



GUIA 2
Aprendizaje servicio
y prácticas curriculares
en los Grados de
Educación

Red ApS(U)CAT

ACUP ASSOCIACIÓ
CATALANA
D'UNIVERSITATS
PÚBLIQUES

Aprendizaje servicio y prácticas curriculares en los Grados de Educación

© Autores y © Editores

M.Teresa Fuertes, Universitat Internacional de Catalunya
Silvia Blanch, Universitat Autònoma de Barcelona
Esther Luna, Universitat de Barcelona

Equipo de trabajo

La Red de Aprendizaje-Servicio de las Universidades Catalanas
y la Asociación Catalana de Universidades Públicas.

Maquetación

Jordi Ribot (Nexe Impressions)

ISBN

978-84-09-32484-2

Primera edición, abril 2021

Contacto

@apsucat

info@acup.cat

Índice

1. ¿Por qué hacer ApS en las prácticas?	4
2. ¿Puede ser un prácticum con ApS?	7
2.1. ¿Por qué a menudo se pone en duda el ApS en las prácticas escolares?.....	7
2.2. ¿Qué hay de ApS en estas prácticas en una aula hospitalaria?	11
3. ¿Qué es y qué no es ApS? Requisitos imprescindibles y valores añadidos	12
3.1. La reflexión: elemento clave.....	15
4. Hacer el prácticum con ApS paso a paso	17
5. ¿Cómo evaluar las competencias de los estudiantes? Experiencias desde dos universidades	23
6. Dilemas que rodean al ApS	30
7. En síntesis, ¿qué hay que tener en cuenta para hacer ApS en las prácticas?	32
Referencias bibliográficas	34

**Agradecimiento a David García Romero por
la revisión de esta guía y a la Red ApS(U)CAT
por las reflexiones compartidas**

1. ¿Por qué hacer ApS en las prácticas?

Las prácticas son las asignaturas más claves de toda la formación en los grados de Educación porque es donde el estudiante pone más en juego los aprendizajes tanto teóricos como prácticos desarrollados en el marco de la universidad. Es un periodo donde los estudiantes pueden vivir de manera más significativa el sentido de la profesión para la que se están formando y ponen a prueba la construcción de su identidad profesional.

En este sentido, la finalidad del prácticum es complementar el aprendizaje teórico y práctico del alumnado; conocer las metodologías de trabajo propio de la realidad profesional; desarrollar las competencias técnicas metodológicas, personales y participativas; facilitar la inserción del mercado de trabajo, mejorar la empleabilidad y favorecer los valores de la innovación, la creatividad y el emprendimiento (art. 3, RD 592/2014).

En esta línea, en el ámbito de la práctica educativa, la elección metodológica, es uno de los mejores espacios que permite al profesorado poner el énfasis en el aprendizaje activo del alumnado, implementando estrategias, procedimientos y acciones que intentan mejorar los aprendizajes (Chiva-Petra Martí, 2016).

Unas prácticas con la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) tienen un valor añadido porque reenfozan el significado de aprender competencias en un entorno real y de forma significativa como herramienta principal para conseguirlo (Raya-Díez y Caparrós, 2013).

Además, fomentan la responsabilidad y el compromiso social del alumnado; le implica en la cotidianidad de la comunidad cercana, barrio, ciudad o pueblo, mediante la prestación de algún servicio planificado institucionalmente con diferentes instituciones que colaboran y que forman parte de su currículum académico. Por tanto, permite implicar al alumnado en la sociedad y contribuir a establecer relaciones escuela-comunidad de manera recíproca y actuar interactivamente en un doble sentido.

El alumnado observa y analiza la realidad, reflexiona sobre la información y datos obtenidos de esta realidad, teoriza para comprender e identificar los elementos claves que la configuran y, en consecuencia, plantea algún tipo de acción que dé respuesta a las necesidades observadas y que contribuya a recrear la realidad que, a su vez, vuelve a ser observada y, así, continúa de manera cíclica en diálogo y acción con el contexto.

Se fomenta el aprendizaje colaborativo donde se busca que el alumnado comparta sus experiencias con otro alumnado, trabajando desde la riqueza que representa la aportación de los diferentes estilos de aprendizajes presentes en el grupo. De este modo se reconocen las valías, la diversidad y las contribuciones personales, particularmente, se valora la acción colectiva como un instrumento eficaz para lograr metas y objetivos sociales.

Algunos de los beneficios educativos que obtenemos al incorporar el ApS a las prácticas son los siguientes (Luna, 2017):

- a) Hace posible un aprendizaje significativo y contextualizado de los aprendizajes curriculares. Los proyectos de ApS ofrecen al alumnado oportunidades de aprendizaje positivo, real y significativo participante en la búsqueda de soluciones ante problemas comunitarios sobre los que puede actuar. El alumnado vive la experiencia de la aplicabilidad directa e inmediata de lo que aprende, lo que favorece su motivación e interés por el aprendizaje (Zayas, González y Gracia, 2019).
- b) Trabajar con enfoques metodológicos participativos mejora los logros académicos. En el análisis de las mejores prácticas en educación para la ciudadanía, Weinberg y Flinders (2018) señalan que una de las condiciones asociadas al éxito de los programas es el uso de metodologías que requieran el aprendizaje activo de los alumnos, especialmente, aquel que le ofrece la oportunidad para trabajar en proyectos con una real importancia social y política. Igualmente, sucesivos análisis de los datos aportados por el estudio internacional promovido por la Asociación Internacional para el logro Educativo (IEA) sobre la educación cívica, ratifican la relación positiva entre el desarrollo de competencias ciudadanas y metodologías de enseñanza aprendizaje participativas y de elaboración de proyectos sociales (Schulz, Fraillon, Anley, Losito y Kerr, 2010). También, el estudio de la Comisión Europea (2017) sobre las buenas prácticas en educación para la ciudadanía concluye afirmando que uno de los factores más relevantes para su éxito es el uso de actividades de aprendizaje que requieran poner en juego las reglas de la democracia y la participación social.
- c) Respecto a los diferentes estilos de aprendizaje, se favorece un aprendizaje colectivo más rico (Mendia, 2012). En el grupo de trabajo, cada alumno, puede participar realizando aquella actividad que más se corresponda a su estilo de aprendizaje y competencias personales. Unos pueden dedicarse más al estudio teórico y reflexivo mientras otros contribuyen con aportaciones prácticas; unos prefieren el dibujo o encargarse de la parte más artística del trabajo mientras otros se ocupan de su exposición oral o escrita, etc. Todos y todas, desde el reconocimiento de su individualidad, enriquecen el producto final.
- d) Favorece el desarrollo de la sensibilidad social del alumnado. Las actividades no sólo atienden procesos de aprendizajes curriculares sino también el desarrollo de su sentido de pertenencia a una comunidad y compromiso para mejorarla o transformar aquellos aspectos que resultan necesarios (Pérez y Ochoa, 2017).
- e) Favorece el empoderamiento del alumnado, en la medida que 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 (Cano y Cabrera, 2018).
- f) Favorece el desarrollo de competencias transversales, a las que hacemos especial mención en el apartado 6 de esta guía (Blanch, Edo y París, 2020; Vázquez, Liesa y Lozano, 2015). A lo largo de las etapas que comprende un proyecto de ApS, el alumnado desarrolla habilidades transversales: cómo tomar decisiones; hacer juicios valorativos; analizar problemas y elaborar alternativas de solución; trabajar en equipo, redactar y exponer ideas; reflexionar críticamente, planificar, organizar y gestionar el tiempo; valorar acciones, entre otros.

- g) Posibilita vivir el aprendizaje curricular de manera holística y no compartimentado en asignaturas. De acuerdo con Ayuste, Escofet, Obiols y Masgrau (2016), el alumnado pone en relación objetivos curriculares de diferentes disciplinas, teniendo en cuenta la interconexión de los conocimientos y habilidades.
- h) Es un enriquecimiento mutuo entre la escuela como institución y la comunidad. Se crea una relación interactiva escuela-comunidad y comunidad-escuela creando una comunidad híbrida de prácticas (García y Lalueza, 2019). Es decir, no sólo consiste en que la escuela se relacione con la comunidad, sino que la comunidad entra en la escuela en la línea expuesta por Maier, Daniel, Oakes y Lam (2017) como una estrategia de mejora para una “escuela efectiva”. Se pretende establecer una relación equilibrada donde escuela e instituciones comunitarias contribuyen desde una actitud y comportamiento de corresponsabilidad en el hecho educativo.
- i) Es una mejora para el profesorado en tanto que representa una forma nueva de acercarse a los problemas de la comunidad y promover un trabajo con agentes comunitarios más allá de los muros del centro educativo (Lorenzo, Ferraces y Pérez Naval, 2019). Es más, supone una experiencia educativa donde el profesorado afronta una situación de compromiso y de transformación social que estimula tanto su conciencia ciudadana como su responsabilidad social; aunque alguna profesora o profesor, más tradicional, considera que esto no entra en sus funciones docentes.

Frase síntesis: el Aprendizaje Servicio crea vínculos entre el alumnado y la comunidad y es considerado como una propuesta educativa que crece de abajo hacia arriba.

Por ejemplo, en el marco del Practicum II del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, a partir de un caso inventado, el alumnado debe realizar un diagnóstico de necesidades durante el primer semestre. Y, el segundo semestre, se desarrolla un proyecto de intervención que responda a estas necesidades detectadas previamente. Hace varios cursos académicos, se da la oportunidad de que este trabajo se realice a partir de una situación real que nazca de los intereses del alumnado. Entre los diferentes trabajos, se destaca el de un grupo de alumnos que lo realizan hacia el colectivo de personas sin hogar; realizan un diagnóstico de necesidades reales; y, a partir de este diagnóstico, diseñan un proyecto de intervención que, más adelante, lo llevan a cabo. Este proceso termina con la creación de la sede en Barcelona de una ONG dirigida a personas en situación de exclusión social a cargo de este alumnado.

Este ejemplo nos ilustra como un aprendizaje real, contextualizado, significativo, activo, donde el alumnado es el protagonista y la profesora orienta y guía, supone el logro de aprendizajes previstos y no previstos, promueve el compromiso y la responsabilidad social del alumnado, favorece la participación del alumnado en la comunidad, entre otros. En definitiva, implica cambio y transformación social y educativa, tanto en el propio aprendizaje como en la comunidad.

2. ¿Puede ser un prácticum con ApS?

De acuerdo con el contenido del apartado anterior y del que ya se presentó en la *Guía 0* (Red de Aprendizaje-Servicio de las Universidades Catalanas, 2019), el objetivo de introducir el Aprendizaje-Servicio en las prácticas curriculares es que el alumnado pueda hacer una intervención que comporte alguna mejora constatable en su centro de prácticas y que, al mismo tiempo, desarrolle las competencias y los resultados de aprendizaje propios de esta asignatura (Edo y Blanch, 2016). De este modo, el alumnado podrá progresar en la adquisición de recursos profesionales que le permitan demostrar las habilidades, los conocimientos y los procedimientos necesarios para desarrollar su competencia profesional.

Los centros de prácticas deben facilitar la información necesaria, así como permitir la observación y la participación en las dinámicas del centro, para que los estudiantes puedan detectar alguna necesidad y algún aspecto susceptible de mejora en el centro. También es posible que los centros de prácticas presenten una propuesta de intervención fruto de una necesidad que tengan. En ambos casos, el alumnado realizará una propuesta de actuación, la consensuará con los tutores, hará el diseño y elaborará el plan de actuación. Finalmente, definirá con detalle el proyecto, determinará las fases o pasos de realización que puede encontrar desplegados con más detalle en la *Guía 0, 2019* (Red de Aprendizaje-Servicio de las Universidades Catalanas, p.19-23), comprometiéndose a desarrollarlo.

2.1. ¿Por qué a menudo se pone en duda el ApS en las prácticas escolares?

Si bien hasta ahora se han puesto de manifiesto los diferentes beneficios que ofrecen o pueden ofrecer unas prácticas curriculares de ApS, a menudo se ha puesto en duda su validez por la supuesta falta de servicio.

Un estudio de los referentes y los documentos teóricos del prácticum llevado a cabo en la Facultad de Educación de la UIC pone de manifiesto que esto no es así y que la estructura de las prácticas curriculares planificadas teniendo en cuenta su sentido epistemológico, a nivel de contenido y de finalidad pueden desarrollar objetivos académicos y también sociales y de servicio a la comunidad (Fuertes, 2014).

La *Estratègia Universitat 2015* (EU 2015) pone de manifiesto la importancia de la responsabilidad social de las universidades para poner el conocimiento al servicio de la sociedad, incrementando su compromiso con la comunidad. De acuerdo con el citado documento, las universidades deben actuar como motor para la intensificación de la cohesión social, la cultura y los valores ciudadanos.

Posteriormente, el artículo 7 del Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010) recoge dos derechos comunes de los estudiantes: el derecho a tener una formación académica de calidad que fomente la adquisición de competencias que incluyan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y el derecho a incorporarse en actividades de voluntariado y de participación social, cooperación y otras de responsabilidad social organizadas desde las universidades.

En el artículo 8 del mismo estatuto, se destacan como derechos específicos el de recibir una formación teórico-práctica de calidad para adquirir competencias y poder realizar prácticas externas en colaboración con otros centros y/o instituciones de la comunidad.

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), el Practicum de los estudios del Grado en Educación se caracteriza por tener un peso importante en el currículum de los estudios y es el elemento más claramente profesionalizador. De acuerdo con AQU “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”(2009, p.41).

Queda claro que las asignaturas curriculares de los planes de estudio tendrían que permitir este contacto con la realidad, con la comunidad y las prácticas tienen un valor muy importante. Y aun así, ¿por qué a menudo se pone en duda el ApS en las prácticas curriculares?

Podemos encontrar una justificación si analizamos las características y las condiciones para desarrollar los proyectos de aprendizaje recogidas en las clasificaciones que tanto el *Service Learning 2000 Center* (1996) (figura 1) como Furco (1997) (figura 2), establecieron con relación a la clasificación de las actividades comunitarias:

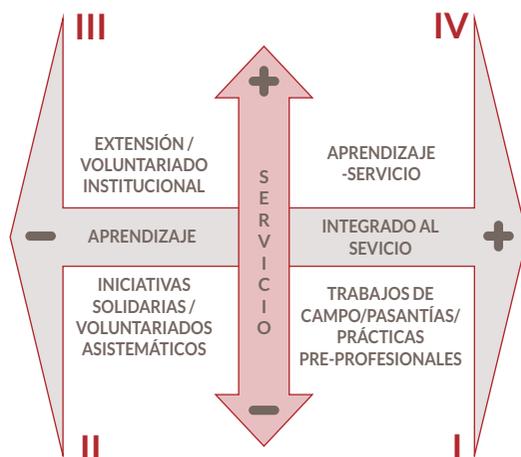


Figura 1. Cuadrantes de las actividades comunitarias. Fuente: Service Learning 2000 Center,1996

Según esta clasificación, las prácticas se definen como actividades con finalidades académicas y un bajo nivel de servicio. Poco tiempo después, Furco (1997) exponía un esquema parecido con relación a las diferencias entre los programas de servicio y en la parte lateral derecha de la figura 2 situaba las prácticas con un alto contenido académico en beneficio de los estudiantes y una nula acción de servicio.



Figura 2. Diferencias entre los programas de servicio. Fuente: Furco (1997:3)

Según Tapia (2006), en las clasificaciones anteriores del *Service Learning* y Furco se considera que el único beneficiado de las prácticas sólo puede ser el alumnado y el énfasis está centrado en la adquisición de sus propios aprendizajes, con lo cual el contacto con la realidad comunitaria resulta ser puramente instrumental.

Pero nos hace falta entender estas clasificaciones en el contexto físico y temporal en el cual se establecieron. En estas clasificaciones se entiende por “pasantía” o prácticas aquella estancia o estancias profesionales desarrolladas en una empresa para aplicar conocimientos en contextos reales, pero que no tendrían el componente de “servicio”. Debemos tener en cuenta que, en el contexto americano y latinoamericano, las “pasantías” se identifican básicamente con aquellas prácticas que realizan los estudiantes al finalizar los estudios con la finalidad de aplicar la teoría aprendida hasta el momento (Fuertes, 2014).

El concepto de prácticas que se recoge en las clasificaciones del *Service Learning 2000 Center* (1996) y Furco (1997), es el que tenían hace muchos años las prácticas y no es el que se destaca en la normativa de los grados en Educación en nuestro contexto. Actualmente, las prácticas de estos grados profesionalizadores, de acuerdo con los diferentes referentes normativos que las fundamentan, han pasado a considerarse el eje vertebral de los estudios y están presentes. No sólo como un complemento de la formación, sino como parte integrante y esencial de la formación (Dolz Mestre & Leutenegger 2015).

Según estudios realizados por Tapia (2006), efectuar transiciones entre los cuadrantes del aprendizaje servicio es posible. Hay transiciones que se pueden dar en el sentido de la calidad, a lo largo del eje del servicio solidario o del eje de 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

La propuesta de las prácticas se enmarca en la primera de estas transiciones (figura 3). Pasamos del aprendizaje tradicional que suponían prácticas externas 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 (Fuertes, 2014).

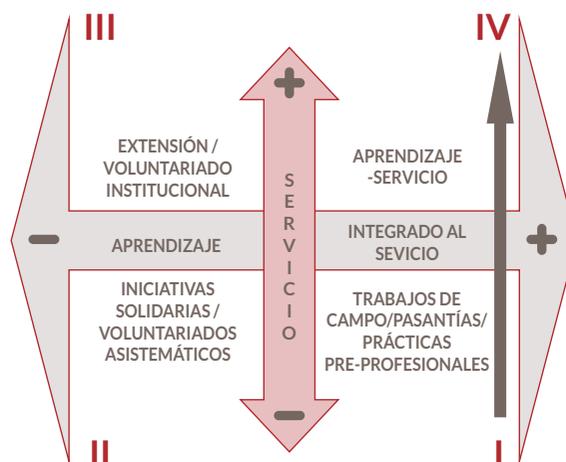


Figura 3. Transición de las prácticas del aprendizaje hacia el aprendizaje servicio. Fuente:Tapia 2006

En definitiva, esta transición consiste en poner al servicio de una comunidad los aprendizajes alcanzados o por alcanzar formándose por medio de la acción en esta comunidad. 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 estos conocimientos a partir de un trabajo solidario en contextos reales, en la pertinencia o no de estos 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, 2006).

Frase síntesis: El practicum de ApS planteado como asignatura curricular se convierte en una **oportunidad para aprender actuando basándose en las necesidades reales del contexto que tienen un alto valor formativo.**

Para poner un ejemplo, la modalidad de prácticas de ApS en la facultad de Educación de la UIC incluye la posibilidad de hacer las estancias en una aula hospitalaria o en contextos de vulnerabilidad social elevada. Los estudiantes detectan cuáles son las necesidades para poder atender la diversidad del alumnado que acoge el aula o centro, o bien recogen las necesidades puestas en manifiesto por otros compañeros y compañeras en cursos anteriores. También puede ser la propia institución la que, debido a la complejidad, nos plantee directamente alguna de estas necesidades que se valoran conjuntamente con los estudiantes desde el primer momento de la planificación y se diseñan actividades pedagógicas alternativas ajustadas a la formación de los estudiantes del Grado que implementan y valoran conjuntamente con los responsables del centro/aula o institución correspon-

diente. La reflexión individual y en equipo acompaña todo el proceso y las propuestas se modifican o se adaptan en función de los resultados y quedan a disposición de los centros o las instituciones colaboradoras.

Por ejemplo y para ser más concretas, en el aula hospitalaria se acogen niños y niñas de fuera de Cataluña y el contacto con los centros de origen donde están escolarizados no es posible en la mayoría de estos casos. Los docentes del aula hospitalaria ponen de manifiesto la necesidad de crear recursos materiales didácticos motivadores e interactivos en castellano para el aprendizaje de la lectoescritura destinado a aquellos niños y niñas procedentes de fuera de Cataluña y de países latinoamericanos que normalmente no los traen de su centro de origen. Los estudiantes con sus conocimientos didácticos y pedagógicos diseñan los materiales necesarios para alcanzar los objetivos y los rehacen o adaptan basándose en los resultados de su implementación. En todo este proceso la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1987) juega un papel clave para el aprendizaje profesional a través de la práctica. De acuerdo con Hass y Arriaga (2018) la clave no se encuentra tanto en las respuestas sino en las preguntas que nos llevan a reflexionar, cuestionar, debatir, proponer y mejorar.

2.2. ¿Qué hay de ApS en estas prácticas en una aula hospitalaria?

De acuerdo con la rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS (Puig et al., 2014) en estos proyectos desarrollados en la asignatura de prácticas encontramos los siguientes dinamismos básicos:

- » Necesidades: carencias o dificultades que presenta la realidad y que después de ser detectadas invitan a hacer acciones encaminadas a mejorar la situación.
- » Servicio: conjunto de tareas que se llevan a cabo y que producen un bien que contribuye a paliar alguna necesidad.
- » Sentido del servicio: hace referencia al impacto de la actividad llevada a cabo, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas.
- » Aprendizaje: adquisición espontánea o promovida por los educadores y el contexto de conocimientos, competencias, conductas y valores.

Podemos identificar también los dinamismos pedagógicos en cuanto a participación, trabajo en grupo y reflexión, y en cuanto a los dinamismos organizativos mencionados en la rúbrica destacamos el partenariado que supone la colaboración entre dos o más instituciones independientes orientadas a la realización conjunta de una actividad.

3. ¿Qué es y qué no es ApS? Requisitos imprescindibles y valores añadidos

Tal y como se ha explicado en el apartado anterior, a la hora de implementar una experiencia ApS en el practicum hay una serie de requisitos imprescindibles para considerar que las prácticas se sitúan en un marco de Aprendizaje-Servicio, pero a menudo los límites son difusos. Además, a veces el alumnado no participa en alguna de las fases, como por ejemplo: ¿qué pasa si se hace una práctica ApS, pero resulta que la necesidad de la entidad ya estaba muy bien definida antes de que llegue el alumnado? ¿consideraríamos que el proyecto no es ApS porque el estudiante no ha participado de esta fase? Pues sí, podría ser, ya que aunque se considere una fase clave (Miró-Miró, 2019), no sería un requisito imprescindible. En este sentido, a menudo hay experiencias ApS que se hacen en las mismas entidades año tras año y por tanto, cuando llega el alumnado, el centro ya tiene identificada una necesidad o pide que se continúe construyendo sobre el ApS que hizo un estudiante o grupo de estudiantes el curso anterior. En todo caso, lo que será clave es que la necesidad esté vinculada a un reto significativo para el alumnado implicado y que haya una fase de discusión para poder concretar exactamente el servicio entre las tres partes, el centro o entidad, el alumnado y el profesorado de la universidad.

Además de la fase de detección de necesidades, en ocasiones, la fase final, la de reconocimiento no es tan explícita o vistosa como las demás. Pero es importante recordar que lo más esencial es que el servicio sea reconocido por la comunidad, ya sea a través de una celebración, inauguración o, por ejemplo, un pequeño acto de agradecimiento, ya sea formal o informal.

Para poder aclarar de manera sencilla algunos de los elementos clave, desde el equipo de innovación ApS de la UAB, analizando los escritos y autores que han contribuido en la definición ApS, se elaboró este cuadro sintético donde se indican los aspectos imprescindibles para considerar las prácticas ApS y aspectos, que a pesar de ser potencialmente fuentes de aprendizaje para el alumnado, se considerarán aspectos de valor añadido y no definitorios.

	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 proces reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> » El servido se desarrolla en un contexto de actividades sin ánimo de lucro. » Responde a una necesidad social y conocida. » Se orienta a una mejora comunitaria. » Hayevidencia 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 estudeiantes. » Existe un reconocimiento explícito de la comunidad.

Figura 4. Indicadores claves para una experiencia ApS (Fuente: Grupo Innovación ApS UAB)

A partir de estos indicadores, el profesorado, el alumnado y la entidad pueden visualizar de forma práctica si la experiencia cumple o no con los requisitos indispensables para ser considerado ApS. Además, también se cuenta con una ficha para que se pueda definir de manera más concreta qué aspectos son esenciales a la hora de planificar, desarrollar, evaluar y difundir la experiencia.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	Experiencia desarrollada durante el periodo (especificar también si hay posibilidad de continuar)				
	Se lleva a cabo en (lugar donde se lleva a cabo)				
	(Centro académico)		(Centro del servicio o intervención)		
	Titulación	Asignaturas	Programa / servicio/ proyecto		
	Profesorado	Funciones	Profesionales	Funciones	
	Descripción de la experiencia	(Máximo 400 palabras)			
	Enlaces relacionados				
	REQUISITOS PARA SER APRENDIZAJE-SERVICIO	Aprendizaje curricular		Impacto social	
Conocimiento y competencias curriculares		Proceso reflexivo (sobre la aportación a la comunidad y aprendizaje)	Necesidad de la comunidad a la que quiere responder	Objetivos del proyecto o programa	
Evidencias de aprendizaje		Evidencias de impacto social/aportación a la comunidad			
(marcar con X)		La implementación de este Aps preserva y valora la figura del/la profesional y no es sustitutiva de su trabajo			
VALOR AÑADIDO		Posibilidad de toma de decisiones y creación del alumnado universitario	Sostenibilidad del proyecto	Connexión interinstitucional	Implicación activa de la comunidad
		(Libertad para crear, decidir, innovar, proponer... decisiones que han de tomar...)	(Factores que fomenten que este proyecto sea sostenible)	(Factores que fomenten que haya una relación fluida y de colaboración entre entidad de servicio y universidad)	(Nivel de decisión que la comunidad que recibe el servicio tiene para afectar el mismo servicio. Hacer propuestas, aceptarlo o no, es la misma comunidad quien lo pide...)

****Nota:** En este caso no tienes que llenar todas las casillas, sólo aquellas donde crees que tu experiencia ApS tiene un valor añadido.

Tabla 1. Ficha para recoger una experiencia ApS (Fuente: Grupo Innovación ApS UAB)

Esta ficha puede ser un ejemplo de instrumento para todos los agentes implicados, tanto para el centro como por parte del alumnado y profesorado. Si las fichas se comparten en la web de la institución, también posibilita la visibilidad de qué experiencias se están haciendo en la universidad o en un centro.

Finalmente, recordar que un practicum con ApS supone que a la hora de desarrollar una experiencia debería velar para que el alumnado haga el servicio involucrando a la comunidad. Es decir, por ejemplo, no sería conveniente ir a un

centro y que de forma aislada se cree un material o un escenario educativo sin la implicación de los niños y del equipo de profesionales del centro. Los y las futuras docentes deben poder conectar el servicio con las necesidades y propuestas con la propia comunidad y, por tanto, implicarla en un proceso de co-creación. Así, si en un centro educativo se detecta que hay que mejorar el espacio exterior y se pacta con el claustro poder crear escenarios educativos en este contexto, cómo podría ser una cocinita o un tipi, se recomienda poder hacer el proyecto con los niños del aula de prácticas. Un ejemplo de proceso podría iniciarse paseando por el espacio exterior con el alumnado para reflexionar qué tienen, qué les gustaría que hubiera, etc. A partir de aquí involucrar a los niños en poder crear los materiales y los espacios en todos los aspectos que sea posible, así, a la hora de hacer el proyecto, se aprende a hacer de maestra involucrando el alumnado del centro y acompañante- en el proceso de aprendizaje (Edo y Blanch, 2016).

Por lo tanto, una experiencia de ApS supone unos requisitos vinculados al aprendizaje de unas competencias relacionadas con la asignatura del prácticum, pero también a un servicio que surge de una necesidad real que supone la implicación de la comunidad donde se desarrollará este reto. Además, durante el proceso de implementación de la experiencia, un aspecto esencial para el aprendizaje de los estudiantes es la práctica reflexiva y por lo tanto, es imprescindible incorporar la reflexión durante todo el proceso de la experiencia.

3.1. La reflexión: elemento clave

El concepto de ApS ha evolucionado a lo largo de estos diez últimos y dinámicos años. Ha pasado de ser considerada una experiencia basada en la comunidad, donde el alumnado realiza unas actividades y adquiere habilidades, a ser una actividad de acción y reflexión crítica sobre la propia realidad en términos de convivencia y búsqueda de justicia social, como refieren Asghar y Rowe (2016) y Brown y Schmidt (2016) y así como ya se ha planteado en la *Guía 1 Aprendizaje servicio y práctica reflexiva* (Morín-Fraile, Escofet, Esparza, Novella y Rubio, 2020).

El trabajo solidario del alumnado es importante y clave en el ApS, en cambio, su valor como elemento de aprendizaje se da cuando este trabajo está asociado a objetivos curriculares de la educación formal y cuando se trabaja la reflexión y el juicio crítico sobre la realidad. De no hacerlo así, podemos quedar en la prestación de un servicio comunitario, de indudable valor, pero limitado en sus potencialidades de aprendizaje para el desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa.

Mediante la reflexión se toma conciencia de los propios sentimientos, nociones y significados construidos, lealtades y prejuicios. Asimismo se conoce de manera más racional y con argumentaciones la realidad social, sus desviaciones en términos de justicia social y límites en la construcción de un espacio común y de igualdad de oportunidades para todos y todas (Páez y Puig, 2013; Garcia-Cano, Hinojosa, Alcalde, Álvarez, Cerrillo, Hidalgo y Martínez (2019) y Ho, Pa y Yeung, 2020).

De acuerdo con Rubio y Escofet (2018), se distinguen momentos claves de reflexión que se ajustan a las fases del proyecto: fase inicial o de preparación (comprende la primera y segunda etapa del desarrollo de un

proyecto de ApS que se describe posteriormente); fase intermedia de concreción del proyecto y su proceso de realización (comprende la tercera y cuarta etapa de desarrollo); y fase final de valoración de resultados (comprende la quinta y sexta etapa):

- » En la reflexión inicial, el alumnado ha de acompañar el proceso diagnóstico de la realidad reflexionando sobre sus preconcepciones cognitivas y emocionales. Antes de iniciar la elaboración de un proyecto, el alumnado ha de situar la acción del proyecto de ApS en un espacio más amplio que el referente al contexto particular de su aplicación, más allá de una organización o entidad, más allá de un barrio, de una ciudad, etc. Esta mirada amplia, le permite analizar desde una perspectiva más comprensiva, las razones y los orígenes de los problemas así como su significado social.
- » En la reflexión del proceso, el alumnado va añadiendo información crítica sobre los pensamientos y concepciones elaboradas, realizando los ajustes necesarios a partir de la propia experiencia vivida durante el proyecto.
- » En la reflexión final, el alumnado, primero de forma individual y, en segundo lugar, de forma colectiva, realiza una valoración crítica sobre los objetivos de aprendizaje adquiridos y sobre su contribución a la comunidad; es el momento donde se puede apreciar el valor, individual y social, de lo aprendido.

Es importante anotar la diferente contribución formativa que representa la reflexión individual y la reflexión en grupo hacia dentro y hacia fuera. La reflexión individual contribuye a que el alumnado 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. En la reflexión en grupo hay que trabajar la reflexión hacia dentro (la evolución del propio grupo) y hacia fuera (la relación del grupo con la comunidad). En estos trabajos reflexivos se deben tomar 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 actitudes individuales y grupales relativas, por ejemplo, a la responsabilidad, al cumplimiento de compromisos adquiridos, el nivel de implicación y participación creativa, etc.

Frase síntesis: la implicación del alumnado en actividades de reflexión permite la **conexión** entre el servicio a la comunidad y el aprendizaje de contenidos académicos, competencias profesionales y valores cívicos.

Un ejemplo son los seminarios de práctica reflexiva que se llevan a cabo en el marco de la asignatura de Prácticas externas del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. El alumnado que está realizando prácticas en la institución, se reúne con la profesora-tutora y el grupo clase cada tres semanas en una clase con formato seminario donde la metodología es la práctica reflexiva. En estas sesiones el punto de partida son las experiencias de cada alumna con su institución de prácticas y la reflexión sobre su práctica en relación a un tema en concreto que varía cada sesión y, el cual, la alumna trabaja previamente de forma individual. Estos temas son variados, por ejemplo, la resolución positiva de los conflictos, la gestión emocional, la identidad profesional, entre otros. La temática supone el detonante para formar al alumnado desde la práctica y no desde el saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal para la mejora de la práctica educativa.

4. Hacer el prácticum con ApS paso a paso

Para incorporar una experiencia de Aprendizaje-Servicio en las prácticas hay diferentes momentos que facilitarán su desarrollo. Estas se pueden concretar a partir de tres etapas nucleares relacionadas con la planificación, la realización y la evaluación, una vez ya tenemos el centro y los estudiantes asignados, según la Guía 0 (Red de Aprendizaje Servicio de las Universidades Catalanas, 2019). Se recomienda promover realizar los proyectos ApS en equipo de forma que cada estudiante participe y contribuya haciendo un servicio en un mismo centro de forma colaborativa. Esto supone que cada estudiante tiene una responsabilidad individual, pero comparte con el resto de estudiantes un objetivo común. De este modo, a las prácticas también se facilita una competencia clave, como es la cooperación y al mismo tiempo permite alcanzar un reto mayor y de forma más profundizada (Blanch y Tejada, 2017).

A partir de diferentes autores y experiencias (Edo y Blanch, 2016; Fuertes, 2014; Puig, 2015, Red de Aprendizaje Servicio de las Universidades Catalanas, 2019) se proponen unas fases para facilitar el proceso de implementar las prácticas con ApS, que de forma sintética se recogen en esta figura extraída de la Guía 0 de la Red Aps(U)Cat (2019):

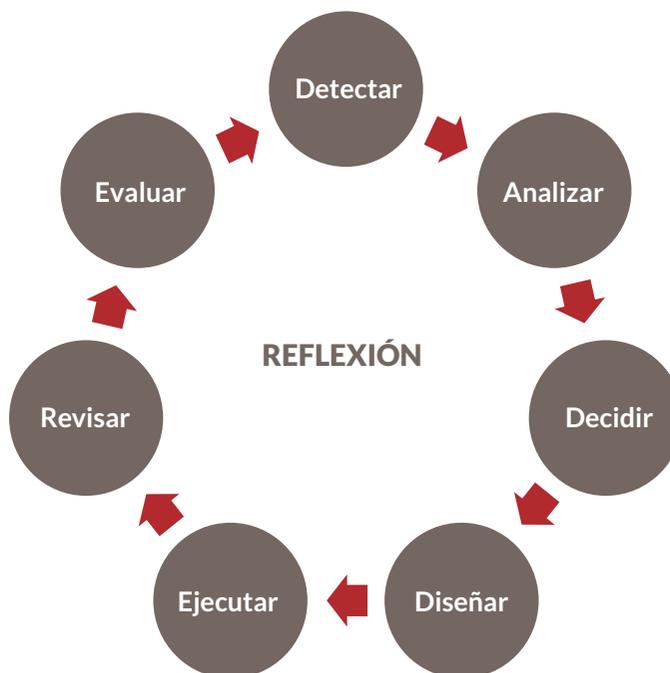


Figura 5. Secuencia de implementación del ApS (Fuertes, 2014)

Tomando esta secuencia (figura 5), a continuación se describe cada una de las siguientes fases:

Fase 0. Formación. Conocer el enfoque del Aprendizaje-Servicio

Formarse y formar. Conocer qué es el ApS para poder comprender qué supone y las claves para hacerlo con éxito en el contexto educativo concreto en que se inscribe. Hay que imprimir rigor y un seguimiento muy atento al proceso de trabajo para que el servicio a la comunidad sea el fin, pero la excelencia académica sea el instrumento. Hay que pactar los objetivos de aprendizaje, en los que se incluyen los relativos a actitudes prosociales que a menudo no figuran en las guías docentes de las asignaturas de la universidad, y en cambio en el desarrollo de la profesión de docente son muy importantes: implicación, actitud proactiva, capacidad de resolución de problemas etc. Asimismo hay que pactar cómo hacer la reflexión durante el proceso formativo y finalmente cómo se evaluará la experiencia en su conjunto.

Fase 1. Detectar las necesidades del centro

En primer lugar, se hace un análisis de la realidad educativa de la escuela o la entidad y su contexto. A través de esta mirada crítica y constructiva de la realidad del centro se detectan retos y necesidades de la comunidad donde se prevé implementar el servicio, por ejemplo, a una escuela donde se va a realizar el prácticum. Estas necesidades observadas se comentan y comparten con la dirección o equipo del centro, maestros y el tutor/a de la universidad, llegando a un consenso de las cuatro partes para focalizar en un tema concreto. Esto obliga a los estudiantes a cambiar su punto de vista, su actitud, confrontar la información y justificarla. Esta debe ser inexorablemente crítica, pero a la vez proactiva. Han de creer que pueden hacer algo por esta comunidad, se implican en ella como agentes de cambio, y no sólo como alumnos que utilizan la escuela para hacer una estancia y una tarea dirigida a cubrir satisfactoriamente su aprendizaje y currículum académico. Para la definición del servicio, será necesario que tanto el tutor del prácticum por parte de la universidad, como desde el centro escolar colaboren en la escucha atenta de las propuestas de los estudiantes y en un proceso reflexivo y no impositivo del servicio a realizar, así como de la planificación básica de su ejecución.

Fase 2. Justificación del proyecto ApS

Cuando ya se ha consensuado el foco de atención a partir de las necesidades y retos detectados, el alumnado en prácticas comienza a desarrollar una propuesta de proyecto adecuado, justificando y argumentando su validez en este entorno y la viabilidad para hacerlo .

Fase 3. Diseño

A continuación, los y las practicantes se centran en la conceptualización y diseño del proyecto que contiene un marco teórico, los objetivos generales y específicos, así como los criterios metodológicos, de organización y gestión del proyecto. En el proceso de concreción y desarrollo del servicio ya definido y acordado con el

centro, los estudiantes han de implementar la metodología más oportuna para poder realizar una experiencia lo más rica en aprendizajes posible, según los objetivos y contenidos de su currículum. A menudo se propone un proyecto globalizador donde los propios alumnos colaboren en su definición y ejecución, además de implicar a las familias y al conjunto de la comunidad educativa. En esta fase, los estudiantes ponen a prueba sus habilidades de gestión de tiempo, iniciativa, improvisación, resolución de problemas y sobre todo creatividad, constancia y compromiso. Durante el proceso de ejecución del servicio cabe destacar que el proceso de evaluación formativa se desarrolla en las sesiones de tutorías previstas en la propia universidad a más de una o dos visitas de la tutora de la universidad en el centro de prácticas.

Es importante incluir un cronograma bien detallado (aunque flexible durante la ejecución) y a menudo un cálculo de presupuesto. Si el proyecto requiere presupuesto, habrá que buscar la manera de financiarlo, ya sea con dinero del centro, apoyo de agentes de la comunidad o por ejemplo, como hicieron un grupo de estudiantes, recaudación a través de la venta de merienda al salir de la escuela.

Fase 4. Implementación

Cuando llega el momento de implementar la propuesta, hay situaciones inesperadas que provocan cambios en el plan inicial del proyecto para ajustar la realidad y la propia acción a los imprevistos. Esta fase se comparte de una manera muy viva con los educadores de los centros o instituciones y el tutor / a de la universidad, reflexionando y evaluando su propia acción y la marcha general del proyecto. Estos imprevistos pueden estar relacionados con la actividad concreta, pero también con cuestiones estructurales, como pueden ser las diferencias entre la cultura de la universidad y los centros o entidades. Algunos ejemplos pueden estar relacionados con el marco normativo, los tiempos de unos y otros, el lenguaje empleado, asunciones de lo que espera la otra, los conocimientos de unos y otros, etc. Para evitarlo es importante mantener una comunicación fluida y regular a través de diferentes canales, como pueden ser las reuniones, materiales, documentación, etc.

Por otra parte, al finalizar la experiencia es esencial hacer una valoración centrada en una reflexión sobre las aportaciones del prácticum, a partir de una selección de evidencias que demuestren sus aprendizajes, junto con un análisis de “qué he aprendido” de manera argumentada.

Fase 5. Reconocimiento.

El proyecto ApS incluye un apartado de reconocimiento o celebración donde la comunidad educativa: maestros y educadores, alumnos y sus familias, además de otros agentes implicados, reconocen de alguna manera la aportación de mejora que se ha hecho en el centro. A menudo se hace una celebración con la comunidad o en otras ocasiones, por ejemplo en una escuela, los propios niños y maestros elaboraron una canción de agradecimiento a las alumnas que liderado el ApS. En todo caso, sea el formato que sea, poder tener un reconocimiento mutuo, tanto desde la comunidad como desde la universidad, ya sea formal o informal, es un aspecto que facilita un ritual de cierre del servicio de forma colaborativa y visible con la comunidad.

Fase 6. Evaluación y impacto

La evaluación de la experiencia ApS tiene diferentes vertientes por eso se habla de evaluación multifocal (Red de Aprendizaje Servicio de las Universidades Catalanas, 2019): por un lado, hay que evaluar el aprendizaje del alumnado en relación a las competencias de la asignatura del prácticum; por el otro, también el servicio desarrollado, el proceso de implementación y su impacto en la comunidad y su perdurabilidad en el tiempo.

Para recoger la evaluación pueden ser útiles diferentes instrumentos que incorporen las diferentes voces del alumnado, el centro y la universidad. Algunos ejemplos se pueden encontrar en el siguiente cuadro:



Figura 6. Ejemplos para evaluar el Aprendizaje-Servicio (Fuente: propia)

En cuanto al impacto, se deberá valorar si se han producido cambios comparando el antes y después del ApS (Alegre, Farré, Sabes-Figuera y Todeschini, 2017). Para tener una aproximación del impacto, además de los instrumentos mencionados anteriormente, también se pueden incorporar otras evidencias, como correos

electrónicos, redes sociales u otras evidencias que muestren el alcance y utilidad del servicio además de los cambios percibidos y contrastados.

Aunque el tiempo siempre es limitado, poder cerrar la experiencia con un grupo focal o un encuentro con todos los agentes para poder compartir los puntos fuertes y las mejoras que hay que seguir trabajando puede ser una manera práctica de poder recoger evidencias sobre la ApS y su impacto.

Exemplo. El impacto en la comunidad

A modo de ejemplo, se muestra el siguiente mapa de interacciones (figura 6) para visualizar el impacto y la implicación de la comunidad a partir de una experiencia ApS al espacio exterior de una la escuela, donde el servicio fue la construcción de un arenero con y para los niños de infantil.



Figura 7. Mapa de interacciones durante la implementación del ApS (Fuente: Mequè Edo)

Esta experiencia se hizo en la Escuela Bellaterra, de otro modo “Escoleta”, y fue liderada por las alumnas Noèlia Campos y Raquel Martín y la Tutora de la UAB, la Mequè Edo. El mapa muestra el centro educativo donde se realiza el servicio y los tres contextos implicados que lo facilitan. Cada uno de estos tres contextos supone la vinculación con otros agentes que de alguna manera también contribuyen. Es un ejemplo que visibiliza como el Aprendizaje Servicio promueve la vinculación entre diferentes contextos sociales, facilitando que el alumnado sea quien lidere estas relaciones mientras desarrolla sus competencias profesionales a la vez que hace un servicio a la comunidad.

Frase síntesis. Las experiencias ApS implementan a partir de la voluntad de diferentes personas que a través de la planificación, ejecución y evaluación de forma colaborativa son capaces de encarar retos para cubrir necesidades que **mejoran** el aprendizaje del estudiante a la vez que impactan los centros de prácticas.

5. ¿Cómo evaluar las competencias de los estudiantes? Experiencias desde dos universidades

En este apartado recogeremos dos experiencias de investigación organizadas cronológicamente en relación a la evaluación de las competencias: la experiencia de la UIC y la experiencia de la UAB.

Experiencia UIC:

Según la Agencia para la calidad del sistema universitario (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. Basándonos en estas consideraciones, la Guía de Evaluación de las competencias del Practicum de Grado de Maestro de la Agencia, destaca las siguientes dimensiones o bloques competenciales para las prácticas externas de Ciencias Sociales (AQU, 2009, p. 77):

- » Dimensión 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, la organización y el funcionamiento, etc.
- » Dimensión 2. Actuar profesionalmente en un contexto: hacer lo que se supone que se tiene que hacer en la profesión, activar los conocimientos y las habilidades personales e interpersonales necesarias para llevar a cabo la tarea profesional.
- » Dimensión 3. Investigar / innovar en un contexto: reflexionar, analizar, para descubrir, evaluar, demostrar y/o mejorar el contexto concreto.

Estas dimensiones, aplicadas al Practicum 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 realizan las prácticas (dimensión 2) y su predisposición hacia la innovación (dimensión 3).

El estudio integrador de las competencias del proyecto DESECO (OCDE, 2002), coincide con las dimensiones destacadas en la guía de la AQU (2009), ya que implican la selección y la activación de otras competencias transversales ajustadas a la acción que se tenga que 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. De acuerdo con Zabalza (2006):

*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+habilida-*

*des+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, pp. 7-8).*

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 personal 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 las personales y las interpersonales, son competencias que resultan necesarias para desarrollar las competencias profesionales.

En definitiva, de acuerdo con Zabalza (2006), el Practicum tiene que contribuir a desarrollar competencias relacionadas con el autoanálisis que lleven al estudiante a adquirir un mayor conocimiento de sí mismo, y, de acuerdo con *Tuning* (2002) y González, y Wagenaar (2003) debe incluir la consideración personalizada como una de las competencias clave 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 las personales y las interpersonales, son competencias que resultan necesarias para desarrollar las competencias profesionales.

En el estudio llevado a cabo entre los años 2009-2012 en la facultad de Educación de la UIC se recogieron datos procedentes de las fuentes siguientes: (1) documentos normativos (*Tuning*, DESECO, libro blanco de ANECA, AQU), (2) encuestas a expertos en ApS y expertos en Prácticum. Una vez recogida y analizada toda la información se seleccionaron y justificaron 15 competencias transversales relacionadas con el compromiso, la iniciativa, la responsabilidad, la voluntad y la capacidad emprendedora extraídas del estudio llevado a cabo en la universidad de Deusto (instrumentales, interpersonales y sistémicas). Las competencias seleccionadas son competencias transversales para el cumplimiento profesional y el aprendizaje al largo de la vida:

- » **Competencias genéricas o transversales de carácter instrumental:** pensamiento crítico, orientación hacia el aprendizaje, resolución de problemas, toma de decisiones y planificación - acción.
- » **Competencias genéricas o transversales de carácter interpersonal:** trabajo en equipo, adaptación al entorno y tratamiento ante las adversidades, automotivación y conocimiento de uno mismo, sentido ético, responsabilidad y compromiso social, comunicación interpersonal y diversidad- interculturalidad.
- » **Competencias genéricas o transversales de carácter sistémico:** orientación hacia la calidad, espíritu emprendedor, liderazgo.

Las competencias fueron definidas adaptando la conceptualización de Villa y Poblete (2007) y se recogen en la tabla 2:

Competencia	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, esforzándose para 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

Tabla 2. Selección de las 15 competencias transversales para evaluar competencias de los estudiantes en el marco de los proyectos ApS (Fuertes, 2014)

Para cada una de estas competencias se establecieron tres niveles de dominio (figura 7) como indicadores que fueron descritos basándose en la jerarquía de los resultados de aprendizaje de cada competencia.



Figura 8. Jerarquía de los resultados de aprendizaje. Fuente: Fuertes 2014. Adaptación (NCES, 2002; Rodríguez Espinar, 2009)

El primer nivel recoge el aprendizaje en cuanto a reconocer los saberes que integran una competencia; el segundo implica la recogida de esta interacción de saberes en el planteamiento del proyecto; y el tercer nivel representa la demostración de estos saberes que integran la competencia (conocimientos, procedimientos y actitudes) en la acción cuando se implementa y se interactúa en el contexto. La demostración, gracias a la experiencia, coincidirá con los resultados de aprendizaje de los planes de estudio que se tienen que evaluar y que conlleva su aplicación real en contextos específicos.

Experiencia UAB:

Una segunda investigación para poder evaluar las competencias es la que se desarrolló en la UAB a través de una ayuda ARMIF (AGAUR: 00014 a 2014 y 00049-2016). Desde el equipo Sumando Compromiso Educativo de la UAB, se creó y validó un cuestionario con 36 competencias, tras analizar las guías del practicum de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, además de añadir de otros que conjuntamente con maestros, se consideraban imprescindibles para la profesión.

Tal como se ha ido expresando a lo largo de esta guía, la implementación de El ApS con la implicación y liderazgo del alumnado permite desarrollar tanto competencias transversales o *soft skills*, como las competencias académicas relacionadas con los contenidos de las asignaturas. En este sentido, las prácticas son un escenario ideal para poder conectar las experiencias y conocimientos construidos en la universidad con la práctica real en los centros educativos.

A modo de ejemplo, continuación mostramos dos instrumentos (tabla 3 y tabla 4) que surgen de la voluntad de mejorar las prácticas de Educación Infantil y Primaria y concretamente, para incidir en las competencias personales y prosociales que las alumnos desarrollan durante el prácticum y especialmente cuando lo hacen con experiencias ApS. El primer instrumento (tabla 3) es un cuestionario que facilita la autoevaluación de las competencias antes y después de las prácticas para poder poner consciencia y reflexionar. Las competencias han sido elegidas a partir de las guías de los grados de Educación Infantil y Primaria y de las aportaciones de maestros y profesorado de ambos grados de la UAB.



AUTOAVALUACIÓN SOBRE COMPETENCIAS PERSONALES Y PROSOCIALES

*Equipo de Investigación Σ Compromiso Educativo
Universitat Autònoma de Barcelona*

Nombre y apellidos:
Grado:
Grupo:
Tutor/a:

Puntúa de 0 a 7 tu grado actual de destreza en las siguientes competencias personales y prosociales

COMPETENCIAS PERSONALES Y PROSOCIALES	0-7	DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA
Argumentación		Saber justificar y comunicar con claridad ideas que defiendes.
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.
Eficiencia		Llevar a cabo las actividades planificadas obteniendo los resultados previstos con rapidez y los mínimos recursos posibles.
Interdisciplinariedad (transversalidad y globalización)		Ser capaz de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje relacionando conocimientos de diferentes áreas con una mirada amplia.
Autoconfianza		Capacidad de aprender una tarea por decisión propia, adelantándose a la sugerencia de hacerla.
Autoconocimiento		Tener seguridad en las propias capacidades a la hora de abordar un reto.
Resiliencia		Saber gestionar la adversidad y las dificultades.
Autonomía		Capacidad de tomar decisiones y afrontar situaciones sin depender de otros.
Autorregulación		Capacidad de actuar de forma proporcionada y ajustada a las sugerencias de la situación, según las características de cada uno.

Tabla 3. Autoevaluación sobre competencias personales y prosociales (Blanch et al, 2016).

Posteriormente, para facilitar su implementación, el cuestionario se redujo a 21 competencias, aquellas consideradas como más claves, contrastadas y validadas con diferentes grupos focales con profesores de la universidad y también con maestros de las escuelas, tanto de Educación Infantil como de primaria. Tras validar su utilidad, se detectó la necesidad de poder transformar el cuestionario en una rúbrica (tabla 4) para visibilizar los diferentes niveles de competencia alcanzada y analizar el progreso del alumnado, así como también, contrastar con el profesorado y maestros que los acompañan:



16	Empatía Capacidad para percibir y comprender el comportamiento, las emociones y los sentimientos de otra persona o de un grupo de personas.	Me resulta difícil entender el comportamiento y las emociones de los demás.	Si me esfuerzo, soy capaz de entender el comportamiento y las emociones de los demás.	No me supone un especial esfuerzo entender el comportamiento y las emociones de los demás.	Me interesa mucho y casi siempre soy capaz de entender el comportamiento y las emociones de los demás.
17	Liderazgo Capacidad para gestionar i conducir otras personas o grupos para facilitar la interacción, con una actitud flexible, poniendo las necesidades de los demás por delante de las propias y con el objetivo de conseguir que los demás los compartan.	Me provoca un gran esfuerzo y no me interesa gestionar y conducir otras personas.	Soy capaz de gestionar y conducir otras personas, pero me resulta difícil. Si puedo lo evito.	A menudo me gusta y soy capaz de gestionar y conducir otras personas sin especial dificultad.	Tengo una gran facilidad para gestionar y conducir otras personas con éxito.
18	Cooperación Capacidad para trabajar en equipo con otros para conseguir objetivos comparativos.	No me interesa y me resulta difícil trabajar con otras personas para conseguir objetivos compartidos.	Puedo trabajar con otras personas para conseguir objetivos compartidos, aunque no me entusiasma.	A menudo sé trabajar con otras personas sin dificultad para conseguir objetivos compartidos.	Me gusta y siempre me resulta fácil trabajar con otras personas para conseguir objetivos compartidos.
19	Responsabilidad social (impliación compromiso) Capacidad para participar activamente, de forma continuada y consciente en beneficio de la comunidad.	Normalmente evito participar activamente en beneficio de la comunidad.	Valoro la participación activa en la comunidad, pero no lo hago habitualmente.	Algunas veces participo activamente en la comunidad y soy consciente del beneficio que comporta.	Siempre que puedo trabajo en la comunidad, propongo mejoras y soy consciente del beneficio que comporta.
20	Mediación Capacidad para intervenir en la resolución de conflictos para que los implicados los puedan resolver satisfactoriamente	No suelo intervenir en la resolución de conflictos. No sé cómo hacerlo.	Me resulta difícil, pero a veces intervengo en la resolución de conflictos. Si puedo lo evito.	Tiendo a intervenir en la resolución de conflictos. Me interesa contribuir en la búsqueda de soluciones.	A menudo intervengo en la resolución de conflictos. Tengo facilidad para acercar posturas y buscar soluciones.

Tabla 4. Rúbrica sobre competencias personales y prosociales (París et al, 2017).

Los resultados del uso de estas herramientas han mostrado cómo los estudiantes toman conciencia de estas competencias y también ha facilitado que maestros y profesores tutores de la universidad puedan valorar como estudiante las pone en práctica (Blanch, Edo y París, 2018). Uno de los resultados significativos evidencia como los estudiantes que hacen prácticas implementando el ApS, muestran mejoras más significativas en la percepción de desarrollo de algunas de estas competencias en comparación con las de otros estudiantes que optaron por hacer unas prácticas a través de proyectos y unidades de programación (Blanch, Edo y París, 2020).

Estas dos experiencias de la UIC y la UAB facilitan herramientas teóricas y prácticas para poder avanzar en el desarrollo y mejora de las competencias personales e interpersonales del alumnado en prácticas, especialmente cuando eligen hacer experiencias de Aprendizaje Servicio.

6. Dilemas que rodean al ApS

Participar en experiencias ApS puede facilitar escenarios que nos generen cuestiones y preguntas que no están claramente resueltas; es decir, algunos dilemas que requerirán de unos criterios acordados a la hora de tomar decisiones, como algunas de las que se plantean a continuación:

- » El tipo de entidad donde se implementará el ApS. ¿Cualquier entidad puede participar, sea de ente privado o público? Seguramente un criterio podría ser que las experiencias ApS se puedan desarrollar cuando no haya ánimo de lucro por parte de la entidad, el centro o empresa.
- » El servicio no sustituye un puesto de trabajo. En algunas experiencias ApS se crea la duda si el hecho de hacer un servicio está sustituyendo un puesto de trabajo o un trabajo profesional. En este caso, es importante velar para que no sea así y analizar el lugar, el servicio, los beneficios para el estudiante, entre otros aspectos.
- » La repetición de ApS a lo largo del tiempo en una misma escuela. Si se crea un vínculo con una institución para facilitar estudiantes cada curso, puede que la experiencia ApS pierda sentido? Habrá que valorar cada experiencia, pero la repetición puede permitir desarrollar proyectos más amplios y contar con estudiantes que van avanzando en el reto año tras año.
- » ¿Qué tipo de servicio debe ser? El servicio puede ser muy micro o macro, según el tiempo, los recursos, los participantes y la necesidad de que haya. El prácticum tiene un tiempo limitado por un cronograma ya predeterminado y por lo tanto, es importante ajustar a la realidad a la viabilidad de poder desarrollar con una calidad suficiente.
- » ¿Se puede desarrollar una experiencia ApS en equipo o individual? Trabajar en equipo es una competencia profesional clave para poder contrastar y aprender a trabajar con otros, por eso es importante facilitar la posibilidad de que diferentes estudiantes puedan realizar un ApS de forma conjunta y cooperativa. Es importante velar para que cada uno tenga una responsabilidad, por ejemplo, en una escuela, cada practicante hace la estancia en la estancia acompañando a los niños que tiene el grupo, pero contribuyendo de forma conjunta con los otros grupos por un objetivo común, como puede ser transformar el patio. Trabajar en equipo puede permitir poder desarrollar experiencias ApS más complejas en un tiempo que a menudo es limitado.
- » ¿Se puede hacer un ApS sin vincular a otros en el servicio? Las experiencias de ApS suponen servicios que facilitan el aprendizaje vinculado a competencias de la asignatura de prácticas. Si una alumna está en una escuela y quiere crear un material o un espacio nuevo, será mucho más significativo si lo hace con la colaboración de los niños con los que está en el aula, que no sola. Esto no quita que haya algunas acciones

que haga de manera individual de forma puntual. En todo caso, el ApS inserta en una realidad concreta donde es necesario que haya una relación con los protagonistas de este contexto.

- » ¿El servicio debe ser tangible? A menudo los estudiantes que participan en experiencias ApS hacen un servicio vinculado a una mejora de espacios o materiales, pero puede darse el caso de que haya otros tipos de servicios con valor añadido que sean sostenibles en el tiempo que tengan un producto diferente. Por ejemplo, la instauración de una jornada o una fiesta anual para la mejora de las artes en la escuela, como la fiesta del dibujo que supone crear talleres de dibujo con diferentes técnicas a 150 niños de la escuela Bellaterra (Morón, 2019) tienen valor añadido y un beneficio que impacta en la comunidad.
- » El impacto en el aprendizaje y el servicio. ¿Cómo se evalúa? Evaluar el impacto del aprendizaje suele ser un aspecto contemplado y vinculado a la asignatura de prácticas. Por el contrario, el impacto del servicio no se suele evaluar de forma rigurosa ni al terminar el servicio ni a lo largo del tiempo. En este sentido, es importante contemplar la voz de todos los participantes y si es posible, al terminar el servicio y también al cabo de un tiempo.
- » El ApS puede ser de carácter obligatorio? Como cualquier otro proyecto que se enmarca en la responsabilidad social es importante que el alumnado pueda decidir si quiere participar o no. Sin embargo hay practicums donde la escuela y / o el propio tutor animan a los estudiantes a hacerlo. Sería interesante poder ofrecer el ApS a las prácticas, junto con otras propuestas, a fin de que la elección de hacer el ApS sea acordada por todas las partes, el estudiante, el centro y la universidad.

Estas y otras cuestiones nos plantean algunos dilemas, a menudo de carácter ético, que habrá que abordar analizando cada experiencia y tomando acuerdos institucionales para poder responder con unos criterios coherentes que faciliten los ApS en un marco de responsabilidad social.

7. En síntesis, ¿qué hay que tener en cuenta para hacer ApS en las prácticas?

A modo de conclusión, si queremos hacer Aprendizaje Servicio en las prácticas curriculares se debe garantizar que el proyecto contempla los siguientes aspectos:

- » **Necesidades.** Es clave e imprescindible detectar retos o bien estar informada de las necesidades que tiene la institución de prácticas. El ApS interviene sobre la realidad del terreno.
- » **Servicio.** A partir de las necesidades detectadas (ya sea porque las ha diagnosticado el alumnado o bien la institución), hay que pensar en un servicio que dé respuesta a estas necesidades; es decir, el proyecto que se plantee en las prácticas debe tener intencionalidad solidaria. Este servicio debe promover la implicación y la participación real del alumnado y tiene una duración significativa que permite cubrir las necesidades detectadas.
- » **Aprendizajes.** El proyecto que se desarrolla en las prácticas debe tener intencionalidad pedagógica en el sentido de que debe garantizarse que el alumnado aprende contenidos y competencias propias de la asignatura de prácticas a partir de un aprendizaje significativo.
- » **Participación.** Los proyectos de ApS se caracterizan por el compromiso con la comunidad para mejorar alguna situación que favorece el sentimiento de pertenencia a la comunidad de todos sus miembros estimulando la participación activa, real y efectiva.
- » **Trabajo en equipo.** El trabajo en equipo supone establecer objetivos comunes a alcanzar conjuntamente donde “todos necesitamos de todos”, evidenciando las potencialidades de cada uno de sus miembros y facilitando la cohesión de todos los participantes implicados. En este sentido es necesario el trabajo colaborativo a la hora de llevar a cabo proyectos de ApS.
- » **Reflexión.** Es importante plantearnos por qué lo estamos haciendo, más allá de lo que estamos haciendo. Tener espacios para la reflexión individual y conjunta a lo largo de todo el proyecto, es primordial para que haya un aprendizaje real y significativo.
- » **Evaluación.** La evaluación debe contemplar todos los aspectos clave del ApS (aprendizajes, tanto competencial como de contenido; servicio, participación y reflexión); debe estar presente a lo largo de todo el proceso (inicial, proceso y final) y promoviendo la autoevaluación, la coevaluación y otros sistemas de evaluación donde el alumnado sea el protagonista para facilitar la reflexión de los aprendizajes alcanzados.

- » **Partenariado.** El ApS supone un trabajo en red, donde la universidad y las entidades sociales deben colaborar de una forma intensa y respetuosa hacia el beneficio y la reciprocidad de ambas.
- » **Reconocimiento.** Es importante dar valor y comunicarlo a la persona que está implicada en el proyecto de aprendizaje servicio; el reconocimiento permite desarrollar competencias para la vida y favorece la construcción de la propia identidad, revirtiendo, por tanto, en el crecimiento personal y profesional del alumno. Por tanto, aunque el reconocimiento se ubica al final del proceso, también hay que tener en cuenta cómo y cuándo se incorpora el reconocimiento a lo largo de todo el proceso.

Cabe destacar que, para asegurar que tenemos en cuenta todos estos aspectos, en la “Guía 0. Hacer Aprendizaje Servicio en la Universidad” (Red de Aprendizaje Servicio en las Universidades Catalanas, 2019) se plantean, para cada uno de estos elementos, una batería de preguntas que permite revisar el grado de consecución.

Referencias bibliográficas

- ALEGRE, M. A. FARRÉ, M., SABES-FIGUERA, R., & TODESCHINI, F. (2017). *Guia pràctica 15. Guia pràctica d'avaluació de programes del tercer sector social*. Ivàlua. https://ivalua.cat/sites/default/files/201910/22_06_2017_07_58_20_Guia_15_tercersector.pdf
- ASGHAR, M., & ROWE, N. (2016). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 57, 117-125.
- AQU (2009). Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a. http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf
- AYUSTE, A., ESCOFET, A., OBIOLS, N. & MASGRAU, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros. Vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2), 169-183.
- BLANCH, S., EDO, M., & PARÍS, G. (2018). *Rúbrica per a millorar les competències personals i prosocials a través de la implementació de projectes ApS durant el prácticum als graus de mestres d'infantil i primària. Projectes de compromís social entre futurs mestres d'Educació Infantil i les escoles*. X Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació. Universitat de Girona.
- BLANCH, S., EDO, M., & PARÍS, G. (2020). Mejora de competencias personales y prosociales a través de Prácticums con Aprendizaje-Servicio en la Universidad. *REDU*, 18, 123-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076>
- BLANCH, S., COMES, P., EDO, M., ESTRADA, J., GIMENO, X., MORON, M., PARÍS, G., & PEIRE, T. (2016). *Qüestionari d'autoavaluació de competències i habilitats personals i prosocials*. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/145653>
- 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. En M. Pérez Ferra & J. Rodríguez Pulido (Coords), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 47-66). Octaedro.
- BOSCH, C., & BATLLE, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, p. 64-68.
- BROWN, J.M., & SCHMIDT, N.A. (2016). Service-Learning in undergraduate nursing education: where is the reflection? *Journal of professional nursing*, 32(1), 48-53.
- CANO, A., & CABRERA, F. (2018). Atributos actitudinales de la Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global: ¿Currículum oculto del Aprendizaje-Servicio? En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M.C. Sánchez. (Eds.), *El aprendizaje-servicio en la universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 115-120). Comunicació Social.
- CHIVA, O., & MARTÍ, M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores: conceptualización y propuestas de aplicación*. Graó.

- COMISSIÓ EUROPEA (2017). Educación para la Ciudadanía en las escuelas europeas. Madrid: *Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa*. <http://blog.intef.es/cniie/2017/11/15/educacion-para-la-ciudadania-en-las-escuelas-europeas-2017/>
- DOLZ-MESTRE, J. & LLEUTENEGGER, F. (2015). L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants?. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, nº 18, 7-16.
- EDO, M., & BLANCH, S. (2016). *El patio de los deseos. Un proyecto de Aprendizaje-Servicio*. Walters Kluwer. https://gent.uab.cat/mequeedo/sites/gent.uab.cat/mequeedo/files/El-patio-de-los-deseos%20Edo_Blanch.pdf.
- EU (2015). Estrategia Universidad 2015. Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14872.pdf&area=E>.
- FUERTES, M. T. (2014). *El ApS en el Practicum de la formación inicial del profesorado. Estrategia para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional*. Publicia.
- FUERTES, M.T. (2014). Modelo de sistematización en los proyectos sociales de ApS (UIC). *Historia y Comunicación Social*, 19, 175-186 .
- FUERTES, M.T. (2014). Las tutorías como elemento clave en la formación de competencias transversales. En Visa, M. (coord.). *El EEES como marco de desarrollo de las nuevas herramientas docentes* (pp.213-234). Editorial Visión Libros.
- FURCO, A. (1997). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, in: *Expanding Boundaries: Combining Service and Learning*. Corporation for National Service.
- GARCIA-CANO, M., HINOJOSA, E., ALCALDE, I., ÁLVAREZ, A., CERRILLO, J.A., HIDALGO, M.D., & MARTÍNEZ, J. (2019). Aprendizaje-Servicio: aprender desde la experiencia y la reflexión. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8(3), 74-87.
- 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/https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- GONZÁLEZ, J., & WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase, 1*. Universidad de Deusto.
- HAAS, V., & ARRIAGADA, G. (2018). Reflexión, acción y crecimiento de los docentes en formación en las aulas de matemática. *Transformación*, 4 (3), 297-309.
- HO, L.; PANG, P., & YEUNG, J. (2020). Learning through reflection: enhancing nursing student experiences of primary health care (PHC) placement. *Proceedings of the 3rd International Conference on Service-Learning* (pp. 24-30). Hong Kong Polytechnic University.
- LORENZO, M.M.; FERRACES, M.J.; PÉREZ C., & NAVAL, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61.
- LUNA, E. (2017). Recursos para implementar un proyecto de aprendizaje servicio. En L. Rubio y A. Escofet. (Eds.), *Aprendizaje servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad* (pp.153-162). Octaedro.

- MAIER, A., DANIEL, J., OAKES, J., & LAM, L. (2017). *School improvement strategy: a review of the evidence*. Learning Policy Institute.
- MENDIA, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- MIRÓ-MIRÓ, D. (2019). *Desarrollo del pensamiento crítico y la acción empoderada del estudiantado universitario en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)*. Tesis Doctoral. Girona. <https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/668332/Tdmm1de1.pdf?sequence=2&isAllowed=n>
- MORÍN-FRAILE, V., ESCOFET, A., ESPARZA, M., NOVELLA, A., & LAURA RUBIO (2020). *Guia 1. Aprentatge servei i pràctica reflexiva*. Associació catalana d'universitats públiques. <http://www.acup.cat/sites/default/files/2020-07/GUIA%201%20-%20Aprentatge%20servei%20i%20pra%CC%80ctica%20reflexiva.pdf>.
- MORÓN, M. (2019). La festa del dibuix Un projecte d'Aprentatge Servei. 3º edició. <https://serveis.uab.cat/canalce/node/840>.
- NCES. (2002). Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives. <http://nces.ed.gov/publicsearch/>
- OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations*. OCDE.
- PÁEZ, M., & PUIG, J.M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- PARÍS, G., BLANCH, S, COMES, P., EDO, M., ESTRADA, J., GIMENO, X, MORON, M., & PEIRE, T. (2017). *Rúbrica d'autoavaluació de competències i habilitats personals i prosocials*. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/169417>
- PÉREZ, L.M., & OCHOA, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad. Revista de educación*, 2(12), 175-187.
- PUIG, J.M. (Coord.) (2015). *11 ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.
- PUIG, J. M., MARTÍN, X., & BATLLE, R. (2008). Com començar una experiència d'aprenentatge-servei. Centre promotor d'ApS en Catalunya. http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Guia_com_comencar_REVISADA.pdf.
- PUIG, J. M., MARTÍN, X., RUBIO, L., PALOS, J., GIJÓN, M., DE LA CERDA, M., & GRAELL, M. (2014). *Rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d'APS*. Barcelona:UB-Centre Promotor ApS. Universitat, Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Document electrònic.https://aprenentatgeservei.cat/wpcontent/uploads/guies/aps_autoevaluacio_cast_mini_IMPA4.pdf.
- REAL DECRETO 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, BOE núm. 184, (2014).
- REAL DECRETO 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, BOE núm.318, secció 1 (2007).

- RAYA, E., & CAPARRÓS, N. (2013). Acompañamiento como metodología de Trabajo Social en tiempos de cólera. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1), 81-91.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S., & PRADES, A. (Coord.) (2009). *Guía para la evaluación de las competencias en medicina*. AQU.
- RUBIO, L., & ESCOFET, A. (2018). *Aprendizaje-Servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro.
- SCHÖN, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- SCHULZ, W., FRAILLON, J., ANLEY, J., LOSITO, B., & KERR, D. (2010). *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana. Marco de la evaluación*. Ministerio de Educación.
- SERVICE LEARNING 2000 CENTER (1996). *Service Learning Quadrants*. Palo Alto, CA.
- TAPIA, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.
- TUNING, P. (2002). The Tuning Educational Structures in Europa Project. http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunnig.pdf.
- VÁZQUEZ, S., LIESA, M., & LOZANO, A. (2015). El desarrollo de competencias transversales en los alumnos de magisterio a partir de la metodología de aprendizaje servicio. Recreos cooperativos e inclusivos. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 3(2), 1-21.
- VILLA, A., & POBLETE, M. (2007). *Aprentatge basat en competències. Una proposta per a l'avaluació de competències genèriques*. Universitat de Deusto.
- WEINBERG, J., & FLINDERS, M. (2018). Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education. *British Educational Research Journal*, 4(44), 573-592.
- XARXA D'APRENTATGE SERVEI DE LES UNIVERSITATS CATALANES (2019). *Guia 0. Fer aprenentatge servei a la universitat. Associació catalana d'universitats públiques*. http://www.acup.cat/sites/default/files/2019-05/GUIA%20Fer%20aprenentatge%20servei%20a%20la%20universitat_DEF.pdf
- ZABALZA, M. (2006). Organitzar el Practicum en un model de competències. *Perspectiva Escolar*, 307, 2-16.
- ZAYAS, B., GONZÁLEZ, V., & GRACIA J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), pp. 1-15.