge el motivo y el tipo de motivación que ha impulsado al estudiante a escoger el centro de prácticas y a actuar en él (apartados B, B2 y C2 del cuestionario). Con relación a la segunda, se corresponde con el tipo de desarrollo académico, procedimental, personal o social que también ha sido recogido en el cuestionario por medio de preguntas cerradas y abiertas (apartados B2 y C2 del cuestionario). En relación a la aportación personal se ha recogido la satisfacción en relación a la experiencia de prácticas (apartado C1 del cuestionario) y finalmente las competencias puestas en práctica responden a la selección de las quince competencias seleccionadas que han sido recogidas en el apartado B1 del cuestionario²¹⁰.

Para resumir lo anteriormente expuesto, sirva de ejemplo la tabla que sigue a continuación donde se refleja el conjunto de las técnicas que, de manera principal o secundaria, fueron consideradas en nuestra investigación.

Análisis de documentos	Principal
Documentos personales:	Secundaria
Diarios de prácticas de los estudiantes	
Cuestionario expertos congreso Prácticum	Principal
Entrevista/ Focus group	Secundaria

²¹⁰ Tal y como veremos en el siguiente capítulo, la información recogida en los apartados A) y B3) del modelo inicial de cuestionario a los estudiantes, fue desestimada en una validación “a posteriori” y por este motivo no se recoge en este apartado.

Cuestionario expertos congreso ApS	Principal
Cuestionario servicio	Secundario
Cuestionario estudiantes	Principal

Tabla 65: Estrategias principales y secundarias de recogida de información en la investigación.
Fuente: Elaboración propia

Los documentos personales utilizados como técnica indirecta (diarios de campo y trabajo de prácticas de los estudiantes) incluyen “las narraciones por los propios sujetos que describen sus propias acciones, experiencias y creencias” (Colas & Buendía, 1998:267). Tal y como venimos diciendo desde el principio, los diarios de prácticas de los estudiantes fueron utilizados como punto de partida para el inicio de nuestra investigación. Nos ofrecieron un registro descriptivo y personal de los fenómenos que orientó los primeros pasos de esta investigación y al mismo tiempo nos han servido de complemento para argumentar algunas de las afirmaciones realizadas en el análisis de la información.

Los cuestionarios de servicio que fueron validados también por los expertos recogían valoraciones respecto a la planificación, ejecución y resultado de la implementación del servicio así como la valoración que se hacía, desde el centro, de las quince competencias demostradas por los estudiantes. Dada la gran cantidad de información que teníamos, este cuestionario será utilizado en investigaciones posteriores complementarias a la que ofrecemos en este trabajo. El modelo de cuestionario ya validado, pero que no ha sido considerado en esta investigación por los motivos expuestos, incluía un glosario con los términos relativos a las competencias que, como veremos más adelante, fue utilizado tanto en los cuestionarios a los expertos como a los estudiantes para garantizar la comprensión unificada de los términos.

Ambos documentos (cuestionario de estudiantes validado y terminología), se recogen en los anexos.

Centrándonos ya en las técnicas y los instrumentos utilizados de manera principal en esta investigación, podemos decir que, en una primera fase tal y como ya hemos dicho, el marco teórico y conceptual nos ha permitido mejorar nuestro conocimiento en relación al tema planteado para poder confrontarlo, en la segunda parte, con los hechos, con la situación.

Así, de acuerdo con la primera hipótesis de trabajo²¹¹ pretendemos conocer si existen argumentos sólidos que permitan considerar eficaz la aplicación de la metodología del ApS en

²¹¹ La primera hipótesis era la siguiente: *El ApS es una metodología aplicable al Prácticum de los estudios de formación inicial del profesorado*

el Prácticum de los estudios de formación inicial de los maestros. En el capítulo IX, correspondiente al marco metodológico, ya se analizarán las conclusiones a las que llegamos en relación a esta primera hipótesis, después de analizar los datos recogidos.

Una vez pasamos a la segunda fase, surge una nueva hipótesis de trabajo *El ApS, como estrategia de docencia y aprendizaje aplicada al Prácticum en la formación inicial del profesorado, favorece el desarrollo de competencias genéricas clave imprescindibles para la formación y el desempeño de la profesión.*

Así, una vez realizada la revisión de la bibliografía y recogidos los resultados de los cuestionarios a los expertos, en la segunda parte de nuestra investigación, y una vez implementados los proyectos de ApS, hemos procedido a evaluar cuál ha sido el impacto que la experiencia ha producido en los estudiantes participantes, a nivel de competencias demostradas en la acción, aprendizajes y conocimientos adquiridos, nivel de satisfacción y tipo de motivación.

En resumen, entre las técnicas que existen para obtener información, hemos optado por una combinación de ellas, seleccionando también las de naturaleza cuantitativa que complementan los datos de naturaleza cualitativa. A todas las técnicas utilizadas de manera principal, en esta investigación, vamos a referirnos a continuación.

8.4.1. Análisis de documentos

“El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (Del Rincón, Latorre, Arnal, & Sans, 1995: 342). Según estos mismos autores, los documentos abarcan una amplia gama de modalidades y pueden clasificarse según sean oficiales o personales. “Se entiende por documentos oficiales toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuentes de información” (Massot, Dorio & Sabariego, 2004:349-350).

Los documentos personales, según las mismas autoras, “se refieren a cualquier relato en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias” (Massot *et al.*, 2004: 350). Referente a los personales y en concreto a los escritos por los estudiantes, la lectura de sus diarios de vida durante las prácticas nos proporcionaron, como ya hemos dicho, la motivación para dar comienzo a esta investigación aunque luego, se

hayan utilizado documentos de carácter más oficial y otras técnicas para evidenciar resultados en función de los objetivos propuestos.

El estudio de la documentación se ha referido al marco teórico de referencia y se ha producido a medida que se avanzaba en la investigación. De igual modo, la calidad del cuestionario ha estado ligada a la explicitación del marco de referencia (De Ketele & Roegiers, 1995).

Los documentos utilizados han sido los publicados en libros, revistas científicas, reglamentos o documentos de congresos; los oficiales que incluyen textos de leyes, programas de enseñanza, normativas; de carácter científico o didáctico procedente de fuentes individuales o colectivas. El análisis de los documentos nos ha servido, en la fase preparatoria, como instrumento de recogida de la información que va a complementar la información obtenida por medio de los cuestionarios.

8.4.2. Los cuestionarios: Diseño y planificación inicial

Para la elaboración de los cuestionarios, como ya hemos mencionado anteriormente, se precisó previamente la información que nos interesaba recoger de acuerdo con el objetivo de nuestra investigación.

El cuestionario a los expertos tiene un diseño simple. Al inicio recoge una breve presentación donde se especifica el objetivo de la investigación y una parte de identificación de los datos profesionales y de vinculación del experto con el Prácticum o con el ApS, según el caso. Una segunda parte del cuestionario incluye las opiniones del experto con relación al grado de desarrollo de las competencias que el Prácticum “debería” favorecer, y el grado de desarrollo que el ApS “puede” favorecer en los estudiantes. Ambos cuestionarios, a expertos y a estudiantes, recogen, como variables, quince competencias genéricas seleccionadas en base a criterios que analizaremos más adelante. Para su medición, en todos ellos, se han asignado valores numéricos que se han establecido en función de las siguientes categorías: **0=No sé; 1=Nada/ Completamente en desacuerdo; 2= Poco/a/En desacuerdo; 3=Bastante/De acuerdo; 4.=Mucho/a/Completamente de acuerdo.**

Al final del cuestionario a los expertos se incluyen dos preguntas abiertas y un glosario anexo con la terminología de las competencias.²¹²

²¹² Los modelos de cuestionario a los expertos en Prácticum y a los expertos en ApS se incluyen en los anexos.

El cuestionario a los estudiantes incluye diferentes apartados: datos generales, A) Valoración del Prácticum y la función tutorial; B) Valoración de las quince competencias genéricas seleccionadas: B1) Valoración del grado de adquisición de las quince competencias seleccionadas, B2) Valoración de los aprendizajes/conocimientos adquiridos, B3) Valoración del grado de competencias requeridas en el contexto de actuación (tres niveles de dominio); y C (1) y (2) Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º referente: a la actividad, a los compañeros y las personas con la que ha compartido la experiencia, a los destinatarios del proyecto, a ti mismo, a los aprendizajes, a la calidad de los aprendizajes y al proyecto. En este apartado se incluyen respuestas abiertas de carácter cualitativo y respuestas cerradas por medio de escala de valoración. Al final se incluye el mismo glosario que hemos recogido en los anexos con la explicación del significado de cada una de las competencias que se aconsejaba consultar para contestar a los apartados B1 y B3.

Cada uno de los apartados incluye una breve presentación con el objetivo que se pretende.

En el cuestionario de esta segunda fase pretendíamos evaluar el impacto que la implementación de los proyectos de aprendizaje servicio había tenido para los veinticuatro estudiantes que habían participado en la experiencia. Desde su percepción, les pedíamos una valoración de las mismas quince competencias que aparecían en el cuestionario a los expertos, ahora con tres niveles de dominio cada una, para que pudieran precisar el nivel de demostración o el resultado de aprendizaje adquirido en la acción. Podemos decir, de este modo, que es necesario expresar las competencias de acción que serán movilizadas, determinando los distintos niveles en que se van a poder demostrar.

Tal y como dice Mateo, “la redacción de un resultado de aprendizaje (demostración) no difiere de la redacción de las competencias. Ambas redacciones requieren el uso de un verbo que identifica una acción que tiene que desarrollar y ser capaz de hacer el estudiante...” (Mateo, 2009:17)

Los tres niveles de dominio de cada una de las competencias, recogidas en los apartados B1) y B2) del cuestionario, están definidos mediante verbos de acción en base a los siguientes criterios extraídos de Villa & Poblete (2007): el nivel básico se refiere al conocimiento que el estudiante tiene respecto a la competencia y que es necesario para desarrollar la habilidad que supone, el segundo nivel se refiere al modo en que integra este conocimiento, y el tercer nivel nos indica la capacidad de demostrar la destreza o la habilidad en sus actuaciones. Se refiere, en definitiva, al uso que hace de la competencia. En este sentido, de acuerdo con De Miguel

(2005), al que ya nos hemos referido en el capítulo III, un estudiante que ya posee determinado conocimiento y que ya ha realizado determinada actividad, hasta que no se enfrente a una situación académica o profesional determinada no revelará su nivel de competencia.

La escala de valoración utilizada fue la misma que en el cuestionario a los expertos. Hemos establecido para cada una de las competencias seleccionadas, a las que nos vamos a referir más adelante, que tenga tres niveles de dominio y una escala de valoración del 0 al 4 que ya hemos mencionado con anterioridad. Al proceder a establecer diferentes niveles de dominio para cada una de las competencias, se ha considerado interesante incluir el “No sé” para evitar caer en el error de la respuesta sin sentido. Preferimos un “no sé” que una respuesta en un dominio en el que el estudiante no ha llegado, o la respuesta acorde con la deseabilidad social.

Nuestro cuestionario incluye preguntas abiertas que tienen como objetivo obtener información directa de los encuestados con sus propias palabras, y preguntas cerradas con las que se pretende obtener datos de juicios (Padilla, González & Pérez, 1998). Respecto a las primeras, no se dispone de las posibles respuestas puesto que éstas van a depender de la opinión de cada uno de los participantes y con referencia a las preguntas cerradas, las respuestas están previstas por medio de una escala de valoración.

Además, en el cuestionario a los estudiantes se añadieron también otras preguntas relacionadas con el logro de los objetivos sociales y los objetivos académicos. Debemos recordar que el ApS tiene una doble intencionalidad, pedagógica y social, y estas preguntas nos permitían recoger la percepción de los alumnos respecto al grado de consecución de los mismos. Las preguntas abiertas nos permitieron matizar los aspectos anteriormente descritos.

No pretendemos establecer relaciones causales, como ya hemos dicho con anterioridad, sino poner la atención en las motivaciones y las competencias desarrolladas en los participantes como motor de cambio y de desarrollo. El cuestionario nos ha permitido, por una parte, medir las variables de interés y al mismo tiempo, recoger datos más descriptivos de naturaleza cualitativa que se mostraban como texto.

En ambos cuestionarios se pretendía realizar un estudio transversal recogiendo información en un periodo de tiempo delimitado y a una muestra de la población. Así, si el cruce de los resultados de los cuestionarios realizados en la primera fase a los expertos nos indicaba que era posible el desarrollo de las competencias a un cierto nivel, en la segunda fase de la investigación, debíamos comprobar si la valoración que hacían los estudiantes que habían

participado en la experiencia, en relación a la adquisición de las competencias, estaba en sintonía con los resultados obtenidos en la primera fase.

En los anexos se incluye el cuestionario de los estudiantes tal y como se diseñó en sus inicios y tal y como fue presentado a los jueces para proceder a su validación.

Antes de recoger el procedimiento de validación del cuestionario por parte de los jueces, en el siguiente apartado vamos a justificar la selección de las variables que se incluyen en los cuestionarios.

8.4.2.1. Selección y justificación de las variables

“Una variable es una cantidad o una cualidad susceptible de fluctuar, es decir susceptible de tomar diferentes valores” (De Ketele & Roegiers, 1995:90).

Los dos modelos de cuestionarios a los que nos hemos referido con anterioridad, (a expertos y a estudiantes), tienen unas variables en común. Se trata de variables que hacen referencia a quince competencias genéricas que han sido seleccionadas en base a criterios y justificaciones derivados de los diferentes capítulos que han constituido el marco teórico de nuestra investigación y que recogemos a continuación.

Capítulo II. Referentes legales, declaraciones y documentos de base del espacio europeo de educación superior

En primer lugar, para justificar la selección, se han tenido en cuenta, por un lado, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009) que tomó como referencia la anterior Declaración Mundial sobre la Educación Superior del siglo XXI de la UNESCO (1998) y: por otro lado, la clasificación de las competencias recogidas en el proyecto Tuning (2003). Respecto a la declaración de la UNESCO destacamos la importancia otorgada a la motivación, al sentido crítico, al aporte de soluciones y la asunción de responsabilidades sociales, tal y como se recoge en el siguiente fragmento referente al perfil de estudiante universitario:

...ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de sentido crítico y capaces de analizar problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales” (UNESCO 1998)

La Declaración del 2009, además de recoger los aportes de la anterior declaración insiste en la importancia del servicio, de la responsabilidad social, del sentido ético y del desarrollo de

capacidades que permitan a los estudiantes dar respuesta a las necesidades profesionales y de la sociedad.

Respecto al proyecto Tuning, hemos recogido la clasificación referida a las competencias de carácter genérico o transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) que resultan “competencias clave para el desarrollo de la persona y del futuro profesional con éxito” (Villa & Poblete, 2007:53). Como veremos más adelante, para nuestros cuestionarios, hemos seleccionado quince competencias genéricas del Tunig. Para la propuesta de evaluación de estas competencias sirva de base el siguiente fragmento recogido de la Universidad de Deusto (2007)²¹³:

Las personas requieren para su funcionamiento e integración socio-laboral, adquirir ciertas destrezas y habilidades tanto instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas competencias se convierten en elemento clave del aprendizaje universitario que, además del dominio de su especialidad académica, incorpora competencias muy variadas que le enriquecen como persona y como futuro profesional (Villa & Poblete, 2007).

Para explicar el éxito de las organizaciones en el campo empresarial, Prahalad y Hamel (1990), trataron de demostrar que era imprescindible el desarrollo de competencias clave que ellos llamaron “*Core competencies*”. Estos mismos estudios se han realizado en el ámbito de la enseñanza y, en este sentido, muchas universidades anglosajonas han desarrollado en concepto de *key skills* o competencias clave.

Los títulos cada vez se van profesionalizando más, primando la profesionalización sobre la formación y el desarrollo personal en la profesión docente. Para responder a las demandas sociales, es necesario redefinir el papel del maestro en los ámbitos antes mencionados, pues abogamos por una formación inicial amplia, que abarque las dimensiones personales y profesionales definidas en las categorías planteadas en el proyecto DeSeCo y el proyecto *Tuning* ya mencionados en anteriores capítulos.

En una revisión de competencias clave utilizadas por distintas universidades, Villa y Bezanilla (2002) realizaron un estudio en relación a las competencias que las universidades objeto de estudio incluían en sus currícula como competencias clave²¹⁴. Las trece competencias que aparecían con mayor frecuencia en las veinte universidades consultadas fueron las siguientes:

²¹³ Recordemos que la Universidad de Deusto lideró desde sus inicios el proyecto Tuning, junto con la Universidad de Gróningen (Holanda).

²¹⁴ En el estudio colaboraron, entre otras la: Univeristy College of London, Middle Tenesse State University, Toronto Univerity, Lutton University UK, Alverno College USA, Napier University UK, Middlesex University UK, University of Australia, Oxford Brooks University UK, University of Central Lancashire y Leed Metropolitan University UK.

comunicación, tecnologías de la información, gestión de la información, trabajo en equipo, resolución de problemas, aprender a aprender, interacción social, aprendizaje y trabajo colaborativo, confianza en uno mismo, gestión del tiempo, sentido ético y toma de decisiones.

A partir de este estudio, la universidad de Deusto, como universidad que colideró el proyecto *Tuning* y como universidad que tiene presente la educación en valores en sus programas de estudios, estableció una selección de las competencias genéricas o transversales que, como vemos más adelante, nos sirvió de base para la selección de nuestras competencias clave.

Hemos escogido competencias genéricas porque son consistentes con los derechos humanos; desarrollan la capacidad individual de manera positiva, incluyendo el éxito personal con el éxito social; son compatibles con la diversidad individual y social; integran capacidades humanas y se desarrollan para el beneficio personal y el beneficio de los demás, y favorecen la autonomía de las personas y la significatividad del aprendizaje (Villa & Poblete, 2007).

Capítulo III. Las competencias en la formación inicial del profesorado

En segundo lugar, con referencia al capítulo III de nuestro marco teórico y en relación a la justificación anterior, se han recuperado los ítems que recoge el Libro Blanco de ANECA (2005) relativos al “saber ser” y al “saber estar”. Recordar que los ítems vinculados a estos dos saberes fueron los menos valorados por los expertos académicos y, sin embargo, tanto Zabalza (2009) como Delors (1996), como los propios contextos de prácticas,²¹⁵ los consideran imprescindibles para una formación en sentido amplio que contemple el desarrollo continuo de la persona que vive en sociedad. En nuestro caso se han evaluado estos saberes a partir de una situación real como ha sido la participación en los contextos y la aplicación de los proyectos de ApS.

La terminología del DeSeCo, el proyecto *Tuning* y el Libro Blanco de ANECA que hemos citado en el marco teórico, hace referencia a competencias genéricas que han sido incluidas en la mayoría de los currículos universitarios anglosajones por ser competencias multifuncionales, que ayudan a satisfacer demandas personales y demandas sociales; transversales porque pueden ser utilizadas en diferentes ámbitos, y no solo en el profesional; y multidimensionales que favorecen el desarrollo de la persona y del futuro profesional con éxito social:

²¹⁵ Estudio de la Universidad de Santiago de Compostela (2001) financiado por CIDE y realizado para establecer propuestas de mejora del Prácticum de Magisterio. En él se recogía la opinión de los centros empleadores (centros de prácticas) en relación a las competencias requeridas.

...los términos competencias (...) son definidos de diferente forma por distintos autores. En general hacen referencia a las habilidades necesarias para el empleo y para la vida como ciudadanos responsables y son importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando” (Fallows y Steven, 2000:8)

A parte de las definiciones que ya han sido expuestas en los capítulos teóricos de esta investigación, entendemos las competencias como “factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo” (Villa & Poblete, 2007:23). En el informe DeSeCo también se hace especial mención a la necesidad de que las competencias clave vayan más allá de los conocimientos y de las destrezas enseñadas, más allá del “saber” y el “saber hacer”.

En la mayoría de los países de la OCDE, se da gran valor a la flexibilidad, al espíritu emprendedor y a la responsabilidad personal. “Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores” (OCDE-DESECO, 2002:7).

Capítulo IV. El Prácticum en la formación inicial del profesorado

En tercer lugar, nos ha servido de argumento para el Prácticum la conceptualización de la formación universitaria en sentido amplio que destaca Zabalza (2009) referida con anterioridad. Esta definición de la formación integral del estudiante, a la que hemos hecho referencia en el capítulo IV, incluía las cuatro dimensiones básicas de la persona (intelectual, práctica, personal y social). De acuerdo con la bibliografía revisada, las competencias vinculadas a estas dimensiones integran un “saber”, un “saber hacer cognitivo”, un “saber hacer práctico”, un “saber ser” y un “saber llegar a ser” (De Ketele & Roegiers, 1995).

De manera general y siguiendo a los autores citados, el “saber” designaría los conocimientos, y el “saber hacer de tipo cognitivo” los procesos intelectuales precisos para llevar a cabo las acciones y los procedimientos prácticos o “saber hacer de tipo práctico”. El “saber ser” haría referencia a las actitudes y los valores y, de especial interés resulta para nuestro estudio el “saber llegar a ser” que, según los autores, se adquiere por medio de aquellas actividades que requieren del uso de competencias en la acción puesto que suponen la situación en un proyecto y en todo lo que ello implica de planificación, ejecución, realización y evaluación – autoevaluación. Además, el aprender a “saber llegar a ser”, (SLS como le designan De Ketele y Roegiers), requiere aprender a integrar y a transferir, aspecto difícil de conseguir dentro de una institución educativa.

En nuestra investigación, nos hemos centrado en las competencias que afectan de manera más directa a la dimensión personal y la social, en aquellas competencias que nos sirven de medio para obtener un fin pero que no son un fin en sí mismas, en definitiva en competencias “para” y no “por”, “aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin” (Villa & Poblete, 2007:59).

También de este capítulo hemos recogido los objetivos del Prácticum establecidos en la guía de AQU (2009) y las competencias del tercer nivel a las que hacía mención Zabalza (2006): motivación, relación con los demás, análisis crítico, compromiso social y ético.

Capítulo V. El aprendizaje servicio

En cuarto lugar, recogiendo información relativa al capítulo V, nos hemos basado en los indicadores de impacto en el desarrollo personal, ético y social que Furco (2005) destaca. Estos indicadores surgen como resultado de las investigaciones realizadas en EEUU relativas a las experiencias de éxito de los proyectos de ApS llevados a cabo en este país. ¿Cuáles eran las competencias que, según las investigaciones recogidas en el apartado 5.8, demostraban los alumnos que habían participado en proyectos de ApS?

Furco agrupó los resultados obtenidos en seis ámbitos de desarrollo: desarrollo académico y cognitivo, desarrollo cívico, desarrollo vocacional y profesional, desarrollo ético y moral, desarrollo personal y desarrollo social. Para nuestra investigación y, en concreto para la selección de las competencias genéricas como variables en los cuestionarios, nos han servido de base los impactos relativos al desarrollo ético-moral y al desarrollo personal y social que el autor resume en las siguientes competencias: toma de decisiones, juicio ético, mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas, liderazgo, mayor autoestima y conocimiento de uno mismo, mayor empoderamiento y eficacia personal, mayor resiliencia, mejora del trabajo en equipo y mejora de las conductas prosociales.

Capítulo VI. Calidad y responsabilidad social en la universidad

En quinto lugar, recogiendo información relativa al capítulo VI, consideramos que la *responsabilidad* y el *compromiso* son palabras clave que, de acuerdo con Martínez (2008a), deben estar presentes en las competencias de los estudios superiores, no solo para ejercer una profesión de servicio como es la de maestro o maestra, sino también para vivir en sociedad.

La autonomía, la responsabilidad social y la colaboración/participación son tres actitudes esenciales para que los estudiantes interioricen actitudes positivas hacia lo que aprenden y

hacia el mismo proceso de aprender. Entendemos por actitud: "una predisposición a actuar de un modo determinado ante un objeto (idea, persona, institución) con una cierta intensidad de modo positivo o negativo" (Villa & Poblete, 2007:19).

La reflexión implica el uso de destrezas metacognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica. No es solamente la forma en que los individuos piensan, sino también cómo comprenden una experiencia de manera más general, incluyendo sus pensamientos, sentimientos y relaciones sociales. Esto requiere que los individuos alcancen un nivel de madurez social que les permita distanciarse de las presiones sociales, adoptar diferentes perspectivas, hacer juicios independientes y tomar responsabilidad por sus acciones.

Por último y sirva de resumen de todo lo anteriormente expuesto, los valores. De acuerdo con Pujol (2006:33), consideramos que "no es posible educar de ninguna otra manera que no sea educando en valores". Siguiendo con el mismo autor, si por educación en valores entendemos la educación integral de la persona, tal y como hemos venido diciendo a lo largo de nuestra investigación, la formación ética no es nada nuevo ni es un tema de moda, sino que filósofos como Sócrates, Platón o Aristóteles ya la tenían en consideración al referirse a la conducta humana.

Consideramos que los valores son una demanda social a la que la educación superior debe hacer frente:

Dado que tiene que hacer frente a importantes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensión de moralidad y espiritualidad más arraigadas (UNESCO: 1998:2)

Entendemos por valores "los ideales internos que mueven a la persona a actuar en función de sus prioridades en la vida. La formación universitaria no puede reducirse a una buena formación académica, sino que es imprescindible un esfuerzo en el desarrollo de valores que consiga antes que nada que los universitarios sean principalmente *personas*" (Villa & Poblete, 2007:21).

El cuestionario elaborado tiene como objetivo la evaluación desde la percepción de los estudiantes participantes en la experiencia, del impacto en relación a las competencias adquiridas (demostradas en la acción), los aprendizajes adquiridos, el grado de satisfacción y

la motivación. Al ser valores intangibles son difíciles de medir pero, para nuestro trabajo de investigación, consideramos que, a menudo, las cosas de valor son justamente las intangibles.

Así, en base a los criterios y las justificaciones expuestas y de acuerdo con el concepto de competencias clave y de las investigaciones realizadas en EEUU en relación al impacto social del ApS, hemos seleccionado como variables, las quince competencias genéricas que destacamos en las dos tablas que siguen a continuación:

Instrumentales	<i>Cognitivas</i>	<i>Pensamiento</i> analítico, sistémico, <i>crítico</i> , reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, creativo y deliberativo
	<i>Metodológicas</i>	Gestión del tiempo <i>Resolución de problemas</i> <i>Toma de decisiones</i> <i>Orientación al aprendizaje</i> <i>Planificación</i>
	Tecnológicas	Uso de las TIC Utilización de bases de datos
	Lingüísticas	Comunicación verbal Comunicación escrita Manejo idioma extranjero
Interpersonales	<i>Individuales</i>	<i>Automotivación</i> <i>Diversidad e interculturalidad</i> <i>Resistencia y adaptación al entorno</i> <i>Sentido ético</i>
	<i>Sociales</i>	<i>Comunicación interpersonal</i> <i>Trabajo en equipo</i> Tratamiento de conflictos y negociación
Sistémicas	<i>Organización</i>	Gestión por objetivos Gestión de proyectos <i>Orientación a la calidad</i>
	<i>Capacidad emprendedora</i>	Creatividad <i>Espíritu emprendedor</i> Innovación
	<i>Liderazgo</i>	Orientación al logro <i>Liderazgo</i>

Tabla 66: Cuadro de competencias genéricas. Universidad de Deusto.

Fuente: (Villa & Poblete, 2007:57)

En negrita y cursiva hemos destacado las que han sido seleccionadas para nuestro estudio. Entre las competencias instrumentales que nos sirven de medio para conseguir un fin,

competencias que denominamos “para”. Hemos escogido, por una parte, una competencia de carácter cognitivo, (pensamiento crítico), que consideramos incluye los diferentes tipos de pensamiento imprescindibles tales como el reflexivo o el analítico. Por otro lado se han seleccionado las siguientes competencias instrumentales de carácter metodológico: resolución de problemas, toma de decisiones, orientación al aprendizaje, y planificación - acción²¹⁶.

Referente a las competencias transversales interpersonales y de acuerdo con los objetivos de nuestro estudio, se han seleccionado todas las competencias, tanto las de carácter individual como social. Debemos recordar que estas competencias se relacionan con el desarrollo de las capacidades que hacen posible establecer una buena interacción con el entorno y con las demás personas. En este grupo encontramos pues la automotivación y la conciencia de uno mismo²¹⁷, la diversidad y la interculturalidad, la adaptación al entorno y el tratamiento a las adversidades²¹⁸. En nuestro caso y de acuerdo con el objeto de nuestra investigación, hemos añadido la responsabilidad social en lugar del tratamiento de conflictos y la negociación.

Finalmente y en relación a las competencias genéricas de carácter sistémico, hemos destacado las que consideramos clave a nivel de organización (orientación a la calidad), el espíritu emprendedor que pensamos es imprescindible desarrollar en los futuros docentes, y la capacidad de liderazgo imprescindible para la dirección y la gestión del aula y de los centros educativos.

El no seleccionar el resto de las competencias genéricas no obedece a un criterio arbitrario o al hecho de no ser consideradas clave, sino que, por un lado, opinamos que, algunas de las no seleccionadas de manera directa, se podrían conseguir a través de las que hemos seleccionado. Y, por otro lado, hemos escogido las que se han considerado más acordes con los objetivos de nuestra investigación.

Hemos utilizado las anteriores explicaciones y las hemos cruzado con los resultados extraídos en las investigaciones realizadas en EEUU en relación al impacto de los proyectos de ApS en el desarrollo de los alumnos. El resultado de todo ello se recoge en la tabla siguiente:

²¹⁶ Hemos añadido la palabra “acción”.

²¹⁷ Hemos añadido la “conciencia de uno mismo”.

²¹⁸ Hemos añadido “tratamiento a las adversidades” junto a la adaptación al entorno por considerar básica la manera que el estudiante tenga de reaccionar ante circunstancias adversas (capacidad de resiliencia).

Conclusiones extraídas de las investigaciones sobre el ApS en relación a los resultados positivos que aporta para el desarrollo competencial de los estudiantes	15 Competencias genéricas seleccionadas ²¹⁹
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias vinculadas a la profesión tales como el trabajo en equipo, la comunicación eficaz, la asunción de responsabilidades, la capacidad de emprender y las competencias relacionadas con la organización y la gestión. • Mayor compromiso con la escuela y con las tareas escolares encomendadas (Weiler, 1998). • El alumnado es el protagonista de todo el proceso, que asume una importante y significativa responsabilidad en la toma de decisiones y sus consecuencias durante la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades emprendidas, el aprendizaje - servicio permite el enlace entre el desarrollo personal e interpersonal con el desarrollo académico y cognitivo del alumnado puesto que favorece el empoderamiento del alumnado. • Los alumnos mejoran en eficacia personal, motivación, autoestima, confianza, razonamiento moral, resolución de problemas, capacidad de resiliencia, liderazgo, comprensión empática, comprensión de las actitudes hacia los diversos grupos de la sociedad, y responsabilidad personal y social. Mejora la sensibilidad social del alumnado y su compromiso con la comunidad • Educa no solo para “la ética de los derechos, sino también en una ética de la responsabilidad personal y colectiva. Mejora la conciencia ciudadana y la responsabilidad social. • Aumenta la motivación y el interés de los estudiantes por descubrir y contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. • Mayor conciencia cívica y mayor conocimiento del contexto social-histórico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Trabajo en equipo</i> 2. <i>Espíritu emprendedor</i> 3. <i>Orientación al aprendizaje</i> 4. <i>Adaptación al entorno y tratamiento de adversidades</i> 5. <i>Automotivación y conocimiento de uno mismo</i> 6. <i>Planificación y acción</i> 7. <i>Toma de decisiones</i> 8. <i>Liderazgo</i> 9. <i>Sentido ético</i> 10. <i>Responsabilidad social</i> 11. <i>Pensamiento crítico</i> 12. <i>Comunicación interpersonal</i> 13. <i>Resolución de problemas</i> 14. <i>Orientación a la calidad</i> 15. <i>Diversidad e interculturalidad</i>

Tabla 67: Relación entre las investigaciones ApS en EEUU y las 15 competencias genéricas seleccionadas.

Consideramos que los diferentes dominios que se han establecido para cada una de las competencias, conlleva la adquisición de otras competencias que no han sido seleccionadas de manera explícita. Para evitar interpretaciones erróneas, cada una de estas competencias ha sido definida para evitar sesgar las respuestas y el glosario con las definiciones que hemos

²¹⁹ Las competencias genéricas no han sido organizadas según la clasificación instrumental, interpersonal o sistémica, para no determinar la tendencia en las respuestas.

recogido en el apartado anterior, fue distribuido juntamente con los cuestionarios. Era preciso consultarlo antes de responder a las cuestiones referentes a las quince competencias.

Hemos seleccionado competencias transversales relacionadas con el compromiso, la iniciativa, la responsabilidad, la voluntad y la emprendeduría. Las competencias seleccionadas son competencias transversales “para” el desempeño profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Las preguntas abiertas del cuestionario se organizaron en diferentes apartados (motivación, aprendizajes, impacto educativo, opiniones o sentimientos) que tenían como objetivo completar o matizar información que no permite recoger la escala de valoración que había sido utilizada para evaluar el aprendizaje, desarrollo y/o demostración de las competencias.

8.4.2.2. Validación de los jueces “a priori”

La intención de la investigación se orientaba en sus inicios a demostrar, por una parte, la viabilidad de aplicar la metodología del ApS en el Prácticum y por otra, a evaluar el impacto de la implementación de los proyectos de ApS a tres niveles: evaluación del proyecto, evaluación del servicio y evaluación del impacto en los estudiantes. Los tres instrumentos fueron presentados a los jueces para proceder a su validación, aunque, tal y como ya hemos dicho, a medida que avanzaba el estudio, se consideró imprescindible focalizar para operativizar puesto que la información recogida era muy abundante. Por este motivo, nos decidimos a dejar para un momento posterior la evaluación del servicio y la evaluación del proyecto y se mantuvieron los estudios de encuesta a los expertos y la evaluación del impacto producido en los estudiantes respecto a cuatro aspectos: nivel de competencias adquiridas demostradas en la acción, aprendizajes/ conocimientos adquiridos, grado de satisfacción y tipo de motivación.

Para validar el instrumento de los cuestionarios a los expertos y a los estudiantes, se procedió a su validación “a priori”. La validación de jueces se realiza para comprobar la pertinencia de la información, es decir si esta es necesaria, suficiente y accesible. En nuestra investigación seleccionamos a un grupo de diez personas expertas, algunas en el campo de la metodología de la investigación educativa, y otras vinculadas a nuestro objeto de estudio. Los jueces expertos que colaboraron en la validación, se recogen en la tabla siguiente.

Nombre del juez	Cargo ²²⁰ / Experiencia profesional
Dr. Joaquim Pèlach	Catedrático de Organización Escolar. Universitat de Girona. Experto en Prácticum en la formación inicial del profesorado
Dr. Miquel Martínez	Catedrático de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona. Responsable del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral). Experto en ApS (U)
Dra. Montserrat Casas	Responsable del Diseño y seguimiento de la formación inicial del profesorado del <i>Departament d'Educació</i> ²²¹ de la Generalitat de Catalunya. Profesora titular de Didáctica de las CCSS en la <i>Universitat Autònoma de Barcelona</i> . Experta en metodología científica cualitativa
Dr. Pere Puig	Director técnico de DISOP (ONG Belga) proyectos de cooperación Internacional y Secretario General de AIMFR (Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural)
Dr. Francisco Esteban	Profesor de la Universitat Internacional de Catalunya. Colaborador del ICE de la Universidad de Barcelona en la sección de Formación del Profesorado Universitario. Coordinador del Postgrado de Educación en Valores de la OEI-UB Virtual. Coordinador pedagógico de la colección de libros de educación en valores de la OEI
Dr. Salvador Vidal	Vicedecano de la Facultad de Educación Universitat Internacional de Catalunya. Profesor y tutor de prácticas
Dr. Antoni Arasanç	Profesor de Ética en la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. Experto en Derechos Humanos y Educación
Sra. M. Nieves Tapia	Directora de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) con sede en Argentina. Asesora del Programa Nacional Educación Solidaria del Ministerio de Educación argentino. Experta en ApS
Dr. Antoni Mora	Profesor investigador de la UIC. Especialista en metodología científica cuantitativa
Sra. Roser Batlle	Pedagoga dedicada actualmente a la difusión del ApS. Miembro del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio en Cataluña y de Fundación Zerbikas en el País Vasco, ambas entidades dedicadas a la promoción del aprendizaje-servicio. Forma parte de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio.

Tabla 68: Relación de los jueces que validaron el cuestionario.

Fuente: Elaboración propia

El cuestionario dirigido a los expertos no presentó ninguna complicación puesto que, tal y como ya hemos dicho, su diseño era simple para facilitar la respuesta. Una vez revisado el cuestionario, los jueces consideraron que las preguntas dirigidas a los expertos eran

²²⁰ El cargo al que se hace referencia es el que ocupaban los jueces en el momento de la validación

²²¹ Actual *Departament d'Ensenyament*

necesarias, suficientes y accesibles y por lo tanto el instrumento era pertinente para el objetivo del estudio.

El cuestionario dirigido a los estudiantes era más complejo. A parte del cuestionario, a cada uno de los jueces se le hizo llegar una carta de presentación, un documento que recogía las consideraciones previas que deberían tenerse en cuenta antes de proceder a la lectura del cuestionario, un glosario con la terminología relativa a las competencias que también se haría llegar a los encuestados (expertos y estudiantes)²²² y el informe de valoración para completar. La carta de presentación, las consideraciones previas y el informe final han sido recogidas en los anexos.

La carta de presentación, aparte de explicar el objetivo de la investigación de manera muy global, recoge las cuatro preguntas a las que cada uno de los jueces deberá responder para garantizar la pertinencia del instrumento. Para justificar de manera más precisa la investigación y el cuestionario como instrumento de recogida de la información, así como las variables seleccionada, se adjuntó un documento que recogía las consideraciones previas a tener en cuenta para validar el cuestionario.

El glosario es el mismo al que hemos hecho mención en el apartado del diseño y de la planificación inicial de los cuestionarios. Incluye una definición para cada una de las quince competencias genéricas seleccionadas.

Como ya hemos visto, para validar el cuestionario diseñado se plantearon cuatro preguntas a cada uno de los jueces en relación al contenido del cuestionario y su estructura. Al final del proceso se les pedía a los jueces que rellenasen un informe. El informe recogía las tres preguntas referentes a la pertinencia del cuestionario (información necesaria, suficiente y accesible) y una cuarta para observaciones y/o sugerencias.²²³

Las respuestas que hicieron los jueces al cuestionario presentado fueron, en resumen, las siguientes²²⁴:

En cuanto a la necesidad:

- La mayoría de los jueces consideran que las preguntas, aunque excesivas, son importantes y ajustadas al objetivo del trabajo y por lo tanto no son innecesarias. Al

²²² Recogido en los anexos, tal y como ya mencionamos anteriormente.

²²³ El modelo de informe de validación ha sido recogido en los anexos.

²²⁴ Los informes de validación de los jueces están a disposición del lector en secretaria de la Facultad de Educación UIC.

ser una valoración con enfoque cualitativo, consideran que el conjunto de las preguntas aportan visiones complementarias en relación al contenido y la estructura de la tesis.

- Se consideran datos interesantes, pertinentes y bien fundamentados. Interesante el estudio para profundizar en las competencias básicas que el alumnado adquiere en el periodo de prácticas y en las metodologías que permiten explicitar cómo se trabajan estas competencias.

En relación a la suficiencia:

- El cuestionario era excesivamente largo, aunque todas las preguntas resultan interesantes, no se aconseja añadir ninguna. Sería preciso reducir algunos ítems similares en las preguntas abiertas. Deberá tenerse en cuenta la disposición de los estudiantes para responder a todo lo pedido y la dificultad que va a suponer el análisis de la información recogida.
- Añadir competencias del conocimiento
- Añadiría en el apartado C la pregunta: ¿cuáles son tus sentimientos después de la experiencia?

Respecto a la accesibilidad:

- Las preguntas son claras y bien estructuradas. El glosario con la terminología se considera muy adecuado puesto que favorece la interpretación del contenido.
- Si bien no aportan elementos que puedan conducir a una interpretación incorrecta, se aconsejan pequeños matices en la redacción de algunas preguntas para hacerlas más comprensibles: unificar “objetivo” e “intención” “tareas” y “trabajos”, “recursos” o “estrategias”. Utilizar solamente uno de los términos. Evitar la palabra “sentir” y cambiarla por verbos de acción. En lugar de la contribución al “desarrollo social” sería preferible hacer referencia la “mejora de la calidad de vida de la comunidad donde realicé el Prácticum”
- Modificar el aspecto formal del cuestionario (presentación horizontal en lugar de vertical) y añadir números a las preguntas del apartado B2) e C2) Indicadores, para favorecer el análisis posterior.
- En la escala de valoración de las competencias (apartado B) poner “Mucho”, “bastante” “poco”, “nada”...en lugar de “Completamente de acuerdo”, “De acuerdo”,

“En desacuerdo” y “Completamente en desacuerdo” y de menos a más en todo el cuestionario. No poner la valoración “No sé” en medio de las valoraciones sino al inicio o al final.

- Evitar que los niveles de dominio de las competencias incluyan más de una acción.
- Cambiar la palabra “créditos” por “competencias” (apartado C) última pregunta de los indicadores.

En relación a las observaciones y/o sugerencias:

- El cuestionario debería ser anónimo. No es preciso fecha
- Incluir la escala de valoración al inicio de cada página para orientar las respuestas.
- ¿Por qué los estudiantes son los propios agentes que valoran las variables en función de la vivencia?

Para el diseño definitivo del cuestionario que recogeremos en el siguiente apartado, se tuvieron en cuenta las diferentes aportaciones de los jueces siempre y cuando las sugerencias no implicaran un cambio en los objetivos de nuestra investigación.

8.4.3 Diseño definitivo de los cuestionarios

A continuación, vamos a recoger las aportaciones de los jueces que se aplicaron en el nuevo diseño y las que no se tuvieron en cuenta justificando el motivo de la negativa.

En cuanto a la necesidad: Aunque el cuestionario era largo no se descartó, de inicio, ninguna de las preguntas puesto que los comentarios de los jueces eran positivos.

Referente a la suficiencia, como el cuestionario era bastante largo, se precisaron algunos ítems para evitar repeticiones y se recogió la pregunta en relación a la valoración después de la experiencia tal y como nos había sugerido uno de los jueces. En segundo lugar, y para favorecer la disposición de los estudiantes para responder, comentar que previamente a la distribución del cuestionario se realizarían seminarios, entrevistas y grupos de discusión que animarían a los estudiantes a responder. El hecho de poder contestarlo en casa tranquilamente restaría presión y propiciaría la reflexión.

Por otro lado, consideramos que las “competencias de conocimiento” a las que hacía referencia uno de los jueces, ya se recogían en el apartado B2) relativo a los aprendizajes y los conocimientos adquiridos y, en el apartado C2) se hacía referencia también al desarrollo académico.

Con relación a la accesibilidad, en primer lugar, se cambió la redacción de algunas preguntas para hacerlas más comprensibles y se cambió el indicador “desarrollo social” por: “la experiencia ha contribuido a la mejora de la calidad de vida de la comunidad donde realicé las prácticas”. El cuestionario a los estudiantes se diseñó de manera horizontal y se agruparon ítems por medio de tablas, tal y como veremos en el modelo definitivo. La escala de valoración se reflejó tal y como los jueces habían sugerido, de menor valor a mayor valor, situando el “No sé” en primer lugar con valor 0 y situando la escala de valoración al inicio de cada una de las páginas. Finalmente y a sugerencia también de los jueces, se evitó incluir varios verbos de acción en un mismo nivel de dominio para favorecer su valoración y se precisaron algunas de las definiciones de las competencias

En relación a las observaciones y/o sugerencias, el cuestionario no incluyó ni la fecha ni el nombre de la persona encuestada puesto que no se consideraron datos relevantes. Por último y en relación a una de las preguntas de los jueces relativa a: ¿Por qué los estudiantes son los propios agentes que valoran las variables en función de la vivencia? Consideramos que, tanto en la introducción, como en el apartado referente a las fases de la investigación de este mismo capítulo, se han recogido los argumentos que lo justifican.

Así, una vez consideradas las sugerencias, el modelo de cuestionario dirigido a los estudiantes queda recogido en los anexos a la tesis.

8.4.4 Criterios de rigor científico

El rigor de la investigación representa el grado de certeza del conocimiento científico resultante. Según De Ketele y Roegiers (1995), para validar el proceso de recogida de la información debemos seguir tres etapas: la pertinencia de la información, la validez del instrumento y la fiabilidad de los procedimientos. A estos criterios añadiremos el criterio de objetividad propuesto por Bisquerra (2004).

Para verificar la pertinencia de la información hemos recurrido a la validación de jueces. Este proceso nos ha permitido responder a las preguntas en relación a la necesidad, la suficiencia y la accesibilidad de la información y como consecuencia, hemos podido verificar su pertinencia. En relación a la validez y la fiabilidad vamos a matizar previamente algunos conceptos teniendo en consideración el enfoque cualitativo adoptado en nuestra investigación

De acuerdo con Dorio, Sabariego y Massot (2004), el conocimiento de enfoque cualitativo se construye a partir del estudio de un contexto particular (idiográfico) e integra descripciones y

narraciones que han sido realizadas a partir de las percepciones de los protagonistas. En la actualidad, la comunidad científica admite la pluralidad metodológica, a la que ya nos hemos referido en la introducción de nuestra investigación. Como consecuencia, varios autores han proporcionado propuestas para poder legitimar los estudios cualitativos. (Denzin & Lincoln, 1995; Denzin & Lincoln, 2012; Guba, 1989; Guba & Lincoln, 1989).

Guba (1989) recoge la necesidad de valorar el rigor de la investigación científica a partir de criterios que partan del propio marco de referencia del enfoque cualitativo. Así, por medio de los criterios convencionales propios de las investigaciones cuantitativas, (validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad); el autor establece conceptos equivalentes que recogemos en la siguiente tabla:

Criterios propios de la investigación cualitativa	Criterios equivalentes en la investigación cualitativa
Validez interna	CREDIBILIDAD
Validez externa	TRANSFERIBILIDAD
Fiabilidad	DEPENDENCIA
Objetividad	CONFIRMABILIDAD

Tabla 69: Criterios regulativos y metodológicos de investigación.

Fuente: Adaptación Guba, 1989:153

Siguiendo con esta clasificación, la segunda de las etapas a la que hacían referencia De Ketele & Roegiers (1995), referida a la verificación de la validez del instrumento, incluye dos componentes: la validez interna que nos permite verificar la veracidad y la credibilidad de la información respondiendo a la pregunta: ¿el instrumento es adecuado para lo que se quiere evaluar o medir? o, ¿los resultados se ajustan la realidad? (Bartolomé, 1997); y la validez externa que nos permite verificar su aplicabilidad y transferibilidad. Es decir, si existe adecuación entre la información recogida y un criterio externo. La validez se garantiza en la medida que las variables miden lo que realmente quieren medir.

En primer lugar, para poder contrastar la credibilidad de las interpretaciones y las percepciones de los participantes, hemos recogido información mediante técnicas alternativas (análisis de documentos oficiales y personales, cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión) y desde diferentes ópticas (expertos en ApS, expertos en Prácticum, estudiantes y tutores) que nos han servido para complementar y, en nuestro caso, confirmar la descripción y la interpretación realizada de los datos recogidos. La triangulación nos permite garantizar la

validez y, en nuestra investigación, de acuerdo con la clasificación establecida por De Ketele & Roegiers (1995:236), se ha utilizado una “triangulación de nivel 2”, procedimiento por el cual la información ha sido recogida, de manera directa, de tres fuentes primarias diferentes (expertos ApS, expertos Prácticum y estudiantes). Al mismo tiempo, y aunque considerados de manera indirecta, las entrevistas, los *focus group* con grupos naturales en los seminarios de prácticas y la comunicación y el diálogo con los estudiantes y con los tutores que de todo ello se deriva, nos permiten garantizar el rigor científico.

Con referencia a la transferibilidad, aunque nuestro objetivo no es generalizar tal y como se pretende desde los enfoques cuantitativos, sino comprender para transformar, la información obtenida podría proporcionar conocimiento de referencia a otros contextos con características similares como sería el caso de otras facultades de educación o en otros Prácticums y asignaturas. Para garantizar este criterio nos sirven los mismos argumentos que hemos utilizado para garantizar la credibilidad de las informaciones. En este caso, la recogida abundante de datos nos permite verificar la transferibilidad del conocimiento recogido.

Con relación a la tercera de las etapas mencionadas por De Ketele & Roegiers (1995), para garantizar la fiabilidad de la información deberemos verificar su “consistencia”, en términos cuantitativos, o su grado de “dependencia” según los enfoques cualitativos (Guba, 1989). La fiabilidad, según los autores, se garantiza cuando la repetición de su aplicación garantiza resultados similares. Es decir, la información ¿sería la misma si fuera recogida por otra persona en otro momento?

Para garantizar este criterio se ha procedido a describir y a justificar, de manera minuciosa, las técnicas de recogida de la información (directas e indirectas) llevadas a cabo, así como el procedimiento en la selección de las variables utilizadas. Al mismo tiempo se ha recogido la información en diferentes momentos con un papel definido del investigador en cada uno de ellos y por medio de técnicas diferentes para dar consistencia a los datos recogidos. Las puntuaciones obtenidas en los dos cursos resultaron ser concordantes.

Por último, la confirmabilidad pretende garantizar una información lo más objetiva y neutra posible. Si bien, en una investigación cualitativa la subjetividad es un hecho, para garantizar la confirmabilidad, se utilizaron técnicas que permitían contrarrestar con los participantes las informaciones para consensuarlas (Guba, 1989). En este sentido, recordar que, tal y como se ha señalado en el apartado 8.3 de este mismo capítulo, los cuestionarios combinaron mediciones de carácter cuantitativo y cualitativo que recogían informaciones que habían

surgido en entrevistas anteriores. Al mismo tiempo la triangulación es otro de los procedimientos que nos sirve para garantizar la neutralidad.

Con relación a los criterios éticos, señalar que la actuación de nuestros estudiantes en los contextos de prácticas seleccionados (aulas hospitalarias, Guatemala y *Casal dels Infants*) es un hecho habitual y por lo tanto no representa ninguna actuación artificial. Al mismo tiempo, tal y como hemos señalado en el capítulo anterior, la implantación de los proyectos respondía a necesidades reales y les beneficiaba directamente.

En el caso de los estudiantes, tal y como hemos mencionado al hacer referencia a la muestra, la voluntariedad nos garantiza un aspecto éticamente controvertido que surge de seleccionar, al azar, a un grupo de sujetos entre la población.

8.5. Aplicación de los cuestionarios

La recogida de la información por medio del cuestionario se ha considerado de manera natural en el sentido que los encuestados no estuvieron obligados a contestar condicionados por el entorno o por el investigador.

8.5.1. Cuestionario a los expertos

El cuestionario a los expertos de Prácticum fue distribuido en papel, previa presentación del mismo a los participantes, en la conferencia inaugural del congreso y fue recogido a lo largo de los tres días que duró congreso. La muestra quedó conformada por los cuarenta y seis individuos que respondieron al cuestionario de manera voluntaria.

En las Jornadas sobre ApS (U) el cuestionario fue presentado en la conferencia de clausura y se distribuyó, vía internet, utilizando la base de datos de la red universitaria existente sobre aprendizaje servicio en la universidad ApS (U) que facilitó la Universitat de Barcelona. En este caso se consiguió la participación de veinticuatro profesionales que constituyeron esta muestra.

8.5.2. Cuestionario a los estudiantes

Antes de recoger la información, se realizó una prueba piloto del cuestionario a todos los estudiantes de último curso de Magisterio como estrategia de validación complementaria del contenido del mismo. En este caso, el instrumento fue distribuido en los seminarios de prácticas con los tutores de la universidad y enviado al mismo tiempo por internet y por

correo ordinario para asegurar la máxima participación. Se consiguió la contribución de setenta estudiantes.

El cuestionario a los estudiantes que participaron en la experiencia de prácticas, y que es el que fue utilizado para la investigación, se envió por internet y también fue distribuido en papel. Aunque fue distribuido después de la experiencia para evitar que el recuerdo pudiera distorsionarse y pudieran interpretarse los hechos a partir de acontecimientos posteriores, fue contestado una vez conocidas las notas asignadas a la asignatura de prácticas. Si bien estas respuestas no incidían para nada en su nota final, queríamos evitar que los estudiantes, al contestar, estuvieran condicionados por la nota final del Prácticum puesto que ello hubiera producido un sesgo en los resultados.

Conclusiones capítulo 8

Según Colás, existe un interés por acercar la investigación a las prácticas educativas (Colás & Buendía, 1992). El uso de diversas técnicas de recogida de la información de manera complementaria o simultánea nos ha permitido contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad.

El diseño de nuestra investigación no es experimental y ha sido dividido en dos fases, una preparatoria, de carácter descriptivo, y otra de evaluación. Varios han sido los procedimientos que, de manera complementaria, se utilizaron para recoger la información, aunque el análisis de los documentos y los cuestionarios se han convertido en los básicos para recoger datos relevantes acordes con los objetivos. La técnica de la validación de los jueces, la triangulación, la justificación de la selección de las variables y la argumentación minuciosa del proceso, entre otras, han sido utilizadas para garantizar el rigor científico y la validación de los instrumentos de recogida de la información.

Para ofrecer una perspectiva amplia y lo más precisa posible, hemos optado por un enfoque mixto que supone un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento de un problema (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2006). Se han usado métodos de ambos enfoques para recoger, analizar y dar respuesta a las preguntas de nuestra investigación. De acuerdo con Dendaluce (1992), no interesa tanto hacer investigación cualitativa o cuantitativa, sino realizar una buena investigación y la elección de una determinada metodología no ha sido considerada de manera excluyente.

El conocimiento resultante de esta investigación de enfoque cualitativo parte del estudio del caso particular (idiográfico) e integra descripciones realizadas a partir de las percepciones de los protagonistas (práctico y subjetivo) (Dorio, Sabariego & Massot, 2004:287). Este estudio posee características propias de los estudios fenomenológicos puesto que pretende determinar el sentido que los estudiantes, como protagonistas, dan a la experiencia. Desde un punto de vista metodológico, se busca todo lo que ha sido significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los estudiantes. Como estudio transversal, se caracteriza por recoger información una única vez en un período de tiempo delimitado para el estudio de variables estables en el tiempo (Torrado, 2004).

Hemos evaluado competencias que integran el “saber ser” y el “saber estar” y hemos establecido unos criterios mínimos y unos máximos diseñando tres niveles de dominio distintos para cada una de las competencias seleccionadas. Al mismo tiempo hemos evaluado si se han conseguido los objetivos de aprendizaje y los objetivos sociales que pretendíamos y por lo tanto si la puesta en marcha del proyecto ha sido eficaz y si ha aportado valor. No solamente nos interesa ver si la formación ha sido eficaz a nivel interno, sino también a nivel externo (competencias adquiridas transferibles y útiles a nivel colectivo).

La investigación educativa ha sido entendida como una investigación científico-empírica centrada en el estudio de problemas de forma rigurosa y práctica, con el objetivo de acercar la investigación a las prácticas educativas (Colas & Buendía, 1998).

La incorporación de las competencias genéricas que necesitarán los estudiantes para realizar sus cometidos profesionales al currículum académico es un reto más del proceso de convergencia europeo y forzosamente del proceso de innovación pedagógica requerido.

MARCO METODOLÓGICO
CAPÍTULO IX
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

CAPÍTULO IX

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez recogida la información deberemos tratarla y organizarla para poder dar significado y comprender el fenómeno que es fruto de nuestro estudio y que ha sido concretado en los objetivos de la investigación.

Las estrategias para el tratamiento de la información son diversas según los métodos utilizados. En este capítulo, vamos a detallar cuáles han sido los procedimientos que hemos utilizado en nuestra investigación para proceder al análisis de los datos recogidos.

Sin embargo, previamente, vamos a hacer referencia a la validación del instrumento que se realizó “a posteriori” tal y como hemos mencionado en el capítulo anterior.

9.1. Validación del cuestionario “a posteriori”

“La validación *a posteriori* afecta a todas las investigaciones en las cuales la herramienta de recogida de información tiene un carácter abierto, es decir, no determinado completamente de antemano” (De Ketele & Roegiers, 1995:231). Este tipo de validación se realiza una vez recogida la información y antes de ser tratada. Según los autores, a menudo, es preciso eliminar información para poder concentrarse en aquella que nos sea verdaderamente útil para el objetivo propuesto, lo cual no quiere decir que el resto deba desestimarse, sino que puede ser aprovechada en estudios posteriores.

En nuestra investigación, y con el objetivo que proponen los dos autores, realizamos una validación “a posteriori” únicamente para el cuestionario dirigido a los estudiantes. Se había recogido un volumen importante de información que hacían necesario economizar para focalizar, sin perder por ello información relevante.

Así pues, en esta segunda validación, se desestimaron algunos apartados bien porque la información no tenía una vinculación directa con el objeto de estudio, bien porque era información complementaria que se consideró pertinente para ser usada en investigaciones futuras. En base a estas justificaciones, se desestimó el apartado A) que, en el modelo inicial, se correspondía con la valoración del Prácticum y de la función tutorial en general y el nombre del centro y el motivo de la elección se incluyeron a los datos generales. Del apartado B1) se desestimó la información referente a las competencias requeridas puesto que, en el

momento de responder se prestaba a confusión al ser considerada junto a la valoración de las competencias adquiridas. También se reservaron para investigaciones futuras las preguntas abiertas y cerradas (apartados B2) y C1 y C2) que ofrecían información complementaria más allá de la valoración de las competencias realizada en el apartado B1).

Así, respecto a las preguntas cerradas del apartado B2, se mantuvieron las correspondientes a los aprendizajes y los conocimientos adquiridos con relación a lo aprendido en clase, y lo aprendido de la experiencia difícil de haber adquirido en clase, el conocimiento de uno mismo y la valoración respecto a la contribución al bien común. Al mismo tiempo, se mantuvieron las preguntas cerradas del apartado C2 correspondientes a la motivación, la satisfacción, el interés por continuar colaborando con el proyecto, la contribución de la experiencia al desarrollo académico, profesional, personal y social que complementaban la información recogida y se les pedía opinión con respecto a la pertinencia de la inclusión del servicio a los estudios de Magisterio.

Con relación a las preguntas abiertas del apartado B2) relativo a los aprendizajes y los conocimientos adquiridos, se les pedía citar los que consideraban que habían adquirido y que eran importantes y los adquiridos difíciles de aprender en clase. Al mismo tiempo se les preguntaba por el tipo de motivación que les había impulsado a actuar.

En todo momento, al realizar esta validación posterior, se tuvo en cuenta la coherencia en las preguntas abiertas y cerradas, de manera que la información proporcionada por las preguntas más cerradas, se complementara con el mismo tipo de información obtenida mediante el redactado del texto. La información recogida en la validación “a posteriori” se recoge en los anexos.

9.2. Análisis de los documentos

Tal y como ya hemos comentado en el capítulo anterior, el análisis de los documentos de carácter oficial seguía un hilo conductor basado en el aprendizaje por competencias que se iniciaba de manera global y se iba concretando para el objeto de nuestro estudio.

De este análisis se desprende que, con relación a los documentos base y los referentes legales del espacio europeo de educación superior, se incide en la importancia de la formación integral de los estudiantes en la universidad. Una formación en sentido amplio que debería incluir competencias profesionales relativas al saber y al saber hacer a nivel cognitivo y

práctico, y competencias transversales vinculadas al saber ser y el saber estar y convivir con los demás que favorecen el desempeño profesional.

Cuando estas competencias se especifican para la formación inicial del profesorado vemos que se incide en la importancia de su puesta en práctica en la acción, lo cual nos lleva a considerar la gran importancia que las asignaturas prácticas adquieren en el conjunto de estos estudios.

El Prácticum, en los nuevos planes de estudio, ha aumentado el número de créditos ECTS y ello nos conduce a plantear nuevas metodologías que nos permitan hacer posible el cambio de paradigma de la enseñanza al aprendizaje tal y como propone el marco de estudios a nivel europeo.

En relación a la metodología, a raíz de las investigaciones de buenas prácticas de ApS realizadas en los centros educativos de los EEUU, hemos visto que esta estrategia de aprendizaje hacía posible el desarrollo de competencias transversales vinculadas a la formación integral señalada en los documentos de base y en los referentes legales a nivel europeo. Su análisis en profundidad nos ofreció la pista para llevar a cabo un proyecto de adopción y de implementación de la misma en el Prácticum.

El análisis de la documentación anterior nos ha servido para establecer una clasificación útil para la teorización y la categorización que de sentido a los datos cualitativos recogidos en los cuestionarios, tal y como veremos más adelante.

Por otro lado, el análisis de los documentos personales (diarios de prácticas) nos ha servido de soporte para confirmar los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios con relación al desarrollo, la motivación y la valoración de la experiencia. En este sentido, recogemos a continuación algunos fragmentos de los trabajos de los estudiantes que lo ponen de manifiesto

Respecto al desarrollo profesional, social y personal:

A nivel profesional significa aplicar mis conocimientos en un contexto totalmente diferente al mío,...saber ajustar mi labor como maestra a las necesidades del contexto y de los alumnos, un acto solidario que al mismo tiempo me satisface y realiza. Por otra parte, el crecimiento personal también es un aspecto que valoro profundamente. (Estudiante 23).

La sinceritat i el treball en equip són dos valors molt promoguts des de l'àmbit teòric, però molt difícils per portar a la pràctica. En l'espai i lloc on m'he trobat he pogut palpar en l'ambient aquests i d'altres valors que m'han proporcionat estratègies i mètodes per desenvolupar-me a nivell personal i professional. (Estudiante 5).

Aprender a trabajar diferentes nociones desde diferentes perspectivas, además de conocer en profundidad las TIC. (Estudiante 11).

El tener en cuenta los valores como medio de aprendizajes a mis futuros alumnos y la mejora de la enseñanza a nivel profesional. (Estudiante 16).

Me ha ayudado a aumentar mi conocimiento sobre actividades y aplicaciones didácticas y me ha permitido ayudar e implicarme en la labor social que realizan en el hospital. (Estudiante 12).

Ofrecer recursos y aprender el proceso de lectoescritura así como hacer material diverso de lengua. (Estudiante 13).

A nivel profesional las estrategias para llevar a cabo una educación personalizada con niños enfermos. A nivel personal he tenido que adaptarme a circunstancias adversas y a personas con personalidad variable. (Estudiante 24).

Muy bueno valorar cada cultura como es. (Estudiante 17)

Respecto a la motivación:

...aquello que me ha impulsado a realizar mis prácticas en Guatemala con FUNDAP ha sido el hecho de poder vivir una experiencia, tanto a nivel profesional como a nivel personal. (Estudiante 23).

Són les millors pràctiques que he realitzat al llarg de la carrera perquè són les que m'han omplert, i alhora amb les que més he après perquè m'han deixat llibertat, han confiat amb mi i m'han deixat "fer de mestra", tot i ser una mestra de pràctiques. (Estudiante 13).

Ajudar al centre a una necessitat, per millorar en el desenvolupament de l'infant i en tot el que fa referència a l'entitat. (Estudiante 25).

El hecho de conocer otra cultura, otro país, otras costumbres...permite valorar y respetar la multiculturalidad viendo en ella una fuente de enriquecimiento para todos... el objetivo de mi estancia en el ICEFAT es aprender y aportar lo que pueda sin sentirme frustrada si no lo consigo o si no sale como esperaba. (Estudiante 23).

Dar a conocer nuestras ideas para desarrollar un buen aprendizaje en todos ellos. (Estudiante 15).

Respecto a la valoración de la experiencia:

Ha estat un repte a nivell personal ja que hi han tantes carències materials, estructurals i motivacionals a nivell educatiu que per molt que hi posis voluntat, treball, il·lusió i esforç mai és suficient per arribar a un nivell educatiu que cobreixi totes aquestes necessitats. Tot i així ha estat una experiència inoblidable molt enriquidora en tots els sentits. (Estudiante 2).

Una oportunidad de aprender a partir de lo real, de la experiencia especial que han representado estas prácticas. (Estudiante 20).

Lo que más he aprendido con este proyecto es la capacidad de adaptación y la capacidad de ser creativo, flexible y saber renovarse y sacar recursos de manera fluida. Ya que este

proyecto no se pudo llevar a cabo de la forma en la que se había planteado y tuvieron que cambiarse algunos aspectos. (Estudiante 23).

Haciendo este proyecto me he sentido realizada. (Estudiante 7)

He pogut constatar les nombroses avantatges que havia estudiat a les diferents assignatures (durant els estudis) sobre el treball en equip ja que m'he adonat que aquest fa possible que les classe dels alumnes siguin més riques i que en el clima de treball docent hi regni la confiança, la cooperació i la comunicació fluida... (Estudiante 13).

La alegría de saber que he formado parte de este proyecto en el que he podido participar activamente con las compañeras, los niños y sus familias. (Estudiante 1).

Ha estat un repte a nivell personal ja que hi han tantes carències materials, estructurals i motivacionals a nivell educatiu que per molt que hi posis voluntat, treball, il·lusió i esforç mai és suficient per arribar a un nivell educatiu que cobreixi totes aquestes necessitats. Tot i així ha estat una experiència inoblidable molt enriquidora en tots els sentits. (Estudiante 1).

M'ha marcat molt professionalment perquè he conegut diversitat d'estratègies metodològiques i personalment, ha estat un aprenentatge a partir de la pràctica i vull continuar vinculada d'alguna manera al projecte. (Estudiante 9).

Ha sido complicado porque intentaba ser un proyecto flexible. (Estudiante 10)

Respecto a los aprendizajes:

Los valores, gracias a las asignaturas como filosofía, ética y teorías emergentes. Música porque la música mueve montañas y ayuda a hacer dinámicas. Y gracias a todas las didácticas hemos tenido tablas suficientes para crear dinámicas maravillosas. (Estudiante 16).

La atención a la diversidad, tener presente las necesidades educativas especiales, tener recursos y ser creativa, valorar la situación o contexto. (Estudiante 15)

9.3. Procedimientos de análisis de los datos de los cuestionarios

Para el análisis de los datos recogidos en los diferentes cuestionarios se han utilizado procedimientos cuantitativos y cualitativos de manera complementaria para evitar la deseabilidad en las respuestas. Los datos cualitativos de los cuestionarios, las preguntas abiertas, se analizaron por medio de categorías que nos permitieron analizar respuestas heterogéneas, y con relación a las preguntas cerradas, el análisis se centra en la descripción cuantitativa de las respuestas y en su información a nivel estadístico. En ambos casos, la exposición organizada de los datos se ha realizado utilizando técnicas informáticas para el tratamiento de la información. La información se ha organizado en gráficas de frecuencias que nos permiten obtener una perspectiva del grupo y de la distribución de sus respuestas en

intervalos, mediante porcentajes que nos van a permitir interpretar los datos y extraer las conclusiones

Los datos numéricos son indicadores que nos muestran tendencias y la metodología cualitativa, en nuestra investigación, tiene aplicación en el análisis cuantitativo para que la interpretación de los datos vaya más allá del dato numérico y permita superar la rigidez que esto supone. En este sentido, de acuerdo con Del Rincón (1997), la investigación cualitativa nos ha permitido poner énfasis en la descripción y la comprensión de lo que es único interpretando la realidad educativa desde los significados de textos y acciones de las intenciones de las personas implicadas (expertos y estudiantes que han participado en la experiencia).

Como paso previo a este análisis, se ha utilizado la estadística descriptiva para definir las variables, representar los datos y hacerlos más manejables para ser interpretados (Sabariego, 2004). El uso de programas informáticos y sus estadísticos, para el tratamiento de los datos numéricos, nos han permitido ver si existe o no una correlación o una tendencia a producirse ciertos resultados cuando se dan determinadas circunstancias o se organizan determinadas actividades.²²⁵

Los datos cualitativos se han obtenido, como ya hemos dicho, de los distintos documentos, algunos de los cuales han constituido el marco teórico de la investigación. Respecto a los cuestionarios, este tipo de información nos la han aportado las preguntas abiertas que se incluían en ambos instrumentos. Este tipo de cuestiones nos proporcionan información interesante que, sin embargo, resulta difícil analizar dado su carácter abierto y heterogéneo.

Siguiendo a Miles y Huberman (1984), para que el análisis de la información cualitativa nos permita llegar a conclusiones, primero se han recogido los datos, y luego, los hemos agrupado por categorías temáticas que responden a criterios que surgen del marco teórico. La información recogida se ha organizado en unidades de significado o “categorías de contenido de acuerdo con unos criterios temáticos determinados” (Massot *et al.*, 2004).

El primer paso de este proceso consiste en llevar a cabo la “teorización” (Colás & Buendía, 1992:270) que nos conduce al establecimiento de las categorías. Así, siguiendo a las autoras, el análisis exploratorio de los textos y las observaciones que los sujetos de la muestra han

²²⁵ Para la estadística, se ha utilizado el programa informático SPSS (*Statistic Package for Social Sciences*) disponible en su versión para Windows 18.

plasmado en cada uno de los cuestionarios, se han resumido y tabulado clasificándolos en “patrones de datos” o unidades básicas de significado, denominadas categorías emergentes. Se han buscado temas comunes o agrupaciones conceptuales para organizar estos datos. Este proceso incluye la “categorización” de tipo descriptivo y el establecimiento de “códigos descriptivos” consistentes en palabras o frases que atribuyen significado a la información y nos sirven para agruparla y reducirla. El proceso se ha realizado a través de una combinación de “lógica inductiva” y “lógica deductiva” (Massot *et al.*, 2004; Ruíz Olabuénaga, 1999). Con el objetivo de obtener datos relevantes se han establecido conexiones entre las distintas categorías. Estas conexiones nos han permitido interpretar los datos asegurando la credibilidad de las relaciones que se hayan establecido.

Tal y como hemos dicho, para definir las categorías nos hemos basado en la revisión de la bibliografía que ha configurado nuestro marco teórico. El “método de comparación constante” (Colás & Buendía, 1992:271) nos ha permitido identificar las propiedades de los datos y las interrelaciones para integrarlos en una teoría. En este sentido, todos los datos de los cuestionarios, tanto el de los expertos como el de los estudiantes, han sido interpretados en base a las evidencias y a los referentes teóricos establecidos en la revisión de la literatura.

Para la interpretación de los resultados relativos a las competencias y los datos complementarios a esta información se han utilizado, por un lado, las tablas de competencias genéricas establecidas por Tuning, DeSeCo y el Libro Blanco de Magisterio. Conviene recordar que en los distintos documentos a los que hemos hecho referencia, si bien se reflejaban distintas clasificaciones de este tipo de competencias, todas las selecciones eran bastante parecidas. A continuación recogemos las tres clasificaciones establecidas en cada uno de estos referentes.

En cursiva y negrita hemos destacado, en cada una de las tablas, las competencias vinculadas a las seleccionadas en nuestra investigación:

COMPETENCIAS LABORALES	
Habilidades Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trabajo en equipo y colaboración en perseguir una meta común</i> • <i>Capacidad de liderazgo</i> • <i>Motivación y actitud</i> • <i>Habilidad para aprender</i> • <i>Resolución de problemas</i> • <i>Comunicación efectiva</i> • Habilidades analíticas
Habilidades intrapersonales	
Habilidades tecnológicas	

Tabla 70: Competencias laborales

Fuente: (OCDE, 2001:109)

Tal y como queda recogido en la tabla anterior, el informe DeSeCo de la OCDE consideraba las competencias personales claves que deberían incluirse en las competencias laborales y que, por lo tanto deberían tenerse en cuenta desde las universidades.

Por su parte, el Libro Blanco de Magisterio de ANECA recogía las competencias transversales propias de Magisterio y dividía estas competencias en instrumentales, personales y sistémicas:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis <i>Capacidad de organización y planificación</i> Comunicación oral y escrita en la lengua materna Conocimiento de una lengua extranjera Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio Capacidad de gestión de la información <i>Resolución de problemas</i> <i>Toma de decisiones</i>
PERSONALES	<i>Trabajo en equipo</i> Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar Trabajo en un contexto internacional <i>Habilidades en las relaciones interpersonales</i> <i>Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad</i> <i>Razonamiento crítico</i> <i>Compromiso ético</i>

SISTÉMICAS	Aprendizaje autónomo <i>Adaptación a nuevas situaciones</i> Creatividad <i>Liderazgo</i> Conocimiento de otras culturas y costumbres <i>Iniciativa y espíritu emprendedor</i> <i>Motivación por la calidad</i> Sensibilidad hacia temas medioambientales
-------------------	---

Tabla 71: Competencias transversales.

Fuente: ANECA (2005) Libro Blanco de Magisterio

Finalmente, aunque no sigamos un orden cronológico en este caso, hemos recogido las competencias que la universidad de Deusto destacó a raíz de su colaboración en el proyecto Tuning. Consideramos que esta última clasificación recoge e integra la información procedente de las dos clasificaciones anteriores y por este motivo, es la referencia teórica principal en la que nos hemos basado para hacer la interpretación de los datos referidos a las competencias tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Así pues, para categorizar las respuestas abiertas ofrecidas por los estudiantes en relación a los aprendizajes o los conocimientos adquiridos, nos hemos basado en los anteriores referentes teóricos y hemos organizado las respuestas en función de si hacían referencia a las competencias profesionales o a las competencias transversales.²²⁶

COMPETENCIAS GENÉRICAS		
INSTRUMENTALES	<i>Cognitivas</i>	<i>Pensamiento</i> analítico, sistémico, <i>crítico</i> , reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, creativo y deliberativo
	<i>Metodológicas</i>	Gestión del tiempo <i>Resolución de problemas</i> <i>Toma de decisiones</i> <i>Orientación al aprendizaje</i> <i>Planificación</i>
	Tecnológicas	Uso de las TIC Utilización de bases de datos
	Lingüísticas	Comunicación verbal Comunicación escrita Manejo idioma extranjero

²²⁶ Aunque somos conscientes que un profesional debe saber ser y saber estar, la argumentación a esta clasificación no supone una falta de consideración de la integración, sino que se argumenta en base la naturaleza de las preguntas y a los referentes teóricos mencionados

INTERPERSONALES	Individuales	Automotivación Diversidad e interculturalidad Resistencia y adaptación al entorno Sentido ético
	Sociales	Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos y negociación
SISTÉMICAS	Organización	Gestión por objetivos Gestión de proyectos Orientación a la calidad
	Capacidad emprendedora	Creatividad Espíritu emprendedor Innovación
	Liderazgo	Orientación al logro Liderazgo

Tabla 72: Tabla de competencias genéricas. Universidad de Deusto.

Fuente: (Villa & Poblete, 2007:57)

Para interpretar los datos referentes a los aprendizajes y los conocimientos adquiridos y la valoración del impacto educativo hemos utilizado, de manera integrada, la clasificación de las dimensiones establecidas por Zabalza (2009), con relación a una formación universitaria entendida en un sentido amplio, desarrolladas en el capítulo IV; y los resultados de las investigaciones de la experiencia de buena práctica de ApS, en los centros educativos de los EEUU, que hemos recogido en el capítulo V.

Así, hemos agrupado los aprendizajes y los conocimientos según hicieran referencia al desarrollo intelectual, al desarrollo personal o individual, al desarrollo social y de compromiso o al desarrollo de carácter más práctico.

Para interpretar el tipo de motivación, que vinculamos con el enfoque de aprendizaje (profundo o superficial), hemos recurrido a la clasificación de motivación establecida por Pérez López (1993) y Ferreiro y Alcázar (2002) y a los enfoques de aprendizaje (Hernández Pina F. *et al.*, 2005) que han sido recogidos en el capítulo VI.

A continuación, vamos a proceder al análisis de los datos recogidos en las dos fases de la investigación.

Primera fase de la investigación

9.4. Análisis cuantitativo del cuestionario a expertos en Prácticum

En esta primera fase se analizan los datos obtenidos en los cuestionarios a los expertos.

En primer lugar, se analiza la información recogida en los cuestionarios sobre el Prácticum y en segundo lugar, procederemos al análisis de los datos recogidos en los cuestionarios a los expertos en ApS.

Finalmente, se analizarán los datos de ambos cuestionarios de manera integrada para averiguar si los resultados obtenidos nos permiten confirmar la primera de nuestras hipótesis de investigación.

En este sentido, conviene recordar que, en relación a los expertos de Prácticum pretendíamos conocer, utilizando una escala de menor a mayor, cual era la valoración que ellos hacían de las competencias en relación a la siguiente pregunta:

¿En qué grado considera que el módulo Prácticum debería favorecer el desarrollo de las siguientes competencias en los y las estudiantes?

9.4.1. Análisis descriptivo

Respondieron al cuestionario cuarenta y seis individuos asistentes al congreso. El perfil de los participantes con referencia a la actividad profesional y a su vinculación con el Prácticum, fue el que se recoge en la tabla siguiente:

Encuestados PRACTICUM	Actividad Profesional	Vinculación
Individuo 1	Profesora Universidad	Coordinadora y supervisora
Individuo 2	Profesora Fisiología Humana	Coordinadora de la Licenciatura y Grado de Farmacia
Individuo 3	Interventor en violencia de género	Educador social (integrante del proyecto Prácticum)
Individuo 4	Profesora de estudios de magisterio	Coordinadora y tutora de Prácticum
Individuo 5	Profesora de estudios de magisterio	Responsable de la gestión y supervisión del Prácticum
Individuo 6	Profesora educación UIC	Tutora de Prácticum
Individuo 7	Directora de una asociación internacional	Tutora y asesora de Prácticum
Individuo 8	Profesor de estudios de magisterio	Tutor de Prácticum
Individuo 9	Profesora Universidad	Tutora de Prácticum y miembro de la comisión de prácticas
Individuo 10	Profesor Universidad	Colaborador
Individuo 11	Profesor Universidad	Tutor de Prácticum
Individuo 12	Profesor de Primaria	Tutor de Prácticum

Individuo 13	Profesor Universidad UIC	Tutor de Prácticum
Individuo 14	Profesora de educación social	Coordinadora del Prácticum de educación social
Individuo 15	Profesor Universidad	Tutor de Prácticum
Individuo 16	Profesor Universidad (Universidad Cardenal Cisneros)	Coordinadora de prácticas de alumnos semipresenciales
Individuo 17	Profesor Universidad	Responsable prácticas externas
Individuo 18	Profesora de educación social	Prácticum de primer y segundo curso
Individuo 19	Profesora Universidad	Tutora de Prácticum
Individuo 20	Profesor Universidad	Coordinador
Individuo 21	Editor de ciencias y profesor Universidad	Tutor de Prácticum
Individuo 22	No especifica	No especifica
Individuo 23	Profesora Universidad	Vicedecana de prácticas de magisterio
Individuo 24	Decano Educación	Supervisión Prácticum
Individuo 25	Coordinador Prácticum	Coordinador de tutores de Prácticum
Individuo 26	Coordinador de Prácticum	Cohesión del programa de Prácticum
Individuo 27	Profesor universitario y educador social	Tutor universitario Prácticum
Individuo 28	Enfermera	Tutora Prácticum
Individuo 29	Vicedecano de ordenación académica	Tutor, profesor y vicedecano de educación
Individuo 30	Profesora Universidad	Responsable Prácticum
Individuo 31	Profesora UDC	Coordinadora Prácticum (investigadora)
Individuo 32	Profesor Universidad	Coordinador Prácticum
Individuo 33	Tutor Prácticum Facultad Educación	Tutora de Prácticum
Individuo 34	Profesora Universidad	Vicedecana de Prácticum
Individuo 35	Consultoría pedagógica	Evaluador de Prácticum
Individuo 36	Profesora Universidad	Tutora educación social y maestros
Individuo 37	Profesora Universidad	Tutora educación social
Individuo 38	Profesora Universidad y coordinadora módulo	Tutora Prácticum y miembro del comité del Prácticum
Individuo 39	Profesora Universidad	Tutora de Prácticum
Individuo 40	Profesor Universidad didáctica general	Vicedecano Prácticum
Individuo 41	Profesora Universidad	Coordinadora Prácticum primaria e infantil
Individuo 42	Profesora Universidad	Coordinadora Prácticum
Individuo 43	Profesora Universidad	Coordinadora y supervisora
Individuo 44	Profesora Universidad	Coordinadora Prácticum
Individuo 45	Profesora Universidad	Tutora de Prácticum
Individuo 46	Responsable del programa de formación del profesorado de secundaria	Responsable Prácticum y profesora de seminarios sobre el Prácticum

Tabla 73: Perfil de la muestra de individuos que participaron en los cuestionarios del Prácticum

Un 80,4% de los individuos de la muestra que contestaron el cuestionario de los expertos en el congreso del Prácticum era profesorado de universidad vinculados al Prácticum (41,3%

coordinadores responsables de la organización y la gestión del Prácticum y el resto tutores de Prácticum).

Un 17,4% de los individuos de la muestra eran profesionales de centros e instituciones colaboradoras que acogen a estudiantes de prácticas (10,9% tutores o asesores de Prácticum y el resto coordinadores responsables del Prácticum en el centro).

Uno de los individuos no especificó ni su experiencia profesional ni su vinculación con el Prácticum (2,2%).

Los resultados obtenidos en las respuestas que dieron los 46 individuos en relación a la pregunta: *¿En qué grado considera que el módulo Prácticum debería favorecer el desarrollo de las siguientes competencias en los y las estudiantes?* fueron los siguientes:

Competencia transversal	0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Trabajo en equipo			3	18	25
Resolución de problemas	1		1	10	34
Comunicación interpersonal				6	40
Planificación y acción	2			19	25
Orientación a la calidad			2	24	20
Orientación al aprendizaje	1			11	34
Automotivación y conciencia de uno mismo	1		1	9	35
Pensamiento crítico				6	40
Sentido ético				14	32
Diversidad e interculturalidad	1		2	14	29
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades				6	40
Responsabilidad social				12	34
Liderazgo (desarrollo)	1	1	10	24	10
Espíritu emprendedor			4	21	21
Toma de decisiones				19	27

Tabla 74: Resultados competencias del cuestionario a los expertos en Prácticum

Respecto a la valoración máxima de las competencias:

En un primer bloque se encuentran las competencias valoradas al máximo por cuarenta de los encuestados: la comunicación interpersonal, el pensamiento crítico, la adaptación al entorno y el tratamiento de las adversidades.

A nivel de porcentajes, el 87% de la muestra ha considerado que estas tres competencias deben desarrollarse mucho en el Prácticum y un 13% consideran que bastante²²⁷.

En el caso de los resultados obtenidos en los cuestionarios a expertos se han utilizado los gráficos circulares que incluyen los porcentajes obtenidos en cada una de las variables que ha sido objeto de estudio, tal y como vemos a continuación:



Gráfico 1: Comunicación interpersonal Prácticum



Gráfico 2: Pensamiento crítico Prácticum



Gráfico 3: Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades P.²²⁸

²²⁷ En el análisis descriptivo de los cuestionarios a los expertos (Prácticum y ApS), los resultados de los gráficos han sido redondeados.

A continuación, en un segundo bloque, siguiendo con el máximo valor otorgado, se sitúan la automotivación y la conciencia de uno mismo (treinta y cinco individuos), la resolución de problemas, la orientación al aprendizaje y la responsabilidad social (treinta y cuatro individuos) y el sentido ético (treinta y dos individuos). La representación gráfica de estos resultados es la siguiente:

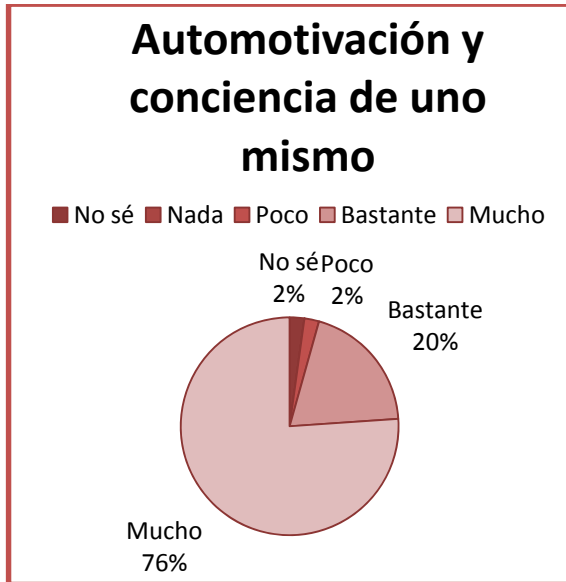


Gráfico 4: Automotivación y conciencia Prácticum



Gráfico 5: Resolución de problemas Prácticum

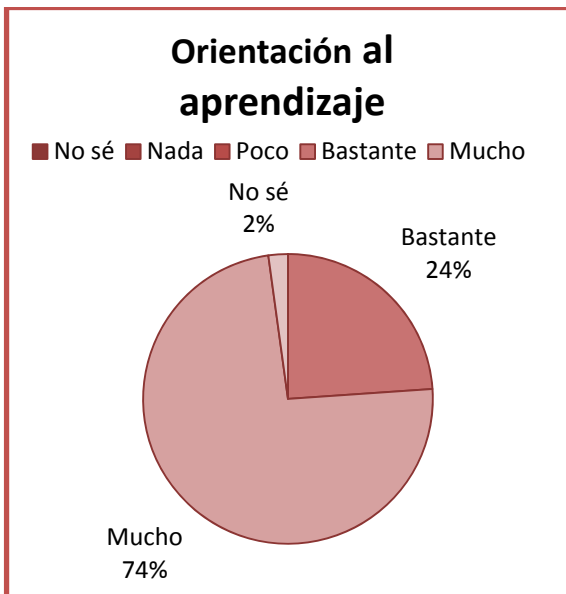


Gráfico 6: Orientación al aprendizaje Prácticum

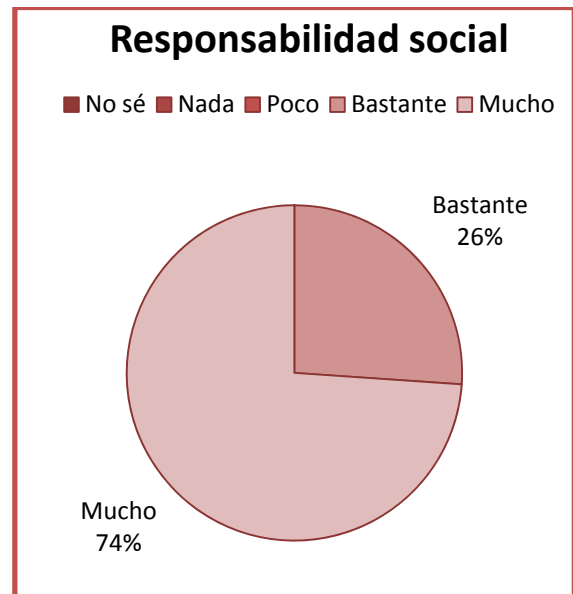


Gráfico 7: Responsabilidad social Prácticum

²²⁸ Cuando el título del gráfico sea excesivamente largo P. hará referencia a Prácticum.

Con relación a la automotivación y la conciencia de uno mismo, las tres cuartas partes de la muestra han considerado que el Prácticum debe contribuir mucho al desarrollo de esta competencia. Del resto la mayoría ha considerado bastante, y solo dos individuos consideran que poco o no lo sabe.

Respecto a la resolución de problemas, los resultados son muy parecidos a los anteriores. También las tres cuartas partes de los encuestados consideran que el Prácticum debe favorecer el desarrollo de la competencia de resolución de problemas, y del resto de los encuestados la mayoría opina que bastante, y dos individuos consideran que poco o que no lo sabe.

Con referencia a la orientación hacia el aprendizaje, los resultados son parecidos a los dos anteriores: las tres cuartas partes de la muestra también considera que el Prácticum debería favorecer mucho el desarrollo de esta competencia genérica, una cuarta parte manifiesta que bastante y un individuo opina que no lo sabe. Respecto a la responsabilidad social, los datos obtenidos son muy similares a los anteriores, aunque, en este caso, sin ningún dato negativo o neutro en la valoración.

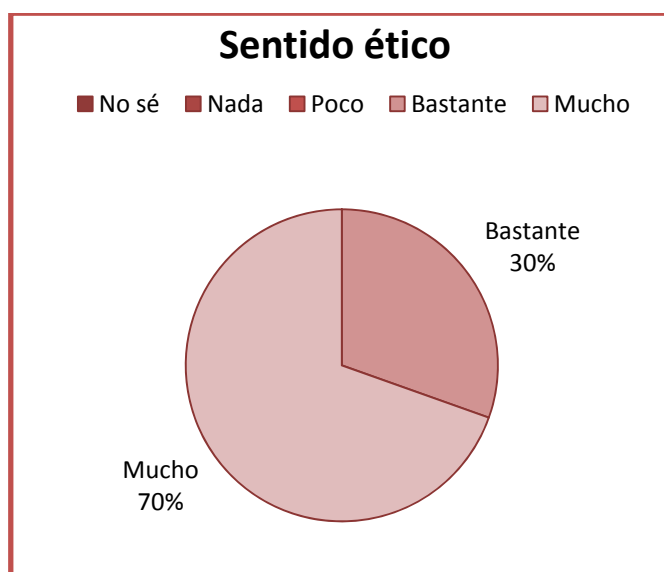


Gráfico 8: Sentido ético Prácticum

Respecto a la competencia relacionada con el sentido ético, aproximadamente las tres cuartas partes han respondido que el Prácticum debería contribuir mucho a su desarrollo y poco más de una cuarta parte ha respondido que bastante.

En un tercer bloque, con menos de treinta votos, se sitúan las siguientes competencias transversales: la diversidad y la interculturalidad (veintinueve individuos), la toma de decisiones (veintisiete individuos), el trabajo en equipo y la planificación y acción

(veinticinco individuos), el espíritu emprendedor (veintiún individuos) y la orientación a la calidad (veinte individuos).

Así pues, la mayoría de los individuos de la muestra han respondido que el Prácticum debería favorecer mucho el desarrollo de la diversidad y la interculturalidad, la mayor parte restante considera que bastante, dos de los encuestados han respondido que poco y uno manifiesta no saberlo. Respecto a la toma de decisiones, más de la mitad de los individuos ha considerado que la asignatura favorece mucho el desarrollo de esta competencia transversal y el resto considera que bastante.

La representación porcentual de estos resultados se refleja en los gráficos siguientes:

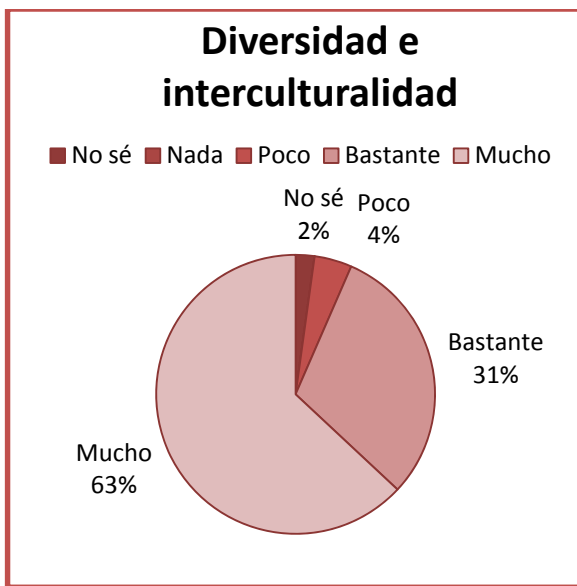


Gráfico 9: Diversidad e interculturalidad P.

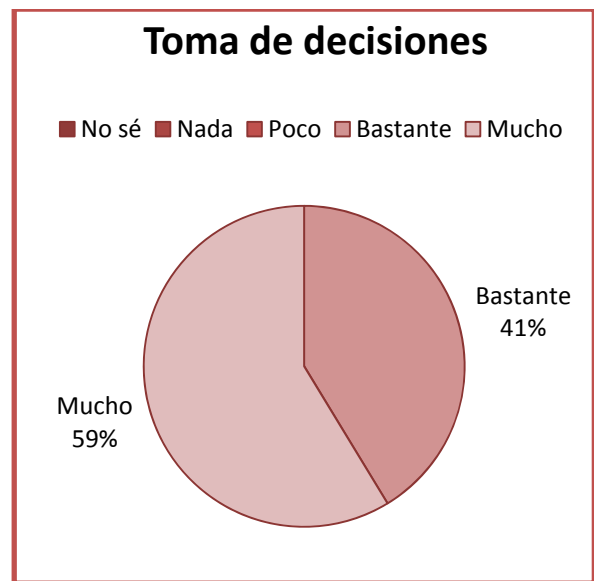


Gráfico 10: Toma de decisiones Prácticum

En este mismo bloque, encontrábamos la competencia del trabajo en equipo, la planificación y la acción, el espíritu emprendedor y la orientación a la calidad. La representación gráfica de estas competencias es la que sigue a continuación:

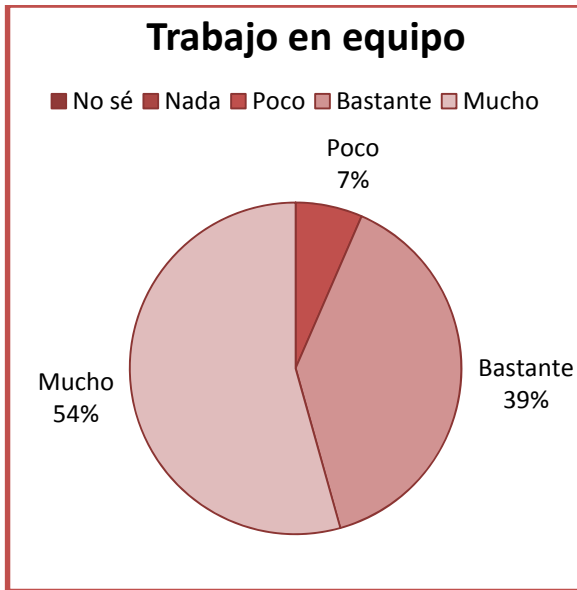


Gráfico 11: Trabajo en equipo Prácticum

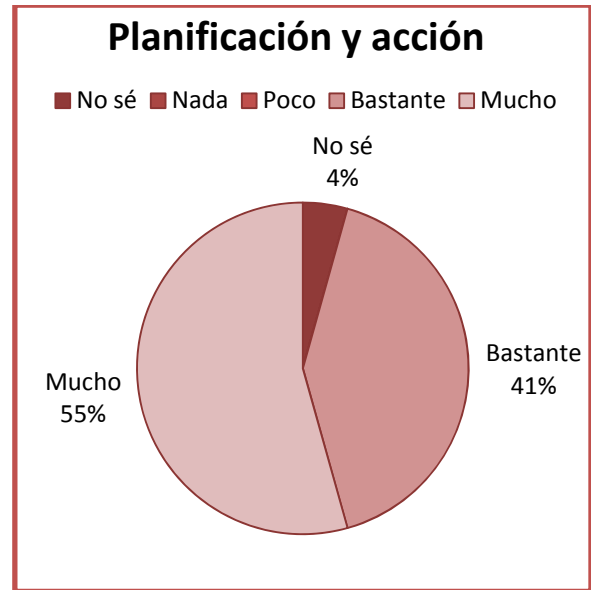


Gráfico 12: Planificación y acción Prácticum

Respecto al trabajo en equipo, más de las dos cuartas partes de la muestra ha considerado que el Prácticum debería favorecer mucho el desarrollo de esta competencia. Del resto, la mayoría opina que bastante, y tres individuos consideran que poco. Referente a la planificación y la acción, los resultados positivos son bastante parecidos a los anteriores, no hay datos negativos y dos individuos manifiestan que no lo saben.

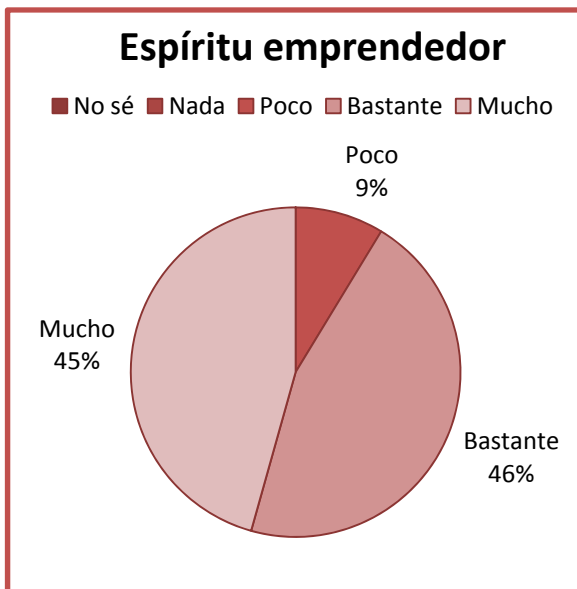


Gráfico 13: Espíritu emprendedor Prácticum

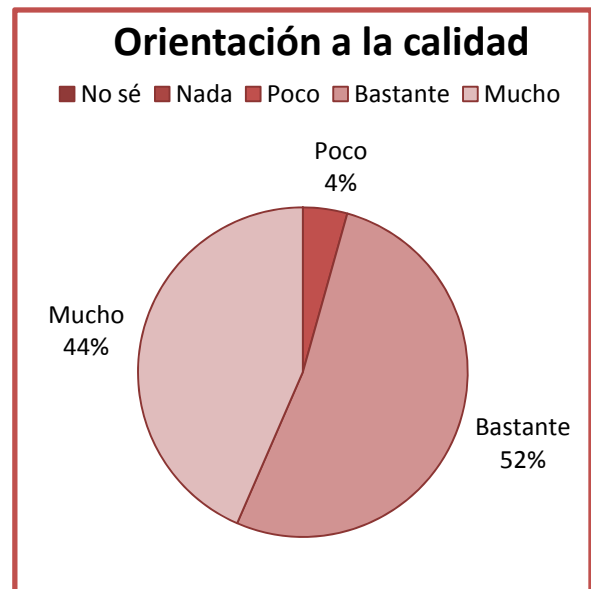


Gráfico 14: Orientación a la calidad Prácticum

Con referencia a las competencias del espíritu emprendedor y la orientación a la calidad que vemos representadas en los anteriores gráficos, podemos decir, respecto a la primera que prácticamente la mitad de los encuestados responde que el Prácticum favorece mucho el desarrollo del espíritu emprendedor y casi la otra mitad opina que bastante. El resto ha considerado que el Prácticum contribuye poco al desarrollo de esta competencia genérica.

Con respecto a la orientación a la calidad, los datos son parecidos a los anteriores, centrándose la mayoría en los resultados positivos. En este caso, solamente dos individuos han valorado poco la contribución de esta asignatura al desarrollo de esta competencia.

Finalmente, en el caso del Prácticum, el liderazgo ha sido valorado al máximo por diez de los individuos de la muestra. Veinticuatro de los individuos han considerado que bastante, diez poco, uno nada y uno no sé. A nivel porcentual, casi una cuarta parte de los individuos opina que el Prácticum debería favorecer mucho el desarrollo del liderazgo, y poco más de la mitad considera que bastante, la cuarta parte restante manifiesta que poco, un individuo nada y otro no lo sabe. Como vemos el mismo número de individuos coinciden en los dos extremos de la valoración puesto que los valores “mucho” y “poco” en relación a esta competencia han obtenido el mismo porcentaje.

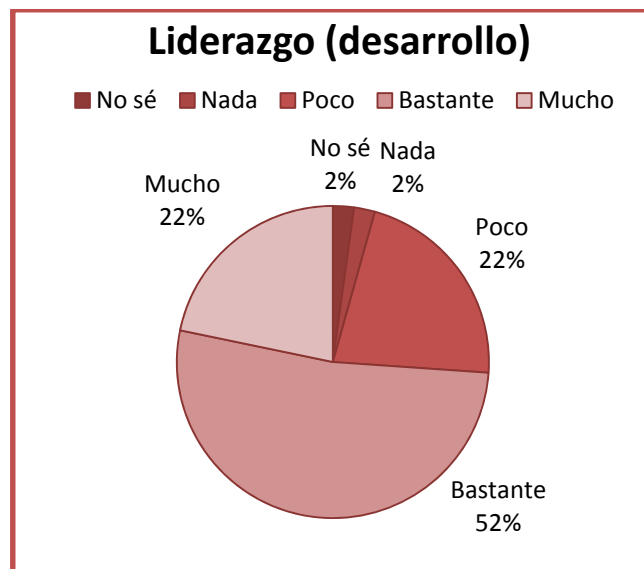


Gráfico 15: Liderazgo Prácticum

9.4.2. Análisis interpretativo

Para interpretar los resultados obtenidos relativos a las competencias nos hemos basado en la clasificación establecida por la Universidad de Deusto en relación a las competencias

genéricas en la universidad. Tal y como vemos en la tabla siguiente, hemos ordenado estas competencias en instrumentales, interpersonales y sistémicas, según el valor máximo otorgado. Al mismo tiempo, hemos sombreado los valores máximos (color más intenso) y los mínimos otorgados (color más tenue).

RESULTADOS PRACTICUM		No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
INSTRUMENTALES	Pensamiento crítico	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	87,0%
	Orientación al aprendizaje	2,2%	0,0%	0,0%	23,9%	73,9%
	Resolución de problemas	2,2%	0,0%	2,2%	21,7%	73,9%
	Toma de decisiones	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%	58,7%
	Planificación y acción	4,4%	0,0%	0,0%	41,3%	54,3%
INTERPERSONALES	Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	87,0%
	Comunicación interpersonal	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	87,0%
	Automotivación y conciencia de uno mismo	2,2%	0,0%	2,2%	19,6%	76,0%
	Responsabilidad social	0,0%	0,0%	0,0%	26,1%	73,9%
	Sentido ético	0,0%	0,0%	0,0%	30,4%	69,6%
	Diversidad e interculturalidad	2,3%	0,0%	4,3%	30,5%	63,0%
	Trabajo en equipo	0,0%	0,0%	6,5%	39,2%	54,3%
SISTÈMICAS	Orientación a la calidad	0,0%	0,0%	4,3%	52,2%	43,5%
	Liderazgo (desarrollo)	2,2%	2,2%	21,7%	52,2%	21,7%
	Espíritu emprendedor	0,0%	0,0%	8,7%	45,7%	45,6%

Tabla 75: Resultados valoraciones de las competencias genéricas por los expertos de Prácticum

En cada uno de los tres primeros bloques en los que hemos organizado los resultados se observa que están valoradas al máximo competencias genéricas de carácter instrumental e interpersonal, y las competencias de carácter sistémico se han valorado “bastante”.

Respecto a las instrumentales, el pensamiento crítico, la orientación al aprendizaje, la toma de decisiones y la planificación y acción obtienen el 100% de los votos positivos. Lo mismo ocurre con las interpersonales relativas a la adaptación al entorno, la comunicación interpersonal, la responsabilidad social y el sentido ético.

Con relación a las competencias sistémicas, aunque la mayoría de los resultados son positivos, los datos son más dispersos que en los dos grupos anteriores. Con valores negativos, el porcentaje más alto lo obtiene el desarrollo del liderazgo (21,7% poco) y con porcentajes menos significativos el espíritu emprendedor (8,7% poco), y la orientación a la calidad (4,3%

poco). Un 2,2 % considera que el Prácticum no debería favorecer en nada el desarrollo del liderazgo. En casos de duda, que han sido pocos, los encuestados han preferido responder con un “No sé”.

Respecto a estas valoraciones negativas, intuimos que pueden haber influido dos factores. Por una parte, la concepción de Prácticum de la que parten los expertos, si es considerada como mera aplicación de la teoría o como parte de la formación que implica emprender y demostrar las competencias en la acción, y por otra, la definición establecida quizás ha podido influir en la comprensión de alguno de los términos.

Por último, podemos decir que, en general, los expertos de Prácticum consideran que esta asignatura debería favorecer mucho el desarrollo de las competencias personales claves para el ejercicio de la profesión, según lo establecido en el marco teórico.

Para concluir, podemos decir que todas las competencias, en conjunto, han sido valoradas positivamente, siendo el pensamiento crítico, la adaptación al entorno y la comunicación interpersonal las tres competencias más valoradas por los expertos en Prácticum.

Los datos cualitativos de este cuestionario que van a ser analizados a continuación, nos aportaran información complementaria a la recogida en este apartado.

9.5. Análisis cualitativo del cuestionario a expertos en Prácticum

El cuestionario a los expertos en Prácticum incluía, al final de la parte de valoración de las quince competencias genéricas, una pregunta de carácter más abierto en relación a las mismas que será analizada en el siguiente apartado.

La pregunta era la siguiente:

¿Considera que habría alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior?

¿Puede decirnos cuál o cuáles?

A parte de las quince competencias seleccionadas que habían valorado los individuos de la muestra, se les pedía sugerencias con relación a otras competencias que consideraban que el Prácticum debería desarrollar y que no estaban en la lista de las quince propuestas.

9.5.1. Análisis descriptivo e interpretativo de los datos

En la tabla que sigue a continuación se recogen las respuestas literales que dieron cada uno de los cuarenta y seis individuos que participaron en la muestra a la pregunta abierta antes mencionada:

Encuestados PRACTICUM	¿Considera que habría alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior? ¿Puede decirnos cuál o cuáles?
Individuo 1	Tareas específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, clima del aula y elaboración y uso de recursos
Individuo 2	
Individuo 3	
Individuo 4	Creación de un clima de aula que favorezca la convivencia y el aprendizaje. Reflexión a partir de la observación y de la propia práctica de aula para mejorar la docencia y favorecer la innovación.
Individuo 5	
Individuo 6	Servicio, que en parte está incluida en adaptación al entorno..., sentido ético y responsabilidad social
Individuo 7	No
Individuo 8	
Individuo 9	Creo que son suficientemente representativas
Individuo 10	El espíritu de iniciativa (quizá está incluido en el espíritu emprendedor)
Individuo 11	
Individuo 12	Podría incluirse la responsabilidad personal en el cumplimiento de las obligaciones profesionales.
Individuo 13	No
Individuo 14	
Individuo 15	
Individuo 16	
Individuo 17	
Individuo 18	
Individuo 19	
Individuo 20	Aprender a aprender
Individuo 21	Competencias en la capacidad de respeto y reconocimiento de la diversidad, y en el conocimiento profundo de los derechos humanos
Individuo 22	Expresión y comunicación
Individuo 23	Sentido profundo de la Educación. Creatividad
Individuo 24	
Individuo 25	Creo que el Prácticum debería propiciar la construcción de la identidad profesional y la generación de conocimiento disciplinar. Considero, igualmente que, la creatividad y la gestión de la incertidumbre también serian competencias deseables para trabar en el Prácticum
Individuo 26	
Individuo 27	Reconocer al otro como a igual
Individuo 28	Más que competencias es necesario que el Prácticum eduque para la paz, solidaridad, tolerancia, respeto, empatía, en definitiva competencias más transversales
Individuo 29	Interés por aprender del otro, como iguales y como diferentes. Aprendizaje a lo largo de la vida.
Individuo 30	
Individuo 31	Innovación e investigación en el aula, pero no sé si es una competencia o un módulo de formación.
Individuo 32	Orientación personal y familiar (quizá incluido en la responsabilidad social). Formación permanente y deseo de aprender. Conocer y comprender a las personas: capacidad de admiración ante los distintos modos, y de ayuda a mejorar a partir de su realidad, y apoyándose en sus potencialidades
Individuo 33	Creatividad en la resolución, <i>coaching</i> entre iguales y empatía con los otros
Individuo 34	Confirmaçáo da profissaáo escolhida ou não! (Confirmar la vocación)
Individuo 35	Autonomía y desarrollo personal
Individuo 36	
Individuo 37	

Individuo 38	
Individuo 39	
Individuo 40	
Individuo 41	
Individuo 42	
Individuo 43	Estructura y comunicación escrita
Individuo 44	Definir mejor qué se entiende por liderazgo y su orientación al servicio (si es que se quiere medir)
Individuo 45	Comunicación oral y escrita. Autoaprendizaje. Competencias interpersonales (no sé si está contemplada en las competencias "adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades" y "automotivación y conciencia de uno mismo"). En formación profesional, el conocimiento del contexto.
Individuo 46	

Tabla 76: Respuestas de la muestra a la pregunta abierta del cuestionario de expertos en Prácticum

Para analizar estos datos, hemos procedido a establecer etiquetas para agrupar las diferentes respuestas. Las etiquetas que han sido utilizadas para establecer las distintas categorías han sido las siguientes:

- *No*
En las distintas categorizaciones que hemos establecido con este código hemos incluido, tanto a los individuos que no contestan, como a los que contestan que no añadirían competencias porque consideran que las seleccionadas ya son suficientes. En el primer caso, aunque no lo hacen explícito, hemos considerado que la respuesta en blanco era porque los encuestados suponían que las seleccionadas eran suficientes.
- *Hacen referencia a competencias específicas de la titulación (profesionales) (CET).*
Relativas al saber y al saber hacer de tipo cognitivo y práctico.
- *Hacen referencia a competencias genéricas instrumentales (CGI).*
Incluyen las de tipo cognitivo (CGIC), metodológico (CGIM), tecnológico (CGIT) y lingüístico (CGIL), según clasificación establecida por Villa y Poblete (2007).
- *Hacen referencia a competencias genéricas interpersonales (CGIP).*
Incluyen las individuales (CGII) y las sociales (CGIS), de acuerdo con la misma clasificación anterior.
- *Hacen referencia a competencias genéricas sistémicas (CGS).*
Incluyen las de tipo organizativo (CGSO), la capacidad emprendedora (CGSE) y el liderazgo (CGSL), también acorde con la clasificación mencionada.
- *Otras*
Esta categoría incluye aquellas aportaciones, comentarios o sugerencias al margen de la incorporación o no de nuevas competencias.

A partir de estas categorías, hemos procedido a organizar los datos en la tabla siguiente

Encuestados PRACTICUM	No	CET	CG									O T R O S
			CGI				CGIP		CGS			
			CGIC	CGIM	CGIT	CGIL	CGIPI	CGIPS	CGSO	CGSE	CGSL	
Individuo 1		X										
Individuo 2	X											
Individuo 3	X											
Individuo 4		X	X									
Individuo 5	X											
Individuo 6							X	X				
Individuo 7	X											
Individuo 8	X											
Individuo 9	X											
Individuo 10										X		
Individuo 11	X											
Individuo 12		X										
Individuo 13	X											
Individuo 14	X											
Individuo 15	X											
Individuo 16	X											
Individuo 17	X											
Individuo 18	X											
Individuo 19	X											
Individuo 20		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Individuo 21								X				
Individuo 22						X						
Individuo 23			X				X		X	X		
Individuo 24	X											
Individuo 25		X	X							X		
Individuo 26	X											
Individuo 27							X					
Individuo 28							X	X				
Individuo 29			X	X			X	X			X	
Individuo 30	X											
Individuo 31			X							X		
Individuo 32		X		X			X	X				
Individuo 33			X					X		X		
Individuo 34		X										
Individuo 35			X				X					
Individuo 36	X											
Individuo 37	X											
Individuo 38	X											

Individuo 39	X											
Individuo 40	X											
Individuo 41	X											
Individuo 42	X											
Individuo 43						X						
Individuo 44												X
Individuo 45		X				X	X					
Individuo 46	X											
TOTAL	25	8	8	3	1	4	9	7	2	6	1	1

Tabla 77: Resultados obtenidos en la pregunta abierta del cuestionario de expertos en Prácticum

Como vemos reflejado en la tabla, veinticinco individuos del total de la muestra no añadieron otras competencias a las quince seleccionadas. Tres de ellos manifestaron, explícitamente que no añadirían ninguna y uno de ellos añadió porque las consideraba “suficientemente representativas”. El resto, no ha añadido un “no” explícito, con lo cual deducimos que no ha considerado necesario añadir ninguna otra competencia.

Respecto al resto de las informaciones, hemos considerado las diferentes aportaciones que han realizado los encuestados, incluyendo aquellas competencias que ya se reflejaban en la selección pero que han sido mencionadas de nuevo, con lo cual, los datos nos confirman que se consideran relevantes.

Con referencia a las competencias específicas de titulación, ocho individuos del total de la muestra han considerado que se podrían incluir: “tareas específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje”, “elaboración y tipo de recursos”, “clima de aula”, el desarrollo de la vocación, y la colaboración. Estas competencias, de acuerdo con ANECA (2005) han sido consideradas como específicas de titulación puesto que hacen referencia a aspectos de responsabilidad pedagógica, de dominio de los métodos de enseñanza y aprendizaje, de responsabilidad organizativa y de colaboración con el resto de profesionales y con el entorno escolar.

Respecto a las competencias genéricas instrumentales, dieciséis individuos han añadido este tipo de competencias. Con relación a las genéricas instrumentales de carácter cognitivo, ocho individuos hacen referencia a ellas de manera directa o indirecta. Con relación a este tema, debemos precisar que, al seleccionar nuestras quince competencias, ya tuvimos esto en cuenta puesto que las competencias genéricas instrumentales de carácter cognitivo, subyacen en el resto. Por ello, decidimos incluir el pensamiento crítico como competencia de carácter instrumental, cuyo desarrollo implica interrogarse sobre las cosas y las ideas, las actuaciones

propias y las de los demás. Todo ello y de acuerdo con Villa y Poblete (2007), implica la activación de otros tipos de pensamiento de carácter cognitivo, tales como el pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico, el analítico, el sistémico, el práctico y el creativo a los que directa o indirectamente, se ha hecho referencia en las respuestas de los encuestados y que desarrollan el “aprender a aprender” o al “aprendizaje a lo largo de la vida” que mencionan dos de los encuestados.

Referente al resto de las competencias instrumentales: tres han valorado las de carácter metodológico, vinculadas principalmente a la resolución de problemas, la toma de decisiones y la orientación al aprendizaje, que ya habían sido recogidas en nuestra selección; uno a las instrumentales de carácter tecnológico y se han registrado cuatro aportaciones relativas a las competencias instrumentales de carácter lingüístico relativas a la comunicación y la expresión escrita.

Respecto a la categoría de las competencias genéricas interpersonales, se han recogido dieciséis aportaciones en total, nueve de carácter individual y siete de carácter social vinculadas al “servicio como forma de aprendizaje”, “la adaptación al entorno”, “el respeto y el reconocimiento de la diversidad”, “el interés por aprender del otro, como iguales y como diferentes”, “la responsabilidad social”, “la empatía”, “la autonomía y el desarrollo personal”, “el sentido ético” o el “autoaprendizaje”. A destacar que algunos de los encuestados hacen referencia a estas competencias que, en algunos casos, manifiestan que están ya incluidas en la selección, lo cual nos permite afirmar que se han considerado como muy relevantes.

Con relación a la categoría de las competencias genéricas sistémicas, se han señalado un total de nueve: dos relativas a la organización, seis a la capacidad emprendedora y una al liderazgo. Referente al primero de estos grupos, se destaca la importancia de la gestión y el sentido profundo del aprendizaje que hemos vinculado con la competencia de orientación a la calidad y también con la adaptación al entorno y la automotivación de la categoría anterior, de acuerdo con el contenido teórico del capítulo VI de esta investigación (Hernández Pina F. *et al.*, 2005).

En el segundo grupo relativo a las competencias sistémicas, se ha hecho mención a la innovación, la creatividad y el espíritu emprendedor, que ya se había reflejado en nuestra selección. En el tercer grupo de esta categoría se han incluido dos aportaciones que están presentes también en todas las demás competencias y que hace referencia al “aprender a aprender” y el “aprendizaje a lo largo de la vida”.

Finalmente, en la última de las categorías establecidas, es preciso mencionar que uno de los individuos nos hace una sugerencia que tal vez explique el resultado tan bajo que hemos registrado en relación al liderazgo. Nos sugiere definir mejor el “liderazgo” y la orientación que puede tener para el servicio. Interpretamos que la definición que recogimos en el glosario, tal vez no fue lo suficientemente clara al respecto²²⁹.

Podemos concluir este apartado mencionando que las competencias más destacadas, coincidiendo con los datos del análisis cuantitativo, han sido las instrumentales y las interpersonales.

9.6. Análisis cuantitativo del cuestionario a expertos en ApS

En relación a los expertos en ApS, pretendíamos conocer, utilizando una escala de menor a mayor, cual era la valoración que hacían de las competencias en relación a la siguiente pregunta:

¿En qué grado considera que el uso de la metodología del ApS, en la formación universitaria, puede favorecer el desarrollo de las siguientes competencias en los y las estudiantes?

9.6.1. Análisis descriptivo

Respondieron al cuestionario veinticuatro individuos asistentes al congreso. El perfil de los participantes con referencia a la actividad profesional y a su vinculación con al aprendizaje servicio, fue el que se recoge en la tabla siguiente:

Encuestados ApS (U)	Actividad Profesional	Vinculación
Individuo 1	Profesora Universidad	Formadora APS
Individuo 2	Profesor Universidad Educación	Colaborador del Prácticum solidario
Individuo 3	Profesora Universidad	Investigación y proyectos con alumnado de la Facultad.
Individuo 4	Profesor Universidad y responsable formación del profesorado ICE	Coordinador de seminario de formación en ApS y miembro del Centro promotor del ApS en Cataluña.
Individuo 5	Profesor de INEF y coordinador de máster de formación de profesorado en secundaria	No especifica
Individuo 6	Profesora de la titulación de Trabajo social	Imparte ApS en sus clases
Individuo 7	Profesora Ciencias Sociales	Investigadora sobre el APS
Individuo 8	Coordinadora programa ASP Chile	Coordinadora de un Programa ApS
Individuo 9	Coordinadora de la UNA (Venezuela)	Coordinadora personal comunitario

²²⁹ Recordar que nuestra definición de “liderazgo” era la siguiente: influir sobre las personas o grupos para contribuir a su desarrollo personal y profesional.

Individuo 10	Docente y coordinador de una ONG	Capacitador y responsable de proyectos ApS
Individuo 11	Profesora Universidad	Investigadora sobre el APS
Individuo 12	Director de una ONG	Formación de formadores y investigador sobre el ApS
Individuo 13	Profesora Universidad(Educación)	Investigadora sobre el APS
Individuo 14	Profesora Universidad (Buenos Aires)	Directora de un proyecto ApS
Individuo 15	Profesora Universidad	Dos estancias en Latinoamérica sobre el ApS. Investigadora
Individuo 16	Profesor Universidad Educación	Tutor de alumnos que han efectuado un Prácticum en una aula hospitalaria
Individuo 17	Docente, investigador y director de grupos de extensión (Mar de Plata)	Formador ApS y compromiso social
Individuo 18	Profesor Universidad	Miembro de la red ApS-URV. Formador
Individuo 19	Profesora Universidad	Aplico el ApS a mis estudiantes
Individuo 20	Profesor Universidad	Responsable del proyecto ApS (Zerbikas)
Individuo 21	Profesor Universidad	Organizador de actividades universitarias de ApS
Individuo 22	Profesora Universidad	Hace más de 10 años que trabaja el ApS a alumnos de Psicología y Magisterio
Individuo 23	Director ejecutivo ONG (Venezuela)	Instructor de ApS a docentes
Individuo 24	Vicedecana	Investigadora y Tutora prácticas ApS

Tabla 78: Perfil de la muestra de individuos que participaron en los cuestionarios del ApS

Un 79,2% de los expertos que asistieron al encuentro sobre ApS (U) eran profesores o responsables de universidad y un 20,8% miembros coordinadores de programas de ApS en organizaciones e instituciones.

Con respecto a su vinculación con el ApS, un 25% eran formadores de ApS para docentes, un 29,1% investigadores en relación al ApS (uno de ellos también formador), un 25% coordinadores o responsables de proyectos de ApS, bien en la universidad o bien en instituciones colaboradoras, un 16,7% impartían ApS en sus clases y por lo tanto eran tutores y un individuo (4,2%) no especifica ni su actividad profesional ni su vinculación con el ApS.

Los resultados obtenidos en las respuestas que dieron los 24 individuos en relación a la pregunta: *¿En qué grado considera que el uso de la metodología del ApS, en la formación universitaria, puede favorecer el desarrollo de las siguientes competencias en los y las estudiantes?* fueron los siguientes:

Competencia transversal	0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Trabajo en equipo			1	7	16
Resolución de problemas				6	18
Comunicación interpersonal			1	8	15
Planificación y acción				11	13

Orientación a la calidad			2	11	11
Orientación al aprendizaje				12	12
Automotivación y conciencia de uno mismo				10	14
Pensamiento crítico			4	12	8
Sentido ético	1		1	2	20
Diversidad e interculturalidad				6	18
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades			1	9	14
Responsabilidad social				4	20
Liderazgo (desarrollo)			1	12	11
Espíritu emprendedor			1	13	10
Toma de decisiones				12	12

Tabla 79: Resultados competencias del cuestionario a los expertos en ApS

Siguiendo con una estructura similar o paralela al análisis del cuestionario del Prácticum, organizamos las respuestas en bloques en función del valor máximo atribuido. En este caso, establecimos cinco bloques: El primer bloque recoge las competencias valoradas al máximo, (entre 20-24 individuos), el segundo bloque, las competencias valoradas al máximo, (entre 15-19 individuos), el tercer bloque recoge las competencias valoradas al máximo, (entre 10-14 individuos), en un cuarto bloque se recogen las competencias valoradas al máximo, (entre 5-9 individuos); y en el último bloque las competencias valoradas al máximo por 0-4 individuos.

En el primero de los bloques y de acuerdo con lo anteriormente expuesto, veinte de los individuos han considerado que el ApS permite el desarrollo del sentido ético y la responsabilidad social.

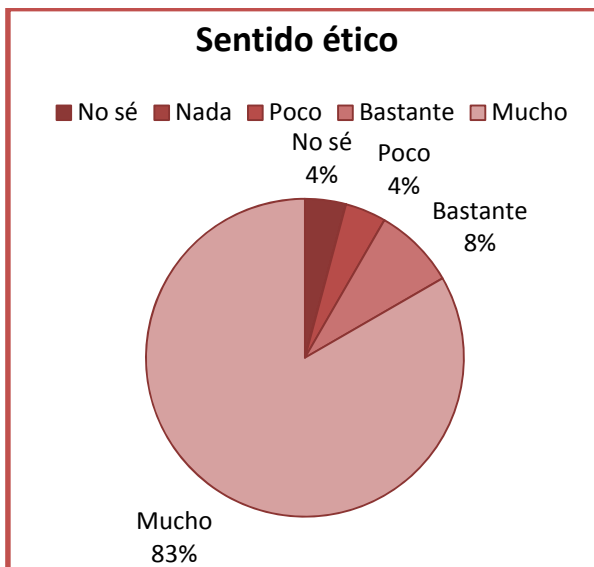


Gráfico 16: Sentido ético ApS

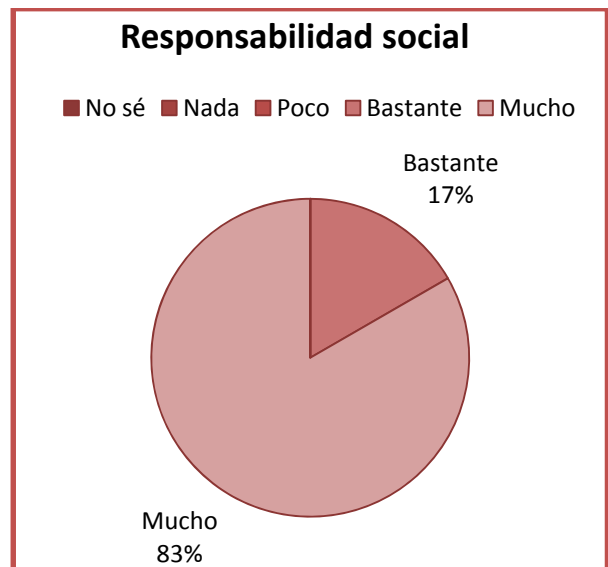


Gráfico 17: Responsabilidad social ApS

Tal y como vemos reflejado en los dos gráficos, para las competencias del sentido ético y la responsabilidad social más de las tres cuartas partes de los encuestados opina que se desarrollan mucho con el ApS, del resto, la mayoría considera que bastante.

En el caso del sentido ético, un individuo la ha valorado poco y otro ha manifestado no saber. Con referencia a la responsabilidad social, no se han registrado datos negativos o neutros.

Este último resultado parece lógico si tenemos en cuenta, tal y como hemos visto en el capítulo V del marco teórico, que el aprendizaje servicio considera objetivos de carácter social junto con los objetivos de aprendizaje.

En un segundo bloque se sitúan la resolución de problemas y la diversidad y la interculturalidad (dieciocho individuos), el trabajo en equipo (dieciséis individuos) y la comunicación interpersonal (quince individuos).



Gráfico 18: Resolución de problemas ApS

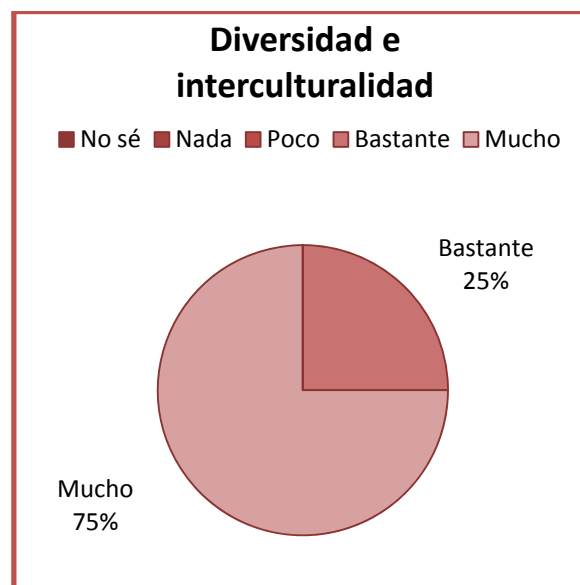


Gráfico 19: Diversidad e interculturalidad ApS

De acuerdo con los dos gráficos superiores, la mayoría de los encuestados, (las tres cuartas partes en cada caso), consideran que el ApS permite en gran medida el desarrollo de las competencias de resolución de problemas y la diversidad y la interculturalidad. El resto de la muestra considera que el ApS desarrolla bastante la capacidad de superar un problema y resolverlo de manera efectiva y la capacidad de comprensión y aceptación de la diversidad social y cultural.

En ninguna de estas dos competencias se han registrado datos negativos o neutros.



Gráfico 20: Trabajo en equipo ApS



Gráfico 21: Comunicación interpersonal ApS

Con relación al trabajo en equipo y la comunicación interpersonal, la información recogida es bastante similar. En ambos casos más de la mitad de los encuestados piensa que el uso de esta metodología permite desarrollar mucho estas competencias. La mayoría del resto piensa que bastante, y solo individuo, en ambos casos, ha considerado que el ApS desarrolla poco el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal.

En el tercer bloque, tal y como podemos ver en los gráficos que siguen a continuación, las competencias valoradas por la mitad o por más de la mitad de los encuestados han sido la automotivación y conciencia de uno mismo, la adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades (catorce individuos), la planificación y acción (trece individuos), la toma de decisiones y la orientación al aprendizaje (doce individuos). La mayoría del resto ha valorado bastante estas competencias, y solamente un individuo ha valorado poco la adaptación al entorno y el tratamiento de las adversidades.

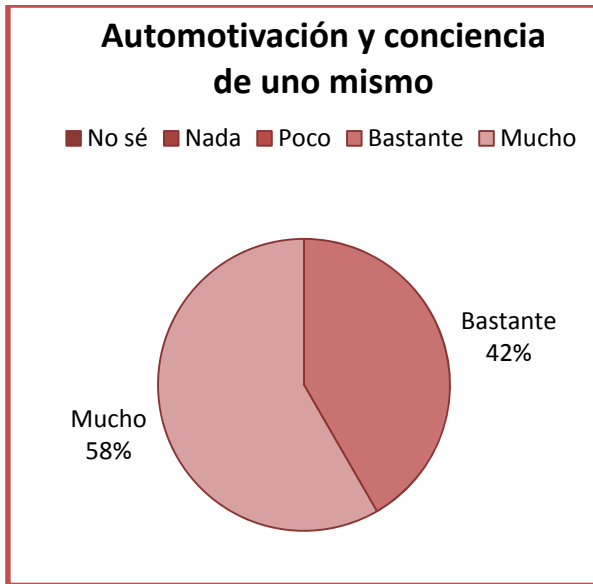


Gráfico 22: Automotivación y conciencia de uno mismo ApS

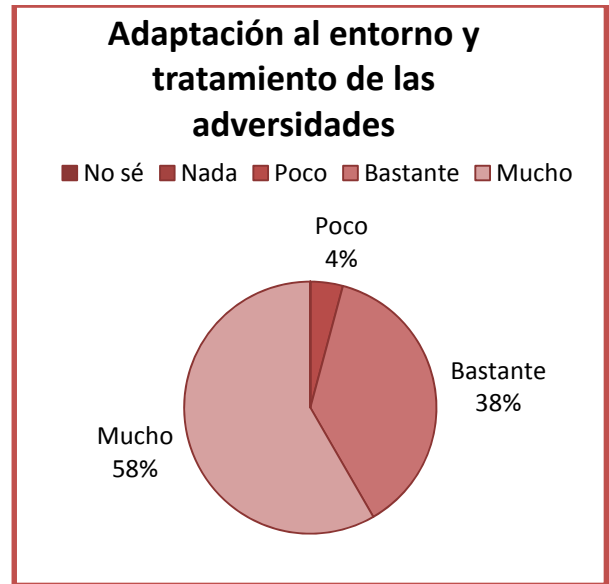


Gráfico 23: Adaptación al entorno ApS



Gráfico 24: Planificación y acción ApS



Gráfico 25: Toma de decisiones ApS



Gráfico 26: Orientación al aprendizaje ApS

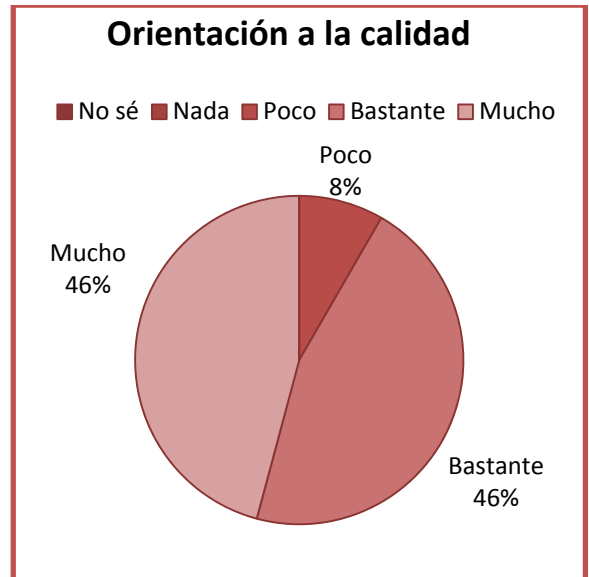


Gráfico 27: Orientación a la calidad ApS

Con referencia a la competencia orientación a la calidad y el liderazgo, casi la mitad de la muestra opina que el ApS contribuye mucho al desarrollo de estas competencias y prácticamente la mitad o la mitad restante, en el caso del liderazgo, opinan que el ApS permite bastante su desarrollo. Solamente un 8%, en el caso de la primera y un 4% en la segunda, consideran que se desarrollan poco.

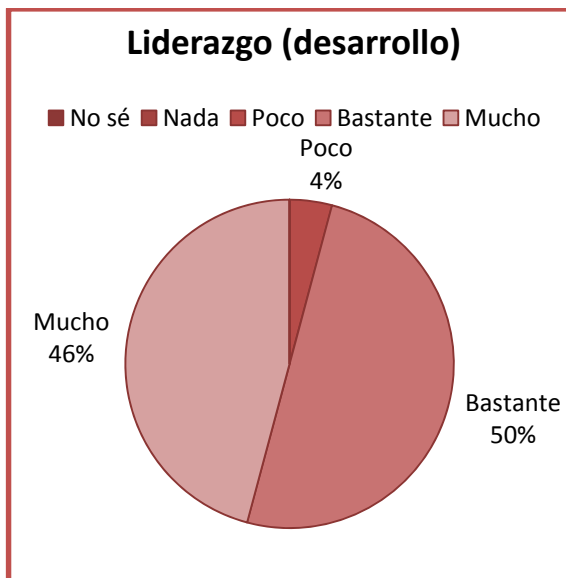


Gráfico 28: Liderazgo (desarrollo) ApS

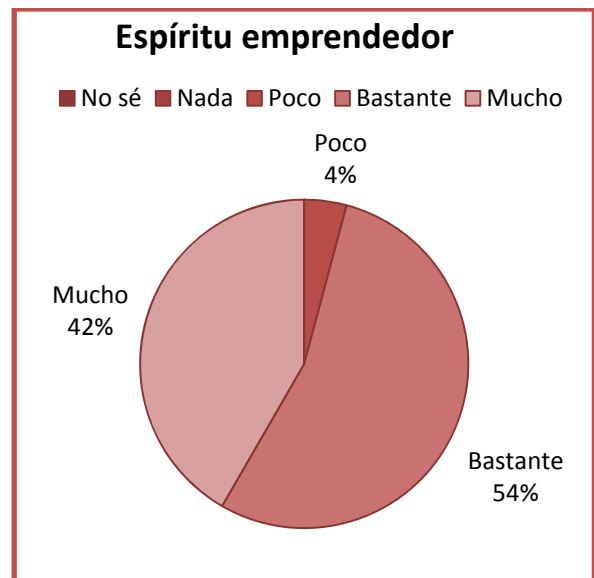


Gráfico 29: Espíritu emprendedor ApS

En el cuarto bloque, la mayoría de los encuestados han valorado positivamente el desarrollo de esta competencia a través del ApS obteniendo la calificación de “bastante” en la mitad de

los participantes. Del resto, más de una cuarta parte la han valorado mucho y cuatro individuos han opinado que el ApS favorece poco el desarrollo de esta competencia.

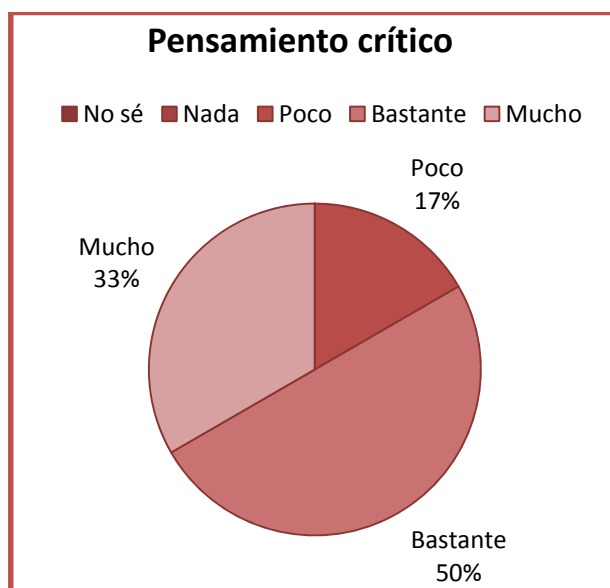


Gráfico 30: Pensamiento crítico ApS

Ninguna de las competencias en ninguno de los tres tipos de competencias genéricas ha obtenido un valor completamente negativo.

9.6.2. Análisis interpretativo

Tal y como hemos podido comprobar en los distintos gráficos relacionados para cada una de las competencias, en ningún caso se ha considerado el valor “nada”.

Como consecuencia, igual que ocurría en el caso del Prácticum, la mayoría de las competencias han sido altamente valoradas y en casos de duda, los individuos han preferido responder con un “No sé”.

También en este caso, tal y como hemos mencionado para el caso del Prácticum y para hacer un estudio más detallado en relación al motivo de algunas de las respuestas, deberíamos conocer cómo define y qué concepción tiene de lo que es el aprendizaje servicio cada uno de los encuestados. Considerarlo como un proyecto o solamente como una acción aislada provoca resultados distintos. Sin embargo, este no es el objeto de estudio de nuestra investigación y se podría considerar en estudios posteriores.

La organización de las evidencias recogidas de acuerdo con el marco teórico sería la reflejada en la tabla que sigue a continuación. Con fondo intenso y negrita hemos destacado los valores máximos y con fondo tenue los negativos.

RESULTADOS ApS (U)		No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
INSTRUMENTALES	Resolución de problemas	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
	Planificación y acción	0,0%	0,0%	0,0%	45,8%	54,2%
	Orientación al aprendizaje	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
	Toma de decisiones	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
	Pensamiento crítico	0,0%	0,0%	16,7%	50,0%	33,3%
INTERPERSONALES	Responsabilidad social	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%
	Sentido ético	4,2%	0,0%	4,2%	8,3%	83,3%
	Diversidad e interculturalidad	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
	Trabajo en equipo	0,0%	0,0%	4,2%	29,2%	66,7%
	Comunicación interpersonal	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%
	Automotivación y conciencia de uno mismo	0,0%	0,0%	0,0%	41,7%	58,3%
	Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	0,0%	0,0%	4,2%	37,5%	58,3%
SISTÈMICAS	Orientación a la calidad	0,0%	0,0%	8,4%	45,8%	45,8%
	Liderazgo (desarrollo)	0,0%	0,0%	4,2%	50,0%	45,8%
	Espíritu emprendedor	0,0%	0,0%	4,2%	54,2%	41,6%

Tabla 80: Resultados competencias genéricas valoradas por los expertos de ApS (U)

Los datos obtenidos en el cuestionario a los expertos ApS (U) muestran que las competencias instrumentales utilizadas como herramientas para conseguir un fin, han sido valoradas al máximo con referencia a la resolución de problemas y la planificación y acción. La valoración de la orientación al aprendizaje y la toma de decisiones se reparten por igual entre los dos valores positivos, y el pensamiento crítico obtiene resultados más dispersos aunque el porcentaje mayoritario es también positivo. De acuerdo con las evidencias y el marco teórico establecido en el capítulo V, queremos recordar que las competencias instrumentales de carácter metodológico tales como la planificación, la resolución de problemas y la toma de decisiones, en función de las necesidades reales; y los objetivos de aprendizaje, eran aspectos básicos a considerar en el desarrollo de proyectos de ApS que se acompañaban de un proceso de reflexión que subyace en la competencia del pensamiento crítico, de carácter cognitivo.

En las competencias interpersonales, tanto de carácter individual como social, se han obtenido también los valores máximos en todas ellas. Recordar que el ApS, a parte de los objetivos de aprendizaje, ya mencionados, debería procurar el desarrollo de objetivos sociales, con lo cual, los valores positivos otorgados nos confirman este aspecto. Solamente un individuo, en cada

caso, ha valorado poco el sentido ético, el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal y la adaptación al entorno y el tratamiento de las adversidades.

Respecto a las competencias sistémicas de carácter más global, los resultados obtenidos son más dispersos aunque el resultado general es también positivo.

En conclusión, podemos decir que los expertos en ApS (U) han considerado que esta metodología puede favorecer mucho o bastante el desarrollo de las competencias genéricas instrumentales seleccionadas, mucho las competencias genéricas de carácter interpersonal y bastante las competencias genéricas que, a menudo, al tener un carácter globalizador, resultan más difíciles de valorar.

Si recuperamos el objetivo que tenía esta primera fase exploratoria de la investigación que hemos detallado ampliamente en el capítulo anterior, recordar que nuestra hipótesis, en este primer momento, era la siguiente:

El ApS es una metodología aplicable al Prácticum de los estudios de formación inicial del profesorado.

Para demostrar esta hipótesis, aparte de analizar por separado los datos recogidos en los dos cuestionarios a expertos, hemos procedido al cruce de estos datos para ver la relación que se establecía. A ello haremos referencia después de proceder al análisis cualitativo de los datos del cuestionario a los expertos que vamos a realizar en el siguiente apartado.

9.7. Análisis cualitativo del cuestionario a expertos en ApS

El cuestionario a los expertos en ApS incluía, al final de la parte de valoración de las quince competencias genéricas, la misma pregunta que el cuestionario del Prácticum. La pregunta era la siguiente y será analizada en el siguiente apartado:

*¿Considera que habría alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior?
¿Puede decirnos cuál o cuáles?*

A parte de las quince competencias seleccionadas que habían valorado los individuos de la muestra, se les pedía su opinión y posibles sugerencias con relación a otras competencias que consideraban que el Prácticum debería desarrollar y que no estaban en la lista de las quince propuestas.

9.7.1. Análisis descriptivo e interpretativo de los datos

En la tabla que sigue a continuación se recogen las respuestas literales que dieron cada uno de los 24 individuos que participaron en la muestra:

Encuestados ApS	¿Considera que habría alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior? ¿Puede decirnos cuál o cuáles?
Individuo 1	Potencialmente, creo que un buen proyecto (no acción aislada) de Aprendizaje-Servicio, puede desarrollar mucho todas las competencias mencionadas y alguna más. Por ejemplo: 1.- Empatía con la situación de las personas a las que se presta el servicio, de manera especial cuando se trata de personas vulnerables y contextos carenciales. 2.- Autonomía y Creatividad para resolver problemas concretos en contextos complejos (esta sería clave en los proyectos en la enseñanza universitaria). 3.- Deontología y orientación profesional, de nuevo en el caso de la enseñanza universitaria. De todas formas, considero que para que estas competencias puedan desarrollarse de verdad, se necesita formación, asesoramiento, apoyo, trabajo con el equipo docente, reconocimientos y medios en la institución a la que pertenece el profesorado que imparte la docencia en el contenido curricular que se desarrolla a través del proyecto de A-S.
Individuo 2	
Individuo 3	Creo que recoge muy bien todas las competencias de una forma muy global y acertada.
Individuo 4	Utilización del conocimiento para resolver problemas o situaciones; comunicación lingüística; tratamiento de la información; competencias laborales o profesionales, conocimiento del entorno y de las interrelaciones que se producen.
Individuo 5	
Individuo 6	Competencias vocacionales y profesionales: preparación para el mundo del trabajo, conciencia de las opciones vocacionales, habilidades profesionales concretas. Competencias de aprendizaje académico: reconocimiento de conceptos y contenidos aprendidos en la asignatura.
Individuo 7	Funcionalidad del aprendizaje
Individuo 8	La comprensión del mundo social
Individuo 9	
Individuo 10	
Individuo 11	No sé si son exactamente competencias, más bien son hábitos o actitudes. Creo que se puede desarrollar la generosidad, la magnanimidad y la gratuidad. También la preocupación por los demás.
Individuo 12	Janet Eyler en su investigación sobre los aprendizajes en las prácticas de aprendizaje - servicio comprobó el desarrollo de "compromiso con el aprendizaje, curiosidad y práctica reflexiva". Creo que las tres cosas están expresadas de una u otra manera en el cuestionario, pero tal vez la curiosidad por aprender y la reflexión (que puede o no estar incluida en el pensamiento crítico) merecerían ser incluidas explícitamente.
Individuo 13	El servicio como forma de aprendizaje
Individuo 14	
Individuo 15	Sentido social de los aprendizajes
Individuo 16	
Individuo 17	Entiendo que están contempladas todas las competencias posibles de desarrollar.
Individuo 18	
Individuo 19	
Individuo 20	
Individuo 21	
Individuo 22	Transferencia de conocimientos, conocimiento y análisis del entorno, justicia social.
Individuo 23	Valora la cooperación/ Empatía y sentido de comunidad/ Compromiso con la conversación y mejoramiento del medio ambiente/ Pluralidad y tolerancia/ Escucha activa/ Dialoga y debate/ Valora el bien común
Individuo 24	Sería interesante que los propios protagonistas valoraran estas competencias, por ejemplo la automotivación

Tabla 81: Respuestas de la muestra a la pregunta abierta del cuestionario de expertos en ApS

Para analizar estos datos y agrupar las distintas respuestas, hemos procedido a establecer las mismas etiquetas que han sido utilizadas en la encuesta a los expertos en Prácticum:

- *No*
En las distintas categorizaciones que hemos establecido con este código hemos incluido, tanto a los individuos que no contestan, como a los que contestan que no añadirían competencias porque consideran que las seleccionadas ya son suficientes. En el primer caso, aunque no lo hacen explícito, hemos considerado que la respuesta en blanco era porque los encuestados suponían que las seleccionadas eran suficientes.
- *Hacen referencia a competencias específicas de la titulación (profesionales) (CET)*
Relativas al saber y al saber hacer de tipo cognitivo y práctico
- *Hacen referencia a competencias genéricas instrumentales (CGI)*
Incluyen las de tipo cognitivo (CGIC), metodológico (CGIM), tecnológico (CGIT) y lingüístico (CGIL), según clasificación establecida por Villa y Poblete (2007:57).
- *Hacen referencias a competencias genéricas interpersonales (CGIP)*
Incluyen las individuales (CGII) y las sociales (CGIS), de acuerdo con la misma clasificación anterior.
- *Hacen referencia a competencias genéricas sistémicas (CGS)*
Incluyen las de tipo organizativo (CGSO), la capacidad emprendedora (CGSE) y el liderazgo (CGSL), también acorde con la clasificación mencionada.
- *Otros*
Esta categoría incluye aquellas aportaciones, comentarios o sugerencias al margen de la incorporación o no de nuevas competencias.

Igual que en el caso del Prácticum, a partir de estas categorías, hemos procedido a organizar los datos en la tabla siguiente:

Encuestados ApS	No	CET	CG									O T R O S
			CGI				CGIP		CGS			
			CGIC	CGIM	CGIT	CGIL	CGIPI	CGIPS	CGSO	CGSE	CGSL	
Individuo 1		X		X			X	X		X		X
Individuo 2	X											
Individuo 3	X											
Individuo 4		X	X	X				X				

Individuo 5	X											
Individuo 6		X	X									
Individuo 7				X				X				
Individuo 8												
Individuo 9	X											
Individuo 10	X											
Individuo 11								X				
Individuo 12			X	X					X			
Individuo 13				X			X	X				
Individuo 14	X											
Individuo 15								X				
Individuo 16	X											
Individuo 17	X											
Individuo 18	X											
Individuo 19	X											
Individuo 20	X											
Individuo 21	X											
Individuo 22			X					X				
Individuo 23								X		X		
Individuo 24												X
TOTAL	12	3	4	5	0	0	2	8	1	2	0	1

Tabla 82: Resultados obtenidos en la pregunta abierta del cuestionario de expertos en ApS

Con relación a la primera de las categorías, doce de los expertos en ApS no contestan a esta pregunta y uno de ellos opina que la selección establecida por nosotros “recoge muy bien todas las competencias de un forma muy global y acertada”.

En la categoría de competencias específicas de la titulación, hay tres aportaciones relacionadas con en conocimiento del entorno y las interrelaciones que en él se producen, las competencias y las habilidades profesionales concretas.

Respecto a la categoría que incluye las competencias genéricas instrumentales, se han recogido nueve aportaciones. De estas aportaciones, cuatro tienen carácter cognitivo: “utilizar el conocimiento para resolver problemas y situaciones”, “reflexión”, “transferencia de conocimientos” y “conciencia de las opciones profesionales”; y cinco son de carácter metodológico: “el servicio como forma de aprendizaje”, la importancia de la planificación, la toma de decisiones o la resolución de problemas o la orientación al aprendizaje, que ya se recogían en nuestra selección inicial.

Con relación a la categoría de las competencias genéricas interpersonales, se han considerado diez aportaciones (dos de carácter personal y ocho de carácter social). Si tenemos en cuenta

que los proyectos de ApS presentan claros objetivos sociales, el resultado pare bastante lógico. Entre las de carácter personal, la autonomía y el uso del servicio como estrategia para aprender y adaptarse a nuevas situaciones y, entre las sociales, destacar de nuevo la relativa al servicio, la deontología, el trabajo en equipo o la comunicación interpersonal. Algunas de estas competencias junto con la relativa a la justicia social, estarían incluidas en el sentido ético, la responsabilidad social y la diversidad e interculturalidad, con lo cual, podemos decir que varias de las competencias añadidas, ya formaban parte de nuestra selección inicial, con lo cual, su importancia queda patente.

Especial mención merece la respuesta de uno de los individuos de la muestra con las aportaciones de Eyler, uno de los investigadores de ApS al que hemos hecho referencia en el capítulo V. Justamente hemos incluido esta respuesta en la categoría de competencias vinculadas a nuestra selección porque uno de los argumentos para la elección lo hemos encontrado, como ya hemos visto en el capítulo anterior, en el resultado de sus investigaciones. El pensamiento reflexivo, tal y como ya hemos dicho en el caso del Prácticum, lo hemos recogido en el pensamiento crítico puesto que la reflexión, como parte de una de las etapas de los proyectos de ApS, no puede ser obviada. Aún así, y para investigaciones posteriores, tendremos en cuenta este dato puesto que no parece tan evidente su inclusión en el pensamiento crítico.

Finalmente, en la última de las categorías, nos encontramos con dos aportaciones interesantes.

Respecto a la primera de las respuestas que aparece en la tabla, se incluye, a nuestro entender, una buena reflexión, sobre los requerimientos para la implantación y la institucionalización del ApS, que resulta ser muy adecuada para el objeto de nuestra investigación. Conviene recordar, en este sentido, las condiciones y las características que en el capítulo V hemos destacado respecto a la puesta en práctica de los proyectos de ApS.

En esta misma categoría, un individuo aconseja que sería interesante que fueran los propios participantes los que valoraran algunas de las competencias y, en especial la correspondiente a la automotivación. Justamente, en la segunda parte de nuestra investigación y después de la implantación de proyectos de ApS, procedemos, como ya hemos dicho, a realizar una autoevaluación de las competencias por parte de los estudiantes que participaron en la experiencia.

Sin embargo, antes de pasar a la segunda fase de nuestra investigación, debemos proceder al análisis cruzado de los resultados obtenidos en los cuestionarios a los expertos para

comprobar si se confirma la primera de nuestras hipótesis, y podemos pasar a la segunda parte de nuestra investigación.

9.8. Análisis integrado de los datos de los cuestionarios a los expertos

A continuación se recogen los datos de las valoraciones realizadas por los expertos en Prácticum y en ApS para cada una de las quince competencias seleccionadas y ordenadas de mayor a menor según la valoración máxima obtenida en los respectivos cuestionarios. Destacadas en negrita y con color de fondo intenso, hemos señalado los valores máximos otorgados en cada caso a cada una de las competencias. En color tenue y siguiendo con las leyendas anteriores, hemos destacado los valores con tendencia negativa o negativos.

PRACTICUM	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	87,0%
Pensamiento crítico	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	87,0%
Comunicación interpersonal	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	87,0%
Automotivación y conciencia de uno mismo	2,2%	0,0%	2,2%	19,6%	76,0%
Orientación al aprendizaje	2,2%	0,0%	0,0%	23,9%	73,9%
Responsabilidad social	0,0%	0,0%	0,0%	26,1%	73,9%
Resolución de problemas	2,2%	0,0%	2,2%	21,7%	73,9%
Sentido ético	0,0%	0,0%	0,0%	30,4%	69,6%
Diversidad e interculturalidad	2,2%	0,0%	4,4%	30,4%	63,0%
Toma de decisiones	0,0%	0,0%	0,0%	41,3%	58,7%
Trabajo en equipo	0,0%	0,0%	6,5%	39,2%	54,3%
Planificación y acción	4,3%	0,0%	0,0%	41,4%	54,3%
Espíritu emprendedor	0,0%	0,0%	8,7%	45,7%	45,6%
Orientación a la calidad	0,0%	0,0%	4,3%	52,2%	43,5%
Liderazgo (desarrollo)	2,2%	2,2%	21,7%	52,2%	21,7%

Tabla 83: Tabla de valoración de las competencias en el cuestionario a expertos de Prácticum

En el caso del Prácticum los valores máximos han sido asignados a competencias de carácter instrumental y competencias interpersonales tanto de carácter social como individual.

Las competencias transversales de carácter sistémico se sitúan en las últimas posiciones por lo que al valor máximo se refiere.

APS	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Sentido ético	4,2%	0,0%	4,2%	8,3%	83,3%
Responsabilidad social	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%

Resolución de problemas	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
Diversidad e interculturalidad	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
Trabajo en equipo	0,0%	0,0%	4,2%	29,1%	66,7%
Comunicación interpersonal	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	0,0%	0,0%	4,2%	37,5%	58,3%
Automotivación y conciencia de uno mismo	0,0%	0,0%	0,0%	41,7%	58,3%
Planificación y acción	0,0%	0,0%	0,0%	45,8%	54,2%
Orientación al aprendizaje	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Toma de decisiones	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Liderazgo (desarrollo)	0,0%	0,0%	4,2%	50,0%	45,8%
Orientación a la calidad	0,0%	0,0%	8,4%	45,8%	45,8%
Espíritu emprendedor	0,0%	0,0%	4,2%	54,2%	41,6%
Pensamiento crítico	0,0%	0,0%	16,7%	50,0%	33,3%

Tabla 84: Tabla de valoración de las competencias en el cuestionario a expertos en ApS

En el caso del ApS (U), las competencias que han obtenido los valores máximos son competencias básicamente interpersonales de carácter individual y social, seguidas de las de carácter instrumental. Las competencias de carácter sistémico se sitúan también en las últimas posiciones aunque el porcentaje del segundo valor en la escala descendente es bastante alto en estos casos.

Nos ha sorprendido que el pensamiento crítico se situara en la última posición aunque también es alto el segundo valor. Comparando este último dato obtenido de los cuestionarios de ApS con los datos obtenidos en el cuestionario del Prácticum, el pensamiento crítico, en el Prácticum se situaba en las primeras posiciones.

En definitiva, como ya habíamos avanzado en los apartados anteriores, todas las competencias han sido valoradas positivamente. A continuación y para analizar si es posible la aplicación del ApS en el caso del Prácticum, hemos organizado las competencias genéricas según sean instrumentales, interpersonales o sistémicas y comprobaremos que si el Prácticum “debería favorecer el desarrollo” de estas competencias²³⁰ y el ApS “puede favorecer el desarrollo”²³¹ de las mismas, no debería existir ningún inconveniente para hacer uso de esta metodología en

²³⁰ Recordar que la pregunta para valorar las competencias en el cuestionario del Prácticum era: *¿En qué grado considera que el módulo Prácticum debería favorecer el desarrollo de las siguientes competencias en los y las estudiantes?*

²³¹ Recordar que la pregunta para valorar las competencias en el cuestionario del ApS era: *¿En qué grado considera que el uso de la metodología del ApS, en la formación universitaria, puede favorecer el desarrollo de las siguientes competencias en los y las estudiantes?*

la asignatura del Prácticum de carácter obligatorio. La representación gráfica de ambos resultados integrados ha sido recogida para cada una de las competencias:

9.8.1. Competencias genéricas instrumentales

Los valores integrados de las competencias genéricas²³² instrumentales resultantes de ambos cuestionarios, son los que se representan en los siguientes gráficos²³³:

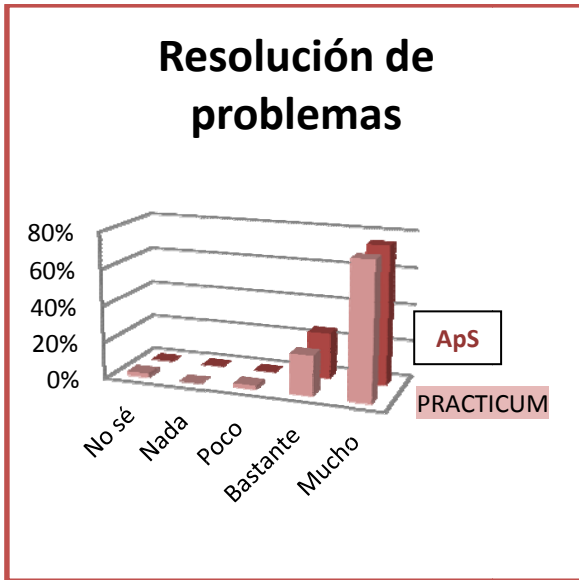


Gráfico 31: Valores integrados de la CGI RP

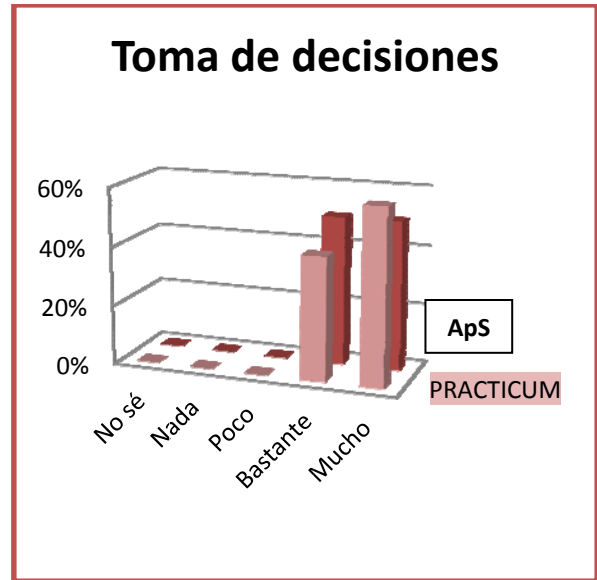


Gráfico 32: Valores integrados de la CGI TD

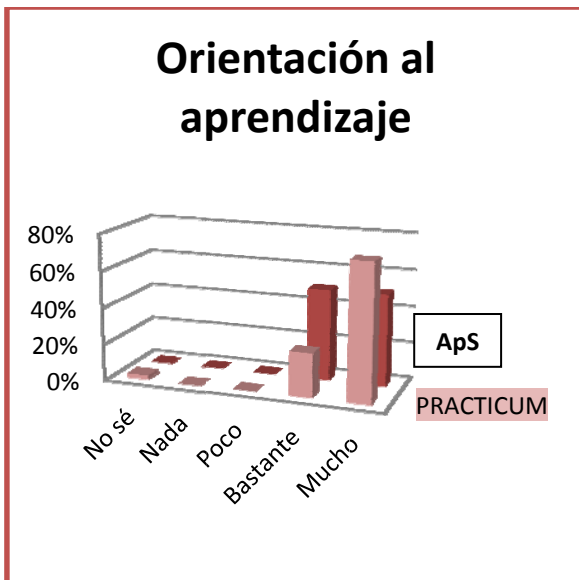


Gráfico 33: Valores integrados de la CGI OA



Gráfico 34: Valores integrados de la CGI PA

²³² Competencias genéricas o transversales

²³³ En los gráficos de este apartado y en los tres siguientes, se han utilizado las iniciales de las competencias

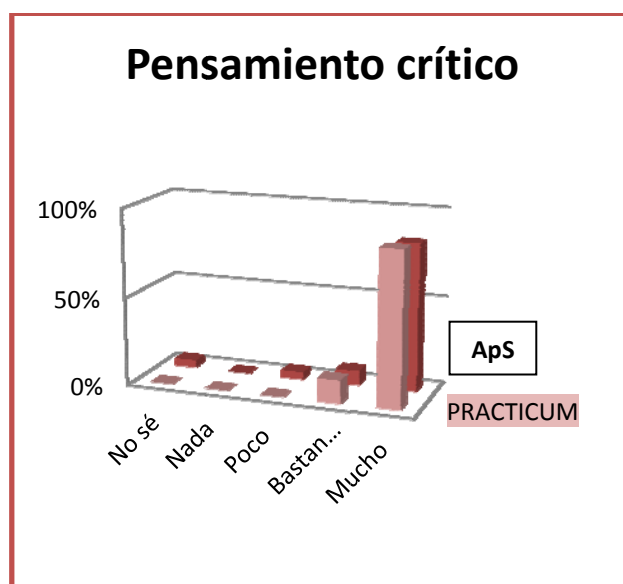


Gráfico 35: Valores integrados de la CGI PC

El Prácticum, según los expertos, debería desarrollar las competencias genéricas instrumentales seleccionadas en el grado que se recoge en la siguiente tabla.²³⁴

PRACTICUM	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Orientación al aprendizaje	2,2%	0,0%	0,0%	23,9%	73,9%
Resolución de problemas	2,2%	0,0%	2,2%	21,7%	73,9%
Pensamiento crítico	0,0%	0,0%	0,0%	30,4%	69,6%
Toma de decisiones	0,0%	0,0%	0,0%	41,4%	58,7%
Planificación y acción	4,3%	0,0%	0,0%	41,3%	54,3%

Tabla 85: Valoración de las competencias genéricas instrumentales en el cuestionario a expertos en Prácticum

El ApS, según los expertos, puede favorecer el desarrollo de las competencias genéricas instrumentales seleccionadas, en el grado recogido en la tabla que sigue a continuación:

APS	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Resolución de problemas	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
Planificación y acción	0,0%	0,0%	0,0%	45,8%	54,2%
Toma de decisiones	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Orientación al aprendizaje	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%
Pensamiento crítico	0,0%	0,0%	16,7%	50,0%	33,3%

Tabla 86: Valoración de las competencias genéricas instrumentales en el cuestionario a expertos en ApS

²³⁴ En todas las tablas de este apartado hemos destacado los valores máximos con fondo intenso y negrita o fondo blanco y negrita, y los negativos con fondo tenue.

9.8.2. Competencias genéricas interpersonales individuales

Los valores integrados de las competencias genéricas interpersonales individuales resultantes de ambos cuestionarios, son los que se representan en los siguientes gráficos:

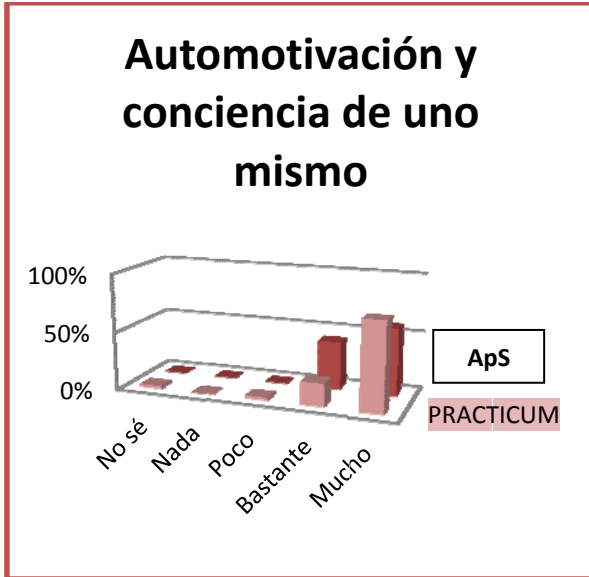


Gráfico 36: Valores integrados de la CGII A y CM

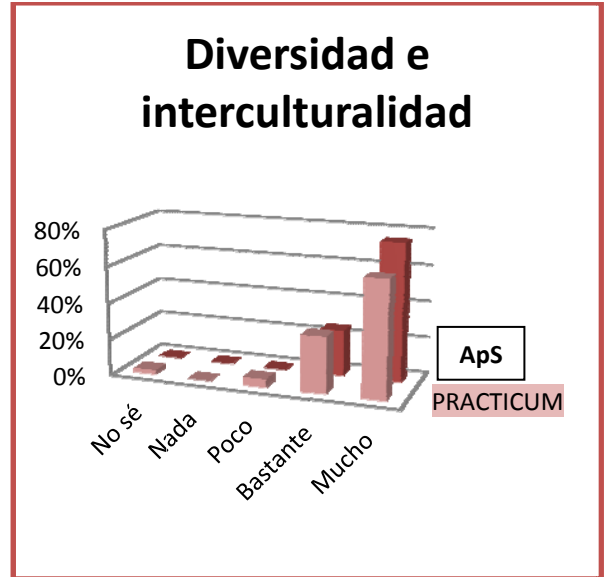


Gráfico 37: Valores integrados de la CGII DI



Gráfico 38: Valores integrados de la CGII AE-TA

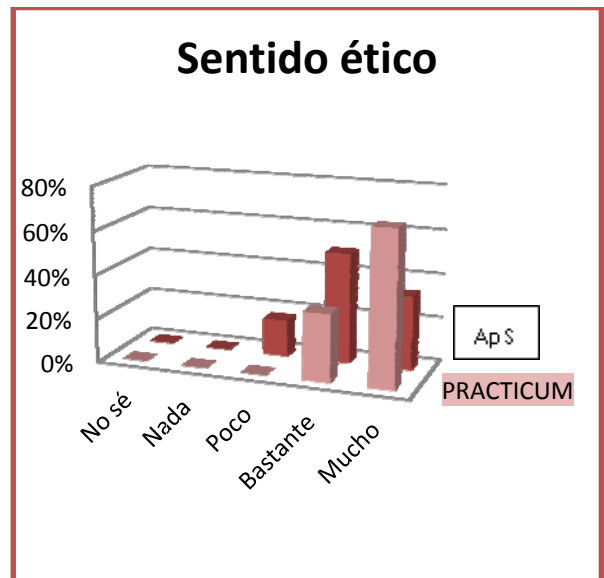


Gráfico 39: Valores integrados de la CGII SE

El Prácticum, según los expertos, debería desarrollar las competencias genéricas individuales seleccionadas en el grado que se recoge en la siguiente tabla:

PRACTICUM	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	87,0%
Sentido ético	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	87,0%
Automotivación y conciencia de uno mismo	2,2%	0,0%	2,2%	19,6%	76,0%
Diversidad e interculturalidad	2,2%	0,0%	4,4%	30,4%	63,0%

Tabla 87: Valoración de las competencias genéricas interpersonales individuales en el cuestionario a expertos en Prácticum

El ApS, según los expertos, puede favorecer el desarrollo de las competencias genéricas interpersonales individuales, en el grado recogido en la tabla que sigue a continuación:

APS	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Sentido ético	4,2%	0,0%	4,2%	8,3%	83,3%
Diversidad e interculturalidad	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
Automotivación y conciencia de uno mismo	0,0%	0,0%	0,0%	41,7%	58,3%
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	0,0%	0,0%	4,2%	37,5%	58,3%

Tabla 88: Valoración de las competencias genéricas instrumentales en el cuestionario a expertos en ApS

9.8.3. Competencias genéricas interpersonales sociales

Los valores integrados de las competencias genéricas interpersonales de carácter social, resultantes de ambos cuestionarios, son los que se representan en los siguientes gráficos:



Gráfico 40: Valores integrados de la CGIS CI

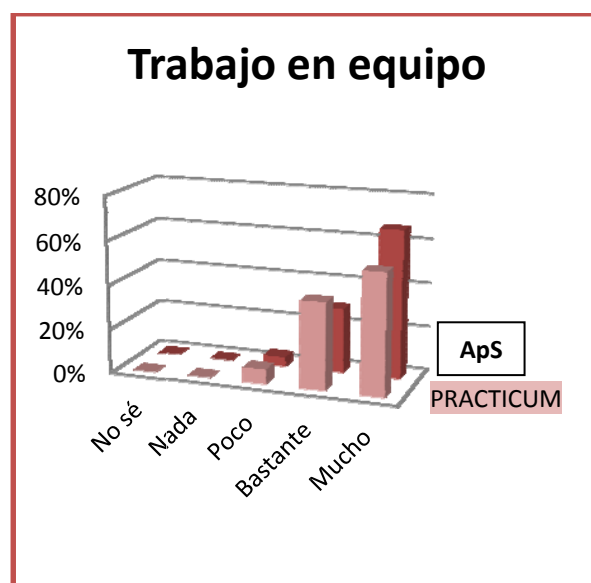


Gráfico 41: Valores integrados de la CGIS TE

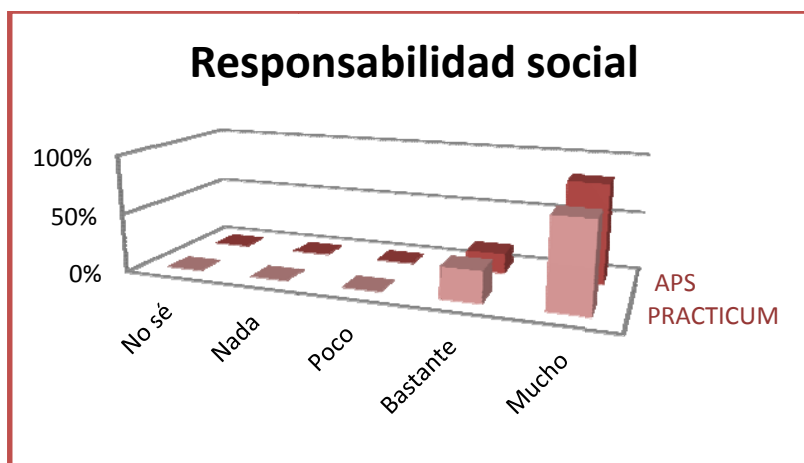


Gráfico 42: Valores integrados de la CGIS RS

El Prácticum, según los expertos, debería desarrollar las competencias genéricas interpersonales sociales seleccionadas en el grado que se recoge en la siguiente tabla:

PRACTICUM	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Comunicación interpersonal	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	87,0%
Responsabilidad social	0,0%	0,0%	0,0%	26,1%	73,9%
Trabajo en equipo	0,0%	0,0%	6,5%	39,2%	54,3%

Tabla 89: Valoración de las competencias genéricas interpersonales sociales en el cuestionario a expertos en Prácticum

El ApS, según los expertos, puede favorecer el desarrollo de las competencias genéricas interpersonales sociales seleccionadas, en el grado recogido en la tabla que sigue a continuación:

APS	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Responsabilidad social	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%
Trabajo en equipo	0,0%	0,0%	4,2%	29,1%	66,7%
Comunicación interpersonal	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%

Tabla 90: Valoración de las competencias genéricas interpersonales sociales en el cuestionario a expertos en ApS

9.8.4. Competencias genéricas sistémicas

Los valores integrados de las competencias genéricas sistémicas, resultantes de ambos cuestionarios, son los que se representan en los siguientes gráficos:

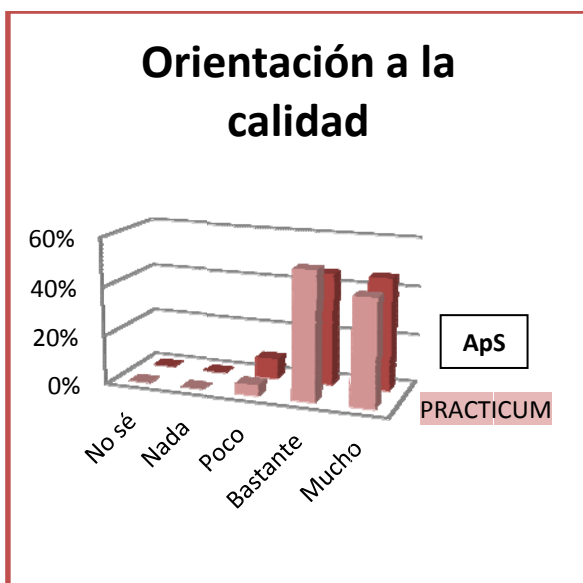


Gráfico 43: Valores integrados de la CGS OC

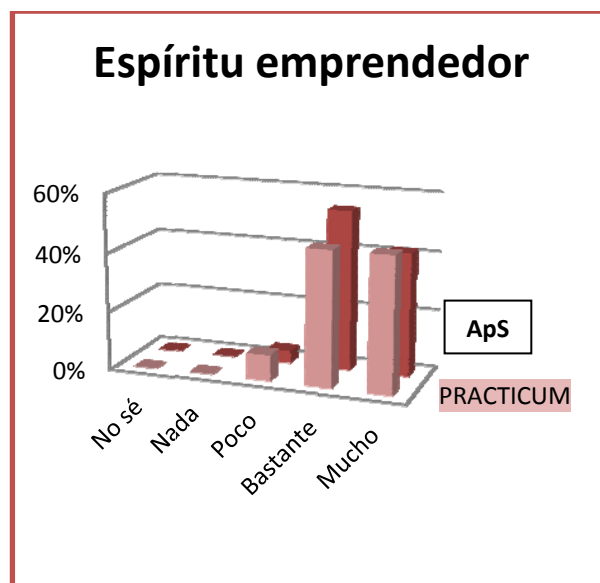


Gráfico 44: Valores integrados de la CGS EE

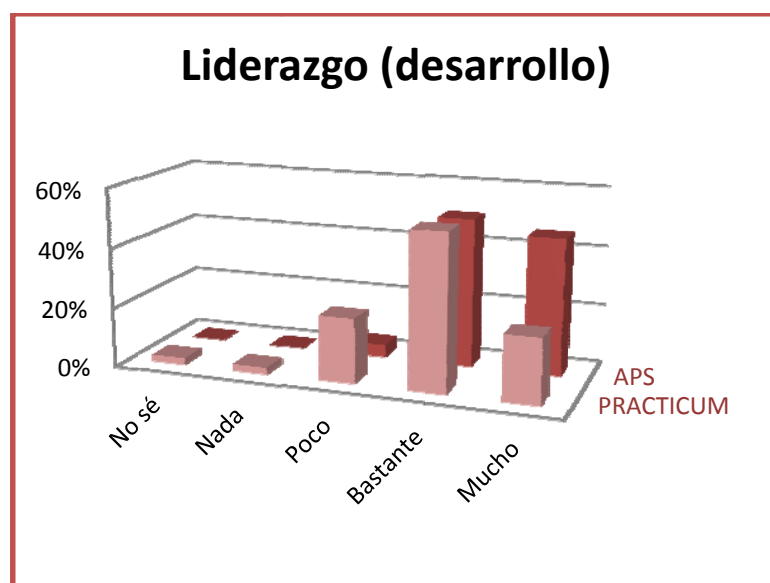


Gráfico 45: Valores integrados de la CGS L

El Prácticum, según los expertos, debería desarrollar las competencias genéricas sistémicas seleccionadas, en el grado que se recoge en la siguiente tabla:

PRACTICUM	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Espíritu emprendedor	0,0%	0,0%	8,7%	45,7%	45,7%
Orientación a la calidad	0,0%	0,0%	4,3%	52,2%	43,5%
Liderazgo (desarrollo)	2,2%	2,2%	21,7%	52,2%	21,7%

Tabla 91: Valoración de las competencias genéricas sistémicas en el cuestionario a expertos en Prácticum

El ApS, según los expertos, puede favorecer el desarrollo de las competencias genéricas sistémicas seleccionadas, en el grado recogido en la tabla que sigue a continuación:

APS	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Orientación a la calidad	0,0%	0,0%	8,4%	45,8%	45,8%
Liderazgo (desarrollo)	0,0%	0,0%	4,2%	50,0%	45,8%
Espíritu emprendedor	0,0%	0,0%	4,2%	54,2%	41,6%

Tabla 92: Valoración de las competencias genéricas sistémicas en el cuestionario a expertos en ApS

La valoración global del liderazgo es mucho más positiva en el caso del ApS que en el caso del Prácticum que recordemos había sido de un 22% para los dos valores extremos (mucho y poco).

Como conclusión a este apartado, podemos concluir que la mayoría de las competencias seleccionadas deberían desarrollarse en el Prácticum “mucho” o “bastante” y, el ApS, como metodología, puede favorecer “mucho” o “bastante” el desarrollo de estas competencias, se confirma la hipótesis que ha orientado la primera fase de esta investigación. Así pues, el ApS es una metodología aplicable al Prácticum de los estudios de formación inicial del profesorado.

Y eso es lo que hicimos. Realizamos una propuesta de adopción e implementación del ApS en el Prácticum del último curso de Magisterio correspondiente a la modalidad de intervención autónoma. Esta modalidad de Prácticum es la última con carácter obligatorio que realizan los estudiantes y en ella deberíamos llevar a cabo planteamientos metodológicos que permitan a los estudiantes demostrar, en la acción, las competencias a las que nos hemos referido.

Las preguntas abiertas de ambos cuestionarios recogían competencias vinculadas a las ya mencionadas y a las de carácter sistémico (creatividad, gestión e innovación) que, aunque habían sido valoradas positivamente, los resultados globales eran inferiores a los de los grupos restantes respecto a las tres de nuestra selección.

Segunda fase de la investigación

En esta segunda fase se analizarán los resultados obtenidos en los cuestionarios contestados por los estudiantes que participaron en la implementación de los proyectos de ApS, en los distintos contextos de prácticas.

De igual manera que hemos hecho con los datos recogidos en la primera fase de la investigación, en esta segunda procederemos a analizar, primero los datos recogidos por

procedimientos cuantitativos, y luego, analizaremos los datos cualitativos recogidos que los complementan.

Antes de iniciar el proceso, debemos poner de manifiesto que no se han considerado diferencias en las respuestas por razones de edad, sexo o especialidad del alumnado y como consecuencia, los resultados han sido valorados en su conjunto. Respecto a la primera de estas variables, de los veinticuatro participantes, solamente uno era hombre. Con respecto a la edad las diferencias, a excepción de una estudiante que es mayor que el resto, no son significativas y finalmente tampoco hemos considerado las diferencias con respecto a la especialidad puesto que, como se pone de manifiesto en la guía de las competencias (AQU, 2009), las transversales deberían ser las mismas en los docentes de educación infantil y de educación primaria. Así pues, se han considerado los resultados en la valoración de las competencias a nivel global.

Al considerar los datos cuantitativos y cualitativos de manera complementaria, la interpretación de la información se ha realizado, al final, de manera conjunta puesto que se ha establecido una relación entre los datos obtenidos por métodos distintos.

9.9. Análisis cuantitativo del cuestionario a los estudiantes

Los datos cuantitativos de los cuestionarios a los estudiantes que participaron en la experiencia proceden de los apartados siguientes del cuestionario: apartado B1 que incluye la valoración de las competencias adquiridas en los tres niveles de dominio establecidos; apartado B2 correspondiente a los aprendizajes y conocimientos adquiridos y apartado C2 referido al impacto educativo de la experiencia. Todas las variables de estos tres apartados han sido valoradas en base al mismo baremo: 0 (No sé), 1 (Nada), 2(Poco), 3 (Bastante), 4 (Mucho).

Tal y como hemos dicho en el punto 9.3, para hacer la exposición organizada de los datos procedentes de estos tres apartados, se ha utilizando el programa estadístico informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 18 ya comentado. La matriz de los datos se ha elaborado entrando los datos directamente a través del teclado. Este proceso de entrada supone la revisión de la matriz mediante su depuración para evitar errores en los resultados que pueden cometerse al tratarse de una introducción manual. En un principio, los procesos de depuración ya se han realizado al definir las variables puesto que el programa permite definir las variables y especificar aspectos que la concretan, tales como su

nominación, la escala de medida, el tipo de variable, etc. Para depurar la matriz de datos se han calculado algunos descriptivos de las variables como, por ejemplo, el mínimo y el máximo para verificar que no existan valores extremos que salgan del rango lógico de la variable tal y como la hemos establecido de inicio, o el número de individuos de cada variable para comprobar que sea el correcto (Vilà & Bisquerra, 2004: 263).

Para el análisis exploratorio de los datos se han organizado tablas y gráficas de frecuencias y cálculos de porcentajes que nos permiten obtener una perspectiva global de la información que vamos a interpretar. Al igual que en la primera fase, los datos se han organizado en gráficas de frecuencias.

Los gráficos de barras se han utilizado para representar la distribución de frecuencias en el análisis integrado de los datos recogidos en los cuestionarios a expertos, y también han sido empleados para representar los resultados obtenidos en los cuestionarios de los estudiantes. En ambos casos, en cada una de las barras del gráfico se ha incluido el porcentaje con dos decimales.

9.9.1. Análisis descriptivo del cuestionario a los estudiantes

A continuación, pasamos a exponer la descripción de los datos obtenidos que han sido valorados por medio del baremo mencionado. Posteriormente estos datos serán interpretados en su conjunto.

9.9.1.1. Valoración de las competencias adquiridas

Recordemos que las preguntas correspondientes al apartado B1 recogían la valoración que los estudiantes hacían de las quince competencias transversales seleccionadas, las mismas que las recogidas en el cuestionario a los expertos. En este caso, y para precisar más la información, se establecieron, como ya dijimos en el capítulo anterior, tres niveles de dominio para cada una de las competencias. El primer nivel de dominio, se correspondería con el conocimiento y hace referencia al “aprender”, el segundo nivel de dominio se correspondería con la integración y el desarrollo en la situación y, finalmente, el tercer nivel de dominio se vincularía a la demostración de la competencia en la acción y la posibilidad de transferirla en las acciones. Estos tres niveles de adquisición se han definido mediante resultados de aprendizaje (indicadores), tal y como ya establecimos en el capítulo anterior, y se relacionan con los niveles establecidos por la NCES (2002), a los que hemos hecho ya referencia en el capítulo III de esta investigación:

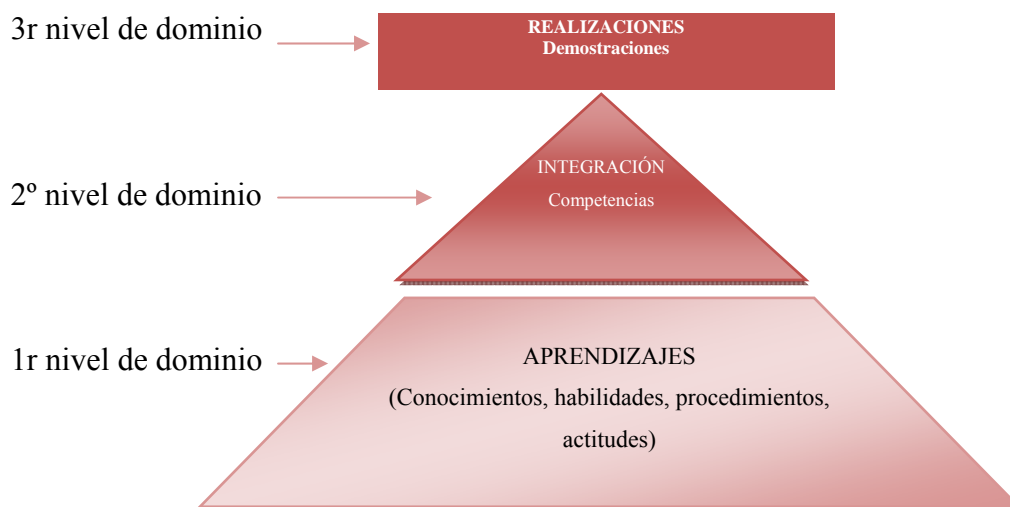


Figura 36: Jerarquía de los resultados de aprendizaje.

Fuente: Adaptación NCES, 2002

A continuación, siguiendo con el mismo orden de las competencias establecido en el cuestionario, vamos a ver los porcentajes obtenidos en cada una de las competencias y en cada uno de los tres niveles de dominio. La leyenda es la misma que la que venimos utilizando en las tablas anteriores por lo que respecta al destacado.

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Trabajo en equipo	Participar y colaborar de manera activa en tareas de equipo	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%
	Contribuir a la consolidación y al desarrollo del equipo favoreciendo la comunicación, el reparto de tareas, el clima y la cohesión	0,0%	0,0%	8,4%	33,3%	58,3%
	Dirigir grupos de trabajo asegurando la integración de sus componentes y la orientación hacia el correcto rendimiento	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%

Tabla 93: Tabla de valoración de la competencia TE en el cuestionario a los estudiantes

Respecto al primer nivel de dominio de la competencia de trabajo en equipo, vemos que más de la mitad de los estudiantes han considerado que han participado y colaborado mucho en las tareas de equipo, más de una cuarta parte del resto opina que ha participado bastante y solamente y un 4,2% ha valorado poco la participación y la colaboración activa en tareas de equipo. Según el gráfico de frecuencias:

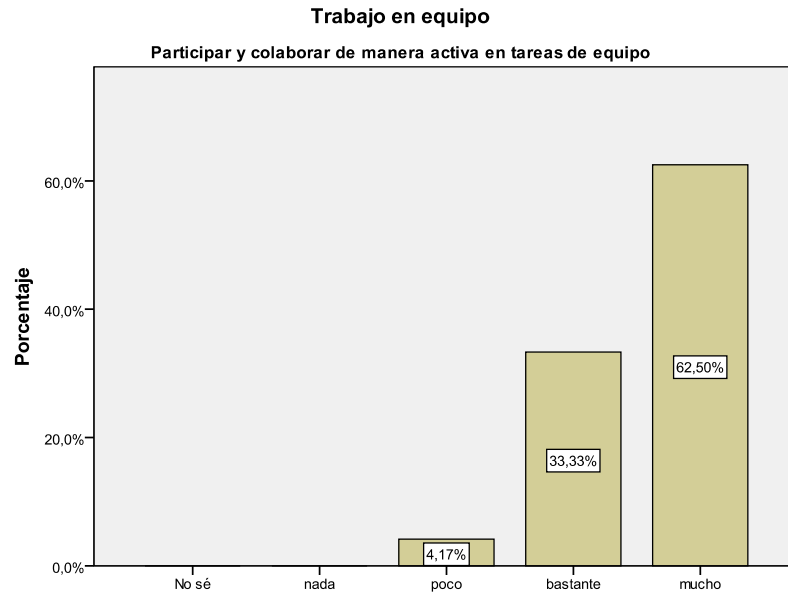


Gráfico 46: Valoración del primer nivel de la competencia TE según los estudiantes

Con respecto al segundo nivel de dominio; referente al grado de contribución a la consolidación y el desarrollo del equipo, más de la mitad de la muestra opina que ha contribuido mucho, más de una cuarta parte considera que bastante y el 8,3% restante ha contestado que ha contribuido poco a la consolidación y al desarrollo del equipo, tal y como vemos reflejado en el siguiente gráfico de frecuencias:

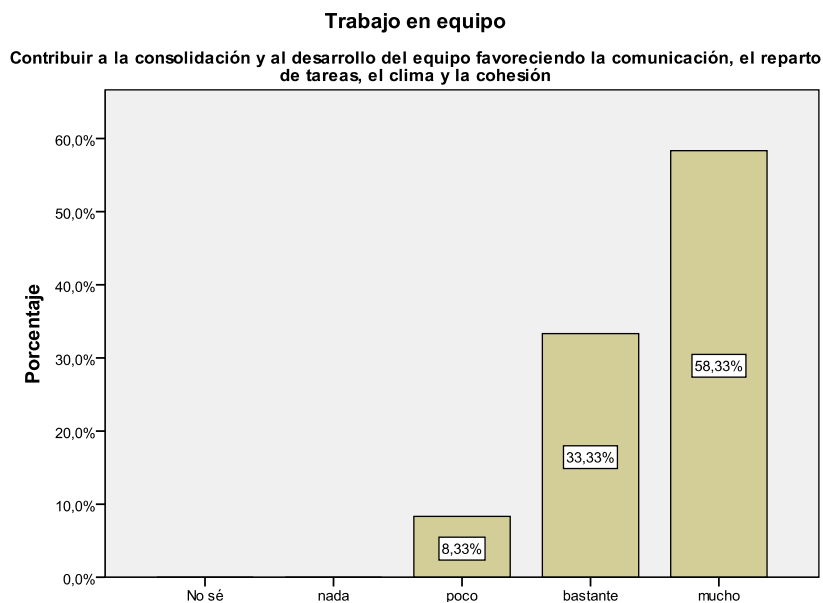


Gráfico 47: Valoración del segundo nivel de la competencia TE según los estudiantes

Finalmente, tal y como se refleja en el siguiente gráfico, una cuarta parte de los estudiantes han valorado mucho la adquisición del tercer nivel de dominio de esta competencia, más de la

mitad bastante y la cuarta parte restante piensa que poco. Vemos los resultados reflejados en el siguiente gráfico.

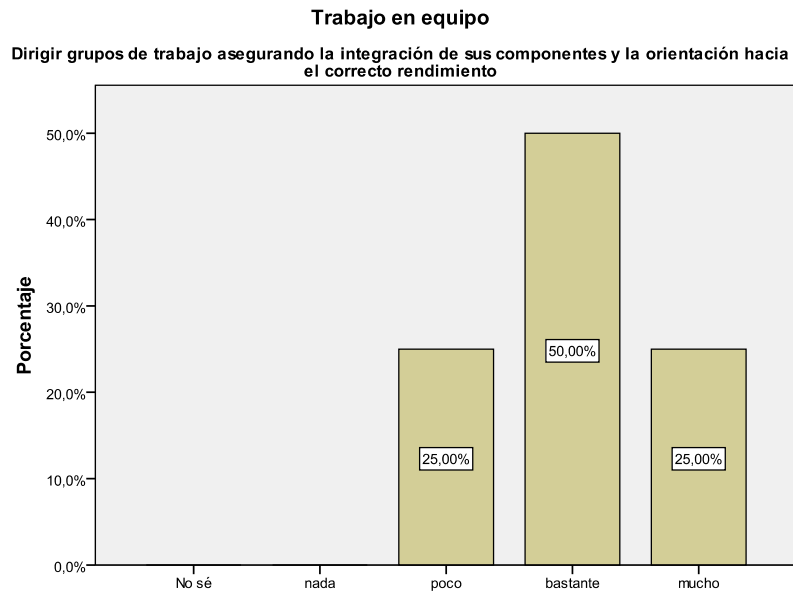


Gráfico 48: Valoración del tercer nivel de la competencia TE según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Espíritu emprendedor	Afrontar la realidad con iniciativa considerando los riesgos y las oportunidades	0,0%	4,2%	4,2%	16,6%	75,0%
	Tomar iniciativas considerando a los demás y asumiendo las consecuencias de las propias acciones	0,0%	4,2%	0,0%	33,3%	62,5%
	Emprender proyectos ambiciosos que implican una decisión social tomada en grupo o en una estructura organizativa	0,0%	0,0%	25,0%	33,3%	41,7%

Tabla 94: Tabla de valoración de la competencia EE en el cuestionario a los estudiantes

Con respecto a la competencia del espíritu emprendedor, las tres cuartas partes de los estudiantes opina que, a raíz de la experiencia, ha aprendido mucho a afrontar la realidad con iniciativa considerando los riesgos y las oportunidades; menos de una cuarta parte considera que lo ha aprendido bastante, un 4,2% manifiesta que poco y el 4,2% restante opina que nada.

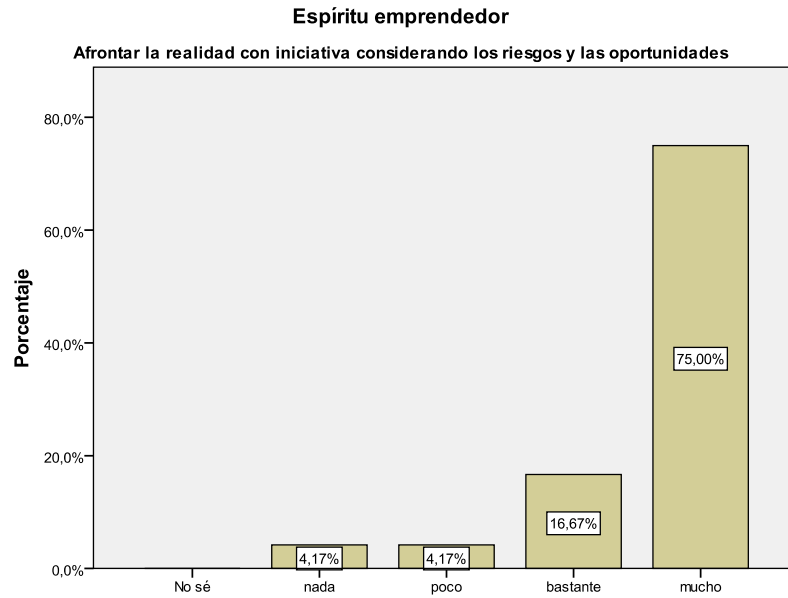


Gráfico 49: Valoración del primer nivel de la competencia EE según los estudiantes

Con referencia al segundo nivel de dominio de esta competencia, también más de la mitad de los estudiantes piensa que ha podido tomar iniciativas considerando a los demás y asumiendo las consecuencias de las propias acciones en un valor máximo, más de una cuarta parte del resto piensa que bastante y solo un 4,2% manifiesta que nada. El gráfico de frecuencias nos refleja la relación entre los distintos valores atribuidos por los estudiantes a este segundo nivel de la competencia.

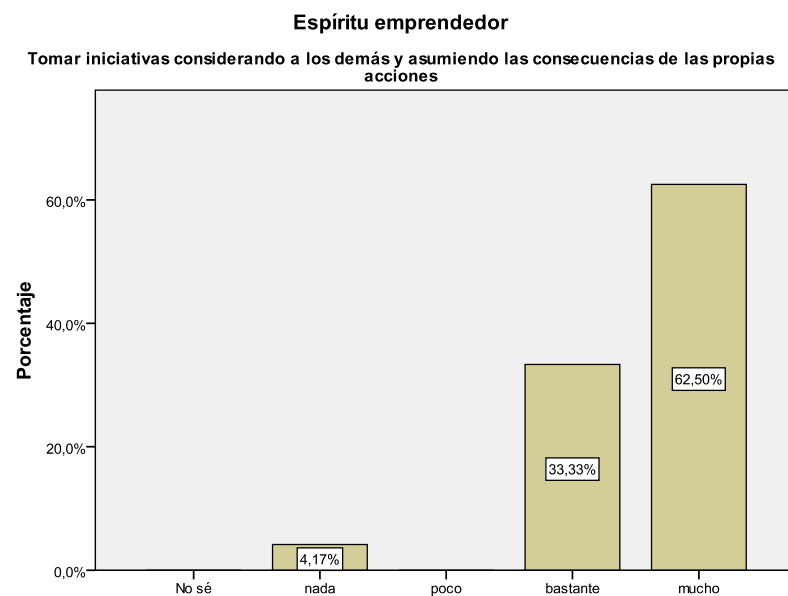


Gráfico 50: Valoración del segundo nivel de la competencia EE según los estudiantes

Para finalizar, en la valoración atribuida al tercer nivel de dominio de la competencia relativa al espíritu emprendedor, poco menos de la mitad de los estudiantes opina que ha podido emprender proyectos ambiciosos que implicaban decisión social tomada en grupo, más de una cuarta parte restante considera que lo ha podido demostrar bastante y una cuarta parte opina que poco. En el gráfico que sigue a continuación se encuentran reflejados estos resultados de manera precisa.

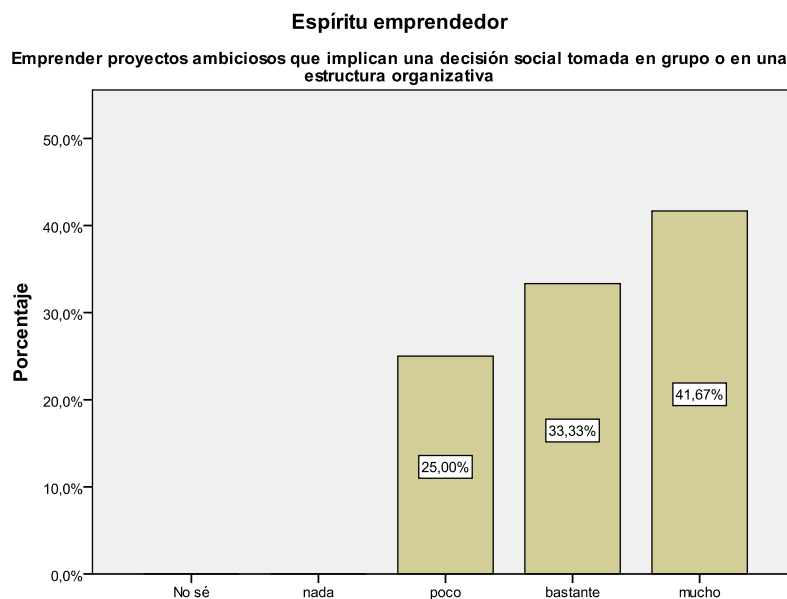


Gráfico 51: Valoración del tercer nivel de la competencia EE según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Orientación al aprendizaje	Incorporar aprendizajes de expertos mostrando una actitud activa para su asimilación	4,2%	4,2%	12,5%	50,0%	29,2%
	Comprender y cuestionar modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevos conocimientos	0,0%	8,3%	16,7%	50,0%	25,0%
	Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las necesidades profesionales	0,0%	4,1%	16,7%	50,0%	29,2%

Tabla 95: Tabla de valoración de la competencia OA en el cuestionario a los estudiantes

Respecto a la competencia de orientación al aprendizaje y, en concreto, a la incorporación de aprendizajes de expertos mostrando una actitud activa para su posterior asimilación, más de las tres cuartas partes de la muestra han dado valores positivos a este primer nivel de

adquisición de la competencia, y el resto de valores se reparten entre el poco (12,5%), nada (4,2%) o no lo saben (4,2%). La representación gráfica de los resultados sería la siguiente:

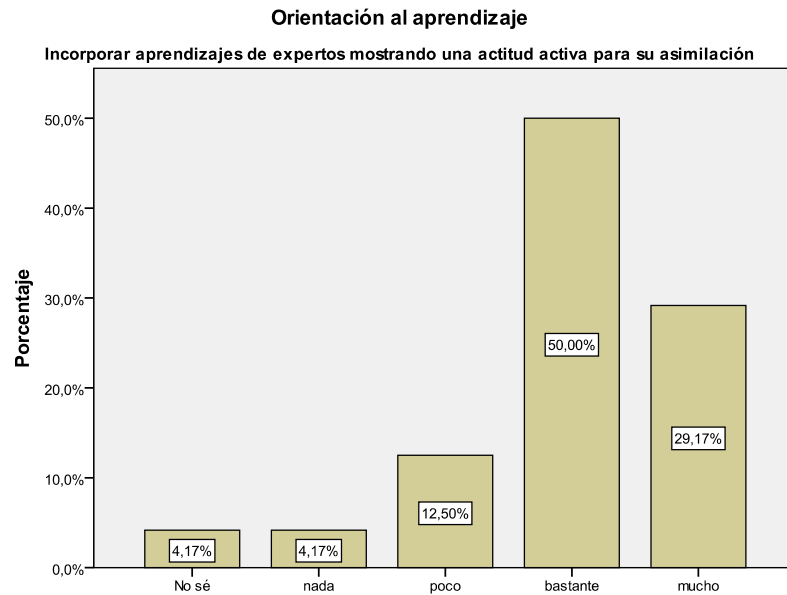


Gráfico 52: Valoración del primer nivel de la competencia OA según los estudiantes

Con relación al segundo nivel de dominio de esta competencia, tal y como se refleja en el gráfico que sigue a continuación, una cuarta parte de los estudiantes manifiesta haber comprendido y cuestionado los modelos teóricos y desarrollar el interés por indagar en nuevos conocimientos; la mitad opina que bastante; y del resto, un 16,7% manifiesta que poco y un 8,3% piensa que no ha podido aplicar esta competencia.

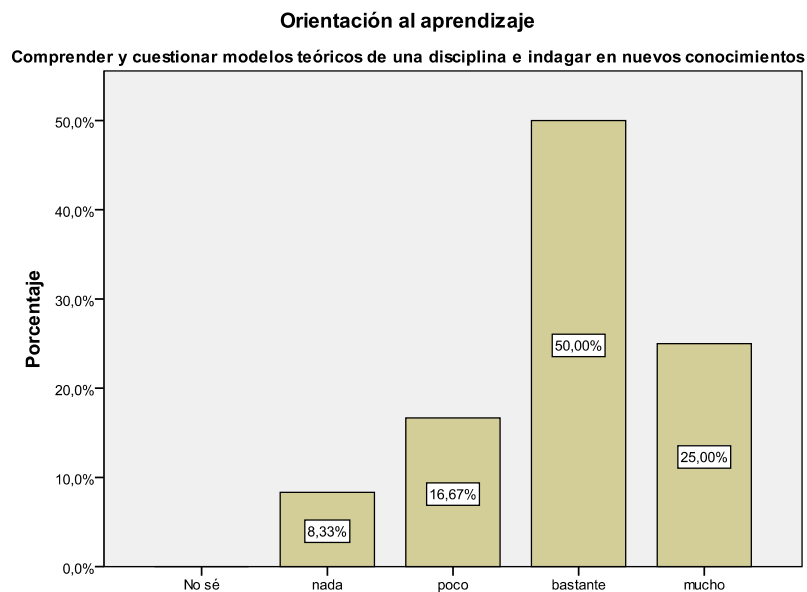


Gráfico 53: Valoración del segundo nivel de la competencia OA según los estudiantes

Finalmente, en el tercer resultado de aprendizaje representado en el tercer nivel de dominio, los resultados obtenidos han sido los siguientes: más de una cuarta parte de los estudiantes manifiesta haber podido integrar a un alto nivel teorías o modelos haciendo una síntesis adaptada a las necesidades, la mitad considera que lo ha hecho bastante, un 16,7% piensa que poco y el 4,2% restante de los estudiantes opina que no ha demostrado haber adquirido esta competencia. A continuación vemos el gráfico de frecuencias correspondiente a este tercer nivel de dominio.

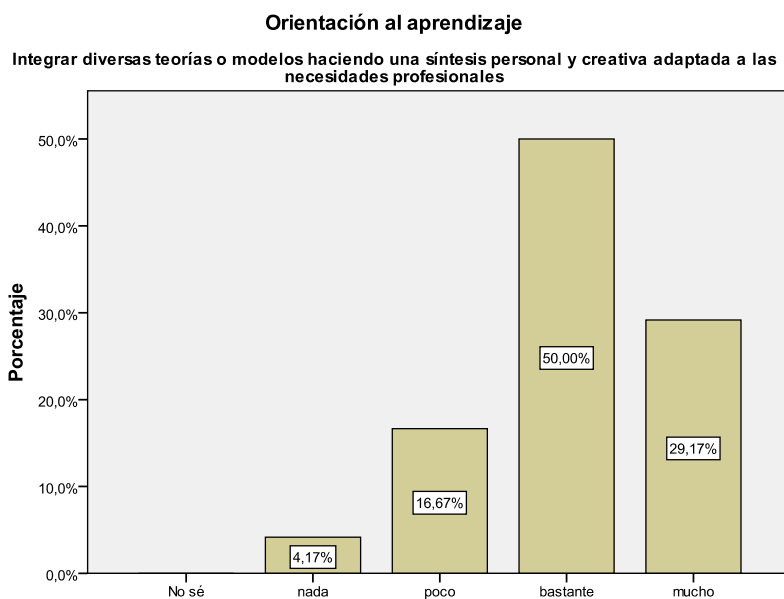


Gráfico 54: Valoración del tercer nivel de la competencia OA según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	Mantenerse dinámico/a y activo/a para continuar realizando tareas a pesar las dificultades	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%
	Actuar con eficacia para conseguir los objetivos marcados en situaciones de presión del tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%
	Afrontar retos difíciles en situaciones de presión, cambiantes y novedosas sin que se vea afectado el nivel de efectividad	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%

Tabla 96: Tabla de valoración de la competencia AE y TA en el cuestionario a los estudiantes

Con relación a la adaptación al entorno y el tratamiento de las adversidades, más de las tres cuartas partes de la muestra considera que ha aprendido mucho a mantenerse dinámico y activo para continuar realizando las tareas a pesar de las dificultades, y el resto piensa que ha aprendido a hacerlo bastante. En el gráfico se reflejan estos resultados:

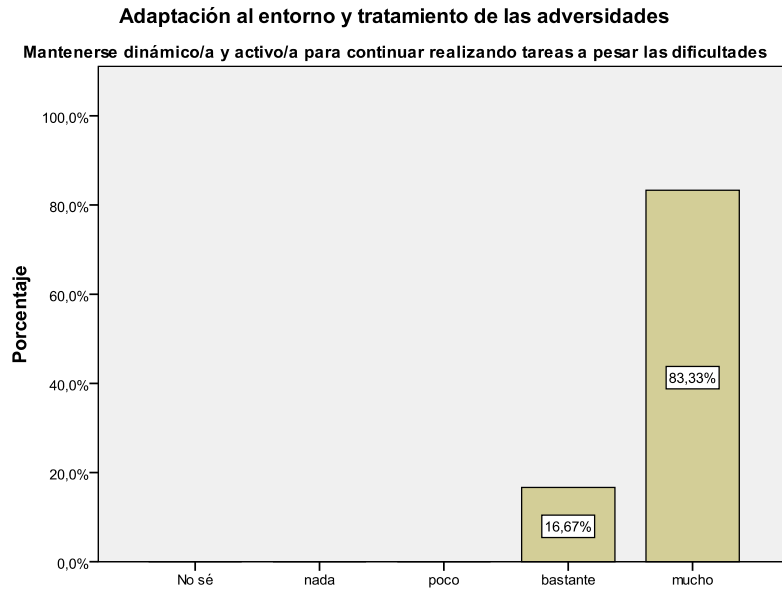


Gráfico 55: Valoración del primer nivel de la competencia AE y TA según los estudiantes

Por lo que respecta al segundo nivel de dominio de esta competencia, más de la mitad de los estudiantes considera que ha integrado al máximo que era preciso actuar con eficacia para conseguir los objetivos marcados pese a las circunstancias adversas, más de una cuarta parte opina que lo ha integrado bastante y un 4,2% opina que poco. El gráfico de frecuencias que sigue a continuación nos refleja estos resultados:

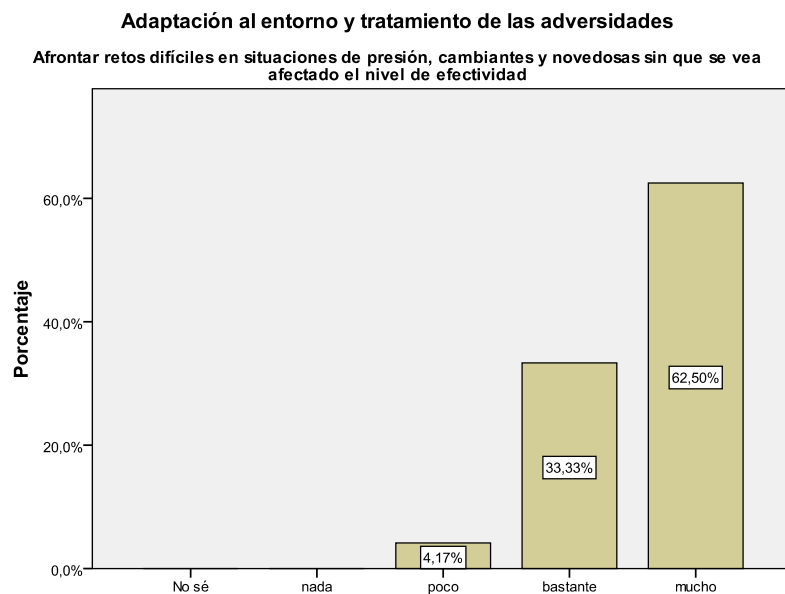


Gráfico 56: Valoración del segundo nivel de la competencia AE y TA según los estudiantes

Los mismos resultados ha obtenido el tercer nivel de dominio de esta competencia relativo a la demostración en la acción, tal y como vemos reflejado en el siguiente gráfico.

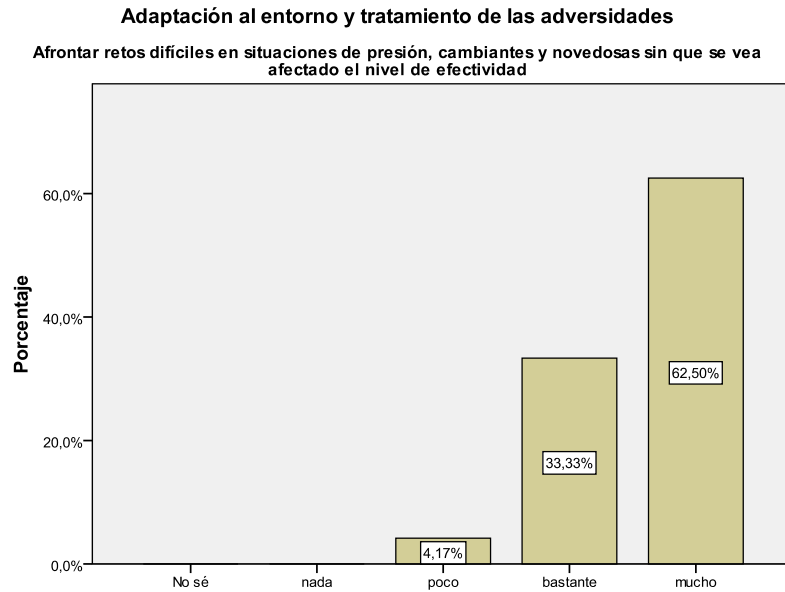


Gráfico 57: Valoración del tercer nivel de la competencia AE y TA según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Automotivación y conciencia de uno mismo	Tener conciencia tanto de los recursos y estrategias personales, como de las limitaciones aprovechándolas para realizar con éxito los trabajos	4,2%	0,0%	0,0%	25,0%	70,8%
	Desarrollar recursos personales para superarse en las acciones	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%
	Transmitir la propia motivación a los demás a través del contagio emocional, del entusiasmo y la constancia	0,0%	0,0%	8,3%	16,7%	75,0%

Tabla 97: Tabla de valoración de la competencia A y C en el cuestionario a los estudiantes

Respecto al aprendizaje de la competencia relativa a la automotivación y la conciencia de uno mismo, casi las tres cuartas partes de los encuestados opinan que la experiencia les ha permitido adquirir mucho este aprendizaje, una cuarta parte opina que bastante y solo un 4,2% manifiesta no saberlo. En el gráfico se muestran estos resultados:

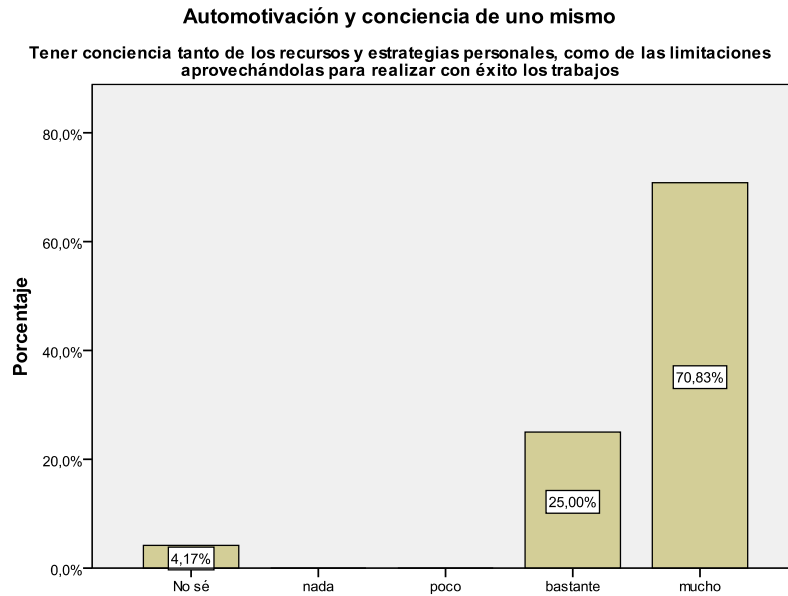


Gráfico 58: Valoración del primer nivel de la competencia A y C según los estudiantes

En el segundo nivel de dominio de la competencia, mucho más de la mitad de los estudiantes opina que ha desarrollado mucho los recursos personales para superarse en las acciones y el resto opina que lo ha desarrollado bastante. En el gráfico de frecuencias que sigue a continuación, se representan estos resultados:

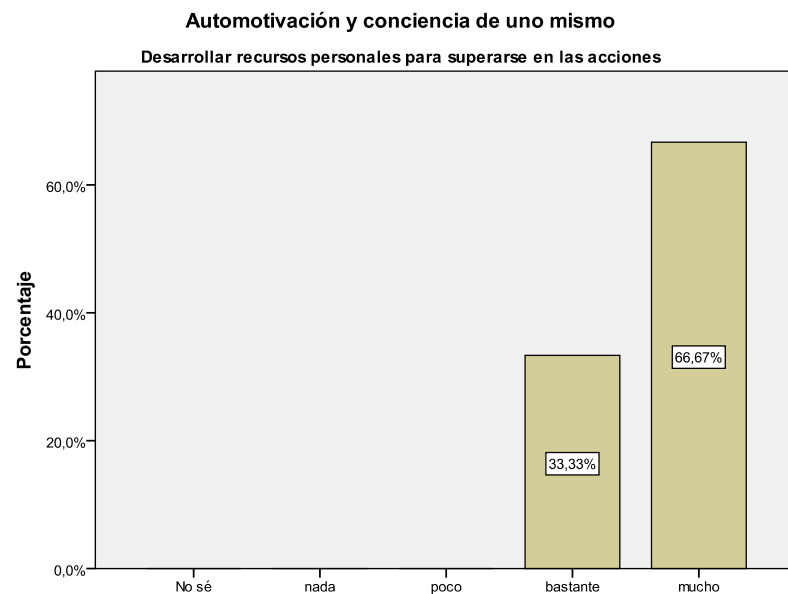


Gráfico 59: Valoración del segundo nivel de la competencia A y C según los estudiantes

Respecto al tercer nivel de dominio, las tres cuartas partes de los estudiantes considera haber adquirido, en gran medida, la competencia que les ha permitido afrontar retos difíciles en situaciones difíciles sin que por ello haya cambiado el nivel de efectividad de sus acciones. En

este sentido, un 16,7% opina que lo ha conseguido bastante y el 8,3% restante piensa que poco. En el siguiente gráfico mostramos estos resultados:

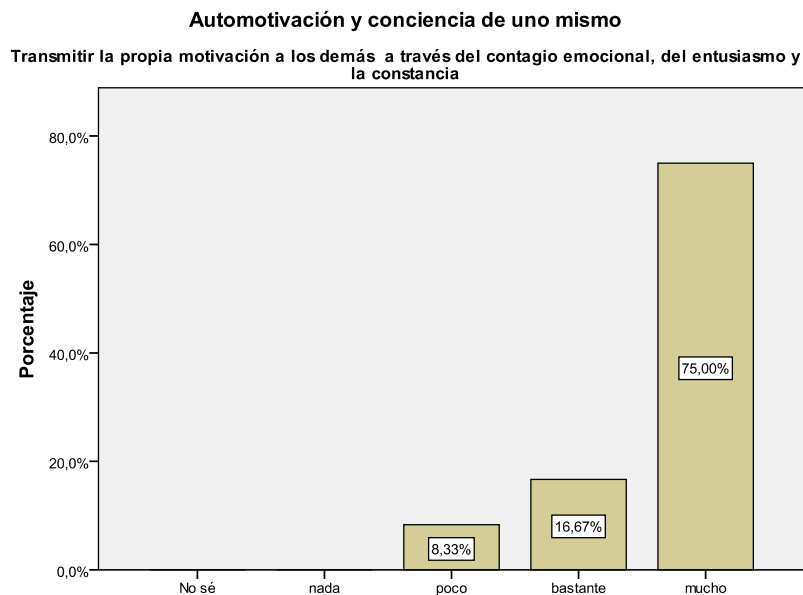


Gráfico 60: Valoración del tercer nivel de la competencia A y C según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Planificación y acción	Organizar diariamente el trabajo, los recursos y el tiempo de manera sistemática de acuerdo con sus posibilidades y prioridades	0,0%	0,0%	12,5%	20,8%	66,7%
	Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás, haciendo la previsión de las tareas, tiempos y recursos necesarios para conseguir los resultados deseados	0,0%	0,0%	4,2%	25,0%	70,8%
	Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo	0,0%	0,0%	4,2%	62,5%	33,3%

Tabla 98: Tabla de valoración de la competencia PA en el cuestionario a los estudiantes

Con un porcentaje superior a la mitad, los estudiantes consideran que han aprendido mucho a organizar diariamente los recursos y el tiempo de manera sistemática de acuerdo con sus posibilidades y prioridades; y poco menos de una cuarta parte piensa que lo ha aprendido bastante. El resto manifiesta que lo ha conseguido poco. En el gráfico siguiente se reflejan estos resultados:

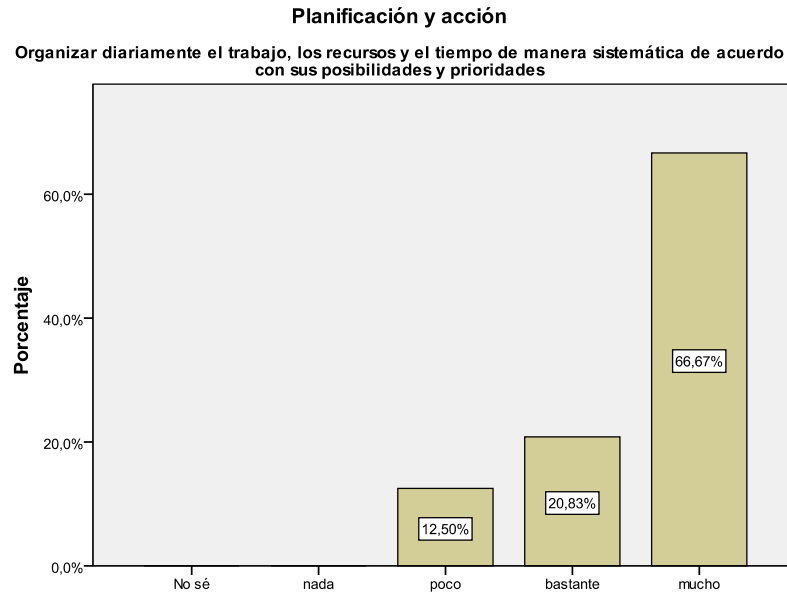


Gráfico 61: Valoración del primer nivel de la competencia PA según los estudiantes

Con relación al segundo nivel de dominio; relativo a la participación y la integración en el desarrollo organizado de los demás, haciendo previsión de tareas, tiempo y recursos necesarios para obtener los resultados; poco menos de las tres cuartas partes de los estudiantes opina que lo ha aplicado mucho, una cuarta parte manifiesta que bastante, y solo un 4,2% piensa que poco, tal y como se refleja en el gráfico siguiente:

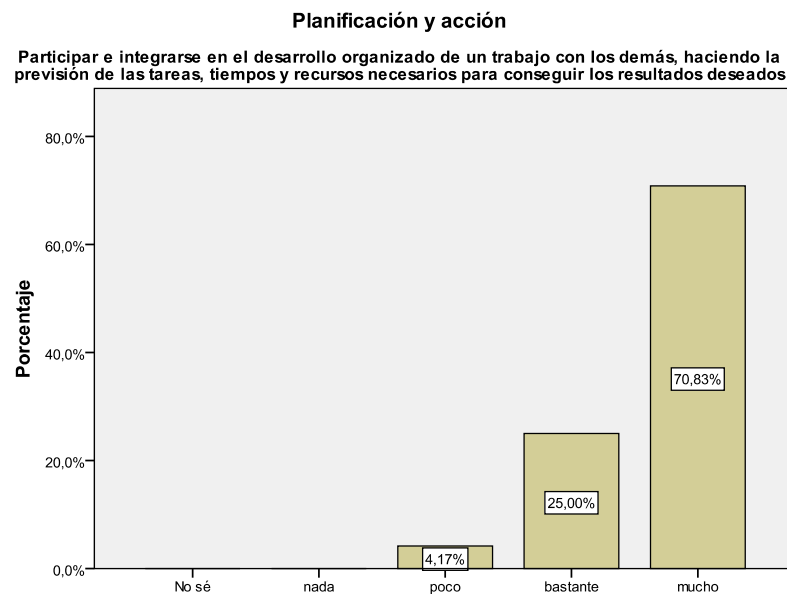


Gráfico 62: Valoración del segundo nivel de la competencia PA según los estudiantes

Las valoraciones de los estudiantes para este tercer nivel de dominio de la competencia de planificación y acción, que implica la planificación con método y acierto de un proyecto complejo, más de la mitad de los estudiantes ha considerado que lo ha adquirido bastante, más

de una cuarta parte mucho y solo un 4,2% piensa que poco. Vemos los resultados en la tabla que sigue a continuación.

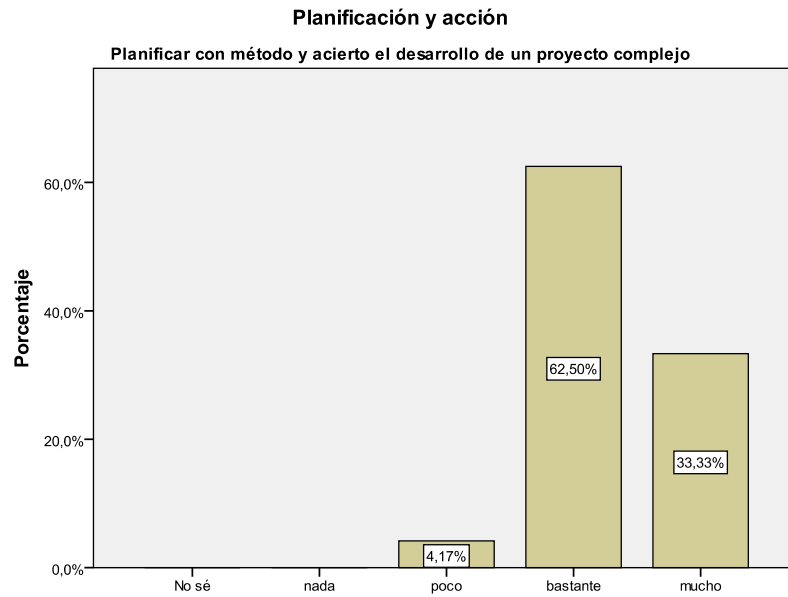


Gráfico 63: Valoración del tercer nivel de la competencia PA según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Toma de decisiones	Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad	0,0%	0,0%	8,3%	37,5%	54,2%
	Colaborar con los demás para tomar decisiones conjuntas de calidad	0,0%	0,0%	8,4%	33,3%	58,3%
	Demostrar seguridad e iniciativa para tomar decisiones responsables y acertadas en situaciones comprometidas	0,0%	0,0%	12,5%	41,7%	45,8%

Tabla 99: Tabla de valoración de la competencia TD en el cuestionario a los estudiantes

Resultados parecidos han obtenido las valoraciones correspondientes a los dos primeros niveles de dominio de la competencia transversal relativa a la toma de decisiones. Así, en ambos casos, más de la mitad los estudiantes manifiesta haber aprendido mucho a aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales, mucho más de lacuarta parte restante piensa que ha aprendido bastante y un 8,3% manifiesta que poco, en ambos casos. Los dos gráficos de frecuencias que siguen a continuación nos muestra estos resultados:

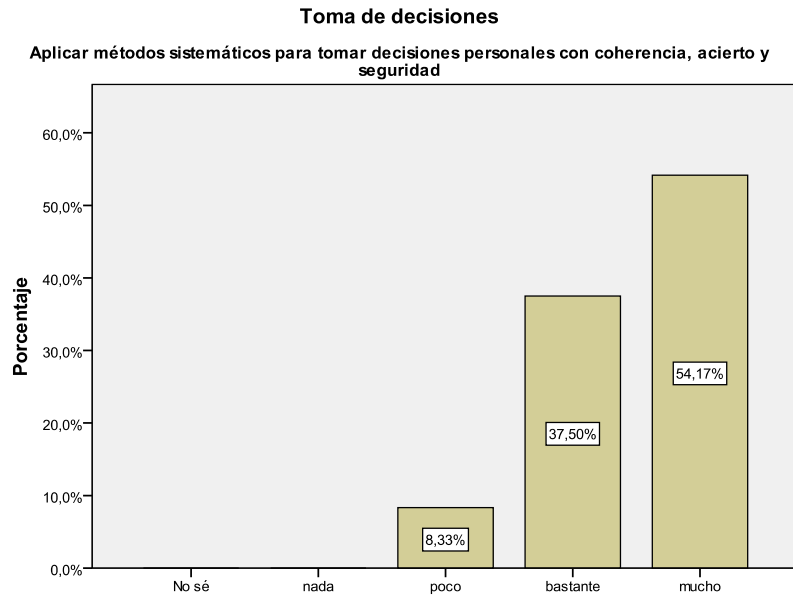


Gráfico 64: Valoración del primer nivel de la competencia TD según los estudiantes

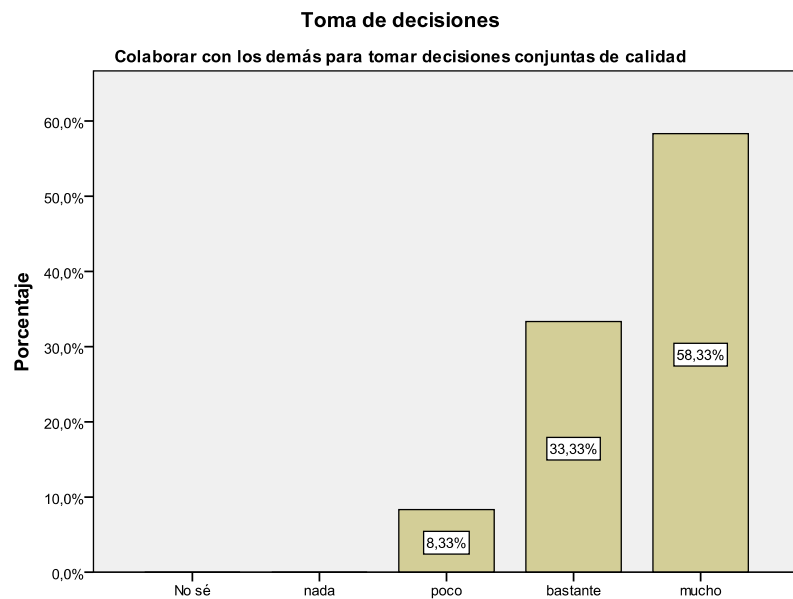


Gráfico 65: Valoración del segundo nivel de la competencia TD según los estudiantes

Para finalizar con esta competencia relativa a la toma de decisiones, vemos que, en el tercer nivel de adquisición, poco menos de la mitad de los estudiantes consideran que han demostrado, al máximo, la seguridad y la iniciativa para tomar decisiones responsables y acertadas en situaciones comprometidas. Un porcentaje de la muestra sensiblemente inferior al anterior piensa que lo ha demostrado bastante, y el resto opina que poco tal y como se refleja en el siguiente gráfico:

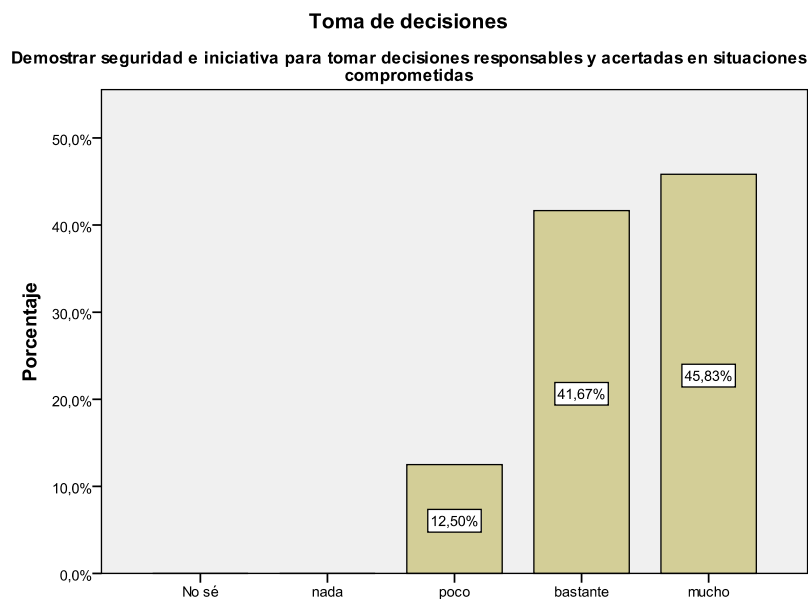


Gráfico 66: Valoración del tercer nivel de la competencia TD según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Liderazgo	Tomar iniciativas y comunicarlas con convicción y coherencia a los demás	4,2%	0,0%	12,5%	45,8%	37,5%
	Transmitir confianza para mover a los otros a actuar	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%
	Ejercer influencia en el entorno con el propósito de alcanzar los objetivos comunes deseados	4,2%	0,0%	16,6%	54,2%	25,0%

Tabla 100: Tabla de valoración de la competencia L en el cuestionario a los estudiantes

En el caso del liderazgo, los resultados son más dispersos. Así, en el primer nivel de dominio, un 37,5% de los estudiantes opina que ha aprendido a tomar iniciativas y a comunicarse con convicción y coherencia a los demás; poco menos de la mitad manifiesta que bastante, un 12% restante considera que poco y un individuo dice que no lo sabe. El gráfico de frecuencias que sigue a continuación muestra estas valoraciones:

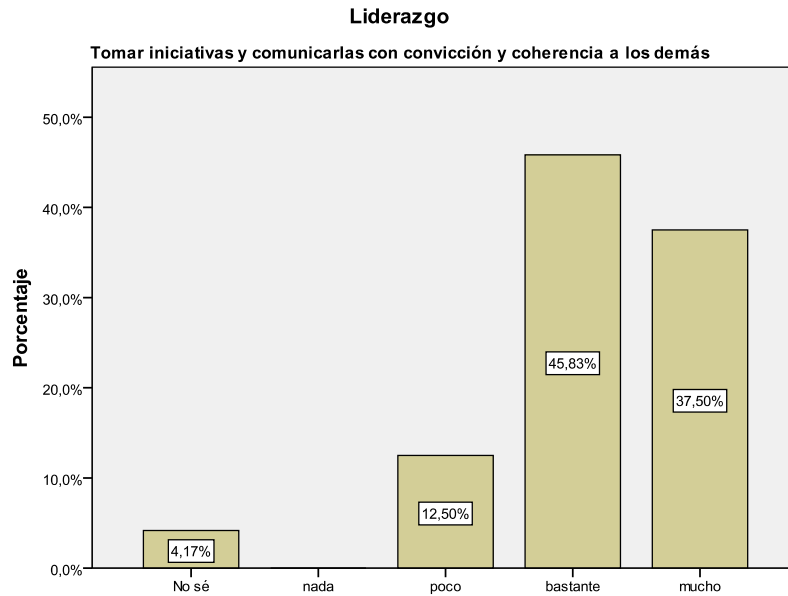


Gráfico 67: Valoración del primer nivel de la competencia L según los estudiantes

Respecto al segundo nivel de dominio alcanzado en esta competencia, la mitad de los encuestados cree que ha transmitido confianza para mover a los otros a actuar; el 37,5% piensa que lo ha hecho bastante y el resto opina que poco tal y como se refleja en el gráfico de frecuencias:

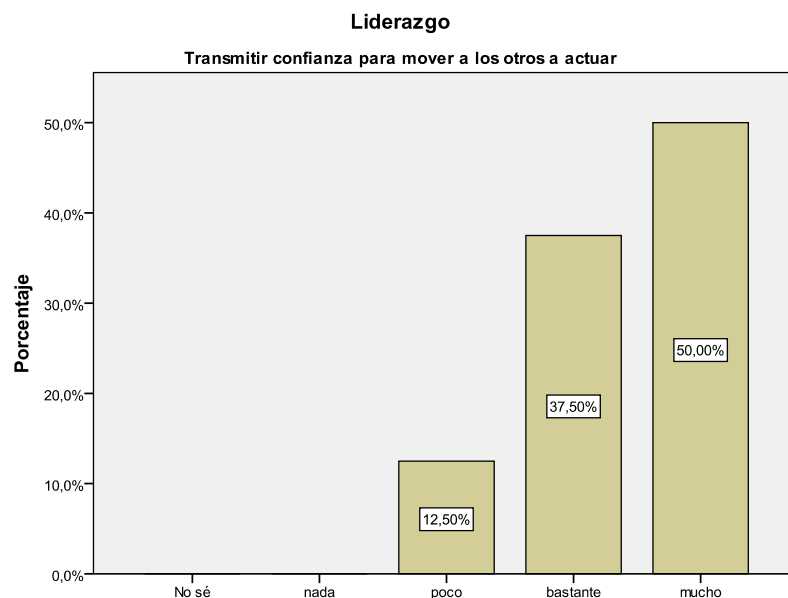


Gráfico 68: Valoración del segundo nivel de la competencia L según los estudiantes

En el último nivel de dominio de esta competencia, una cuarta parte de los estudiantes considera que ha ejercido influencia en el entorno, más de la mitad opina que lo ha demostrado bastante, el 16,7% manifiesta que poco, y un individuo no lo sabe. Veamos los resultados reflejados en el gráfico siguiente:

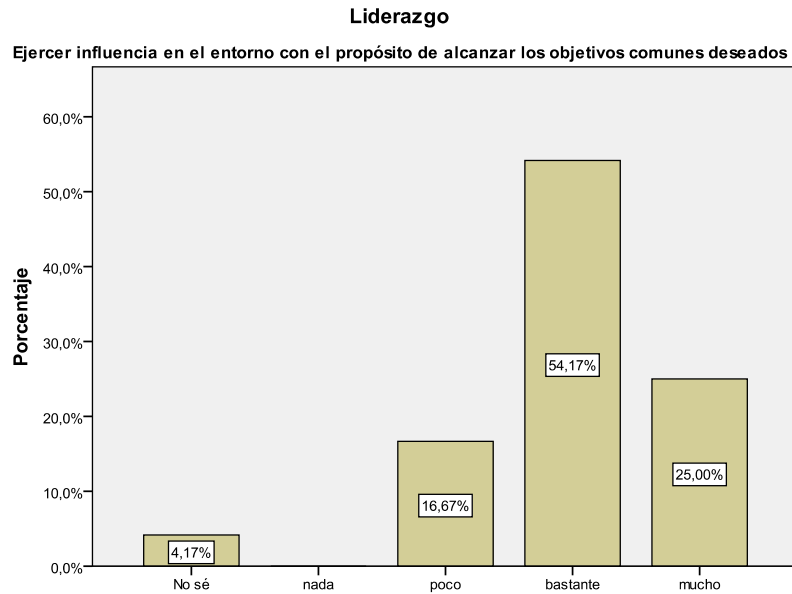


Gráfico 69: Valoración del tercer nivel de la competencia L según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Sentido ético	Identificar la personalidad moral y los principios éticos en las acciones	0,0%	0,0%	4,2%	25,0%	70,8%
	Identificar y reconocer valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones	4,2%	0,0%	4,2%	20,8%	70,8%
	Identificar, reconocer y aplicar valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones	0,0%	0,0%	4,2%	25,0%	70,8%

Tabla 101: Tabla de valoración de la competencia SE en el cuestionario a los estudiantes

Con referencia al sentido ético, poco menos de las tres cuartas partes de la muestra opina que ha aprendido a identificar la personalidad moral y los principios éticos en las acciones, una cuarta parte manifiesta que bastante y un individuo considera que poco. En el siguiente gráfico se reflejan estas valoraciones:

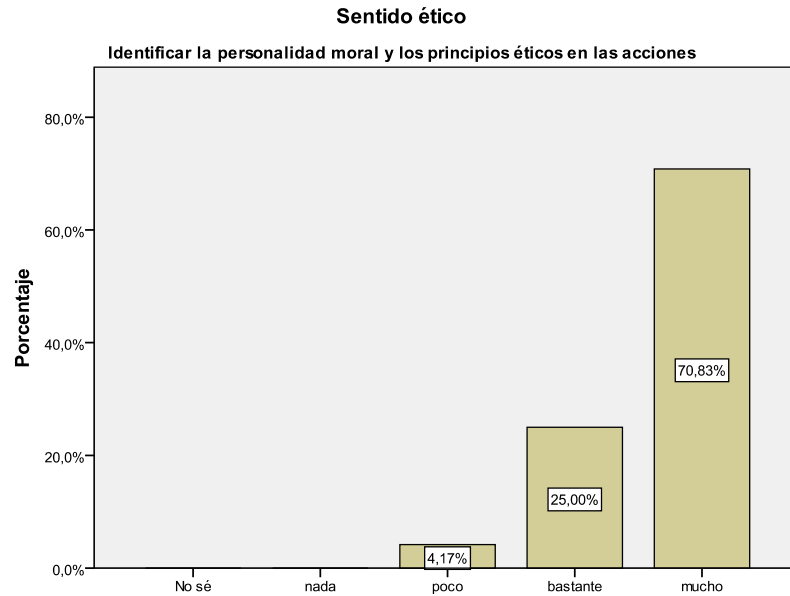


Gráfico 70: Valoración del primer nivel de la competencia SE según los estudiantes

Con respecto al segundo nivel de dominio, los resultados son parecidos a los conseguidos en el primer nivel. Así, casi las tres cuartas partes piensan que han sido capaces de identificar y reconocer valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones, poco menos de una cuarta parte opina que bastante y en este caso, un 4,2% considera que poco y un 4,2% manifiesta no saberlo.

Finalmente, en el tercer nivel de dominio de esta competencia, también se han obtenido resultados parecidos a los anteriores. Casi las tres cuartas partes de la muestra piensan que ha identificado, reconocido y aplicado, en gran medida, valores éticos en sus acciones, una cuarta parte opina que lo ha hecho bastante, y solo un individuo manifiesta que poco.

En los dos gráficos que siguen a continuación se representan los valores del segundo y el tercer nivel de dominio de esta competencia, a los que acabamos de hacer referencia:

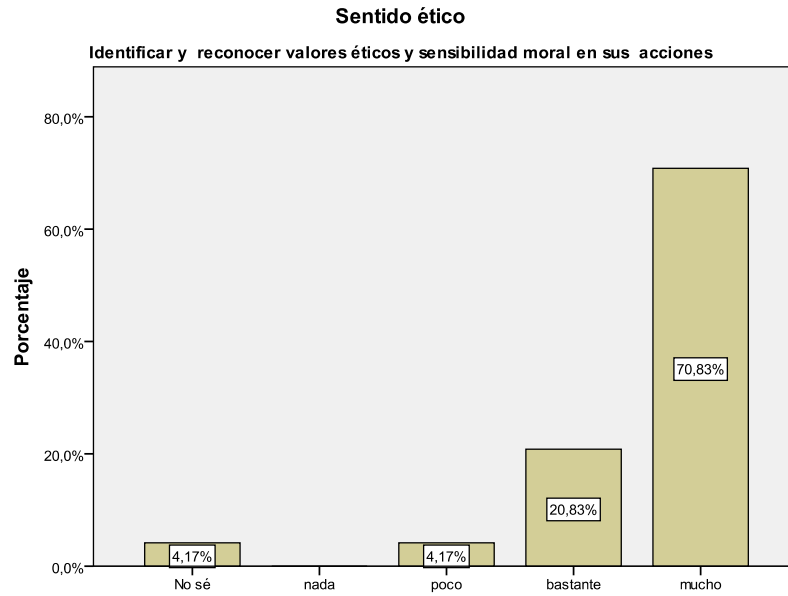


Gráfico 71: Valoración del segundo nivel de la competencia SE según los estudiantes

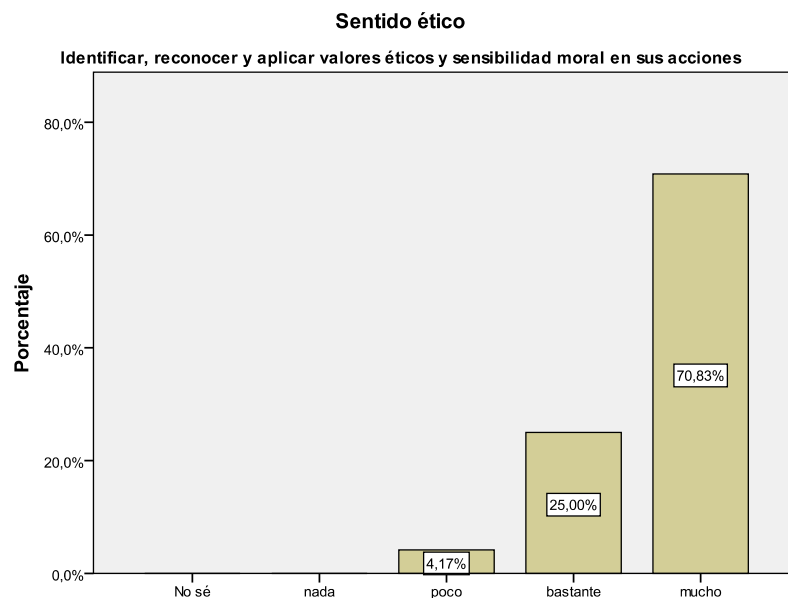


Gráfico 72: Valoración del tercer nivel de la competencia SE según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Responsabilidad social	Reconocer la responsabilidad y el compromiso que supone la propia actuación de servicio a la comunidad	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%
	Actuar con responsabilidad y con el compromiso que supone la acción orientada a la comunidad	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
	Exigirse para poder exigir a los demás actuaciones responsables y comprometidas con la comunidad y con la sociedad en general	0,0%	0,0%	4,2%	20,8%	75,0%

Tabla 102: Tabla de valoración de la competencia RS en el cuestionario a los estudiantes

Con respecto al primer nivel dominio de la competencia relativa a la responsabilidad social, se obtienen valores positivos en su totalidad. Más de las tres cuartas partes reconoce haber aprendido mucho la responsabilidad y el compromiso que supone la propia actuación de servicio a la comunidad, y el resto considera que bastante. En el gráfico siguiente se reflejan estas valoraciones:

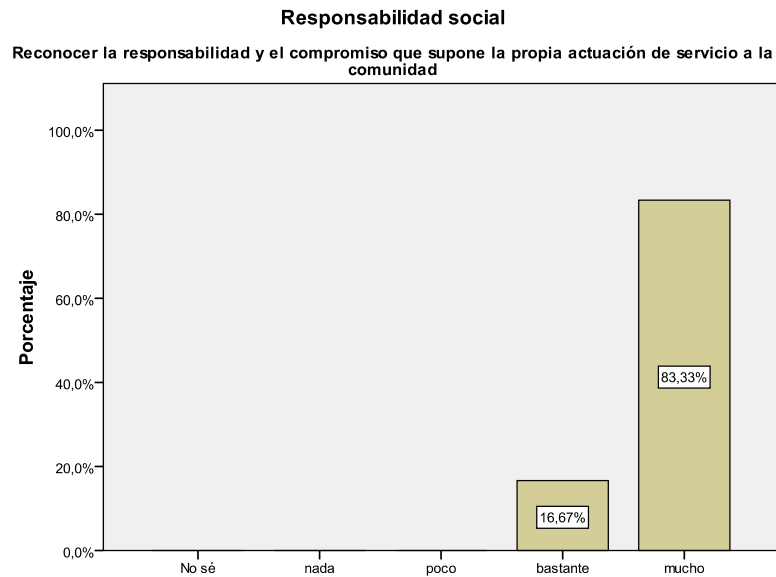


Gráfico 73: Valoración del primer nivel de la competencia RS según los estudiantes

Respecto al segundo nivel de dominio, una tercera parte de la muestra piensa que ha actuado con responsabilidad y con el compromiso que supone la acción orientada a la comunidad. La cuarta parte restante considera que lo ha hecho bastante, tal y como se refleja en el siguiente gráfico:

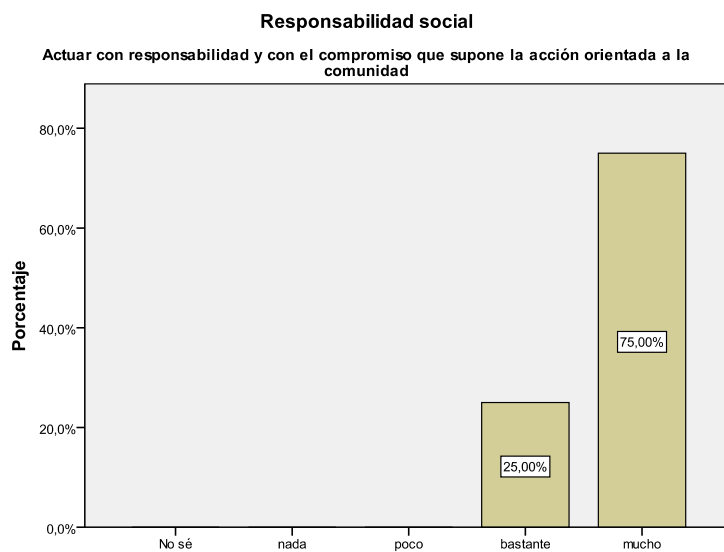


Gráfico 74: Valoración del segundo nivel de la competencia RS según los estudiantes

En el tercer nivel de dominio de esta competencia, referida a la exigencia demostrada para poder exigir a los demás, se obtienen resultados parecidos. Las tres cuartas partes de los estudiantes considera que la ha adquirido al máximo, poco menos de una cuarta parte opina que la ha adquirido bastante y un 4,2% manifiesta que poco. Sirva de ilustración el gráfico que sigue a continuación:

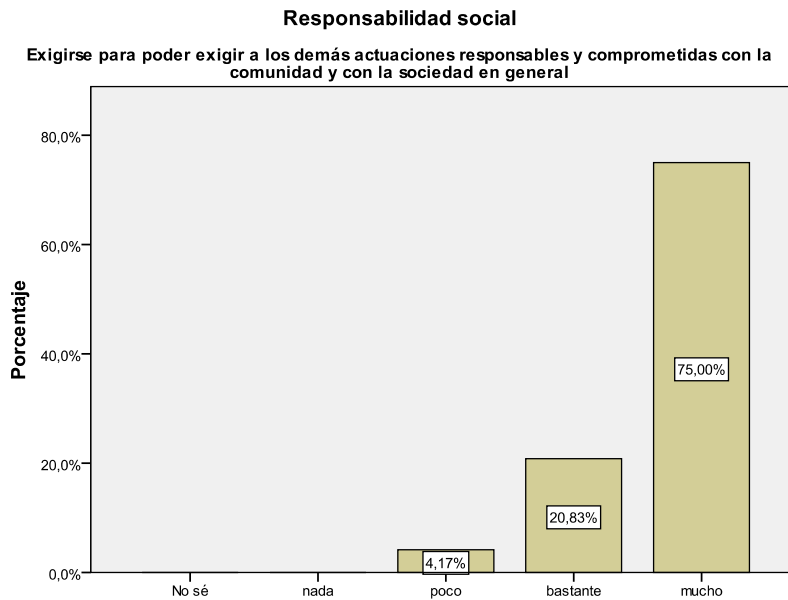


Gráfico 75: Valoración del tercer nivel de la competencia RS según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Pensamiento crítico	Hacerse preguntas sobre la realidad que nos envuelve, considerando los juicios y reflexionando sobre las consecuencias de las acciones propias y ajenas	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	91,7%
	Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%
	Argumentar la pertinencia de los juicios emitidos analizando la coherencia de la propia conducta basándose en los principios y los valores que los fundamentan	0,0%	0,0%	4,2%	29,1%	66,7%

Tabla 103: Tabla de valoración de la competencia PC en el cuestionario a los estudiantes

En el primer nivel de dominio de esta competencia, casi el total de los encuestados manifiesta que ha aprendido mucho a hacerse preguntas sobre la realidad que nos rodea y el 8,3% considera que ha aprendido bastante.

En el segundo nivel de la competencia relativa al pensamiento crítico, el total de la muestra ha valorado positivamente esta competencia. En los dos gráficos que siguen a continuación se

representan los valores atribuidos a estos dos niveles de dominio de adquisición de la competencia.

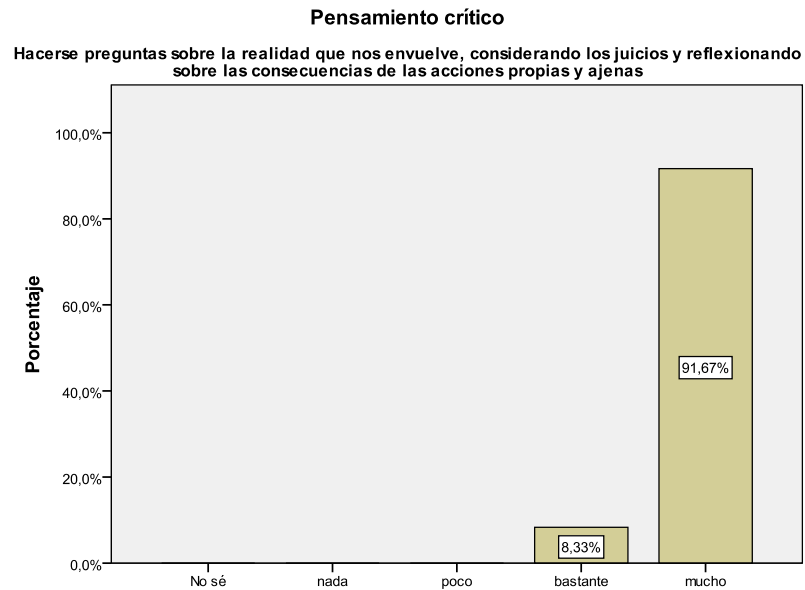


Gráfico 76: Valoración del primer nivel de la competencia PC según los estudiantes

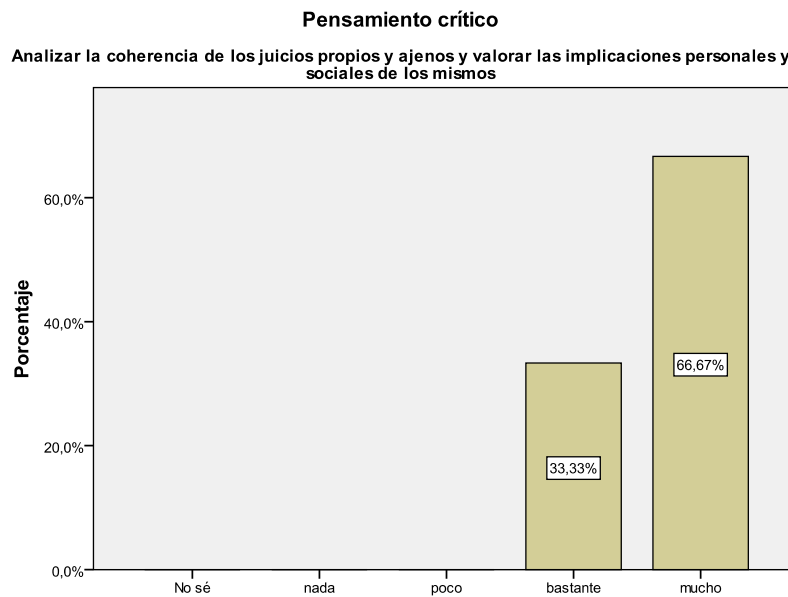


Gráfico 77: Valoración del segundo nivel de la competencia PC según los estudiantes

Para finalizar con esta competencia indicar que mucho más de la mitad de los estudiantes manifiesta haber adquirido, al máximo, este tercer nivel que le ha permitido argumentar la pertinencia de los juicios analizando la coherencia de la propia conducta; más de una cuarta parte opina que lo ha adquirido bastante y un 4,2% considera que poco, tal y como se refleja en el siguiente gráfico:

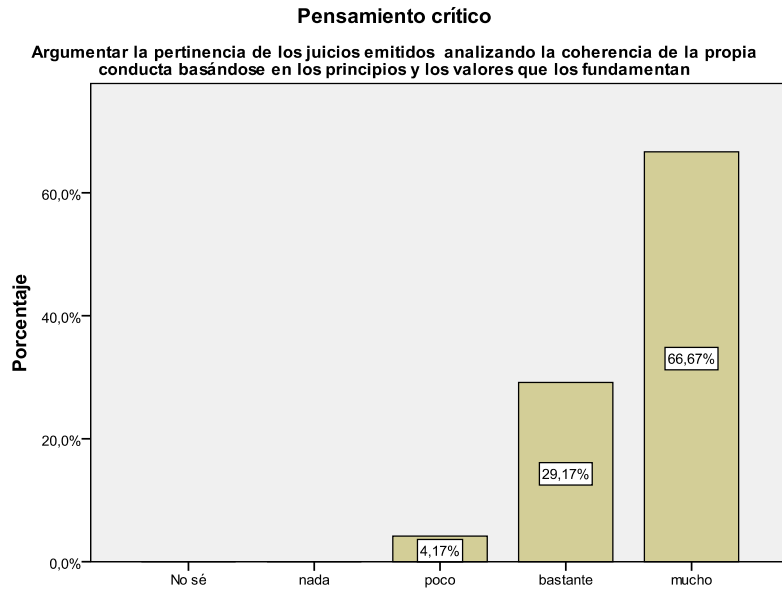


Gráfico 78: Valoración del tercer nivel de la competencia PC según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Comunicación interpersonal	Establecer relaciones dialogantes con los demás expresándose de forma clara y asertiva	0,0%	0,0%	4,2%	29,1%	66,7%
	Hacer uso del diálogo y el entendimiento para colaborar y generar buenas relaciones con otras personas	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%
	Fomentar una comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo	0,0%	0,0%	4,2%	16,6%	79,2%

Tabla 104: Tabla de valoración de la competencia CI en el cuestionario a los estudiantes

Con relación a los dos primeros niveles de dominio correspondientes a la comunicación interpersonal, un 66,7% de los estudiantes, en ambos casos, han considerado que han aprendido mucho a establecer relaciones dialogantes con los demás, y más de una cuarta parte también en ambos casos, piensa que bastante. En el caso del primer nivel de dominio, el 4,2% restante opina que poco.

Los dos gráficos que siguen a continuación ilustran estas valoraciones obtenidas en el primer y el segundo nivel de esta competencia:

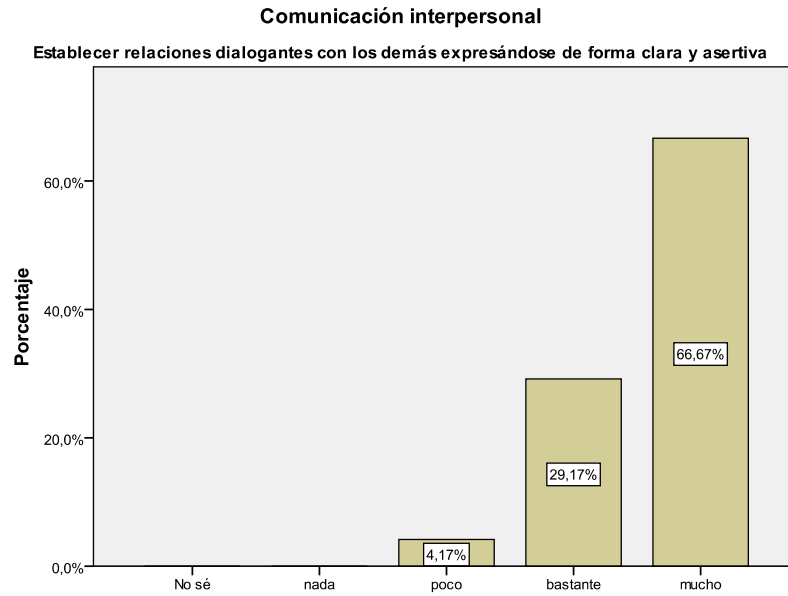


Gráfico 79: Valoración del primer nivel de la competencia CI según los estudiantes

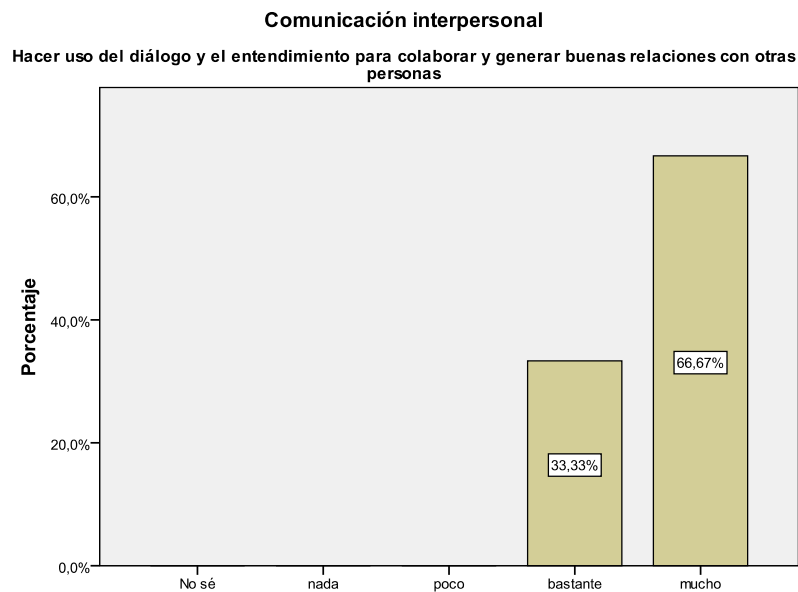


Gráfico 80: Valoración del segundo nivel de la competencia CI según los estudiantes

En el tercer nivel de dominio de la competencia de comunicación interpersonal, más de las tres cuartas partes opina que ha fomentado mucho la comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo, un 16,7% considera que bastante y un individuo opina que la ha fomentado poco. En el siguiente gráfico se representan estos resultados:

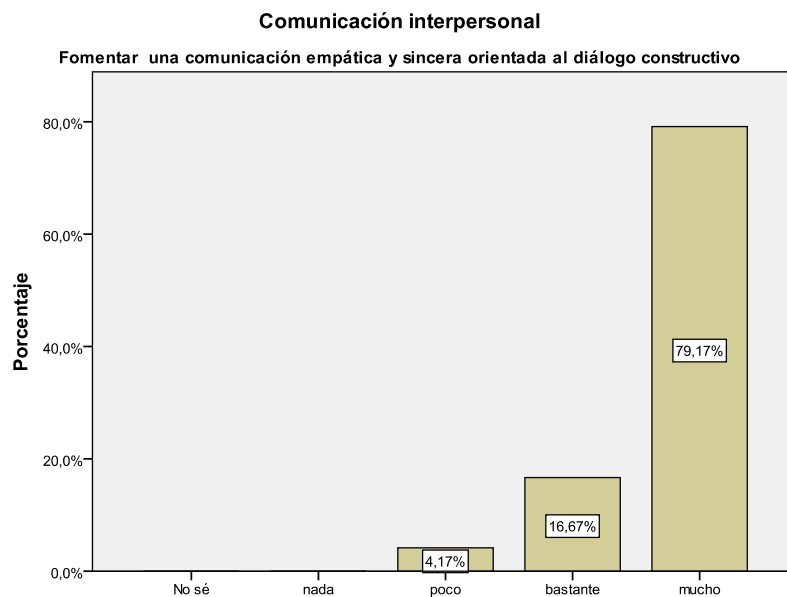


Gráfico 81: Valoración del tercer nivel de la competencia CI según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Resolución de problemas	Identificar y analizar un problema para poder encontrar vías de solución mediante la aplicación de los métodos aprendidos	0,0%	0,0%	4,2%	37,5%	58,3%
	Utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y poder construir una solución eficiente y eficaz	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%
	Proponer y construir en equipo soluciones a los problemas planteados considerando una visión más global que pueda generar diversas alternativas eficaces para solucionarlos	0,0%	0,0%	12,5%	41,7%	45,8%

Tabla 105: Tabla de valoración de la competencia RP en el cuestionario a los estudiantes

Con relación a los dos primeros niveles de dominio de la competencia relativa a la resolución de problemas, más de la mitad de estudiantes piensa que ha aprendido a identificar y analizar problemas para poder encontrar vías de solución y a utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y llegar a la buena solución. Más de una cuarta parte restante piensa que ha adquirido bastante este primer y segundo nivel de dominio de la competencia y el 4,2% opina que poco en ambos casos.

Finalmente, el tercer nivel de dominio de esta competencia ha sido valorado al máximo por el 45,8% de la muestra, el 41% ha considerado que ha adquirido bastante este nivel y el resto manifiesta no haber propuesto y construido en equipo soluciones a los problemas planteados.

En los tres gráficos que siguen a continuación se representan las frecuencias para cada uno de los niveles de dominio de esta competencia:

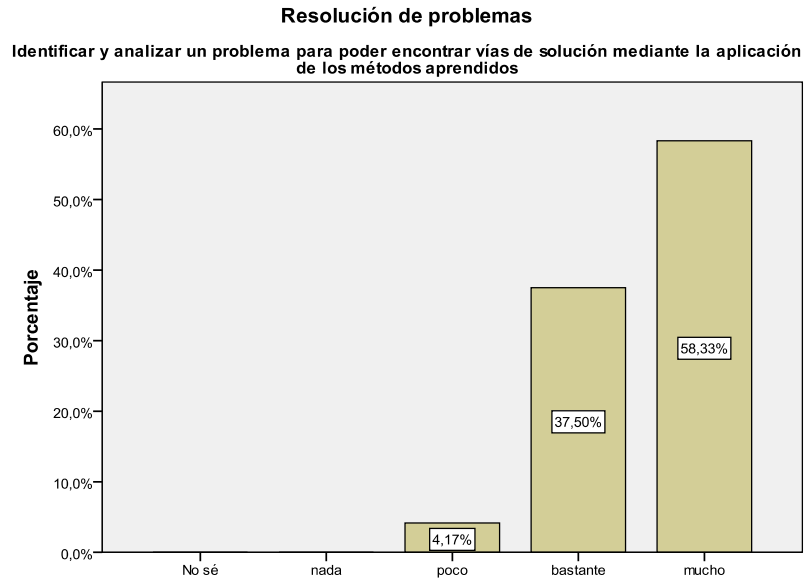


Gráfico 82: Valoración del primer nivel de la competencia RP según los estudiantes

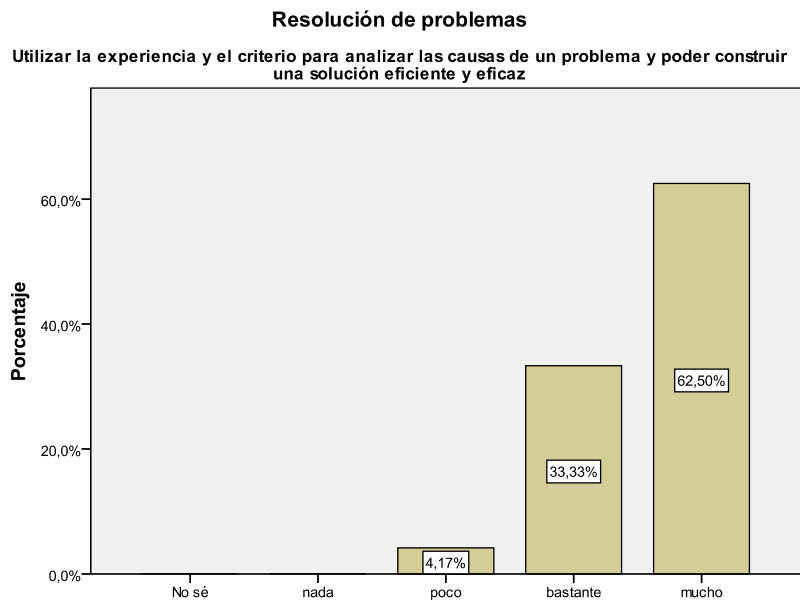


Gráfico 83: Valoración del segundo nivel de la competencia RP según los estudiantes

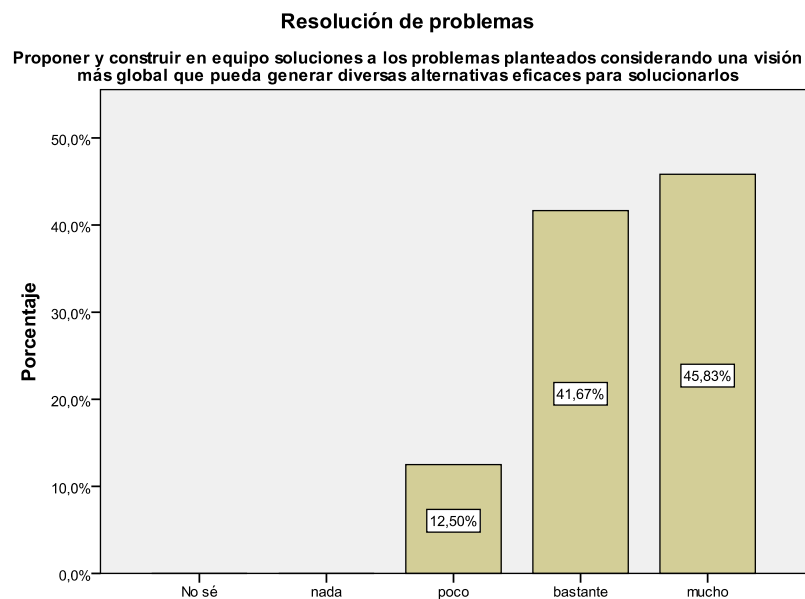


Gráfico 84: Valoración del tercer nivel de la competencia RP según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Orientación a la calidad	Cumplir con los requisitos del trabajo académico	0,0%	0,0%	0,0%	29,2%	70,8%
	Mejorar sistemáticamente el trabajo personal	4,2%	0,0%	0,0%	12,5%	83,3%
	Revisar de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y comunes	4,2%	0,0%	0,0%	16,6%	79,2%

Tabla 106: Tabla de valoración de la competencia OC en el cuestionario a los estudiantes

Con relación a la competencia orientada a la calidad, poco menos de las tres cuartas partes de los encuestados manifiestan haber cumplido en grado máximo con los requisitos del trabajo académico y el resto opina que los ha cumplido bastante.

Respecto al segundo nivel de dominio relativo a la mejora sistemática del trabajo personal, un porcentaje superior a las tres cuartas partes opina que ha mejorado mucho, el 12,5% opina que bastante y un individuo manifiesta no saberlo.

Con referencia al tercer nivel de dominio de esta competencia, también más de las tres cuartas partes opina que ha revisado mucho y de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y los comunes; un 16,7% considera que las ha revisado bastante y un individuo manifiesta no saberlo.

En los tres gráficos siguientes se representan las valoraciones relativas a estos tres niveles de dominio de la competencia relativa a la orientación a la calidad.

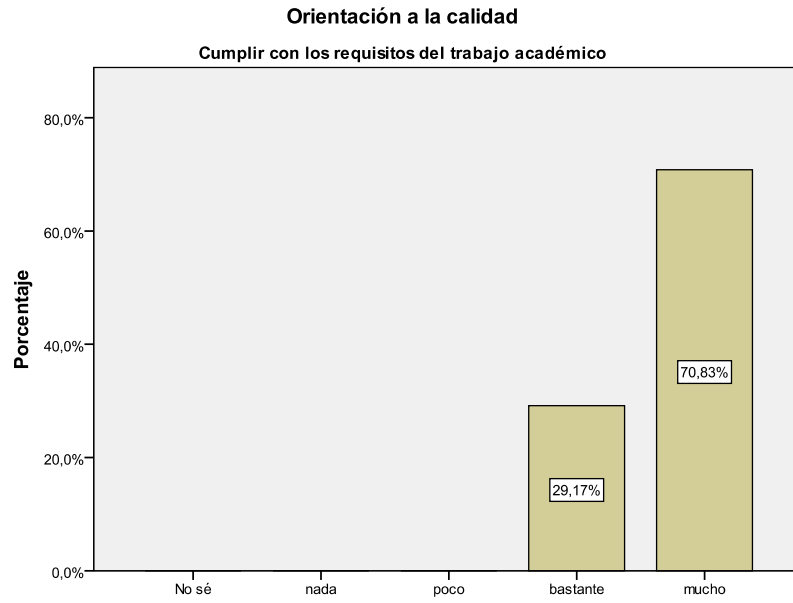


Gráfico 85: Valoración del primer nivel de la competencia OA según los estudiantes

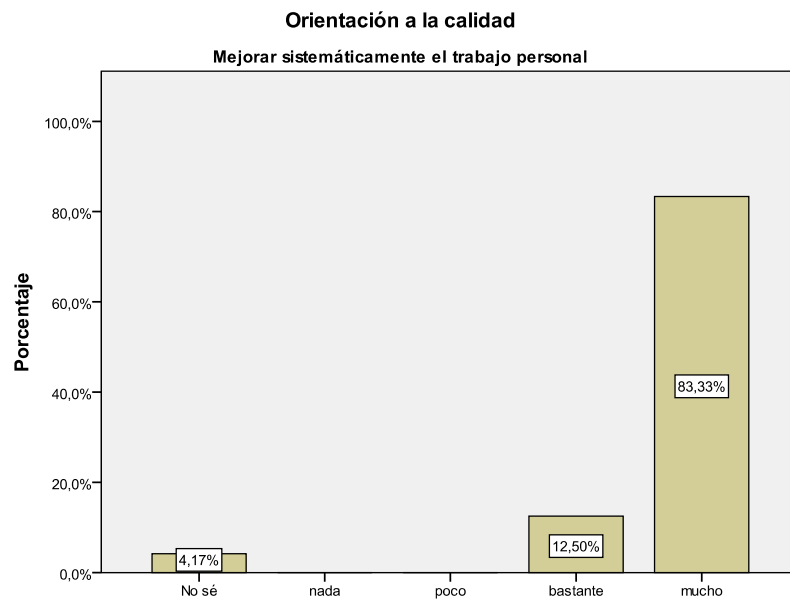


Gráfico 86: Valoración del segundo nivel de la competencia OA según los estudiantes

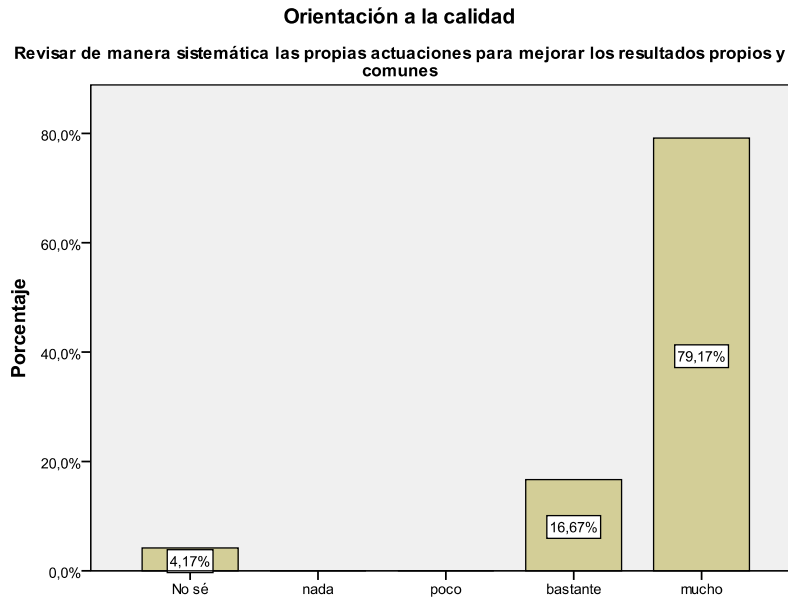


Gráfico 87: Valoración del tercer nivel de la competencia OA según los estudiantes

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Diversidad e interculturalidad	Comprender la diversidad cultural y social como fenómeno humano	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	91,7%
	Comprender la diversidad cultural y social interactuando desde el respeto	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%	95,8%
	Comprender y actuar con respeto ante la diversidad cultural y social considerándola como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	91,7%

Tabla 107: Tabla de valoración de la competencia DI en el cuestionario a los estudiantes

Con esta tabla de valoración llegamos a la última de las quince competencias que ha sido valorada por los estudiantes de manera bastante parecida en los tres niveles de dominio definidos. Así, el primer y el tercer nivel de dominio correspondiente a la diversidad y la interculturalidad ha sido valorado al máximo por el 91,7% de los estudiantes y el resto, en ambos casos, ha considerado que la experiencia le ha permitido comprender bastante la diversidad cultural y social como fenómeno humano.

Haciendo referencia al segundo nivel de dominio de esta misma competencia, el 100% de la muestra manifiesta haber comprendido mucho o bastante la diversidad cultural y social hecho que le ha permitido interactuar desde el respeto. Los tres gráficos que siguen a continuación reflejan las valoraciones relativas al primer, segundo y tercer nivel de adquisición de esta competencia.

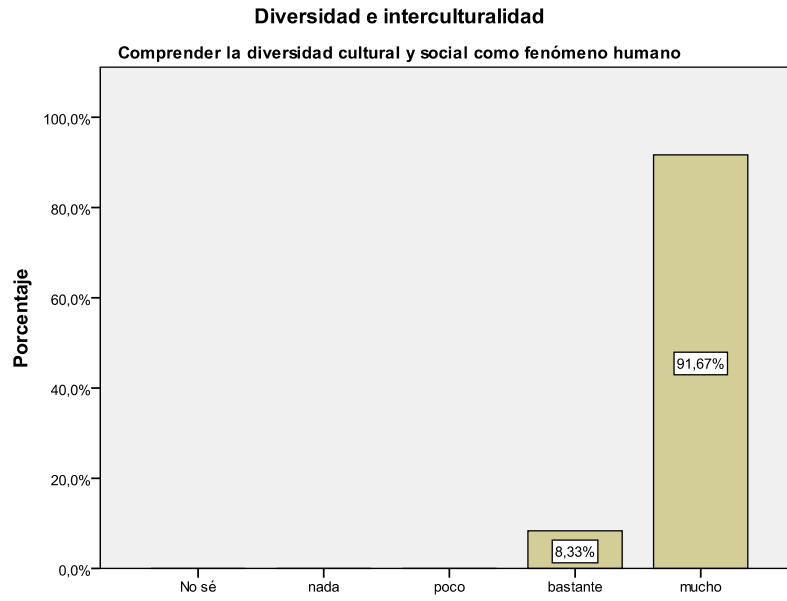


Gráfico 88: Valoración del primer nivel de la competencia DI según los estudiantes

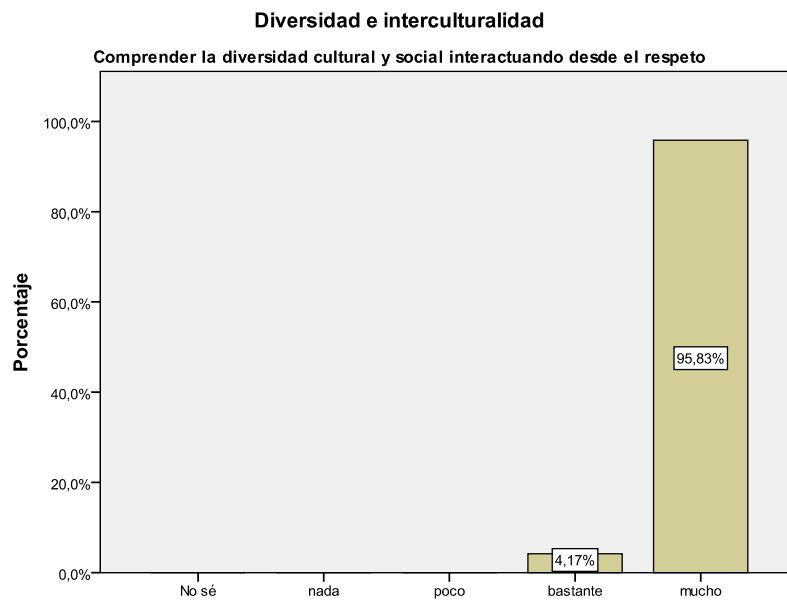


Gráfico 89: Valoración del segundo nivel de la competencia DI según los estudiantes

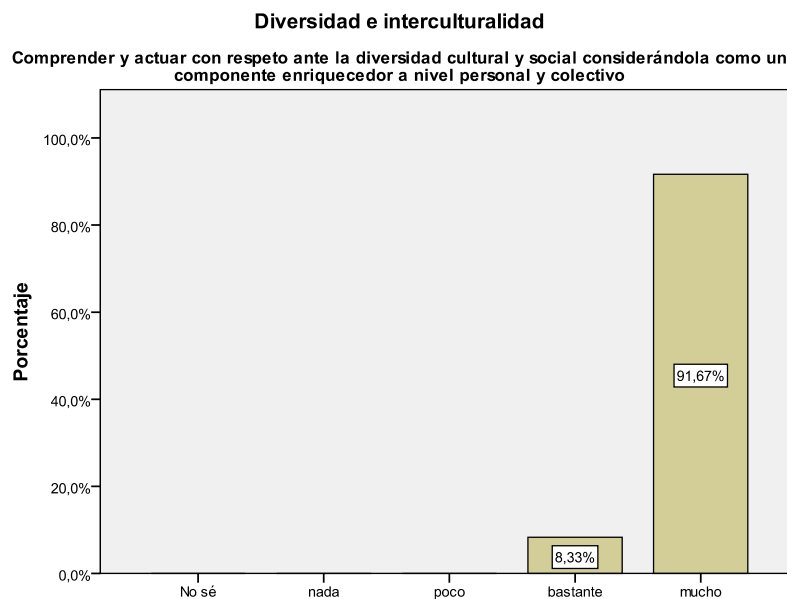


Gráfico 90: Valoración del tercer nivel de la competencia DI según los estudiantes

Hasta aquí el análisis de los datos referentes a la valoración que los estudiantes realizaron de las competencias adquiridas después de la experiencia de prácticas de ApS.

En el siguiente apartado vamos a recoger los datos obtenidos en el apartado referente a los aprendizajes y los conocimientos adquiridos, según las valoraciones otorgadas por los estudiantes a cada una de las preguntas.

9.9.1.2. Aprendizajes y conocimientos adquiridos

El apartado del cuestionario que recogía la opinión de los veinticuatro estudiantes en relación a los aprendizajes adquiridos, pretendía completar algunos aspectos relativos a las competencias recogidas en el apartado anterior. Las preguntas y los datos obtenidos en las valoraciones realizadas se han recogido en la siguiente tabla:

APRENDIZAJES ADQUIRIDOS					
Variables	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Me ha permitido aplicar contenidos aprendidos en clase en relación a problemas reales	0,0%	0,0%	25,0%	58,3%	16,7%
A raíz de esta experiencia he adquirido aprendizajes difíciles de haber adquirido en clase	0,0%	0,0%	12,5%	50,0%	37,5%
Me ha permitido conocerme mejor a mi mismo/a	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%
Me ha permitido ver que, con mis actuaciones, puedo contribuir a conseguir el bien de los demás	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%

Tabla 108: Valoraciones de los aprendizajes adquiridos en el cuestionario a los estudiantes

Pretendíamos conocer si los estudiantes consideraban que, en el contexto de prácticas, habían podido aplicar contenidos aprendidos en clase respecto a problemas reales. Los resultados han

sido dispersos. Aunque la mayoría han sido positivos, puesto que más de la mitad de la muestra considera que ha podido aplicar bastantes contenidos aprendidos y un 16,7% de la muestra opina que ha podido aplicar muchos contenidos, un cuarta parte ha considerado que ha podido aplicar pocos contenidos aprendidos en clase respecto a problemas reales.

Con relación a la segunda pregunta recogida en la tabla anterior, los datos ponen en evidencia que el 37% de los encuestados manifiesta haber adquirido muchos aprendizajes que eran difíciles de haber aprendido en clase, la mitad opina que bastantes y un 12,5% considera que han sido pocos.

Con referencia al conocimiento de uno mismo, mucho más de la mitad de los estudiantes piensa que la experiencia le ha permitido conocerse mucho mejor a sí mismo, más de una cuarta parte opina que bastante y solo uno manifiesta que poco.

Finalmente y en relación a la contribución al bien de los demás, la gran mayoría de los estudiantes se ha dado cuenta de que con sus actuaciones ha contribuido mucho al bien común y el 16,7% opina que con sus actuaciones han contribuido bastante. Ninguno de los estudiantes ha considerado que sus actuaciones han aportado poco o nada a los demás.

Los gráficos de barras que siguen a continuación reflejan la distribución de las frecuencias para cada una de las variables estudiada en este apartado:

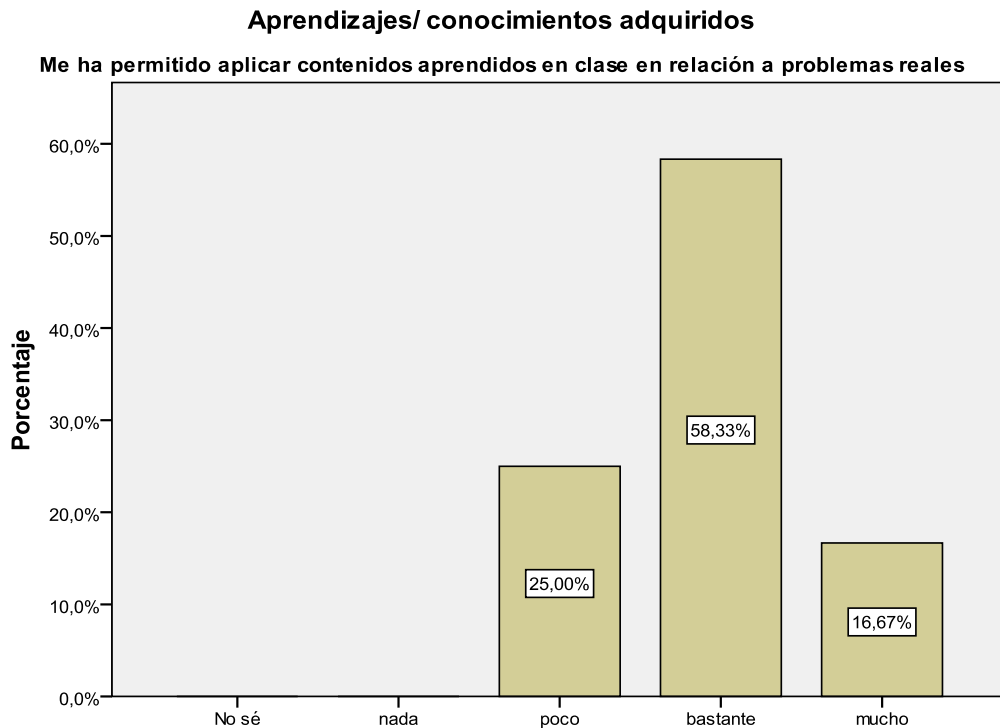


Gráfico 91: Frecuencias relativas a la aplicación de los contenidos aprendidos en clase

Aprendizajes/ conocimientos adquiridos

A raíz de esta experiencia he adquirido aprendizajes difíciles de haber adquirido en clase

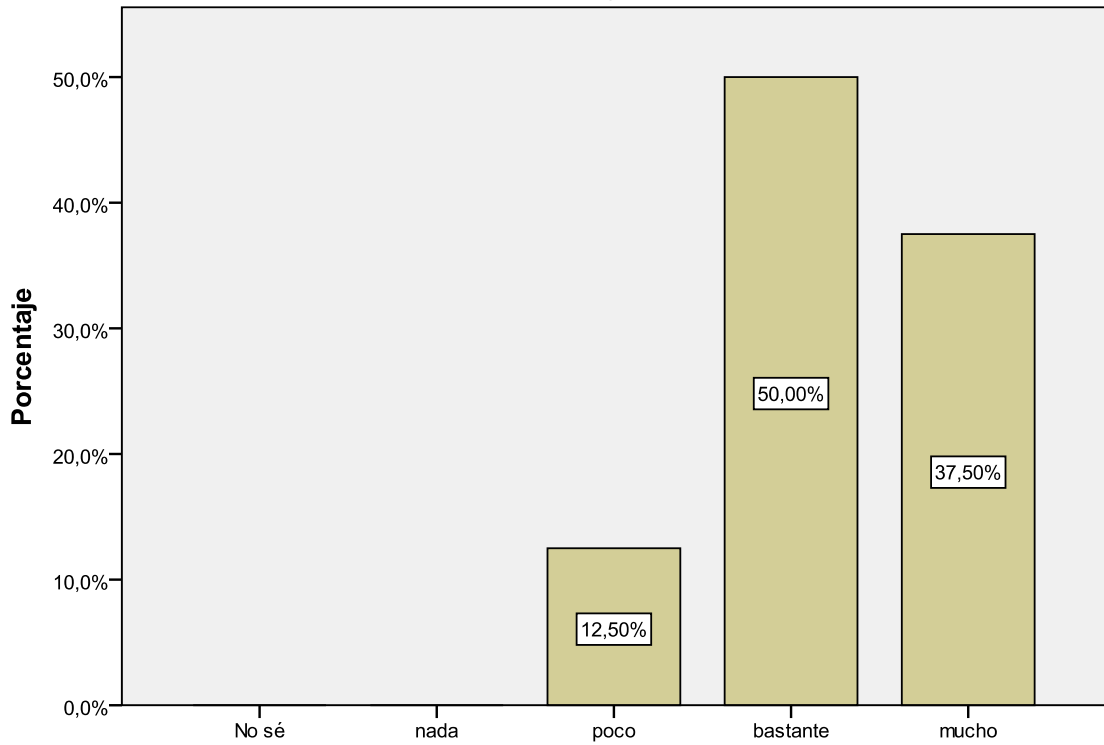


Gráfico 92: Frecuencias relativas a la adquisición de aprendizajes difíciles de adquirir en clase

Aprendizajes/ conocimientos adquiridos

Me ha permitido conocerme mejor a mi mismo/a

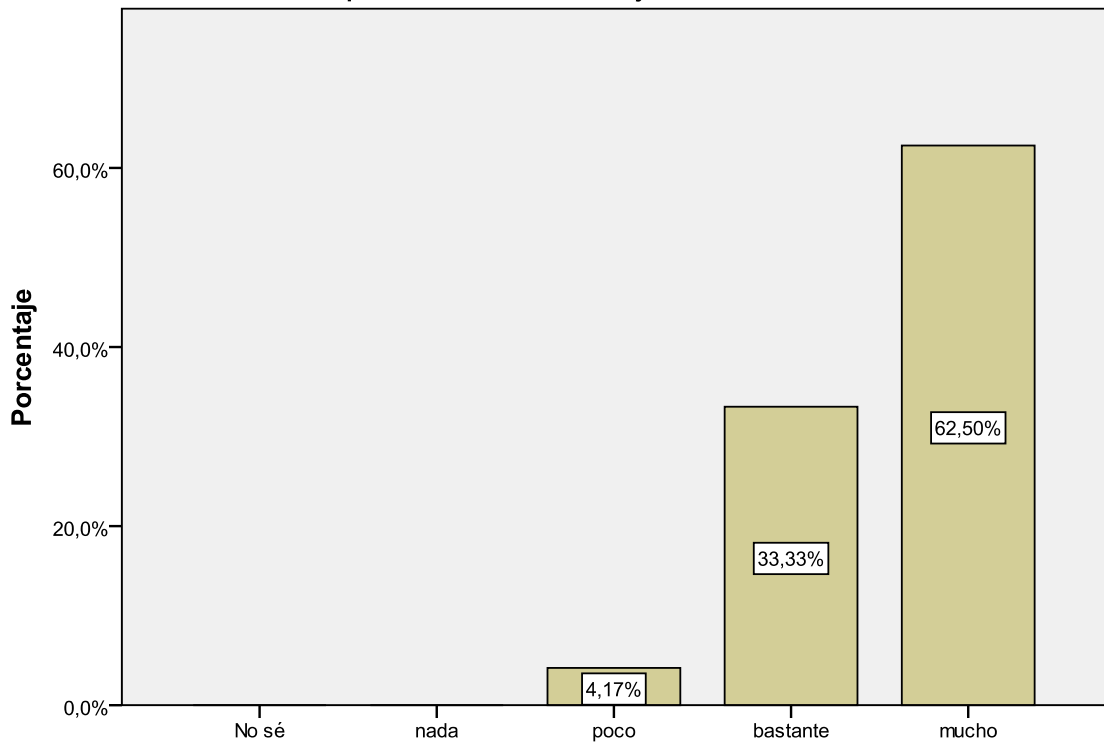


Gráfico 93: Frecuencias relativas al conocimiento de uno mismo

Aprendizajes/ conocimientos adquiridos

Me ha permitido ver que, con mis actuaciones, puedo contribuir a conseguir el bien de los demás

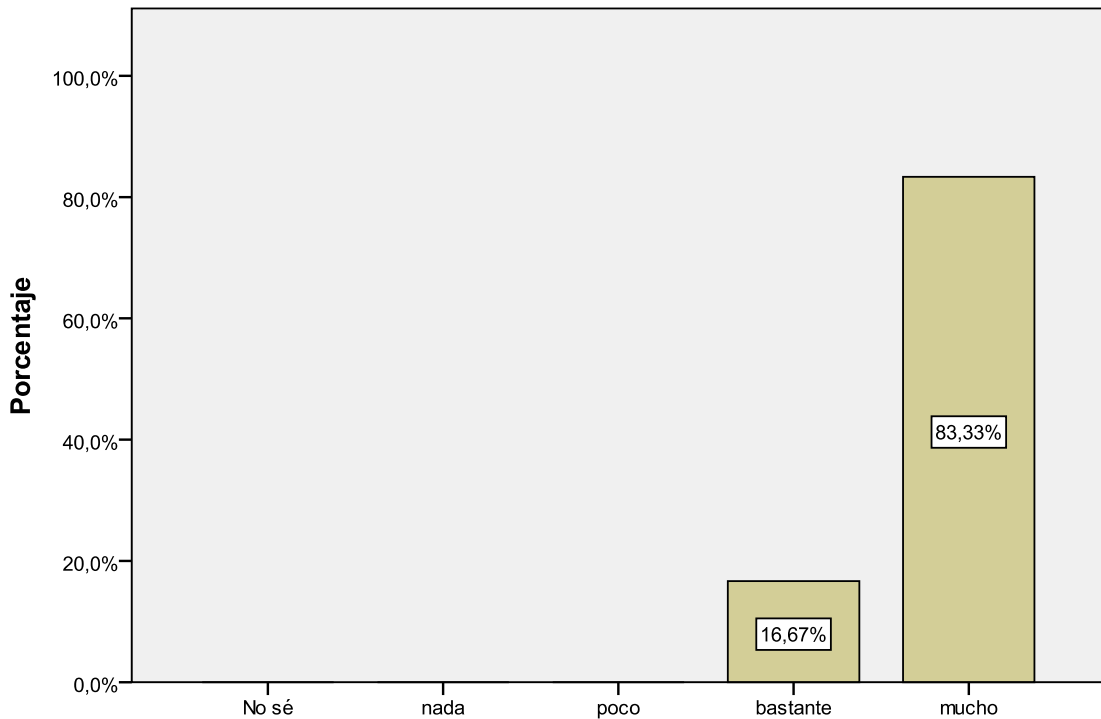


Gráfico 94: Frecuencias relativas a la contribución al bien común

9.9.1.3. Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia

Un tercer apartado del cuestionario, (C2), recogía la valoración del impacto educativo que hacían los estudiantes respecto a la motivación para la realización del proyecto; la satisfacción con las acciones realizadas, el interés por continuar colaborando con el proyecto; el grado de desarrollo a nivel académico, profesional, individual y social.

Finalmente se les pedía su valoración respecto a pertinencia de la inclusión de actividades del servicio a la comunidad en el programa de estudios de Magisterio y en los programas universitarios, en general.

Al igual que ocurre con el apartado anterior, la información recogida en este apartado del cuestionario a los estudiantes complementa la información recogida a través de las valoraciones realizadas en el caso de las competencias.

Así pues, en la tabla siguiente se recogen los porcentajes para cada una de las valoraciones atribuidas por los estudiantes a cada una de las variables:

VALORACIÓN DEL IMPACTO EDUCATIVO					
VARIABLES	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Motivación para realizar el proyecto	0,0%	0,0%	4,2%	12,5%	83,3%
Satisfacción con las acciones realizadas	0,0%	0,0%	0,00%	33,3%	66,7%
Interés por continuar colaborando para desarrollar el proyecto	0,0%	0,0%	8,3%	29,2%	62,5%
La experiencia ha contribuido a mi desarrollo académico	0,0%	0,0%	8,3%	37,5%	54,2%
La experiencia ha contribuido a mi desarrollo profesional	0,0%	4,2%	8,3%	25,0%	62,5%
La experiencia ha contribuido a mi desarrollo personal	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%
He mejorado mi “aprender a actuar y a vivir con los demás”	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%
Considero que los estudios de Magisterio y en general los estudios superiores, deberían incluir el desarrollo de competencias a través de actividades de servicio a la comunidad	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%

Tabla 109: Valoraciones del impacto educativo en el cuestionario a los estudiantes

El nivel de motivación viene determinado por el interés en las actividades del programa. En este sentido, los datos recogidos nos indican, tal y como se refleja en el gráfico de barras que sigue a continuación, que existió un alto grado de motivación por parte de los estudiantes para realizar el proyecto. Solamente un individuo ha manifestado poca motivación para realizar el proyecto.

Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º

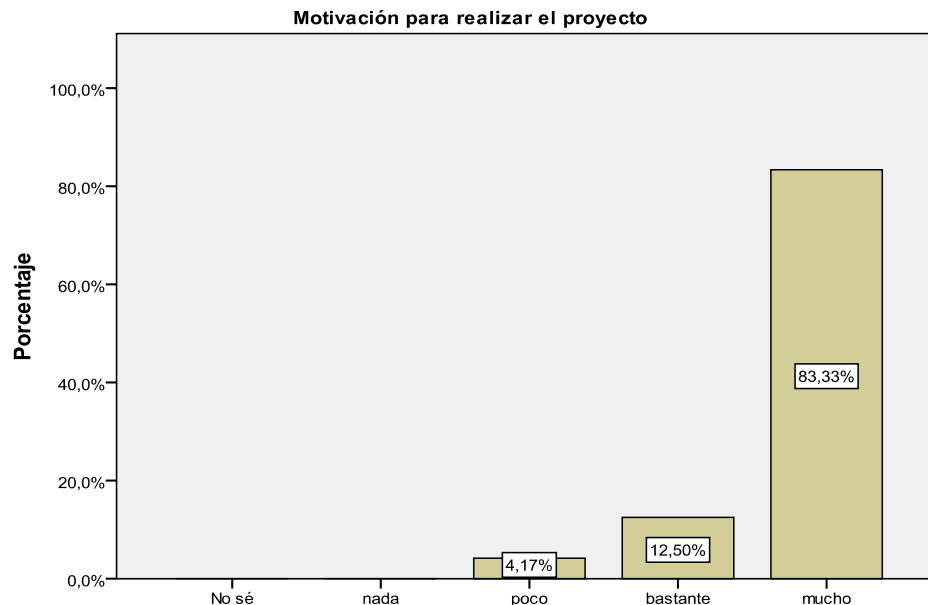


Gráfico 95: Valoraciones relativas a la motivación para realizar el proyecto

Con referencia a la satisfacción con las acciones realizadas, el conjunto de las valoraciones ha sido positivo. El gráfico de frecuencias que sigue a continuación simboliza los resultados relativos a las dos variables consideradas.

Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º

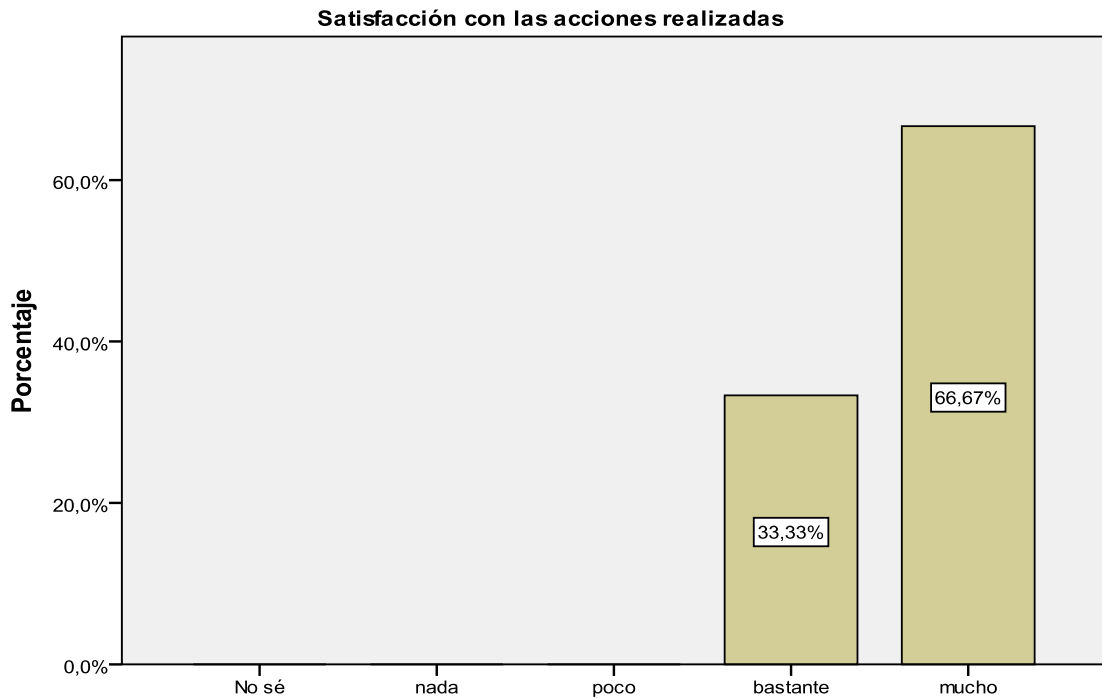


Gráfico 96: Valoraciones relativas a la satisfacción con las acciones realizadas

Del mismo modo y tal vez en relación con los resultados anteriores, mucho más de la mitad de los estudiantes manifiesta tener mucho interés por continuar colaborando con el proyecto y más de una cuarta parte restante declara tener bastante interés por continuar vinculado al proyecto. En esta última variable, el 8,3% restante revela tener poco interés. El gráfico de barras correspondiente que representa los valores relativos al interés por continuar colaborando con el proyecto es el que sigue a continuación:

Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º



Gráfico 97: Valoraciones relativas al interés mostrado para continuar colaborando con el proyecto

Los cuatro gráficos recogidos en las páginas siguientes muestran respectivamente las frecuencias en los distintos valores otorgados a las variables relativas al desarrollo académico, profesional, personal y social (aprender a actuar y vivir con los demás). Hacer mención que estas cuatro dimensiones son las que componen la formación en sentido amplio que hemos considerado en el marco teórico.

Así, con respecto al desarrollo académico, más de la mitad de los estudiantes manifiesta que la experiencia ha contribuido mucho a su desarrollo académico, un 37,5% considera que bastante y dos individuos piensan que la experiencia ha contribuido poco a su desarrollo académico.

Acerca del desarrollo profesional, mucho más de la mitad opina que la experiencia ha contribuido mucho a su desarrollo profesional, una cuarta parte manifiesta que ha contribuido bastante, un 8,3% manifiesta que poco y un individuo afirma que poco.

Los dos gráficos que siguen a continuación muestran los valores otorgados a estas dos variables:

Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º

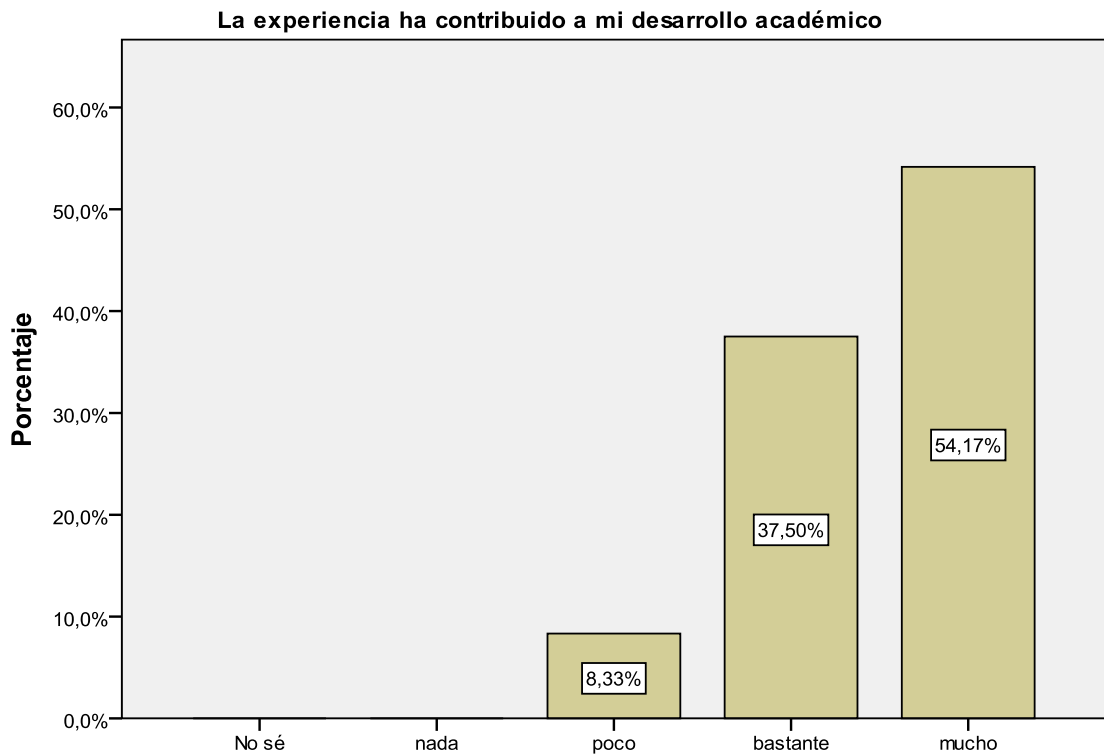


Gráfico 98: Valoraciones relativas al grado de desarrollo académico adquirido

Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º

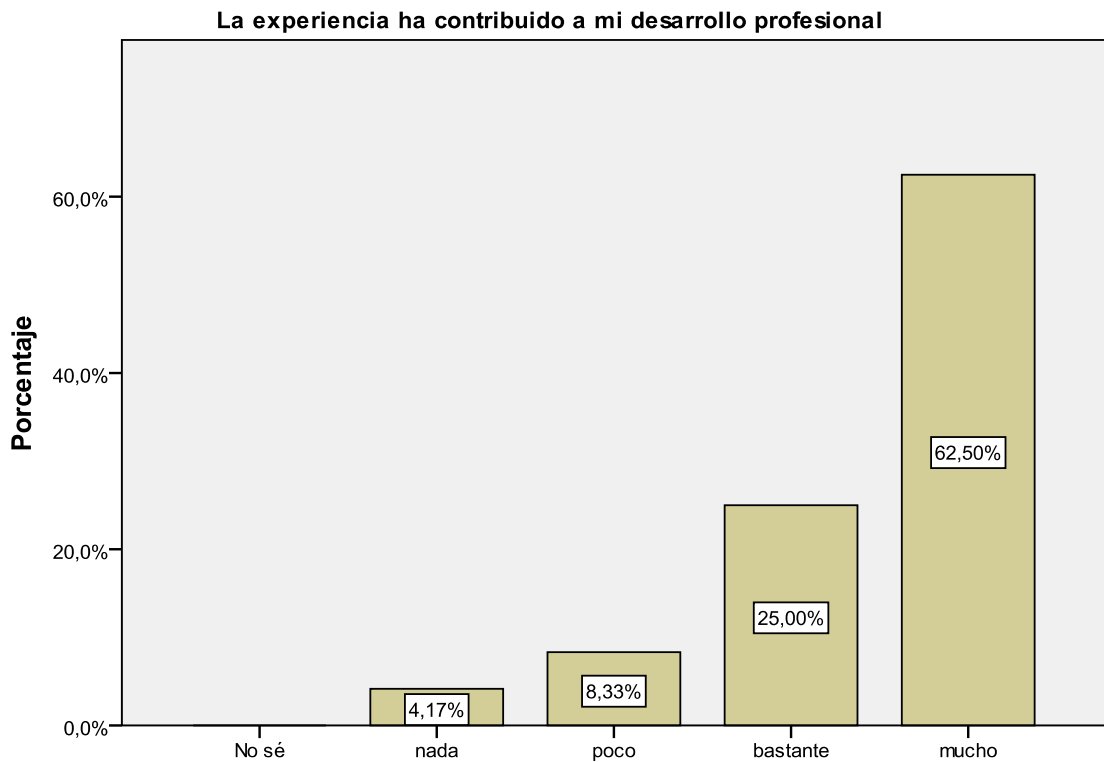


Gráfico 99: Valoraciones relativas al grado de desarrollo profesional adquirido

Con referencia al desarrollo personal, los estudiantes han dado valores muy positivos a esta variable, tal y como se refleja en el gráfico que sigue a continuación:

Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º

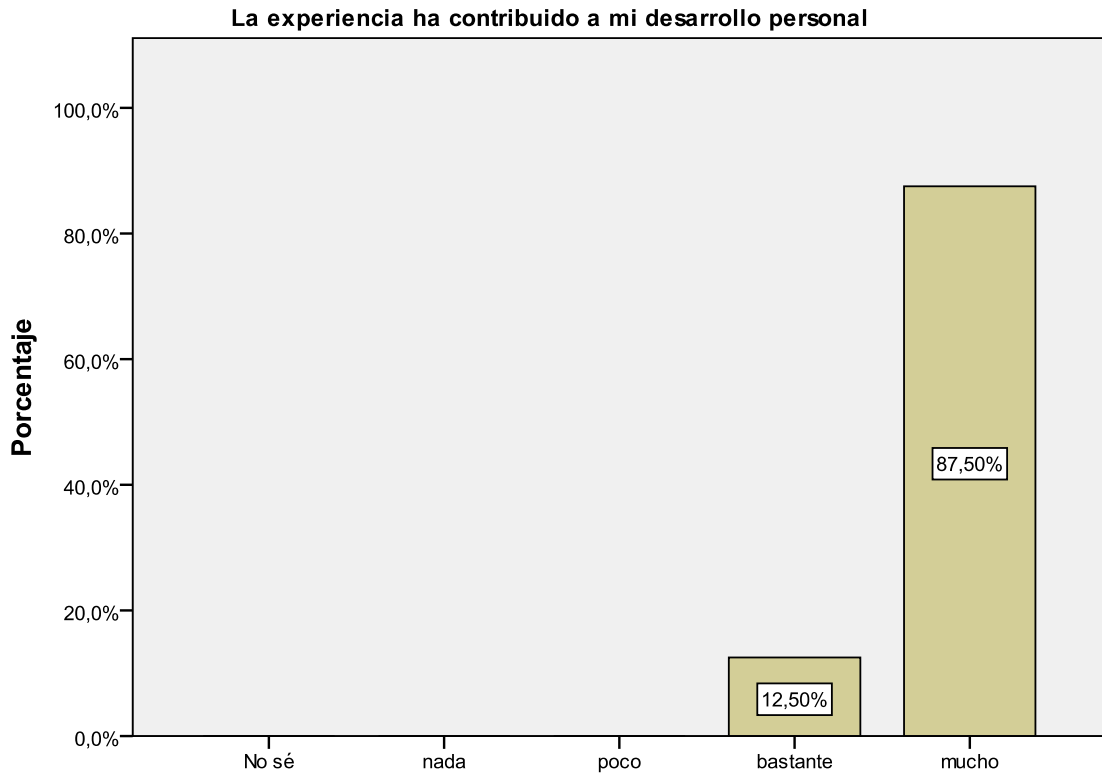


Gráfico 100: Valoraciones relativas al grado de desarrollo personal adquirido

Con respecto al desarrollo social que, recordemos que a sugerencia de los jueces que validaron el cuestionario redactamos como “aprender a actuar y a vivir con los demás”, todos los valores han sido también positivos. Mucho más de la mitad considera que la experiencia ha contribuido mucho al desarrollo social y el resto opina que bastante.

Finalmente y con referencia a la pertinencia de la inclusión del servicio en los estudios de Magisterio, y en los estudios superiores en general, como parte de la formación, el 83,3% considera que es muy pertinente esta inclusión y el 16,7% opina que lo es bastante.

Para ilustrar las valoraciones relativas a estas dos variables sirvan de ejemplo los dos gráficos que siguen a continuación:

Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º

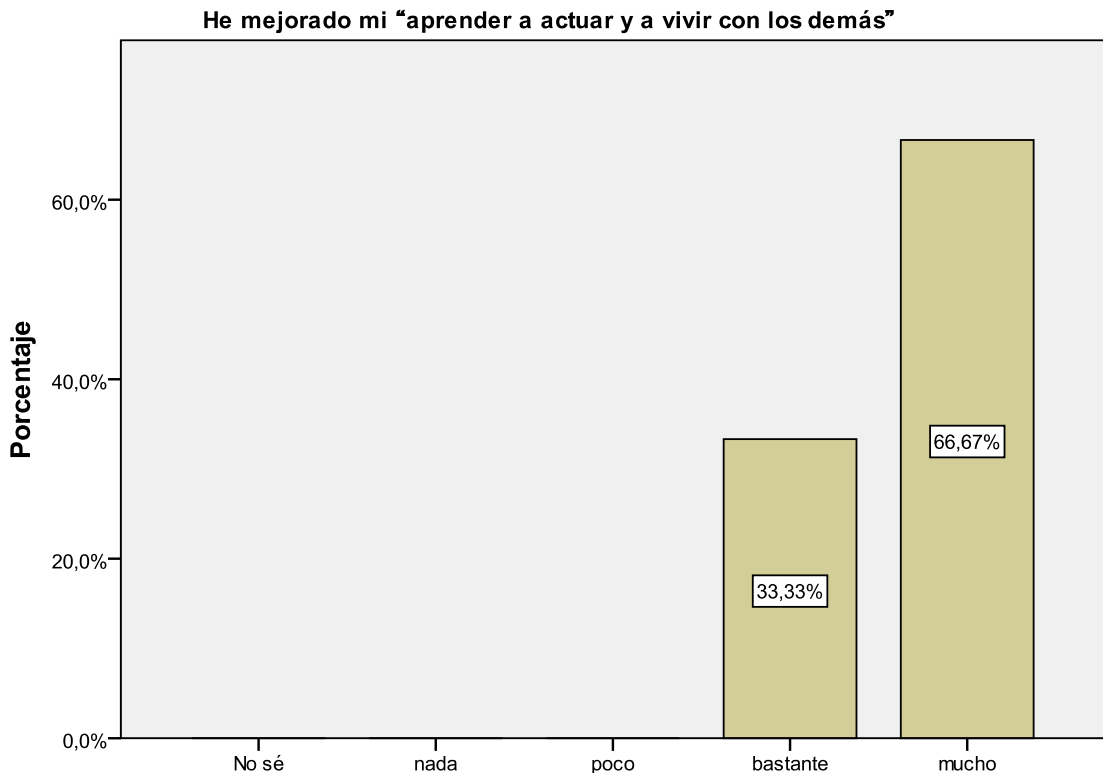


Gráfico 101: Valoraciones relativas al grado de desarrollo social adquirido

Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º

Considero que los estudios de Magisterio y en general los estudios superiores, deberían incluir el desarrollo de competencias a través de actividades de servicio a la comunidad

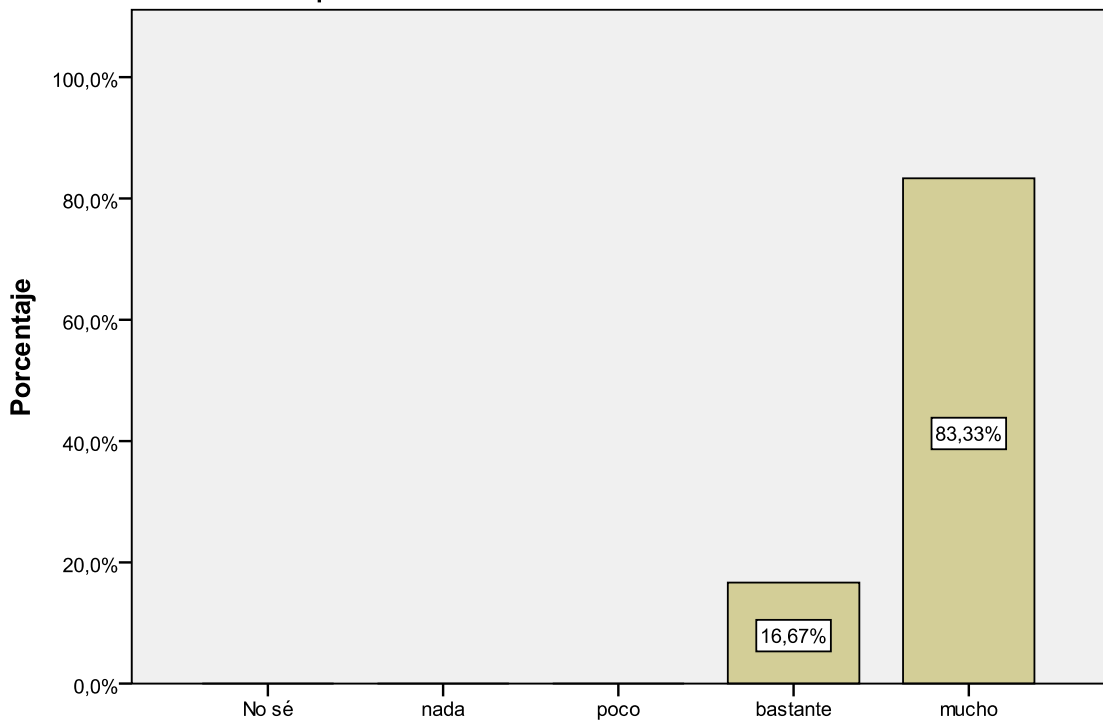


Gráfico 102: Valoraciones relativas a la inclusión del Aps en los estudios superiores

9.10. Análisis cualitativo del cuestionario a los estudiantes

Los datos cualitativos se extraen de las preguntas abiertas incluidas en los apartados siguientes: B1) Competencias adquiridas no recogidas en la selección de las quince, B2) Aprendizajes y conocimientos adquiridos.

La gran cantidad de información cualitativa que se había recogido, nos dispersaba en exceso los datos y por este motivo optamos por seleccionar aquellas respuestas abiertas que iban en la misma dirección o ampliaban, la información recogida por medios de carácter cuantitativo.

9.10.1. Análisis descriptivo e interpretativo de los datos

Para el análisis de los datos cualitativos complementarios a los anteriores, se seleccionaron las cuatro preguntas siguientes:

Del apartado B1) *¿Consideras que has adquirido alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior? ¿Puedes decirnos cuál o cuáles?*

Esta variable se relaciona con la pregunta abierta de los cuestionarios a los expertos y se tuvo en cuenta para ver si existía alguna coincidencia en las respuestas. Los resultados se recogen en el apartado de “Otras competencias”.

Del apartado B2):

Cita los aprendizajes/conocimientos adquiridos que consideres importantes:

¿Qué aprendizajes/conocimientos crees que has adquirido que resultaba difícil aprender en clase?

Estas dos preguntas se han vinculado con las preguntas cerradas correspondientes a las competencias adquiridas y los aprendizajes y los conocimientos adquiridos que se han recogido en el análisis cuantitativo (competencias adquiridas y dimensiones formativas desarrolladas) Los datos se recogen en el apartado “Aprendizajes adquiridos”.

¿Cuál ha sido la motivación que te ha impulsado a actuar?

De acuerdo con el marco teórico establecido en el capítulo VI, las características que definen los enfoques u orientaciones de aprendizaje tienen su base en las intenciones (motivaciones) mostradas por los estudiantes (Hernández Pina *et al.* 2005: 19). El enfoque que se dé al aprendizaje y los resultados que de este hecho se deriven, tendrán una vinculación con el tipo de pensamiento que nuestros estudiantes desarrollen y con el tipo de motivación que tienen nuestros estudiantes para aprender. El tipo de motivación mejora la calidad de los aprendizajes que los estudiantes pueden haber adquirido y el sentido, superficial o profundo que han otorgado a la experiencia de aprendizaje vivida. Los resultados han sido recogidos en el apartado denominado “Motivación”.

9.10.1.1. Otras competencias adquiridas

Respecto a la primera pregunta, las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

<i>¿Consideras que has adquirido alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior? ¿Puedes decirnos cuál o cuáles?</i>	
Estudiante 1	
Estudiante 2	Sí, no sé si se pueden decir competencias o no, pero para mí, la experiencia de realizar el Prácticum 3 en un país tan diferente del nuestro, como es Guatemala, me hizo crecer y establecer principios morales y éticos en vida diaria. Como analizar nuestra sociedad desde otra perspectiva social, cultural y educacional. Extrema sensibilidad emocional hacia temas sociales y culturales. Toma de conciencia de todo aquello material que tenemos y ni nos hace falta en nuestra sociedad occidental.
Estudiante 3	
Estudiante 4	
Estudiante 5	
Estudiante 6	Considero que he aprendido a valorar lo que realmente es importante en esta vida y lo que no lo es
Estudiante 7	
Estudiante 8	
Estudiante 9	No. Considero que les de la llista d'alguna o altra manera ja m'han permès expressar allò que he pogut desenvolupar o aprendre
Estudiante 10	
Estudiante 11	Tener flexibilidad en la planificación improvisando en situaciones donde no se puede llevar a cabo lo planificado
Estudiante 12	
Estudiante 13	
Estudiante 14	Adaptarse a cualquier situación, autocontrolarse ante diferentes adversidades
Estudiante 15	
Estudiante 16	Si. Potenciar la comprensión de la importancia de los valores, tanto en la vida como en la profesión
Estudiante 17	
Estudiante 18	
Estudiante 19	
Estudiante 20	
Estudiante 21	La experiencia vivida en Guatemala me ha hecho crecer como persona, valorar lo que tenemos aquí, el saber estar, improvisar día a día pero siempre con una finalidad...adaptarme!!! Fue genial!!!

Estudiante 22	Lo que más he aprendido en Guatemala es a ver una realidad muy diferente a la que vivimos aquí, a tener otro punto de vista de las cosas, y a valorar las pequeñas cosas. Además, también he aprendido a adaptarme a según qué situaciones y a improvisar a veces
Estudiante 23	
Estudiante 24	

Tabla 110: Respuestas de los estudiantes en relación a otras competencias adquiridas

Siguiendo con el mismo esquema de categorías que seguimos al analizar esta pregunta en los cuestionarios a expertos en Prácticum y en ApS, hemos procedido a establecer los mismos códigos:

- *No*
En las distintas categorizaciones que hemos establecido con este código hemos incluido, tanto a los individuos que no contestan, como a los que contestan que no añadirían competencias porque consideran que las seleccionadas ya son suficientes. En el primer caso, aunque no lo hacen explícito, hemos considerado que la respuesta en blanco era porque los encuestados suponían que las seleccionadas eran suficientes.
- *Hacen referencia a competencias específicas de la titulación (profesionales) (CET)*
Relativas al saber y al saber hacer de tipo cognitivo y práctico
- *Hacen referencia a competencias genéricas instrumentales (CGI)*
Incluyen las de tipo cognitivo (CGIC), metodológico (CGIM), tecnológico (CGIT) y lingüístico (CGIL), según clasificación establecida por Villa y Poblete (2007:57).
- *Hacen referencias a competencias genéricas interpersonales (CGIP)*
Incluyen las individuales (CGII) y las sociales (CGIS), de acuerdo con la misma clasificación anterior.
- *Hacen referencia a competencias genéricas sistémicas (CGS)*
Incluyen las de tipo organizativo (CGSO), la capacidad emprendedora (CGSE) y el liderazgo (CGSL), también acorde con la clasificación mencionada.
- *Otras*
Esta categoría incluye aquellas aportaciones, comentarios o sugerencias al margen de la incorporación o no de nuevas competencias.

La tabla que recoge las informaciones aportadas por los estudiantes a esta pregunta es la que sigue a continuación, organizada según las categorías anteriores:

Encuestados	No	CET	CG									Otras
			CGI				CGIP		CGS			
			CGIC	CGIM	CGIT	CGIL	CGIPI	CGIPS	CGSO	CGSE	CGSL	
			Estudiante 1	X								
Estudiante 2						X	X					
Estudiante 3	X											
Estudiante 4	X											
Estudiante 5	X											
Estudiante 6						X						
Estudiante 7	X											
Estudiante 8	X											
Estudiante 9	X											
Estudiante 10	X											
Estudiante 11		X		X								
Estudiante 12	X											
Estudiante 13	X											
Estudiante 14							X		X			
Estudiante 15	X											
Estudiante 16							X	X				
Estudiante 17	X											
Estudiante 18	X											
Estudiante 19	X											
Estudiante 20	X											
Estudiante 21							X		X			
Estudiante 22							X		X			
Estudiante 23	X											
Estudiante 24	X											
TOTAL	17	1	0	1	0	0	6	2	3	0	0	0

Tabla 111: Resultados obtenidos en relación a otras competencias adquiridas

De acuerdo con la tabla que recoge las respuestas, vemos que diecisiete de los estudiantes no ha añadido ninguna nueva competencia y, aunque solamente uno hace explícito que las considera suficientes para recoger lo que ha podido aprender, deducimos que los demás también las han considerado adecuadas y/o suficientes.

Respecto a la categoría correspondiente a las competencias específicas de titulación, se ha recogido la competencia referida a la flexibilidad que se correspondería con la responsabilidad organizativa y pedagógica. Esta competencia también la hemos registrado en

las competencias genéricas de carácter instrumental, puesto que hace referencia a la planificación, que nosotros ya habíamos recogido en nuestra selección. No se han registrado nueva información respecto a las demás competencias incluidas en esta categoría.

En relación a la categoría de competencias genéricas interpersonales se han registrado ocho aportaciones: seis de carácter personal y dos de índole social. Bajo estos códigos se registran competencias relacionadas con “la importancia de los valores”, “los principios morales y éticos”, “el autocontrol” que conduce a la mejora del conocimiento de uno mismo, “la adaptación a nuevas situaciones” y “el saber estar”.

En las respuestas correspondientes a la categoría de las competencias genéricas sistémicas, se han recogido tres aportaciones que hemos vinculado con la gestión por objetivos y proyectos con relación a la adaptación del proyecto a las circunstancias del contexto.

En definitiva, muchas de las competencias aportadas estaban ya vinculadas a las de nuestra selección, tal y como vamos reflejando en los comentarios, tal y como ocurría en el caso de los expertos aunque en este caso las respuestas se han concentrado mayoritariamente en las interpersonales de carácter personal que, según OCDE (2001), resultan imprescindibles para el ejercicio de la profesión. Se han incluido también competencias de carácter sistémico relacionadas con la gestión del proyecto y de los objetivos.

9.10.1.2. Aprendizajes y conocimientos adquiridos

En este apartado se han incluido dos preguntas abiertas. Las respuestas obtenidas en relación a la pregunta *Cita los aprendizajes/conocimientos adquiridos que consideres importantes* fueron las siguientes:

Encuestados	Aprendizajes/Conocimientos adquiridos
Estudiante 1	Aprendizajes y conocimientos vinculados al "saber" y al "saber hacer" relacionados con las áreas instrumentales, partiendo de los conocimientos previos del alumno, sus necesidades y, sobre todo, de su estado y su capacidad/ganas de aprender
Estudiante 2	L'aprenentatge que més vaig aprofundir en aquestes pràctiques va ser la proximitat. És a dir humanitzar o capacitar a docents i discents a través de la proximitat, del tracte personal. Interpersonales
Estudiante 3	
Estudiante 4	
Estudiante 5	Treball en equip. Diàleg, comunicació, assertivitat. Tractament de la diversitat. Lògica. Responsabilitat (Interpersonales)
Estudiante 6	Los citaríá todos debido al contexto al que me encontraba debí utilizar todos los conocimientos.
Estudiante 7	He aprendido muchas cosas a nivel personal, he crecido interiormente. He aprendido muchos valores.

Estudiante 8	La diversitat dins la seva aula, i inclusió.
Estudiante 9	He pogut palpar el que és realment la diversitat i com s'aplica fent ús de múltiples estratègies. Per fer possible la integració i la inclusivitat. També la importància que tenen les famílies en el procés educatiu i veure com ens ho podem fer perquè col·laborin amb el centre. Em servirà molt segur per la feina futura. Personales que afectan el aspecto laboral
Estudiante 10	Conocimiento emocional y dominio personal, la atención a la diversidad.
Estudiante 11	Trabajar teniendo en cuenta las posibilidades de cada individuo. Realizar actividades atendiendo a la diversidad.
Estudiante 12	Cada niño es un mundo y cada familia un universo. Esto, sumado a la realidad personal que está viviendo tiene una implicación directa al aprendizaje referente al “qué” y el “como”.
Estudiante 13	Empatía. Programación. Elaboración de material. Lectoescritura. Trato con niños de EI.
Estudiante 14	Flexibilidad y adaptación a diferentes contextos.
Estudiante 15	Atender a la diversidad como tal.
Estudiante 16	Valorar muchísimo más de lo que imaginaba “los valores”, ser mucho más empática, tener conciencia de todos los recursos que tenemos aquí (material y personal).
Estudiante 17	Capacidad de adaptación.
Estudiante 18	Un punt important és la flexibilitat que s'ha de tenir en compte a l'hora de treballar en una aula hospitalària.
Estudiante 19	Ver y entender las distintas maneras de enseñar que existen, y entender que varían en función del país y la cultura.
Estudiante 20	Aprender a ser flexible en las programaciones y los proyectos llevados a cabo en un contexto concreto.
Estudiante 21	He aprendido sobre la VIDA en general. No puedo decir ninguna cosa en concreto, ya que ha sido un aprendizaje en general de todo.
Estudiante 22	Adaptación a cualquier situación, tener más empatía, valores sociales que en donde vivimos no se trabajan tanto o no se le da tanta importancia (quitarle importancia a cosas que realmente no la tiene y dárselas a esas pequeñas cosas que no valoramos, ser más humanos y no tan consumistas y capitalistas, con poca cosa se puede ser muy feliz,...), valorar lo que tengo y más a mi familia. Valorar que aquí tenemos muchos recursos y a veces no los sabemos aprovechar, e incluso a veces ni los tenemos en cuenta y encima nos quejamos de que no tenemos nada.
Estudiante 23	
Estudiante 24	Tratamiento de la diversidad con niños con necesidades educativas de procedencia diversa.

Tabla 112: Respuestas de los estudiantes referentes a aprendizajes/conocimientos adquiridos

Para analizar estos datos y agrupar las distintas respuestas, hemos procedido a establecer las mismas etiquetas que en ocasiones anteriores:

- *No*
En las distintas categorizaciones que hemos establecido con este código hemos incluido, tanto a los individuos que no contestan, como a los que contestan que no añadirían competencias porque consideran que las seleccionadas ya son suficientes. En el primer caso, aunque no lo hacen explícito, hemos considerado que la respuesta en blanco era porque los encuestados suponían que las seleccionadas eran suficientes.
- *Hacen referencia a competencias específicas de la titulación (profesionales) (CET)*

Relativas al saber y al saber hacer de tipo cognitivo y práctico

- *Hacen referencia a competencias genéricas instrumentales (CGI)*
Incluyen las de tipo cognitivo (CGIC), metodológico (CGIM), tecnológico (CGIT) y lingüístico (CGIL), según clasificación establecida por Villa y Poblete (2007:57).
- *Hacen referencias a competencias genéricas interpersonales (CGIP)*
Incluyen las individuales (CGII) y las sociales (CGIS), de acuerdo con la misma clasificación anterior.
- *Hacen referencia a competencias genéricas sistémicas (CGS)*
Incluyen las de tipo organizativo (CGSO), la capacidad emprendedora (CGSE) y el liderazgo (CGSL), también acorde con la clasificación mencionada.
- *Otras*
Esta categoría incluye aquellas aportaciones, comentarios o sugerencias al margen de la incorporación o no de nuevas competencias.

Encuestados	No	CET	CG									Otras
			CGI			CGIP		CGS				
			CGIC	CGIM	CGIT	CGIL	CGIPI	CGIPS	CGSO	CGSE	CGSL	
Estudiante 1		X										
Estudiante 2							X					
Estudiante 3	X											
Estudiante 4	X											
Estudiante 5						X	X					
Estudiante 6		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Estudiante 7						X	X					
Estudiante 8		X										
Estudiante 9		X				X						
Estudiante 10		X				X						
Estudiante 11		X										
Estudiante 12		X										
Estudiante 13		X					X					
Estudiante 14		X				X		X	X			
Estudiante 15		X										
Estudiante 16						X	X					
Estudiante 17						X			X			
Estudiante 18		X							X			
Estudiante 19		X				X						
Estudiante 20		X										

Estudiante 21		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Estudiante 22							X	X				
Estudiante 23	X											
Estudiante 24		X					X					
TOTAL	3	15	2	2	2	2	12	8	3	5	2	

Tabla 113: Resultados obtenidos en relación a los aprendizajes/conocimientos adquiridos

Con relación a esta pregunta la información obtenida ha sido la siguiente:

Tres individuos de la muestra no han aportado información a esta pregunta.

Respecto a las competencias específicas de titulación, referidas a la profesión, se han obtenido quince aportaciones en su mayoría referentes fundamentalmente al “saber hacer” de tipo cognitivo y práctico (De Ketele & Roegiers, 1995), tales como la adaptación de la metodología al contexto y la importancia de los contenidos y los métodos adecuados a las necesidades diversas.

Con relación a las competencias genéricas de índole instrumental, se han registrado ocho aportaciones, procedentes de dos estudiantes, que han considerado que la experiencia ha sido “un aprendizaje en general de todo” y que “los citaría todos” (los aprendizajes) debido a que en el contexto en el que se encontraba debió utilizar todos los conocimientos.

Respecto a las competencias interpersonales se han registrado doce aportaciones referentes al código interpersonal de carácter individual referidas a los valores, la empatía, la automotivación y la adaptación al entorno. Con relación a las competencias interpersonales de carácter social, registramos ocho contribuciones referidas a la comunicación interpersonal muy relacionadas con las anteriores de carácter individual.

A destacar, una de las opiniones de una estudiante con relación a la importancia que las competencias personales tienen para el ejercicio de la profesión (estudiante 9), dato vinculado de nuevo a la importancia de la integración de las competencias (ANECA, 2005; González & Wagenaar, 2003, OCDE, 2001).

Con referencia a las competencias sistémicas, se han recogido diez aportaciones que, por la información proporcionada, hemos relacionado con las CGO relativas a la gestión por objetivos y proyectos y la orientación al logro, de acuerdo con la capacidad de adaptación y de flexibilidad en función de las necesidades.

En relación a la pregunta *¿Qué aprendizajes/conocimientos crees que has adquirido que resultaba difícil aprender en clase?* se obtuvieron los siguientes resultados:

Encuestados	Aprendizajes/conocimientos adquiridos difíciles de adquirir en clase
Estudiante 1	Durante los años que he cursado Magisterio Primaria, he podido adquirir conocimientos a la hora de programar unidades didácticas, conocer recursos audiovisuales y técnicas de aprendizaje de cada una de las áreas, entre otras. Así, aunque he adquirido competencias del "saber", ha sido mediante estas prácticas que he adquirido competencias vinculadas con el "saber hacer" y el "saber ser y estar". Creo que el mayor aprendizaje ha sido personal. El ser consciente de mis habilidades, de mis puntos fuertes... el percatarme que, en definitiva, puedo y tengo mucho por ofrecer a nivel educativo y personal.
Estudiante 2	L'aprenentatge que em va resultar més difícil d'adquirir va ser literatura i la seva didàctica.
Estudiante 3	Valors socials, així com comprendre la realitat d'un país.
Estudiante 4	En parte si en parte no. Ya que era un centro especial.
Estudiante 5	Tots.
Estudiante 6	La inclusión, integración y la diversidad.
Estudiante 7	He entrado en un contexto muy diferente, es decir que todo lo que he aprendido me hubiera sido difícil aprenderlo aquí en España.
Estudiante 8	Els dos esmentats anteriorment (diversitat a l'aula i inclusió).
Estudiante 9	L'empatia, la importància del treball en equip davant els reptes difícils i l'oportunitat d'actuar directament davant les situacions reals. He après a tenir paciència perquè els resultats no són mai immediats i a mantenir l'esforç davant les dificultats.
Estudiante 10	He podido adquirir directamente la atención a la diversidad.
Estudiante 11	Atender a la diversidad, flexibilidad en la planificación y ejecución de las actividades.
Estudiante 12	El contacto directo con los padres y alumnos, y esa es la clave del aprendizaje real.
Estudiante 13	Todo. Es una realidad que si no la vives no sabes que es.
Estudiante 14	La adaptación a contextos pobres y sin recursos.
Estudiante 15	O.C.E.
Estudiante 16	La relación personal con los demás (en especial, con otra cultura).
Estudiante 17	La realidad social en las aulas.
Estudiante 18	Obviamente la teoría siempre es más fácil que la práctica, pero la verdad que la flexibilidad es importante para trabajar en una aula.
Estudiante 19	Aprender a enseñar en función de las necesidades de los alumnos.
Estudiante 20	Empatía y contextos de atención real.
Estudiante 21	Solo con hecho de viajar a otro país ya es mucho. La experiencia vivida allí nunca la podría haber vivido en ninguna clase. Porque en clase es todo más teórico, y allí estabas diariamente con personas de Guatemala, con sus costumbres, con sus tradiciones... nada que ver con una clase en la UIC.
Estudiante 22	Todos los dichos anteriormente. Además, las prácticas ayudan mucho más a asimilar todo lo que se aprende en clase, ya que la vivencia es la que te hace aprender, y a veces, hasta que no lo pones en práctica no te das cuenta de la importancia de hacerlo o de tenerlo presente.

Estudiante 23	<p>Aquellos aprendizajes que me llevo a nivel personal. Los que considero imprescindibles para ser una buena persona y que por lo tanto te servirán para ser un buen profesional. Desde mi punto de vista no se puede ser un buen maestro si no se es una buena persona. Lo que más he aprendido con este proyecto es la capacidad de adaptación y la capacidad de ser creativo, flexible y saber renovarse y sacar recursos de manera fluida. Ya que este proyecto no se pudo llevar a cabo de la forma en la que se había planteado y tuvieron que cambiarse algunos aspectos.</p> <p>Esta experiencia me ha hecho volver con más autoestima de la que tenía, porque me ha hecho conocerme más a mí misma y ver cosas en mí que antes desconocía o simplemente no me había parado a pensar. Por el lado negativo, también he visto otros defectos en mí que quiero mejorar con el tiempo.</p>
Estudiante 24	<p>La inteligencia emocional. La educación personalizada hecha realidad y la importancia de la colaboración con las familias.</p>

Tabla 114: Respuestas de los estudiantes a los aprendizajes adquiridos difíciles de adquirir en clase

En este caso, para realizar el análisis interpretativo de los datos cualitativos recogidos, se han utilizado las dimensiones formativas destacadas por Zabalza (2008) acordes con una formación integral, entendida en sentido amplio. En base a este referente teórico, las evidencias recogidas se han organizado en las siguientes categorías:

- *Dimensión intelectual:* vinculada al “saber académico”
- *Dimensión práctica:* vinculada al “saber hacer” de tipo cognitivo y práctico
- *Dimensión personal:* vinculada al “saber ser”
- *Dimensión social:* vinculada al saber estar y saber convivir con los demás

Las dos primeras dimensiones enlazan con las competencias específicas de titulación y las otras dos restantes se relacionarían con las competencias genéricas, aunque ya hemos dicho que, para el ejercicio eficaz, eficiente, efectivo y que aporte valor a la profesión y a la vida, deben integrarse todas las dimensiones y, por lo tanto, deberían desarrollarse todas las competencias, tanto las más específicas como las más genéricas. Nuestro estudio, sin embargo, se centra en el aprendizaje, desarrollo y demostración de las competencias genéricas de acuerdo con la justificación que ha sido recogida en la introducción de esta investigación.

Encuestados	No contesta	Dimensiones formativas				Otras
		Intelectual	Práctica	Personal	Social	
Estudiante 1		X	X	X		
Estudiante 2						X
Estudiante 3					X	
Estudiante 4						X
Estudiante 5		X	X	X	X	
Estudiante 6			X		X	

Estudiante 7					X	
Estudiante 8			X		X	
Estudiante 9				X	X	
Estudiante 10			X			
Estudiante 11			X		X	
Estudiante 12			X			
Estudiante 13		X	X	X	X	
Estudiante 14				X	X	
Estudiante 15		X				
Estudiante 16				X	X	
Estudiante 17			X		X	
Estudiante 18		X	X			
Estudiante 19		X	X	X	X	
Estudiante 20			X		X	
Estudiante 21			X	X	X	
Estudiante 22		X	X			
Estudiante 23				X		
Estudiante 24				X	X	
TOTAL		7	14	10	15	2

Tabla 115: Resultados obtenidos en relación a los aprendizajes adquiridos difíciles de adquirir en clase

En la categoría de la dimensión intelectual, se registran siete aportaciones relativas al conocimiento de la programación y a otros conocimientos teóricos que les han servido para aplicar y desarrollar en el contexto real.

Respecto a la categoría relativa a la dimensión práctica, recogemos catorce aportaciones vinculadas con el “saber hacer” que, según los estudiantes, la acción les ha permitido aprender, desarrollar o demostrar.

Con relación a la dimensión personal, diez estudiantes opinan que, con la experiencia vivida, han adquirido aprendizajes vinculados al desarrollo individual que precisan como fundamental para el ejercicio de la profesión y que, a menudo son difíciles de desarrollar desde la universidad. Con referencia a la dimensión social se recogen quince aportaciones vinculadas con la empatía, la comunicación interpersonal y el tratamiento de conflictos desde la propia realidad.

Finalmente se han recogido dos aportaciones no relacionadas directamente con la pregunta. Nos referimos al estudiante 2 que ha contestado refiriéndose a los aprendizajes que más le costaron de adquirir en la universidad, y el estudiante 4 que ha proporcionado una respuesta que hemos considerado poco clara para ser categorizada.

9.10.1.3. Motivación

En relación a la tercera pregunta de carácter cualitativo, ¿Cuál ha sido la motivación que te ha impulsado a actuar?, los resultados recogidos fueron los siguientes:

Encuestados	Motivación que te ha impulsado a actuar
Estudiante 1	La actitud de los alumnos, de sus familias y de las propias profesionales.
Estudiante 2	La falta de companyerisme y tolerància entre els membres del grup docent, falta de organització a la hora de convocar reunions, falta de convivència, cooperació i comunicació i falta de estructuració escolar.
Estudiante 3	Adonar-me'n que molts d'ells no aprenien els conceptes ensenyats, i potser només necessitaven una mica més d'atenció per part del mestre/a.
Estudiante 4	La ayuda a los niños.
Estudiante 5	L'actitud pròpia.
Estudiante 6	La implicación por lo que hago.
Estudiante 7	Ver las necesidades de esa gente.
Estudiante 8	Els propis sentiments.
Estudiante 9	Conèixer centres educatius on les estratègies metodològiques i personals són fonamentals per resoldre la diversitat de caos. No m'agraden les coses fàcils, per a mi ha estat un repte que m'ha permès aprendre ajudant.
Estudiante 10	Los niños.
Estudiante 11	Que la situación lo requería.
Estudiante 12	Los niños, sea cual sea su situación.
Estudiante 13	Los niños y la ilusión.
Estudiante 14	Poder ayudar a mejorar la cohesión grupal.
Estudiante 15	Ayudar, transmitir, aprender, dar, actuar, colaborar, dar mi cariño y aprendizajes.
Estudiante 16	La necesidad de las personas, las ganas de aprender!
Estudiante 17	La mezcla de la educación y lo social.
Estudiante 18	Yo creo que no hay mejor motivación que la vocación en sí. Este trabajo es totalmente vocacional.
Estudiante 19	La gratificación que se obtiene guiando a tus alumnos.
Estudiante 20	El tipo de proyecto.
Estudiante 21	Personalmente, todo el mundo del voluntariado me encanta, entonces cuando me ofrecieron la posibilidad me hizo mucha ilusión pensar que podía acabar mis prácticas de tercero allí.
Estudiante 22	El cariño hacia los niños y niñas que tenía delante, ya que era recíproco, y cuando les enseñabas algo muchos se quedaban boquiabiertos y te demostraban de alguna manera que te agradecían el hecho de que estuvieses ahí.
Estudiante 23	Querer vivir una experiencia que estaba segura que recordaría siempre.
Estudiante 24	Un proyecto diferente que me permitiera conocer realmente lo que supone atender la diversidad de verdad.

Tabla 116: Respuestas de los estudiantes a la motivación para actuar

Para interpretar estos datos, hemos acudido de nuevo al marco teórico y en concreto al capítulo VI que recogía los diferentes tipos de motivación. El tipo de motivación que mueva a

las personas, en nuestro caso a los estudiantes, puede ser un indicador de su vocación hacia la profesión y de la calidad en las competencias y los aprendizajes adquiridos. Si bien, como hemos visto, las personas nos movemos por la combinación de diferentes motivaciones, en el análisis que recogemos en este apartado, se ha destacado la o las predominantes en función del contenido del texto.

De acuerdo con el marco teórico establecido, podemos hablar de cuatro "clases" diferentes de motivos relevantes que nos han servido para establecer las siguientes categorías:

Así pues, para el análisis, hemos establecido las siguientes categorías:

- *No contestan a la pregunta.*
- *Observaciones vinculadas a la motivación extrínseca.*
Este tipo de motivación produce resultados externos a la persona y se vincula a la satisfacción de las necesidades materiales
- *Observaciones vinculadas a la motivación intrínseca.*
Produce resultados internos a la persona, es lo que le sucede a la persona por el hecho de realizar la acción puesto que la acción le gusta por sí misma.
- *Observaciones vinculadas a la motivación instrumental.*
Hacen posible la adaptación al entorno para ser efectivos.
- *Observaciones vinculadas a la motivación moral o de servicio a los demás.*
Aportan valor a las acciones realizadas y se actúa en beneficio de los demás.

Encuestados	No contesta	Tipos de motivación			
		Extrínseca	Intrínseca	Instrumental	Moral o de servicio
Estudiante 1					X
Estudiante 2				X	
Estudiante 3					X
Estudiante 4					X
Estudiante 5			X		
Estudiante 6			X		
Estudiante 7				X	X
Estudiante 8			X		
Estudiante 9			X	X	
Estudiante 10					X
Estudiante 11				X	
Estudiante 12					X
Estudiante 13					X

Estudiante 14					X
Estudiante 15			X		X
Estudiante 16				X	X
Estudiante 17			X		X
Estudiante 18					X
Estudiante 19			X		
Estudiante 20				X	
Estudiante 21					X
Estudiante 22			X		X
Estudiante 23			X		
Estudiante 24				X	
TOTAL	0	0	9	7	14

Tabla 117: Resultados obtenidos en relación a la motivación para actuar

Todos los estudiantes han contestado a esta pregunta. No hemos detectado ninguna observación que hiciera referencia explícita a la motivación de carácter externo vinculado a la compensación de carácter material.

Hay nueve datos que hemos vinculado a la segunda categoría referida la motivación intrínseca a los cambios que la acción proporciona a la persona: la propia actitud, la implicación por la tarea, los propios sentimientos, el reto personal, los aprendizajes adquiridos, las ganas de aprender, la gratificación personal y el hecho de vivir la experiencia.

Siete de las informaciones obtenidas se han vinculado con la categoría de motivación instrumental que supone la acción para dar respuesta a las necesidades reales que manifestaba el contexto de prácticas o las oportunidades que el proyecto ofrecía.

En relación a la categoría de motivación moral o de servicio a los demás, se han recogido catorce aportaciones que hacen referencia a las ganas de ayudar, de dar, de colaborar, de aportar, de enseñar a los niños, al resto de profesionales y a las familias, según el caso concreto.

Para el objeto de nuestra investigación, y dado que los proyectos de ApS deben recoger objetivos sociales y de aprendizaje, nos interesa la aportación de la estudiante 17 que, en relación a la motivación que le ha impulsado a actuar, destaca que ha sido la mezcla del componente educativo y el componente social.

Nos parece muy interesante para nuestra investigación los datos obtenidos hasta el momento puesto que el tipo de motivación se orienta hacia el desarrollo personal en beneficio del bien

común y al mismo tiempo, como veremos en el siguiente apartado, se relaciona con la calidad del aprendizaje.

9.11. Análisis interpretativo del cuestionario a los estudiantes

Con respecto a la interpretación de los datos obtenidos en la valoración de las competencias, vamos a utilizar el mismo procedimiento que hemos seguido para interpretar estas mismas variables en los cuestionarios a expertos. De este modo, siguiendo con la clasificación establecida para las competencias genéricas en el proyecto Tuning, organizaremos, en primer lugar, los datos obtenidos en la valoración de las competencias según sean instrumentales, interpersonales de carácter individual, interpersonales de carácter social o sistémicas.

En las tablas de este apartado, hemos destacado con fondo intenso los valores más altos y con fondo tenue los resultados más bajos. En negrita y fondo blanco se han reflejado las valoraciones que han obtenido el segundo lugar en las valoraciones.

9.11.1. Competencias genéricas instrumentales

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Pensamiento crítico	Hacerse preguntas sobre la realidad que nos envuelve, considerando los juicios y reflexionando sobre las consecuencias de las acciones propias y ajenas	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	91,7%
	Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%
	Argumentar la pertinencia de los juicios emitidos analizando la coherencia de la propia conducta basándose en los principios y los valores que los fundamentan	0,0%	0,0%	4,2%	29,2%	66,6%
Planificación y acción	Organizar diariamente el trabajo, los recursos y el tiempo de manera sistemática de acuerdo con sus posibilidades y prioridades	0,0%	0,0%	12,5%	20,8%	66,7%
	Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás, haciendo la previsión de las tareas, tiempos y recursos necesarios para conseguir los resultados deseados	0,0%	0,0%	4,2%	25,0%	70,8%
	Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo	0,0%	0,0%	4,2%	62,5%	33,3%
Resolución de problemas	Identificar y analizar un problema para poder encontrar vías de solución mediante la aplicación de los métodos aprendidos	0,0%	0,0%	4,2%	37,5%	58,3%
	Utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y poder construir una solución eficiente y eficaz	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%
	Proponer y construir en equipo soluciones a los problemas planteados considerando una visión más global que pueda generar diversas alternativas eficaces para solucionarlos	0,0%	0,0%	12,5%	41,7%	45,8%

Toma de decisiones	Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad	0,0%	0,0%	8,3%	37,5%	54,2%
	Colaborar con los demás para tomar decisiones conjuntas de calidad	0,0%	0,0%	8,3%	33,3%	58,4%
	Demostrar seguridad e iniciativa para tomar decisiones responsables y acertadas en situaciones comprometidas	0,0%	0,0%	12,5%	41,7%	45,8%
Orientación al aprendizaje	Incorporar aprendizajes de expertos mostrando una actitud activa para su asimilación	4,2%	4,2%	12,5%	50,0%	29,1%
	Comprender y cuestionar modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevos conocimientos	0,0%	8,3%	16,7%	50,0%	25,0%
	Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las necesidades profesionales	0,0%	4,2%	16,6%	50,0%	29,2%

Tabla 118: Valoración de las competencias genéricas instrumentales en el cuestionario a los estudiantes

La mayoría de resultados muestran altas valoraciones concedidas a las competencias genéricas instrumentales igual que ocurría con el cuestionario a los expertos. Solamente la competencia de orientación al aprendizaje ha obtenido los tres valores máximos en el “bastante”. Los valores cuantitativos son similares a los cualitativos obtenidos para completar esta información.

La mayoría de las valoraciones de las competencias genéricas instrumentales están bastante concentradas. En todas ellas, a excepción del pensamiento crítico, se obtienen porcentajes correspondientes al valor “poco” y solamente la competencia de orientación al aprendizaje, si bien en su conjunto ha obtenido también valoraciones positivas, tiene valores negativos relativos al “poco” tal y como ya hemos visto y al “nada” y “no sé”.

9.11.2. Competencias genéricas interpersonales

Individuales

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Diversidad e interculturalidad	Comprender la diversidad cultural y social como fenómeno humano	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	91,7%
	Comprender la diversidad cultural y social interactuando desde el respeto	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%	95,8%
	Comprender y actuar con respeto ante la diversidad cultural y social considerándola como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	91,7%
Automotivación y conciencia de uno mismo	Tener conciencia tanto de los recursos y estrategias personales, como de las limitaciones aprovechándolas para realizar con éxito los trabajos	4,2%	0,0%	0,0%	25,0%	70,8%
	Desarrollar recursos personales para superarse en las acciones	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%
	Transmitir la propia motivación a los demás a través del contagio emocional, del entusiasmo y la constancia	0,0%	0,0%	8,3%	16,7%	75,0%

Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	Mantenerse dinámico/a y activo/a para continuar realizando tareas a pesar las dificultades	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%
	Actuar con eficacia para conseguir los objetivos marcados en situaciones de presión del tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%
	Afrontar retos difíciles en situaciones de presión, cambiantes y novedosas sin que se vea afectado el nivel de efectividad	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%
Sentido ético	Identificar la personalidad moral y los principios éticos en las acciones	0,0%	0,0%	4,2%	25,0%	70,8%
	Identificar y reconocer valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones	4,2%	0,0%	4,2%	20,8%	70,8%
	Identificar, reconocer y aplicar valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones	0,0%	0,0%	4,2%	25,0%	70,8%

Tabla 119: Valoración de las competencias genéricas interpersonales individuales en el cuestionario a los estudiantes

Sociales

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Responsabilidad social	Reconocer la responsabilidad y el compromiso que supone la propia actuación de servicio a la comunidad	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%
	Actuar con responsabilidad y con el compromiso que supone la acción orientada a la comunidad	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%
	Exigirse para poder exigir a los demás actuaciones responsables y comprometidas con la comunidad y con la sociedad en general	0,0%	0,0%	4,2%	20,8%	75,0%
Comunicación interpersonal	Establecer relaciones dialogantes con los demás expresándose de forma clara y asertiva	0,0%	0,0%	4,2%	29,2%	66,6%
	Hacer uso del diálogo y el entendimiento para colaborar y generar buenas relaciones con otras personas	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%
	Fomentar una comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo	0,0%	0,0%	4,2%	16,7%	79,2%
Trabajo en equipo	Participar y colaborar de manera activa en tareas de equipo	0,0%	0,0%	4,2%	33,3%	62,5%
	Contribuir a la consolidación y al desarrollo del equipo favoreciendo la comunicación, el reparto de tareas, el clima y la cohesión	0,0%	0,0%	8,4%	33,3%	58,3%
	Dirigir grupos de trabajo asegurando la integración de sus componentes y la orientación hacia el correcto rendimiento	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%

Tabla 120: Valoración de las competencias genéricas interpersonales sociales en el cuestionario a los estudiantes

Al igual que ocurría con los datos cualitativos, los cuantitativos nos muestran que las competencias interpersonales han sido valoradas al máximo en casi todos los niveles de dominio, exceptuando el tercero en el caso del trabajo en equipo.

De acuerdo con las evidencias, expuestas en la tabla anterior, podemos decir que los proyectos de ApS han representado para los estudiantes una experiencia personal solidaria.

En este grupo, no hay ninguna competencia que no haya sido valorada con “nada” y en solamente dos casos los encuestados han manifestado no saber la respuesta. Porcentajes bajos otorgados al “poco “en el tercer nivel de dominio de la responsabilidad social y en el primero y tercero en el caso de la comunicación interpersonal. La valoración negativa del tercer nivel de dominio correspondiente al trabajo en equipo puede obedecer al propio redactado del indicador.

9.11.3. Competencias genéricas sistémicas

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS						
Competencia	Nivel de dominio	No sé	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Espíritu emprendedor	Afrontar la realidad con iniciativa considerando los riesgos y las oportunidades	0,0%	4,2%	4,2%	16,6%	75,0%
	Tomar iniciativas considerando a los demás y asumiendo las consecuencias de las propias acciones	0,0%	4,2%	0,0%	33,3%	62,5%
	Emprender proyectos ambiciosos que implican una decisión social tomada en grupo o en una estructura organizativa	0,0%	0,0%	25,0%	33,3%	41,7%
Orientación a la calidad	Cumplir con los requisitos del trabajo académico	0,0%	0,0%	0,0%	29,2%	70,8%
	Mejorar sistemáticamente el trabajo personal	4,2%	0,0%	0,0%	12,5%	83,3%
	Revisar de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y comunes	4,2%	0,0%	0,0%	16,6%	79,2%
Liderazgo	Tomar iniciativas y comunicarlas con convicción y coherencia a los demás	4,2%	0,0%	12,5%	45,8%	37,5%
	Transmitir confianza para mover a los otros a actuar	0,0%	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%
	Ejercer influencia en el entorno con el propósito de alcanzar los objetivos comunes deseados	4,2%	0,0%	16,6%	54,2%	25,0%

Tabla 121: Valoración de las competencias genéricas sistémicas en el cuestionario a los estudiantes

Si bien todas las competencias han sido valoradas positivamente en los tres niveles de dominio, al igual que ocurría en los otros cuestionarios, los resultados obtenidos en este grupo de competencias son más dispersos y algunos de los estudiantes han preferido no contestar o han tenido la sensación de haber adquirido poco o nada el nivel de la competencia. La competencia de adaptación al entorno y el tratamiento de las adversidades, clasificada como interpersonal, ha obtenido valores positivos en el cuestionario a los estudiantes. Según Villa y Poblete (2007), esta competencia subyace en la competencia relativa al espíritu emprendedor que se considera fundamental en el desarrollo de buenos docentes y buenos profesionales.

A lo largo de este capítulo de análisis, nos hemos dado cuenta de que las competencias genéricas de carácter sistémico, a menudo, quizás por su carácter global, son más difíciles de valorar o tal vez de comprender.

9.11.4. Aprendizajes y conocimientos adquiridos

A raíz de los resultados y apoyándonos en las investigaciones realizadas por Kielsmeier (2000), presidente del NYLC, que afirmaban que la práctica de ApS mejoraba la formación de los estudiantes, podemos afirmar que la práctica llevada a cabo ha permitido mejorar, en su conjunto, la formación académica, personal y social de los estudiantes que han participado en la experiencia.

Los proyectos, de acuerdo con las evidencias presentadas, han favorecido, en un alto porcentaje, el desarrollo de los cuatro pilares básicos de la educación enunciados por Delors (1997): aprender a hacer, aprender a ser, aprender a conocer y aprender a vivir con los demás.

De acuerdo con De Ketele y Roegiers (1995), con la demostración del tercer nivel de dominio se podría decir que los estudiantes han aprendido a “saber llegar a ser”.

Podemos decir en este sentido y a la vista de los resultados obtenidos, que los estudiantes han considerado que, a raíz de la experiencia, han mejorado mucho su desarrollo personal (87,5%) y su desarrollo social (66,7%), con lo cual el grado de efectividad ha sido alto en este sentido.

Si, tal y como nos muestran los datos recogidos, un 25% de los estudiantes considera que no ha podido aplicar contenidos trabajados en clase respecto a problemas reales, podríamos preguntarnos cómo planteamos los conocimientos que trabajamos desde la universidad y analizar la vinculación de estos conocimientos con los problemas reales.

Apoyándonos en las investigaciones que hemos referenciado en el marco teórico relativas a la conciencia del alumnado de que sus actuaciones favorecían a los demás y por lo tanto mejoraban su autoestima; un porcentaje muy alto de nuestros estudiantes, también ha manifestado que, con sus actuaciones, puede contribuir al bien de los demás y no solamente al suyo propio. Esta reflexión nos parece muy interesante si lo que pretendemos y lo que mencionaban los diferentes documentos oficiales, era desarrollar la conciencia ciudadana de los estudiantes de educación superior.

Los resultados demuestran y la bibliografía consultada sustenta que la participación de los estudiantes en la experiencia de proyectos de ApS, ha permitido su desarrollo en distintos ámbitos educativos que habían sido enunciados por Conrad y Heidin (1982): académico (resolución de problemas, motivación, pensamiento crítico); personal (autoconocimiento, capacidad de resiliencia, liderazgo, responsabilidad social, responsabilidad sobre las propias

actuaciones, desarrollo de valores morales, trabajo en equipo, comunicación interpersonal y respeto por las distintas culturas).

Al poner en relación las evidencias recogidas con el marco teórico establecido, podemos afirmar que el ApS se ha mostrado como una pedagogía de enseñanza (Furco, 2003; Halsted, 1998) o una metodología de enseñanza (Tapia, 2004) por medio de la cual los estudiantes han desarrollado competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad, con lo cual se mejora, por una parte, la calidad del aprendizaje al dar respuesta a necesidades reales vinculadas con la profesión, y al mismo tiempo, se forma en valores (Martínez Martín, 2009; Puig *et al.*, 2008).

Los datos también nos permiten establecer una relación con los datos recogidos por el NYLC (Willits-Cairn & Kielsmeier, 1991) y por Eyler y Giles (1999) con relación al impacto del ApS en los estudiantes, en los centros escolares y en la comunidad. Para nuestro caso, las evidencias ponen de manifiesto que la experiencia ha mejorado el pensamiento crítico de los estudiantes y el desarrollo de valores humanos, al mismo tiempo que les ha capacitado para la planificación y la acción por medio de la atención a necesidades reales para la comunidad. Aunque en esta investigación no analicemos con profundidad este aspecto, podemos decir que, para la comunidad, la participación de los estudiantes les ha permitido cubrir necesidades indispensables y para la institución educativa, en nuestro caso la universidad, se ha mejorado el trabajo en equipo y la formación de estudiantes comprometidos con su formación y con la comunidad.

Los estudiantes han manifestado estar satisfechos con la experiencia que les ha permitido un desarrollo en los diferentes ámbitos y fundamentalmente en el personal, social y práctico. Al mismo tiempo, han considerado imprescindible la integración del servicio en el programa de estudios universitarios tal y como manifestaban Puig *et al.* (2006) respecto a la integración del ApS en el currículo académico. Conviene recordar que un porcentaje muy elevado de estudiantes lo han considerado imprescindible.

9.11.5. Motivación

Los datos han puesto de manifiesto también, por una parte el aumento de la motivación que enunciaban Billig, Root y Jesse (2005) y por otra la mejora en la calidad motivacional puesto que la mayoría de los estudiantes habían elegido voluntariamente su colaboración por el

hecho de ser un proyecto de servicio (motivación de servicio o instrumental, según las categorías que hemos establecido).

Tal y como ya hemos mencionado en el marco teórico, para Pérez López (1993) y Ferreiro y Alcázar (2002) la motivación sería como el impulso que tienen las personas a actuar para lograr satisfacciones, para alcanzar un motivo. La satisfacción, según estos mismos autores, sería la fuerza sin la cual no se explica la acción humana. La motivación intrínseca produce resultados internos a la persona, es lo que le sucede a la persona por el hecho de realizar la acción puesto que la acción le gusta por sí misma. La motivación instrumental permite la adaptación al entorno y nos permiten ser efectivos y añadir valor a las acciones que realizamos. La motivación moral es la que mueve a la persona a actuar por el valor que tiene su actuación para lograr el bien común (Bastons, 2000). Estos tres tipos de motivaciones son las que los estudiantes han puesto de manifiesto.

De acuerdo con las evidencias, y con el marco teórico, podemos decir que ha mejorado la calidad motivacional y según Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca y Rubio (2005), al aumentar esta, los aprendizajes adquieren un significado más profundo al aplicarse en la práctica.

Analizar la relación que puede existir entre las motivaciones que mueven a las personas, y el aprendizaje que se produce en ellas al interactuar con el exterior es fundamental. De acuerdo con Pérez López (1991:54), “llamaremos aprendizaje a cualquier tipo de cambio que ocurra en el interior de las personas que han realizado la interacción, como consecuencia de las experiencias que han tenido en ponerla en práctica”.

Hoy en día existen dos principales orientaciones respecto a los enfoques de aprendizaje en los estudiantes que han sido identificadas en un amplio conjunto de investigaciones y contextos y que se vinculan a la motivación. La orientación profunda dirigida a la búsqueda de significado y la superficial dirigida a la reproducción (Hernández Pina *et al.*, 2005: 18). Según estos autores, mientras el enfoque superficial deriva de una concepción extrínseca del aprendizaje y, como consecuencia, la motivación que impulsa al estudiante suele ser la mera aplicación, memorización o reproducción de los conocimientos; el enfoque profundo, de acuerdo con el marco teórico y la mayoría de las evidencias que han sido recogidas, es un acto emocionalmente satisfactorio, que transforma la manera de ver el mundo y es impulsado por el interés por aprender y mejorar a nivel personal encontrando sentido a lo que se hace (Marton *et al.*, 1997), desarrollando la capacidad de ver las cosas de manera diferente y de

adaptarse a los diferentes contextos y la posibilidad de cambiar como persona en beneficio individual y social. Tal y como vemos, las evidencias ponen de manifiesto lo recogido en nuestro marco teórico.

9.12. Conclusiones capítulo IX

En definitiva y para cerrar este capítulo sin repetirnos en exceso, podemos decir que, de acuerdo con los datos obtenidos, en los tres cuestionarios, (a expertos en Prácticum, a expertos en ApS (U), y a estudiantes), las competencias seleccionadas han sido valoradas positivamente en su conjunto y que los aportes cualitativos, también en los tres casos, han completado y corroborado las evidencias recogidas por otros medios.

En el caso del Prácticum los valores máximos han sido asignados a competencias de carácter instrumental y a competencias interpersonales tanto de carácter social como individual.

Los expertos en ApS (U) han considerado que esta metodología puede favorecer mucho o bastante el desarrollo de las competencias genéricas instrumentales seleccionadas, mucho las competencias genéricas de carácter interpersonal y social, y las competencias genéricas que, tienen un carácter más globalizador, presentan resultados más dispersos aunque el valor total es positivo al igual que ocurría con el Prácticum.

Aunque las competencias de carácter sistémico se sitúan en las últimas posiciones, el porcentaje del segundo valor en la escala descendente es bastante alto en estos casos.

En este sentido creemos preciso mencionar que la adaptación al entono, (competencia genérica, interpersonal, individual) ha sido altamente valorada, y esta competencia subyace en el espíritu emprendedor (competencia genérica de carácter sistémico) que, como tal, no ha sido tan valorada aunque mantenga resultados también positivos.

Con respecto al cuestionario de los estudiantes, hemos podido comprobar que los resultados obtenidos por medio del texto han reafirmado, como hemos dicho, los resultados obtenidos por medio de valoraciones de escala y han añadido información relevante.

En el caso de la valoración a las competencias, el hecho de establecer tres niveles de dominio en el cuestionario, creemos que ha forzado a valorar con mayor precisión y se han otorgado valores negativos, aunque poco significativos en su conjunto, a algunos de los indicadores, lo cual nos parece perfectamente lógico porque representan un grado máximo de adquisición y de transferencia que no es fácil de conseguir ni resulta tan evidente. Sin embargo, a pesar de

ello, las valoraciones han sido positivas en todos los casos y coincidentes, por lo tanto, con los resultados obtenidos en los cuestionarios a los expertos.

Para terminar decir que las competencias genéricas instrumentales recogen el uso de los instrumentos o herramientas que hacen posible el aprendizaje y la formación en cualquier titulación y suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional.

El aprendizaje, de acuerdo con lo manifestado por los estudiantes, se ha producido a través de la experiencia y de las emociones. Tal vez por ello las competencias interpersonales han sido muy valoradas en su conjunto. Este tipo de competencias genéricas suponen habilidades personales y sociales y se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones aceptando los sentimientos de los demás y posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es preciso conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

Respecto a las sistémicas que tienen un carácter más global, permiten una visión de conjunto para gestionar recursos teniendo en cuenta todos los elementos que configuran una determinada situación. Quizás al ser menos concretas, los valores obtenidos han sido menos homogéneos que en los dos grupos anteriores.

También con relación a estas competencias, y de acuerdo con Villa y Poblete (2007), decir que resultan más difíciles de adquirir puesto que suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema, y requieren una combinación de imaginación y habilidad para planificar cambios y mejoras. Precisan haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales y tal vez por ello, en todos los cuestionarios, los resultados, aunque positivos, aparecen más dispersos.

En definitiva, los estudiantes encuestados, en su conjunto, han manifestado haber aprendido en distintos niveles. Las respuestas cualitativas nos han permitido concretar además que este aprendizaje ha sido de calidad y profundo puesto que podemos identificarlo con la mayoría de las condiciones y las actitudes destacadas en el capítulo VI de nuestra investigación respecto a este tipo de enfoque. Entre ellas destacamos el tipo de motivación, el aprendizaje

emocionalmente satisfactorio o la capacidad de planificar y adaptarse al entorno poniendo énfasis en la resolución de problemas prácticos (Hernández Pina *et alt.*, 2005).

CAPÍTULO X
CONCLUSIONES

10.1. Conclusiones finales

“Es una tarea clave para la universidad favorecer y promover el pensamiento que haga de sus alumnos personas con una cabeza bien ordenada y estructurada más que conseguir una cabeza “llena” (Villa & Poblete, 2007:12).

El desarrollo de los estudiantes universitarios se fundamenta no solamente en las capacidades intelectuales sino que para conseguir el éxito tanto a nivel personal como social, las actitudes y los valores se convierten en elementos clave para su formación. Valores intangibles, valores que pueden trabajarse dentro y fuera de las aulas donde el esfuerzo es imprescindible para conseguir un aprendizaje profundo y de calidad.

Tal y como el título de la tesis lo indica, y de acuerdo con los objetivos que planteamos en esta investigación, se han implementado proyectos de aprendizaje servicio (ApS) en el Prácticum de la formación inicial del profesorado. Esta estrategia de docencia y aprendizaje, a la vista de las evidencias del estudio que hemos llevado a cabo, ha permitido el aprendizaje de competencias genéricas claves para la formación y el futuro desempeño profesional de los estudiantes. La aplicación del APS puede realizarse y de hecho nuestra experiencia lo demuestra, a las materias o asignaturas y a la formación continua, puesto que permite un desarrollo integral de competencias. Siguiendo a Martínez Martín, consideramos la competencia como “la posibilidad de adquirir y de movilizar recursos para abordar situaciones y poder resolverlas satisfactoriamente” (Martínez Martín, 2008:20).

La orientación de nuestra investigación se ha hecho desde una opción de desarrollo de valores, de justicia social y de compromiso con el desarrollo sostenible de las personas o contextos más desfavorecidos, por medio de la metodología del ApS que permite la integración de objetivos sociales y objetivos de aprendizaje en el currículo.

La implantación del ApS no supone un aumento de los contenidos curriculares, sino que ofrece una manera diferente y significativa de adquirirlos. La experiencia de las prácticas, por sí misma, no nos proporciona automáticamente aprendizaje de calidad ni la oportunidad de poner en práctica competencias de acción. Como afirmaba Dewey (1938), la creencia de que toda educación genuina se produce a través de la experiencia no significa que toda experiencia sea genuina o igualmente educativa. Para que esto ocurra, es preciso definir el campo de actuación y el tipo de acciones, de común acuerdo con las instituciones que

colaboran, desarrollando un proceso de planificación, ejecución y evaluación que implique la participación activa y significativa de los estudiantes.

En este apartado presentamos las conclusiones finales de nuestra investigación teniendo en cuenta, por una parte, los objetivos que nos habíamos planteado; y por otra, los aportes de este estudio a nivel científico, educativo y social.

Con respecto a los objetivos, en la tabla siguiente recogemos los mencionados en el capítulo I con las conclusiones a las que hemos llegado en relación a cada uno de ellos:

Objetivos de la investigación	Conclusiones
Objetivo general	
Valorar el impacto que la metodología del aprendizaje – servicio (ApS), aplicada al Prácticum, puede tener para la formación de competencias genéricas o transversales claves para la formación y el desempeño profesional de los futuros docentes, a la luz del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.	La metodología del ApS aplicada al Prácticum ha tenido un impacto positivo en los estudiantes que han participado en la experiencia y ha permitido el aprendizaje, el desarrollo o la demostración de competencias genéricas de carácter instrumental, interpersonal y sistémico acordes con los referentes europeos establecidos con respecto a la formación por competencias.
Objetivos específicos	
Analizar los referentes legales, las declaraciones y los documentos base del EEES para averiguar cuál es el valor atribuido a las competencias en el proceso formativo basado en el aprendizaje de los estudiantes y qué papel adquiere, en su desarrollo, la dimensión ético- social en este nuevo contexto. Conocer los referentes legales y los documentos derivados de las directrices europeas a nivel de España y de Cataluña	Pese a las diferentes conceptualizaciones, en el campo de la formación existe un consenso respecto a la definición de las “competencias” como un conjunto integrado de saberes que deben favorecer el desarrollo de los estudiantes en las distintas dimensiones, (académica, práctica, personal y social), acordes con las propuestas de las declaraciones y los documentos de base del EEES que ponen énfasis en el desarrollo de la dimensión personal y social como base para el desarrollo profesional. Las concreciones de estas directrices a nivel español y catalán siguen esta línea a nivel declarativo.

Conclusiones

<p>Establecer, en base a los referentes anteriores, las competencias genéricas clave y concretarlas para la formación inicial del profesorado haciendo referencia a los documentos oficiales redactados para los diseños de los planes de estudio en general, y en concreto, para los del grado de Educación.</p>	<p>A raíz de los documentos de base y de los referentes legales del EEES, surgen proyectos que han servido de referencia para la clasificación de las competencias y su concreción en función del perfil profesional (<i>Tuning, DeSeCo</i>). Existe un acuerdo en que el aprendizaje por competencias debe favorecer el desarrollo de competencias profesional vinculadas al saber y al saber hacer de tipo práctico y cognitivo, y competencias genéricas de carácter transversal vinculadas al saber ser o al saber estar, (actitudes y valores), imprescindibles para la profesión y el aprendizaje a lo largo de la vida.</p>
<p>Analizar el sentido epistemológico y colaborativo del Prácticum y su importancia como asignatura formativa del plan de estudios de la formación inicial del profesorado en lo referente a contenidos y competencias.</p>	<p>El Prácticum en los planes de estudio de grado adquiere un valor fundamental en el proceso formativo puesto que, para la demostración de las competencias adquiridas, es imprescindible que los estudiantes actúen en situaciones reales. Se entiende por proceso formativo el que abarca un sentido amplio y procura el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones (intelectual, práctica, individual y social).</p>
<p>Profundizar en el conocimiento del aprendizaje servicio a nivel terminológico. Analizar sus ventajas y sus inconvenientes y el impacto de su implementación a nivel personal y social recogido en las investigaciones llevadas a cabo principalmente en los EEUU.</p>	<p>El cambio de paradigma centrado en el aprendizaje del estudiante implica cambios a nivel metodológico y filosófico que vayan más allá de aspectos organizativos y declarativos. El ApS, como experiencia de éxito en EEUU, ha tenido impactos positivos en la formación del alumnado y se ha manifestado como metodología que procura objetivos académicos y sociales y procura el éxito individual y social por medio de la participación de los estudiantes en la comunidad.</p>
<p>Describir variables de calidad organizativa y motivacional en las instituciones y establecer su relación con la implementación de estrategias de docencia y aprendizaje que permitan conseguir un aprendizaje profundo acorde con los nuevos retos que plantean los nuevos paradigmas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>La calidad en las instituciones educativas depende en gran medida del tipo de motivación que mueve a los estudiantes a actuar solo en beneficio propio o también en beneficio de los demás. A parte de ser eficaces, las instituciones deben procurar ser eficientes, efectivas y aportar valor a las acciones. El tipo de motivación determina el enfoque profundo o superficial que los estudiantes dan a los aprendizajes. El ApS es una metodología que cumple con las condiciones que hacen posible un aprendizaje de enfoque profundo.</p>

<p>Diseñar una propuesta de aplicación del ApS en la formación inicial de los futuros docentes, a través de su implementación en la asignatura del Prácticum que incluya una selección de competencias genéricas que se han demostrado claves para el ejercicio profesional.</p>	<p>Se ha demostrado que el Prácticum, en el contexto europeo, resulta fundamental en el proceso formativo de los estudiantes. Hemos establecido un proyecto de Prácticum que incluye las fases de planificación, reflexión y evaluación propias de la metodología del ApS para las prácticas externas en contextos con necesidades reales que podían ser cubiertas por los futuros docentes.</p>
<p>Plantear un diseño de investigación que nos permita comprobar, en primer lugar, si la metodología del ApS puede aplicarse al Prácticum para hacer posible el aprendizaje, desarrollo o demostración de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional. En segundo lugar, y a raíz de los resultados obtenidos, implementar esta metodología en el Prácticum del último curso de los estudios de Magisterio para evaluar el impacto que ha tenido en los estudiantes con relación al desarrollo de las competencias mencionadas.</p>	<p>Se han establecido dos fases en nuestra investigación. En la primera, el análisis de los documentos y los cuestionarios a expertos: en Prácticum y en ApS (U), nos han permitido recoger evidencias de la pertinencia de esta metodología para un proceso formativo entendido en sentido amplio (desarrollo integral de los estudiantes). En la segunda parte de la investigación, hemos procedido a adoptar esta metodología para aplicarla en el Prácticum de acuerdo con el modelo que habíamos diseñado, y para implementarla en tres contextos que presentaban necesidades reales evidentes. La participación de los estudiantes ha sido voluntaria y se ha valorado el impacto de la experiencia según ellos mismos.</p>
<p>Recoger y analizar los datos resultantes de la investigación llevada a cabo.</p>	<p>Las evidencias recogidas nos han permitido confirmar las dos hipótesis de trabajo establecidas al inicio. Así hemos podido comprobar que, integrando los resultados de los cuestionarios a los expertos, la metodología del ApS, aplicada al Prácticum, se manifestaba como una oportunidad para el desarrollo de las competencias seleccionadas.</p>
<p>Establecer las conclusiones en relación a los objetivos propuestos y las hipótesis de trabajo planteadas.</p>	<p>Respecto a la segunda de las hipótesis, la implementación de los proyectos y la evaluación del impacto, nos han permitido su confirmación y por lo tanto, se ha hecho evidente que los estudiantes que participaron en la experiencia, han aprendido, desarrollado o demostrado las competencias seleccionadas.</p>
<p>Presentar las reflexiones finales que incluyan las limitaciones del trabajo de investigación así como las posibles líneas de investigación derivadas de esta investigación.</p>	<p>Para realizar el estudio hemos recogido gran cantidad de información que no ha podido ser analizada puesto que el objeto de estudio por una parte y las limitaciones propias de una investigación de enfoque cualitativo, por otra, no lo hacían posible. Estos datos, sin embargo, podrán ser utilizados en investigaciones posteriores.</p>

De acuerdo con el objetivo general y con los específicos de esta investigación, que han sido descritos en el capítulo I de la tesis, podemos afirmar que la metodología del ApS aplicada al Prácticum, ha sido posible y, además, ha tenido un impacto positivo en sus participantes. Respecto a la estructura organizativa, la propuesta ha resultado ser eficaz, puesto que se han conseguido los objetivos de aprendizaje y los objetivos sociales, que son de obligado cumplimiento en toda experiencia de aprendizaje servicio. Nuestros estudiantes han aprendido en un contexto de práctica y mediante un planteamiento de acción que les ha permitido formarse en diferentes dimensiones.

En nuestra investigación, a parte del nivel de eficacia conseguido, se han aprovechado los comportamientos de los estudiantes en todo el proceso, desde la planificación hasta la evaluación (eficiencia); las oportunidades que el contexto universitario y de prácticas ofrecía (efectividad) y todo ello, gracias a una motivación de acción, manifestada por los participantes, que ha permitido conseguir un aprendizaje de enfoque profundo que ha aportado valor a la formación y a las acciones llevadas a cabo. Podremos decir que somos competentes en la medida en que alcanzamos logros efectivos, si el origen de esos logros se sitúa en el perfeccionamiento de nuestras cualidades interpersonales, tanto individuales como sociales. Ese perfeccionamiento es el que han hecho evidente nuestros estudiantes en sus repuestas.

Hablamos de calidad cuando se establece desde una consideración de la eficacia y la eficiencia que tienen como base el desarrollo de principios éticos y de valores sociales. Un aprendizaje de calidad, gestionado y dinamizado a través de la formación en competencias de acción que ha constituido nuestra pista de arranque.

En el diseño formativo derivado del Espacio Europeo de Educación Superior en que estamos inmersos, el aprendizaje y la enseñanza a partir de competencias de acción, es pieza clave en el proceso educativo (Hernández Pina *et alt.* 2005). Ello implica avanzar de un currículum basado en el contenido, a un currículum basado en la competencia, a un trabajo que conlleve aprender de forma aplicada y cooperativa.

Como señala Fernández March (2010), el EEES debería introducir elementos nuevos en la formación universitaria tales como el desarrollo de competencias, los resultados de aprendizaje o las metodologías activas y cercanas a la práctica profesional. Todos los títulos adaptados a este espacio común deben disponer de un perfil de formación en competencias

tanto específicas como transversales. La preocupación por conseguir la calidad en los aprendizajes y en la formación universitaria es una constante en el contexto universitario.

El aprendizaje por competencias derivado de los referentes legales y de los documentos que han constituido nuestro marco teórico resulta ser clave para conseguir una educación de calidad puesto que estas permiten una conexión entre la sociedad y el mundo educativo.

La asignatura del Prácticum, integrada en el plan de estudios, ha supuesto una buena oportunidad para poder establecer esta conexión, para poner en práctica competencias para el trabajo y competencias para la vida a través del ApS.

La experiencia práctica no hace solo posible la aplicación de contenidos, sino que el centro de prácticas debe convertirse en un lugar de aprendizaje de conocimientos tanto a nivel profesional como personal. Conocer las habilidades propias de una profesión es imprescindible, pero no podemos planteamos una educación que esté al margen de la sociedad. La asignatura del Prácticum debería permitir el encuentro entre el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser y actuar ante los demás” y nos proporciona, además, un contexto real de actuación. El ApS nos ha proporcionado los medios para hacer posible este encuentro.

Las características y dinámicas de los centros en los que nuestros estudiantes inician su socialización profesional tienen una gran influencia en las actitudes y formas de hacer de los futuros maestros. Por lo tanto, establecer una vinculación estrecha y comprometida con las instituciones, centros y ámbitos en que se lleva a cabo el Prácticum, así como planificarlo por medio de una metodología que permita la intervención de los estudiantes desde los inicios del proyecto resulta fundamental. Así, a partir del diagnóstico inicial se han podido definir los diferentes problemas y se han considerado aquellos que podían ser abordados desde un proyecto pedagógico.

El proceso de introducción curricular de los programas de ApS llevada a cabo en esta investigación ha seguido la lógica establecida por Billig (2002a). Así, a partir de la experiencia, hemos transitando desde una etapa de adopción del ApS, (primeras experiencias y valoración de sus beneficios); a su implementación (se va incorporando en la cultura de la institución, en nuestro caso por medio de la asignatura de prácticas externas del último curso, y se extiende su aplicación entre algunos tutores); con el objetivo de poder llegar, en un futuro, a la institucionalización del ApS (pasa a ser un elemento configurador de los procesos de aprendizaje en el aula) y conseguir un estatus final de sostenibilidad. Para este punto final es preciso que la relación con el partenariado esté lo suficientemente formalizada e incluso

existan posibilidades de generar recursos y fuentes de financiación, además de la vivencia de éxito.

Lo que la experiencia ha aportado a los estudiantes es tanto que debemos recogerlo para poder analizar el impacto. Por ello, podríamos preguntarnos: ¿qué aporta esta tesis a los estudios realizados anteriormente y qué aporta a la educación, a la sociedad y a la comunidad científica? Si bien ya hemos apuntado previamente algunas consideraciones al relacionar los resultados de la experiencia con los objetivos de la investigación, vamos a insistir en las siguientes aportaciones:

Resultados positivos relativos a la integración del servicio en el currículo formal de los estudios superiores de grado en educación infantil y primaria.

No existen en la bibliografía actual, suficientes estudios relativos a la integración del ApS en el currículo universitario, ni investigaciones que valoren el impacto que la experiencia supone para la formación competencial de los estudiantes universitarios.

En nuestra propuesta de aplicación del ApS en la formación inicial del profesorado se ha relacionado el servicio con los aprendizajes formales y se han evaluado los resultados sobre el impacto que ha tenido para los estudiantes a nivel de aprendizaje, desarrollo y demostración de las competencias en situación.

Para Sánchez (2006), no basta con crear espacios educativos de reflexión deliberativa basado en los discursos o la teoría. Según este autor, sería oportuno crear programas educativos, incluidos en el currículo que hagan posible que los jóvenes se conviertan en protagonistas y no solamente en destinatarios. Los proyectos de ApS implementados han hecho que esto fuera posible.

De acuerdo con Martínez Martín y Puig (2011:15), “una pedagogía vale la pena si cumple alguno de los siguientes criterios: la evaluación de los resultados es positiva, el proceso de desarrollo es una experiencia rica para sus protagonistas y la actividad se inspira en principios (pedagógicos o filosóficos), que valoramos positivamente”. Los resultados de nuestra investigación ponen en evidencia la presencia de estos criterios y por ello, de acuerdo con los autores, esta metodología vale la pena.

Hemos pasado de los proyectos solidarios extra-académicos y de las iniciativas solidarias asistemáticas a la vinculación del servicio con los contenidos curriculares.

Los estudiantes han aprendido integrando y aplicando saberes que se han demostrado imprescindibles para la mejora de la profesionalización.

Desarrollo del “capital social”

Las instituciones educativas deberían considerar en sus planes de estudio el desarrollo de la motivación de servicio como motor de cambio social. En las última décadas, el bienestar individual ha supuesto una satisfacción que ha frenado el desarrollo del capital social. Nos referimos al “capital social”, como concepto de reciente y creciente aplicación en los estudios sobre el desarrollo, entendido como patrimonio del conjunto de la sociedad. Se refiere a una realidad menos tangible que el capital humano (conocimientos) o el capital físico (bienes materiales), que resulta fundamental para la satisfacción de las necesidades personales y el desarrollo comunitario. Es necesario crear situaciones de impacto social que favorezcan el compromiso cívico y aunen lo individual con lo colectivo. La educación puede ser un factor decisivo para evitar la falta de civismo que afecta a toda la sociedad. Es preciso cultivar esta virtud y nuestra investigación representa un pequeño aporte al desarrollo del “capital social” desde la universidad.

En nuestra propuesta se han aprovechado las oportunidades para que los estudiantes puedan conocer, actuar y participar de manera experiencial en situaciones que les lleven a implicarse y a cooperar “sobre los problemas sociales más acuciantes en su entorno próximo y lejano” (Villa & Poblete, 2007:15). Incorporar las competencias a nuestra actividad docente implica pasar de la formación de especialistas cualificados en una materia concreta a la educación de personas profesionalmente competentes, que den respuesta a necesidades de la sociedad.

En todo el mundo, la mayoría de las reformas educativas van de arriba abajo. Sin embargo, el aprendizaje-servicio es la única reforma educativa que normalmente crece de abajo a arriba, y en la que son los docentes y los alumnos los primeros en saber cómo funciona (Tapia, 2001).

La calidad en la educación no puede medirse en función de los indicadores de éxito personal que llamamos excelencia, la calidad debe relacionarse con el progreso social y la excelencia individual queda reducida a nada si no tiene una influencia para el bienestar social. Esperamos que los resultados de nuestra investigación sirvan de estímulo para que otras facultades y otras universidades ejerzan con la responsabilidad social que les corresponde.

Valoración del impacto educativo y social de la experiencia mediante la evaluación de competencias genéricas

Según el informe Delors (1997), ciertas cualidades vinculadas al “saber ser” y el “saber estar” deben integrarse con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas por la propia formación que debe estar al servicio de la sociedad. Esta afirmación ilustra, de manera elocuente, el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje. Entre estas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y de solucionar conflictos que han sido recogidas en nuestra investigación. La aplicación de la metodología de ApS ha supuesto el desarrollo de gran variedad de competencias transversales y ha producido un impacto positivo en los estudiantes, tanto a nivel educativo como social.

El paradigma educativo ya no basta que sea académico y se centre solo en la enseñanza. Los nuevos planes de estudio suponen un cambio de paradigma basado en el aprendizaje, la experiencia y la importancia de la dimensión práctica, que sea capaz de llevar a cabo metodologías que potencien los valores que benefician el desempeño profesional.

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizand o un equipamiento de recursos personales y materiales.

Metodología que favorece el desarrollo de aprendizajes orientados a la calidad y al enfoque profundo.

El aprendizaje servicio se basa en construir unos valores que enriquecen el aprendizaje y descubren el potencial de crear por uno mismo, y ofrece una visión del aprendizaje distinta de la tradicional basada en aprender, aplicar y sintetizar. Así, contenidos que en las aulas pueden resultar poco significativos, adquieren sentido aplicados en contextos reales. Nuestros alumnos han aprendido a través de la emoción, tal y como ellos mismos han hecho evidente, y a través de la experiencia que diseñamos, puesto que los resultados así lo han demostrado.

Las oportunidades de aprendizaje-servicio están diseñadas para profundizar, ampliar y mejorar la calidad de los aprendizajes en el aula a través de la participación y la reflexión, en colaboración con las instituciones educativas y las personas que las atienden. Es importante anotar la distinta contribución formativa que representa la reflexión individual y la reflexión en grupo. La reflexión individual llevada a cabo contribuye a que el estudiante se reconozca a sí mismo en relación con los demás y con la comunidad, contribuye al empoderamiento y autonomía personal mediante el uso de procesos metacognitivos, de preguntas que le invitan a pensar. En la reflexión en grupo se trabaja la relación del estudiante con la comunidad.

En estos trabajos que implican una autoevaluación de los participantes, deben tomarse en consideración no sólo el contenido del proyecto que se trabaja y el potencial educativo de las acciones que se realizan, sino también el propio comportamiento y las actitudes individuales y grupales relativas, por ejemplo, a la responsabilidad, al nivel de implicación y participación, y a la capacidad de adaptación al contexto, entre otras.

El ApS permite expandir programas de compromiso cívico y de responsabilidad social fundamentados en principios éticos a través de la enseñanza, la investigación y el servicio.

La manera de abordar los contenidos de aprendizaje depende de la motivación de los estudiantes pero están determinadas por las estrategias implícitas en el contexto de actuación.

Según las evidencias, la implementación de los proyectos de ApS ha implicado una superación personal que ha sido manifestada por los estudiantes que participaron en la experiencia. Al mismo tiempo nos ha permitido entrelazar las motivaciones de los estudiantes con las de los docentes de los centros, puesto que las necesidades que cubrían los proyectos llevados a cabo respondían a necesidades reales expresadas desde los propios contextos de prácticas.

Hace falta un compromiso de la institución universitaria en el desarrollo de programas que le hacen ser no solamente eficaz, sino también eficiente y efectiva añadiendo valor y sello personal a las actuaciones. La implementación de estos proyectos, según las evidencias recogidas, ha generado conductas prosociales y de participación en los estudiantes. Cabe mencionar que, al finalizar la experiencia, cuatro de los estudiantes continuaron colaborando directamente en los proyectos y tres de ellos lo hicieron indirectamente aportando ideas.

A parte del evidente desarrollo de las competencias a las que ya hemos hecho referencia, los proyectos de ApS han ofrecido a los estudiantes oportunidades para poner en práctica y mejorar sus conocimientos. Tal como ellos han manifestado ha sido un acto emocionalmente satisfactorio que ha implicado esfuerzo y capacidad de adaptación a situaciones adversas y todas estas características están presentes en los enfoques de aprendizaje profundo. El ApS se ha mostrado como un método que ha fomentado el compromiso con la actividad y que les ha permitido cambiar como personas.

Valoración del nivel de desarrollo de las competencias transversales seleccionadas para favorecer el desarrollo de los estudiantes como profesionales y como ciudadanos.

La experiencia ha tenido como objetivo mostrar un planteamiento pedagógico que permita evaluar competencias que sirvan para la profesionalización y para la vida.

Se ha creado una mayor conciencia entre los estudiantes participantes de lo imprescindible que resulta poner sus capacidades y competencias al servicio de los demás y no sólo en su propio beneficio. Los hallazgos más fuertes y consistentes de la investigación realizada en EEUU sobre aprendizaje servicio se encuentran en las áreas del desarrollo personal y social; (autoestima, empoderamiento, motivación, conducta prosocial y compromiso con las actividades); parecidas a las que han evidenciado los estudiantes que han participado en nuestra investigación.

Las universidades están realizando un esfuerzo al incorporar estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo autónomo de los estudiantes, y un aprendizaje más significativo, que puede lograrse con una metodología más activa que incorpora el trabajo individual y grupal, así como una mayor reflexión sobre las propias tareas y acciones que llevan a cabo los estudiantes. El ApS se ha demostrado como una buena opción para llevar a cabo este objetivo.

Al procurar una formación en sentido amplio el impacto no solamente es a nivel pedagógico. El ApS se centra en el compromiso cívico, en la constante innovación pedagógica, en el fuerte vínculo y colaboración entre instituciones públicas y/o privadas y en la mejora de los procesos educativos. Las principales características del ApS se basan en definir unos objetivos educativos muy claros que potencien que el alumno cree sus propios conocimientos y les anime plantearse retos mentales complejos.

Atención a una realidad socioeducativa a través del Prácticum

El dominio de una determinada competencia por parte del estudiante que aprende dependerá de una acción de enseñanza y aprendizaje que vaya más allá de las actividades de memorización e incluya la solución a necesidades y a problemas reales (OCDE, 2001), y, por ello, resulta determinante la integración de las competencias de carácter personal o social a las académicas y prácticas específicas de cualquier titulación.

El contexto en el que se enmarca la titulación de Grado de Maestro o Grado en Educación desde un punto de vista social, es un contexto de cambio constante que se traduce en diversidad socioeducativa cuando nos referimos a su actuación profesional. Estas nuevas exigencias precisan profesionales preparados para adaptarse a estos cambios. Para incidir en

el contexto social, es imprescindible poner en marcha competencias que permitan emprender e innovar y desarrollen la iniciativa de los estudiantes. De acuerdo con Martínez Martín (2008a:53): “la propuesta de aprendizaje servicio apunta a cerrar la brecha entre la responsabilidad social que predicen las misiones institucionales y la calidad académica que es indudablemente parte primaria de la responsabilidad de las instituciones de educación superior hacia sus estudiantes y hacia el conjunto de la comunidad...”.

El contexto profesional del Grado de Educación se enmarca en el concepto de diversidad socioeducativa. De acuerdo con Cabrerizo *et al.* (2010), los cambios y las transformaciones que se producen en la sociedad han conformado una realidad socioeducativa cada vez más amplia, diversa y heterogénea que reclama una atención a aspectos relacionados con la diversidad para ser capaces de prevenir y resolver problemas de exclusión educativa o social.

El Prácticum debe permitir al estudiante ponerse en contacto con diferentes ámbitos de la realidad socioeducativa y ofrecer oportunidades de colaborar de manera activa en el diseño de respuestas necesarias a cada situación al mismo tiempo que se van adquiriendo competencias profesionales y conocimiento práctico.

La atención a la diversidad socioeducativa es el eje fundamental y la razón de ser de un docente, por lo que deben poseer una “formación polivalente que le permita asumir roles y funciones que su figura les va a exigir, a la vez que haber desarrollado las competencias necesarias para saber coordinar la respuesta a las necesidades socioeducativas que se presentan” (Cabrerizo *et al.*, 2010:85).

Realizar entrevistas a la comunidad y a los destinatarios directos del proyecto ha sido fundamental en algunas de las experiencias para recoger necesidades reales y ha aumentado el compromiso y la motivación de los estudiantes que las han llevado a cabo, al mismo tiempo que han supuesto un aprendizaje importante.

Formación inicial del profesorado en estrategias que favorecen la mejora del sistema educativo

Los estudiantes de los Grados de Educación, como futuros docentes, deben estar preparados para aprender a emprender proyectos que les permitan enseñar a aprender a emprender también a sus futuros alumnos. El aprendizaje servicio es un aprendizaje activo que nos ha permitido evaluar las competencias en la acción a través del Prácticum.

Desde la introducción y a lo largo de toda la investigación, hemos manifestado que nuestro objetivo está centrado en mejorar la educación y ofrecer un servicio en favor de la comunidad y consideramos que los datos recogidos así lo han demostrado. La integración del servicio en el programa de estudios de formación inicial del profesorado no solamente favorece el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones y mejora a la institución que les acoge, sino que ofrece una oportunidad de transferir estos conocimientos y esta experiencia a los programas escolares para reducir el fracaso escolar.

Nos hemos posicionado a favor de una formación entendida en sentido amplio: integral, profesional, personal y dinámica, pero también por una formación que entre en conexión con la vida en un entorno complejo. Una formación para la vida y una vida en sociedad que contribuya al desarrollo y al progreso de la persona. Todo esto supone cambios en el perfil y en el rol del profesor y del estudiante. Cambios metodológicos que se plasmarán en un nuevo conjunto de innovaciones que nos marcan el rumbo a la profesionalización.

Concluimos afirmando que innovar es pensar y actuar de forma diferente (incorporar o hacer emerger algo nuevo) para conseguir un cambio y mejorar así el logro de un objetivo. El aprendizaje-servicio ofrece una respuesta educativa innovadora.

Como conclusión, y de acuerdo con Tapia (2006a; 2006b), para hacer un buen proyecto de aprendizaje-servicio hay que haber leído la bibliografía fundamental, pero también hay que haber investigado, y haber aprendido a hacer y a ser solidario y participativo en la vida real. A aprender se aprende haciendo, practicando, y a ser solidario y comprometido se aprende ejerciendo la solidaridad y comprometiéndose.

Tal y como ya decía Comenius en su *Didáctica Magna* (1986:62) “Es conveniente comenzar a instruirnos para las acciones de la vida”.

Para finalizar este apartado decir que toda investigación presenta unas limitaciones inevitables y al mismo tiempo, nos abre nuevos interrogantes que le dan continuidad. A las limitaciones y a la prospectiva de nuestro trabajo vamos a hacer referencia en este y en el siguiente apartado.

10.2. Limitaciones de la investigación

En relación a las limitaciones, cabe considerar que, al efectuar una investigación educativa encontraremos siempre obstáculos difíciles de superar. Latorre, Del Rincón y Arnal (1998), coinciden en considerar cuatro tipos de limitaciones: de orden ambiental (características y condiciones del ambiente o del contexto y la cultura), de orden metodológico y técnico

(instrumentos para la recogida de información), de orden moral (consecuencias derivadas de la propia investigación sobre el ser humano) y de orden metafísico (significaciones, creencias e intenciones de las personas). A parte nosotros hemos considerado también las de orden teórico-conceptual que son las que vamos a mencionar en primer lugar.

A nivel teórico conceptual, nos hemos limitado al marco referencial de competencias establecido en los documentos de base y en los referentes legales derivados del EEES puesto que son los que han determinado los actuales planes de estudio. La definición establecida del término “competencia” y de las clasificaciones existentes para los planes de estudio universitario, en general y de los existentes para Magisterio, derivan de las directrices y la orientaciones establecidas por el marco europeo antes mencionado. Sin embargo, la nomenclatura o la terminología que utilicemos para las competencias no es lo más importante. Lo básico, como hemos visto, es que estén basadas en el saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Echeverría, 2003).

Aunque no lo consideremos una limitación en sentido estricto, puesto que nuestro estudio pretendía analizar en profundidad las competencias genéricas, si consideramos que es preciso hacer una precisión al respecto. Si bien estamos de acuerdo que las competencias tienen un carácter integrado, para nuestro estudio, nos hemos centrado en realizar una evaluación de competencias de carácter genérico o transversal. Nuestra fragmentación se ha producido de manera consciente para poder analizar, con mayor profundidad, el desarrollo de estas competencias con el uso de la metodología del ApS. Es evidente que no podemos establecer, desde las universidades una fragmentación entre las competencias específicas de titulación y las competencias genéricas de carácter transversal puesto que las unas dependen de las otras en el proceso formativo. De acuerdo con OCDE (2001), las competencias laborales no pueden entenderse sin el desarrollo de competencias de índole personal y añadiríamos social (Delors, 1997).

Aún así, a nuestro entender avalado por algunos referentes teóricos que ya han sido mencionados, durante muchos años, desde las universidades, se ha insistido en exceso en el desarrollo casi exclusivo de la dimensión académica de los estudiantes; un desarrollo orientado al ejercicio y al empleo, y se han dejado de lado otras competencias que hoy en día se muestran imprescindibles no solo para el desarrollo del individuo sino para la mejora social y el bien común. Por los motivos que han sido ampliamente expuestos a lo largo de esta investigación, es preciso romper con estructuras exclusivamente académicas si de verdad

pretendemos conseguir un aprendizaje por competencias. De ahí, nuestro interés en hacer un análisis en profundidad de un determinado tipo de competencias genéricas consideradas clave para el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones.

También refiriéndonos al marco teórico conceptual, partimos del concepto de Prácticum, integrado en el proceso formativo desarrollado por el grupo de investigación que dirige Zabalza y las universidades de Vigo, A Coruña y Santiago y del diseño del mismo que los diferentes simposios que organizan han aportado a la investigación.

En este sentido, tal vez la concepción de Prácticum de la que parten algunos expertos, como mera aplicación de la teoría o como parte de la formación que implica emprender y demostrar las competencias en la acción, pueda haber influido en las respuestas al cuestionario.

También en este caso, tal y como hemos mencionado para el caso del Prácticum y para hacer un estudio más detallado en relación al motivo de algunas de las respuestas, deberíamos conocer cómo define y qué concepción tiene de lo que es el Aprendizaje Servicio cada uno de los encuestados. Considerarlo como un proyecto o solamente como una acción aislada provoca resultados distintos. Sin embargo, este no es el objeto de estudio de nuestra investigación y se podría considerar en estudios posteriores.

Respecto al ApS, no existe un marco teórico sistematizado ni estudios suficientes relativos a su implementación en el ámbito universitario, aunque en algunas universidades estadounidenses la metodología forma parte de la institución y se incluye en los programas de estudios. Por ello, han sido utilizados como referencia para nuestra investigación, los resultados obtenidos en las diferentes experiencias realizadas principalmente en los EEUU con relación al impacto educativo que supuso para los alumnos de los centros escolares donde se llevaron a cabo este tipo de proyectos.

A nivel contextual, no ha resultado fácil hacer llegar a los participantes, a los tutores y a los centros formadores la concepción del ApS, sus características y condiciones de aplicación, puesto que, al utilizar la palabra “proyecto” en algunos casos se identificaba con un conjunto de acciones que no necesariamente eran el reflejo de necesidades reales sentidas en el contexto sino más bien de necesidades que respondían a intereses o motivaciones personales. Es por ello que, en determinadas ocasiones, ha sido preciso insistir para que el contexto precisara mejor el primer tipo de necesidades.

En el caso concreto de Guatemala, las peticiones de actuación y la definición de las necesidades vino de parte de los miembros de FUNDAP, organización que, como ya hemos visto, lleva a cabo proyectos educativos en este país. Sin embargo, al conocer la realidad, los estudiantes se dieron cuenta de que las necesidades que nos habían señalado y con las que habíamos organizado el proyecto, no eran sentidas de la misma forma por los que iban a ser los beneficiarios directos. Existía un desfase entre las necesidades concretadas desde la fundación y las realmente sentidas desde los centros, por lo cual ha sido preciso modificar en el contexto. Aunque lo consideremos una limitación propia del contexto y en esta ocasión con un importante componente cultural a tener en cuenta, para los estudiantes, según los datos recogidos, supuso el desarrollo y la aplicación de la competencia de adaptación y toma de decisiones que resultó ser fundamental para el resultado eficaz del proyecto. Se necesita eficacia y eficiencia operativa para llevar a cabo proyectos que permitan transformar la realidad. Es preciso saber traducir las ideas en acción y estar preparados para afrontar cambios inesperados puesto que es posible que un proyecto no obtenga los resultados esperados.

También con referencia al mismo contexto faltó, en algunos casos, el compromiso institucional puesto que la informalidad, por parte de algunos directores del centro, supuso un impedimento para cumplir con el plan establecido que los estudiantes debieron saber gestionar.

Estamos de acuerdo en que la estancia de prácticas en los contextos reales es fundamental para la formación de los futuros docentes, pero el desarrollo del plan de trabajo no está exento de dificultades puesto que supone el acuerdo previo de unos convenios de colaboración entre las instituciones públicas y privadas y el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación compartida de un plan de trabajo previamente establecido. A ello se añade la disponibilidad de los recursos tanto humanos como materiales para hacer realidad esta formación que pretende ser compartida.

Las limitaciones de orden metodológico vienen determinadas, en primer lugar, por el paradigma que condiciona, como en cualquier investigación, los procedimientos de estudio, las estrategias, las técnicas e instrumentos y los criterios de validación.

Para la evaluación, nos hemos centrado en la opinión de los expertos y la autoevaluación de los estudiantes conscientes de que dejamos de lado la valoración de la acción tutorial y la evaluación del servicio que quedarían para investigaciones posteriores.

También a nivel metodológico hemos utilizado los recursos materiales y humanos de qué disponíamos teniendo en cuenta que el proceso de adopción y de implementación del ApS en el Prácticum se realizó, de manera paralela a las otras opciones de prácticas ya existentes. El número de participantes también venía delimitado por el número máximo de estudiantes que los tres contextos seleccionados podían acoger durante el periodo de prácticas. Dentro también de este apartado, los cuestionarios suministrados por internet representaron una dificultad para su devolución y la participación de expertos en ApS (U), en este caso, fue más reducida que la de expertos en Prácticum que se realizó su distribución en papel y durante los días del congreso.

A nivel técnico la investigación ha sido llevada a cabo en las dos primeras fases del proceso: adopción e implementación de forma reducida dado que su seguimiento resultaba difícil sin la ayuda institucional (tercera fase).

Finalmente y respecto a las limitaciones de orden ético, en una investigación educativa, el proceso de construcción de conocimientos no es neutro y es inevitable que la realidad sea interpretada desde la percepción sensorial y la visión del mundo de los individuos puesto que la realidad no se muestra independiente a ellos. Como estudio de fenómenos humanos no podemos obviar que se presentan ciertas limitaciones que conviene señalar puesto que puede resultar difícil separar los motivos reales y las percepciones personales. En los criterios de rigor científico establecidos en el capítulo anterior hemos procurado dar respuesta a este tipo de limitaciones.

Una tesis necesariamente debe concluir y, a menudo, por el interés que el tema ha tenido para el investigador, acaba con más preguntas con las que empezó. A ello vamos a referirnos en el apartado de prospectiva que sigue a continuación.

10.3. Prospectiva

En nuestra investigación hemos realizado estudios transversales. No hemos establecido comparaciones, ya dijimos que este no era nuestro objetivo, pero puede quedar como objetivo de futuras investigaciones establecer comparaciones de resultados. Así, si en esta investigación hemos procedido a la valoración del impacto producido en los estudiantes que participaron en la experiencia en su conjunto, en otros estudios podría hacerse un estudio de los resultados por cursos o por contextos de prácticas o podrían compararse también los resultados entre grupos control y grupos experimentales.

Partiendo de los resultados de la investigación llevada a cabo, también podrían realizarse estudios longitudinales para seguir la evolución de los estudiantes que han participado en la experiencia durante un periodo de tiempo que incluya su proyección personal y profesional. Podrían establecerse relaciones causales siguiendo a estos estudiantes que han participado en la experiencia para analizar su compromiso social y la continuidad o vinculación real con el proyecto y la implementación de la metodología como docentes. En este sentido, de acuerdo con Torrado (2004), en el caso de estudio de encuesta longitudinal, si seguimos a los alumnos y somos testigos de su trayectoria sin interferir en ella, estaríamos realizando una encuesta prospectiva.

En relación al estudio futuro, se podría completar la evaluación considerando la evaluación del proyecto y la evaluación del servicio analizando, en profundidad, las variables de la eficiencia y la efectividad, de acuerdo con el cuestionario de servicio ya validado por los jueces y que, como ya hemos dicho, no ha sido utilizado en esta investigación.²³⁵

Podríamos avanzar más en la investigación si, a partir de los resultados obtenidos se implementara la tercera fase del proceso y se consiguiera institucionalizar y, como consecuencia, introducir oficialmente el servicio en el programa formativo de grado en educación infantil y grado en educación primaria, se podrían valorar, al cabo del tiempo, los resultados obtenidos.

Finalmente, se podría profundizar en el estudio del tipo de enfoque que nuestros estudiantes utilizan para aprender aplicando los tests a los que nos hemos referido en el capítulo VI de nuestra investigación (Hernández Pina *et alt.*, 2005) y ver la relación que el ApS puede tener en el tipo de enfoque utilizado.

Y de buen seguro, podrán hacerse muchos más estudios de los que aquí se han mencionado porque el final de una tesis siempre debería conducir el inicio de muchas otras investigaciones.

10.4. Epílogo

Al entrar en la fase final de mi investigación, recibo la noticia de que el Premio *Escola Normal de la Generalitat de Catalunya* se ha concedido al catedrático de Pedagogía de la UB, el Dr. Josep M. Puig miembro del GREM de dicha universidad, por el trabajo *Responsabilitat Social i Aprenentatge Servei*. El galardón premia las propuestas innovadoras en la formación

²³⁵ Este cuestionario ha sido recogido en los anexos a la tesis.

inicial del profesorado y no puedo dejar de mencionar la importancia que puede suponer este premio para el avance en la implantación y la investigación sobre el ApS en la universidad a la que este trabajo ha pretendido aportar un pequeño grano de arena.

De acuerdo con Puig es precisa una *“revolució del compromís”*: *“No pot ser que l’educació s’entengui com una batalla per a l’èxit individual. No hi pot haver èxit individual exclusivament. Hi ha d’haver servei i bé comú”*²³⁶.

Se aprende y se investiga para cambiar el mundo. La docencia y la investigación deben implicarse con el compromiso. Así es como entendemos nosotros el aprendizaje y la investigación.

Y para finalizar, no puedo evitar recordar que hace algún tiempo cuando defendí mi plaza en la universidad alguien me preguntó si tenía pensado realizar mi tesis doctoral. No quería- dije- hacer una tesis teórica, buscaba algo que pudiera servir, algo en lo que yo creyera realmente. No quería que fuera un puro trámite, sino que pudiera aportar y sobre todo que pudiera ser aplicado en beneficio de la mejora de la educación y de sus metodologías. Si el tipo de motivación extrínseca no es signo de calidad por sí misma, resulta evidente, que la combinación de otros tipos de motivaciones, tales como la personal, la instrumental y la de servicio, debe ser básica para llevar a cabo investigaciones de calidad. No sé si resultó muy correcta o muy académica mi respuesta para los que me escucharon en aquel entonces, pero es lo que realmente pensaba y continúo pensando.

Una inversión de tiempo y, en ocasiones, de dinero para la investigación, no puede dar respuesta solamente a ambiciones personales básicamente de tipo material, sino que debe dar respuesta a necesidades reales y sentidas y representar un aporte al beneficio colectivo y en nuestro caso, al sistema educativo. Puedo decir que he tardado bastante en encontrar el motivo para escribir mi tesis doctoral pero creo haberlo encontrado. El camino ha sido duro al tener que hacerla compatible con otros trabajos que no pueden eludirse, pero también he disfrutado y sobre todo he aprendido mucho practicando, leyendo y escuchando a los expertos y viendo los resultados de las experiencias llevadas a cabo.

²³⁶ Palabras pronunciadas por J.M. Puig en la entrega del premio *Escola Normal de la Generalitat de Catalunya*, celebrado en la *Universitat Rovira i Virgili* de Tarragona (31/11/2011).
En: <http://www.edubcn.cat/ca/noticies/detall?44253>

La investigación educativa es una necesidad en nuestro país. Falta, de una parte, recursos institucionales, y de otra la consideración por parte del poder político, de los resultados de las investigaciones realizadas para la toma de decisiones en materia educativa.

De acuerdo con Zabalza, merece la pena seguir empeñados en un buen diseño del Prácticum para que seamos capaces de extraer la máxima riqueza de aprendizajes para nuestros estudiantes. Eso requiere contrastar experiencias innovadoras que se han ido poniendo en marcha y mantener abiertas líneas de investigación que nos vayan ofreciendo evidencias útiles para el diseño de nuevas propuestas. (Zabalza, 2011: 9).

En definitiva, esto es lo que he pretendido aportar con esta investigación.

GLOSARIO DE SIGLAS

GLOSARIO DE SIGLAS

ADMEE: Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en España

APC: Aprendizaje por competencias

ApS o APS: Aprendizaje servicio

ApS (U): Aprendizaje Servicio en la universidad

AySS: Aprendizaje y Servicio Solidario

AQU: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari en Catalunya

BOE: Boletín Oficial del Estado

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BRAC : Bureau de relations avec la communauté

CAS: Creatividad, Acción y Servicio

CCESL: Center for Community Engagement and Service Learning

CEDAE: Centros educativos de apoyo extraescolar (Mendoza)

CET: Competencias específicas de titulación

CG: Competencias genéricas

CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa

CLAYSS: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

CRSH : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

CSDM: Commission scolaire de Montréal

CSV: Community Service Volunteers

CSRH : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

CRUE: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas

CSMIJ: Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil

CT: Competencias transversales

DEGC: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

DESECO: Definition and Selection of Competences

DOGC: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya

DUDH: Declaración Universal de los Derechos Humanos

DURSI: Departament d'Universitats Recerca i Societat de la Informació de Catalunya

EAIA: Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia

EAP: Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico

ECTS: European Credit Transfer System

- EEES:** Espacio Europeo de Educación Superior
- EI:** Educación Infantil
- ENQA:** European Association for Quality Assurance in Higher Education. Asociación para garantizar la calidad de la educación superior
- EP:** Educación Primaria
- ESIB:** Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa. European Students' Union (ESU) conocido como ESIB - The National Unions of Students in Europe
- EU2015:** Estrategia Universidad 2015 (MEC)
- GTE:** General Teaching Efficacy
- GREDI:** Grup de Recerca en Educació Intercultural
- GREM:** Grup de Recerca en Educació Moral (UB)
- IBO:** International Baccalaureate Organization
- ICE:** Instituto de Ciencias de la Educación
- ICEFAT:** Instituto por Cooperativa de Enseñanza Familiar por Alternancia
- ICRCE:** International Center for Research on Community Engagement
- IME:** Institut Municipal de Educació
- ISL:** International Service Learning
- JQI:** Joint Quality Initiative
- LDE:** Lernen durch Engagement
- LEC:** Ley Catalana de Educación
- LOGSE:** Ley Orgánica General del Sistema Educativo
- LOU:** Ley Orgánica Universitaria
- MCU:** Magna Charta Universitatum (MCU). Carta Magna de Universidades.
- MEC:** Ministerio de Educación y Ciencia
- MECES:** Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior
- MV:** Millenium Volunteers
- NCCC:** North Carolina Campus Compact
- NCES:** National Center for Education Statistics
- NSEE:** National Society for Experimental Education
- NSLC:** National Service Learning Clearinghouse
- NSLTEP:** National Service-Learning in Teacher Education Partnership
- NSS:** National Service Scheme
- NYLC:** National Youth Leadership Council

- OECD:** Organization for Economic Co-operation and Development. (**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)
- OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- OPE:** Office for Public Engagement (Universidad de Minnesota)
- PEVA:** Programa de Educación en Valores
- PEVI:** Programa de Educación Integral para la Vida
- PTE:** Personal Teaching Efficacy
- PISA:** Programme for International Student Assessment. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
- QAA:** Assurance Agency for Higher Education. Agencia de Calidad de la Educación Superior del Reino Unido
- RD:** Real Decreto
- SADC:** Southern Africa Development Community
- SES:** Sostenibilidad, Educación y Solidaridad (organización social argentina)
- SIV:** Singapore International Volunteers
- SOLO:** (taxonomía) Acrónimo de Structured of the Observed Learning Outcomes
- SPSS:** Statistic Package for Social Sciences
- TCU:** Trabajo Comunal Universitario (Costa Rica)
- TIC:** Tecnologías de la Información y de la Comunicación
- TUE:** El Tratado de la Unión Europea
- UB:** Universidad de Barcelona
- UD:** Universidad de Deusto
- UEA:** Universities European Association. Asociación Europea de Universidades
- UIC:** Universitat Internacional de Catalunya
- UNAM:** Universidad Nacional de México
- UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- VOESA:** Volunteer and Service Enquiry Southern Africa

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas:

- Agueda, B., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.
- Aguilar, M., y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Aguirre, C., Andrade, M., y Zulueta, S. *Aprendizaje Servicio. Manual para docentes UC*. [en línea]. Disponible en:
<http://creas.uahurtado.cl/html/documentos/aprendizajeservicio/manualuc.pdf>
[Consulta: 16 de octubre 2011].
- Ajello, A. (1999). Le competenze nella scuola dell'autonomia: la prospettiva psicologica. *API*, 5-6, 115-119.
- Akujobi, C., y Simmons, R. (1997). An assessment of elementary school service-learning teaching method: Using service-learning goals. *NSEE Quarterly*, 23(2), 19-28.
- Alexander, R. (1990). Partnership in Initial Teacher Education: Confronting the Issues. En M. Booth, J. Furlong, y M. *Partnership in Initial Teacher Training* (pp. 59-73). London: Cassell.
- Álvarez Rateike., J. (2011). Formación académica vs. formación práctica: la eterna disputa. Obtenido de *Educaweb Monográfico 240. La excelencia universitaria: el compromiso con la calidad*.
- Álvarez Rojo, V., y Lázaro, A. (2002). *Calidad de las universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Alvira, F., Avia, M., Calvo, R., y Morales, J. (1981). *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Alvira, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Ander-Egg, E., y Aguilar, M. (1997). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para elaborar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Editorial Lumne Humanitas.
- Anderson, V., Kinsley, C., Negroni, P., y Price, C. (1991). Community Service-Learning and School Improvement in Springfield, Massachusetts. *Phi Delta Kappan* 72 (June), 761-764.

- ANECA. (2005). *Libro Blanco- Título de Grado en Magisterio (2 volúmenes)*. Madrid: ANECA.
- Anguera, M. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Antelo, A., y Henderson, R. L. (1992). Formulating effective school-corporation partnerships: A policy analysis model. *School Leadership & Management*, 12(1), 51-61.
- AQU. (2002). *Procés d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*. Barcelona: Ex-Libris, sccl.
- AQU. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a*. [en línea]. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf [Consulta: 15 de junio 2011].
- Arbós, A., y Barquero, J. (2008). *Relaciones públicas multiculturales. Cómo evitar el choque de culturas y civilizaciones*. Barcelona: Furtwangen Editorial.
- Arís, N., Esteban, F., Fuertes, M., y Vidal, S. (25 de Abril de 2005). *Prueba piloto de adaptación de la titulación de Magisterio al EEES en la Universidad Internacional de Cataluña*. [en línea]. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2005/04/25/prueba-piloto-adaptacion-titulacion-magisterio-eees-1411.htm> [Consulta: 5 de noviembre 2009].
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H.Freeman.
- Barnett, R. (1996). *The limits of competence. Knowledge. Higher Education and Society*. Buckingham: Open Univ. Press & SRHE.
- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Barnett, R. (2009). *Framing Education for practice*. En Raposo, M. (2009). *El Prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training. X Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Vigo: Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña (pp.35-44).
- Bartolomé, M. (1984). La pedagogía experimental. En A. Sanvisens. *Introducció a la Pedagogía* (pp. 387-389). Barcelona: Barcanova.
- Bartolomé, M. (1997). Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions. En J. V. Mateo. *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: UOC.

- Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: EDIUOC.
- Bartolome, M., y Pina, M. (1997). *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*, 68. Barcelona: Edicions UOC.
- Bastons, M. (2000a). *La toma de decisiones en la organización*. Barcelona: Ariel.
- Bastons, M. (2000b). Humanismo para la dirección. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, 25, 3-18.
- Bastons, M. (2003). *La inteligencia práctica. La filosofía de la acción en Aristóteles*. Barcelona: Prohom.
- Bastons, M. (2009). Humanismo para la dirección. *Cuadernos de empresa y humanismo* (pp. 21-30). Dadun: Universidad de Navarra.192 , 66-68.
- Batlle, R. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación para una ciudadanía solidaria*. [en línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/rbatlle/aprendizajeservicio-una-experiencia-educativa-innovadora> [Consulta: 8 de diciembre 2011].
- Batlle, R. (2009). *Metodología APS. Anatomía de un proyecto de aprendizaje- servicio*. [en línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/rbatlle/metodologia-aps-cmo-iniciar-un-proyecto-de-aprendizajeservicio> [Consulta: 8 de diciembre 2011].
- Batlle, R. (2010). Aprendizaje servicio y entidades sociales. *Aula de Innovación Educativa*,
- Bautista-Cerro Ruiz, M.J. (2006). La importancia del desarrollo de competencias en la asignatura del Prácticum. En De Lara, E. y Quintanal, J. *El Prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias*. (pp.63-74). Madrid: Dykinson.
- Bédard, J. (2009). *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en oeuvre au Québec*. Sherbrooke: CSRH du Canada.
- Berger, C. (2004). *The Complete Guide to Service Learning: The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, and Social Action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Berman, S. (2006). *A guide to planning, implementing and assessing Students projects*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Biggs, J., y Collins, K. (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning in University*. Buckingham: Open University Press.

- Biggs, J. (2001). "The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning". *Higher Education*, 42, 221-237.
- Biggs, J., Kember, D., y Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71 , 133-149.
- Biggs, J. (2002). *Alignning the curriculum to promote good learning, Constructive Alignment in Action: Imaginative Curriculum Symposium*. LTSN Generic Centre.
- Billig, S. H., y Conrad, J. (1997). *An Evaluation of the New Hampshire Service-Learning and Educational Reform Project*. Denver, CO: RMC Research.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81 , 658-664.
- Billig, S H., y Klute, M. (2001). *W. K. Kellogg Foundation retrospective of K-12 service-learning projects evaluation, 1990–2000*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Billig, S. H. (2002a). Adoption, Implementation, and Sustainability in K–12 Service-Learning. En A. Furco, y S. Billig. *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp. 245-266). Greenwich, Conn: Information Age Publishing.
- Billig, S. (2002b). Support for K–12 Service-Learning Practice:A Brief Review of the Research. *Educational HORIZONS*, 184-189.
- Billig, S., y Klute, M. (2003). *The impact of service-learning on MEAP: A large-scale study of Michigan Learn and Serve grantees. Presentation at National Service-Learning Conference*. Minneapolis, MN: NSLC.
- Billig, S., y Waterman, A. (2003). *Studing Service Learning. Innovations in Education Research Methodologie*. New York: Routledge.
- Billig, S., y Welch, M. (2004). *New perspectives in service-learning: research to advance the field*. USA: IAP Inc.
- Billig, S., Root, S., y Jesse, D. (2005). *The Impact of Participation in ServiceLearning on High School Students' Civic Engagement*. [en línea]. Disponible en: <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP33Billig.pdf> [Consulta: 15 de octubre 2011].
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blyth, D., Saito, R., y Berkas, T. (1997). A quantitative study of the impact of service-learning programs. En W. A.S. *Service-learning: Applications from the research* (pp. 39-56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bosch, C., y Batlle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through Self Assessment*. Londres: Kogan Page.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Buendía, L. (2001). Aplicacions de les metodologies científiques a la investigació educativa. *Temps d'Educació*, 25 (1), 263-277.
- Buendía, L., Colás, M., y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Buendía, L., y García, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En M. González. *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. B. (Ed.). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 79-104). Madrid: Narcea.
- Cabrera, F. (2008). Diálogo escuela-comunidad: el aprendizaje-servicio. En E. Soriano. *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 191-226). Madrid: La Muralla.
- Cabrerizo, J., Castillo, S. y Rubio, M.J. (2010). *El Prácticum en los Grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social. Formación, desarrollo e instrumentos*. Madrid: Pearson.
- Calbó, M (Coord.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a*. [en línea]. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf [Consulta: 15 de junio 2011].
- Cámara, A., Abril, A., Díaz, E., Gutiérrez, F., Párraga, J., Romero, M., y otros. (2011). Análisis de competencias en la formación de maestros a través del prácticum. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (vol.2), 55-70.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Madrid : Narcea.
- Carless, S., y Prodan, O. (2003). The impact of practicum training on career and job. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 89-94.

- Cecchi, N., Lakonich, J., Pérez, D., y Rotstein, A. (2008). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la acción*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- CENTER, S. L. (1996). *Service Learning Quadrants*. Palo Alto, CA.
- Cid, M., Muradás, M., Zabalza, M., Sanmamed, M., Raposo, M., y Iglesias. *Buenas prácticas en el prácticum* (pp. 353-367). Vigo: Universidad de Vigo, Santiago y A Coruña.
- Cochran, W. (1971). *Técnicas de muestreo*. México: CECSA (Compañía Editorial Continental, SA).
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching 104. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 104-118.
- Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teachers and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teaching Education* 54 (2), 95-98.
- Cohem, E., y Franco, R. (1993). *Evaluación de proyectos sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colas, M. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla : Alfar.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques en educació escolar*. Barcelona: UOC.
- Comenius. (Ed.) (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cong, M. (2008). *La calidad en el sistema universitario. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Málaga*. [en línea]. Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/0712/mch.htm [Consulta: enero 2008].
- Conrad, D., y Hedin, D. (1982). *Youth Participation and experiential education. Child and youth services vol 4, numbers 3/4*. New York: The Haworth Press, Inc.
- Conrad, D., y Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan (Junio)*, 743-749.
- Corominas, E.; Tesouro, M.; Capell, D.; Teixidó, J.; Pèlach, J.; Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación* 361, 263-264.

- Cortina, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. En B. Toro, y A. Tallone, *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 95-107). Madrid: OEI-Fundación SM.
- Crews, R. (2002). *Higher Education Service-Learning. Sourcebook*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Cronbach, L. (1983). *Evaluation of educational and social programs*. New York: Jossey-Bass.
- Cuadros, D. (2009). *Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante*. Barcelona: UIC.
- De Ketele, J., y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- De la Orden, A. (2011). Educación y competencias. *Revista Bordón*, 63 (1), 9-12.
- De Lara, E., y Quintanal, J. (2006). *El prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson S.L.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce, *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-81). Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (2003). *Evaluación de la Calidad de las titulaciones universitarias. Guía metodológica*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, A. (2006a). *Motivación y personalidad*. [en línea]. Disponible en: <http://www.psicologia.ull.es/admiguel/TEMA%207.pdf> [Consulta: 20 de febrero 2012].
- De Miguel, M. (2006b). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De-Ribot, M.D.; Capell, D.; Pèlach, J. (2000). El prácticum, un espacio de reflexión orientado al cambio. *Actas XII Congreso nacional Iberoamericano de Pedagogía* p.544-546.
- Dearing, R. (1997). *Higher education in the Learning Society. Report of the National Committee on inquiry into Higher Education*.UK
- DECLARACIÓN DE TALLOIRES. (2005). *Declaración de Talloires*. [en línea]. Disponible en: <http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/?pid=17&c=7> [Consulta: 23 de enero 2012].
- DEGC.(2009).*Competències personals i professionals dels docents*. [en línea]. Disponible en:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=9df799531b2d0210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=9df799531b2d0210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>
[Consulta: 19 de setiembre 2011].

Del Carmen, L., Batllori, R., y Falgàs, M. (2006). Una experiència de pràcticum col·laboratiu. *Perspectiva Escolar*, 307, 17-24.

Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Del Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. Barcelona: EDIOUC.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro Informe. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.

Dendaluce, I. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Dendaluce, I. (1992). Prólogo. En M. Colás, y L. Buendía. *Investigación educativa* (pp. 9-17). Sevilla: Alfar.

Denzin, N. (1990). *Interpretative biography. Qualitative Research methods. Vol 1*. London: Sage Publications.

Denzin, N., ; Lincoln, Y. (1995). *Handboock of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N.; Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

DEUGC. (2006). *Atenció educativa a l'alumnat que pateix malalties prolongades*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions. Departament d'Educació i Universitats Generalitat de Catalunya.

Dewey, J. (1938). *Education and experience*. New York: McMillan.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1997). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Título original (Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education)*. Madrid: Ediciones Morata. Publicado originalmente en 1916 por McMillanCompany.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA. (2011). Promoure la ciutadania activa dels joves: l'aprenentatge-servei. *Idees per a construir la pau. Iniciatives dels governs locals per construir la pau*, 1-14.

- Dixon, P., y Ishler, R. (1992). Professional development schools: Stages in collaboration. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 28-34.
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Eberly, D., y Roche, R. (2002). Aprendizaje-servicio y prosocialidad. En CLAYSS. *Aprender sirve, servir enseña* (pp. 33-48). Buenos Aires: CLAYSS.
- Echevarría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional 20 (1). *Revista de Investigación Educativa*, 7-43.
- Echevarría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de formación y empleo*, 74, 6-11.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- EDUSOL. (2005). *Aprendizaje y Servicio Solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas 7º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Edwards, A. (1995). Teacher Education: Partnerships in Pedagogy? *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 595-610.
- Edwards, T. (1995). The politics of partnership. En H. Bines, y J. Welton. *Managing Partnership in Teacher Training and development* (pp. 161-174). London: Routledge.
- Ehrlich, T. (2000). *Civic responsibility and Higher Education*. Westport: American Council on Education and Oriyx Press, Series of Higher Education.
- Entwistle, N. (1995). Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist*, 30, 47-54.
- Erickson, J. A.; Anderson, J. B. (1997). *Learning with the community: concepts and models for service-learning in teacher education*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Escuela Lancaster. (s.f.). *Creatividad, acción y servicio*. [en línea]. Disponible en: http://www.lancaster.edu.mx/lancaster/Educational_Support/cas.html [Consulta: 12 de enero 2012].
- Espinoza, M. (1983). *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires: Humanitas.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Estebaranz, A. (2003). Los caminos de la Universidad en un contexto de cambio social. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, 7 (13), 9-26.
- Esteve, O. (2006). *Instruments d'observació. Projecte d'aplicació de la pràctica reflexiva en la formació del professorat. Pla Marc de de formació 2005-2010*. Barcelona: DEGC.
- EURYDICE. (2002). *Las competencias clave*. Madrid: EURYDICE.
- EURYDICE. (2010). *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation: bref aperçu de la situation actuelle en Europe*. Bruselas: EURYDICE. Comisión Europea.
- Exley, R. (2004). A Critique of the Civic Engagement Model in Service-Learning. En B. Speck, y S. Hoppe, *Service Learning* (pp. 85-98). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Eyler, J., Giles, D. J., y Schmiede, A. (1996). *A Practitioner's Guide to Reflection in Service-Learning: Students Voices and Reflections*. Nashville, Tenn: Vanderbilt University.
- Eyler, J., y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C., y Gray, C. (2001). *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*. Vanderbilt: NSLC.
- Fallows, S., y Steven, C. (2000). The skills agenda. En S. Fallows, y C. Steven. *Integrating key skills in higher education; employability, transferable skills and learning for life* (pp. 8-9). London: Kogan.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: UNESCO-Alianza.
- Feito, R. (2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. *Andalucía Educativa* 66, 24-30.
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia*, 8 (1), 11-34.
- Fernández Muñoz, R. (2007), Competencias profesionales del docente en la sociedad del conocimiento en la sociedad del conocimiento. *OGE. 4*. [en línea]. Disponible en: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/cursos/competenciaprofesionales.pdf> [Consulta: 12 de enero 2012].
- Ferreiro, P., y Alcázar, M. (2002). *Gobierno de personas en la empresa*. Barcelona: Ariel.

- Folgueiras, P. (2005). *TDR. Tesis doctorales en red*. [en línea]. Disponible en: <http://tdx.cat/handle/10803/2351> [Consulta: 19 de diciembre 2005].
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2011). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación* 362, 157-174.
- Frankl, V. (2005). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (Ed.) (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Editorial siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group, Inc.
- Freire, P. (Ed.) (2010a). *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de España.
- Freire, P. (Ed.) (2010b). *Pedagogía del compromiso: América Latina y educación popular*. Barcelona: Hipatía Editorial.
- Fuentes Abeledo, E. (2004). Conocimiento profesional y apoyo a profesores principiantes. *Padres y Maestros*, 282, 34-39.
- Fuentes Abeledo, E. (2009). *Formación de maestros y Practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea*. En Raposo, M. (2009). *El Prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training. X Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Vigo: Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña (pp.103-124).
- Fuertes, M. T., y Domingo, A. (2007). Hacia un modelo holístico de prácticum en el marco del EEES. Actas del IX Symposium Internacional. En Buenas prácticas en el Prácticum (pp. 353-367). Pontevedra.
- Furco, A. (1997). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education, in: Expanding Boundaries: Combining Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2001). Is Service-Learnin really better than Community Service? A study of high school service program outcomes. En A. Furco, y S. Billig. *Service-Learnig. The essence of the pedagogy* (pp. 23-49). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Furco, A., y Billig, S. (2002). *Service-Learning: The Essence of The Pedagogy*. IAP: CT.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. Programa nacional Educación Solidaria. En MECT. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación*

- Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del VII Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (pp. 19-26). Buenos Aires.
- Furco, A. (2007). Institutionalising Service-Learning in Higher Education. En Mc Ilrath, L. y Mac Labhrainn, I. (2007). *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 65-82). Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Furlong, J., Whitty, G., Barrett, E., Barton, L., y Miles, S. (1994). Integration and partnership in initial teacher education--dilemmas and possibilities. *Research Papers in Education*, 9(3), 281-301.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(001), 61-77.
- Gairín, J. (Coord.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. [en línea]. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf [Consulta: 15 de junio 2011].
- Gallart, M.A., y Jacinto, C. (diciembre de 1995). *Competencias Laborales: Tema Clave en la articulación educación-trabajo*. [en línea]. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.htm> [Consulta: 5 de agosto 2011].
- García Garrido, J. L. (2007). *Formar Ciudadanos Europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- García, F. (2006). *La intervención profesional en Trabajo Social. Supuestos prácticos I*. Málaga: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2003). *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Gavari, E. (2006). El prácticum en el espacio europeo de educación superior. En D. L. (coords.). *El Prácticum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson.
- Gibson, G. (1974). *La lógica de la investigación social*. Madrid: Tecnos.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gómez Lucas, C., y Grau, S. (2009). *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodológicas en el EEES*. Alicante: Marfil.
- González, J. (1993). Los Valores y su Integración al Curriculum Escolar. *Revista de pedagogía*.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase, I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation of Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Halsted, A. (1997). Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio. En M. D. Nación. *Actas I Seminario de Aprendizaje y Servicio Solidario* (pp. 23-24). Buenos Aires: CLAYSS.
- Halsted, A. (1998). Educación redefinida, la promesa del aprendizaje-servicio. *El servicio a la comunidad. Actas I Seminario "Educación y Servicio Comunitario"* (pp. 23-24). Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de Argentina.
- Halsted, A. (1998). Relación escuela comunidad y sociedad. *Zona educativa año 3*, 23, 37-39.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hecht, D. (2002). *The missing link: Exploring the context of learning in service-learning. Presentation at 2nd International Service-Learning Research conference*. Nashville, TN.
- Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14,2 (pp.25-50).
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, P., y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrero, M. (1997). *La importancia de la observación en el proceso educativo*. [en línea]. Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm> [Consulta: 10 de noviembre 2010].

- Hinrichs, J. (1976). Personnel Training. En M. Dunette. *Handboock of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally. College Publishing Company.
- Houston, W. (1990). Formación del profesorado basada en competencias. En Y. P. Husen T. *Enciclopedia Internacional de Educación Tomo IV* (pp. 2717-2727). Barcelona: Vicens Vives.
- Imbernón, F. (1998). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Laia.
- ITESM.(2010). *Centro virtual de técnicas educativas*. [en línea]. Disponible en: http://www.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/sl/historia.htm [Consulta: 8 de octubre 2011].
- Isus, S. E. (2002). II Congreso Europeo en Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Ciudadanía. *Desarrollo de competencias de Acción profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: una visión crítica*. Barcelona 26-28 junio (paper).
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Jacoby, B. (2003). *Building Partnerships for Service Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Janne, H. (1977). *Report on Intensive Project n° 7 A*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Johnson, A., y Notah, D. (1999). Service-Learning: History, Literature, and a Pilot Study of Eighth Graders." *The Elementary School Journal* 99, 5, 453–467.
- Kaye, C., y Cathryn, B. (2004). *The complete guide to service learning*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishers.
- Kelliher, M. (1993). Community service learning: One school's story. *Equity and Excellence in Education*, 26 (2), 12-14.
- Kenny, M., Simon, L., Kiley-Brabeck, K., y Lerner, R. (2002). *Learning to serve. Promoting Civil Society through Service-Learning*. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Kielsmeier, J. (2000). Service- Learning. *Phi Delta Kappan*, 81 (9).
- Kinsley, C. W. (1993). Community service learning as a pedagogy. *Equity & Excellence in Education*, 26, 53-63.
- Kirkham, D. (1992). The nature and conditions of good mentoring practice'. *Mentoring in Schools, London, Kogan Page*, 66-74.

- Kirkham, M. (2001). *Sustaining service-learning in Wisconsin: What principals, teachers, and students say about service-learning, 2000–2001*. Madison, WI: Wisconsin Departamento de Instrucción Pública.
- Kish, L. (1972). *Muestreo de encuestas*. México: Trillas.
- Kleiner, B., y Chapman, C. (1999). Washington, DC: U.S. Department of Education. NCES.
- Klute, M., y Billig, S. (2002). *Klute, M. M., & Billig, S. H. The impact of service-learning on MEAP: A large-scale study of Michigan Learn and Serve grantees*. Denver, CO: RMC Research.
- Knight, J., Lingard, B., y Bartlett, L. (1994). Reforming teacher education policy under labor governments in Australia 1983-93. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 451-466.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development vol. 2. The psychology of moral development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kraft, R. (1996). Service Learning: An introduction to its theory, practice and effects. *Education and Urban Society*, 28 (2), 131-159.
- Lamas, H. (2007). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para la promoción de resiliencia. *Revista Peruana de Psicología*, 1(1) , 24-39.
- Langseth, M., Plater, W., y Dillon, S. (2004). *Public work and the Academy. An Academic Administrator's Guide to Civic Engagement and Service Learning*. Bolton, Massachusetts: Campus Compact, Anker Publishing Company Inc.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1998). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Latorre, A., y Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. París: ESF.
- Latorre, M., y Blanco, J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35-54.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería De Las Competencias Ediciones Gestión 2000*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Loesch-Griffin, D., Petrides, L., y Pratt, C. (1995). *A Comprehensive Study of Project YES—Rethinking Classrooms and Community: Service-Learning as Educational Reform*. San Francisco: East Bay Conservation Corps.

- López López, M. (2003). La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes? En J. Gutiérrez, A. Romero, y M. Coriat. *El Prácticum en la formación inicial de Magisterio y Educación Secundaria. Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 51-59). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- López Herrerías, J. A. (2005) *Educación para una cultura comunitaria. Por una identidad metamoderna*. Valencia: Nau llibres.
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis doctoral, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C., y Estebanz, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas de Formación Inicial de l Profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. *Sisifo. Revista de Ciencias de la Educación*, 7, 7-22.
- Marcus, G., Howard, J., y King, D. (1993). Integrating community service and classroom instructions enhances learning: Results from an experiment. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 15, 410-419.
- Marqués, P. (2000). *Competencias básicas en la sociedad de la información. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*. [en línea]. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/competen.htm> [Consulta: 20 de julio 2011].
- Martin, M. (2006). El Prácticum en la diplomatura de educación social. En E. De Lara, y J. Quintanal. *El Prácticum en las titulaciones de Educación: reflexiones y experiencias* (pp. 11-29). Madrid: Dykinson.
- Martin, S. (1994). The mentoring process in pre-service teacher education. *School Leadership & Management*, 14(3), 269-277.
- Martin, X., y Rubio, L. (2006). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, M., y Vásquez, G. H. (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, Martín., Buxarrais, M. R., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29, 17-43.
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.

- Martínez Martín, M., y Hoyos, G. (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En M. Martínez, y G. Hoyos. *La formación en valores en sociedades democráticas* (pp. 15-48). Barcelona: Octaedro.
- Martínez Martín, M. (Coord.) (2008a). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.
- Martínez Martín, M. (2008b). *El professorat i el sistema educatiu a Catalunya. Propostes per al debat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez Martín, M. (2009). Aprendizaje servicio: Bases conceptuales y sentido formativo. En M. Raposo. *El Prácticum más allá del empleo. Formación vs Training. Actas X Seminario Internacional sobre practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*.
- Martínez Martín, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Toro, y A. Tallone. *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 59-72). Madrid: OEI-Fundación SM.
- Martínez Martín, M., y Puig, J. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, 41, 11-24.
- Martínez Ruíz, M^a A., y Sauleda, N. (2007). *Glosario EEES. Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil S.A.
- Martínez Olmo, F. (2004). La investigación evaluativa. En R. Bisquerra. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 425-446). Madrid: La Muralla.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning I-outcomes and processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning II- Outcome as a function of the learner's conception on the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F., Watkins, D., y Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: an interview study of high school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7 (1), 21-28.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mateo, J., y Vidal, M. (1997). *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.
- Mateo, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de la ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: AQU.
- Mayor, F. (1998). La universidad del siglo XXI en la perspectiva de la UNESCO. En J. Porta, y M. Lladonosa. *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- Mc Millan, J. H., y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- MEC. (2005a). Real Decreto 55/2005, de 21 de enero por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de grado. *BOE 21 de 25 de enero de 2005* , 2842-2846.
- MEC. (2005b). Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado. *BOE nº 303 de 16 de diciembre* , 41455-41457.
- MEC. (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, pp. 17158-17207.
- MEC. (2007a). ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, pp. 53735-53738.
- MEC. (2007b). ORDEN ECI/3857/2007 de 27 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, pp. 53747-53750.
- MEC. (2007c). Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. *Boletín Oficial del Estado nº 260*, pp. 44037-44048.
- MEC. (2007d). *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre*. *BOE núm. 260*. [en línea]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf> [Consulta: 3 de agosto 2011].
- MEC. (2011). *Subvenciones para el desarrollo de proyectos y acciones orientadas a la mejora de la atención integral y empleabilidad de los estudiantes universitarios*. [en línea]. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/servicios/becas-ayudas-subvenciones/centros-docentes-entidades/universitarios/subvenciones-desarrollo-proyectos-estudiantes-univ.html> [Consulta: 7 de marzo 2012].
- Melchior, A. (1999). *Summary Report. National Evaluation of Learn and Serve America*, Center for Human Resources. Waltham, MA: Brandeis University.

- Melchior, A., y Bailis, L. (2002). Impacts of Service-Learning on Civic Attitudes and Behaviours of Middle and High School Youth: Findings from Three National Evaluations. En Furco, A. *The essence of the pedagogy*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing.
- MENC-JICA. (2004). *Maestros aprendiendo juntos. Sistema de capacitación docente en Japón*. [en línea]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=cVY3c0GEOeR0> [Consulta: 12 de junio 2010].
- Michavila, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Revista de Docencia Universitaria*, 1 (1), 1.
- Miles, M., y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Miller, G. (1990). The assessment of skills/competences/performance. *Academic Medicine (Supplement)*, 65, 63-67.
- Ministerio de Educación Argentina. (1997). El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. *Acta 1r Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. OEI.
- Ministerio de Educación Argentina. (1998). La solidaridad como aprendizaje. *Acta 2º Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. OEI.
- Ministerio de Educación Argentina. (1999-2000). Escuela y Comunidad: La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. *Actas 3r y 4º Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. OEI.
- Ministerio de Educación Argentina. (2001-2003). Aprendizaje y Servicio Solidario. *Actas 5º y 6º Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. OEI.
- Ministerio de Educación Argentina. (2004). Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. *Acta 7º Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. OEI.
- Ministerio de Educación Argentina. (2005). Aprendizaje y servicio solidario en la Escuela. *Acta 8º Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. OEI.

- Ministerio de Educación Argentina. (2006). Aprendizaje y Servicio Solidario. Educación Solidaria. *Acta 9º Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. OEI.
- Ministerio de Educación Argentina. (2007). Aprendizaje y Servicio Solidario. Cumpliendo una década. *Acta 10º Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. OEI.
- Ministerio de Educación Argentina. (2008). Aprendizaje y Servicio Solidario. Excelencia académica y solidaridad. *Acta 11º Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. OEI.
- Ministerio de Educación Argentina (En prensa). Desarrollo de proyectos sociocomunitarios solidarios obligatorios en la secundaria argentina y Aprendizaje-servicio en la Educación Superior. *Acta 12º Seminario Internacional de Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. OEI.
- Moely, E., Billig, S., y Holland, B. (2009). *Creating our identities in Service Learning and Community Engagement*. Charlotte, North Carolina: IAP.
- Monereo, C., y Municio, J. P. (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.
- Montero, L. (1990). *IT-INSET*. Galicia: Informe. Universidade De Santiago de Compostela.
- Morgan, W. (1998). *Evaluation of School-based Service-Learning in Indiana, 1997–1998*. Indiana: Department of Education.
- Morin, E. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento, libro primero Antropología del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. París: UNESCO/Ed. Idile Jacob.
- Murguialday, C. P. (s.f.). *Empoderamiento*. [en línea].
Disponibile en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86> [Consulta: 20 de octubre 2010].
- Nucci, L. e Iarváz, D. (2008). *Service- Learning amb Dommunity Service in K-12 Public Schools*. Washington: US Department of Education.

- National and Community Service. (2007). *Impacts of Service-Learning on Participating K-12 Students*. [en línea]. Disponible en: http://www.servicelearning.org/instant_info/fact_sheets/k-12_facts/impacts [Consulta: 26 de enero 2012].
- NCES. (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. [en línea]. Disponible en: <http://nces.ed.gov/publicsearch/> [Consulta: 15 de junio 2011].
- Noguera, J. (2002). Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes. Secció VII: Competències bàsiques. En C. d'Educació. *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. (pp. 207-265). Barcelona: DEGC.
- Novella, A. (2005). *La participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat*. [en línea]. Disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0125107-102247> [Consulta: 18 de noviembre 2011].
- NYLC. (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. [en línea]. Disponible en: http://nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf [Consulta: 20 de febrero 2012].
- OCDE. (1996). *Knowledge Bases for Educational Policies*. París: OCDE.
- OCDE. (2001). *Competencies for the Knowledge Economy*. [en línea]. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/25/1842070.pdf> [Consulta: 19 de julio 2011].
- OCDE-UNESCO. (2001). *Docentes para la Escuela de Mañana*. Francia: OECD.
- OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.
- OCDE-DESECO.(2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. París: OCDE.
- ONU. (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. Sede ONU: ONU.
- Osborne, R., Hammerich, S., y Hensley, C. (1998). Student effects of service-learning: Tracking change across a semester. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 5-13.
- Padilla, J., González, A., y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. Rojas, J. Fernández, y C. Pérez. *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Síntesis.

- Parcerisa, A. (2006). La fase de cierre de la secuencia educativa, indispensable para el proceso de aprendizaje. En M. Beltrán. *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y síntesis* (pp. 61-66). Barcelona: Graó.
- Parlamento Europeo. (23 y 24 de Marzo de 2000). *Consejo Europeo de Lisboa*. [en línea]. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm [Consulta: 8 de agosto 2011].
- PaSo JOVEN. (2004). *Bid-Ses- Clayss-Alianza ONG-Cebofil, PaSo Joven: Participación Solidaria para América latina, Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Patton, M. (1984). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. [en línea]. Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf> [Consulta: 20 de febrero 2012].
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1, 5-23.
- Pérez López, J.A. (1991). *Teoría de la acción humana en las organizaciones: la acción personal*. Madrid: Editorial Rialp.
- Pérez López, J.A. (1993). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid : Editorial Rialp.
- Pérez López, J.A. (1998). *Liderazgo y ética en la dirección de empresas. La Nueva Empresa Del Siglo XXI*. Bilbao: Deusto.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa XIV*, 3, 503-523.
- Perrenoud, P. (2003). Les competències al servei de la solidaritat. *Guix*, 298, 6-12.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perry, W. (1971). *Forms of Ethical and Intellectual Development in the CollegeYears. A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Balantine Books.
- Poblete, M. (2003). La enseñanza superior basada en competencias. *Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Prahalad, C.K. y Hamel, G. (1990) The core competence of the corporation. *Harvard Business Review* v. 68, no. 3 pp. 79–91.
- Pritchard, I. (2002). Community Service and Service-Learning in America: The state of the art. En A. Furco, y S. Billing, *Service Learning. The essence of the pedagogy* (pp. 3-21). Greenwich, Connecticut: IAP.
- Pritchard, F., y Whithehead, G. (2004). *Serve and Learn: Implementing and Evaluating Service-learning in Middle and High Schools*. New York: Routledge.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J., Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario. Guías Zerbikas I*. [en línea].
Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/34271661/Como-iniciar-un-proyecto-de-Aprendizaje-Servicio> [Consulta: 9 de diciembre 2011].
- Puig, J. (2010). *Aprenentatge Servei i ciutadania el marc dels plans educatius d'entorn*. Barcelona: DEGC.
- Puig, J. (2010). *Com fer APS en els centres educatius?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J. (2011a). *Guix. Elements d'acció educativa*, 376.
- Puig, J. (2011b). Aprendizaje servicio. *Compartir*, 26-31.
- Puig, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio: La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Tesis doctoral, Departamento de Educación, Universitat Internacional de Catalunya.
- Pujol, E. (2006). *Eduquem persones. Reflexions d'un mestre sobre l'educació a l'inici del s.XXI*. Barcelona: Editorial Mediterrània S.L.
- Ramsden, (2003). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge Falmer
- Raposo, M. (2009). *El Prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training. X Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Vigo: Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña.
- Rhéaume, J. (1982). La recherche-action: un nouveau mode de savoir? *Sociologie et sociétés*, 14 (1), 43-51.

- Rhoads, R. (1997). *Community Service and Higher Learning. Explorations of the Caring Self*. Nova York: State University of New York Press.
- Richardson, J. (2000). *Researching student learning*. Buckingham: Society of Research in Higher Education-Open University Press.
- Rifkin, J. (1996). Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society. *Educational Week*, 31, 33.
- Ritchie, C., y Walters, S. (2003). *Fostering high aspirations through KIDS service-learning. Presentation at the 2 nd Annual International Conference on Service-Learning Research*. Salt Lake City, UT.
- Robbins, S. (1996). *Comportamiento organizacional. Teoría y práctica*. México: Prentice Hall.
- Roche, R. (1998a). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R., y Sol, N. (1998b). *La educación en valores y las actitudes positivas*. Barcelona: Blume-Naturart.
- Rodríguez Fernández, A. (2004). *Psicología de las organizaciones*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rodríguez Diéguez, J. (2002). La orientación en la Universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículo universitario. En V. Álvarez Rojo. *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). Manual de tutoría universitaria. *Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro-ICE – Universitat de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S., Grifoll, J., Prades Nebot, A., y Pujolràs González, O. (2005). *Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions al'EEES*. Barcelona: AQU.
- Rodríguez Espinar, S., y Prades, A. (Coord.) (2009). *Guía para la evaluación de las competencias en medicina*. Barcelona: AQU.
- Root, S., Callagan, J., y Sepanski, J. (2001). Service-Learning in Teacher Education. En A. Furco, y S. Billing, *SErcie-Learnig; The essence of the pedagogy* (pp. 223-243). Greenwich, Connecticut: IAP.
- Rubio, L. (2007). L'aprenentatge-servei: Una nova oportunitat d'educar per a la ciutadania. *Perspectiva Escolar*, 315, 4-13.

- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz Olabuénaga, J.I.(1999).*Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rychen, D.S., y Hersh, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. (2002). *Key Competencies for the Knowledge Society*. [en línea]. Disponible en: <http://www.oecd/DeSeCo/Rychen> [Consulta: 19 de julio 2011].
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Sánchez, J. (2006). El aprendizaje servicio. Un instrumento de la educación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 57-59.
- Sans, A. (2004). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra, *Metodología de investigación educativa* (pp. 167-193). Madrid: La Muralla.
- Santibáñez, R., y Montero, D. (1999). *Practicum de Educación. Materiales de trabajo*. Bilbao: Universidad Deusto.
- Santmire, T., Giraud G., y Grosskopf, K. (1999). *Further Attainment of Academic Standards through Service-Learning*. Paper presented at the National Service-Learning Conference. San Jose, California.
- Sarramona, J., y Pintó, C. (2000). Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori. *EDUCA*, 26, 101-125.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Scales, P., Blyth, D., Berkas, T., y Kielsmeier, J. (2000). The Effects of Service-Learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academic Success. *Journal of Early Adolescence* 20:3 (August), 331-358.
- Scales, P. C., y Roehlkepartain, E. C. (2004). *Community service and service-learning in U.S. Public Schools, 2004: Findings from a national survey*. St. Paul, MN: NYLC.
- Schnapper, D. (2003). *Què és la ciutadania? Els drets i deures de la convivència cívica*. Barcelona: La Campana.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en loas profesiones*. Barcelona: Paidós-Mec.

- Scriven, M., y Donaldson, S. (2002). *Evaluating Social Programs And Problems*. Londres: Taylor and Francis.
- Seifert, A., y Zentner, S. (2010). *Service-Learning -Lernen durch Engagement. Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte*. Weinheim: Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Freudenberg Stiftung.
- Seifert, A. (2011). *Resilienzförderung an der Schule: Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- SERVICE LEARNING 2000 CENTER. (1996). *Service Learning Quadrants*. Palo Alto, CA.
- Shaffer, B. (1993). *Service-Learning: An Academic Methodology*. Stanford, CA: Stanford University Department of Education.
- Shea, G. F. (1992). *Mentoring: A guide to the basics*. London: Kogan Page.
- Sigmon, R. (1994). *Linking Service with Learning*. Washington DC: Council of Independent College.
- Sileoni, A., Perczyk, J., Rial, S., y Tapia, M. (2009). *Participación solidaria y calidad educativa. Actas del 12mo Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Smint, J., y Duckenfield, M. (1998). *Action Research and Evaluation Guidebook for Teachers: Making the Case for Service-Learning*. USA: Russell, IA.
- Solá, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (3), 91-105.
- Soriano, E. (2008). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- Stanton, T. (1990). Service Learning: Groping toward a definition. En J. C. Kendall, *Combining Service Learning*. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
- Stanton, T. K. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stephens, L. (1995). *The Complete Guide to Learning through Community Service, Grades K-9*. Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Stukas, A., Clary, G., y Snyder, M. (1999). Service learning: Who benefits and why. *Social Policy Report*, 8 (4), 1-22.
- Tapia, M.N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

- Tapia, M.N., González, A., y Elicegui, P. (2002). *Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas. Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Tapia, M.N. (2004). *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Madrid. CcS
- Tapia, M.N. (2006a). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2006b). *Aprendizaje y Servicio Solidario: algunos conceptos básicos*. [en línea]. Disponible en: http://www.clayss.educaciondigital.net/ays/notas/Aprendizaje_y_servicio_solidario-Nieves_Tapia.doc [Consulta: 20 de abril 2010].
- Tapia, M.N.(2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Tapia, M.N. (2011). *Experiencias de ApS universitarias en el mundo*. Buenos Aires: Clayss.
- Tedesco, J. (1998). Las respuestas a nuevos desafíos. *Clarín. Sección Educación*, 3.
- Tedesco, J., Hernaiz, I., Tapia, M., y Rial, S. (2006). *Educación solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tedesco, J., Hernaiz, I., Tapia, M., y Rial, S. (2008a). *El aprendizaje servicio en la educación superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tedesco, J., Hernaiz, I., Tapia, M., y Rial, S. (2008b). *Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario. Antología 1997-2007*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tejada, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. [en línea]. Disponible en: www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/poio-practicumii.pdf [Consulta: 27 de juliol 2011].
- Tocqueville, A. (1990). *La democracia en América (2vols.)*. Madrid: Aguilar.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: Muralla.
- Tolo, K. (1999). *The Civic Education of American Youth*. Austin: University of Texas, Lyndon B. Johnson School of Public Affairs.

- Toole, J. (2000). *Implementing Service-Learning in K-8 Schools: Challenging the Learning Grammar and the Organizational Grammar of 'Real School'*. Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans (Paper).
- Toro, B., y Tallone, A. (2010). *Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI-Fundación SM.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torroba, I. (1999). La observación como técnica de evaluación en la etapa de educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 2, 297-308.
- Tourmen, C., Metral, J., Chenu, F., Mayen, P., y Chakroun, B. (2012). Évaluer des compétences à partir du travail réel. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. 24 Colloque International de l'ADMEE-Europe* (pp. 120-121). Luxembourg: ADMEE, EMACS, Fonds National de la Recherche Luxembourg.
- Tourón, J. (2009). *Evaluación y calidad de la educación*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Tuning, P. (2002). *The Tuning Educational Structures in Europe Project*. [en línea]. Disponible en: http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunnig.pdf [Consulta: 15 de abril 2010].
- Tur, G. (2007). Reflexió entorn a les competències del mestre. Proposta de decàleg. *L'Espai Europeu d'Educació Superior: orígens i reptes* (pp. 359-364). Barcelona: UOC.
- Tyler, R. (1954). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- Universitat de Barcelona (2008). *Pla marc UB - Horitzó 2020*. [en línea]. Disponible en: http://www.ub.edu/horitzo2020/docs/pla_marc_ub_horitzo2020.pdf [Consulta: 7 de marzo de 2012].
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Universidad Deusto. (2001). *Marco Pedagógico. Orientaciones generales*. Bilbao: A. G. Rontegui.
- USA Congress. (1999). *The National And Community Service Act Of 1990*. [en línea].

- Disponible en: http://www.americorps.gov/pdf/cncs_statute.pdf [Consulta: setiembre 2011].
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation del compétences. En G. Figari, y M. Acrouche. *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 43-51). Bruxelles: De Boeck Université.
- Vidal, S. (2009). Estrategias para la enseñanza de las matemáticas en secundaria. Barcelona, Editorial Laertes.
- Vidal, S., Arís, N., Esteban, F., y Fuertes, M. (2005). *Iniciatives en matèria de qualitat: UIC Adaptació de la titulació de Magisteri a l'EEES* . [en línea]. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_31981496_1.pdf [Consulta: 6 de octubre 2008].
- Vidal, S., Arís, N., Esteban, F., y Fuertes, M. (2007). *Adaptació deles estudis de Magisteri a l'EEES: El cas de la UIC*. Barcelona: Prohom Edicions.
- Vigotski, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Vilà, R., y Bisquerra, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En R. (. Bisquerra, *Metodología de investigación educativa* (págs. 259-271). Madrid: La Muralla.
- Villa, A., y Auzmendi, E. (2003). Las competencias universitarias en el marco de la Unión Europea,. *Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: Universidad Deusto.
- Villa, A., Auzmendi, E. y Bezanilla, M.J. (2002). *Estudio sobre las competencias en el ámbito universitario europeo*. Bilbao: Universidad de Deusto (inédito).
- Villa, A., y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-19.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero. UD.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wade, R. (1997). *Community Service Learning. A guide to include service in the public school curriculum*. New York: State University of New York Press.
- Wade, R., Anderson, J., Yarbrough, D., Pickeral, T., Erickson, J., y Kromer, T. (1999). Novice teachers' experience of community service-learning. *Teaching and Teacher Education*, 15, 667-684.
- Walker, J. (1993). Competency-based standards in teaching: A general rationale and conceptual approach", en *Agenda papers: issues arising from 'Australia's teachers:*

- An agenda for the next decade*', School's Council, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Willits-Cairn, R., y Kielsmeier, J. (1991). *Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum*. Minneapolis, MN: Youth Leadership Council.
- Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E. y Rovner, A. (1998). *An Evaluation of K-12 Service-Learning in California: Phase II Final Report*. Emeryville, Calif.: RPP International - The Search Institute.
- Wilson, K., y Fowler, J. (2003). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: comparing conventional and action learning designs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 27-49.
- Wurr, A. (2002). Text-based measures of service-learning writing quality. Reflections: A journal of writing. *Service learning and Community Literacy*, 2(2), 40-55.
- Yañiz, C., Elespuru, I., y Villardón, L. (2009). Aprendizaje servicio en la universidad: formación vs training. Comunicación presentada en el X Symposium Internacional sobre el Practicum. El practicum más allá del empleo: formación vs training. Poio-Pontevedra, junio (paper)
- Yates, M. (1999). Community Service and Political-Moral Discussions among Adolescents: A Study of Mandatory School-Based Program in the United States. En J. Youniss, y M. Yates. *Roots of Civic Identity: International Perspectives on Community Service and Activism in Youth* (pp. 16-31). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Zabalza, M. (2001). Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. *VI Symposium Internacional sobre el Practicum*. Poio-Pontevedra: Edición Técnico.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2003a). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2003b). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el desarrollo del Prácticum. *Actas del VII Symposium Internacional sobre Prácticum*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zabalza, M. (2005). Competencias docentes. *Herramientas conceptuales para el análisis de las prácticas* (pp. 87-125). Cali: Seminario Santo Tomé.

- Zabalza, M. (2006). Organitzar el Practicum en un model de competències. *Perspectiva Escolar*, 307, 2-16.
- Zabalza, M. (2007). EEES y Prácticum: ¿Cómo encajar el prácticum en el nuevo marco de EEES? *IX Symposium Internacional de prácticas escolares*. Poio- Pontevedra: Universidad de Santiago.
- Zabalza, M. (2008). El prácticum en la formación de maestros. En A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea 169-202
- Zabalza, M. (2009). Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el Practicum? En Raposo, M. (2009). *El Prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training. X Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Vigo: Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña (pp.45-65).
- Zabalza, M. (2011). A vueltas con el Prácticum. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2). *Monográfico: El Prácticum y las prácticas en empresas*, 9.
- Zambrana, L.A. y Manzano, V. (2004). Hacia dónde camina la universidad. Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(3), 269-276.

Referencias electrónicas

Páginas web consultadas (Día/mes/año de consulta)

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

http://www.gencat.cat/educacio/llei_educacio/ (12/03/2009)

DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. DOGC NÚM. 5347

<https://www.gencat.cat/diari/5347/09070129.htm> (27/03/2009)

NOTICIAS JURÍDICAS

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo6-2001.html (14/04/2009)

CARTA MAGNA Y DECLARACIONES CONJUNTAS

<http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA9/Carta%20Magna%20y%20Declaraciones%20conjuntas%20Europeas%20sobre%20la%20universidad.pdf> (4/05/2009)

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

http://sestud.uv.es/varios/ope/Maestro_Educacion_Infantil.pdf (12/05/2009)

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. NÚM 312

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf> (12/05/2009)

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

<http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm> (16/05/2009)

AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA

[http://www.aqu.cat/\(16/05/2009\)](http://www.aqu.cat/(16/05/2009))

INTERNATIONAL CENTER FOR ACADEMIC INTEGRITY

<http://www.academicintegrity.org/> (21/05/2009)

TESIS DOCTORALES EN LA RED

<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1027108-171248> (22/05/2009)

SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRACTICUM

<http://webs.uvigo.es/poio/html/presentacion.htm> (11/06/2009)

GENERALITAT DE CATALUNYA. ESTATUTO DE AUTONOMÍA DE CATALUÑA

<http://www.gencat.cat/generalitat/cas/estatut/index.htm> (12/06/2009)

ASSOCIATION OF UNIVERSITY LEADERS FOR A SUSTAINABLE FUTURE

http://www.ulsf.org/pdf/Spanish_TD.pdf (18/06/2009)

X SEMINARIO INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO

<http://www.me.gov.ar/edusol/seminter.htm> (20/06/2009)

JOINT QUALITY INITIATIVE

http://www.jointquality.nl/content/Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc (26/06/2009)

EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM

<http://www.ects.es/> (12/07/2009)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. CENTRO DE DESARROLLO DOCENTE

<http://www.puc.cl/cddoc/> (16/07/2009)

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. NÚM 106.

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899

(26/07/2009)

REDINED

<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=010199700057> (27/07/2009)

CAMPUS COMPACT

<http://www.compact.org/> (28/07/2009)

UNIVERSIA

http://www.universia.cl/html_estatico/portada/actualidad/noticia_actualidad/param/noticia/bajaah.html

(28/07/2009)

UNIVERSIDAD DE SEVILLA - ESPACIO EUROPEO - FORMACIÓN - DOCUMENTOS

<http://institucional.us.es/eees/formacion/index.htm> (29/07/2009)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PROGRAMA NACIONAL EDUCACIÓN SOLIDARIA

<http://www.me.gov.ar/edusol/archivopublicaciones.html> (29/07/2009)

CENTRO LATINOAMERICANO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO

<http://clayss.org.ar/as.htm> (29/07/2009)

ZERBIKAS

<http://www.zerbikas.es/es/definicion.html> (29/07/2009)

UNIVERSITAT DE BARCELONA

<http://www.ub.edu/grem/> (29/07/2009)

APS - APRENTATGE SERVEI

<http://www.aprenentatgeservei.org/versions.php?l=18> (29/07/2009)

FUNDACIÓN ADSIS

<http://www.fundacionadsis.org/es/page.asp?id=1> (29/07/2009)

CENTRO LATINOAMERICANO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO

<http://www.clayss.org.ar/institucional/red.htm> (30/07/2009)

UNIVERSIA

<http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/bolonia.htm> (30/07/2009)

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (30/07/2009)

UNIVERSIDAD DE SEVILLA - ESPACIO EUROPEO - FORMACIÓN - DOCUMENTOS

<http://institucional.us.es/eees/formacion/index.htm> (30/07/2009)

NOTICIAS JURÍDICAS

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.t3.html#a100 (30/07/2009)

CAMPUS COMPACT

<http://www.compact.org/> (02/08/2009)

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

<http://www.aneca.es> (24/08/2009)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

<http://www.mec.es/consejou/calidad/index.html> (25/08/2009)

IDG

<http://www.idg.es/iWorld/impart.asp?id=101574> (1/09/2009)

THE NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO

www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/ (23/04/2010)

CASAL DELS INFANTS

<http://www.casaldelraval.org/> (10/05/2010)

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. NÚM 185

<http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf> (15/06/2010)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

<http://www.educacion.gob.es/eu2015> (20/07/2010)

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

<http://www.uva.es/psicologia/arias1.htm> (05/02/2011)

COMMUNITIES CREATING HEALTHY ENVIRONMENTS

<http://ccheonline.org/home> (13/02/2011)

PI LAMBDA THETA

www.pilambda.org/?pageId=49 (18/02/2011)

MICHIGAN JOURNAL OF COMMUNITY SERVICE LEARNING

www.umich.edu/~mjcs/ (19/02/2011)

CORPORATION FOR NATIONAL & COMMUNITY SERVICE

www.nationalservice.gov/ (19/02/2011)

FEDERACIÓN SINDICATOS TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA DE CASTILLA Y LEÓN

www.steeyl.es/EH/EH67/EH67_09-11.pdf (28/03/2011)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

[www.educacion.es/dctm/boloniaees/documentos/\(28/03/2011\)](http://www.educacion.es/dctm/boloniaees/documentos/(28/03/2011))

OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA)

<http://www.pisa.oecd.org/> (28/03/2011)

APS - APRENENTATGE SERVEI

<http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=03> (8/05/2011)

REDABERTA - SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRACTICUM

http://redaberta.usc.es/poio/documentos/triptico_congreso.pdf (10/06/2011)

POIO – SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRACTICUM

<http://webs.uvigo.es/poio/html/POIO2011.htm> (12/06/2011)

APRENENTATGE SERVEI A LA UNIVERSITAT 2: INTERCANVI D'EXPERIÈNCIES

<http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/programa-segundo-encuentro-aps-u1.pdf> (22/06/2011)

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.
COMPETÈNCIES DELS DOCENTS

<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=9df799531b2d0210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=9df799531b2d0210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default> (25/07/2011)

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. NÚM 318

<http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf> (12/07/2011)

THE NATIONAL AND COMMUNITY SERVICE ACT OF 1990

http://www.americorps.gov/pdf/cnecs_statute.pdf (17/09/2011)

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

<http://creas.uahurtado.cl/html/documentos/aprendizajeservicio/manualuc.pdf> (16/10/2011)

DICCIONARIO DE ACCIÓN HUMANITARIA Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO

<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86> (20/10/2011)

BERKELEY - CENTER FOR TEACHING AND LEARNING

<http://teaching.berkeley.edu/civic.html> (14/11/2011)

UNIVERSITAT DE BARCELONA

<http://www.ub.edu/grem/> (11/11/2011)

LEARN & SERVE AMERICA

<http://www.learnandserve.gov/> (17/11/2011)

NATIONAL SERVICE-LEARNING CLEARINGHOUSE

<http://www.servicelearning.org/> (19/11/2011)

CORPORATION FOR NATIONAL AND COMMUNITY SERVICE

<http://www.nationalservice.gov/> (27/11/2011)

VOLUNTEER AND SERVICE ENQUIRY SOUTHEN AFRICA

<http://www.vosesa.org.za/> (05/12/2011)

NATIONAL SOCIETY FOR EXPERIENTIAL EDUCATION

<http://www.nsee.org/> (18/12/2011)

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS

<http://nces.ed.gov/> (27/12/2011)

NATIONAL YOUNG LEADERS CONFERENCE

<http://www.cylc.org/nylc/> (09/01/2012)

NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL

<http://www.nylc.org/> (09/01/2012)

CALSERVES

<http://www.calserves.org> (14/01/2012)

GENERALITAT DE CATALUNYA. SALA DE PREMSA

http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/detall.do?id=136523 (15/01/2012)

DECLARACION MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR EN EL SIGLO XXI:
VISION Y ACCION

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm /15/01/2012)

CSV, THE UK VOLUNTEERING AND LEARNING CHARITY

NATIONAL ALLIANCE FOR CIVIC EDUCATION

<http://www.servicelearning.org/link/national-alliance-civic-education> (16/01/2012)

THE TALLOIRES NETWORK

<http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/?pid=17&c=7> (23/01/2012)

LANCASTER - CREATIVIDAD, ACCIÓN Y SERVICIO

http://www.lancaster.edu.mx/lancaster/Educational_Support/cas.html (07/02/2012)

THE TALLOIRES NETWORK

<http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/>(09/02/2012)

UNIVERSITY OF MINNESOTA: SYSTEM ACADEMIC ADMINISTRATION

<http://academic.umn.edu/system/engagement/index.html> (15/02/12)

INNOVATIONS IN CIVIC PARTICIPATION

<http://icicp.org/about/> (15/02/2012)

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DEMOKRATIEPÄDAGOGIK E.V.: ÜBER UNS

<http://degede.de/index.php?id=83> (15/02/2012)

NEW HORIZONS FOUNDATION

<http://www.noi-orizonturi.ro/index.php?lang=en> (15/02/2012)

JANAAGRAHA - IMPROVING THE QUALITY OF LIFE IN URBAN INDIA

<http://www.janaagraha.org/> (15/02/2012)

BALA JANAAGRAHA

<http://www.janaagraha.org/content/program/bala-janaagraha> (15/02/2012)

NATIONAL SERVICE SCHEME

<http://nss.nic.in/intro.asp> (15/02/2012)

SINGAPORE INTERNATIONAL FOUNDATION

<http://www.sif.org.sg/programmes/5/singapore-international-volunteers.html> (15/02/2012)

CCESL

<http://www.du.edu/ccesl/> (17/02/2012)

INTERNATIONAL CENTER FOR SERVICE-LEARNING IN TEACHER EDUCATION

RESEARCH AFFINITY GROUP

<http://www.icrce.umn.edu/teacher/icslte/index.html> (17/02/2012)

NETZWERK LERNEN DURCH ENGAGEMENT - SERVICE-LEARNING AN SCHULEN

<http://www.servicelearning.de/index.php?id=13> (17/02/2012)

TRAININGEN - MOVISIE

<http://www.movisie.nl/smartsite.dws?ch=def&id=116030> (17/02/2012)

CAPACIDADES Y LÍMITES DE UNA ACCIÓN TRANSFORMADORA

<http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/04/aps-en-holanda.pdf> (17/02/2012)

SERVICE LEARNING

<http://www.servicelearning.ch/fr/aktuelles/> (17/02/2012)

CSV, THE UK VOLUNTEERING AND LEARNING CHARITY

<http://www.csv.org.uk/?display=volunteering> (17/02/2012)

VOLUNTEER NOW

<http://youngcitizens.volunteernow.co.uk/millennium-volunteers> (17/02/2012)

IMPROVING SERVICE-LEARNING PRACTICE: RESEARCH ON MODELS TO ENHANCE IMPACT

<http://www.servicelearning.org/library/resource/6600> (18/02/2012)

CIUDADES EDUCADORAS-LA

<http://ciudadeseducadorasla.blogspot.com/2011/04/actividades-asociacion-internacional-de.html>

(18/02/2012)

INTERNATIONAL CENTER FOR ACADEMIC INTEGRITY

<http://www.academicintegrity.org/> (20/02/2012)

NATIONAL SERVICE-LEARNING CLEARINGHOUSE - MATERIALS ON THE NATIONAL HELPERS NETWORK

<http://www.servicelearning.org/library/resource/715> (20/02/2012)

CRITICAL THINKING

<http://www.criticalthinking.org/> (20/02/2012)

K-12 SERVICE-LEARNING STANDARDS FOR QUALITY PRACTICE

http://nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf (20/02/2012)

MOTIVACION Y PERSONALIDAD

<http://www.psicologia.ull.es/admiguel/TEMA%207.pdf> (20/02/2012)

INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON COMMUNITY ENGAGEMENT : UNIVERSITY OF MINNESOTA

<http://www.icrce.umn.edu/values/unesco/index.html> (21/02/2012)

PASO JOVEN

http://www.clayss.org.ar/paso_joven/proyecto.htm (21/02/2012)

NATIONALSERVICE.GOV > RESEARCH AND POLICY

http://www.nationalservice.gov/about/role_impact/performance_research.asp (22/02/2012)

RMC RESEARCH CORPORATION

<http://www.rmcresearchcorporation.com/> (22/02/2012)

MCSC - LEARN AND SERVE - MICHIGAN

<http://www.michigan.gov/mcsc/0,4608,7-137-8148-20773--,00.html> (23/02/2012)

CARNEGIE CORPORATION OF NEW YORK

<http://carnegie.org/> (23/02/2012)

UNIVERSITY OF LUXEMBOURG

http://wwen.uni.lu/university/news/events/24e_colloque_international_de_l_admee_europe_l_evaluation_des_competences_en_milieu_scolaire_et_en_milieu_professionnel (27/02/2012)

ADMEE

<http://www.admee.org/> (27/02/2012)

APS

<http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02.03> (29/02/2012)

FUNDACION PARA EL DESARROLLO

<http://www.fundap.com.gt/> (2/03/2012)

JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

<http://people.ucsc.edu/~ktellez/cochran264.pdf> (3/03/2012)

GENERALITAT DE CATALUNYA

www.gencat.es/dursi (5/03/2012)

PLA MARC UB HORIZÓ 2020

http://www.ub.edu/horitzo2020/docs/pla_marc_ub_horitzo2020.pdf (7/03/2012)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

<http://www.educacion.gob.es/horizontales/servicios/becas-ayudas-subvenciones/centros-docentes-entidades/universitarios/subvenciones-desarrollo-proyectos-estudiantes-univ.html> (7/03/2012)

APRENDIZAJE-SERVICIO

<http://www.aprendizajeservicio.net/> (7/03/2012)

FUNDACION ORTEGA-MARAÑON

<http://www.ortegaygasset.edu/> (8/03/2012)

FUNDACION TOMILLO, INTEGRACION SOCIAL Y DESARROLLO DE LA PERSONA

http://www.tomillo.org/v_portal/apartados/apartado.asp (8/03/2012)

AMICS I AMIGUES LECTURA

<http://www.ub.edu/pedagogia/ApS/pdf/Amics%20i%20amigues%20lectura.pdf> (8/03/2012)

UNIVERSITAT DE BARCELONA. DRET AL DRET

http://www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret/ (8/03/2012)

BOE.ES - DOCUMENTO BOE-A-2010-20147

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-20147 (10/03/2012)

ESCOLA DE L'HOSPITAL SANT JOAN DE DÉU BARCELONA

<http://blocs.xtec.cat/escolasjdbcn/> (16/04/2012)

ESCOLA DE L'HOSPITAL SANT JOAN DE DÉU BARCELONA

<http://blocs.xtec.cat/escolasjdbcn/> (16/04/2012)

AULA HOSPITALÀRIA VALL D'HEBRON

<http://blocs.xtec.cat/aulahospitalariavh/> (16/04/2012)

ESCOLA DEL TAULI

<http://blocs.xtec.cat/escolahospitaltauli/> (16/04/2012)

AULA HOSPITALÀRIA GERMANS TRIAS I PUJOL

<http://blocs.xtec.cat/aulahospitalariagtp2011/> (16/04/2012)

DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL I FAMÍLIA

<http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.cb7c44c1c72cf6b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=592322a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=592322a30e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0a> (16/04/2012)

CATSALUT - ATENCIO PSIQUIATRICA I SALUT MENTAL

http://www10.gencat.cat/catsalut/cat/servcat_psiquiatica_cen.htm (16/04/2012)

CATSALUT - LES ABS I EL EAP

http://www10.gencat.net/catsalut/cat/servcat_primaria_abs.htm (16/04/2012)

QUE EM PASSA? ON SOC?

<http://blocs.xtec.cat/descobrimgtp/> (17/04/2012)

AULA HOSPITALARIA GERMANS TRIAS I PUJOL

<http://blocs.xtec.cat/aulahospitalariagtp2010/?cat=15432> (17/04/2012)

CURRÍCULUM I ORGANITZACIÓ

<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=Pages&func=display&pageid=51>
(17/04/2012)

MARC D'ACTUACIÓ DE LES AULES HOSPITALÀRIES

http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/atenci%F3%20diversitat/Marc_actuacio_AH.pdf (17/04/2012)

QUE EM PASSA? ON SOC? APENDICITIS NIVELL 1

<http://blocs.xtec.cat/descobrimgtp/category/apendicitis/apendicitis-nivell-1/> (17/04/2012)

QUE EM PASSA? ON SOC? APENDICITIS NIVELL 2

<http://blocs.xtec.cat/descobrimgtp/category/apendicitis/apendicitis-nivell-2/> (17/04/2012)

AULA HOSPITALARIA GERMANS TRIAS I PUJOL

<http://blocs.xtec.cat/aulahospitalariagtp2010/?cat=15432> (17/04/2012)

DIBUIXOS I MANUALITATS DELS MEUS AMICS I AMIGUES

http://dibuixosimanualitats.blogspot.com.es/2012/03/blog-post_6780.html (18/04/2012)

BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO - SÁBADO 10 DE DICIEMBRE DE 2011

<http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf> (24/05/2012)

ANEXOS

ANEXO 1

Modelo de cuestionario para expertos en Prácticum

Cuestionario sobre el Prácticum (Estudios de Magisterio)

Presentación: Le agradecería pudiera responder a este cuestionario. La información es anónima y será utilizada para un trabajo de investigación sobre las competencias que los estudiantes de universidad adquieren desarrollando proyectos de Aprendizaje Servicio en el Prácticum. **Muchas gracias por su colaboración.**

Datos generales de la persona que responde al cuestionario

Actividad profesional desarrollada en la actualidad:.....
Vinculación con el Prácticum:.....

Valoración de las competencias

¿En qué grado considera que el módulo Prácticum debería favorecer el desarrollo de las siguientes competencias en los y las estudiantes?

Competencias	0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Trabajo en equipo					
Espíritu emprendedor					
Orientación al aprendizaje					
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades					
Automotivación y conciencia de uno mismo					
Planificación y acción					
Toma de decisiones					
Liderazgo(desarrollo)					
Sentido ético					
Responsabilidad social					
Pensamiento crítico					
Comunicación interpersonal					
Resolución de problemas					
Orientación a la calidad					
Diversidad e interculturalidad					

¿Considera que habría alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior?

¿Puede decirnos cuál o cuáles?

.....

.....

.....

ANEXO 2

Modelo de cuestionario para expertos en ApS

Cuestionario sobre la metodología del ApS

Presentación: Le agradecería pudiera responder a este cuestionario. La información es anónima y será utilizada para un trabajo de investigación sobre las competencias que los estudiantes de universidad adquieren desarrollando proyectos de Aprendizaje Servicio. **Muchas gracias por su colaboración.**

Datos generales de la persona que responde al cuestionario

Actividad profesional desarrollada en la actualidad:.....

Vinculación con el ApS:.....

Valoración de las competencias

¿En qué grado considera que el uso de la metodología del ApS, en la formación universitaria, puede favorecer el desarrollo de las siguientes competencias en los y las estudiantes?

Competencias	0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Trabajo en equipo					
Espíritu emprendedor					
Orientación al aprendizaje					
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades					
Automotivación y conciencia de uno mismo					
Planificación y acción					
Toma de decisiones					
Liderazgo(desarrollo)					
Sentido ético					
Responsabilidad social					
Pensamiento crítico					
Comunicación interpersonal					
Resolución de problemas					
Orientación a la calidad					
Diversidad e interculturalidad					

¿Considera que habría alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior?

¿Puede decirnos cuál o cuáles?

.....

.....

.....

ANEXO 3

Glosario terminológico de las competencias genéricas seleccionadas incluido en los cuestionarios

Competencia ²³⁷	Ser capaz de:
Trabajo en equipo	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones
Espíritu emprendedor	Realizar proyectos por iniciativa propia con la finalidad de aprovechar las oportunidades que presente el contexto
Orientación al aprendizaje	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, relacionando la nueva información con los esquemas mentales previos
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de equilibrio físico y mental que permite a la persona seguir actuando con efectividad
Automotivación y conocimiento de uno mismo	Afrontar las propias capacidades y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas mostrando una actitud de interés y cuidado en las tareas a realizar
Planificación y acción	A partir de las necesidades del contexto, determinar de manera eficaz los objetivos, prioridades, métodos y evaluación para llevar a cabo tareas organizadas en un tiempo determinado
Toma de decisiones	Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso de reflexión y asumiendo la responsabilidad y las consecuencias de la opción escogida
Sentido ético	Actuar para conseguir el bien moral de uno mismo y/o de los demás.
Liderazgo	Influir sobre las personas o grupos para contribuir a su desarrollo personal y profesional
Responsabilidad y compromiso social	Aceptar y asumir el compromiso que supone su actividad al servicio de la sociedad y la colaboración con la comunidad
Comunicación interpersonal	Relacionarse de manera positiva con otras personas a través de la escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente, haciendo uso de la comunicación verbal y no verbal
Resolución de problemas	Identificar, analizar y concretar los elementos significativos que constituyen un problema con el ánimo de superarlos y de resolverlos con criterio y de manera efectiva
Orientación a la calidad	Buscar la excelencia en la actividad académica, personal, social y profesional, orientándose a la mejora continua
Diversidad e interculturalidad	Comprender y respetar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo que hace posible la convivencia entre las personas
Pensamiento crítico	Comportamiento mental que implica reflexionar y cuestionarse las cosas e interesarse por los fundamentos que dan origen a las ideas, acciones y los juicios propios y ajenos

²³⁷ Las competencias han sido definidas adaptando la conceptualización que de las mismas se hace en: Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao. Universidad de Deusto.

ANEXO 4

Modelo de cuestionario para los estudiantes para validación de jueces

Cuestionario sobre el Prácticum de Magisterio (dirigido a los estudiantes)

A) Valoración del Prácticum y la función tutorial en general

La encuesta pretende valorar la importancia que han tenido para tu formación inicial las prácticas y la atención tutorial recibida desde la universidad y desde los centros de prácticas. Los valores de las preguntas van de menos (valor 0) a más (valor 10).

- a) Valora **del 0 al 10** la importancia que ha tenido para tu formación inicial la asignatura del Prácticum en relación a las prácticas que has realizado en los centros
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- b) Valora **del 0 al 10** la importancia global que han tenido los seminarios con tu tutor/a y tus compañeros/as en la universidad
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- c) Valora **del 0 al 10** la atención tutorial global que has recibido durante estos tres años en la universidad
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- d) Valora **del 0 al 10** la atención tutorial global que has recibido de los tutores y de las tutoras de los centros de prácticas
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Observaciones

(Incluye sugerencias o propuestas de mejora que consideres interesantes)

Datos generales

- Nombre:
- Fecha:
- Centro de prácticas de 3º:
- ¿Hay algún aspecto relevante del proyecto educativo del centro de prácticas de 3º
- Motivo de la elección del centro de prácticas de 3º:

B) Valoración del aprendizaje de las competencias por parte del alumnado (*Posterior al Prácticum 3*)

B1) Valoración del grado de adquisición de las competencias

Señala en qué grado consideras que el **Prácticum 3** te ha permitido el desarrollo de las siguientes competencias en base a la siguiente escala de valoración:

1. *Completamente en desacuerdo*
2. *En desacuerdo*
3. *De acuerdo*
4. *Completamente de acuerdo*
5. *No sé*

Competencias adquiridas (Para responder consultar previamente el anexo 1)

Competencias Adquiridas	Niveles de dominio	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo	1.Participar y colaborar de manera activa en las tareas de equipo					
	2.Contribuir a la consolidación y al desarrollo del equipo favoreciendo la comunicación, el reparto de tareas, el clima y la cohesión					
	3.Dirigir grupos de trabajo asegurando la integración de sus componentes y la orientación hacia el correcto rendimiento					
Espíritu emprendedor	1.Afrontar la realidad con iniciativa considerando los riesgos y las oportunidades y asumiendo consecuencias					
	2.Tomar iniciativas considerando a los demás					
	3. Empezar proyectos ambiciosos que implican una decisión social					
Orientación al aprendizaje	1.Incorporar aprendizajes de expertos mostrando una actitud activa para su asimilación					
	2.Comprender y cuestionar modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevos conocimientos					
	3.Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las necesidades profesionales					
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	1.Mantenerse dinámico/a y activo/a para continuar realizando tareas pese a la presión del tiempo o las dificultades					
	2.Actuar con eficacia para conseguir los objetivos marcados en situaciones de presión del tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad					
	3.Afrontar retos difíciles en situaciones de presión, cambiantes y novedosas sin que se vea afectado el nivel de efectividad					
Automotivación y conciencia de sí mismo	1. Tener conciencia de los recursos personales y de las limitaciones propias y del entorno para aprovecharlas para realizar con éxito las tareas					
	2.Desarrollar recursos personales para superarse en las acciones					
	3.Transmitir la propia motivación a los demás a través del contagio emocional, del entusiasmo y la constancia					

Planificación y acción	1.Organizar diariamente el trabajo, los recursos y el tiempo de manera sistemática de acuerdo con sus posibilidades y prioridades					
	2.Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás, haciendo la previsión de las tareas, tiempos y recursos necesarios para conseguir los resultados deseados					
	3.Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo					
Toma de decisiones	1.Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad					
	2.Colaborar con los demás para tomar decisiones conjuntas de calidad					
	3.Demostrar seguridad e iniciativa para tomar decisiones responsables y acertadas en situaciones comprometidas					
Sentido ético	1.Identificar la personalidad moral y los principios éticos					
	2.Identificar y reconocer valores éticos y sensibilidad moral					
	3.Identificar, reconocer y aplicar valores éticos y sensibilidad moral					
Liderazgo	1.Tomar iniciativas y comunicarlas con convicción y coherencia a los demás					
	2.Transmitir confianza y mover a los otros a actuar					
	3.Ejercer influencia en el entorno con el propósito de alcanzar los objetivos comunes deseados					
Responsabilidad social	1. Reconocer la responsabilidad y el compromiso que supone la propia actuación de servicio a la comunidad					
	2.Actuar con responsabilidad y con el compromiso que supone la acción orientada a la comunidad					
	3.Exigirse y exigir a los demás actuaciones responsables y comprometidas con la comunidad y con la sociedad en general					
Comunicación interpersonal	1.Establecer relaciones dialogantes con los demás escuchando y expresándose de forma clara y asertiva					
	2.Hacer uso del diálogo y el entendimiento para colaborar y generar buenas relaciones con otras personas					
	3.Llevar a cabo y fomentar una comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo					

Resolución de problemas	1. Identificar y analizar un problema para poder encontrar vías de solución mediante la aplicación de los métodos aprendidos					
	2. Utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y poder construir una solución eficiente y eficaz					
	3. Proponer y construir en equipo soluciones a los problemas planteados considerando una visión más global que pueda generar diversas alternativas eficaces para solucionarlos					
Orientación a la calidad	1. Cumplir con los requisitos del trabajo académico					
	2. Mejorar sistemáticamente el trabajo personal					
	3. Revisar de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y comunes					
Diversidad e interculturalidad	1. Comprender la diversidad cultural y social como fenómeno humano					
	2. Comprender la diversidad cultural y social interactuando desde el respeto					
	3. Comprender y actuar con respeto ante la diversidad cultural y social considerándola como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo					
Pensamiento crítico	1. Hacerse preguntas sobre la realidad que nos envuelve, considerando los juicios y reflexionando sobre las consecuencias de las acciones propias y ajenas					
	2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos					
	3. Argumentar la pertinencia de los juicios emitidos analizando la coherencia de la propia conducta basándose en los principios y los valores que los fundamentan					

¿Consideras que has adquirido alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior?

¿Puedes decirnos cuál o cuáles?

.....

B2) Aprendizajes adquiridos

Indicador	1	2	3	4	5
Me ha permitido profundizar en contenidos aprendidos durante los estudios					
Me ha permitido aplicar contenidos aprendidos en clase en relación a problemas reales					
Considero que algunos de los aprendizajes que he adquirido a raíz de esta experiencia no podría haberlos adquirido en clase					
Hay contenidos que había trabajado en clase que he comprendido mucho mejor después de la experiencia de prácticas					

Me ha permitido conocerme mejor a mi mismo/a					
Me ha permitido aprender cómo trabajar con los demás de manera efectiva					
Me ha permitido ver los problemas sociales desde otro punto de vista					
Me ha permitido ver que, con mis actuaciones, puedo contribuir a conseguir el bien de los demás					

Cita los aprendizajes adquiridos que consideres importantes:
¿Qué aprendizajes crees que has adquirido que no hubieras podido aprender en clase?
¿Qué aprendizajes adquiridos en clase has podido poner en práctica?
¿Cuál ha sido la motivación que te ha impulsado a actuar?
¿Las expectativas que tenías al inicio de las prácticas se han cumplido? En caso negativo, ¿por qué crees que no se han cumplido?
¿Consideras que has aportado algo al contexto de prácticas? En caso afirmativo, ¿puedes decirnos qué es lo que consideras que has aportado?
¿Qué consideras que te ha aportado la experiencia de prácticas a tu formación?

B3) Valoración del grado de competencias requeridas en el contexto de actuación

Siguiendo la misma escala de valoración y consultando el anexo 1, señala en qué grado consideras que se requieren las siguientes competencias para el futuro desarrollo de la profesión.

Competencias adquiridas	Niveles de dominio	Niveles de valoración				
		1	2	3	4	5
Trabajo en equipo	1.Participar y colaborar de manera activa en las tareas de equipo					
	2.Contribuir a la consolidación y al desarrollo del equipo favoreciendo la comunicación, el reparto de tareas, el clima y la cohesión					
	3.Dirigir grupos de trabajo asegurando la integración de sus componentes y la orientación hacia el correcto rendimiento					
Espíritu emprendedor	1.Afrontar la realidad con iniciativa considerando los riesgos y las oportunidades y asumiendo consecuencias					
	2.Tomar iniciativas considerando a los demás					
	3. Empezar proyectos ambiciosos que implican una decisión social					

Orientación al aprendizaje	1.Incorporar aprendizajes de expertos mostrando una actitud activa para su asimilación					
	2.Comprender y cuestionar modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevos conocimientos					
	3.Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las necesidades profesionales					
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	1.Mantenerse dinámico/a y activo/a para continuar realizando tareas pese a la presión del tiempo o las dificultades					
	2.Actuar con eficacia para conseguir los objetivos marcados en situaciones de presión del tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad					
	3.Afrontar retos difíciles en situaciones de presión, cambiantes y novedosas sin que se vea afectado el nivel de efectividad					
Automotivación y conocimiento de sí mismo	1. Tener conciencia de los recursos personales y de las limitaciones propias y del entorno para aprovecharlas para realizar con éxito las tareas					
	2.Desarrollar recursos personales para superarse en las acciones					
	3.Transmitir la propia motivación a los demás a través del contagio emocional, del entusiasmo y la constancia					
Planificación y acción	1.Organizar diariamente el trabajo, los recursos y el tiempo de manera sistemática de acuerdo con sus posibilidades y prioridades					
	2.Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás, haciendo la previsión de las tareas, tiempos y recursos necesarios para conseguir los resultados deseados					
	3.Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo					
Toma de decisiones	1.Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad					
	2.Colaborar con los demás para tomar decisiones conjuntas de calidad					
	3.Demostrar seguridad e iniciativa para tomar decisiones responsables y acertadas en situaciones comprometidas					
Sentido ético	1.Identificar la personalidad moral y los principios éticos					
	2.Identificar y reconocer valores éticos y sensibilidad moral					
	3.Identificar, reconocer y aplicar valores éticos y sensibilidad moral					

Liderazgo	1. Tomar iniciativas y comunicarlas con convicción y coherencia a los demás					
	2. Transmitir confianza y mover a los otros a actuar					
	3. Ejercer influencia en el entorno con el propósito de alcanzar los objetivos comunes deseados					
Responsabilidad social	1. Reconocer la responsabilidad y el compromiso que supone la propia actuación de servicio a la comunidad					
	2. Actuar con responsabilidad y con el compromiso que supone la acción orientada a la comunidad					
	3. Exigirse y exigir a los demás actuaciones responsables y comprometidas con la comunidad y con la sociedad en general					
Comunicación interpersonal	1. Establecer relaciones dialogantes con los demás escuchando y expresándose de forma clara y asertiva					
	2. Hacer uso del diálogo y el entendimiento para colaborar y generar buenas relaciones con otras personas					
	3. Llevar a cabo y fomentar una comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo					
Resolución de problemas	1. Identificar y analizar un problema para poder encontrar vías de solución mediante la aplicación de los métodos aprendidos					
	2. Utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y poder construir una solución eficiente y eficaz					
	3. Proponer y construir en equipo soluciones a los problemas planteados considerando una visión más global que pueda generar diversas alternativas eficaces para solucionarlos					
Orientación a la calidad	1. Cumplir con los requisitos del trabajo académico					
	2. Mejorar sistemáticamente el trabajo personal					
	3. Revisar de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y comunes					
Diversidad e interculturalidad	1. Comprender la diversidad cultural y social como fenómeno humano					
	2. Comprender la diversidad cultural y social interactuando desde el respeto					
	3. Comprender y actuar con respeto ante la diversidad cultural y social considerándola como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo					

Pensamiento crítico	1. Hacerse preguntas sobre la realidad que nos envuelve, considerando los juicios y reflexionando sobre las consecuencias de las acciones propias y ajenas					
	2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos					
	3. Argumentar la pertinencia de los juicios emitidos analizando la coherencia de la propia conducta basándose en los principios y los valores que los fundamentan					

¿Consideras que se requiere alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior?
 ¿Puedes decirnos cuál o cuáles?

C) Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º
(Sólo para los alumnos que han realizado el proyecto)

1. ¿Qué proyecto has llevado a cabo en el centro de prácticas?
2. ¿Cuál era la intención del proyecto?
3. ¿Qué sentido crees que ha tenido para ti el diseño y el desarrollo del proyecto?
4. ¿Qué sentido crees que ha tenido para el centro o la institución de prácticas el diseño y el desarrollo del proyecto?
5. ¿Pudiste realizar un trabajo cooperativo? En caso afirmativo describe:
 - a. Las personas que intervinieron:
 - b. El lugar donde lo realizaste:
6. Escribe 3 aspectos que se te han grabado en tu mente después de la experiencia de prácticas:
7. Escribe 3 aspectos que se te han grabado en el corazón después de la experiencia de prácticas:
8. ¿Qué ha sido lo más positivo de la experiencia?
9. ¿Qué crees que se podría mejorar?
10. ¿Cómo te has sentido...?

Con respecto a la actividad:

- a. ¿Cómo te sentías al inicio de las prácticas?
- b. ¿Cómo te has sentido durante la estancia de prácticas?
- c. ¿Cómo te has sentido al terminar el periodo de prácticas?

Con respecto a los compañeros y personas con las que has compartido la experiencia:

- d. ¿Qué has aprendido de ellos/ellas?
- e. ¿Qué crees que les has aportado?

Con respecto a los destinatarios del proyecto:

- f. ¿Cuál era tu opinión antes de conocerles?
- g. ¿Qué has aprendido de ellos/ellas?
- h. ¿Cuál es ahora tu opinión respecto a ellos/ellas?

Con respecto a ti mismo/a:

- i. ¿Qué has aprendido sobre ti mismo/a (virtudes, defectos, preferencias, intereses...)?
- j. ¿Has realizado algo que hace sentirte orgulloso/a de ti mismo/a?
- k. ¿Qué motivación fue la que te impulsó a escoger el centro de prácticas?

Con respecto a los aprendizajes:

- l. ¿Qué aprendizajes crees que has adquirido durante tu estancia de prácticas?
- m. ¿Qué aprendizajes de los desarrollados a lo largo de tus estudios de Magisterio te han servido más para llevar a cabo la tarea de prácticas?
- n. ¿En cuáles crees que necesitarías profundizar más?

Con respecto a la calidad del aprendizaje:

- o. Contenidos disciplinares aprendidos que has podido utilizar
- p. Habilidades y competencias principales desarrolladas
- q. Actitudes puestas de manifiesto durante el desarrollo del proyecto

Con respecto al proyecto realizado:

- r. ¿Te has sentido útil? ¿Por qué?
- s. ¿Cuál crees que ha sido el grado de cumplimiento de los objetivos acordados al inicio?
- t. ¿Qué impacto crees que puede haber tenido tu intervención en la calidad de vida y la satisfacción de los destinatarios?
- u. ¿Cuál es tu valoración de conjunto?

Señala el número que consideres que representa mejor tu opinión de acuerdo con la siguiente clave y centrándote en el Prácticum 3

1. *Completamente en desacuerdo*
2. *En desacuerdo*
3. *De acuerdo*
4. *Completamente de acuerdo*
5. *No sé*

Indicadores	1	2	3	4	5
Tuve una actitud de servicio					
Me sentía motivado/ a para realizar el proyecto					
La motivación ha sido mayor que en otros periodos de prácticas realizados					
La motivación ha sido menor que en otros periodos de prácticas					
La motivación ha sido la misma que en otros periodos de prácticas					
Estoy satisfecho con las acciones realizadas					
Me siento con ganas de continuar colaborando por el objetivo propuesto					
Se han establecido lazos de comunidad					
Siento que los problemas sociales afectan directamente la calidad de vida de una comunidad					
La relación con los compañeros ha sido buena					
Me he sentido muy motivado/a para realizar el trabajo					
Participé activamente					
Me sentí comprometido/a con la actividad					
Me sentí responsable de mi trabajo					
Mi conducta pro-social ha mejorado					
Me sentí bien acompañado/a					
La experiencia ha contribuido a mi desarrollo académico					
La experiencia ha contribuido a mi desarrollo profesional					
La experiencia ha contribuido a mi desarrollo personal					
La experiencia ha contribuido a mi desarrollo social					
He mejorado mi “aprender a aprender”					
He mejorado mi “aprender a hacer”					
He mejorado mi “aprender a ser”					
He mejorado mi “aprender a actuar y a vivir con los demás”					
Considero que los estudios de Magisterio y en general los estudios superiores, deberían incluir el desarrollo de créditos en los que se precisara hacer una actividad de de servicio a la comunidad					
Otras aportaciones					

Gracias por tu colaboración

ANEXO 5

Carta de presentación para los jueces

Barcelona...

Apreciado/a profesor/a:

Me dirijo a usted para solicitar su colaboración con el objeto de validar el contenido del cuestionario que adjunto.

Este instrumento será utilizado para recoger información de los estudiantes de la asignatura del Prácticum de 3º de Magisterio de la UIC. La investigación forma parte de mi tesis doctoral que lleva por título: “El Prácticum de Magisterio. Aportaciones formativas a la dimensión personal y social de los estudiantes a través de un modelo de colaboración basado en el Aprendizaje – Servicio (APS)”.

A partir del conocimiento de la propia realidad del Prácticum de Magisterio de la UIC, se pretenden valorar las aportaciones que la asignatura puede ofrecer para el desarrollo de las competencias de los estudiantes a nivel personal y social y, posteriormente, se valorará el impacto que el trabajo realizado por los alumnos pueda haber tenido en el contexto de actuación donde se han realizado proyectos de colaboración.

Me he permitido acudir a usted puesto que su experiencia profesional y sus méritos académicos le hacen idóneo para participar como juez en la validación de este instrumento. Por este motivo, me gustaría conocer su opinión en relación a los siguientes aspectos:

1. ¿Qué preguntas del cuestionario considera que no son necesarias?
2. ¿Qué preguntas del cuestionario considera que deberían añadirse?
3. ¿Considera que la redacción de las preguntas del cuestionario es la adecuada para su correcta interpretación?
4. Otras sugerencias u observaciones

Adjunto a este cuestionario le hago llegar dos documentos, uno en el que se recogen consideraciones previas a tener en cuenta antes de la lectura del cuestionario, y un anexo que formaría parte del cuestionario de los estudiantes y que recoge un glosario con la terminología que se ha considerado imprescindible para que los alumnos puedan responder a las preguntas requeridas en relación a las competencias.

Le agradezco de antemano su colaboración y las posibles aportaciones que, por supuesto, serán tenidas en cuenta para la mejora del cuestionario.

Le saluda atentamente,

Firma

ANEXO 6
Consideraciones previas para los jueces

Cuestionario sobre el Prácticum de Magisterio²³⁸

Consideraciones previas

Objetivos del cuestionario

- Valoración global del Prácticum y de la función tutorial del mismo
- Valoración de las competencias y los aprendizajes adquiridos (*administrado después de realizadas las prácticas correspondientes al Prácticum 3*)
- Valoración de las competencias requeridas (*administrado después de realizadas las prácticas correspondientes al Prácticum 3*)
- Valoración del impacto educativo posterior a una experiencia de Prácticum basada en el modelo del APS²³⁹

Un proyecto de APS debería recoger objetivos relacionados con el aprendizaje de los alumnos (en nuestro caso nos centramos en la valoración del impacto sobre la dimensión personal y social)²⁴⁰, y objetivos sociales en relación al impacto que el servicio ha producido en el contexto de prácticas. A esta valoración dedicaremos un cuestionario específico.

Hipótesis de trabajo de la tesis doctoral

El Prácticum de Magisterio puede ofrecer aportaciones formativas equilibradas, que van más allá del empleo y que afectan la dimensión personal y social.

El modelo del APS (Aprendizaje-Servicio) aplicado al Prácticum de Magisterio, aumenta la motivación de los estudiantes y ofrece aportaciones formativas relativas a la dimensión personal y social.

Consideraciones previas

¿Por qué se han seleccionado 15 competencias?

Las 15 competencias adquiridas y requeridas de los apartados B1 y B3 del cuestionario, han sido seleccionadas teniendo en cuenta las hipótesis de trabajo y considerando que se pretende valorar el impacto sobre la dimensión personal y la dimensión social relacionadas con el “saber ser” y el “saber estar y saber vivir con los demás”²⁴¹

La selección de las 15 competencias se ha hecho considerando:

²³⁸ El cuestionario al que se hace referencia es el de la validación “a priori”. Recordemos que parte de la información fue desestimada en una validación posterior.

²³⁹ APS (Aprendizaje Servicio)- *Service-Learning*

²⁴⁰ La formación en sentido amplio, tal y como la considera Zabalza (2009), incluye el desarrollo de las cuatro dimensiones básicas del individuo (académica, instrumental, personal y social). De acuerdo con el autor, entendemos por “dimensión personal” la relacionada con el “aprender a ser”, y por “dimensión social” el “aprender a estar y a vivir con los demás”.

²⁴¹ De acuerdo con el informe Delors (1996), “formarse” implica saber más, saber hacer más, ser mejor uno mismo y estar en condiciones de trabajar y de colaborar con otras personas. En el informe a la UNESCO estos son los cuatro pilares considerados básicos para la educación. En nuestro estudio, pretendemos centrarnos en el desarrollo de los dos últimos que, a veces, no han sido lo suficientemente desarrollados desde los estudios superiores.

- Los indicadores de impacto en el desarrollo personal y social que FURCO (2005) destaca en su comunicación “Impacto de los proyectos de Aprendizaje-servicio” recogido en las actas del 7º Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- La formación en sentido amplio que destaca ZABALZA (2009) y que incluiría las cuatro dimensiones básicas de la persona (intelectual, práctica, personal y social), para centrarnos luego en las competencias que afectan la dimensión personal y la social.
- La propuesta de evaluación de las competencias genéricas de la UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2007)
- La recuperación de los ítems que recoge el Libro Blanco de ANECA (2005) relativos al “saber ser” y al “saber estar” que fueron los menos valorados por los expertos académicos y que, sin embargo, tanto ZABALZA (2009) como DELORS (1996) como los propios contextos de prácticas²⁴² consideran imprescindibles para una formación en sentido amplio que contemple el desarrollo continuo de la persona que vive en sociedad.
- La *responsabilidad* y el *compromiso* como palabras clave que, de acuerdo con Martínez (2008), consideramos deben estar presentes en las competencias de los estudios superiores no solo para ejercer una profesión de servicio como es la de maestro o maestra, sino también para vivir en sociedad.
- Que los diferentes dominios que se han establecido para cada una de las competencias, conlleva la adquisición de otras competencias que no han sido seleccionadas de manera explícita.

¿A quién va dirigido el cuestionario?

El cuestionario va dirigido a los estudiantes de Magisterio de tercer curso de la UIC de las especialidades de educación infantil y educación primaria, que han terminado su último periodo de prácticas

¿De qué consta el cuestionario?

El cuestionario consta de 3 partes:

- A) Valoración del Prácticum y la función tutorial en general
- B) Valoración del aprendizaje de las competencias por parte del alumnado (administrado después de realizadas las prácticas correspondientes al Prácticum 3)
 - B1) Valoración del grado de adquisición de las competencias considerando tres niveles de dominio²⁴³
 - B2) Aprendizajes adquiridos
 - B3) Valoración del grado de competencias requeridas en el contexto de actuación profesional
- C) Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º ApS

Para poder responder a los apartados B1 y B3 partiendo de una terminología común, se incluye en el cuestionario un glosario con la definición de cada una de las competencias seleccionadas que detallamos en otro documento anexo.

²⁴² Estudio de la Universidad de Santiago de Compostela (2001) financiado por CIDE y realizado para establecer propuestas de mejora del Prácticum de Magisterio. En él se recogía la opinión de los centros empleadores (centros de prácticas) en relación a las competencias requeridas.

²⁴³ Para establecer los tres niveles de dominio nos hemos basado en la propuesta de evaluación de las competencias genéricas que se establecen en Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto

ANEXO 7
Informe de validación de los jueces

**INFORME VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO
PRÁCTICUM DE MAGISTERIO**

Nombre del experto/persona consultada/ equipo consultado:.....

Respuesta a las preguntas:

1. ¿Qué preguntas del cuestionario considera que no son necesarias?

2. ¿Qué preguntas del cuestionario considera que deberían añadirse?

3. ¿Considera que la redacción de las preguntas del cuestionario es la adecuada para su correcta interpretación?

4. Otras sugerencias u observaciones

Si lo considera puede enviarnos vía mail o por correo ordinario sus observaciones/correcciones en el mismo cuestionario que le hice llegar.

Gracias por su colaboración

ANEXO 8

Modelo de cuestionario para los estudiantes resultante de la validación “a priori”

B) Valoración de las competencias por parte del alumno/a
(Posterior al Prácticum 3)

1. Nombre del centro de prácticas de 3º:
2. Motivo de la elección del centro de prácticas de 3º. *Marcar la respuesta adecuada*
 - Proximidad al domicilio o lugar de trabajo
 - Proyecto educativo del centro o institución
 - Soy ex alumno/a del centro donde he realizado las prácticas de 3º
 - Tipo de trabajo/proyecto que se desarrolla en el centro/institución
 - Otros (especificar cuáles):.....

B1) Valoración de las competencias (adquiridas y requeridas en el centro de prácticas de 3º)

Después de la experiencia de prácticas de 3º, señala en qué grado consideras que el contexto de prácticas de 3º te ha permitido adquirir o desarrollar las competencias de la tabla que sigue a continuación (Competencias Adquiridas) y en qué grado se requerían o eran necesarias las mismas competencias en el centro de prácticas de 3º(Competencias Requeridas).

Para completar la tabla, consultar el anexo I referido a la terminología sobre competencias que se adjunta al final de este documento, y valorar cada nivel de dominio de las competencias en base al siguiente baremo:

0. No sé 1. Nada 2. Poco/a 3. Bastante 4. Mucho/a

Competencias	Niveles de dominio	Competencias adquiridas					Competencias requeridas					
		0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho	0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho	
Resolución de problemas	1. Identificar y analizar un problema para poder encontrar vías de solución mediante la aplicación de los métodos aprendidos											
	2. Utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y poder construir una solución eficiente y eficaz											
	3. Proponer y construir en equipo soluciones a los problemas planteados considerando una visión más global que pueda generar diversas alternativas eficaces para solucionarlos											
Orientación a la calidad	1. Cumplir con los requisitos del trabajo académico											
	2. Mejorar sistemáticamente el trabajo personal											
	3. Revisar de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y comunes											
Diversidad e interculturalidad	1. Comprender la diversidad cultural y social como fenómeno humano											
	2. Comprender la diversidad cultural y social interactuando desde el respeto											
	3. Comprender y actuar con respeto ante la diversidad cultural y social considerándola como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo											

¿Consideras que has adquirido alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior? ¿Puedes decirnos cuál o cuáles?

B2) Aprendizajes/ conocimientos adquiridos

Valora los aprendizajes/conocimientos adquiridos en base a los indicadores propuestos y al siguiente baremo:

0. No sé 1. Nada 2. Poco/a 3. Bastante 4. Mucho/a

Indicadores	0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
1.Me ha permitido profundizar en contenidos aprendidos durante los estudios					
2.Me ha permitido aplicar contenidos aprendidos en clase en relación a problemas reales					
3.A raíz de esta experiencia he adquirido aprendizajes difíciles de haber adquirido en clase					
4.Hay contenidos que había trabajado en clase que he comprendido mucho mejor después de la experiencia de prácticas					
5.Me ha permitido conocerme mejor a mi mismo/a					
6.Me ha permitido aprender mejor a trabajar con los demás de manera efectiva					
7.Me ha permitido ver los problemas sociales desde otro punto de vista					
8.Me ha permitido ver que, con mis actuaciones, puedo contribuir a conseguir el bien de los demás					
9.Cita los aprendizajes/conocimientos adquiridos que consideres importantes:					
10. ¿Qué aprendizajes/conocimientos crees que has adquirido que resultaba difícil aprender en clase?					
11. ¿Qué aprendizajes adquiridos en clase has podido poner en práctica?					
12. ¿Cuál ha sido la motivación que te ha impulsado a actuar?					
13. ¿Las expectativas que tenías al inicio de las prácticas se han cumplido? En caso negativo, ¿por qué crees que no se han cumplido?					
14. ¿Consideras que has aportado algo al centro de prácticas de 3º? En caso afirmativo, di qué y en caso negativo, por qué no					
15.¿En general, qué consideras que te ha aportado la experiencia de prácticas a tu formación inicial					

Muchas gracias por tu colaboración

ANEXO 1: GLOSARIO (consultar para contestar el apartado B1)

Explicación del significado de cada una de las competencias seleccionadas²⁴⁴

Competencia	Ser capaz de:
1.Trabajo en equipo	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones
2.Espíritu emprendedor	Realizar proyectos por iniciativa propia con la finalidad de aprovechar las oportunidades que presente el contexto
3.Orientación al aprendizaje	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, relacionando la nueva información con los esquemas mentales previos
4.Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial manteniendo un estado de equilibrio físico y mental que permite a la persona seguir actuando con efectividad resolviendo y superando las dificultades que puedan surgir entre las persona en una organización
5.Automotivación y conocimiento de uno mismo	Afrontar las propias capacidades y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas mostrando una actitud de interés y cuidado en las tareas a realizar
6.Planificación y acción	A partir de las necesidades del contexto, determinar de manera eficaz los objetivos, prioridades, métodos y evaluación para llevar a cabo tareas organizadas en un tiempo determinado
7.Toma de decisiones	Elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso de reflexión y asumiendo la responsabilidad y las consecuencias de la opción escogida
8.Liderazgo	Influir sobre las personas o grupos para contribuir a su desarrollo personal y profesional
9.Sentido ético	Actuar para conseguir el bien moral de uno mismo y/o de los demás. La sensibilidad moral se entiende como la consciencia que el individuo tiene sobre las consecuencias que sus acciones pueden tener para los demás
10.Responsabilidad social	Aceptar y asumir el compromiso que supone su actividad al servicio de la sociedad y la colaboración con la comunidad
11.Pensamiento crítico	Comportamiento mental que conlleva reflexión y permite cuestionarnos las cosas e interesarnos por los fundamentos en los que se basan las ideas, las actuaciones y los juicios propios y ajenos
12.Comunicación interpersonal	Relacionarse de manera positiva con otras personas a través de la escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente, haciendo uso de la comunicación verbal y no verbal
13. Resolución de problemas	Identificar, analizar y concretar los elementos significativos que constituyen un problema con el ánimo de superarlos y de resolverlos con criterio y de manera efectiva
14.Orientación a la calidad	Buscar la excelencia en la actividad académica, personal, social y profesional, orientándose a la mejora continua
15.Diversidad e interculturalidad	Comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo que hace posible la convivencia entre las personas

²⁴⁴ Competencias adaptadas en relación a la conceptualización que de las mismas se hace en: Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao. Universidad de Deusto.

C) Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º

C.1. Responde a las preguntas considerando el proyecto de aprendizaje-servicio planificado y/o desarrollado en el centro de prácticas de 3º

11. ¿Qué proyecto has llevado a cabo en el centro de prácticas? (nombre del proyecto)
12. ¿Cuál era el objetivo del proyecto?
13. ¿Qué sentido crees que ha tenido para ti el diseño y el desarrollo del proyecto?
14. ¿Qué sentido crees que ha tenido para el centro o la institución de prácticas el diseño y el desarrollo del proyecto?
15. ¿Pudiste realizar un trabajo cooperativo? En caso afirmativo describe:
 - a. Las personas que intervinieron:
 - b. El lugar donde lo realizaste:
16. Escribe 3 aspectos que se te han grabado en tu mente después de la experiencia de prácticas:
17. Escribe 3 aspectos que se te han grabado en el corazón después de la experiencia de prácticas:
18. ¿Qué ha sido lo más positivo de la experiencia?
19. ¿Qué crees que se podría mejorar?
20. Responde a las preguntas siguientes valorando cómo te has sentido ...

Con respecto a la actividad?

- a. ¿Cómo te sentías al inicio de las prácticas?

b. ¿Cómo te has sentido durante la estancia de prácticas?

c. ¿Cómo te has sentido al terminar el periodo de prácticas?

Con respecto a los compañeros y personas con las que has compartido la experiencia?

d. ¿Qué has aprendido de ellos/ellas?

e. ¿Qué crees que les has aportado?

Con respecto a los destinatarios del proyecto?

f. ¿Cuál era tu opinión antes de conocerles?

g. ¿Qué has aprendido de ellos/ellas?

h. ¿Cuál es ahora tu opinión respecto a ellos/ellas?

Con respecto a ti mismo/a?

i. ¿Qué has aprendido sobre ti mismo/a (virtudes, defectos, preferencias, intereses...)?

j. ¿Has realizado algo que hace sentirte orgulloso/a de ti mismo/a?

k. ¿Qué motivación fue la que te impulsó a escoger el centro de prácticas?

Con respecto a los aprendizajes?

l. ¿Qué aprendizajes crees que has adquirido durante tu estancia de prácticas?

m. ¿Qué aprendizajes de los desarrollados a lo largo de tus estudios de Magisterio te han servido más para llevar a cabo la tarea de prácticas?

n. ¿En cuáles crees que necesitarías profundizar más?

Con respecto a la calidad del aprendizaje?

ñ. Contenidos disciplinares aprendidos que has podido utilizar

o. Habilidades y competencias principales desarrolladas

p. Actitudes puestas de manifiesto durante el desarrollo del proyecto

Con respecto al proyecto realizado?

q. ¿Te has sentido útil? ¿Por qué?

r. ¿Cuál crees que ha sido el grado de cumplimiento de los objetivos acordados al inicio?

s. ¿Qué impacto crees que puede haber tenido tu intervención en la calidad de vida y la satisfacción de los destinatarios?

t. ¿Cuál es tu valoración de conjunto y cuáles tus sentimientos después de la experiencia?

C.2. Señala el número que consideres que representa mejor tu opinión o sentimiento de acuerdo con la siguiente clave y centrándote en el Prácticum 3

<p>0. No sé 1. Nada/ Completamente en desacuerdo 2. Poco/a/En desacuerdo 3. Bastante/De acuerdo 4. Mucho/a/Completamente de acuerdo</p>

Indicadores	0	1	2	3	4
	No sé	Nada CD	Poco ED	Bastante DA	Mucho CA
1. Tuve una actitud de servicio					
2.Motivación para realizar el proyecto					
3.La motivación ha sido mayor que en otros periodos de prácticas realizados					
4.La motivación ha sido menor que en otros periodos de prácticas					
5,La motivación ha sido la misma que en otros periodos de prácticas					
6.Satisfacción con las acciones realizadas					
7.Interés por continuar colaborando para desarrollar el proyecto					
8.Se han establecido lazos de comunidad					
9.Aprendí de qué manera los problemas sociales afectan directamente la calidad de vida de una comunidad					
10.La relación con los compañeros ha sido buena					
11.Mi participación ha sido activa					
12.Compromiso con la actividad					

Indicadores	0	1	2	3	4
	No sé	Nada CD	Poco ED	Bastante DA	Mucho CA
13.Me sentí responsable de mi trabajo					
14.Mi conducta pro-social ha mejorado					
15.Me sentí bien acompañado/a					
16.La experiencia ha contribuido a mi desarrollo académico					
17.La experiencia ha contribuido a mi desarrollo profesional					
18.La experiencia ha contribuido a mi desarrollo personal					
19.La experiencia ha contribuido en algo a la mejora de la calidad de vida de la comunidad en la que realicé las prácticas de 3°					
20.He mejorado mi “aprender a aprender”					
21.He mejorado mi “aprender a hacer”					
22.He mejorado mi “aprender a ser”					
23.He mejorado mi “aprender a actuar y a vivir con los demás”					
24.Considero que los estudios de Magisterio y en general los estudios superiores, deberían incluir el desarrollo de competencias a través de actividades de servicio a la comunidad					

Muchas gracias por tu colaboración

ANEXO 9

**Modelo de cuestionario para los estudiantes resultante de la
validación “a posteriori”**

Cuestionario sobre el Prácticum de Magisterio

Datos generales del alumno/a

0.1. Edad:

0.2. Sexo: Hombre Mujer

A) Valoración de las competencias por parte del alumno/a (Posterior al Prácticum 3)

Nombre del centro de prácticas de 3º:

B1) Valoración de las competencias (adquiridas y requeridas en el centro de prácticas de 3º)

*Después de la experiencia de prácticas de 3º, señala en qué grado consideras que el contexto de prácticas de 3º te ha permitido adquirir o desarrollar las competencias de la tabla que sigue a continuación (**Competencias Adquiridas**) y en qué grado se requerían o eran necesarias las mismas competencias en el centro de prácticas de 3º (**Competencias Requeridas**).*

*Para completar la tabla, **consultar el anexo 1** referido a la terminología sobre competencias que se adjunta al final de este documento, y valorar cada nivel de dominio de las competencias en base al siguiente baremo:*

0. No sé 1. Nada 2. Poco/a 3. Bastante 4. Mucho/a

Competencia	Niveles de dominio	Competencias adquiridas				
		0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Trabajo en equipo	1.Participar y colaborar de manera activa en tareas de equipo					
	2.Contribuir a la consolidación y al desarrollo del equipo favoreciendo la comunicación, el reparto de tareas, el clima y la cohesión					
	3.Dirigir grupos de trabajo asegurando la integración de sus componentes y la orientación hacia el correcto rendimiento					
Espíritu emprendedor	1.Afrontar la realidad con iniciativa considerando los riesgos y las oportunidades					
	2.Tomar iniciativas considerando a los demás y asumiendo las consecuencias de las propias acciones					
	3.Emprender proyectos ambiciosos que implican una decisión social tomada en grupo o en una estructura organizativa					
Orientación al aprendizaje	1.Incorporar aprendizajes de expertos mostrando una actitud activa para su asimilación					
	2.Comprender y cuestionar modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevos conocimientos					
	3.Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las necesidades profesionales					

Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	1.Mantenerse dinámico/a y activo/a para continuar realizando tareas a pesar las dificultades					
	2.Actuar con eficacia para conseguir los objetivos marcados en situaciones de presión del tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad					
	3.Afrontar retos difíciles en situaciones de presión, cambiantes y novedosas sin que se vea afectado el nivel de efectividad					
Competencia	Niveles de dominio	Competencias adquiridas				
		0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Automotivación y conciencia de uno mismo	1.Tener conciencia tanto de los recursos y estrategias personales, como de las limitaciones aprovechándolas para realizar con éxito los trabajos					
	2.Desarrollar recursos personales para superarse en las acciones					
	3.Transmitir la propia motivación a los demás a través del contagio emocional, del entusiasmo y la constancia					
Planificación y acción	1.Organizar diariamente el trabajo, los recursos y el tiempo de manera sistemática de acuerdo con sus posibilidades y prioridades					
	2.Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás, haciendo la previsión de las tareas, tiempos y recursos necesarios para conseguir los resultados deseados					
	3.Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo					
Toma de decisiones	1.Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad					
	2.Colaborar con los demás para tomar decisiones conjuntas de calidad					
	3.Demostrar seguridad e iniciativa para tomar decisiones responsables y acertadas en situaciones comprometidas					

Liderazgo	1.Tomar iniciativas y comunicarlas con convicción y coherencia a los demás					
	2.Transmitir confianza para mover a los otros a actuar					
	3.Ejercer influencia en el entorno con el propósito de alcanzar los objetivos comunes deseados					
Competencia	Niveles de dominio	Competencias adquiridas				
		0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Sentido ético	1.Identificar la personalidad moral y los principios éticos en las acciones					
	2.Identificar y reconocer valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones					
	3.Identificar, reconocer y aplicar valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones					
Responsabilidad social	1. Reconocer la responsabilidad y el compromiso que supone la propia actuación de servicio a la comunidad					
	2.Actuar con responsabilidad y con el compromiso que supone la acción orientada a la comunidad					
	3.Exigirse para poder exigir a los demás actuaciones responsables y comprometidas con la comunidad y con la sociedad en general					
Pensamiento crítico	1.Hacerse preguntas sobre la realidad que nos envuelve, considerando los juicios y reflexionando sobre las consecuencias de las acciones propias y ajenas					
	2.Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos					
	3.Argumentar la pertinencia de los juicios emitidos analizando la coherencia de la propia conducta basándose en los principios y los valores que los fundamentan					

Comunicación interpersonal	1.Establecer relaciones dialogantes con los demás expresándose de forma clara y asertiva					
	2.Hacer uso del diálogo y el entendimiento para colaborar y generar buenas relaciones con otras personas					
	3.Fomentar una comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo					
Competencias	Niveles de dominio	Competencias adquiridas				
		0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Resolución de problemas	1.Identificar y analizar un problema para poder encontrar vías de solución mediante la aplicación de los métodos aprendidos					
	2.Utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y poder construir una solución eficiente y eficaz					
	3.Proponer y construir en equipo soluciones a los problemas planteados considerando una visión más global que pueda generar diversas alternativas eficaces para solucionarlos					
Orientación a la calidad	1.Cumplir con los requisitos del trabajo académico					
	2.Mejorar sistemáticamente el trabajo personal					
	3.Revisar de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y comunes					
Diversidad e interculturalidad	1.Comprender la diversidad cultural y social como fenómeno humano					
	2.Comprender la diversidad cultural y social interactuando desde el respeto					
	3.Comprender y actuar con respeto ante la diversidad cultural y social considerándola como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo					

¿Consideras que has adquirido alguna otra competencia que no está reflejada en la tabla anterior? ¿Puedes decirnos cuál o cuáles?

B2) Aprendizajes/ conocimientos adquiridos

Valora los aprendizajes/conocimientos adquiridos en base a los indicadores propuestos y al siguiente baremo:

0. No sé 1. Nada 2. Poco/a 3. Bastante 4. Mucho/a

Indicadores	0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
B201.Me ha permitido aplicar contenidos aprendidos en clase en relación a problemas reales					
B202. A raíz de esta experiencia he adquirido aprendizajes difíciles de haber adquirido en clase					
B203.Me ha permitido conocerme mejor a mi mismo/a					
B.204.Me ha permitido ver que, con mis actuaciones, puedo contribuir a conseguir el bien de los demás					
9.Cita los aprendizajes/conocimientos adquiridos que consideres importantes:					
10. ¿Qué aprendizajes/conocimientos crees que has adquirido que resultaba difícil aprender en clase?					
12. ¿Cuál ha sido la motivación que te ha impulsado a actuar?					

C) Valoración del impacto educativo posterior a la experiencia de prácticas de 3º

C.2. Señala el número que consideres que representa mejor tu opinión o sentimiento de acuerdo con la siguiente clave y centrándote en el Prácticum 3

0. No sé 1. Nada/ Completamente en desacuerdo 2. Poco/a/En desacuerdo 3. Bastante/De acuerdo 4. Mucho/a/Completamente de acuerdo

Indicadores	0	1	2	3	4
	No sé	Nada CD	Poco ED	Bastant e DA	Mucho CA
C201.Motivación para realizar el proyecto					
C202.Satisfacción con las acciones realizadas					
C203.Interés por continuar colaborando para desarrollar el proyecto					
C204. La experiencia ha contribuido a mi desarrollo académico					
C205. La experiencia ha contribuido a mi desarrollo profesional					
C206.La experiencia ha contribuido a mi desarrollo personal					
C207.He mejorado mi “aprender a actuar y a vivir con los demás”					
C208.Considero que los estudios de Magisterio y en general los estudios superiores, deberían incluir el desarrollo de competencias a través de actividades de servicio a la comunidad					

Muchas gracias por tu colaboración

ANEXO 10

Modelo de cuestionario de servicio validado por jueces

(Este modelo no ha sido utilizado en esta investigación. Se considerará en la prospectiva)

Datos generales

Nombre y cargo de la persona que responde al cuestionario:

Nombre del alumno/a de prácticas:

Nombre del centro o institución de prácticas:

Proyecto realizado:

A) Valoración del trabajo del alumno/a

Evalúe los siguientes aspectos del trabajo del alumno/a de prácticas, según el siguiente baremo:

0. No sé 1. Insuficiente 2. Regular 3. Bueno-a 4. Muy bueno-a

Indicadores	0 No sé	1 Insuficiente	2 Regular	3 Bueno	4 Muy bueno
Asistencia y puntualidad del alumno/a					
Actitud colaboradora y motivación de servicio					
Autonomía demostrada					
Calidad de los trabajos, actividades y tareas que realizó					
Nivel de logro de los objetivos que se establecieron al inicio en función del diagnóstico					

previo de las necesidades					
Recursos utilizados					
Aportación de la actuación del o de la estudiante para los alumnos del centro/institución					
Aportación de la actuación del o de la estudiante para los docentes del centro/institución					
Aportación de la actuación de los estudiantes para el centro/institución					

Resuma la motivación y la actuación del estudiante durante la estancia de prácticas. Puede añadir toda la información adicional que desee en relación a las valoraciones realizadas.

B) Valoración de las competencias

*Valore las competencias que cree que ha adquirido o ha puesto en práctica el alumno/a durante su estancia de prácticas (competencias adquiridas). Antes de dar respuesta, consulte el **anexo I** que adjuntamos al final del documento. Para responder, siga el siguiente baremo:*

0. No sé 1. Nada 2. Poco/a 3. Bastante 4. Mucho/a

Competencia	Niveles de dominio <i>El alumno/a ha demostrado ser capaz de... (adquiridas)</i>	Competencias adquiridas				
		0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Trabajo en equipo	1.Participar y colaborar de manera activa en tareas de equipo					
	2.Contribuir a la consolidación y al desarrollo del equipo favoreciendo la comunicación, el reparto de tareas, el clima y la cohesión					
	3.Dirigir grupos de trabajo asegurando la integración de sus componentes y la orientación hacia el correcto rendimiento					

Espíritu emprendedor	1.Afrontar la realidad con iniciativa considerando los riesgos y las oportunidades					
	2.Tomar iniciativas considerando a los demás y asumiendo las consecuencias de las propias acciones					
	3.Emprender proyectos ambiciosos que implican una decisión social, tomada en grupo o en una estructura organizativa					
Orientación al aprendizaje	1.Incorporar aprendizajes de expertos mostrando una actitud activa para su asimilación					
	2.Comprender y cuestionar modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevos conocimientos					
	3.Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las necesidades profesionales					
Adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades	1.Mantenerse dinámico/a y activo/a para continuar realizando tareas a pesar las dificultades					
	2.Actuar con eficacia para conseguir los objetivos marcados en situaciones de presión del tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad					
	3.Afrontar retos difíciles en situaciones de presión, cambiantes y novedosas sin que se vea afectado el nivel de efectividad					
Competencia	Niveles de dominio	Competencias adquiridas				
		0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Automotivación y conciencia de uno mismo	1.Tener conciencia tanto de los recursos y estrategias personales, como de las limitaciones aprovechándolas para realizar con éxito los trabajos					
	2.Desarrollar recursos personales para superarse en las acciones					
	3.Transmitir la propia motivación a los demás a través del contagio emocional, del entusiasmo y la constancia					
Planificación y acción	1.Organizar diariamente el trabajo, los recursos y el tiempo de manera sistemática de acuerdo con sus posibilidades y prioridades					
	2.Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás, haciendo la previsión de las tareas, tiempos y recursos necesarios para conseguir los resultados deseados					
	3.Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo					

Toma de decisiones	1.Aplicar métodos sistemáticos para tomar decisiones personales con coherencia, acierto y seguridad					
	2.Colaborar con los demás para tomar decisiones conjuntas de calidad					
	3.Demostrar seguridad e iniciativa para tomar decisiones responsables y acertadas en situaciones comprometidas					
Liderazgo	1.Tomar iniciativas y comunicarlas con convicción y coherencia a los demás					
	2.Transmitir confianza para mover a los otros a actuar					
	3.Ejercer influencia en el entorno con el propósito de alcanzar los objetivos comunes deseados					
Competencia	Niveles de dominio	Competencias adquiridas				
		0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Sentido ético	1.Identificar la personalidad moral y los principios éticos en las acciones					
	2.Identificar y reconocer valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones					
	3.Identificar, reconocer y aplicar valores éticos y sensibilidad moral en sus acciones					
Responsabilidad social	1. Reconocer la responsabilidad y el compromiso que supone la propia actuación de servicio a la comunidad					
	2.Actuar con responsabilidad y con el compromiso que supone la acción orientada a la comunidad					
	3.Exigirse para poder exigir a los demás actuaciones responsables y comprometidas con la comunidad y con la sociedad en general					

Pensamiento crítico	1.Hacerse preguntas sobre la realidad que nos envuelve, considerando los juicios y reflexionando sobre las consecuencias de las acciones propias y ajenas					
	2.Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos					
	3.Argumentar la pertinencia de los juicios emitidos analizando la coherencia de la propia conducta basándose en los principios y los valores que los fundamenta					
Comunicación interpersonal	1.Establecer relaciones dialogantes con los demás expresándose de forma clara y asertiva					
	2.Hacer uso del diálogo y el entendimiento para colaborar y generar buenas relaciones con otras personas					
	3.Fomentar una comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo					
Competencias	Niveles de dominio	Competencias adquiridas				
		0 No sé	1 Nada	2 Poco	3 Bastante	4 Mucho
Resolución de problemas	1.Identificar y analizar un problema para poder encontrar vías de solución mediante la aplicación de los métodos aprendidos					
	2.Utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y poder construir una solución eficiente y eficaz					
	3.Proponer y construir en equipo soluciones a los problemas planteados considerando una visión más global que pueda generar diversas alternativas eficaces para solucionarlos					
Orientación a la calidad	1.Cumplir con los requisitos del trabajo académico					
	2.Mejorar sistemáticamente el trabajo personal					
	3.Revisar de manera sistemática las propias actuaciones para mejorar los resultados propios y comunes					
Diversidad e interculturalidad	1.Comprender la diversidad cultural y social como fenómeno humano					
	2.Comprender la diversidad cultural y social interactuando desde el respeto					
	3.Comprender y actuar con respeto ante la diversidad cultural y social considerándola como un componente enriquecedor a nivel personal y colectivo					

¿Considera que el alumno/a ha adquirido o desarrollado alguna otra competencia no reflejada en la tabla anterior? ¿Puede decirnos cuál o cuáles?

¿Considera que la actuación en el centro donde el alumno/a ha realizado sus prácticas precisa de alguna competencia que no ha sido mencionada? En caso afirmativo, ¿podría decirnos cuál o cuáles?

C) Valoración del servicio/proyecto realizado

Responda en relación al proyecto o trabajo desarrollado durante la estancia de prácticas del alumno/a. Marque la respuesta seleccionada

1. ¿Cuáles han sido los puntos fuertes del proyecto?

- La preparación previa y el diagnóstico de las necesidades
- El desarrollo de las acciones
- La actuación del estudiante y la respuesta de los receptores (alumnos, docentes, familias...)
- El trabajo en colaboración
- Otros:

Observaciones:

2. ¿Cuáles serían los puntos a mejorar?

- La preparación previa y el diagnóstico de las necesidades
- El desarrollo de las acciones
- La actuación del estudiante y la respuesta de los receptores (alumnos, docentes, familias...)
- El trabajo en colaboración
- Otros:.....

Observaciones

Muchas gracias por su colaboración

