

Mejora de competencias personales y prosociales a través de prácticums con Aprendizaje-Servicio en la Universidad

Improving personal and prosocial competencies implementing Service Learning Projects during internships at University

Blanch Gelabert, S.  **Blanch Gelabert, S.**

Silvia.Blanch@uab.cat *Silvia.Blanch@uab.cat*

Edo Basté, M.  **Edo Basté, M.**

meque.edo@uab.cat *meque.edo@uab.cat*

París Romia, G.  **París Romia, G.**

gemma.paris@uab.cat *gemma.paris@uab.cat*

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Resumen

La investigación que se ha llevado a cabo está orientada a mejorar la formación de los futuros maestros de Grado de Educación Infantil incorporando la posibilidad de hacer un prácticum con Aprendizaje-Servicio para fomentar el compromiso social de los estudiantes. Esta experiencia puede contribuir en formar mejor a profesionales comprometidos y capacitados para acompañar los procesos

Abstract

The research aims to improve the training of future teachers of Early Childhood Education by incorporating the possibility of doing a practicum with Service-Learning Projects (SLP) to promote social engagement. This experience can help to train committed professionals while being able to accompany the learning and building processes of children's personality.

To cite this article: Blanch, S., Edo, M., París, G. (2020). Improving personal and prosocial competencies implementing Service Learning Projects during internships at University. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 123-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076>

de aprendizaje y de construcción de la personalidad de los niños. Para ello, existe una necesidad de revisar aspectos personales vinculados a valores, posicionamientos éticos y sociales con los estudiantes que se están formando como maestros. Por todo ello, el objetivo de esta investigación es provocar cambios en el modelo formativo de los maestros, creando estrategias que promueva una relación más activa y participativa entre escuela y universidad, entendiendo la educación como un espacio compartido entre diferentes agentes sociales. A nivel metodológico se ha utilizado una metodología mixta: un cuestionario inicial para los 96 estudiantes cursando el último prácticum del grado, un cuestionario final para estudiantes, maestros y tutores de la universidad que incluye preguntas abiertas. Los resultados muestran las fortalezas de este planteamiento donde los alumnos que contribuyen con un prácticum con ApS, perciben una mayor valorización de las actitudes y aptitudes prosociales que los estudiantes que han hecho otro tipo de proyectos. Este resultado permite seguir aportando evidencias para una formación profesionalizadora con un mayor grado de compromiso social.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio (ApS), prácticum de magisterio, educación infantil, competencias personales y prosociales, enseñanza superior, compromiso social.

To do this, there is a need to review personal issues related to values, ethical and social positions with students who are training as teachers. For this reason, the objective of this research is to facilitate changes in the teacher training model, creating strategies that bring about a more active and participatory relationship between school and university, understanding education as a shared space between different social agents. A mixed methodology has been used: an initial questionnaire for 96 students attending the last practicum of the degree, a final questionnaire for students, teachers and tutors of the university that includes open questions. The results show the strengths of this approach where students who contribute to a practicum with SLP perceive a greater appreciation of prosocial attitudes and aptitudes than students who have undertaken other types of projects. This result allows us to continue providing evidence for vocational training with a higher degree of social commitment.

Key words: Service Learning, internship, early childhood education, personal and social competencies, professional training, social engagement.

Introducción

Este artículo quiere contribuir al homenaje a Miguel Ángel Zabalza aportando una experiencia que abarca algunos de los múltiples ámbitos en los que este autor ha contribuido de forma significativa: el prácticum, la educación infantil y la innovación. En el caso de este artículo, la innovación educativa tiene forma de Aprendizaje-Servicio (ApS) realizado por estudiantes del grado de Educación Infantil en el marco del prácticum en distintas escuelas de Cataluña.

En el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), en el año 2009 se iniciaron los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en diferentes universidades españolas con una novedad importante: la incorporación de un año más, convirtiéndose en estudios de cuatro cursos y equiparándose, así, al resto de titulaciones universitarias. A su vez, esta ampliación generó una transformación de la formación docente para poder responder a los desafíos que supone una realidad compleja y cambiante que evoluciona de forma interconectada y global (Marope et al., 2017).

En ese momento, empieza a surgir con más fuerza un nuevo paradigma en la docencia universitaria donde los perfiles y las competencias profesionales han tomado relevancia por encima de los propios contenidos. Así, se hace hincapié en el aprendizaje y en la actividad del estudiante como eje de los procesos de enseñanza para fomentar el desarrollo de las competencias profesionales otorgando importancia a competencias transversales, como la cooperativa (Blanch y Tejada, 2017). En este contexto, la formación inicial de los maestros apuesta por un enfoque competencial como vía para la formación y cualificación profesional, poniendo en el centro el estudiante y el énfasis en la actuación para resolver de manera más productiva situaciones de ámbito profesional (Tejada, 2009, 2013).

Así mismo, con la reforma surge la idea del prácticum como eje transversal de la formación del perfil profesional y formativo de los estudios (Zabalza, 2011). En este sentido, las prácticas curriculares son una de las asignaturas donde los estudiantes, acompañados por sus tutores de los centros y de las universidades, ponen en juego sus competencias como futuros maestros en un contexto real que les facilita el desarrollo de su perfil e identidad profesional como señalan algunas investigaciones (Coiduras et al., 2016). De esta manera, se considera que el prácticum es una asignatura clave para la formación de los futuros maestros porque supone un periodo formativo en contextos profesionales reales situados fuera de la universidad (Zabalza, 2013; Edo et al., 2016). Es durante el prácticum que los estudiantes pueden vincular en un solo contexto los conocimientos conceptuales y procedimentales adquiridos durante su formación en la universidad junto con sus experiencias de vida para irse apropiando de competencias profesionales e identitarias como maestros (Zabalza, 2016; Tejada-Fernández et al., 2017). Además, la vivencia del prácticum suele ser una experiencia muy satisfactoria para el alumnado, puesto que valora muy positivamente esta aproximación a su realidad profesional (Pérez y Burguera, 2011).

Tomando en consideración la importancia de este periodo de prácticas, el estudio que presentamos está orientado a mejorar la formación de los futuros maestros del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona a través de implementar proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) durante el periodo de prácticum del cuarto año de su formación. Mediante el diseño, la realización y la evaluación de un proyecto de ApS los estudiantes ofrecen una mejora en el centro educativo, y para ello, los estudiantes deben desarrollar complicidades con toda la comunidad educativa. La incorporación de este tipo de experiencias puede facilitar que los futuros maestros participen activamente en un cambio de dinámicas en las escuelas para que puedan acompañar de manera más holística los procesos de aprendizaje y de construcción de la personalidad de los niños y niñas.

Para poder transformar la realidad educativa, es necesario tener en cuenta que la formación del maestro incide en la construcción de su identidad profesional, junto con otras dimensiones como son la laboral y la personal (Robinson et al., 2019). En este sentido Zabalza y Zabalza (2018) destacan la importancia de las cualidades personales de las personas educadoras y la necesidad de incluir estos aspectos en la formación de las futuras maestras.

En este sentido, la formación de los futuros maestros requiere del desarrollo de competencias personales y prosociales básicas para desarrollarse profesionalmente. En el marco de las asignaturas del grado, potenciar y evaluar estas competencias es complejo, por eso existe la necesidad de incidir en ello, especialmente a través de los prácticum. Se aspira a ofrecer una formación donde el poder no esté en manos del formador, donde el compromiso resida también en la misma persona que se forma, la cual debe encontrar de forma autónoma aquello que busca. A menudo, en la formación de maestros se ha obviado a menudo esta dimensión personal y creativa, optando por una formación demasiado técnico-profesional (Bonàs, 2019).

La detección de esta necesidad llevó a introducir mejoras en las prácticas a través de proponer proyectos con mayor compromiso social, como el Aprendizaje-Servicio, en el último curso de los grados de maestros, como ya se está haciendo en muchas universidades (Aramburuzabala et al., 2015; Escofet y Fuertes, 2018; Blanch, 2019). Así, el resultado de esta investigación aporta un modelo de prácticum para los Grados de Educación Infantil (GEI) y de Educación Primaria de la Universitat Autònoma de Barcelona que, desde una perspectiva transversal, supone una mejora de las competencias personales y profesionales de los futuros maestros. En este artículo, daremos cuenta de una parte de los resultados centrados en los alumnos del Grado de Educación Infantil.

El reto del compromiso social y su implementación en la formación universitaria

La investigación está orientada a la mejora de las competencias prosociales y personales para favorecer un mayor compromiso social de los futuros maestros a través de los prácticum. También para crear alianzas entre la universidad y el territorio y así democratizar el conocimiento y avanzar hacia la promoción de justicia social (Puig et al., 2016). En este sentido, incorporando los proyectos ApS se ha querido trascender los estrechos límites de la formación tradicional, centrada en la capacitación profesional, para dar a los jóvenes herramientas y valores que los sitúen en un horizonte humano más amplio, de alteridad y compromiso incorporando dimensiones competenciales, actitudinales y de conocimiento como se demuestran en investigaciones anteriores (Lalueza et al., 2016; Tejada, 2016).

A escala individual, el grado de implicación social del alumno durante su etapa de formación inicial ha sido eminentemente centrada en el compromiso con su escolarización, al responder adecuadamente los retos y requerimientos del entorno académico durante su proceso de formación inicial. Pero esta investigación se enmarca en lo denominado como *Social Engagement* (Trowler, 2010), es decir, un compromiso social de carácter más comunitario, donde los retos académicos ya se han asumido o se asumirán mejor si se plantean vinculados a un reto algo más complejo: fomentar el altruismo como expresión de un desarrollo de excelencia de las capacidades profesionales (Deeley, 2016). Este

aprendizaje competencial se consigue mediante cuatro principios que a la vez fomentan la implicación de los estudiantes: el aprendizaje creado en colaboración, conectado con el mundo real, personalizado e integrado (De Corte, 2010).

En la investigación se pretende analizar cómo instaurando el modelo de prácticas con mayor compromiso social, los alumnos implican las 4Ps de las “Engaging Activities” de Istance (2012), desarrollando unas competencias básicas para llegar a ser un maestro capaz de potenciar entornos y estrategias de aprendizaje significativas. El alumno y las actividades tienen las siguientes características: actividad:

- *Placed* (ubicado) – la actividad se sitúa, física o virtualmente, en un mundo que el estudiante reconoce y quiere comprender;
- *Purposeful* (con sentido) – la actividad se percibe como auténtica, provoca que el estudiante realice acciones con valor práctico e intelectual, fomentando el sentido de autocontrol y responsabilidad;
- *Passion-led* (entusiasmo) – la actividad capta las pasiones externas tanto de los estudiantes como de los profesores, porque se aumenta la implicación de los estudiantes en seleccionar áreas de interés para ellos;
- *Pervasive* (persistente) – mediante la actividad, el estudiante continúa aprendiendo más allá del tiempo y el espacio limitados por el aula. Aprende con la familia, los compañeros, los expertos del lugar donde vive, recurriendo también a fuentes de conocimiento como libros e internet.

Hay que destacar que no sólo se necesitan profesionales muy preparados académicamente, sino también muy implicados con el contexto social en el que viven (García-Romero y Lalueza, 2019). A menudo lo dificultoso es que este vínculo con la sociedad se integre como uno de los objetivos del propio proceso de enseñanza aprendizaje. Por esta razón, el modelo de compromiso social que se desarrolla a partir del Aprendizaje-Servicio va adquiriendo cada vez más relevancia en el entorno universitario por sus resultados positivos (Edo et al., 2015; Puig et al., 2016; Rubio y Escofet, 2018). En este sentido hay evidencias que el ApS facilita la construcción conjunta del bien común y permite avanzar hacia una Universidad Comprometida (Manzano-Arrondo y Suárez García, 2015; Tapia, 2018).

En este marco, el Aprendizaje-Servicio se define como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto muy articulado en el cual los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo, conectando el proyecto con los aprendizajes curriculares aprendidos en la universidad. Así, se entiende que la experiencia ApS es una intervención educativa con utilidad social, como han demostrado diferentes estudios (Raya y Gómez, 2016). 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 esta mejora en calidad, y el servicio da sentido al aprendizaje, porque aquello que se aprende se puede transferir a la realidad en forma de acción (UAB, sf).

Este enfoque educativo fomenta un compromiso social del individuo y de la institución docente a través de proyectos de aprendizaje formales, donde el servicio a la sociedad se integra en el proceso educativo y se evalúa como una parte más del proceso (Furco, 1996; Hannon, 2014). Tal como dice De Corte en estas experiencias “la construcción del conocimiento individual tiene lugar por medio de procesos de interacción, negociación y cooperación” (2010, p. 16). En este sentido, el Aprendizaje-Servicio permite vertebrar las diferentes misiones de la Universidad (docencia, investigación y transferencia de conocimiento) desde la perspectiva de la responsabilidad social de la institución universitaria (Rubio y Escofet, 2018).

Con experiencias ApS se puede cambiar la mirada del alumnado entorno a los aprendizajes: lo que yo aprendo no sólo me sirve a mí, a mi biografía, sino que me capacita también para mejorar el mundo que me rodea. Este cambio de mirada desvela el sentido social de la educación —transformar el mundo— y a la vez, se enfoca directamente a la capacidad de aplicar los conocimientos aprendidos en beneficio de la comunidad, en vez de enfocarse a la acumulación individual de conocimientos inconexos (Tejada, 2013; Sepúlveda et al., 2017). También, cuando el ApS se planifica y se implementa de manera adecuada, facilita un rango de experiencias a los estudiantes que son generadores de retos, significativos, reales y motivantes que les permite ser los protagonistas del cambio (Berger Kaye, 2010; Uruñuela, 2018).

Macías (2019) en su tesis doctoral hace una revisión de diferentes investigaciones donde se evidencia que los ApS promueven competencias académicas como el pensamiento creativo, la resolución de problemas, la conciencia crítica o la responsabilidad social. Otras investigaciones demuestran como este tipo de experiencias ApS son una estrategia pedagógica que favorece las habilidades sociales y personales (Álvarez y Vadillo, 2013; Hoxmeier y Lenk, 2020), y a su vez el bienestar (Chiva-Bartoll et al., 2020).

El grupo de innovación ApS, creado des de la Oficina de Qualitat Docent (OQD) de la UAB, propone los siguientes los siguientes requisitos (Tabla 1) para analizar si una propuesta es o no un ApS:

Tabla 1. Requisitos de intervenciones con ApS (Fuente: UAB, sf).

	Estudiantes	Proyecto comunitario
Requisitos	<ul style="list-style-type: none"> • Toman consciencia de participar en beneficio de la comunidad. • Obtienen evidencias de aprendizaje sobre competencias del currículum. • Muestran evidencia de un proceso reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El servicio se desarrolla en un contexto de actividades sin ánimo de lucro. • Responde a una necesidad social y conocida. • Se orienta a una mejora comunitaria. • Hay evidencia del impacto del servicio.
Indicadores de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Participan en la detección de necesidades. • Participan en el diseño de la intervención. • Escoge hacer Aprendizaje-Servicio teniendo otras opciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implica activamente a miembros de la comunidad. • Es sostenible más allá de la intervención concreta de estudiantes. • Existe un reconocimiento explícito de la comunidad.

Para poner en práctica una intervención con ApS en el marco del prácticum se proponen 5 fases comunes:

- (1) Detección de necesidades en un centro o entidad y propuesta del servicio teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en la asignatura. Para hacer esta detección es necesario realizar un cambio de mirada, y observar desde una perspectiva crítica el entorno, las personas, sus relaciones, emociones y sentimientos.
- (2) Negociación con los agentes implicados, por ejemplo, en una escuela sería: el equipo directivo, los maestros, los tutores, e incluso las familias. Siguiendo el ejemplo anterior, en una escuela, para realizar una acción de este tipo es necesario crear vínculos entre multitud de personas que forman la comunidad educativa. Por lo tanto, el alumno tiene que creer en él mismo y salir de su zona de confort para involucrarse con gran parte de la comunidad, para mejorar aquellos aspectos que ha detectado en un inicio.
- (3) Planificación del proyecto para lograr los objetivos planteados, para resolver las dificultades de cada fase, para organizarse con los agentes implicados y para evaluar los procesos. Es importante documentar este proceso porque estos registros son la base de su evaluación formativa. Se utilizan distintos lenguajes, fotografía, dibujo, texto, oral, vídeo, en esta documentación.
- (4) Implementación del proyecto. Una vez diseñado el proyecto llega el momento de llevarlo a cabo, fase por fase hasta conseguir la mejora que inicialmente se había propuesto. Durante todo el proceso el estudiante reflexiona y evalúa sus acciones para ir dando forma al proyecto.
- (5) Evaluación y reconocimiento de la comunidad. La evaluación es una parte muy importante de los proyectos de Compromiso Social. Estos proyectos son una oportunidad para romper con la evaluación clásica y un tanto obsoleta. En este tipo de proyectos se pueden evaluar competencias, así como se puede incidir en la evaluación formadora, poniendo énfasis en la autoevaluación del alumno. La evaluación es real porque se trabaja en el mundo real, y es una evaluación cívica, socialmente comprometida y compartida, porque el aprendizaje servicio no es sólo un asunto educativo, sino también una estrategia de desarrollo y mejora del capital social de las comunidades.

El contexto de estudio y sus objetivos

En este artículo se da cuenta de una parte de los resultados referentes a los cuestionarios respondidos por estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona que realizaron las prácticas de su último año. Estas prácticas suponen 12 créditos y se desarrollaron entre los meses de octubre y enero. Durante este tiempo, los estudiantes estuvieron dos periodos intensivos en la escuela, 15 días en octubre y todo el mes de enero. El resto del tiempo, asistieron a la escuela un día a la semana. Los estudiantes escogieron el tipo de centro de prácticas: parvulario (3-5 años) o *Escola Bressol* (0-3 años). Durante el periodo de prácticas, cada semana los estudiantes acudieron a la universidad a realizar un seminario en pequeño grupo (entre 2 y 9 estudiantes) con

el tutor o tutora de la universidad para poder elaborar la planificación y desarrollo de una intervención; hacer el seguimiento, reflexionar conjuntamente sobre la experiencia.

Cada estudiante realizó una intervención educativa eligiendo entre tres posibilidades: Unidad didáctica, Proyecto de escuela o Aprendizaje-Servicio (ApS). La tipología de intervención se pactó entre el estudiante, la escuela y la universidad. Al inicio del periodo de prácticas los estudiantes y el profesorado tienen una formación a partir de conferencias y documentación sobre ApS y ejemplos sobre experiencias previas de otros compañeros en años anteriores. Todo el material y documentación está disponible en el *moodle* de prácticum.

Los principales objetivos de esta investigación son:

- Conocer cuál es la percepción sobre las propias competencias personales y prosociales del alumnado cursando el prácticum de cuarto curso.
- Analizar si los estudiantes perciben mejoras sustanciales en relación con sus competencias personales y prosociales cuando desarrollan iniciativas de Aprendizaje-Servicio en comparación de otro tipo de intervención.

Participantes

En el prácticum IV del cuarto curso del Grado en Educación Infantil, había 132 alumnos matriculados, de estos 122 respondieron al cuestionario inicial y 96 de ellos, también el cuestionario final. En la parte cuantitativa de este estudio, solo se han contemplado los alumnos que han contestado el cuestionario inicial y final. En total fueron:

- 96 alumnos, 94 mujeres y dos hombres, matriculados en el prácticum IV. 40 implementaron proyectos No ApS y 56 ApS. La muestra utilizada para analizar de forma cualitativa fue de 27, 11 implementaron no ApS y 16 ApS. El criterio de selección de los 27 alumnos fue tener cumplimentados todos los cuestionarios, tanto por parte del estudiante como de los tutores de la escuela y de la universidad, además de la voluntad de querer participar en un grupo focal.

Metodología

Esta investigación opta por el uso de una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Por una parte, se realiza un análisis cuantitativo de los resultados de la aplicación de un cuestionario inicial y final sobre competencias personales y prosociales (Blanch et. al, 2016) para averiguar si los estudiantes perciben cambios en sus competencias al final de su estadía de prácticas.

Por otra parte, esta investigación tiene un enfoque de tipo cualitativo para analizar las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas del cuestionario, para profundizar en la forma como viven y entienden los participantes su participación en las experiencias ApS (Miles et al., 2014).

El método utilizado es un estudio de caso, donde se analiza el caso de los estudiantes universitarios que coinciden en estar estudiando el Grado de Educación

Infantil en la UAB y están matriculados en el prácticum IV (Stake, 2013). Para ello, se ha realizado un análisis cualitativo a 27 estudiantes para profundizar en los posibles cambios generados en este prácticum en función de si hacían proyectos de ApS u otras tipologías de intervención. La información de los cuestionarios de estos 27 alumnos se ha triangulado con la información de los 27 maestros que los han acogido en sus aulas de infantil y de los 6 tutores de universidad que los han tutorizado en este prácticum.

En esta investigación se han tenido en cuenta aspectos éticos en relación con la participación voluntaria de los implicados, la devolución de los resultados y la privacidad de los informantes. Para el uso de imágenes, hay un consentimiento informado que comparte la universidad con las escuelas donde se especifica el uso de imágenes con fines educativos.

Técnicas de recogida de información

El instrumento principal para el análisis de los datos ha sido la elaboración de un cuestionario de evaluación:

Tabla 2. Cuestionario de Competencias Personales y Prosociales (Fuente: Blanch et al, 2016. p. 6).

COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES	0-7	DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA
Argumentación		Saber justificar y comunicar con claridad ideas.
Dominio de contenidos		Conocer y saber adaptar los contenidos curriculares en la práctica educativa.
Creatividad e Imaginación		Capacidad de generar ideas y propuestas educativas innovadoras.
Pensamiento crítico		Capacidad intelectual que lleva a observar, reflexionar, interrogar, examinar y evaluar las cuestiones que se presenten durante la práctica educativa mediante la razón.
Escucha Activa		Capacidad de prestar atención e interés sobre lo que expresan de forma verbal y no verbal aquellos con los que me estoy relacionando.
Concentración		Capacidad de mantener la atención idónea el tiempo necesario para la realización de una tarea

El Cuestionario de evaluación del desarrollo de las competencias personales y prosociales, validado en una prueba piloto anterior (Blanch et al, 2016. p. 6). Este cuestionario ha sido desarrollado a partir de las competencias del currículo de todos los prácticum de maestro de la UAB y contiene un total de 36 competencias. Para cada una de ellas hay una breve descripción, como se ve en la tabla 2:

Se puede ver la relación de todas las competencias en la Tabla 3 en el apartado de resultados y sus definiciones se puede consultar en el siguiente enlace (Autores et al. 2016).

Para el análisis cualitativo de 27 futuros maestros se utilizó el mismo cuestionario anterior, pero en la versión final del prácticum se le añadieron las siguientes preguntas abiertas: *Nombra las competencias en las que creas que has mejorado más; de estas competencias que has mejorado, ¿qué evidencias tienes? Explica algún ejemplo. ¿Cuáles crees que son las 5 competencias clave para ser maestro?*

Procedimiento

El procedimiento de recogida de datos mediante el cuestionario estuvo diseñado en dos fases:

1. Cuestionario inicial.

Se pidió a los estudiantes que, antes de empezar el prácticum IV, durante su último curso, realizaran una autoevaluación de 36 competencias *personales y prosociales*, con una escala de Likert (de 0 a 7), en un cuestionario individual *on-line*.

2. Cuestionario final.

Se pidió a los estudiantes que se autoevaluaran de nuevo los mismos ítems al terminar el prácticum, es decir, cuatro meses más tarde de su evaluación inicial, también *on-line* y sin poder consultar lo que respondieron con anterioridad. Estos datos permitieron realizar un retrato inicial de las propias percepciones de los futuros maestros, y así responder a ¿Cómo se perciben ellos en relación con este tipo de competencias? También permitieron comparar las percepciones de los alumnos antes de realizar el prácticum y una vez terminado. Por último, comparar cada alumno consigo mismo antes y después de reflexionar sobre sus propias competencias mientras realiza su último prácticum.

En el cuestionario final se añaden preguntas abiertas que invitan a los estudiantes a identificar y tomar consciencia de sus cambios competenciales, así como a describir los mismos aportando evidencias.

Resultados

El análisis de los resultados se expone en relación con los objetivos que se habían planteado en el inicio de la investigación:

a. *Conocer cuál es la percepción sobre las competencias personales y prosociales del alumnado cursando el prácticum de cuarto curso*

Los resultados muestran como el alumnado evalúa de manera muy alta sus competencias, tanto antes como después de realizar el prácticum. En este sentido, una alumna, en el apartado de observaciones del cuestionario final, apunta:

Considero que cada vez más vamos poniendo en práctica las diferentes capacidades que menciona este cuestionario, por esto y por otras experiencias con niños, en algunas de estas he puesto puntuaciones altas. El prácticum nos ofrece la posibilidad de afrontar una diversidad de situaciones que nos hace aprender y darnos cuenta de nuestros límites y puntos fuertes. Algunas de las capacidades las he puntuado más bajas porque considero que, aunque me esfuerzo para practicarlas, aún necesito más experiencias. Pienso que todo educador se va formando a lo largo de su trayectoria y que es a partir de la experiencia que nos vamos formando (GEI-IME5).

A pesar de esta alta valoración general, hay competencias que a nivel global se valoran más bajas, como el dominio de contenidos, la eficiencia o la seducción. En la figura 1 se puede ver un ejemplo de los gráficos comparativos, antes y después de las prácticas de los alumnos que han realizado el Prácticum IV del Grado de Educación Infantil. Cada número corresponde a una competencia del cuestionario y las barras muestran la puntuación media global de todos los alumnos que han contestado, siendo el valor menor el 1 (barra de color granate) y 7 (barra de color lila) el mayor en el grado de desarrollo de la competencia. Las competencias y sus definiciones se pueden consultar en: <http://grupsderecerca.uab.cat/compromiseducatiu/content/qüestionari-competències-personals-i-prosocials>

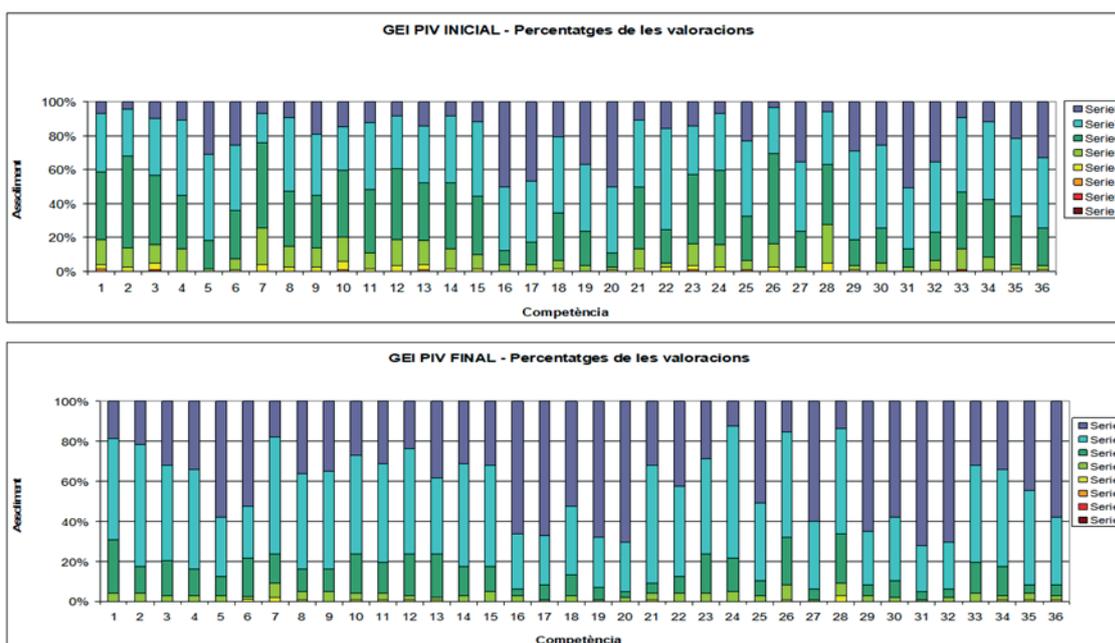


Figura 1. Percepción de competencias al inicio y al final del prácticum de los estudiantes de GEI.

Por lo que respecta al cuestionario inicial, las respuestas muestran que el alumnado siente un desarrollado alto de todas las competencias, habiendo mayor coincidencia en valorar positivamente su percepción de desarrollo en las competencias 16 (amabilidad), 20 (entusiasmo) y 31 (respeto).

Por otro lado, las competencias menos valoradas donde hay mayor coincidencia son la 10 (autoconfianza) y la 28 (liderazgo); siguiéndoles la 3 (creatividad) y la 7 (eficiencia).

En el segundo gráfico, se muestran los resultados del cuestionario al finalizar las prácticas. Se observa un aumento de puntuaciones de la serie 8, (serie color lila), es decir, la que muestra las puntuaciones más altas. Por otro lado, una disminución de las puntuaciones más bajas (amarilla). En este sentido se mantiene una menor valoración sobre liderazgo y en menor medida, de la eficiencia, aunque ambas mejoran al acabar las prácticas.

Las competencias que muestran un cambio más relevante según los propios alumnos son: 29. *cooperación* (diferencia en % inicial y final de 36.26 puntos); 32.

participación (dif. % 34.86); 30. *responsabilidad social* (dif.% 32.09); 18. *constancia* (dif.% 32.09) y la 19. *esfuerzo* (dif.% 31.16). Una alumna expresa de esta manera su cambio de actitud durante las prácticas:

Al principio reusaba las invitaciones de la maestra a intervenir autónomamente, tenía miedo de no actuar correctamente. Pero al final soy la responsable de un ambiente nuevo y hago un voluntariado que triplicará el tiempo de prácticas programadas des de la universidad. La escuela quiere que me quede y confían en mí (GEI.IME20).

Por el contrario, hay otras competencias que se han mantenido con cambios menores, como, por ejemplo: 24. *excelencia* (dif. % 5.81) o 7. *eficiencia* (dif.% 10.97).

b. *Analizar si los estudiantes de mejoran sustancialmente sus competencias personales y prosociales cuando desarrollan iniciativas de Compromiso Social*

Con el fin de poder situar los proyectos que se llevaron a cabo, en figura 2 se expone el porcentaje de alumnado que ha desarrollado cada tipología de intervención. Además, se concretan en qué aspectos se han centrado los servicios en los centros escolares.

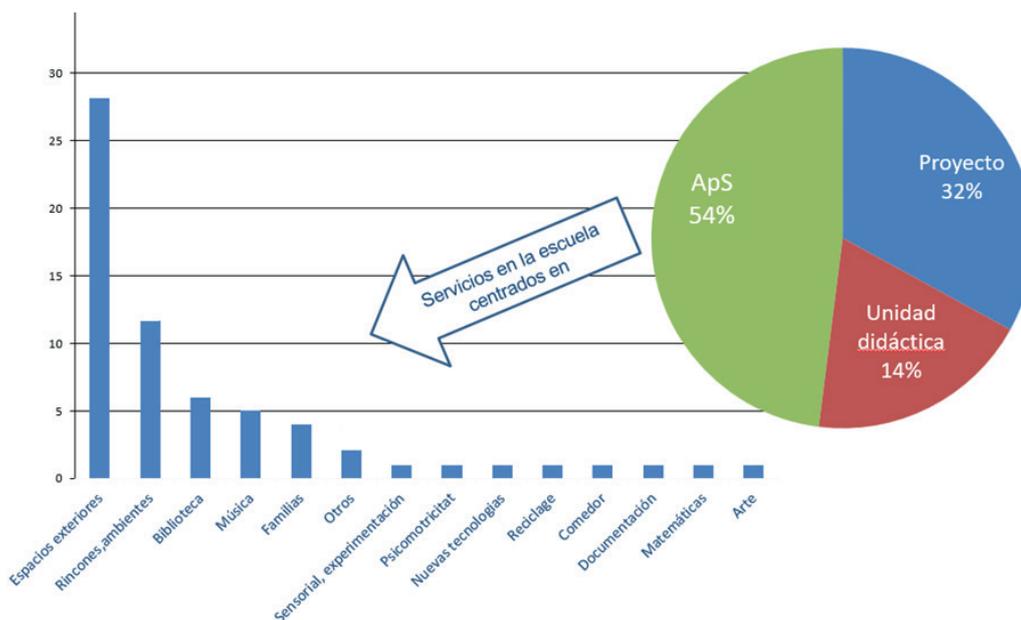


Figura 2. Tipologías de experiencias ApS.

Como se puede observar, las experiencias ApS motivan más al alumnado, maestros y profesores puesto que son los proyectos más implementados. Los retos de transformar los espacios exteriores y crear escenarios de actividad en las aulas, son los servicios más destacados.

En cuanto al segundo objetivo, se han analizado los cuestionarios de 27 alumnos para valorar si la percepción de estos varía en función de si han sido copartícipes de experiencias ApS (16) o No ApS (11). Los datos surgidos del análisis muestran cómo los estudiantes de infantil que han participado en experiencias de ApS expresan haber

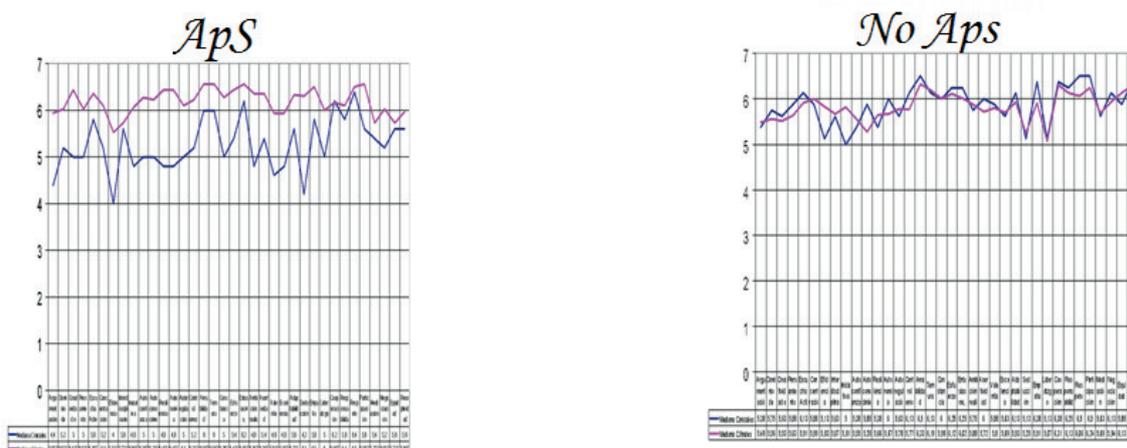


Figura 3. Percepción del progreso competencial de todos los estudiantes con proyectos ApS y no ApS.

progresado más en este tipo de competencias, comparándolos con aquellos que no han realizado este tipo de intervención (No ApS), como se puede observar en este ejemplo:

Es posible que este resultado pueda estar relacionado con el hecho de que, por ejemplo, desarrollar un proyecto de ApS requiere más interdisciplinariedad, negociación, liderazgo, creatividad, trabajar con mucha incertidumbre, ser capaz de resolver retos imprevistos, etc., como expresa esta alumna en el cuestionario final:

Durante el proyecto ApS nos hemos encontrado con muchos obstáculos que han hecho retrasar nuestra intervención y considero que este hecho me ha hecho ser más realista y flexible a la hora de planificar las tareas. Además, el hecho de tener que ser un proyecto consensuado me ha ayudado a desarrollar estrategias de negociación, seducción y adaptación a cada momento (GEI-FME9).

En este sentido, en la tabla 3 se observa el porcentaje de alumnado y sus percepciones sobre la mejora o no de sus competencias después del prácticum.

Se pueden identificar en verde aquellas competencias donde al menos un 60% de estudiantes perciben mejoras. En rojo se pueden visualizar las competencias a las que al menos un 15% de los estudiantes coinciden en valorarlas peor al finalizar el prácticum.

Analizando los datos a nivel global, se observa que los estudiantes que desarrollan proyectos ApS perciben una mejora más importante de sus competencias en comparación con los compañeros que han realizado otros tipos de proyectos, aunque no son estadísticamente significativas. Estos últimos destacan mejoras en competencias relacionadas con aspectos académicos: excelencia y el dominio de contenidos. Mientras que los alumnos que han hecho proyectos de ApS, además, también destacan competencias personales, tales como la creatividad, el autoconocimiento o la ambición realista, así como otras más sociales, como la negociación o la mediación, entre otras.

Se puede observar cómo entre los alumnos que han desarrollado proyectos No ApS se encuentran coincidencias de más del 50% de alumnado que no percibe cambios

Tabla 3. Percepción del desarrollo competencial comparando proyectos ApS y no-ApS.

ApS	% Empeora	% Sin cambio	% Mejora	NO ApS	% Empeora	% Sin cambio	% Mejora
Argumentación	10,53	31,58	57,89	Argumentación	12,5	47,5	40
Dominio de contenidos	3,51	26,32	70,18	Dominio de contenidos	12,5	25	62,5
Creatividad e Imaginación	5,26	29,82	64,91	Creatividad e Imaginación	15	37,5	47,5
Pensamiento crítico	10,53	26,32	63,16	Pensamiento crítico	17,5	35	47,5
Escucha Activa	8,77	52,63	38,6	Escucha Activa	20	45	35
Concentración	14,04	43,86	42,11	Concentración	12,5	47,5	40
Eficiencia	10,53	21,05	68,42	Eficiencia	10	32,5	57,5
Interdisciplinariedad (transversalidad y globalización)	8,77	29,82	61,4	Interdisciplinariedad (transversalidad y globalización)	15	27,5	57,5
Iniciativa	15,79	31,58	52,63	Iniciativa	15	40	45
Autoconfianza	12,28	33,33	54,39	Autoconfianza	10	32,5	57,5
Autoconocimiento	7,02	29,82	63,16	Autoconocimiento	20	27,5	52,5
Resiliencia	10,53	24,56	64,91	Resiliencia	15	32,5	52,5
Autonomía	3,51	38,6	57,89	Autonomía	10	42,5	47,5
Autorregulación	7,02	33,33	59,65	Autorregulación	12,5	27,5	60
Control emocional	7,02	42,11	50,88	Control emocional	15	35	50
Amabilidad	17,54	49,12	33,33	Amabilidad	12,5	52,5	35
Afecto	14,04	45,61	40,35	Afecto	7,5	52,5	40
Constancia	10,53	31,58	57,89	Constancia	10	42,5	47,5
Esfuerzo	12,28	29,82	57,89	Esfuerzo	5	52,5	42,5
Entusiasmo, pasión	14,04	43,86	42,11	Entusiasmo, pasión	12,5	50	37,5
Ambición realista	8,77	28,07	63,16	Ambición realista	7,5	40	52,5
Asertividad	12,28	43,86	43,86	Asertividad	10	45	45
Valentía	8,77	38,6	52,63	Valentía	7,5	40	52,5
Excelencia	5,26	33,33	61,4	Excelencia	10	27,5	62,5
Adaptabilidad	14,04	33,33	52,63	Adaptabilidad	12,5	30	57,5
Seducción	5,26	36,84	57,89	Seducción	12,5	27,5	60
Empatía	8,77	40,35	50,88	Empatía	20	42,5	37,5
Liderazgo	12,28	26,32	61,4	Liderazgo	12,5	30	57,5
Cooperación	12,28	28,07	59,65	Cooperación	15	35	50
Responsabilidad social (implicación/Compromiso)	15,79	28,07	56,14	Responsabilidad social (implicación/Compromiso)	17,5	30	52,5
Respeto	10,53	47,37	42,11	Respeto	17,5	40	42,5
Participación	8,77	29,82	61,4	Participación	15	40	45
Mediación	14,04	21,05	64,91	Mediación	15	37,5	47,5
Negociación	7,02	31,58	61,4	Negociación	15	40	45
Equidad	5,26	45,61	49,12	Equidad	15	40	45
Receptividad	5,26	42,11	52,63	Receptividad	10	50	40

en Amabilidad, Afecto, Esfuerzo y Entusiasmo. Por lo que respecta a alumnado ApS, esta situación no sucede con tanta coincidencia, aunque también sucede.

Finalmente observamos numerosas competencias en las que los estudiantes se valoran peor que antes de realizar el prácticum. Estas valoraciones, son más numerosas en el caso de los No ApS. Pensamos que esta incoherencia no es fruto de un desaprendizaje sino de la toma de conciencia sobre la competencia en acción. Este uso competencial y situado que favorecen las prácticas les hace darse cuenta de sus debilidades y fortalezas de manera más realista.

Retomando las competencias más sociales que aumentan claramente en los estudiantes que han realizado un ApS creemos que pueden relacionarse con el hecho de estar haciendo un servicio a la comunidad donde se requiere un compromiso que a menudo conlleva generar interacciones más amplias de las que se realizan únicamente en el aula de un centro.

En este sentido y para ejemplificar esta implicación social que va más allá de la intervención en el aula, a continuación, en la figura 4, se presenta uno de los casos ApS analizados. Dos estudiantes de Educación Infantil realizaron un proyecto ApS centrado en la mejora de un espacio exterior, el patio de la escuela Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Las alumnas detectaron que el espacio exterior de infantil era muy vacío y con pocos estímulos. Propusieron crear una zona bien delimitada de arena, *el arenal* en el patio, para promover un tipo de juego más simbólico y de experimentación sensorial para los alumnos de infantil. Mediante el diseño y la construcción de este espacio de juego, las alumnas movilizaron, aplicaron y aumentaron conocimientos matemáticos y de psicología del juego que des de asignaturas universitarias habían aprendido. La profesora que las tutorizó des de la Universidad es de Didáctica de las Matemáticas, y les ayudó a movilizar y aplicar contenidos curriculares, como: cálculos de presupuestos, medidas de longitud, cálculo de superficies, medida de capacidad, etc. Así como, las acompañó didácticamente a implicar los niños de 5 años en todo el proceso de este diseño.

Pero más allá de la movilización de contenidos curriculares propios de futuras maestras, para realizar este ApS, las alumnas Noelia y Raquel debieron contactar, negociar, consensuar, acordar, etc. con numerosos agentes implicados. En la figura 4 podemos observar el mapa de interacciones elaborado por las propias alumnas en el que se evidencian la mayor parte de interacciones que debieron realizar, clasificados en tres contextos, el universitario, el escolar y el social.

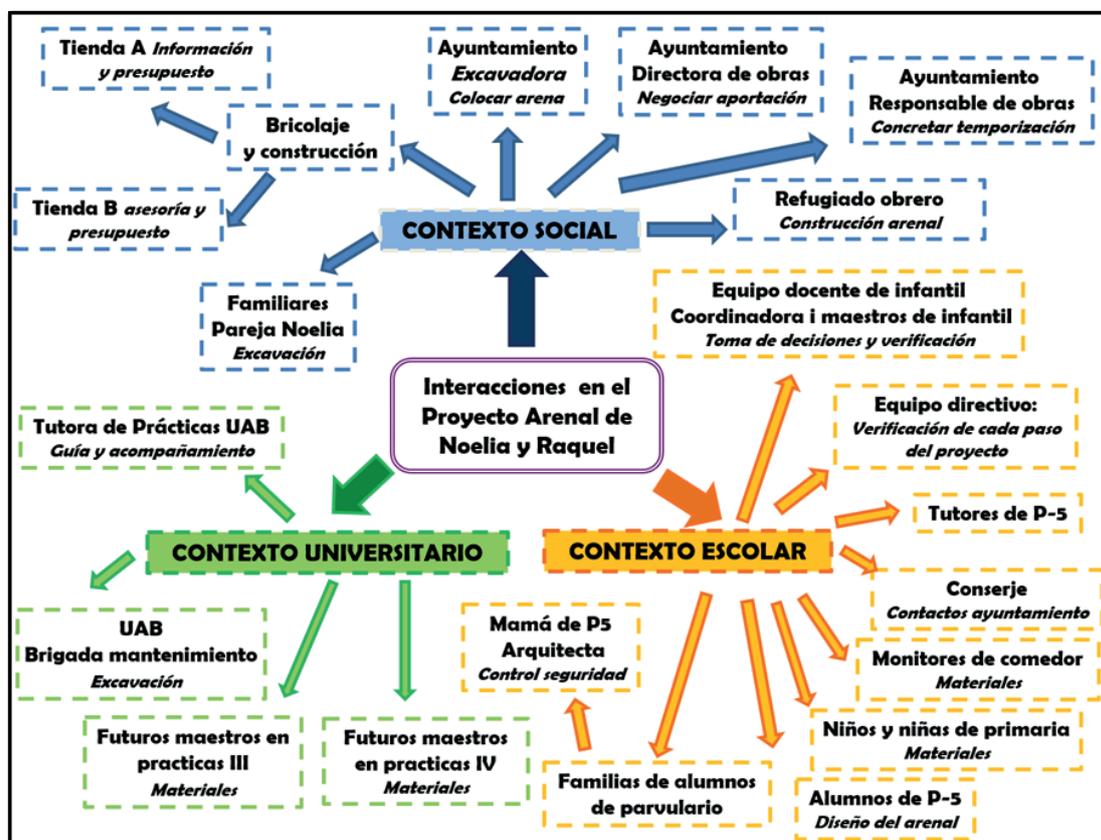


Figura 4. Mapa de interacciones realizado durante el ApS construcción de un arenal

En este ejemplo vemos que las futuras maestras que hacen un ApS realizan numerosas y variadas interacciones en contextos distintos para conseguir ayudas y soporte para implementar el proyecto.

Este caso concreto evidencia también el reto que supone desarrollar una experiencia ApS en una escuela cuando las estudiantes lideran la implementación, en equipo e involucrando a la comunidad.

La dimensión social y comunitaria del ApS puede explicar en parte los resultados positivos que se han hallado en este estudio puesto que suelen generar un reto motivador que supone un esfuerzo importante a los estudiantes, tanto a nivel académico, como a nivel de su formación profesional.

Conclusiones

Los resultados de este estudio visibilizan la importancia de los proyectos con compromiso social, particularmente el prácticum con ApS y la pertenencia de éstos para desarrollar algunas de las competencias necesarias para la profesión, en consonancia con otras investigaciones anteriores (Álvarez y Vadillo, 2013; Hoxmeier y Lenk, 2020; Zabalza, 2016).

El análisis muestra cómo los estudiantes suelen tener una percepción alta sobre su grado de desarrollo de competencias personales y prosociales antes de iniciar las prácticas, posiblemente porque no las han puesto en práctica en un contexto escolar, por falta de auto conocimiento o de espíritu crítico.

Sin embargo, los proyectos como el ApS, generan un reto importante para los alumnos que los llevan a cabo al tener que liderar un cambio que responda a una necesidad real y un compromiso importante con el centro educativo. El proceso para resolver este reto puede favorecer que los estudiantes expresen más desarrollo en sus competencias que los compañeros que han implementado proyectos más concretos y centrados en los contenidos, como se recoge en otros estudios (Macías, 2019). Seguramente porqué este tipo de experiencias ApS generan escenarios que contribuyen a desarrollar competencias más amplias, como se observa en el mapa de interacciones presentado en los resultados y como también exponen diferentes investigaciones (Raya y Gómez, 2016; Rubio y Escofet, 2018). A su vez, como señala Furco (1996), desarrollar ApS con éxito supone que el alumno perciba el aprendizaje y su vinculado al servicio, además del beneficio que aporta.

A su vez, el estudio refleja como los proyectos con compromiso social son proyectos formativos que van más allá de ser una metodología, por esta razón son proyectos recomendados por diferentes entidades como la UNESCO, o son visibles en el marco de las políticas educativas de la Unión Europea y en los planes estratégicos de las propias universidades como también señalan Macías (2019) y Manzano-Arrondo y Garcia (2015). Atendiendo a estas recomendaciones y los resultados obtenidos en la investigación presentada será necesario seguir desarrollando este tipo de proyectos para mejorar la docencia en la universidad.

Los resultados de este estudio muestran el potencial y la viabilidad de estos proyectos de compromiso social en la universidad a través de las prácticas (Tejada, 2013). En este sentido, des del equipo que ha desarrollado esta investigación se está avanzando en esta línea transformando este cuestionario en una rúbrica (París et al., 2017) que pueda diferenciar entre los diferentes niveles de desarrollo de cada competencia. De este modo, se quiere facilitar una herramienta más concreta que permita a toda la comunidad de estudiantes, escuelas y universidades poder tomar conciencia de las diferentes competencias personales y prosociales que requiere el ser maestro o maestra y que se potencian con este tipo de proyectos, para poder incluirlas en la formación del grado, especialmente durante las prácticas.

Agradecimientos

El proyecto ha sido posible gracias al apoyo de la ayuda ARMIF 2014 (00049) y ARMIF 2016 (00019) otorgado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR).

Referencias

- Álvarez, A., Vadillo, N. (2013). Innovación en la enseñanza de posgrado en comunicación: el aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica. *Revista Historia y Comunicación Social*, 18, 263-277. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44326
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., Tello I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Berter Kaye, C. (2010). *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action*. US: Free Spirit Publishing Inc.
- Blanch, S. (2019). Innovación educativa y prácticas profesionales: el Aprendizaje-Servicio como estrategia de mejora del entorno. El caso de la Red Catalana de ApS en la Universidad. En A. Erkizia, M. Raposo, O. Canet, M.D. Cebrián, M.A. Barberá, A. Pérez, y M.A. Zabalza, *XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas: "Presenta y retos de futuro"* (pp. 184-186). Poio: Revista Practicum.
- Blanch, S., Comes, P., Edo, M., Estrada, J., Gimeno, X., Moron, M., París, G., Peire, T. (2016). Qüestionari d'avaluació del desenvolupament de les competències personals i prosocials. Recuperado de "http://gent.uab.cat/mequeedo/sites/gent.uab.cat/mequeedo/files/Publicacio_questionari_competencies.pdf" Bellaterra: Dipòsit digital de documents de la UAB.
- Blanch, S., Tejada, J. (2017). El trabajo en equipo cooperativo, estrategia para la adquisición y el desarrollo de competencias genéricas y específicas en la asignatura de Inclusión Educativa en el Grado de Educación Infantil. A.M. Pérez Ferra y J.Rodríguez Pulido (Coords.). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 47-66). Barcelona: Octaedro.

- Bonàs, M. (2019). *Dibuixant nous paisatges d'infància. Estudi de la cultura que neix dels nens i nenes de l'Escola El Martinet*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Chiva-Bartoll, O., Lidon M., Salvador-García, C. (2020). Can service-learning promote social well-being in primary education students? A mixed method approach. *Children and Youth Services Review*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104841>
- Coiduras, J.L., Cornadó, M.P., Fuertes, M.T., Peire, T. (2016). [Re] Pensar y organizar la tutoría para un prácticum profesionalizador. *Aula*, 257, 47-51.
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. En H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning. Using research to inspire practice* (pp. 35–67). Paris: OECD Publishing.
- Edo, M., Blanch, S., Armengol, C. (2015). El Grado de Educación Infantil de la UAB, apostando por el Prácticum. *Tendencias pedagógicas*, 26, 109-129.
- Escofet, A., Fuertes, M.T. (Coord.) (2018). *Construint vincles entre universitat i societat. 20 experiències d'aprenentatge servei a les universitats catalanes, 20 experiències d'aprenentatge Servei a les universitats catalanes*. Barcelona: Pedagogies UB.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Service Learning, General*, 128.
- García-Romero, D., Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Hannon, V. (2014). How Can We Build Student Engagement and an Educational Community? *Debates on Education*, 35. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Hoxmeier, J., Lenk, M.M. (2020). Service-Learning in Information Systems Courses: Community Projects that make a difference. *Journal of information Systems Education*, 14(1), 91-101. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1329633>
- Istance, D. (2012). *Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Lalueza, J.L., Sánchez-Busqués, S., Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: el Proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33-69. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.3>
- Macías, M.D. (2019). *Diseño de un diagnóstico sobre la situación y tendencia del Aprendizaje-Servicio (ApS) para fortalecer la institucionalización en la Universitat Politècnica de València (UPV)*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Manzano-Arrondo, V., García, E.S. (2015). Unidad de Acción Comprometida: una propuesta de solución ante el problema universitario del servicio a la sociedad. *Hábitat y Sociedad*, 8(8), 147-165. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2015.i8.07>

- Marope, M., Griffin, P., Gallagher, C. (2017). *Transforming Teaching, Learning and Assessment. A global Paradigm Shift*. IBE UNESCO.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3ª ed.). London: SAGE.
- París, G., Blanch, S., Comes, P., Edo, M., Estrada, J., Gimeno, X, Moron, M., Peire, T. (2017). *Rúbrica de autoevaluación de competencias y habilidades personales y prosociales*. *Bellaterra: Dipòsit digital de documents de la UAB*. Recuperado de: http://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2017/169417/RUBRICA_publicar_DDD.pdf
- Pérez, M.H., Burguera, J. (2011). La Evaluación del Practicum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 71-96. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6161>
- Puig, J.M., Palos, J., Martín, X., Rubio, L., Escofet, A. (2016). Aprendizaje servicio e innovación en la Universidad. En M.A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la Universidad* (pp. 155- 178). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Robinson, M.S., Tejada, J., Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 104-130. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.766>
- Raya, E., Gómez, M. (2016). Relación universidad-sociedad: dos propuestas con metodología de Aprendizaje-Servicio. *Opción*, 32(10), 549-547.
- Rubio, L., Escofet (Coords.) (2018). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Sabariego, M., Massot, I., Dorio, I. (2004). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.57-87). Madrid: La Muralla.
- Sepúlveda, M.P., Gallardo, M., Mayorga, M.J., Madrid, D. (2017). La evaluación del Practicum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1).
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 428-444). Barcelona: Gedisa.
- Tapia, N. (2018). La evaluación en los procesos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz-Corbella y J. García (Eds.). *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación* (pp169-188). Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (2009). La organización y evaluación del aprendizaje en el prácticum: líneas programáticas de actuación. En, I. Rodríguez Escanciano (Ed.). *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*. Valladolid: Servicio de Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje Servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.

- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M.L., Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement review*. York: The Higher Education Academy.
- Universitat Autònoma de Barcelona (sf). *El aprendizaje Servicio en la UAB*. Recuperado 29/3/20 de <http://pagines.uab.cat/aps/ca>
- Uruñuela, P. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2013). *El Practicum y las Prácticas en Empresas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23.
- Zabalza, M.A., Zabalza, M^a.A. (2011). La formación del profesorado en educación infantil. *CEE Participación Educativa*, 16(2) 103-113. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/81505>
- Zabalza, M.A., Zabalza, M^a.A. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario. En M. Tardif & I. Cantón (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp.141-157). Madrid: Narcea.