

FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y PRÁCTICAS EXTRACURRICULARES: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN

UNIVERSITY TRAINING AND EXTRA-CURRICULAR PRACTICES: A SERVICE-LEARNING EXPERIENCE TO PROMOTE INCLUSION

**María Fernández-Hawrylak, Jonathan Huelmo García, Aránzazu Uyarra Rivera,
Raquel Escudero Albanda**

Universidad de Burgos

Correspondencia: María Fernández-Hawrylak

Correo: mfernandez@ubu.es

Recibido: 23/12/19; Aceptado: 02/06/20

DOI: 10.17398/0213-9529.40.1.21

RESUMEN

Se describe una investigación basada en el estudio de caso desde la experiencia de las prácticas extracurriculares externas desarrolladas a través del Programa de Formación DUAL de la Universidad de Burgos en un centro educativo de atención preferente a alumnado con discapacidad motora, encuadrado dentro del Aprendizaje-Servicio (ApS). El objetivo es dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado del aula, y mejorar la autonomía del alumnado con necesidades educativas derivadas de una discapacidad motora. Los resultados muestran cambios en las funciones generales asignadas al profesorado por intervenir dos maestros simultáneamente en el aula y se corrobora la eficacia del Programa. Se concluye que a través de esta metodología el alumnado en prácticas ha adquirido contenidos de tipo actitudinal y procedimental, complementando su formación académica universitaria. El alumnado del aula ha mejorado sus resultados de aprendizaje y el alumnado con discapacidad motora ha aumentado su nivel de autonomía.

Palabras clave: inclusión; aprendizaje-servicio; metodologías activas; estudio de caso; análisis DAFO.

ABSTRACT

We describe a case-based research from the experience of the extracurricular practices developed inside the DUAL Training Program of the University of Burgos. The practices were carried out in a child and primary educational center that preferably attends students with motor disabilities, located in the city of Burgos. The experience fits inside the service-learning (SL). The aim is to give an answer to the needs of all the students of the classroom, and improve the autonomy of the students with special educational needs derived from a motor disability. The outcomes show some changes in the general functions assigned to the teachers due to the simultaneous intervention of two teachers in the classroom, and the effectiveness of the program is confirmed. We conclude that using this methodology makes students acquire attitudinal and procedural contents, complementing their university academic training. The students in the class improved their learning outcomes, and the students with motor disabilities increased their level of autonomy.

Keyword: inclusion; service-learning; active methodologies; case study; SWOT analysis.

Sección / Section: El Aprendizaje Servicio (ApS) en la sociedad actual

Editor de Sección / Edited by: Ana López Medialdea – Nieves Martín Bermúdez / Universidad de Extremadura, España

INTRODUCCIÓN

Hace más de cuarenta años que la aproximación al término del Aprendizaje Servicio (ApS) como “una tarea necesaria para el crecimiento educativo” (Francisco y Moliner, 2010; p. 70) es considerado como una metodología innovadora. Aunque en la actualidad no es visto totalmente como novedoso, sí es entendido como una idea actual que se lleva a cabo con pedagogías activas comprometidas con la sociedad, como pueden ser el servicio de voluntariado y la transmisión de conocimientos y de valores.

La postura más innovadora trata de ajustar el aprendizaje fundamentado en la experiencia y el servicio a la comunidad, en una única propuesta educativa coherente y estructural (Batlle, 2011; Puig y Palos, 2006). En consecuencia, se puede afirmar que sus manifestaciones incluyen como novedad que el aprendizaje del alumnado se elabora en un contexto de necesidades reales del entorno en el cual está inmerso, tratando de renovarlo (Martínez, 2010). El ApS está fusionado con el compromiso social, por lo tanto, establece una herramienta educativa y a la vez social.

Como en varios otros aspectos de la educación y de la sociedad, en el ApS se descubre un gran abanico de definiciones, tanto en la literatura nacional como en la internacional.

En Estados Unidos, por ejemplo, en la sección 111 (p. 59) de la Ley de Servicio Nacional y Comunitario (National and Community Service Trust Act of 1993, se define el ApS como un modo en el cual los estudiantes aprenden y se desenvuelven por medio de la colaboración activa en un servicio organizado, dirigido por las necesidades de la comunidad; sincronizado con un programa de servicio a la comunidad, una escuela primaria, secundaria o una universidad, y con la comunidad; que coopera para desarrollar el compromiso cívico; el cual está incorporado en el currículum académico de los estudiantes y ayuda a confortarlo, o/a integrarlo en los componentes educativos de los servicios comunitarios donde se desenvuelven los participantes; determina un tiempo planificado anteriormente para que los estudiantes reflexionen sobre la experiencia del servicio.

En nuestro entorno el ApS se entiende como una propuesta metodológica educativa que compagina procesos de aprendizaje reflexivo de conocimientos, valores y habilidades con el servicio a la comunidad, todo ello bien estructurado en el cual los componentes se preparan trabajando sobre las necesidades reales del entorno en el que se desarrollan con la finalidad de mejorarlo (Puig, 2009; Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2006; Puig, Gijón, Martín, y Rubio, 2011; Puig y Palos, 2006). El servicio simboliza una respuesta a las necesidades reales de la sociedad mediante una pedagogía activa y reflexiva, el trabajo en red y el asentamiento de relaciones de partenariado (contribución entre dos o más estructuras donde se potencia la cooperación), con un impacto formativo y transformador (Campo, 2010).

A pesar de la variedad de definiciones parece existir un acuerdo al indicar como elementos claves en el ApS: el aprendizaje de calidad y eficaz de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales enlazados con el currículum, el servicio y el trabajo voluntario que converge en la modificación de la comunidad, y el peso presencial del alumnado (Francisco y Moliner, 2010; Tejada, 2013).

El ApS ha conseguido hacerse un hueco en el sistema educativo, tanto en educación no superior como en educación universitaria, como una mejora dentro de las nuevas propuestas metodológicas; es por ello que las propias universidades están desarrollando proyectos de servicio que puedan dar respuesta a las demandas y necesidades del entorno más próximo. Todo esto se especifica tratando de crear nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, por

supuesto sin olvidar el modelo educativo de la universidad, pero uniendo el aprendizaje académico y la formación activa y participativa de los estudiantes.

Gracias al ApS pueden obtenerse numerosas posibilidades de trabajo con personas y/o colectivos tanto en riesgo de exclusión como con necesidades de cualquier tipo, lo que les convierte en agentes activos, protagonistas de su cambio personal y de mejoras en su entorno (Mendía, 2012). Por todo esto el ApS no tiene que ser un “remiendo solidario” sino una herramienta que permita transformar y cuestionar el impacto de la institución educativa, especialmente la universitaria (García y Cortina, 2015).

Es frecuente que las universidades ofrezcan programas de voluntariado para que los estudiantes actúen en distintas asociaciones o entidades de su entorno más próximo. También suelen proporcionar proyectos internacionales con el mismo carácter solidario, aunque en algunas ocasiones más enfocados al desarrollo sostenible, pero siempre teniendo en cuenta el aspecto solidario. Como señala Tapia (2006, 2007), el ApS es un proyecto que se enmarca dentro de la responsabilidad social de las universidades, puesto que su finalidad principal es mejorar las necesidades de la comunidad o del entorno más próximo.

El ApS en la universidad se considera una propuesta metodológica innovadora y en congruencia con los cambios que se están realizando y desarrollando, pues se va camino de una enseñanza más participativa y colaborativa. Dentro de las universidades, se enmarca como un proyecto que intenta aunar el aprendizaje universitario y la formación para la ciudadanía activa a través de la investigación, la participación, la acción, la reflexión y la acción social, además de una educación en valores fundamentada en la vivencia, experiencia y formulación de hábitos (Campo, 2014; Tapia, 2010). Los aspectos sociales y éticos que lo componen hacen que sea una propuesta que logra la adquisición de las competencias profesionales y para la ciudadanía activa.

Cada vez son más las universidades que escogen la opción de trabajar mediante la metodología del ApS; esto es porque dichas instituciones cada día son más conscientes de la necesidad de cambio que existe. Aunque bien es cierto que todavía queda mucho trabajo por hacer y es necesario seguir trabajando y apoyando al profesorado y a la universidad.

En el ejemplo de la Universidad de Burgos (UBU), el Servicio de Empleo Universitario UBUEMPLA, dependiente del Vicerrectorado de Empleabilidad y Empresa, se encarga de completar la formación del alumnado, mejorar su empleabilidad y motivar su capacidad emprendedora para facilitarle el acceso de un modo rápido y eficaz al mercado de trabajo cualificado. Entre sus líneas de actuación destacan los programas de prácticas en empresas, la intermediación laboral, la orientación profesional y la cultura emprendedora.

Los programas de prácticas gestionados por la UBU son: las Prácticas externas curriculares y extracurriculares, las Becas Santander CRUE-CEPYME y el Programa Universitario Cantera. Y dentro de las prácticas externas cabe destacar aquellas vinculadas a la Formación Dual Universitaria, en las que el alumnado compagina la formación académica y la formación práctica.

En el presente trabajo se describe una experiencia de las denominadas prácticas académicas externas extracurriculares. Se trata de una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes y supervisada tanto por un tutor académico de la Universidad como por un tutor empresarial del centro en el que se desarrollan las prácticas. Desde esta propuesta formativa se puede afirmar que se trata de un proyecto basado en las premisas del ApS.

En este contexto, a través de un convenio, en el curso 2017/2018 se lleva a cabo el Programa de Formación DUAL por el que estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la mención de Educación Especial (dos alumnas en esta ocasión) afianzan su formación en un centro educativo a través de prácticas externas extracurriculares remuneradas gracias a un mecenazgo, con la posibilidad de trabajar apoyando al profesorado en áreas instrumentales del currículum durante un curso escolar. Dichas prácticas enlazan con las prácticas curriculares obligatorias del Grado (Fernández, Huelmo, Escudero, y Uyarra, 2018).

El objetivo de esta propuesta es el acompañamiento a los tutores dentro del aula apoyando al alumnado de la clase, y la investigación de situaciones y problemas reales a los que el alumnado en prácticas va a tener que enfrentarse y resolver durante su futuro desempeño docente: (1) Reforzar los contenidos de las áreas instrumentales mediante una propuesta de apoyo dentro del aula que permita indagar sobre las evidencias que justifican un cambio de paradigma en las propuestas de apoyo de los maestros de atención a la diversidad al tutor de referencia. (2) Potenciar la autonomía del alumnado en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que le permiten acceder a los contenidos del currículum propios del curso en el que se encuentra.

METODOLOGÍA

Problema para investigar y objetivo

Dado el marco teórico de apoyo, y el hecho de centrarnos predominantemente en la realización de un estudio en el aula, el punto de partida será un problema a resolver dentro de la praxis educativa. El ApS contribuye a responder a las necesidades de las personas a las que se dirige, y estamos ante una situación de menores con dificultades para el pleno acceso al currículum. Con esta experiencia se tratará de mejorar la autonomía y los aprendizajes del alumnado dentro de un contexto de necesidades reales en el cual está inmerso.

Los objetivos de la investigación son: (1) analizar cómo el ApS coordinado desde la Universidad de Burgos puede contribuir a dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado del aula, y mejorar la autonomía de alumnos con discapacidad motora en particular, al producirse cambios en las funciones asignadas al profesorado por intervenir dos maestros simultáneamente en el aula; y (2) evaluar la eficacia del proyecto, enfatizando las debilidades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades del Programa.

Participantes

El proyecto se desarrolla entre la Universidad de Burgos y un Centro público de Enseñanza Infantil y Primaria (CEIP) preferente de alumnado con Discapacidad Motora en la comunidad de Castilla y León. Participan dos profesores de la Universidad de Burgos, dos estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria de la misma universidad, dos tutoras de Educación Primaria, y dos especialistas: pedagogía terapéutica, y audición y lenguaje.

Diseño de la investigación

La investigación se centra en el estudio de caso como método de investigación cualitativa, orientado a la comprensión en profundidad de la realidad social y educativa en su contexto natural (Bisquerra, 1989). Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. La finalidad del estudio de caso es investigar la particularidad, la singularidad del caso en cuestión (Simons, 2009; Stake, 2005).

No está de más recordar que desde un enfoque cualitativo se busca comprender el comportamiento humano desde el propio marco de referencia del sujeto, esto es, comprender un fenómeno desde donde la propia persona lo significa (Taylor y Bogdan, 1987). Así pues, se busca observar e interpretar la realidad natural del discurso de quienes participan en el estudio para ofrecer una reflexión sobre el mismo, por lo que el paradigma de análisis es el interpretativo, naturalista o fenomenológico (Lincoln y Guba, 1985; Taylor y Bogdan, 1987). El caso investigado “puede ser un programa, un acontecimiento, una actividad o un conjunto de individuos que están definidos en tiempo y lugar” (McMillan y Schumacher, 2005; p. 45).

Para el proceso del estudio de caso se siguieron los pasos de León y Montero (2015):

1. Selección y definición del caso: se han seleccionado dos casos en función de las propias circunstancias del Programa DUAL, considerados especialmente por su singularidad. Se trata por tanto de un estudio de casos intrínseco.

El primer caso se centra el trabajo desempeñado en el 1er curso de Educación Primaria (EP), con veinticuatro (24) niños, entre los cuales hay un (1) alumno que presenta discapacidad motora, uno (1) altas capacidades y uno (1) TDAH; y el segundo caso se enfoca en la labor de colaboración realizada en 2do curso de EP, en un aula con veintidós (22) niños, de los cuales un (1) alumno presenta discapacidad motora.

Ambos casos cuentan con los pertinentes profesionales especialistas de atención a la diversidad: tutor de referencia, fisioterapeuta, especialistas en pedagogía terapéutica (PT) y especialista en audición y lenguaje (AL). El ambiente de la clase es bastante positivo y los alumnos tienen buena relación entre ellos; aunque es un colegio muy grande la mayoría llevan juntos desde la etapa de Educación Infantil (EI) y eso se refleja en la convivencia, ya que siempre se suelen ayudar cuando alguno lo necesita, incluso sin pedirlo. Son participativos, atentos, activos, educados, etc. En cada caso hay un alumno con discapacidad motora, que ha suscitado la necesidad de introducir cambios en el rol del tutor y en el número de personas necesarias dentro del aula para responder a sus necesidades.

En el caso 1 el alumno con discapacidad motora tiene 7 años y repite curso. Su discapacidad se deriva de una enfermedad minoritaria. La integración en el aula es buena. Todos los compañeros son conscientes de sus dificultades y, por lo tanto, tratan de eliminar las barreras de acceso al currículo, ayudando en la realización de las tareas o adaptando a sus necesidades las que la tutora propone. Necesita un apoyo académico y en menor medida material adaptado, ya que intelectualmente tiene dificultad para adquirir los contenidos explicados, pero sin precisar la implementación de una adaptación curricular significativa. Se intenta que participe en la dinámica general de la clase, resaltando sus habilidades con un refuerzo positivo para motivarle. Su dificultad en el movimiento de los miembros superiores le impide poder escribir, por lo que su familia ha pasado todos los libros de texto a un programa donde puede editarlos y escribir con el ordenador. Por esta razón, el objetivo fundamental durante el curso 2017/2018 es que adquiera autonomía en el uso del portátil para poder realizar, al igual que sus compañeros, las tareas propuestas de forma individual o por grupos. Recibe apoyo de los profesionales referidos, individualmente fuera del aula o dentro del grupo-clase, en función del objetivo de la sesión. Las ayudas que recibe de los profesionales específicos son: actividades para mejorar la inteligibilidad del habla (compartidas con diferentes alumnos que tienen dificultades similares a él) a cargo de la AL; ayuda de la PT en las asignaturas instrumentales; puede andar por sí solo, pero algunas veces pierde el equilibrio, por lo que recibe apoyo del fisioterapeuta en las sesiones del área de Educación Física. La intervención de la alumna en prácticas se ha centrado la mayoría del tiempo

en el alumno con discapacidad motora. Según transcurría el tiempo su atención se extendió como refuerzo a todo el alumnado de manera conjunta, permitiéndole analizar el cambio en las funciones del docente recogidas en el Título III, Capítulo I, artículo 91 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

En el segundo caso el alumno con discapacidad motora, también derivada de una enfermedad poco frecuente, tiene 7 años. Su integración en el aula es buena. Sus compañeros son conscientes de que tiene unas capacidades distintas y que hay actividades en las que no puede participar si no se modifican, hecho por el que se utilizan dentro del aula enfoques metodológicos que potencien el desarrollo de prácticas inclusivas a través de la asignación de diferentes roles al profesorado que trabaja de forma conjunta. No debe olvidarse que la presencia de dos o más adultos dentro de un grupo tan solo debe justificarse si con ello se aumentan las posibilidades de interacción de todos los menores, por lo que las clases magistrales se han reducido. El alumno no precisa de una adaptación curricular significativa de los contenidos. Sin embargo, el escaso movimiento de sus miembros superiores obliga a planificar toda una serie de ayudas técnicas de acceso al currículo, ya que no puede escribir utilizando lápiz y papel. Esta dificultad ha sido subsanada incorporando todos los libros dentro de un programa que le permite editarlos en una tablet personal. Así mismo, en este curso el objetivo a desarrollar es el acompañamiento a la tutora dentro del aula, apoyando al alumno con discapacidad motora en todo lo posible para aumentar su autonomía. El alumno recibe diversos apoyos y ayudas, algunos de las cuales se realizan dentro del aula: PT para reforzar materias instrumentales; AL para aumentar su capacidad respiratoria y, por ende, la intensidad de su soplo, o para la realización de ejercicios fonoarticulatorios que mejoren la inteligibilidad de su habla (actividades de estimulación para mejorar la pronunciación de todo el alumnado, ya que se trata de un objetivo específico del curso en el que se encuentra matriculado el menor); fisioterapeuta en la clase de Educación Física para ayudar a la maestra de esta asignatura a integrarlo dentro del grupo de referencia, promoviendo actividades que pueden realizar todos los niños y que posibilitan la consecución de los objetivos del currículo. A través de esta experiencia colaborativa, la alumna universitaria observa que se pueden producir diferentes patrones de interacción entre los docentes que trabajan con un mismo alumno y analiza cómo estos patrones condicionan el desarrollo de metodologías que potencien el desarrollo de prácticas inclusivas, tal y como se recoge en el II Plan de Atención a la Diversidad de Castilla y León. Igualmente valora aquellos pequeños trabajos que el profesorado realiza en equipo, y analiza cómo los tratamientos específicos individuales pueden contribuir a la consecución de objetivos curriculares comunes a todo el alumnado del grupo-clase.

2. Elaboración de una lista de preguntas: siguiendo también las recomendaciones de Stake (2005) se han formulado de manera concreta las consideradas útiles como guía en la investigación: ¿El ApS mejora el día a día en el aula al modificarse las funciones del profesorado reguladas por la normativa? ¿Mediante el ApS se responde de manera más eficaz a las necesidades del alumnado? ¿La incorporación de un maestro más en el aula contribuye a responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos de los casos? ¿La experiencia del ApS contribuye a desarrollar una autonomía del alumnado con discapacidad motora? ¿El ApS es beneficioso/importante para el tutor del aula? ¿Se desarrolla un pensamiento crítico en el profesorado que le permite maximizar las fortalezas y oportunidades, así como minimizar las debilidades y amenazas de su centro para dar respuesta a las necesidades del alumnado?

3. Localización de las fuentes de datos: se han tenido en cuenta los productos realizados por los niños (fichas, exámenes...) y datos procedentes de fuentes variadas (registros de observación, diario de la estudiante de la universidad, matriz DAFO para el profesorado, la familia y el alumnado con discapacidad motórica).

En el primer caso, se ha utilizado un diario semanal, diario del profesor realizado por la alumna en prácticas como instrumento de recogida de datos. Este diario de prácticas, individual y personalizado, se ha empleado para analizar las funciones del docente según la LOE. En él se recogen y cuentan las vivencias personales más significativas del alumnado en su periodo de práctica, es decir, las reflexiones vividas, escuchadas y compartidas significativamente en clase, además de dejar constancia en el aprendizaje.

Siguiendo a Zabalza (2004), el diario desempeña una función metacognitiva para quien lo elabora, ya que expresar con palabras una experiencia vivida implica regresar a esta, hacerla consciente y realizar el esfuerzo cognitivo de elaborar un mensaje adecuado para que pueda ser un acto de comunicación entre quien lo escribe y quien lo lee. El hecho de escribir el diario ayuda a reflexionar, estructurar, sintetizar y analizar la información. Para Porlán y Martín (1991), el diario del profesor posee una triple utilidad: guía para la investigación; instrumento favorecedor del cambio de concepciones; e instrumento para transformar la práctica docente. Según Chacón y Chacón (2006), el diario es importante siempre que los autores narren, describan, analicen sus prácticas y los contextos escolares donde se desarrollan, por ello se considera un instrumento para la reflexión.

La utilización del diario del profesor como instrumento de obtención de datos ha tenido un peso importante, pero también se han tenido en cuenta otras fuentes de información y evidencias como fichas, exámenes, etc. para comprobar la evolución del alumnado en el aula. El diario realizado durante el periodo de prácticas cumple las características explicadas anteriormente debido a que se han redactado los diferentes acontecimientos y anécdotas ocurridos durante el periodo de prácticas y siempre con una valoración y conclusiones de los sucesos al finalizar la redacción.

En el segundo caso se ha realizado un análisis DAFO, FODA o DOFA, o con las siglas en inglés SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities y Threats). Se trata de una herramienta para conocer la situación real en que se encuentra una organización, una empresa o un proyecto, y planear una estrategia de futuro, cuya finalidad es compendiar en una matriz las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (Machado, 2006). Se ha empleado en este trabajo del Programa, inferido de las opiniones de los participantes, para proponer mejoras para futuros proyectos similares.

El análisis DAFO ha sido utilizado en muchas investigaciones para determinar los factores claves del entorno y la capacidad estratégica de una organización para hacer frente a sus retos y tomar decisiones (Pérez, 2011). Se ha aplicado en diversas áreas de estudio, teniendo aplicaciones tanto en el ámbito personal como en el colectivo, por lo que su aplicación en la educación puede ser eficaz (tutorías, desarrollo profesional, diseños de proyectos educativos, etc.). Este análisis estima el efecto que una estrategia tiene para lograr un equilibrio o ajuste entre la capacidad interna de la organización y su situación externa, esto es, las oportunidades y amenazas (Thompson y Strikland, 1998).

Tras la realización de la matriz DAFO de cada aspecto a valorar se deben formar cuatro conjuntos con las alternativas estratégicas, como resultado de la composición de las fortalezas y debilidades internas con las oportunidades y amenazas en el entorno, para de esta manera

conseguir diferentes habilidades dependiendo de los aspectos apreciados en la matriz. Autores como Koch (2000), Mintzberg (2000), Ojeda (2001), o Steiner (2001), refieren las siguientes estrategias (tabla 1):

- Estrategias Ofensivas: Maxi-Maxi – Fortalezas/Oportunidades: la organización debe plantear planes de mejora basados en las fortalezas para conseguir el máximo aprovechamiento de su entorno.
- Estrategias Defensivas: Maxi-Mini – Fortalezas/Amenazas: la organización diseña las estrategias que minimicen los impactos de las amenazas mediante el aprovechamiento de las fortalezas.
- Estrategias Adaptativas: Mini-Maxi – Debilidades/Oportunidades: la organización desarrolla planes de mejora que reduzcan las limitaciones devenida por las debilidades mediante el máximo aprovechamiento de las oportunidades.
- Estrategias de Supervivencia: Mini-Mini – Debilidades/Amenazas: se generan para reducir el efecto de las debilidades que puedan agudizar el impacto negativo de las amenazas identificadas del entorno.

Tabla 1. Estrategias generadas desde la matriz DAFO.

	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
FORTALEZAS	ESTRATEGIAS OFENSIVAS MAXI-MAXI	ESTRATEGIAS DEFENSIVAS MAXI-MINI
DEBILIDADES	ESTRATEGIAS ADAPTATIVAS MINI-MAXI	ESTRATEGIAS DE SUPERVIVENCIA MINI-MINI

Fuente: adaptación a partir de Mintzberg (2000) y Steiner (2001).

Se recomienda su empleo ante la creación de proyectos nuevos, como es el que se presenta, con el fin de poder recoger información de los diferentes agentes implicados en relación a los objetivos alcanzados y los procesos que se deben mejorar.

4. Análisis e interpretación: se ha tratado de distinguir entre la información recopilada y lo que proviene de los investigadores, tratando de ajustarse a los criterios éticos y de rigor de la investigación cualitativa (Guba y Lincoln, 1989; Lincoln y Guba, 1985).

De acuerdo con la naturaleza en gran parte cualitativa de la investigación y la realización de los estudios de casos, el tamaño de la evidencia reunida fue de menor importancia que el análisis en profundidad del "corpus".

En el primer caso se lleva a cabo un análisis de contenido con la información recogida en el diario. El análisis se centra en alguna función relevante del docente, recogida en el artículo 91 de la LOE y en responder al objetivo formulado a la luz de las preguntas planteadas sobre el estudio de caso, diferenciando entre la información recopilada como evidencias y lo que proviene de la interpretación del propio investigador.

Así pues, en relación con el objetivo principal formulado, se podría afirmar que con esta experiencia de ApS se realiza una labor efectiva, al observarse una mejora en la atención al alumnado y una respuesta más ajustada tanto a las necesidades del alumnado del aula como a las del alumno con discapacidad motora, desarrollando mayor autonomía con la intervención de un docente más en el aula, y aportando a la vez beneficios al tutor del aula.

Con la incorporación de un docente más en el aula, el alumno con discapacidad motora parece haber mejorado en autonomía, **desarrollando una toma de poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje**, haciéndose cargo de su propio proceso de aprendizaje y de cómo

gestionarlo. Al inicio de curso se le prestaba mucha ayuda con el fin de que consiguiera seguridad para realizar las rutinas, ya fueran actividades educativas (encender y apagar el ordenador, guardar los documentos, buscar las actividades, etc.), o actividades de la vida diaria (ir al baño sin avisarle, tomar el almuerzo solo, etc.). Progresivamente se le fue retirando esa ayuda al extenderla a todo el alumnado, y el alumno logró realizar él solo las actividades. Ello le permitió modular su proceso de aprendizaje de manera individual y sentirse más productivo e integrado al realizar la rutina diaria al igual que sus compañeros de clase. **Extraído del diario de prácticas:**

“Uno de los aspectos de mejoría que he notado durante esta semana es su autonomía en el alumno caso para realizar las actividades diarias del aula, por ejemplo, ahora cuando sus alumnos reparten los libros él enciende el ordenador sólo y pregunta a sus compañeros la página que corresponde. Antes siempre había que decirle que lo realizara. Además, en cuanto al control de esfínteres y el almuerzo, lo hace él solo sin ayuda de la AT”. (Diario del estudiante, semana del 5 al 9 de febrero).

Otro aspecto beneficioso con la incorporación de un docente más en el aula es que se pueden realizar una gran variedad de actividades innovadoras y llevarlas a cabo mediante trabajo cooperativo, logrando que el alumnado construya su propio conocimiento de una forma activa y aumentando el número de interacciones que se producen en el grupo clase bajo la supervisión y explicación docente:

“El viernes de esta semana, los alumnos han trabajado por estaciones, es decir, cada grupo tiene que hacer una actividad diferente y cada diez minutos rotar a otra actividad, sin la supervisión y ayuda de un docente más en el aula, es más difícil llevar a cabo este tipo de dinámicas”. (Diario de la estudiante, semana del 12 al 16 de marzo).

En cuanto a las funciones del docente recogidas en la precitada Ley, con la incorporación de un profesor más en el aula han cambiado especialmente las siguientes:

a) La programación y la enseñanza de las áreas, módulos y materias que tengan adquiridos.

En principio la tutora era quien organizaba la programación diaria, mientras que la alumna en prácticas realizaba las actividades con el alumno con discapacidad motora. Transcurridos los días, ambas programaban y actuaban en función de sus necesidades (repetir explicaciones de las actividades a él solo por pérdida de atención...), pensando siempre en actividades que el alumno pudiera desarrollar al igual que sus compañeros.

b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.

La evaluación es competencia de la tutora, aunque con el tiempo, la estudiante en prácticas se unió. La tutora le solicitaba información complementaria para evaluar al alumno con discapacidad motora, ya que entre las dos se podían observar y contrastar matices relevantes sobre los criterios de evaluación. Dado que el alumno no necesita adaptación curricular significativa, su evaluación es igual a la del resto de la clase. Se ha podido observar la mejora y la evolución curricular respecto al principio de curso, exceptuando en la lectura, tal y como se puede extraer del diario de prácticas:

“Todos los martes hay media hora de lectura, he tenido la oportunidad de evaluarlos. Me ha costado un poco con algún alumno, debido a que su evolución no ha sido muy buena, en este caso la del alumno caso. He comentado mi opinión respecto a él y entre las dos hemos llegado a la misma conclusión, ya que en el aula no se puede trabajar la lectura todo lo que se debería, por lo tanto los padres deben de leer con el alumno en casa”. (Diario de la estudiante, semana del 24 al 27 de abril).

La alumna universitaria también ha calificado los exámenes finales del alumnado, tomando conciencia de la responsabilidad que supone:

“Los exámenes son los que vienen en la guía didáctica del profesor, pero he tenido la oportunidad de llevármelos a casa para poder corregirlos y poner las notas. Me ha costado un poco poner las notas porque es una decisión muy importante como profesora e implica tomar decisiones importantes para el futuro de los alumnos”. (Diario de prácticas del estudiante, semana del 24 al 27 de abril).

“Esta semana han tenido repaso de Lengua Castellana y Literatura y he podido corregir los exámenes, además hemos comentado el ritmo de aprendizaje de cada alumno pudiendo aportar mi opinión igual que la profesora. Todo ello me ha hecho sentirme integrada y a la vez me motiva porque siento que ayudo a la profesora”. (Diario de prácticas del estudiante, semana del 5 al 9 de febrero).

Se puede descubrir en el diario la evolución del día a día en el aula. La estudiante ha observado y utilizado el sistema de puntos que la tutora tiene establecido para informar a las familias del comportamiento diario del alumnado:

“La tutora establece un sistema de puntos para registrar el comportamiento diario del alumnado, punto verde, buen comportamiento; punto amarillo, cuando han tenido dos avisos; y punto rojo, cuando su comportamiento ha sido nefasto. Esta semana he tenido la oportunidad de ponerles el punto al finalizar el día; me ha costado un poco porque para ellos es importante saber cómo se han portado y al igual que para las familias porque así siguen el ritmo de sus hijos. El alumno caso presenta buen comportamiento y para él tener un punto verde le motiva mucho”. (Diario del estudiante, semana del 12 al 16 de febrero).

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

La figura del tutor es el nexo de unión entre el centro y las familias, los dos agentes educativos más importantes por excelencia. En cuanto a las líneas de intervención de la acción tutorial para el apoyo y la orientación en el proceso de aprendizaje, el tutor debe enseñarles a pensar, es decir, a que sean capaces de realizar aprendizajes significativos por sí solos con la ayuda de los padres:

“Un día a la semana se realiza “el reto de la semana”, la tutora con mi ayuda muestra a los alumnos una pregunta a investigar sobre diferentes asignaturas y los alumnos lo tienen que realizar en su casa para después comprobar si es correcto”. (Diario del estudiante, mes de enero).

“Como todas las semanas nos ha tocado leer el “Reto de la semana”, lo he leído yo y he valorado qué alumno conseguía pegatina”. (Diario del estudiante, semana del 5 al 9 de marzo).

Para enseñar a convivir con el resto del alumnado, contribuir al desarrollo de capacidades sociales propias de una buena convivencia y que mejore la capacidad de adaptación escolar del alumnado, es necesario la colaboración con las familias. Este es un aspecto que la alumna en prácticas ha podido percibir durante el periodo de prácticas. Las familias de todos los alumnos se preocupan porque la integración en el aula sea positiva, lo cual ha comprobado a diario, en las reuniones periódicas que tenía la tutora con las familias, y en su intervención en la reunión grupal del segundo trimestre:

“Esta semana se ha realizado la reunión informativa trimestral y la profesora me ha ofrecido la oportunidad de poder asistir. He salido muy contenta de la reunión porque cuando la profesora hablaba casi siempre lo hacía en plural incluyéndome a mí, para mí es algo gratificante ya que me hace sentirme una “profesora” más en el aula. Los padres están muy informados sobre las actividades que se hacen en el aula, aunque lo que más me ha sorprendido ha sido que muchos padres no sabían los diferentes trabajos que los niños tienen que realizar en casa, como es el reto semanal”. (Diario del estudiante, semana del 26 de febrero al 2 de marzo).

Por otra parte, la intervención realizada parece haber contribuido a responder a las necesidades del alumnado en general y del alumno con discapacidad motora. La información recogida en el diario de prácticas revela la motivación del alumnado, y un cierto desarrollo en la

autoestima y el autoconcepto en el alumno con discapacidad motora, e incluso, beneficios para la tutora:

“Cuando lo ponemos en práctica con los alumnos se motivaron y lo realizaron de manera correcta, además la profesora me pide consejo para ver que alumno lo ha hecho mejor”. (Diario de la estudiante, semana del 26 febrero al 2 de marzo de 2018).

“Al alumno con discapacidad motora le ha tocado llevarse el “libro viajero”, en el cual cada uno escribe algo característico de él, como puede ser sus lugares favoritos y se los muestra al resto de compañeros. Para él leerlo y enseñárselo le hace sentirse protagonista y le motiva, ya que ve que los compañeros le escuchan y se interesan por lo que muestra”. (Diario de la estudiante, mes de enero de 2018).

Cuando la alumna en prácticas comenzó a intervenir con el alumno con discapacidad motora, éste no solía terminar las fichas o los exámenes, debido a que continuamente se distraía y solo trabajaba cuando un docente estaba cerca de él, aportándole instrucciones e incidiendo sobre la atención; esto cambió con la participación de la estudiante:

“Hay un nivel muy diferente para finalizar las actividades del libro, por lo tanto se ha decidido entre la tutora y yo ponerles el cronómetro dependiendo la dificultad del contenido a trabajar. Con ello los alumnos se motivan en realizar los ejercicios y no se distraen, el alumno caso lleva una temporada que no tarda en realizarlo”. (Diario del estudiante, semana del 19 al 23 de febrero).

El alumno fue adquiriendo junto al resto de la clase los contenidos de 1º de EP. Si bien a principio de curso las actividades del libro del texto eran muy simples, como solo completar con palabras, según avanzaba el curso se fueron complicando, teniendo que construir frases para formar una historia. El alumno del caso, por ejemplo, no era capaz de seguir una serie de números del 1 al 10, y tenía dificultad para escribir palabras, pero fue capaz de realizar problemas, sumas y restas acorde a los contenidos de su curso. Todos fueron logrando los objetivos propuestos, y los resultados académicos del alumno reflejados en las calificaciones son mejores.

En el **segundo caso**, y para responder al objetivo secundario, se ha repartido a cada uno de los implicados una matriz en la que deben exponer las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del Proyecto de ApS en relación con los siguientes aspectos: autonomía de los niños, mejora del rendimiento académico, realización de las actividades, resto de alumnos, tutora, especialistas y centro. Han participado: la directora del centro (1), las dos tutoras implicadas de 1º y 2º de EP (2), las profesoras especialistas de atención a la diversidad que actúan con el alumno (2), la madre del niño (1), el fisioterapeuta que trabaja con el alumno (1) y el propio niño (1). Esto es, mediante el análisis de la matriz DAFO se evaluó la efectividad del Programa, permitiendo la combinación de los aspectos positivos y negativos en el ámbito interno, y en el plano externo se determinaron las amenazas y oportunidades de la institución como técnica clave para la mejora del Proyecto en sucesivos cursos.

Cumplimentada la matriz por los 8 participantes, y a tenor de sus respuestas, se procedió a elaborar el análisis de los datos mediante un estudio de las matrices DAFO de cada uno de los miembros implicados a través de un estudio textual de lo indicado en cada matriz, aunándolas en una sola (tabla 2).

Tabla 2. Análisis DAFO: debilidades y fortalezas (análisis interno), oportunidades y amenazas (análisis externo –entorno–) que ofrece el Programa DUAL-UBU en el CEIP.

Debilidades	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> - Para el alumnado: <ul style="list-style-type: none"> • Sobreprotección: delegación en el adulto. - Para el centro/profesorado: <ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo sobre la vinculación del tutor al alumnado universitario en prácticas durante todo un curso académico. • Alumnado en prácticas sin función ante la presencia del especialista. • Dificultad en la organización con varios profesores en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para el alumnado: <ul style="list-style-type: none"> • Mejora en la autonomía del niño. • Mejora rendimiento académico del alumnado con discapacidades. • Mayor atención al alumnado del aula. • Mejora en la atención-menos distracción. • Mayor motivación al ver que consigue logros. - Para el centro/profesorado: <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a los tutores. • Apoyo a los especialistas: distribución del trabajo entre ellos. • Distribución equitativa de la atención. • Disminución de la sobrecarga de trabajo. • Más conocimiento de las necesidades del alumnado. • Respeto de los ritmos de aprendizaje. • Aumento de criterios para realizar la evaluación.
Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> - Para el alumnado: <ul style="list-style-type: none"> • Más atención individualizada. • Reducción de deberes académicos. - Para el centro/profesorado: <ul style="list-style-type: none"> • Tranquilidad de las familias. • Aprendizaje experiencial del alumnado universitario en prácticas. • Concreción del compromiso social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para el alumnado: <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación a un segundo profesor en clase. - Para el centro/profesorado: <ul style="list-style-type: none"> • La beca no debe ser nominativa. • Discriminación positiva (alumnado que no tiene el apoyo del estudiante en prácticas y las familias pueden demandar este servicio).

Fuente: Elaboración propia.

En función de este análisis, el Proyecto debe contar con acciones de mejora en sucesivos cursos. Dentro del análisis del entorno, casi todos los maestros y especialistas coinciden en la idea de que la beca no debería ser nominativa con el fin de rentabilizar las horas de permanencia del alumnado que realiza las prácticas extracurriculares. Este resultado está en consonancia con lo expuesto por el fisioterapeuta, el cual establece que la asistencia de la alumna en prácticas a todas las sesiones puede hacer que se reduzcan las posibilidades de trabajar la autonomía del menor. Además, este cambio podría evitar que surgiesen futuros problemas con otras familias que no entendiesen que con el programa de ApS se está realizando una discriminación positiva hacia el alumno con discapacidad motórica, para permitirle alcanzar los mismos objetivos de sus compañeros, pese a su situación particular de partida.

Por otro lado, otro aspecto a mejorar estaría vinculado con la organización de los horarios de los especialistas de atención a la diversidad. En años sucesivos debería evitarse que dentro del aula coincidiesen más de dos maestros, contabilizando el de prácticas, con el fin de rentabilizar los recursos disponibles.

No obstante, se considera pertinente que el programa de ApS continúe porque todos los agentes implicados, menos el fisioterapeuta, coinciden en que, gracias al apoyo que recibe el alumno con discapacidad, se equivoca menos a la hora de realizar las actividades, no se distrae con tanta facilidad pues tiene a una persona a su lado, se le hacen más accesibles las actividades y, por consiguiente, tienen menos tarea que realizar en casa después del colegio. Además, ambas alumnas de la universidad han señalado que este programa les ha permitido desarrollar sus competencias docentes en un entorno controlado, a la vez que subsanaban una necesidad social de la ciudad en la que residían.

A MODO DE CONCLUSIONES

Según la literatura revisada, el nivel de señal del ApS debe medirse en términos tanto de aprendizaje de contenidos curriculares como de formación integral del alumnado, que incluye los aspectos éticos y de ciudadanía activa (Campo, 2014; Tejada, 2013), la utilidad y el grado de satisfacción (Folgueiras, Luna, y Puig, 2013), así como el impacto en el servicio.

La experiencia demuestra que el ApS enriquece el desarrollo del alumnado del aula y de los alumnos con discapacidad motora ayudándoles a todos a continuar su proceso académico y educativo. A través de esta metodología el alumnado ha mejorado sus resultados de aprendizaje en cuanto a conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes, para actuar como ciudadanos comprometidos con el entorno.

Se pone de manifiesto que con la incorporación de un profesor (alumnas en prácticas) más en el aula, se han modificado las funciones del docente, se ha incrementado la autonomía del alumnado que más lo necesita, y en el resto de los alumnos del aula; en consecuencia, una mejora del contexto donde se ha desarrollado la experiencia.

La práctica del ApS ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje de las estudiantes universitarias, que han afianzado competencias relacionadas con la resolución de problemas reales, conocimientos pedagógicos propios del título y competencias transversales, por lo tanto, un impacto en la formación profesional. Además, ha resultado una oportunidad magnífica para aprender y perfeccionar la formación teórico-práctica transmitida durante los cuatro años de formación en la universidad. Estar al frente de una clase de veinticinco alumnos, durante casi un curso, cada uno de ellos con unas necesidades específicas, ha permitido que apliquen los aprendizajes teóricos y prácticos, reinterpretándolos para ajustarlos a una realidad concreta. A través de esta experiencia las estudiantes en prácticas han adquirido contenidos de tipo actitudinal y procedimental, complementando su formación académica universitaria mediante la consecución de las competencias que debe poseer un docente.

Finalmente cabe destacar que la universidad constituye uno de los ámbitos más oportunos para el desarrollo de proyectos de ApS. De este modo, la experiencia presentada como propuesta educativa de ApS articulada a través de prácticas externas extracurriculares pedagógicas y sociales, ha podido ser desarrollada con sentido formativo y transformador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 (Acuerdo 29/2017, 15 de junio). *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 115, 2017, 19 de julio. Referencia: CV: BOCYL-D-19062017-16.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje Servicio y Educación Superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio como propuesta pedagógica. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 81-91. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Chacón, M. y Chacón, A. (2006). Los diarios de prácticas: Una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 120-127.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 2016, 4 de mayo. Referencia: BOE-A-2006-7899.
- Fernández, M., Huelmo, J., Escudero, R., y Uyarra, A. (2018). Aprendizaje servicio en la universidad: el desarrollo de prácticas inclusivas a través de metodologías activas en los colegios, 1591-1600. En M.J. León y T. Sola (Coord.), *Actas del XIV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas"*. Granada: Universidad de Granada.

- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP-Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- García, M. y Cortina, M. (2015). El Aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado-Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 8-25.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Koch, R. (2000). *Smart: lo fundamental y lo más efectivo acerca de la estrategia*. Colombia: McGraw-Hill.
- León, O. y Montero, I (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Ojeda, J. (2001). *Creatividad, enfoques, evaluación, estrategias*. Santiago de Cuba: Inspiración.
- Machado, N. (2006). *Dirección Estratégica: Matriz DAFO*. Santa Clara, Cuba: UCLV.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 11-26. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson.
- Mendía, 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.
- Mintzberg, H. (2000). *Diseño de las organizaciones efectivas*. Buenos Aires: Ateneo.
- National and Community Service Trust Act of 1993 [Ley de Servicio Nacional y Comunitario], Pub. L. No. 103-82, 107 Stat. 785 (2010).
- Pérez, J. (2011). Óbito y resurrección del análisis DAFO. *Revista Avanzada Científica*, 14(2), 1-11.
- Porlán R. y Martín J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla: Diada.
- Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 11, 45-67.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner, G. (2001). *Planificación estratégica*. México: CECOSA.
- Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. (2007). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 27-56. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1978). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.
- Thompson, A. y Strikland, K.F.C. (1998). *Dirección y administración estratégicas. Conceptos, casos y lecturas*. México: MacGraw-Hill Interamericana.
- Yin, R. (1989). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. (2ª ed.). Thousand Oaks, CA-US: SAGE Publications.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.