

EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UAB, APOSTANDO POR EL PRÀCTICUM

Mequè Edo
Sílvia Blanch
Carme Armengol
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

Este artículo se centra en exponer los resultados de la implantación del Grado de Educación Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona desde su inicio en el año 2009 hasta el momento actual, 2014. Se reporta información sobre diferentes aspectos relacionados con el perfil y el rendimiento de los estudiantes y profesores, así como la organización del prácticum, como asignatura vertebradora de todo el grado. Los resultados muestran aspectos positivos en relación al rendimiento de los estudiantes y a su satisfacción con el profesorado. Sin embargo la captación del alumnado de género masculino es aún un aspecto a mejorar. También cabe mejorar en la contratación de profesorado que en su mayoría goza de una gran inestabilidad contractual y por lo tanto, muestra dificultades para poder implicarse plenamente en el grado. Finalmente, se valora muy positivamente la realización de un prácticum en cada curso y se destaca el éxito de la implantación innovadora de los proyectos de Aprendizaje-Servicio en las prácticas del último curso.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil - Formación de Maestros – Prácticum - Aprendizaje-Servicio - Competencias Profesionales - Competencias Prosociales,

ABSTRACT

This paper presents the results of the Early Childhood degree of the Universitat Autònoma de Barcelona from its implementation in 2009 to 2013. Data covered includes the profile and achievements of both the students and professors involved in the Early Childhood Degree. Also, results emerging from the students placements in the schools during each course. The results demonstrate positive outcomes regarding both the students achievements and their satisfaction with the professors. However, it is clear there needs to be a greater emphasis on encouraging male students. A major area of concern is the professors contractual situation. Most of them involved, in fact, do not have stable contracts, working on a so called temporary basis. This instability by definition impacts on their commitment to the degree, meaning it is difficult to get deeply involved and often they have to commit to other work outside the university. To summarize, the feedback from the students placements in each of the four years has been very positive, highlighting the success of the Service Learning projects since its implementation.

KEYWORDS

Early childhood Education - Initial teachers' training – Placement - Service-Learning - Professional competences - prosocial competences.

1. INTRODUCCIÓN¹

En este artículo se presenta la situación en que se encuentra el Grado de Educación Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona. Se trata de un estudio de naturaleza evaluativa que documenta como se ha llevado a cabo la implementación del nuevo Grado. Puede tener interés para otros investigadores que acaben reconstruyendo, analizando y emitiendo juicios con éste y otros casos sobre lo que supuso la reforma de los títulos relacionados con la formación de maestros.

En primer lugar vamos a mostrar datos en relación al estado general de la titulación, haciendo un recorrido que va desde su inicio (2009) hasta la actualidad (2014). En segundo lugar, nos centraremos en uno de los aspectos más característicos de estos estudios: el prácticum, o mejor dicho en la secuencia de prácticums que conforman el título.

2. EL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA EN DATOS.

El Grado de Educación Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona empezó a implantarse en el curso 2009-2010. En julio de 2013 se graduó la primera promoción. En la actualidad, a pesar de las dificultades económicas y sociales ya conocidas, el Grado de Educación Infantil (GEI) goza de buena salud por lo que se refiere a alumnado matriculado.

- *Datos de preinscripción (2009-2014)*

En los últimos cinco años la demanda ha superado con creces a la oferta. Tenemos una media de 2040 solicitudes por año para cubrir una oferta de tan solo 150 plazas. Las solicitudes, en primera opción, siempre doblan las plazas disponibles.

- *Nota de acceso al GEI UAB (2010-2013): Media 10,2*

Tabla 1. Nota de acceso al GEI de la UAB

Año	Nota de corte	Nota media de entrada
2014	6,28	8,80
2013	9,10	9,87
2012	9,67	10,34
2011	9,07	10,08
2010	10,50	10,65

Como podemos observar la nota de corte es alta, pero la nota media de los estudiantes que acceden al Grado de Educación Infantil en la UAB supera,

¹ Todos los datos que se referencian en este artículo en relación al Grado en Educación Infantil se pueden consultar en <http://www.uab.cat/web/estudiar/llistat-de-graus/el-grau-en-xifres/educacio-infantil-1297754209672.html?param1=1232089769177>

en algunos casos, un punto o más a la nota de corte. Ello se debe a la gran cantidad de solicitudes existentes.

También puede apreciarse el importante descenso de la nota de corte de este último año (2014). Este dato se explica por el hecho de que la Generalitat de Catalunya estableció que sólo se permite acceder, a los grados de maestro, con una nota media igual o superior a cinco en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAAU) en las asignaturas de Lengua y Literatura Catalana y Castellana.

Esta medida también afecta a los estudiantes que proceden de ciclos formativos de grado superior, estudiantes que con anterioridad estaban exentos de dicha prueba. A nuestro entender este cambio es positivo puesto que todo estudiante que acceda al grado ha pasado por un mismo examen de lenguas. Ello repercute en la nota de acceso que resulta más ajustada y real que la anterior y en el perfil de estudiantes de nuevo ingreso, tal y como explicamos a continuación

- *Vía de acceso de los estudiantes de nuevo ingreso*

El alumnado accede a la universidad por diferentes vías. La mayor parte proviene de Bachillerato (PAAU- Proves d'accés a la Universitat) y de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) y otros, en menor porcentaje, pueden acceder por cambios de estudios, mayores de 25 años, segundas carreras, etc.

El Grado de Educación Infantil ha tenido un comportamiento atípico des del año 2010 en el que podemos decir que se invirtieron los porcentajes creando una situación de desequilibrio en relación a la vía de acceso, tal y como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2. Vías de acceso al GEI de la UAB

	PAAU	CFGS	Cambio universidad	Segunda carrera, Mayores 25 años, otros	Alumnos nuevo acceso
2014	76 (58%)	46 (35%)	6 (5%)	3 (2%)	131
2013	34 (23%)	94 (65%)	10 (7%)	7 (5%)	145
2012	30 (19%)	106 (67%)	15 (9%)	8 (5%)	159
2011	37 (24%)	94 (62%)	17 (11%)	5 (3%)	153
2010	14 (8%)	112 (66%)	24 (14%)	19 (12%)	169
2009	78 (51%)	29 (19%)	37 (24%)	10 (6%)	154

En el 2009, más de la mitad del alumnado procedían de Bachillerato, un 19% de CFGS, un 24% por cambio de universidad y un 6% de otras vías. En el 2010 (con la aplicación del nuevo modelo de acceso a la universidad), solo un 8% de alumnos procedentes de Bachillerato pudieron acceder a estos estudios. De 169 alumnos de nuevo ingreso, solo 14 procedían de las PAAU. Ello creó un fuerte malestar entre los estudiantes que procedían de esta Vía de Acceso

creando situaciones injustas y poco comprensibles. Se introdujo alguna medida correctiva en la norma que corrigió débilmente la situación pero que no dio respuesta al problema creado.

En este último año (2014) la situación se invierte nuevamente a causa de la medida introducida por el Departamento de Universidades de Catalunya y comentada anteriormente. Una parte del examen de acceso a la universidad es compartido por todos los aspirantes, las proporciones se reequilibran y son más equitativas. Nos parece muy oportuno que todos los estudiantes que quieren acceder a esta carrera se examinen, al menos, de algunas asignaturas fundamentales, en el mismo momento y con el mismo baremo.

- *Perfil de los estudiantes de nuevo ingreso por lo que se refiere al género*

La tabla 3 refleja la gran desproporción que existe entre el número de hombres y mujeres que acceden a hacer los estudios del Grado en Educación Infantil. La media de estos últimos cinco años es de 4,2 hombres por promoción.

Tabla 3. Perfil de los estudiantes de nuevo ingreso

Curso	Mujeres	Hombres	Edad
2013	140	5	21
2012	152	7	21
2011	150	3	21
2010	166	3	23
2009	151	3	22

En estos últimos años se ha incidido especialmente en este aspecto realizando algunas acciones encaminadas a buscar el equilibrio entre géneros. Se puede decir que se ha doblado el número absoluto respecto los tres años anteriores, pero el punto de partida es tan bajo que sigue existiendo una desproporción no deseada. La excesiva feminización de estos estudios, y en consecuencia de esta profesión, no tiene razón de ser. Los ex-alumnos hombres de educación infantil suelen encontrar trabajo antes que sus compañeras y los centros escolares destacan como un aspecto muy positivo tener un equipo integrado por trabajadores de ambos sexos.

Desafortunadamente, este es un tema pendiente en el que hay que seguir trabajando des de toda la comunidad puesto que la escuela debería ser un reflejo de la sociedad, rica en la diversidad, también de género.

- *Resultados académicos (hasta 2013)*

En relación a la docencia, el hecho de alternar sesiones de gran grupo (75-80 alumnos) con actividades de seminarios (25-40) permite, hasta cierto punto, que los profesores realicen seguimientos y apoyos más ajustados a los alumnos y esto incide en sus resultados positivos. El hecho de que no se puedan evaluar las asignaturas con un único examen, obliga al profesorado a

realizar una mayor diversidad de tareas evaluables y a utilizar, por parte de los alumnos, las horas de tutorías individuales para revisiones y ayudas puntuales. Todo ello acaba incidiendo en los buenos resultados de nuestros estudiantes, como muestra la tabla 4. Diríamos que en general los alumnos se sienten bien acompañados.

Tabla 4. Resultados académicos

Rendimiento académico: Resultados de las evaluaciones de los alumnos expresados en términos de tasa de rendimiento (créditos superados / créditos matriculados) y en tasa de éxito (créditos superados / créditos presentados)	96%
Tasa de graduación: Relación porcentual entre los estudiantes de una cohorte de entrada que se han graduado el año previsto de graduación o el año siguiente, con respecto al conjunto de estudiantes de esta cohorte.	90%
Tasa de eficiencia: Relación porcentual entre los créditos teóricos del plan de estudios de los que se tenían que matricular el conjunto de graduados de un curso académico, respecto a los créditos que realmente han matriculado este conjunto de graduados.	95%
Tasa de abandono: Relación porcentual entre los estudiantes de una cohorte de entrada que sin haberse graduado, no han sido matriculados ni el año previsto de graduación ni el año siguiente, con respecto al conjunto de los estudiante de esta cohorte.	7%

- *Tiempo de dedicación al GEI según categoría profesorado*

La situación contractual actual del profesorado es muy preocupante, casi dramática. Como se puede observar en la tabla 5, en el último curso (2013) el 80% de la docencia la realizan profesores que no poseen un contrato estable (asociado, lector u otros), hecho que impide, obviamente, su total implicación en la titulación.

Tabla 5. Dedicación al GEI en función de la categoría del profesorado

Curso	Catedrático y titular de universidad Tiempo completo	Agregado (contratado doctor) Tiempo completo	Lector (Ayudante doctor) Tiempo completo	Asociado Tiempo parcial	Otros Tiempo parcial	Horas totales
2013	13%	7%	4%	51%	25%	8143 h.
2012	15%	7%	9%	50%	19%	8181 h.
2011	15%	7%	11%	50%	17%	6821 h.
2010	17%	9%	13%	45%	16%	4672 h.
2009	15%	10%	22%	33%	20%	2661 h.

Entendemos que una plantilla teóricamente equilibrada debería tener alrededor de un 50% de contratos estables a tiempo completo, un 30% de

contratos de profesores en vías de formación y otro 20% de asociados reales, maestros y otros profesionales en activo que aportaran miradas más próximas a la realidad laboral. Sin embargo estamos muy lejos de tener una plantilla equilibrada y la tendencia de los últimos años ha ido a peor. Comentamos a continuación un par de situaciones bajo nuestro punto de vista, como mínimo alarmantes.

La primera se centra en el descenso de los contratos de lector -contrato a tiempo completo, con alguna perspectiva de futuro y de perfil muy adecuado para procesos de formación como futuros profesores universitarios-, pasa del 22% (2009) al 4% (2013). Mal presagio si entendemos que este perfil es el que deberá sustituir a las futuras jubilaciones.

La segunda se centra en la figura del profesorado asociado. Si observamos la evolución que se ha dado entre desde el 2009 hasta el 2013 vemos como el porcentaje de profesorado asociado ha aumentado de forma especial, pasando del 33% de dedicación al 51% del total de las horas lectivas del grado. Estos datos implican que más de la mitad del profesorado tiene más de un trabajo que atender y no puede implicarse en la facultad como debería hacerlo si estuviera a tiempo completo.

La buena gestión de un grado requiere que el profesorado participe en reuniones de coordinación, acepte ser tutor der algún grupo, asista a las reuniones de profesorado, se implique en seminarios internos, etc. Demasiado a menudo te sientes mal, como coordinador, al convocar a trabajadores más allá de sus obligaciones y te sorprendes gratamente de la alta participación e implicación de la mayoría de ellos. Una vez más eres consciente que el voluntariado nos ha hecho –históricamente- y nos hace fuertes pero su abuso e institucionalización, a la larga, nos debilita.

Otro dato relevante del profesorado que imparte docencia en el grado de educación infantil, es la proporción de doctores.

Tabla 6. Horas impartidas por profesorado doctor

Curso	Horas totales	Horas impartidas por un profesor Doctor
2013	8143 h.	4228 h.
2012	8181 h.	4536 h.
2011	6821 h.	3773 h.
2010	4672 h.	2568 h.
2009	2661h.	1669 h.

En la tabla 6 observamos que desde 2009 hasta la actualidad la proporción de horas de clase impartidas por doctores y no doctores se mantiene. El 55% de la docencia es impartida por profesores doctores y el 45% por no doctores. Proporción muy razonable y adecuada, aunque gratamente sorprendente dada la tipología de contrataciones mencionada.

- *Evaluación de la actividad docente del profesorado*

En nuestra universidad se realizan unas encuestas de satisfacción a los estudiantes con el objetivo de conocer la evaluación de la actividad docente por parte del alumnado de forma regular. Los ítems a evaluar son:

Este/a profesor/a...

P1. Se expresa con claridad en sus exposiciones y/o explicaciones.

P2. Nos anima a ser activos en las actividades de aprendizaje (a preguntar ya participar, etc.)

P3. Es accesible para ser consultado en los horarios y forma acordados (tutorías presenciales o virtuales)

P4. Responde claramente las consultas que le planteamos sobre la materia.

P5. Aprovecha los resultados de las actividades de evaluación para hacernos comentarios que nos ayudan a mejorar.

P6. Con este/a profesor/a he aprendido.

En la tabla 7 mostramos los datos con los resultados obtenidos en los cuatro últimos años. Se observa como los resultados de las encuestas de satisfacción de los estudiantes de Educación Infantil mejora año a año. El último año evaluado (2013) la media de la titulación es 3.34 sobre 4; es decir un 8,35 sobre 10. Esto es, objetivamente, un buen resultado atendiendo a las dificultades y complicaciones hasta ahora mencionadas y más si consideramos que la participación es muy alta alcanzando casi un 90%.

Tabla 7. Evaluación de la actividad del profesorado

Año	participación	calificación entre 0 y 10
2013 / 2014	89%	8.35
2012 / 2013	84%	8.10
2011 / 2012	68%	7.55
2010 / 2011	65%	6.80

Esta encuesta de evaluación ha sido muy útil durante muchos años, ya que los resultados informan en relación al profesorado, a los departamentos, por facultades, por titulaciones, etc. Desafortunadamente, durante el presente curso, se ha procedido a administrar la evaluación en formato on-line. Este hecho ha provocado un descenso muy importante de la participación (17%) por lo que los resultados obtenidos no resultan tan fiables como cuando la encuesta era presencial y por lo tanto la participación era mayor.

- *En síntesis*

El GEI de la UAB son unos estudios que tienen mucha demanda, aspecto que influye en la alta nota de entrada de los estudiantes al grado. Las vías de acceso mayoritarias son las PAAU y los CFGS. En la actualidad estos dos perfiles de entrada están más equilibrados que en años anteriores y dentro de las clases se complementan y enriquecen las dinámicas de participación. La

proporción entre el alumnado femenino y el masculino no es la deseable. La experiencia nos muestra que los hombres pueden atender de forma exquisita, también, a los niños y niñas de infantil. Los resultados académicos de los estudiantes son muy correctos. Las evaluaciones de los profesores, por parte de los alumnos, son muy buenas y con una clara tendencia de mejora año a año, pero la situación contractual del profesorado es altamente preocupante. Tenemos estudiantes y profesores de calidad y con alta implicación pero es urgente que la tendencia en las condiciones laborales de los docentes empiece a cambiar o realmente pelagra todo el trabajo realizado hasta ahora.

3. EL PRÁCTICUM DEL GEI DE LA UAB

Al término del curso 2013-14 se graduó la segunda promoción del Grado en Educación infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Después de estos primeros años estamos en disposición de realizar una primera revisión de los planes de estudio, del diseño general y de los prácticums. A través de dicho análisis, se han detectado necesidades de mejora en distintos aspectos, pero cabe destacar que la valoración inicial del diseño de los prácticums es muy positiva. La secuencia y los instrumentos formativos son valorados muy positivamente por los alumnos que cursan estos estudios y también, de forma consistente, por los maestros que los acogen en sus centros durante los periodos de prácticas. A pesar que muchos alumnos desearían que las prácticas se planificaran de forma más condensada y en periodos intensivos, en el PIII y PIV, el diseño permite alargar la estancia en el tiempo para planificar proyectos y poder ver el progreso de los niños y niñas a lo largo del semestre, así como periodos escolares diferentes, como el inicio de curso, final de curso, etc.

En este sentido, desde la facultad se entiende que los diferentes prácticums son las asignaturas más importantes del grado porque permiten al alumnado acercarse y poner en práctica de forma significativa su rol como maestros y los conocimientos aprendidos. A su vez, el prácticum permite desplegar las competencias profesionales relacionadas con actitudes inter e intra personales necesarias para trabajar con criaturas y difíciles de practicar en las aulas de la universidad (Cabrerizo, Rubio, Castillo, 2010).

3.1 Los cuatro prácticums del Grado de Educación Infantil de la UAB

El Grado de Educación infantil de la UAB ha apostado por ofrecer a los estudiantes un prácticum en cada curso del grado. A continuación se presentan brevemente.

Durante el **primer curso**, el alumnado tiene un primer contacto inicial con la escuela y el contexto en que se ubica, cursando el prácticum I (6 créditos). Durante dos semanas, los alumnos organizados en grupo se distribuyen en diferentes aulas de infantil o primaria de un mismo centro escolar. El objetivo es hacer una observación de carácter global del entorno social, escolar, la organización del centro y la vida en el aula.

En **segundo curso**, en el Prácticum II (12 créditos), los alumnos asisten durante siete semanas seguidas a una escuela infantil con niños menores de

tres años. En este prácticum, los futuros maestros planifican unas intervenciones supervisadas por el maestro del aula y su tutor en la universidad. Es aquí donde se introducen instrumentos formativos que promuevan el desarrollo de la competencia *mirada profesional a las situaciones de enseñanza y aprendizaje*.

En tercero, cursan el prácticum III, (14 créditos). En este caso realizan su estancia en la segunda etapa de Educación Infantil (3-6 años), desde finales de enero hasta acabar las clases en junio. Hacen dos periodos intensivos, uno al inicio, para conocer la escuela y otro al final, para facilitar la intervención de la unidad de programación diseñada por ellos mismos. El resto del tiempo, asisten a la escuela una vez por semana.

Finalmente, los alumnos **de cuarto**, con la experiencia de los tres prácticum anteriores cursan el prácticum IV, (12 créditos). El objetivo general de esta asignatura es que puedan poner en práctica las competencias que han ido adquiriendo durante el Grado. Se les anima a observar las necesidades de la escuela y a escoger un proyecto educativo de una de estas modalidades: (a) Proyecto de intervención didáctica; (b) Proyecto de centro; (c) Proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS). Éste último ha sido una opción innovadora que empezamos a ofrecer hace dos cursos y que ha tenido una gran acogida por parte de escuelas, alumnos y profesores. El 70% de tutores de P-IV de la UAB han acompañado a sus alumnos en proyectos ApS, que se han centrado en mejorar: patios, ambientes de aprendizaje, cancioneros, huertos urbanos, rincones de aprendizaje, uso de nuevas tecnologías, reciclaje o las emociones en la etapa infantil.

Cabe destacar que durante las prácticas, los estudiantes cuentan con tutorías prácticamente semanales en pequeños grupos (máximo 9 alumnos pero a menudo son menos) para poder compartir experiencias reflexionar y diseñar sus proyectos con los tutores de la universidad

3.2 Los tutores universitarios y los contenidos centrales de los prácticum.

Los tutores de estas asignaturas provienen de distintos departamentos de didácticas específicas, psicología y pedagogía, y casi siempre imparten simultáneamente asignaturas de sus disciplinas en el Grado de Educación Infantil. Los futuros maestros, focalizan sus propuestas didácticas para los niños de infantil, en función de la especialidad del tutor universitario que los guía. De esta forma favorecemos que la mayoría de futuros maestros puedan vivir un prácticum (PII, PIII o PIV) en el que la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, de la lecto-escritura, de ciencias, etc. sea el eje central de su observación, diseño, implementación y reflexión.

Los tutores, acompañan el proceso de aprendizaje de los alumnos durante el periodo de prácticas, presencialmente en pequeños grupos de seminarios, además de las consultas individuales (presenciales o virtuales) que puedan surgir. Cada tutor debe visitar la escuela de prácticas al menos una vez durante la estadía de sus alumnos en el centro de prácticas. Estas visitas son muy positivas para compartir criterios y acompañar mejor a cada estudiante.

3.3 Los centros que acogen nuestros alumnos

Los centros docentes que acogen a nuestros alumnos en prácticas son *Escoles Bressol* (niños/as de cero a tres años) y parvularios (alumnos de tres a seis años) mayoritariamente de titularidad pública. Para ser centro formador deben presentar una solicitud al *Departament d'Ensenyament*, y ésta ha de ser validada positivamente. Desde la Universitat Autònoma de Barcelona realizamos varios encuentros entre maestros y directores de centros con directivos y tutores de la universidad. Los tutores de la universidad visitan los centros que acogen el alumnado en prácticas en varias ocasiones y a menudo ayudan a los maestros en activo realizando seminarios o conferencias. A su vez, maestras de las escuelas participan en las conferencias realizadas al inicio de cada prácticum o asisten a las presentaciones finales de los prácticum. De esta forma se van creando vínculos estables entre las escuelas que desean reflexionar e innovar al mismo tiempo que nos ayudan, de verdad, a formar a los futuros maestros.

Como vemos las condiciones generales creadas son suficientemente buenas para que los futuros maestros vivan y se impliquen en la enseñanza y el aprendizaje de los más pequeños.

3.4 Prácticum IV: Diseño e implementación de proyectos de innovación donde se valoriza la implicación social y la capacitación profesional proactiva.

En este último apartado profundizaremos más en lo que significa el prácticum IV y expondremos ampliamente una de las tres opciones que proponemos, el Proyecto Aprendizaje Servicio (ApS).

Los objetivos del PIV son:

- (1) Conocer la realidad educativa de una escuela de Infantil y Primaria o de un jardín de infancia;
- (2) Ubicar un proyecto de innovación en los planteamientos institucionales de la escuela;
- (3) Diseñar y llevar a cabo un proyecto educativo en la escuela y/o el aula.

Se motiva a los estudiantes a observar las necesidades de la escuela y a escoger un proyecto educativo de una de estas modalidades:

- (a) Proyecto de intervención didáctica;
- (b) Proyecto de centro;
- (c) Proyecto de aprendizaje servicio (ApS).

El Aprendizaje Servicio (ApS) es un método de aprendizaje basado en un enfoque educativo donde se valora explícitamente la cultura de la implicación social y de la capacitación profesional proactiva, tratando a los futuros maestros como agentes de cambio en la comunidad en la que participan (González y Montes, 2008; Martínez, 2008; Puig y otros, 2007; Tapia, 2006). El ApS se ha relacionado con lo que en la literatura anglosajona ha identificado como *Engagement*, que hace referencia a la implicación y responsabilidad social. Trowler (2010), ha hecho una extensa revisión científica sobre el tema, su potencialidad y resultados. Este autor define este tipo de proyectos exponiendo que:

Se caracterizan por el tiempo, esfuerzo y otros recursos relevantes invertidos, tanto por los estudiantes como por las instituciones en las que se intenta optimizar la experiencia, potenciar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, y a su vez, también el rendimiento y la reputación de la institución (Trowler; 2010:3).

En el ámbito universitario, Folgueiras, Luna y Puig (2013) exponen que el uso de esta metodología permite al estudiante comprometerse directamente con aquellos a quién da un servicio, ajustándose a sus necesidades y contexto. Así, el ApS ayuda a los estudiantes a desarrollar los valores de las sociedades democráticas y plurales relacionando contenidos curriculares de disciplinas diversas junto con el servicio a la comunidad.

Hasta el momento, las valoraciones de los alumnos, de los tutores de la universidad y de los maestros de las escuelas que han participado en este tipo de proyectos, ha sido muy satisfactoria (Blanch, Edo y Comes, 2013; Comes, Peire, Morós, Guitart, 2013), por lo que desde el grado, se quiere seguir potenciando activamente. Actualmente se cuenta con una ayuda económica para poder implementar actuaciones relacionadas con la perspectiva del *Engagement* en el prácticum de la facultad (ARMIF 2104, otorgada por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, AGAUR).

4. ¿CÓMO REALIZAR UN PRÁCTICUM APS?

El esquema general del proceso de realización de este prácticum con ApS se compone de seis apartados:

1. Los alumnos ubicados en un mismo centro (tres, cuatro de promedio) realizan un análisis de la realidad educativa del centro y su contexto. A través de esta mirada crítica y constructiva de la realidad escolar, los estudiantes detectan posibles necesidades de la escuela. Estos aspectos, se comentan y comparten con la dirección del centro y su tutor de la universidad, llegando por consenso de las tres partes a focalizar en un tema concreto.
2. Una vez concretado su foco de atención empiezan a desarrollar una propuesta de proyecto de innovación adecuado, justificando y argumentando su validez en dicho entorno. Dicho proyecto se define de manera que los estudiantes aprendan de manera significativa los objetivos curriculares de la universidad, y a su vez, que aportan un servicio a la institución al dar respuesta a una necesidad del centro. En estos ApS, el compromiso del estudiante y el equipo directivo de la institución, lleva a implicar a la comunidad educativa, desde todos los implicados en la escuela, pero a menudo, también fuera de ella (ayuntamiento, tiendas, vecinos, otros centros...). En este sentido, tal como señala el *Service-Learning 2000 Center* de la Universidad de Stanford (1996), se están dando los dos elementos claves del ApS: el aprendizaje curricular (según los objetivos de la asignatura) y el servicio a la comunidad.
3. A continuación 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.

Hacen también un cronograma bien detallado (aunque flexible durante la ejecución) y un cálculo de presupuesto.

4. Implementan la propuesta, readaptando el proyecto a la realidad y ajustando la propia acción a los imprevistos. Esta fase se comparte activamente con los educadores del centro y el tutor de la universidad, reflexionando y evaluando su propia acción y la marcha general del proyecto. Durante todo el proceso el estudiante lleva a cabo un proceso de reflexión que le permite ser consciente de su proceso y progreso de aprendizaje.
5. El estudiante que voluntariamente lleva a cabo un ApS siempre elabora como parte del proyecto un producto final material que queda físicamente en el centro. A su vez, la institución reconoce este servicio del estudiante y lo explicita a la comunidad, a menudo en forma de fiesta abierta a los diferentes agentes implicados y abierta a la comunidad.
6. Terminan realizando una valoración centrada en una reflexión sobre lo que les ha aportado el prácticum IV a partir de una selección de evidencias que muestren sus aprendizajes. Presentan una memoria escrita y un audiovisual de 10 minutos que refleje el antes y después de su paso por la escuela.
7. Los proyectos basados en el *Engagement* van más allá de la participación y el compromiso, sino que requieren sentir e interesarse genuinamente por lo que se hace (Harper, 2009), es un compromiso que abarca tres dimensiones: comportamental, emocional y cognitiva (Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004).
8. Para ejemplificar esta modalidad ApS de prácticum se describe y documenta una experiencia.

4.1 El patio de los deseos: ejemplo de ApS en la escuela Can Montllor

Núria A., Núria Q. y Eva son tres estudiantes que el curso 2012-2013 terminan su grado universitario después de 4 años de estudios superiores. En ese curso estuvieron en una escuela pública de Terrassa realizando sus últimas prácticas. Ellas, de acuerdo con su tutora y la escuela, eligieron realizar un ApS. Una vez ubicadas en sus grupos de referencia, de 4 y 5 años, se centraron en el análisis de la realidad educativa del centro y de su entorno. Estudiaron la historia de la escuela, los elementos de identidad de su estilo pedagógico, la organización y gestión interna, la relación con las familias, etc. Mientras iban detectando posibles necesidades a través del dialogo y discusión con el equipo docente, deciden centrarse en realizar alguna mejora en el patio de la escuela. Redactan una propuesta de proyecto y la justifican teóricamente con aportaciones como:

“Un gran espacio vacío provoca comportamientos de agitación, repetitivos, cansados. En cambio, un espacio articulado y variado invita a comportamientos inteligentes: exploraciones, descubiertas, intenciones, encuentros, colaboraciones, iniciativas, proyectos, construcciones...”
(Ritscher, 2006)

Conceptualizan el patio escolar como un espacio educativo, estudian cuáles serían las funciones principales que debería proporcionar a los alumnos, cual podría ser el papel del adulto en este espacio, tipología de juegos y actividades en los patios escolares, consultan normativas vigentes, cuestiones de seguridad, etc., es decir, se documentan ampliamente para justificar y argumentar la necesidad y el valor de sus aportaciones.

El equipo acuerda que los niños y niñas de 4 y 5 años debían participar plenamente en las decisiones y proceso de mejora del patio. Las futuras maestras inician una serie de conversaciones con sus grupos centradas en: ¿Qué hay en nuestro patio? (Imagen 1) Lo dibujamos, salimos, lo comprobamos y lo completamos y ¿qué nos gustaría que hubiera?

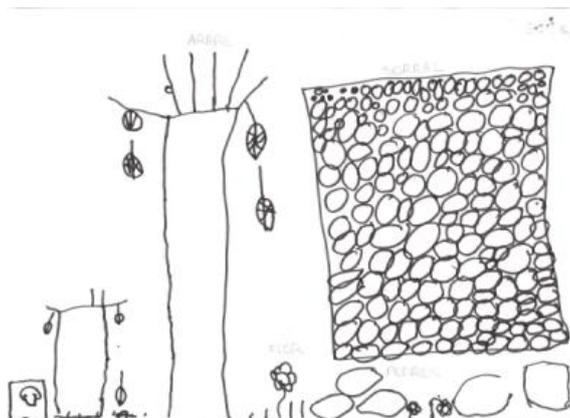


Imagen 1. ¿Qué hay en nuestro patio? Árboles, piedras, flor y arena

Se barajan varias ideas, se ven imágenes de patios con elementos atractivos y se consensua la decisión final, se registran los acuerdos para tener memoria de ellos y compartirlos con las familias (Imagen 2). El grupo de 4 años le gustaría tener una cocina con cacharros para jugar y los de 5 años quisieran unas “cabañas”. A continuación se miran y comparan distintos tipos de construcciones (Imagen 3) y se escoge realizar unos Tipis, cabañas inspiradas en la de los nativos americanos.



Imagen 2. ¿Qué nos gustaría?



Imagen 3. ¿Cómo será nuestra cabaña?

El proyecto se concreta por escrito y los objetivos de las futuras maestras de EI5, en este momento son:

Objetivos generales:

- Incluir más elementos en el patio que sigan la línea estética de la escuela, y que abran nuevas posibilidades de juego simbólico a los niños.
- Hacer partícipes a los niños de todo el proceso, ya que serán los principales usuarios de las nuevas zonas del patio.

Objetivos específicos con los niños de P5

- Decidir qué se hará en el patio según sus intereses, pero de forma realista. Conocer el origen del tipo de cabaña a realizar: ¿Qué son los tipis? ¿Quién vive en ellos?
- Ampliar los conocimientos sobre figuras geométricas. Presentación del hexágono y de la pirámide, figuras importantes para realizar el tipi.

Para nosotras:

- Crear una zona cubierta donde los niños puedan jugar: una cabaña para cada clase.
- Diseñar la forma del tipi, calcular materiales, presupuestos y temporización de la ejecución, tomando decisiones y adaptándonos a los imprevistos.

Las futuras maestras van trabajando simultáneamente a dos niveles: (1) se enfrentan a cálculos, y estudios para que las cabañas y la cocina lleguen a ser físicamente una realidad y (2) comparten dudas e investigaciones sobre el tema con los alumnos de sus aulas.

(1) Veamos algunos ejemplos. Vamos a realizar dos tipis pero ¿Exactamente qué forma tendrán? La base podría ser hexagonal pero ¿De qué tamaño? ¿Cómo podemos hacer un hexágono regular? (Imagen 4) ¿Si partimos de un círculo la longitud del radio puede ser el tamaño de cada lado? ¿Qué altura debe tener la cabaña? Tendrá forma de pirámide pero ¿Cuánto debe medir cada arista? Etc.

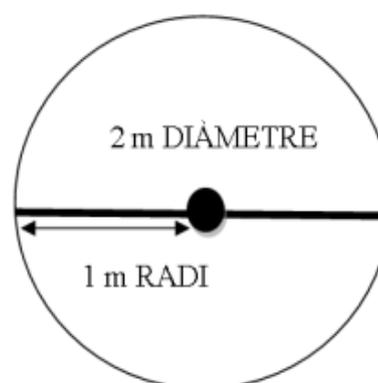


Imagen 4. ¿Cómo hacer una circunferencia con un hexágono inscrito de lado 1 metro?

¿Dónde vamos a conseguir el material? ¿Cuánto va a costar?
¿Necesitamos permiso del ayuntamiento? ¿El conserje o los padres nos podrán ayudar? Etc.

(2) Se van realizando sesiones de trabajo con los alumnos de infantil, veamos algún ejemplo.

2.1 Visionado de imágenes y dialogo centrado en ¿Quiénes son y donde viven los nativos/indios americanos? (Imágenes 5). ¿Qué sabemos de ellos? *llevan plumas en la cabeza, llevan poca ropa...* Y seguimos con ¿Qué más queremos saber? Aparecen: ¿Cómo eran sus casas? ¿Qué comían? ¿Les gusta bailar?



Imágenes 5. ¿Quiénes son los nativos/indios americanos?

2.2 En la otra sesión se retoman algunas de las preguntas, por ejemplo, ¿dónde viven los nativos americanos? En esta escuela el mapa del mundo es una herramienta cultural muy presente ya que muchas familias provienen de otros países y es práctica habitual localizar estos países e interesarse por características y costumbres de sus habitantes.

2.3 Participación en la construcción del círculo y el hexágono de la base del tipi (imágenes 6). Las futuras maestras argumentan en sus memorias que, inspiradas en Edo (2005:113), consideran que en Educación Infantil es necesario: *Contextualizar los aprendizajes matemáticos en actividades auténticas y significativas para los alumnos*, es decir en situaciones que tienen interés y valor por sí mismas y es en este contexto que tiene sentido hacer explícitos y profundizar en los contenidos matemáticos que se emplean. También argumentan que no hay que limitar ni jerarquizar los contenidos matemáticos de aprendizaje en una única secuencia (Edo y Revelles, 2004) ya que los aprendizajes matemáticos se realiza *en espiral* (Bruner, 1984) de forma que los distintos conceptos y procedimientos se retoman y se profundiza en su comprensión a medida que avanza la escolarización.

1.



Imágenes 6. Los alumnos de cinco años ayudan y participan en la ejecución del círculo y el hexágono de la base de su tipi

Situación real y vivencial que genera un contexto muy adecuado para seguir investigando en sus aulas sobre estas, y otras formas planas que ya conocía. (Imágenes 7)



Imágenes 7. Construimos hexágonos con distintos materiales

Se llevan a cabo unas sesiones parecidas centradas en el concepto de pirámide en las cuales se analizan como son sus caras laterales, si existen distintos tipos de pirámides, se construyen con diversidad de materiales y se buscan semejanzas y diferencias con otros cuerpos geométricos (Imágenes 8)



Imágenes 8. Construimos pirámides con distintas bases y las comparamos con el cono, el prisma triangular, etc.

Simultáneamente Núria, Núria y Eva siguen con la construcción de las cabañas ayudadas de familiares y conserje (Imágenes 9).



Imágenes 9. Construcción definitiva de las cabañas

Los niños de 5 años preparan coronas de indios para todos los niños, maestros e invitados; los de 4 años preparan la merienda para todos. Se bailan danzas típicas de los nativos americanos y se convoca a toda la comunidad para mostrar las novedades de nuestro patio y agradecer a Nuria, Eva y Núria su paso e implicación por el centro (Imágenes 10)



Imágenes 10. La gran fiesta final cargada de emociones

La experiencia de prácticum con ApS permitió a las estudiantes llevar a la práctica un proyecto que involucró a toda la comunidad de la escuela y a otros agentes sociales que hicieron posible mejorar un entorno tan importante como es un patio escolar. Las capacidades que estas alumnas han tenido que desarrollar, poner en práctica y/o afianzar son muchas y diversas: analizar necesidades reales de un centro escolar, trabajar en equipo, justificar el proyecto o hacer un plan económico ajustado a la realidad y llevarlo a cabo implicándose y colaborando con la comunidad y poniendo en práctica los conocimientos curriculares aprendidos en la universidad. Así, se ha dado una situación de reciprocidad y compromiso tanto por parte de las estudiantes como de la institución, cumpliendo con las condiciones del ApS, alto aprendizaje en función de los objetivos curriculares junto con un alto servicio a la institución al comprometerse en un proyecto que cubre las necesidades detectadas.

5. CONCLUSIONES

Analizando los resultados obtenidos desde el inicio del grado en el año 2009, se puede concluir que ampliar el grado a cuatro años ha permitido acompañar y formar a los estudiantes de una manera satisfactoria. El análisis que se está haciendo para valorar su implementación permitirá detectar los puntos fuertes y los que hay que mejorar para adaptarse día a día a las necesidades de la sociedad y al alumnado cambiante. Somos conscientes que los cambios drásticos que han sucedido en los últimos años han afectado a la escuela y por lo tanto, la formación de maestros, también debe adaptarse a ellos. Formar a los futuros maestros y maestras de este país es una responsabilidad muy grande porque, en algún momento, todos los niños y niñas estarán durante largos periodos de tiempo con ellos, desarrollándose como personas competentes.

Desde del grado de Educación Infantil se promueven los aprendizajes teóricos fundamentales en las diferentes áreas junto con estrategias que permitan ajustarse a diferentes entornos y personas. El alumnado, cuando se gradúa, ha de ser capaz de desarrollar su rol como maestro pero sobre todo, capaz de adaptarse, crear y buscar información para ajustarse a los diferentes contextos y situaciones imprevisibles con las que se va a encontrar. Pero aún más importante, el alumnado ha de haber desarrollado unas competencias personales y prosociales que permitan potenciar a cada niño, a cada niña, acompañar a sus familias y colaborar con sus colegas de trabajo, para avanzar un paso hacia una sociedad con una educación de calidad, respetuosa e inclusiva. En este sentido, el prácticum es la asignatura ideal para que todos estos aprendizajes puedan confluír y ponerse en práctica, como se ha visto en el ejemplo explicado. El hecho de disponer de un cuarto año, con su respectivo prácticum IV, realmente ayuda a la consecución de las competencias mencionadas.

El reto ahora es poder seguir afianzando los aspectos positivos del grado y mejorar aquellos que cabe mejorar. En este sentido, valorar el contenido y las dinámicas que se llevan a cabo en cada asignatura, permitirá avanzar hacia una mejor formación para que el alumnado, protagonista de su propio aprendizaje, pueda aprender en un entorno que lo motive a mejorar día a día.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Blanch, S.; Edo, M.; Comas, P. (2013). Aprendizaje servicio (ApS) en el practicum IV del grado de Educación Infantil. Un enfoque educativo que fomenta la implicación social del alumnado y completa su capacitación profesional. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo- Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (eds) *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. (pp. 503-516). Santiago de Compostela: Andavira.
- Cabrerizo, J.; Rubio, M. J.; Castillo, S. (2010). *El Prácticum en los grados de pedagogía, de magisterio y de educación social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Comes, P., Peire, T., Morón, M. i Guitart, J.M (2013). ApS y la cultura de la responsabilidad profesional. Proyectos de ApS en el practicum de la formación inicial de maestros y maestras de las especialidades de Educación Infantil y Educación primaria en la Universitat Autònoma de Barcelona. En Rubio, L.; Prats, E. y Gómez, L (Coord.). *Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje y Servicio en la Universidad*. (pp. 231-236.). Barcelona: ICE UB, Colección Educación y Comunidad, 8.
- Edo, M. (2005). Educación matemática versus Instrucción matemática en Infantil. En Pequito, P. y Pinheiro, A. (eds.), *Proceeding of the First International Congress on Learning in Childhood Education* (pp. 125-137). Porto, Portugal: Gailivro.
- Edo, M.; Revelles, S. (2004). Situaciones matemáticas potencialmente significativas. En Antón, M. y Moll, B. (eds), *Educación infantil. Orientación y recursos (0-6 años)* (pp.103-179). Barcelona: Praxis
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. and Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 74 (1), pp.59–109.
- Folgueiras, P.; Luna, E.; Puig, G. (2013) Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, pp. 159-185.
- González, A.; Montes, R. (Comp.) (2008). *El aprendizaje servicio en la educación superior. Una mirada analítica de los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA
- Harper, S.R. (2009). Institutional Seriousness Concerning Black Male Student Engagement: Necessary Conditions and Collaborative Partnerships. In: Harper, S.R. and Quaye, S.J. (eds.) *Student Engagement in Higher Education: Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations*. New York and London: Routledge, pp. 137–155.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Ritscher, P. (2006). *El Jardín de los secretos*. Barcelona: octaedro

Service-Learning 2000 Center (1996) *Service-Learning Quadrants*. California: Stanford University.

Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Trowler, V. (2010). Student engagement review. *The Higher Education Academy*.
