UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) a través de una Plataforma Web para la Mejor Adquisición de Competencias en el Grado en Bellas Artes

D. Antonio Ortiz Martínez

2021

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE BELLAS ARTES

TESIS DOCTORAL

Proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) a través de una plataforma web para la mejor adquisición de competencias en el Grado en Bellas Artes.

Doctorando

Antonio Ortiz Martínez

Director

Gerardo Robles Reinaldos

Resumen

La metodología del Aprendizaje Servicio (ApS) avanza lenta pero inexorablemente hacia su institucionalización entre las diferentes áreas dentro de la educación superior en España. Esta metodología de enseñanza-aprendizaje se ha demostrado eficiente y ventajosa para con los docentes, estudiantes e instituciones sin ánimo de lucro, pero sobre todo en la adquisición de habilidades y capacidades relacionadas con las competencias por parte del alumnado.

Aplicar el ApS en el campo de las artes, y más concretamente en los estudios superiores de Bellas Artes (BBAA) es sumamente positivo para el alumnado y para ello en esta tesis se ha realizado una prueba piloto en una asignatura de 4º curso del Grado en BBAA de la Universidad de Murcia (UMU), durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018. Así, este trabajo tiene como objetivos generales realizar un estudio sobre la adquisición de habilidades y capacidades relacionadas con las competencias a través de la metodología del ApS en la Educación Superior en España, comprender el desarrollo del ApS en la asignatura 'Concepto, pensamiento y discurso del arte' (CPDA) del Grado de BBAA de la UMU, y diseñar, planificar y desarrollar una plataforma virtual que facilite la implantación e integración del ApS en los estudios del Grado de BBAA. Posteriormente se plantea describir las características de las experiencias de ApS desarrolladas por los estudiantes del Grado de BBAA de la UMU, así como llevar a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo sobre dichas experiencias.

El estudio cuantitativo se realizó a través de un pretest-postest con el que se trató de cubrir el objetivo de analizar los resultados sobre la adquisición de habilidades y capacidades relacionadas con las competencias del alumnado participante en las experiencias de ApS. El objetivo de conocer la percepción sobre el ApS del alumnado participante en los proyectos se completó mediante la parte del estudio cualitativo el cual constó de una encuesta tras la realización de la práctica de ApS. Los resultados obtenidos indican que el ApS es una metodología idónea para desarrollarse en los estudios de BBAA y que las prácticas con esta metodología han tenido una gran aceptación entre el alumnado.

Se concluye que a través de la asignatura CPDA del Grado de BBAA de la UMU las prácticas de ApS han resultado beneficiosas para el alumnado en lo que a la adquisición de habilidades y capacidades relacionadas con las competencias se refiere y que la mayoría de éstos repetiría. Además, se ha creado una plataforma web para la gestión de las prácticas de ApS aunque no ha resultado determinante debido a la incompleta institucionalización del ApS y la falta de más y mejores recursos materiales para la creación de la misma.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio; Bellas Artes; Competencias; Plataforma web.

Abstract

Service Learning (S-L) methodology advances slowly but inexorably towards its institutionalization among the different areas within higher education in Spain. This teaching-learning methodology has been shown to be efficient and advantageous for teachers, students and non-profit institutions, standing out by its efficiency in improving the acquisition of capabilities by students.

Applying S-L in the field of the arts, and more specifically in higher studies of fine arts, can be extremely positive for students and, accordingly, within this thesis a pilot test was carried out taking a subject of the 4th year of the Degree in Fine Arts of the University of Murcia (UMU), during the 2016/17 and 2017/18 academic years. The general objectives of this work can be summarized as: i) to carry out a study on skill acquisition through S-L methodology in higher education in Spain; ii) to understand the development of S-L in the subject 'Concept, thought and discourse of art' of the Degree of Fine Arts of the UMU; and iii) to design, plan and develop a virtual platform that facilitates the implementation and integration of S-L in the studies of the Degree in Fine Arts of the UMU. Subsequently, it is proposed to describe the characteristics of the S-L experiences developed by the students of the Degree of Fine Arts of the UMU, as well as to carry out a qualitative and quantitative analysis on these mentioned experiences.

The quantitative study was carried out through a pretest-posttest, trying to cover the objective of analyzing the results on the acquisition of capabilities by the students participating in the S-L experiences. The objective of knowing the perception that the students participating in the projects had on this S-L experience was achieved through a qualitative study which consisted of a survey after the S-L practice. The results obtained indicated that S-L is an ideal methodology to be developed in fine arts studies, and that practices with this methodology have had a great acceptance among the students.

Our results on the study carried out on the subject 'Concept, thought and discourse of art' of the Degree of Fine Arts of the UMU, allowed to conclude that S-L practices are beneficial for the students in terms of the acquisition of capabilities, and that most of them express their intention to repeat the experience. Finally, a web platform has been created for the management of S-L practices, although it did not have a strong impact on this work due to the incomplete institutionalization of S-L and the lack of more and better material resources for its creation.

Keywords: Service Learning; Fine arts; Competences; Web platform.

A mis padres.

Agradecimientos

Toda tesis doctoral lleva detrás, sin lugar a dudas, un esfuerzo y, en ocasiones, un sufrimiento que cada cual vive y lleva como quiere o como puede. En mi caso, este trabajo ha estado marcado por un poco (o a veces mucho) de lo anterior y que sin ciertas personas, que me han apoyado y ayudado, quizás no habría sido posible concluirlo. Por ello, a continuación agradezco con afecto la realización de este trabajo a las siguientes personas:

En primer lugar quisiera agradecer a mi director de tesis, Gerardo Robles. Un director que se ha convertido en un amigo. Un hombre sereno, bondadoso y trabajador. Su dirección me ha hecho cambiar como persona y ha abierto paso a futuras líneas de trabajo juntos que espero que junto con nuestra amistad se mantengan durante toda la vida si es posible. Gerardo fue profesor mío durante mis estudios del Grado en Bellas Artes en la UMU y al cabo de los años, cuando decidí embarcarme en la aventura de la tesis doctoral tuve claro que él debía ser mi director, por algo sería. Definiría en pocas palabras a Gerardo como un facilitador nato, una persona que nunca pone trabas a nada y que siempre mira hacia delante con optimismo y buen humor. Creo que desde el punto de vista personal nos complementamos muy bien y es por ello por lo que ha surgido esta amistad. Gracias por todo Gerardo, de corazón.

Quisiera proseguir agradeciendo a la profesora María Jesús Rodríguez Entrena. Parte de este trabajo es gracias a ella y a sus ideas. Sin su empeño, ayuda y apoyo, en todos los sentidos, en los momentos iniciales, este trabajo jamás habría arrancado y empezado a rodar. Hay personas que pasan por la vida de la gente y finalmente acaban cayendo en el olvido, por el contrario otras, dejan una huella imborrable, este es el caso de María Jesús. Siempre estarás presente.

A mi tío y padrino Emilio, que pese a nuestros más y nuestros menos somos dos personas que finalmente no podemos pasar el uno sin el otro. Emilio siempre ha apoyado mis estudios, mi formación y la búsqueda del mejor futuro laboral para mi. Llevamos años trabajando y colaborando juntos y él siempre ha premiado mi tiempo académico y de formación al laboral sin poner ninguna traba y eso es de agradecer.

A mi familia que siempre me ha dado cariño y arropo y que ha creído en mí, en especial a mi abuela Pura por su amor incondicional y a mi hermana Julia que ha tratado de ayudar y colaborar siempre en la medida de lo que ha podido. Cabe en esta parte reseñar un recuerdo especial a mi abuelo Emilio, que aunque ya no estés

entre nosotros, me acuerdo de ti cada día de mi vida.

A mis amigos, los de siempre, los que siempre han estado, porque nos veamos más o menos somos eso, amigos, en especial a mis inseparables, Robles, Mauri y Adri.

A la ciudad de Praga, la cual sigo recordando con cariño a menudo y que me recibió con los brazos abiertos durante mi estancia doctoral. A su gente y la gente que allí conocí y me acogió. Especialmente al equipo de PRG Tours, de Pink Crocodile, de la Charles University y sobre todo y por encima de todos a mi amigo Alberto.

Agradecer también a todas aquellas personas que de una u otra manera han colaborado y ayudado en este trabajo: los alumnos de BBAA, las instituciones colaboradoras, José Antonio Teruel, Pepe García, Eva González, Gregorio y Jesús, y especialmente a Alexandra por aguantar mis cambios de humor e idas y venidas de carácter y saber llevar con templanza y dulzura tan importante misión.

Como se puede apreciar, este trabajo es la suma de numerosas ayudas y apoyos, pero sin duda, la importancia de mis padres, Antonio y Mariví ha sido el pilar fundamental. En primer lugar, y obviamente, sin ellos yo no estaría aquí, pero lo que es de destacar es que una vez comenzada la aventura de la vida sin su empeño incasable, tesón, cariño y paciencia conmigo este trabajo jamás habría existido ni yo sería quien soy. Ellos han sido y son la guía fundamental que ilumina el camino de mi vida la cual me ayuda a recorrerlo buscando siempre mi mejor beneficio. Espero que esa luz me pueda seguir guiando muchísimos años más.

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA. 27
1.1 La formación universitaria dentro del marco europeo de educación superior. 29
1.1.1 Formación basada en competencias. 32
1.2 El Aprendizaje Servicio. Una metodología para la adquisición de competencias. 43
1.2.1 Inicios del Aprendizaje Servicio. 44
1.2.2 Claves del ApS. Características. 54
1.2.3 Ventajas del ApS. Adquisición de competencias. 63
1.3 Proyectos de ApS en la Educación Superior. 67
1.3.1 El ApS y las Bellas Artes. 74
1.3.2 La Universidad de Murcia y el ApS. El Grado en Bellas Artes. 86
1.3.3 La asignatura Concepto, Pensamiento y Discurso del Arte. 95
1.3.4 Las TICs, el ApS y CPDA. 106

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA TESIS. 115
2.1 Planteamiento del problema. 115
2.2 Objetivos de la tesis. 117

3. METODOLOGÍA EXPERIMENTAL. 125
3.1 Diseño de la investigación: Enfoques metodológicos. 125
3.2 Desarrollo de la fase práctica: una plataforma web. 133
3.2.1 Introducción. 133
3.2.2 La marca 133
3.2.3 La plataforma web. 147
3.3 Desarrollo de la fase cuantitativa: el cuestionario 163
3.3.1 Criterios de rigor del cuestionario: validez y fiabilidad 169
3.3.2 Descripción de los cuestionarios 174
3.3.3 Descripción de la muestra. 186
3.4 Desarrollo de la fase cualitativa: la entrevista. 195
3.4.1 Descripción de las guías de entrevista. 195
3.4.2 Descripción de la muestra. 197

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 207
4.1 La investigación cuantitativa. 207
4.1.1 Explicación del método estadístico. 207
4.1.2 Antes/Después. 212
4.1.3 Análisis por sexo. 220
4.1.4 Análisis por edad. 223
4.1.5 Análisis de la influencia del trabajo simultáneo al estudio del grado. 226
4.1.6 Análisis de la influencia de la opción preferente para acceder al grado. 229
4.1.7 Resumen de resultados y conclusiones del análisis de datos. 231
4.2 La investigación cualitativa. 235
4.2.1 Descripción de las guías de entrevista. 235
4.2.2 Resumen de resultados de las entrevistas. 238
4.3 Diseño y puesta en práctica de proyectos de ApS. 240
4.3.1 Proyectos de ApS del alumnado llevados a cabo en el contexto de esta tesis. 244
4.4 Una experiencia personal de ApS. 267

5. CONCLUSIONES 279

5.1 CONCLUSIONS 285

6. REFERENCIAS, INDICE DE TABLAS Y FIGURAS Y ANEXOS. 295

6.1 Referencias bibliográficas. 295

6.2 Índice de tablas y figuras. 329

6.2.1 Índice de tablas.....329

6.2.2 Índice de figuras. 330

6.3 Anexos. 335

CAPÍTULO 1

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA.
   - 1.1. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DENTRO DEL MARCO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
     - 1.1.1. Formación basada en competencias.
       - 1.1.1.1. Definición de competencias.
       - 1.1.1.2. Categorización de competencias.
   - 1.2. EL APRENDIZAJE SERVICIO. UNA METODOLOGÍA PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS.
     - 1.2.1. Inicios del Aprendizaje Servicio.
     - 1.2.2. Claves del ApS. Características.
       - 1.2.2.1. Aprendizaje mediante ApS.
       - 1.2.2.2. El servicio en el ApS.
       - 1.2.2.3. Los agentes implicados en el ApS.
     - 1.2.3. Ventajas del ApS. Adquisición de competencias.
   - 1.3. PROYECTOS DE APS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
     - 1.3.1. El ApS y las Bellas Artes.
     - 1.3.2. La Universidad de Murcia y el ApS. El Grado en Bellas Artes.
     - 1.3.3. La asignatura “Concepto, Pensamiento y Discurso del Arte”.
     - 1.3.4. Las TICs, el ApS y CPDA

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA.

«…Para llegar a ser libre hay que ser libre, pues la libertad es existencia, concordancia consciente con la existencia, y es el placer, sentido como destino, de hacerla realidad »

(La Emboscadura, Ernst Jünger)

A lo largo de su formación, un estudiante de ciclo superior debe adquirir, entre otras cosas, una serie de competencias básicas, genéricas y específicas programadas en su titulación. El caso del estudiante del Grado en Bellas Artes no es diferente pero debido a la particularidad de estos estudios, en ocasiones, no se emplea la metodología más adecuada para la adquisición de dichas competencias. Con un perfil de ingreso fuertemente vocacional el estudiante de Bellas Artes tiende a priorizar el aprendizaje o mostrar un mayor interés por la adquisición de aquellos conocimientos en los que encuentra una mayor afinidad, por ello encontrar las fórmulas que aseguren una correcta formación se antoja imprescindible a la par que complejo.

Además, el arte y el artista coexisten por y para los demás, el arte sin sociedad no es arte y por ello es preciso formar artistas socialmente comprometidos. En los tiempos en los que vivimos, a veces algo deshumanizados, es labor de los centros de educación superior no ser sólo centros de conocimiento, éstos deben retornar a sus orígenes en donde la palabra “educativos” vuelva a cobrar sentido y se forme a personas con fuertes valores éticos y morales.

En la mayoría de los casos, formar personas que trabajen en comunión para con la sociedad es difícil cuando se está dentro de un edificio formativo y la mirada es introspectiva. Si bien existen las prácticas en empresa con la finalidad de conectar al todavía estudiante con la sociedad, éstas, en muchas ocasiones no dejan de ser más que un leve acercamiento superficial a la verdadera labor profesional, a veces como mano de obra barata, otras veces gratuita en empresas o instituciones y con las que el estudiante no tiene un contacto formativo laboral acorde a su formación académica. El estudiante en prácticas puede encontrar ciertas dificultades que le impiden no involucrarse realmente con la sociedad para la que se prepara académicamente como futuro profesional. Transversalmente a la formación artística existe un fuerte compromiso de acción social que el estudiante de Bellas Artes en la formación universitaria demanda cada vez con mayor intensidad en un mundo interconectado, tecnificado y socialmente globalizado. Es entonces cuando el docente se revela como un guía que debe conducir –o reconducir- al estudiante en una praxis dirigida hacia la sociedad actual, diversa y éticamente poliédrica.

Aunando la necesidad de la correcta adquisición de las competencias que ha de

adquirir el estudiante y el compromiso social del futuro artista es cuando metodologías de enseñanza-aprendizaje “relativamente” modernas dotan al docente de dichas herramientas. Surge entonces, una metodología llamada “Aprendizaje-Servicio” (ApS) que puede ayudar a esta labor, aunque no es un trabajo sencillo para los docentes impulsar este tipo de metodología sin las herramientas necesarias para trabajar y atrapar la atención y el interés de un estudiantado hipertecnológico. Es por ello que el docente debe hacer un esfuerzo continuo y adaptarse a los nuevos tiempos ajustando sus metodologías de enseñanza-aprendizaje para la mejora en la adquisición de competencias de los estudiantes durante su formación académica. En este sentido, es cuando la metodología del ApS se apoya en la tecnología y surge la idea de la creación de una plataforma web destinada a gestionar los proyectos de ApS y conectar al profesor con el estudiante y a éste último a su vez con la institución receptora de la práctica. Un proyecto que arranca y toma como punto de partida una asignatura de 4º curso del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia sirviendo este trabajo de pilotaje y que sin embargo se espera que pudiera ser adaptada y escalada a otras asignaturas de la titulación, así como extrapolada a otras titulaciones e incluso durante diferentes etapas formativas.

1.1 La formación universitaria dentro del marco europeo de educación superior.

No cabe duda que la Declaración de Bolonia allá por el año 1999 supuso para el mundo de la educación un punto de inflexión (Fernández, 2006; García-Gutiérrez et al. 2020). Pero poco antes de este momento, en 1996, el conocido *Informe Delors* planteaba la necesidad de establecer una educación integral fundamentada sobre cuatro pilares:

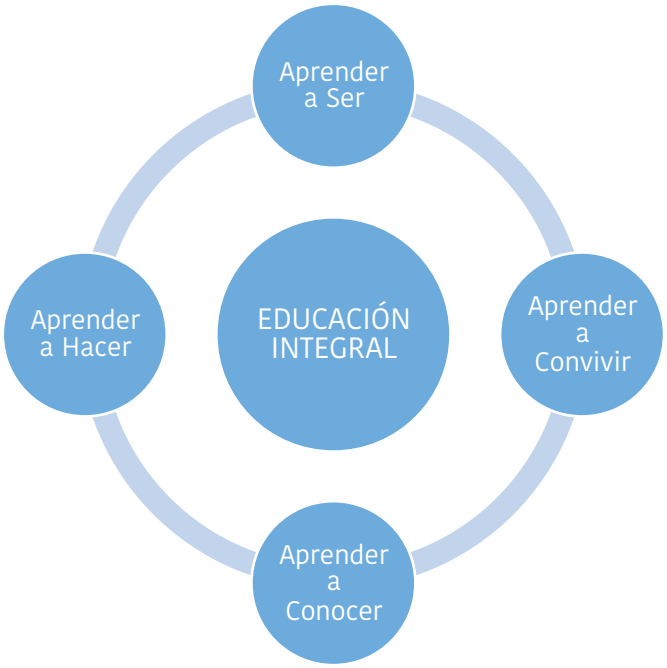


Figura 1. Pilares de la Educación Integral. Adaptado de Delors (p.34), 1996.

Este informe sirvió de preámbulo al comienzo del proceso de la declaración de Bolonia. Dicha declaración se asentaba sobre los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad; se trataba de incrementar el empleo en la Unión Europea y fomentar el que profesores y estudiantes de todo el mundo alcanzaran esas metas. En el contexto de esta declaración de Bolonia se creaba el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y se fijaba una serie de actuaciones a implantar y desarrollar en cada uno de los países miembros de la Unión Europea[1] (de Bolonia, 1999):

a) Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del suplemento europeo al título a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.

[1] Se puede consultar todo lo anteriormente descrito en la página web del Espacio Europeo de Educación Superior:

b) Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Para acceder al segundo ciclo será preciso haber completado el primer ciclo de estudios, con una duración mínima de tres años. El título concedido al término del primer ciclo corresponderá a un nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo debería culminar con la obtención de un título final o doctorado, como sucede en numerosos países europeos.

c) Puesta a punto de un sistema de créditos como puede ser el sistema ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las Universidades de que se trate.

d) Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos: para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como a los servicios relacionados; para los profesores, los investigadores y el personal administrativo, en el reconocimiento y la valorización de los periodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatutarios.

e) Promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.

f) Promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación. (p. 2)

Tras la Declaración de Bolonia, en el año 2000 y firmada por 29 países, un grupo de Universidades aceptaría el reto de esta declaración y elaboraría un proyecto piloto denominado "Proyecto Tuning[2]". En este proyecto se perseguía conseguir un consenso entre todas las estructuras educativas de Europa y para ello se marcaron cuatro grandes áreas de acción:

- Competencias genéricas.

[2] Texto publicado en español (Texto completo Universidad de Deusto. 2006). URL: http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf (Consultado el 10 de octubre de 2020).

- Competencias disciplinarias específicas.
- El sistema de ECTS como sistema de acumulación.
- La evaluación de la calidad en relación al aprendizaje, la docencia y la evaluación.

González y Wagenaar (2003)[3], resumieron el *Proyecto Tuning* señalando que éste tuvo: "un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente" (p. 26).

Desde entonces, han sido muchos los cambios acaecidos en el sistema de formación universitario. Entre otros, son destacables los cambios en los modelos pedagógicos y el traslado del centro de interés hacia el estudiante y su aprendizaje (Padilla y Gil, 2008). Este giro, como bien exponen estos últimos autores afecta a múltiples esferas de la tarea docente como es la planificación, el enfoque metodológico, el diseño de las actividades, la tutoría y la evaluación. Encontramos una exhaustiva explicación de estos cambios en el trabajo de Fernández (2006) quien recoge las siguientes características del nuevo modelo educativo:

a) Centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender y principalmente enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.
b) Centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por los profesores.
c) Centrado en los resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas.
d) Que enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
e) Que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.
f) Que propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinares, al servicio del proyecto educativo global
g) Que utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza y, en el se debe producir una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.
h) Que mide el trabajo del estudiante, utilizando el ECTS como herramienta de

[3]González, J. & Wagenaar R. (edts) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase I. URL: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf (Consultado el 10 de octubre de 2020).
González, J. & Wagenaar R. (edts) (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase II. URL: http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf (Consultado el 10 de octubre de 2020).

construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados de aprendizaje, y que al mismo tiempo va a servir de herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de educación superior.

i) Modelo educativo en el que adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender. (p. 39)

Como vemos, nos encontrábamos ante una importante evolución, revolución o cambio de paradigma del modelo educativo de educación superior (Tejada y Ruiz, 2016). En esta línea son diversos los autores que realizaron una reflexión y análisis profundo del nuevo escenario educativo (Álvarez, et al. 2011), en concreto, sobre los cambios y mejoras en la metodología docente tras la reforma del EEES, en los resultados de aprendizaje y en el desarrollo de competencias. Parece existir consenso en entender que estos cambios requieren de la participación activa de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre todo un cambio de cultura docente por parte del profesorado (Lozano, 2008).

Para lograr el éxito, el profesorado ha tenido que hacer un esfuerzo en la última década para llevar a cabo un giro pedagógico y pasar de la enseñanza al aprendizaje con el fin de adoptar así, el modelo por competencias en educación superior. Por ejemplo, autores como Fernández (2006) exponen que este modelo educativo exige la realización de diferentes actividades frente a las tradicionales por parte del profesorado. Este planteamiento pedagógico aportaría varios beneficios al estudiante y a la sociedad. Por un lado, se estará fomentando la creatividad, la calidad y la colaboración (Ruiz Torres, 2014; López, 2007), y por otro se está respondiendo a las demandas de la sociedad actual.

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los elementos clave de este proceso de cambio en las Universidades radica en el concepto de competencia. Autores como Martínez, et al. (2012) defienden que trabajar en competencias es centrar el proceso en el aprendizaje del estudiante, de este modo, el docente se convierte en un facilitador de esta andadura. Esta “renovación metodológica” (León et al., 2010) es sin duda una ardua labor, pero a la vez es una pieza fundamental en el cambio de paradigma en el marco del EEES, el cual no sólo se centra en realizar un cambio en su estructura sino que debe de reformular los roles y competencias del profesorado y alumnado (Rodríguez et al., 2008).

1.1.1 Formación basada en competencias.

Según Rué (2008) la transformación hacia un modelo basado en competencias proviene de las transformaciones y exigencias sociales y del mundo laboral, por ello, la formación en competencias es una opción potenciadora del individuo y de sus posibilidades. Autores como Aznar y Ull (2009) destacan varios factores que se nos

presentan en la sociedad actual que requieren de la adquisición de competencias para poder gestionarlos, como son los cambios sociales, las nuevas tecnologías, la diversidad cultural, la globalización y la complejidad e incertidumbre social. Como vemos, la sociedad que nos rodea debe estar siempre presente en la formación del alumnado, por ello se debe tratar de desarrollar en este último competencias que estén interrelacionadas con elementos sociales y éticos (Martínez y Viader, 2008, Folgueiras y Martínez 2009; Martínez, 2010).

En este sentido, la Universidad debe ser un espacio formador desde el que afrontar retos y que facilite la adquisición de competencias (Martínez y Esteban, 2005) de manera que aunque puede que se posea un buen nivel de competencias al llegar a la Universidad, siempre es posible mejorarlas e incrementarlas. Según Bautista et al. (2003) se puede reflexionar y profundizar en el propio concepto de competencia dentro del EEES a través del aprendizaje y la actividad docente en la Universidad, debiendo ésta desarrollar acciones formativas específicas tratando así de acercar o integrar el currículo en los servicios que se ofrecen al estudiante, con el fin de mejorar la calidad educativa mediante la formación en competencias genéricas. Este mismo autor expone una serie de vías por las cuales se pueden llevar a cabo las acciones formativas específicas como pueden ser: conferencias a cargo de expertos en competencias, talleres o grupos de discusión, tutorías personalizadas o grupales, edición de guías, fomentar el uso de portafolio, incorporar la evaluación de indicadores de posesión o incremento de las competencias genéricas, fomentar el conocimiento del entorno laboral, fomentar las investigaciones sobre estos temas, crear créditos de libre configuración sobre aprendizaje de competencias y/o aprovechar los recursos tecnológicos. Todas estas vías harán que el alumnado a través de su formación en la Universidad se acerquen un poco más al mundo laboral y a las demandas de los empleadores (Corominas, 2001). Este mismo autor expone la creciente preocupación porque los universitarios extiendan su formación más allá de su preparación científica y técnica a otras dimensiones de la persona. De este modo, las Universidades deben asumir responsabilidades para facilitar, entre otras cosas, la inserción laboral de sus estudiantes. Ya no vale sólo con adquirir las propias competencias de cada profesión, sino que hoy en día los empleadores buscan en los trabajadores una serie de competencias genéricas, como por ejemplo saber relacionarse o trabajar en equipo. Estas competencias favorecen los aprendizajes continuados a lo largo de la vida y por supuesto dichos procesos de Enseñanza-Aprendizaje no tendrían la misma significatividad y funcionalidad si no se trabajaran desde el desarrollo de competencias (Alsina, 2011).

Cabría reseñar que el aprendizaje basado en competencias no puede quedar únicamente determinado por las Universidades, éstas son necesarias para el mundo laboral –tal y como se ha expuesto anteriormente- y obviamente habrá que contar con la consulta y participación de empresas y empresarios (Villa y Poblete, 2007).

Determinar la metodología más adecuada para la adquisición de competencias es

una labor compleja y que depende del contexto formativo diseñado por las titulaciones, los resultados de aprendizaje y el perfil de egreso. En este trabajo se apoya la idea de Tejada y Ruiz (2016) la cual declara que el aprendizaje de competencias es siempre funcional: "su vinculación con el contexto y la necesidad de la acción implica planteamientos metodológicos y organizativos abiertos, múltiples, variados y flexibles" (p.25). En esta misma línea, De Miguel (2006), expone la necesidad de diseñar modalidades y metodologías de trabajo que favorezcan la adquisición de las competencias marcadas considerando el contexto de la materia y la institución donde se imparte. Para ello se debe tener en cuenta tres aspectos fundamentales: cómo organizar los aprendizajes de los estudiantes, cómo desarrollar dichos aprendizajes y, finalmente, cómo evaluarlos. En cuanto a los dos primeros aspectos que plantea el autor anterior dependerá de la materia impartida, el lugar de impartición y la diversidad del alumnado, pero, la complejidad radica en cómo evaluar los resultados del aprendizaje y la adquisición de competencias.

Con respecto a la evaluación de competencias, Solanes y otros (2012) indican que es necesario ser conscientes de que queda un largo camino por recorrer y que se precisa de diversos instrumentos para la evaluación de las mismas en cualquier tipo de organización dedicada a la enseñanza. Estos mismos autores exponen que con el diseño de herramientas de evaluación de competencias se podría extrapolar, en un futuro, a otros campos dentro del entorno académico como fomentar la motivación o aumentar la identificación corporativa de los estudiantes. Según Medina et al. (2012) la evaluación de las competencias en estudiantes es un gran problema didáctico para el profesorado universitario, mientras que Padilla y Gil (2008) consideran que la evaluación debe constituirse en un proceso para optimizar los aprendizajes. Sin embargo: "La evaluación debe ser un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas, y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos". (Bordas y Cabrera, 2001, p.32)

Se promulga un cambio de enfoque en la evaluación *Learning oriented assesmet*, una evaluación orientada al aprendizaje universitario para que sea un elemento optimizador del aprendizaje del estudiante:

- Las propuestas realizadas desde el espacio europeo de educación superior, tales como el uso de las metodologías activas, la orientación de la docencia en la Universidad hacia el aprendizaje de los alumnos, y la insistencia en el desarrollo de competencias complejas relacionadas con el futuro ejercicio profesional, están demandando que se produzcan cambios en el proceso de evaluación coherentes con estas premisas (Padilla y Gil, 2008, p. 481).

La evaluación en la actualidad debería centrarse en ayudar al alumnado a facilitar su aprendizaje, y no exclusivamente en medir el aprendizaje del alumno. La

evaluación condiciona en gran medida el qué y cómo estudia el alumnado por esta razón es importante el diseño de tareas adecuadas de evaluación, que encajen con lo que se viene denominando evaluación auténtica (Padilla y Gil, 2008).

> - La idea básica es que si realmente deseamos enseñar a los estudiantes para que piensen, decidan y actúen en el mundo real, la tarea de evaluación que les propongamos, debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir sobre él (Padilla y Gil, 2008, p.470).

Así, por un lado, la evaluación deberá estar en consonancia con los objetivos planteados y por otro, el alumnado tendrá que demostrar que domina las competencias que se demandan en la vida profesional. Se trata entonces, como define Morales (2006) de una evaluación contextualizada en situaciones de la futura vida profesional.

Basándose en los trabajos de Gibbs y Simpson (2004) y Carless y otros (2007), estos autores agrupan las 12 condiciones bajo las cuales se desarrolla la evaluación centrada en el aprendizaje (Learning oriented assesment) en tres presupuestos de partida (Padilla y Gil, 2008):

1) Es necesario plantear tareas de evaluación que impliquen a los alumnos en las tareas de estudio y aprendizaje apropiadas. Así, las tareas de evaluación se consideran también tareas de aprendizaje

2) Es preciso proporcionar *feedback*[4] para que los estudiantes pueda actuar sobre la información que han recibido y la utilicen para progresar en su trabajo y aprendizaje

3) Hay que implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo, porque es una habilidad crucial para su futura vida profesional. Para Que los estudiantes se conviertan en evaluadores de su propio trabajo deben estar claros los criterios y estándares de ejecución para que el alumno pueda compararse. (p. 470)

En relación a la necesidad de proporcionar un *feedback* (que podría ser entendido como *fastfordward*[5] porque serviría de futura guía formativa al alumnado) también se posicionan autores como Solanes et al. (2012) cuando expresan que durante el desarrollo curricular del alumnado sería necesaria la creación de un sistema de

[4] Feedback: *retroalimentación*, según el diccionario online "Word Reference": http://www.wordreference.com/

[5] Fastfordward: Avance rápido según el Diccionario de Cambridge.

feedback progresivo que posibilite establecer el grado de adecuación entre la formación que se imparte y las competencias genéricas que más se demandan por las instituciones.

1.1.1.1 Definición de competencias.

Si tratamos de definir qué son "competencias" nos encontraremos con numerosas definiciones en función del autor y del contexto al que hagan referencia. Por ello hemos elaborado una tabla con aquellas definiciones que a nuestro juicio son más acertadas.

Tabla 1. Definiciones de competencias según diferentes autores. Adaptado de Martínez et al., 2012.

AÑO	AUTOR	DEFINICIÓN
1992	Kane	Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional.
1998	Stephenson y Yorke	Integraciones de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes.
2001	Winert	Habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.
2001	Le Boterf	Es la capacidad para movilizar y aplicar correctamente determinados recursos propios (conocimientos, habilidades y actitudes) y recursos del entorno, para producir un resultado concreto en el entorno laboral.
2002	Roe	Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades, actitudes. Se adquiere mediante el learning-by-doing. A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se puede evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo.
2004	Perrenoud	Actitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
2006	Comisión de las Comunidades Europeas	"capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales o metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional o personal (...)". (2006:10).

2006	Medina y Domínguez	las competencias son formas y habilidades de los estudiantes, del profesorado y de las Universidades para progresar en sí mismos de manera reflexiva, rigurosa y de este modo poder transformar la sociedad con innovadoras respuestas a los problemas que ésta, dentro de cada profesión, nos plantea. Las competencias han desarrollarse desde la práctica ya que son básicas para desempeñar cualquier profesión de manera creativa y responsable.
2006	González y Wagenaar	Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos.
2007	Collis	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente.
2007	García San Pedro	Una actuación originaria de la persona que integra su ser y sus saberes en la capacidad de enfrentarse a contextos de incertidumbre resolviendo con éxito sus demandas.
2008	Prieto	Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.
2010	Tobón y otros	Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizando los diferentes saberes: ser, hacer y conocer.
2010	Le Boterf	Combinación dinámica de saberes, el aprendizaje necesario para aplicarlos, y las actitudes y valores que a ellos se unen aportando un estilo de ser.
2012	Medina, Sánchez y Pérez	Las competencias son logros valiosos fundados en la combinación y el dominio de nuevos saberes, estilos de prácticas y actitudes-valores considerados deseables y formativos que alcanzan una síntesis armoniosa para conformar lo más adecuado para las personas y para tomar las decisiones que les permitan construir su proyecto vital, aportar soluciones a los problemas profesionales e implicarse en la mejora de las organizaciones y la sociedad en un mundo necesitado de una conciencia ciudadana y del desarrollo de una cultura globalizadora (2012,134).
2012	Del Pozo	"la integración de un conjunto de capacidades que se ponen en acción en un contexto determinado para solucionar un problema. Esas capacidades permiten un desempeño satisfactorio en situaciones reales, de acuerdo con los estándares establecidos." (2012,14).

Como vemos, casi todas las definiciones apuntan en la misma dirección y queda claro qué son las competencias. Tal vez la definición propuesta por Tobón (2006) podría ser una buena síntesis de todas las anteriores: "el término competencia proviene del latín *cum* y *petere* capacidad para concurrir, coincidir en la dirección" (p.93). Sin embargo, en lo que no existe tanto consenso es sobre la clasificación o categorización de las mismas, como veremos a continuación.

1.1.1.2 Categorización de competencias.

Son diversos los autores que realizan una categorización de competencias y parece que muchos de ellos discrepan en dicha clasificación, por lo que, a fin de no extendernos en exceso, destacaremos aquellas que a nuestro juicio se alinean mejor con el objetivo de esta tesis.

En el documento "Los títulos Universitarios y las competencias fundamentales: los tres ciclos" escrito por Pérez et al. (2009) se recogen las seis competencias fundamentales contempladas por Bolonia para el primer ciclo, el grado:

- Conocimiento comprensivo (Comprender)
- Aplicación del conocimiento (Hacer)
- Valoración del conocimiento (Valorar)
- Comunicación del conocimiento (Comunicar)
- Colaboración (Colaborar)
- Aprendizaje a lo largo de la vida (Aprender cómo aprender)

Gómez et al. (2006) consideran que las competencias pueden clasificarse en específicas y genéricas. Las específicas son las correspondientes al puesto de trabajo en sí, mientras que las genéricas son aquellas transversales, es decir, aquellas competencias comunes a la mayoría de profesiones, por lo que son transferibles entre distintas áreas o actividades. Por otra parte, según Tobón (2008) y Del Pozo (2012), las competencias se pueden clasificar en tres grandes grupos: competencias básicas, competencias genéricas o transversales y competencias específicas, mientras que otros autores (Mertens y Resnik, 1996) las encuadran en seis grupos (Figura 2).

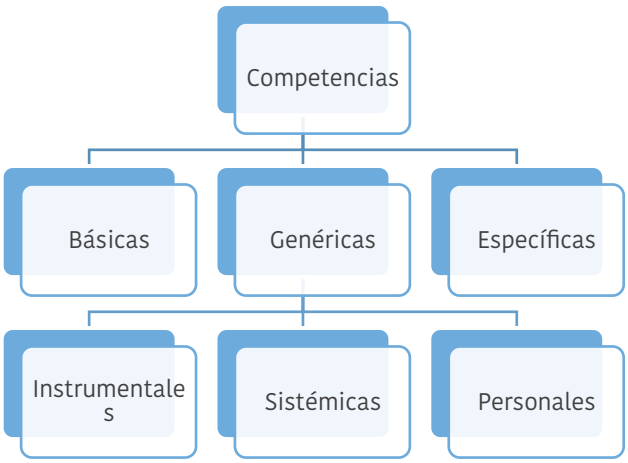


Figura 2. Clasificación de las competencias. Adaptado de Mertens (1996) y Resnik (1996).

Esta última categorización de competencias consideramos que es la más extendida y aceptada. Por ello en las siguientes líneas definiremos las competencias básicas, competencias genéricas o transversales y competencias específicas.

1.1.1.2.1 Competencias básicas.

Para Bolívar (2010) las competencias básicas se definen como "la forma en la que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social" (p.6).

Podríamos decir que este tipo de competencias son las más importantes ya que no sólo se encuentran dentro del ámbito educativo sino que muchas de ellas serán adquiridas en el contexto familiar o en el círculo de las relaciones humanas.

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MEC) contempla dentro del marco de la Unión Europea ocho competencias básicas (Tabla 2):

Tabla 2. Definiciones de las diferentes competencias básicas. Adaptada de Alba Quintana et al., 2008 (p.8).

Competencia en comunicación lingüística	Esta competencia hace referencia a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
Competencia matemática	Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y el mundo laboral.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de modo que facilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de los demás hombres y mujeres y del resto de los seres vivos.
Tratamiento de la información y competencia digital	Se trata de un conjunto de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento. Requiere disponer de acceso y seleccionar la información, saber tratarla y transmitirla en distintos soportes, así como utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

Competencia social y ciudadana	Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.
Competencia cultural y artística	Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.
Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.
Autonomía e iniciativa personal	Consiste, por una parte, en la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionados, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales, responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal como social y laboral.

1.1.1.2.2 Competencias genéricas o transversales.

En los últimos años hay acuerdo en entender que la formación universitaria debe enseñar, además de conocimientos, habilidades, valores y actitudes porque ayudan a resolver problemas, a afrontar situaciones con éxito y además facilitan la empleabilidad (Clemente-Riolfe y Escribá-Pérez, 2013). Según Corominas (2001) las competencias genéricas son competencias que favorecen los aprendizajes ya que a diferencia de las específicas de cada profesión que tienen que adaptarse a los diferentes cambios tecnológicos, las primeras son más relevantes, útiles y perdurables. García (2012) expone que las competencias genéricas son capacidades que, independientemente del entorno académico, deben ejercitarse en todos los planes de estudio, ya que estás resultan imprescindibles para realizar con éxito cualquier profesión. Este mismo autor divide estas competencias en cuatro grupos: Cognitivas, socio/ afectivas, tecnológicas y metacognitivas. Según el Proyecto Tuning (2006) las competencias genéricas pueden dividirse, a su vez en instrumentales, interpersonales y sistémicas (Tabla 3). En resumen las instrumentales tratan sobre capacidades y la formación del graduado, las interpersonales sobre la interacción social y la cooperación y las sistémicas tratan sobre el entendimiento, la sensibilidad y el conocimiento.

Tabla 3. Clasificación de las competencias genéricas. Adaptado de González y Wagenaar, 2003, (pp. 83 y 84).

CLASIFICACIÓN COMPETENCIAS GENÉRICAS	
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis.
	Capacidad de organización y planificación.
	Conocimiento general básico.
	Profundización en el conocimiento básico de la profesión.
	Comunicación oral y escrita en el idioma propio.
	Conocimiento de una o más lenguas extranjeras.
	Habilidades básicas informáticas.
	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
	Habilidades de gestión de la información.
	Resolución de problemas.
	Toma de decisiones.
INTERPERSONALES	Trabajo en equipo.
	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.
	Capacidad para trabajar en un contexto internacional.
	Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos.
	Habilidades en las relaciones interpersonales.
	Razonamiento crítico.
	Compromiso ético.
	Capacidad de crítica y auto-critica.
	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
SISTÉMICAS	Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica
	Capacidad de aprendizaje, de adquirir experiencia.
	Aprendizaje autónomo.
	Adaptación a nuevas situaciones.
	Liderazgo.
	Conocimiento de otras culturas y costumbres.
	Iniciativa y espíritu emprendedor.
	Motivación por la calidad.
	Sensibilidad hacia temas medioambientales.
	Habilidades de investigación.
	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
	Diseño y gestión de proyectos.

1.1.1.2.3 Competencias específicas.

Según Ruiz Torres (2014) las competencias específicas son aquellas que aportan al estudiante una cualificación profesional concreta. Es por ello necesario definir qué es una competencia de carácter profesional. Así, para Guerrero (1999): "una competencia profesional es la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área

profesional y ocupaciones afines" (p. 346). Sladogna (2001) define de manera más resumida las competencias profesionales: éstas son un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que cada sujeto debe aplicar de forma integrada dentro de cada profesión.

Las anteriores definiciones nos llevan a señalar que los empresarios reclaman cada vez más *la competencia* en lugar de la *cualificación* ya que en el propio concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser (Informe Delors, 1996).

1.2 El Aprendizaje Servicio. Una metodología para la adquisición de competencias.

Tal y como ya se ha expuesto anteriormente, numerosos autores hacen hincapié en la necesidad de adaptación ante los cambios que la nueva sociedad plantea. Cambios en los que el aprendizaje durante toda la vida prime sobre los conocimientos (Fernández, 2006; Esteve, 2003) y en los que se deba orientar al alumnado hacia procesos que requieran su participación directa ante situaciones reales reflejada en resultados de aprendizaje (Tejada y Ruiz, 2016). Así pues, autores como Fernández (2006) afirman que los métodos de enseñanza más formativos, que generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos son aquellos en los que el alumnado se responsabiliza ante una actividad, se implica y se compromete.

Al inicio del punto 1.1.1 (Formación basada en competencias), cuestionábamos la mejor metodología docente para responder a los cambios anteriormente descritos y alcanzar las competencias. Para ello, determinábamos como valores de estimación previos el diseño de la materia, el ámbito del conocimiento, así como la institución donde se imparte y la diversidad del alumnado. Fernández (2006) recoge diferentes métodos de enseñanza y expone su descripción, ventajas, etc (Tabla 4).

Tabla 4. Diferentes métodos de enseñanza. Adaptado de Fernández, 2006, (p.45).

Método	Descripción	Contribuye a...
Aprendizaje cooperativo	Los estudiantes trabajan divididos en pequeños y son evaluados grupalmente.	Desarrollar competencias académicas y profesionales, desarrollar habilidades interpersonales y de comunicación y cambiar actitudes.
Aprendizaje orientado a proyectos	La finalidad es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas.	La adquisición de una metodología de trabajo profesional. Aprender a partir de la experiencia y desarrollar el autoaprendizaje y el pensamiento creativo.
Contrato de aprendizaje	Los profesores realizan "contratos" con sus alumnos para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo.	Promover el trabajo autónomo y responsable del estudiante. La maduración y autonomía del estudiante. Desarrollar habilidades comunicativas, interpersonales y organizativas.
Aprendizaje basado en problemas	Partiendo de un problema los estudiantes aprenden en pequeños grupos, a buscar la información que necesita para comprender el problema y obtener una solución.	El desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de la información, cognitivas y de socialización. El desarrollo de actitudes positivas ante problemas.
Exposición/ lección magistral	Presentar de manera organizada información.	Asimilar información de difícil comprensión de forma organizada.

Estudio de casos	Los alumnos analizan situaciones profesionales con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.	Desarrollar la habilidad de análisis y síntesis. Que el contenido sea más significativo para los alumnos.

Como puede verse en la Tabla 4, las metodologías descritas son muy diferentes entre ellas y aunque todas cuentan con factores positivos no sabríamos discernir cuál es la mejor de ellas. Entonces ¿qué metodología o conjunto de ellas sería la más apropiada para usar? Según Prégent (1990) deberíamos reparar ante algunas variables para la selección metodológica pero aún así no nos aseguraríamos el éxito ya que dejaríamos de lado otras metodologías y por lo tanto habría campos o áreas que quedarían sin suplir. Sin embargo podemos defender, y es el objeto de esta tesis el uso de una metodología de enseñanza-aprendizaje que, combinando diferentes metodologías anteriores, aporta numerosos beneficios a los que la trabajan y tienen un carácter de compromiso social pronunciado: se trata del *Service- Learning* o Aprendizaje- Servicio (ApS).

1.2.1 Inicios del Aprendizaje Servicio.

Para definir el ApS deberemos remontarnos al origen, el cual se encuentra a finales del siglo XIX y principios del XX con la propagación del movimiento "extensión universitaria"[6] y/o con las corrientes educativas de principios del siglo XX de John Dewey[7] sobre el aprendizaje experiencial (Dewey, 1950), el servicio a la comunidad de William James[8] (James, 1910) o Makarenko[9], entre otros (Tapia, 2001; Gortari, 2005; Nieves, 2017; Mayor, 2018; Ochoa y Pérez, 2019). Para estos autores primaba el aprendizaje basado en la experiencia y la reflexión por encima del propio proceso de aprendizaje (Campo, 2008; Dewey, 1995; Dewey, 2004; Kraft, 1985; Miró, 2019). Por otra

[6] La extensión universitaria aparece en Cambridge en 1872 y se sustenta sobre dos principios:

1) Posee una función integradora dentro de un proceso pedagógico, el cual se desarrolla a través de las metodologías de promoción cultural.

2) Trata de rescatar saberes populares y contribuye a la construcción de la identidad nacional. (Díaz & Herrera, 2003).

[7] John Dewey (1859-1952), fue un educador y filósofo que destaca por desarrollar su teoría de "aprender haciendo" en obras como The School and Sotiety (1899), y Art as Experience (1934). Cabe destacar su obra Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York, Mac Millan, 1916 que fue clave para el posterior desarrollo del Aprendizaje Servicio. Recuperado de: http://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/dewey.htm

[8] William James (1842-1910), fue un filósofo y psicólogo fundador de la psicología funcional. A través de su pragmatismo propuso sustituir el servicio militar por un servicio social, de este modo daba lugar a las primeras experiencias de servicio comunitario estudiantil. Recuperado de: http://www.biografiasyvidas.com/biografia/j/james.htm

[9] Anton Semiónovich Makarenko (1888 - 1939). Pedagogo ruso. Renovador de los viejos sistemas educativos se dedicó especialmente a la reeducación de niños y jóvenes inadaptados. Su principio fundamental es que la educación es un proceso que se produce con esfuerzo y disciplina, y cuyo objetivo es el ejercicio de una socialización eficaz y productiva. Recuperado de: http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/makarenko.htm

parte, el modelo constructivista que defendían autores como Ausubel[10], Piaget[11] o Vigotsky[12] (Gezuraga, 2014) se puede considerar como uno de los inicios del ApS. Este modelo constructivista se asentaba en la idea de construcción de conocimiento y no de reproducción del mismo. Así pues, en la educación bajo el modelo constructivista, las tareas son auténticas con una relevancia y utilidad en el mundo real (Requena, 2008).

El término ApS fue acuñado como tal por primera vez en 1966/1967 por William Ramsay, Robert Sigmon y Micheal Hart para describir un proyecto de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee en el cual existía una vinculación entre estudiantes y docentes con entidades dedicadas al desarrollo local (Tapia, 2008; Burguet, 2015). Un par de años más tarde, en el año 1969, se realiza en los Estados Unidos la primera conferencia nacional sobre esta metodología (Marta y González, 2012 y Mayor, 2013), si bien pese a surgir en Estados Unidos en los años 60 no será hasta a principios de este siglo cuando lo haga en nuestro país (Batlle y Escoda, 2019). Así pues el Aprendizaje Servicio o "Service Learning" no es algo novedoso, ni aislado, es una metodología que se nutre de diferentes corrientes educativas y/o modelos pedagógicos y cuenta ya con varias décadas de desarrollo. Es en esta confluencia de corrientes y modelos donde el ApS se presenta como una metodología socio-crítica en la cual la reflexión, la crítica y transformación social son los principales protagonistas (Alvarado y García, 2008).

El ApS es utilizado bajo diferentes términos en distintos lugares, por ejemplo, "extension education" en la India, "study service" en Reino Unido, "practical education" en Uganda, "social service course" en Corea del Sur, "work-study" en Jamaica (Berry y Chisholm, 1999). Ya en países hispanohablantes encontramos que también puede ser llamado de diversas formas, en las Universidades Mexicanas "Servicio Social Curricular", en las de Costa Rica "Trabajo Comunal Universitario", etc. (CLAYS, 2002; Tapia, 2008, 92). Es más, dentro de un mismo país pueden existir diferentes formas de nombrarlo, por ejemplo en España, en el País Vasco (Fundación Zerbikas) se habla de "Aprendizaje y Servicio Solidario" y en Cataluña "Aprendizaje Servicio"(Martínez et al., 2013). Según Tapia (2008) la diversidad de nombres que recibe se debe a los procesos que han acontecido en función del país donde se encuentre. Sin embargo, la forma más extendida de nombrarlo es Aprendizaje-

[10] David Paul Ausubel (1918 - 2008) Psicólogo y pedagogo estadounidense que desarrolló la teoría del aprendizaje significativo, una de las principales aportaciones de la pedagogía constructivista. Recuperado de: http://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/ausubel.htm

[11] Jean Piaget (1896 - 1980) Psicólogo constructivista suizo cuyos pormenorizados estudios sobre el desarrollo intelectual y cognitivo del niño ejercieron una influencia trascendental en la psicología evolutiva y en la pedagogía moderna. Recuperado de: http://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/piaget.htm

[12] Lev Semiónovich Vigotsky (1896 - 1934) Psicólogo soviético. Fue jefe de la orientación sociocultural de la psicología soviética. Con sus investigaciones sobre el proceso de conceptualización en los esquizofrénicos, y su posterior seguimiento en la obra de sus discípulos, ejerció una gran influencia en la psicología pedagógica occidental. Recuperado de: http://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vigotski.htm

Servicio y es, además, la traducción del inglés más directa, por lo que en adelante nosotros lo llamaremos "Aprendizaje Servicio" (ApS).

El origen en los diferentes países también es diverso, así pues encontramos países como Alemania, Argentina, Chile, en los que las políticas educativas fueron las que impulsaron el ApS. En otros países, como Rusia, Uruguay o Estados Unidos, fueron organizaciones de la sociedad civil las que impulsaron que algunas Universidades comenzaran a adoptar la propuesta. En África podemos encontrar el origen del ApS en la filosofía ancestral del Ubuntu, en el mundo del Asia Oriental la ética de Confucio y de Buda pusieron las bases del ApS o en Ecuador el ApS tiene orígenes en el Sumak Kawsay, un concepto de buena vida de los pueblos andinos con su entorno social y natural (Pizarro y Hasbún, 2019). Cabría destacar que México es uno de los países pioneros en el ámbito del ApS y que cuenta con uno de los antecedentes más antiguos en las Universidades. Su denominado «Servicio Social» fue creado a principios del siglo XX bajo la Constitución de 1910 (elaborada durante la Revolución Mexicana) el cual estableció un "servicio social obligatorio" por parte de los estudiantes universitarios como requisito obligatorio para su graduación (González et al., 2008; Tapia, 2008, Ochoa y Pérez, 2017).

Así pues, desde que se concibió el ApS, en sus distintas acepciones, los diferentes continentes, estados, países y zonas del mundo han ido pasando por una serie de etapas, procesos de evolución o de creación de iniciativas o redes con respecto a la metodología que nos ocupa. A continuación presentamos a modo de resumen una serie de iniciativas, hitos y redes relacionados con el ApS reseñables llevadas a cabo en diferentes lugares del mundo (Cohen y Milone- Nuzzo, 2001; Lucas y Martínez Odría, 2012; Folgueiras et al., 2013; Martínez et al., 2013; Gezuraga, 2014; Opazo, 2015; Miró, 2019; Pizarro y Hasbún, 2019) (Figuras 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9).

Latinoamérica

Figura 3. Mapa de Latinoamérica. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/

- 2002 CLAYSS[13]. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Promueve y contribuye al desarrollo de proyectos de ApS por toda América Latina.
- 2005 REDIBAS[14]. Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (ApS). Esta red fue fundada en Buenos Aires (Argentina) y propone respetar las identidades de cada organización miembro pero generando una sinergia para aprender, articular, ejecutar, sensibilizar e investigar sobre el ApS panamericano adoptando buenas prácticas y brindando respuestas reales a las necesidades de la educación.
- 2010 REASE[15]. Red Nacional de Aprendizaje-Servicio (ApS) Chile.
- 2010 Ley de Educación 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Bolivia.
- 1996 Resolución 1996 Servicio Social Estudiantil. Colombia.
- 2009 Programa Escuelas Solidarias. Ecuador.
- 2008 URSULA. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. Perú.
- 2005 Ley de Servicio Comunitario del estudiantado de Educación Superior. Venezuela.
- 2017 Red Brasilera de Aprendizaje-Servicio[16]

[13]Se puede consultar en http://www.clayss.org.ar/ .

[14]Se puede consultar en http://www.clayss.org.ar/redibero.htm .

[15]Se puede consultar en https://reasechile.wordpress.com/ .

[16] Se puede consultar en https://www.cenpec.org.br/tag/rede-brasileira-de-aprendizagem-solidaria .

Estados Unidos de América

Figura 4. Mapa de los Estados Unidos de América. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/

- Entre 1980 y 1990 varias Universidades norteamericanas incorporan el ApS en sus programas curriculares.
- 1983-2004 National Youth Leadership Council of Minnesota[17].
- 1985 Campus Compact[18]. Es una alianza nacional de más de 1000 colleges y Universidades de EEUU
- 2003 International Center for Service-Learning in Teacher Education.
- 1994 Corporation for national and community: Learn and Serve America.
- 1990 Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse (NSLC)[19]. Se da apoyo a la comunidad de ApS en la Educación Superior así se fomenta que se establezcan lazos entre la escuela y la comunidad, además es la biblioteca de ApS más grande del mundo.
- 1990 Service-Learning Research and Development Center (Berkeley)[20].
- 2000 Higher Education Research Institute at UCLA[21].
- Hoy día prácticamente todas las Universidades de USA disponen de algún proyecto de ApS en sus currículos.

[17] Se puede consultar en https://www.nylc.org/ .

[18] Se puede consultar en http://www.compact.org/about/history-mission-vision/ .

[19] Se puede consultar en http://www.studentclearinghouse.org/.

[20] Se puede consultar en https://publicservice.berkeley.edu/resources .

[21] Se puede consultar en https://heri.ucla.edu/ .

África

Figura 5. Mapa de África. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/

- 2003 Volunteer and Service Enquiry Southern Africa[22]. Se desarrolla en la zona sur de África, compuesta por Angola, Botswana, República Democrática del Congo, Lesoto, Madagascar, Malawi, Mauricio, Mozambique, Namibia, Seychelles, Sudáfrica, Suazilandia, Tanzania, Zambia y Zimbabue.
- South African Higher Education Community Engagement Forum (SAHECEF)[23]: Es una organización de la red nacional para el personal universitario (profesores, administradores y personal de apoyo) con base en las Universidades sudafricanas. SAHECEF se compromete a defender, promover, apoyar, supervisar y fortalecer la participación comunitaria de las instituciones de educación superior de Sudáfrica.

[22] Se puede consultar en http://www.vosesa.org.za/about_vosesa.php .

[23] Se puede consultar en http://www.sahecef.ac.za/ .

Asia

Figura 6. Mapa de Asia. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/

- Destacan Paquistán e India, donde el gobierno junto con la ONG Janaagraha Centre for Citizenship & Democracy desarrollan el programa National Service Scheme[24].
- Service-Learning Asia Network- SLAN[25]. Esta red promueve el intercambio de estudiantes entre instituciones que realizan ApS en Asia.
- The Ma'an Arab University Alliance for Civic Engagement[26]: Esta red de Universidades árabes trabaja en colaboración con la Red Talloires, y tiene como objetivo colectivo fomentar y mejorar la aplicación del compromiso cívico en la educación superior.

[24] Se puede consultar en https://nss.gov.in/.

[25] Se puede consultar en http://www.ln.edu.hk/osl/slan/ .

[26] Se puede consultar en http://schools.aucegypt.edu/academics/maan/Pages/default.aspx .

Europa

Figura 7. Mapa de Europa. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/

- Great Britain. Council for Citizenship and Learning in the Community (CSV/CCLC).
- Cátedra UNESCO de RSU: Objetivos de Desarrollo del Milenio (PNUD, 2000).
- Global University Network for Innovation GUNI.
- Great Britain. Volunteering Matters. Founded in 1962 (and known as Community Service Volunteers until 2015.
- 2000/2001 Hochschulnetzwerk. Lernen durch Engagement. Service-Learning in Deutschland[27]. Se trata de una red de Universidades alemanas cuyo objetivo es el de fortalecer el compromiso cívico todos los miembros de la Universidad.
- 2002 Higher Education Active Community Fund.
- 2005 Service-Learning: Dialogue between Universities and Communities (Proyecto Leonardo: CIVICUS).
- 2006 Aprendre en s'engageant. Service-Learning Schweizer Zentrum (Suiza)[28].
- 2007 The first international conference on Service-Learning in teacher education (Bruselas).
- 2008 Second International Conference on Service-Learning in Teacher Education (Irlanda).
- 2011 MOVISIE. Kennis en aanpak van sociale vraagstukken (Holanda)[29].

[27]Se puede consultar en http://www.bildung-durch-verantwortung.de/ .

[28] Se puede consultar en https://www.servicelearning.ch/ .

[29] Se puede consultar en https://www.movisie.nl/ .

- 2014 EIS. Scuola Alta Formazione Educare all'Incontro e alla Solidarietà (Italia)[30].
- Campus Engange (Irlanda)[31]. Se trata de una asociación nacional que reúne los intereses de Universidades y organizaciones civiles partidarias de una responsabilidad social universitaria.
- Nacional Coordinating Centre for Public Engagement –NCCPE (Reino Unido)[32]. Entre sus funciones podemos destacar: Asesoramiento directo a profesionales en la puesta en práctica de experiencias relacionadas con el compromiso público, publicación de diferentes materiales referentes al compromiso social universitario, incluyendo el ApS.

España

Figura 8. Mapa de España. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/

- Entre el año 2000 y 2002, la Asociación Española de Voluntariado (AEVOL) y la Asociación Fórum Cívico Educativo promueven las primeras iniciativas relacionadas con el ApS.
- 2003. Convenio de Colaboración para la formación permanente del profesorado con el Instituto Superior de Formación del Profesorado dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este convenio apoyaba y certificaba la formación del profesorado en materia de ApS y permitió la celebración de diversos cursos y actos en el territorio nacional.

[30] Se puede consultar en https://www.lumsa.it/eis

[31] Se puede consultar en http://www.campusengage.ie/ .

[32] Se puede consultar en http://www.publicengagement.ac.uk/ .

- 2005 se defiende la primera tesis doctoral en la Universidad de Navarra titulada "Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado" por Arantzazu Martínez-Odría. Este trabajo se enmarca en el ámbito de la pedagogía y mas concretamente en la rama de teoría y métodos educativos.
- La Fundación Jaume Bofill de Barcelona y otras entidades de Cataluña comienzan a desarrollar el Centro Promotor de Aprendizaje y Servicio.
- La Fundación Zerbikas en Euskadi crea el Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario.
- En el año 2008 la pedagoga Roser Batlle fue seleccionada por Ashoka como emprendedora social para desarrollar el proyecto de promoción y difusión del ApS en España.
- Red Universitaria Española de Aprendizaje–Servicio ApS(U): Promueve la formación, la innovación docente, la investigación, la evaluación y la difusión del ApS entre la comunidad universitaria de nuestro país.

Otros países y Redes Internacionales de interés

Figura 9. Globo terráqueo. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/

- Canadian Alliance for Community Service-Learning- CACSL (Canadá)[33]. Esta red da apoyo a la comunidad de ApS en la Educación Superior así se fomenta que se establezcan lazos entre la escuela y la comunidad.
- Engagement Australia[34]. Está red está comprometida a liderar, desarrollar y

33 Se puede consultar en http://www.communityservicelearning.ca/en/.

34 Se puede consultar en http://engagementaustralia.org.au/ .

promover un enfoque integrado para el desarrollo de un compromiso entre la Universidad y la comunidad.

- The International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE)[35]. Esta red se encarga de promover la participación de la comunidad como una estrategia de aprendizaje activo en todo el mundo.
- Red Talloires[36]. Es una asociación internacional de instituciones dedicadas al fortalecimiento de roles cívicos y la responsabilidad social de la Educación Superior.
- Asociación Internacional para el Servicio Nacional Juvenil (IANYS)[37]: esta asociación se estableció en 1996 y trabaja sobre el servicio nacional juvenil y el ApS.

1.2.2 Claves del ApS. Características.

En la actualidad, el concepto de ApS puede ser identificado con otras denominaciones pero que comparten similares objetivos y enfoque metodológico con una clara inclinación social y de compromiso. Alrededor del mundo se pueden encontrar infinidad de definiciones diferentes del ApS, el autor Jane Kendall ya identificó en 1990 más de 140 en inglés sobre Service-Learning (Kendall, 1990), por ello a continuación en la Tabla 5 presentamos algunas de las que, a nuestro juicio, se alinean mejor con esta tesis y presentan una definición conceptual característica o han sido formuladas por autores relevantes dentro de este campo.

Tabla 5. Definiciones de ApS.

Honnet y Poulsen (1989)	El aprendizaje servicio es una aproximación a la enseñanza y al aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico para enriquecer el aprendizaje, para enseñar responsabilidad cívica y para reforzar la comunidad.
Sigmon (1999)	El ApS corresponde a una metodología de enseñanza y aprendizaje a través de la cual los jóvenes desarrollan habilidades por medio del servicio a sus comunidades y escuelas.

35 Se puede consultar en http://www.researchslce.org/ .

36 Se puede consultar en http://talloiresnetwork.tufts.edu/que-hacemos/que-es-la-red-talloires/ .

37 Se puede consultar en http://www.icicp.org/what-we-do/innovative-projects/ianys/ .

Kaye (2004, 7)	"service learning can be defined as a teaching method where guided or classroom learning is deepened through service to others in a process that provides structured tome for reflection on the service experience and demostration of the skills and knowledge acquired" (El Aprendizaje Servicio se puede definir como un método de enseñanza donde el aprendizaje guiado o en el aula se profundiza a través del servicio a los demás en un proceso que proporciona un tomo estructurado para la reflexión sobre la experiencia del servicio y la demostración de las habilidades y conocimientos adquiridos).
Berman (2006)	El ApS es la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad.
Puig et al (2010, 20), Campo (2009)	El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.
Puig (2011) Puig y Bär (2016)	El aprendizaje servicio es una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad.
Contreras et al. (2012:1)	El ApS es una metodología pedagógica experiencial, que se puede definir como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad
Tapia y Peregalli, (2020: 52)	El ApS es un movimiento pedagógico innovador que promueve actividades estudiantiles solidarias en que los conocimientos se aplican a la resolución de problemáticas y necesidades concretas de la comunidad

Como puede verse en la Tabla 5, todas coinciden en la idea conceptual globalizada y aportando un enfoque empírico adaptable. Según Sotelino (2014) todas las definiciones de ApS hacen referencia a aspectos similares pero que sin embargo cuentan con diferentes matices, por ello se puede recoger aquellas características que son comunes a todas ellas y que son mencionados en trabajos como el de Ortiz y Rodríguez (2018):

- El aprendizaje será sistematizado y se trabajarán contenidos de forma global como interdisciplinaria potenciando las competencias transversales.
- El Servicio: Se partirá de problemas reales de la sociedad analizando y tratando de dar la mejor respuesta posible a éstos.
- Proyecto: Al ser un proyecto educativo, planificado y evaluado debe tener una clara intención pedagógica para que el servicio sea eficaz y de calidad.

- Participación activa: La implicación de todas las partes es imprescindible en cualquiera de las fases del proyecto para que éste resulte de calidad, esto es uno de los elementos identificativos del ApS.
- Reflexión: La evaluación continua del proyecto debe llevarnos a reflexionar y analizar cada uno de los pasos que se van dando, de esta forma se integran los aprendizajes, se adecuan al servicio y se mejora la calidad del proyecto. (p. 306)

Para Tapia (2001) existe un consenso internacional para definir el ApS a partir de tres rasgos fundamentales: los intereses y necesidades de la comunidad, la conexión de los aprendizajes y el servicio, y el propósito de mejorar un aspecto de la comunidad. En cambio Puig et al. (2007) exponen que el ApS se centra en el aprendizaje a partir de la experiencia con acciones solidarias que fomentan el desarrollo de un compromiso responsable con la ciudadanía. En este caso señalan que son ocho los rasgos que definen al ApS:

1) Se aprenden nuevos conocimientos y se produce un desarrollo personal.
2) Se requiere una participación activa por parte del alumnado.
3) La actividad exige una cuidadosa organización.
4) Las necesidades de la comunidad son un horizonte que no debemos olvidar.
5) Se precisa la coordinación entre cualquier instancia educativa formal o no formal y la comunidad que recibirá el servicio.
6) El APS genera responsabilidad cívica.
7) Se necesita la integración del servicio en el currículum académico o en las propuestas formativas de las entidades educativas no formales.
8) Se destina tiempo previamente previsto a la reflexión sobre la experiencia. (p.17)

Por otro lado, el profesor José Tejada (2013) de la Universidad Autónoma de Barcelona defiende que para que pueda denominarse ApS, debe poseer cuatro características básicas:

- Aprendizaje académico.
- Orientación hacia la transformación social.
- Diálogo con la comunidad.

- Peso presencial del alumnado.

La Universidad de Stanford (Service-Learning 2000 Center, 1996) diseñó un esquema sobre los conceptos que aúna el ApS para distinguirlo de otras actividades y poder así diferenciarlo (Figura 10).

Figura 10. Cuadrantes del ApS. Adaptado de Service-learning 2000 Center, Stanford University, 1996.

Como podemos observar, se diferencia de otras prácticas educativas en que el ApS vincula los objetivos de aprendizaje y los del servicio a la comunidad en un solo proyecto. El alumnado lleva a la práctica los saberes que conforman las competencias con un aprendizaje intencional y de esta forma da respuesta a las necesidades de la comunidad mediante un servicio (Teijeira-Bautista, 2016; Mayor, 2018).

1.2.2.1 Aprendizaje mediante ApS.

Podemos encontrar varias implicaciones del aprendizaje mediante ApS en los procesos formativos. Según Eyler y Giles (1999) el ApS posee diversos beneficios en el aprendizaje del alumnado:

- Mayor comprensión y aplicación de los conocimientos.
- Mayor inquietud para indagar y mejora del pensamiento reflexivo y crítico.
- Mejora en la percepción de posibilidades de cambio social
- Mejora en el desarrollo personal e interpersonal.

Tejada (2013) añade algunos beneficios más:

- Adquisición de competencias profesionales.
- Adquisición competencias asociadas a aprender a aprender y emprender.
- Formación en valores, aprendizaje ético y ciudadanía activa.

Para que los participantes puedan adquirir el mayor aprendizaje posible es necesario que durante la experiencia se desarrollen una serie de componentes, por ello la NYLC (National Youth Leadership Council) de Estados Unidos propone una serie de indicadores para lograr un aprendizaje de calidad que vienen a ser los mismos que plantea Furco (2009). Estos indicadores han sido traducidos y son utilizados en un cuestionario [38] para valorar el ApS por las profesoras Pilar Aramburuzabala y Rocío García (2015), de la Universidad Autónoma de Madrid:

- Meaningful Service/Servicio Significativo: Debe ser un servicio significativo para los jóvenes y la comunidad.
- Link to Curriculum/Relación con el curriculum: Deberá estar enlazado con el curriculum.
- Reflection/Reflexión: Deberá haber reflexión por parte de todos los participantes.
- Diversity/Diversidad: Habrá diversidad de servicios y de perspectivas.
- Youth Voice/Voz de los jóvenes: Será importante la voz de los jóvenes.
- Partnerships/Participantes: Los participantes trabajarán conjunta y activamente.
- Progress Monitoring/Evaluación del progreso: Se tendrá que realizar un seguimiento de los avances.
- Duration and Intensity/Duración e Intensidad: Habrá una duración determinada e intensidad tratando de cumplir los objetivos programados. (p. 28).

Así pues, podemos resumir que el aprendizaje que se adquiere durante una práctica de ApS es un aprendizaje situado que guarda relación con el contexto y que fomenta aprendizajes auténticos (Martínez-Lozano et al, 2020).

38 El cuestionario se puede consultar y descargar en: http://www.apsmadrid.blogspot.com.es/2012/02/indicadores-de-calidad-de-practicas-de.html

1.2.2.2 El servicio en el ApS.

La idea de servicio en el contexto del aprendizaje es una característica significativa del método y que implica un compromiso social. Según Batlle (2009), este servicio adquiere unos rasgos definitorios en los que cabe destacar:

a) Este servicio es un trabajo con y para lo demás por lo que es imprescindible que sea real, para adquirir de esta forma el sentido de la responsabilidad y el compromiso.
b) El servicio se realiza de manera libre y consciente pero con una intencionalidad. Además el servicio no debe quedarse únicamente en su praxis sino que habrá que tratar de extraer y aprovechar los máximos aprendizajes posibles. Por ello, el papel del docente es fundamental, situándose de intermediario y promoviendo la constante reflexión.
c) El servicio es altruista y la única recompensa que se espera es el valor de ayudar a la comunidad y los aprendizajes que se desprendan de la práctica. En el caso que hubieran gastos de desplazamiento o alguna cosa por el estilo se podrá contemplar que los participantes reciban algún tipo de compensación o ayuda.
d) Se debe contemplar al destinatario como un igual, sin ser un sujeto pasivo reconociendo en todo momento su dignidad. Por ello el ApS pasa de ser un ejercicio de "dar" u "ofrecer" a "compartir".
e) El servicio debe ser significativo y satisfactorio para todas las partes implicadas, todas éstas deben sentirse útiles y que los receptores se sientan satisfechas con el trabajo realizado. De esta forma se alcanza la felicidad por medio de la autorrealización.

Para Tejada (2013) el servicio se realiza desde el punto de vista cívico y no filantrópico, ya que no se trata de un voluntariado sino de un compromiso más profundo con la comunidad desarrollando el sentimiento de pertenencia a la misma. En definitiva el ApS contribuye a una cultura de paz (Paso Joven, 2004). Así pues, el servicio puede agruparse en tres grandes tipologías: la atención inmediata a la emergencia; la transferencia e intercambio de saberes y la contribución al desarrollo local y sostenible (Ierullo y Ruffini, 2015).

1.2.2.3 Los agentes implicados en el ApS.

Para que pueda caracterizarse el ApS como metodología de enseñanza-aprendizaje deben confluir varios agentes: alumnado, profesorado y entidades beneficiarias de carácter social y solidario, entendiendo que si falla uno de estos agentes no puede existir ApS. Esto es, en resumen: el alumnado realiza la práctica de ApS en una

institución sin ánimo de lucro, con esta acción ambos agentes obtienen un beneficio, la entidad recibe un "trabajo" a coste cero y el alumnado adquiere una serie de competencias. A su vez, este proceso está supervisado, coordinado y guiado por el docente el cual se asegura la correcta adquisición de competencias por parte de su alumnado. A continuación describiremos con más detalle cada uno de los agentes implicados en una práctica de ApS.

1.2.2.3.1 El alumnado.

El primero de los agentes y a nuestro juicio el más importante es el alumnado. El cambio de modelo educativo trae consigo un nuevo perfil del estudiante, éste es ahora un "aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable" (Fernández, 2006, p. 5). Autores como Freire (1997) o Martínez y Payá (2007) destacan la importancia de que el alumnado no se muestre inmóvil ante la realidad y que de este modo busque respuestas a los problemas de la sociedad, para ello el ApS es una herramienta que facilita que el alumnado cuente con nuevos caminos de transformación social (Gezuraga, 2014). Kaye (2004) expone que la importancia del ApS reside en que todos sus protagonistas reciben un beneficio tras la puesta en funcionamiento. Numerosos autores remarcan la importancia de los proyectos de ApS en el alumnado para formar ciudadanos responsables y comprometidos con la sostenibilidad de la sociedad (Gronski & Pigg, 2000; Hervani & Helms, 2004; Martínez y Payá, 2007; Boyle, 2007; Martínez, 2008; Naval, 2008; Tapia, 2008; Newman, 2008; García et al., 2020). Sin embargo, otros autores como Campo (2010) remarcan la importancia de la no obligatoriedad de las prácticas de ApS ya que estos proyectos requieren ser realizados bajo una gran motivación y convencimiento por parte del alumnado, de lo contrario podría llegar a ser contraproducente.

El ApS ofrece al alumnado la oportunidad de aproximarse de una manera crítica a su realidad contextual partiendo de la detección y el análisis de las necesidades reales de la comunidad (Rubio et al., 2013), de este modo los prepara para resolver problemas de su comunidad (Herrero, 2002) y en el futuro contribuye a formar graduados que conozcan y estén comprometidos solidariamente con las necesidades del mundo que les rodea (Ehrlich, 2000; Youniss y Yates, 1993). Desde las instituciones universitarias españolas y a partir la Declaración de Bolonia que supuso el cambio en el paradigma pedagógico desde el marco europeo de educación superior se ha venido confirmando un interés y concienciación creciente de las estrategias programáticas formativas hacia alineamientos de implicación social en torno a la comunidad. En el estatuto del estudiante publicado en el BOE (31-12-2010)[39]

[39] El Estatuto del estudiante se publica en el BOE 31 en diciembre de 2010 http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf

se explicita en el artículo 64 del Capítulo XIV (De las actividades de participación social y cooperación al desarrollo de los estudiantes) que:

"Las Universidades deberán favorecer la posibilidad de realizar el prácticum (obligatorio en algunas titulaciones y voluntario en otras) en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social en los que puedan poner en juego las capacidades adquiridas durante sus estudios lo que implica el derecho al reconocimiento de la formación adquirida en estos campos. De igual forma favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social" (p. 109377. Sec. I. Núm. 318)

Son muchas las mejoras que se desprenden de los proyectos mencionados anteriormente que relacionan ApS con alumnado universitario (Martínez y otros, 2013), entre las cuales podemos destacar:

- Aprendizaje más profundo y significativo (Tapia, 2008, 2011; Puig et al., 2007; Astin et al., 2000; Furco, 2011; Keen y Hall, 2009; Liesa, 2009; Robinson y Torres, 2007).
- Mayor adquisición de competencias profesionales y cívicas (Butin, 2003; Hernández et al., 2009; Tapia, 2008; Puig et al., 2007; Wurr, 2002; Folgueiras y Martínez, 2009; Francisco y Moliner, 2010; Wiliams y Gilchrist, 2004; Moely et al., 2002; Vaughn, 2010; Vogelgesang y Astin, 2000; Butin, 2007).
- Mejora de las habilidades personales, sociales y cívicas, así como el aumento de la autoestima y conocimiento de sí mismo (Furco, 2003; Eyler y Giles, 1999; Rubio, 2009; De la Cerda et al., 2008; Simonete, 2008; García et al., 2020).
- Aumento de la responsabilidad social (Tapia, 2008; Boyle-Baise, 2002; Einfeld y Collins, 2008; Hernández, 2010; García et al, 2020).
- Alto grado de satisfacción (Folgueiras et al., 2013).

Además de estas mejoras, Gezuraga (2014) recoge algunas otras contrastadas por diversos autores como:

- Mejora en el desarrollo cognitivo y académico.
- Una mayor tasa de retención en los estudios.
- Un mayor desarrollo vocacional y profesional.
- Una mejora en el desarrollo personal, social, cívico, ético y moral.

Además Martínez y Esteban (2005) señalan, además, mejoras en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones, en la convivencia en grupos heterogéneos, en la incorporación a la sociedad y en el dominio de nuevas tecnologías.

Por último remarcar que con los proyectos de ApS se mejoran las actitudes y destrezas de la juventud enfocadas a la búsqueda de empleo (Weiler et al., 1998;

Gallagher, 2007) y se cambia la visión que de esta que podría tenerse, pasando de verla como de una juventud que genera problemas a verla como un agente de renovación disminuyendo así el vandalismo, el consumo de alcohol, los destrozos de mobiliario urbano (Puig & Palos, 2006).

1.2.2.3.2 El profesorado.

El segundo de los agentes implicados es el profesorado. El ApS mejora la satisfacción profesional en aquellos equipos docentes que participan en alguna experiencia, actúa de agente revitalizador de los mismos además de mejorar la calidad de la enseñanza y contribuyen en la responsabilidad social para con la comunidad (Eyler et al., 2001; Willis, 2002; Puig et al., 2007; Martín et al., 2010; Carrica, 2013; Esparza et al., 2018). Para poder institucionalizar con éxito el ApS es necesario que los docentes se involucren en la implementación y apoyo a la metodología (Ligeikis-Clayton y Denman, 2005) y que, además, realicen un cambio de enfoque sobre cuáles son los objetivos de aprendizaje en la Universidad y el compromiso universitario (Rhoads, 1997). Este cambio implica una determinación docente e institucional decidida requiriendo un tiempo de adaptación para obtener los resultados deseados. Estudios como el de Gezuraga (2014) y Cisternas (2010) indicaron una alta tasa de abandono de proyectos de ApS en el primer año por parte del profesorado, pero una vez transcurrido éste los docentes cada vez se fidelizaban más con la metodología, señalando además este último autor que los docentes y el profesorado más joven eran los que más perduraban y abandonaban menos los proyectos de ApS.

Según García (2016) el profesorado debe reunir una serie de características en su perfil para concluir el correcto desarrollo de un proyecto de ApS:

- Debe ser un agente motivador durante todo el proceso.
- Debe ser un facilitador del desarrollo del proyecto y de la consecución de los objetivos relacionados con los aprendizajes curriculares y con el servicio previsto.
- Debe potenciar la utilización y diversificación de estilos de aprendizaje.
- Debe fomentar el ambiente de cooperación, de diálogo, de respeto y de confianza mutua.
- Debe ceder al alumnado el proceso de trabajo y de aprendizaje, favoreciendo la autonomía y el desarrollo de competencias personales.
- Debe asumir y potenciar la importancia de la perspectiva ética de los aprendizajes y el desarrollo integral de la persona.
- Debe potenciar la reflexión durante y al final del proceso. (p. 82).

1.2.2.3.3 Entidades beneficiarias.

Por último, el tercer agente que participa dentro de una práctica de ApS son las entidades. Para poder ser una entidad beneficiaria del ApS será necesario que pertenezca al Tercer Sector, lo que significa según Salomón y Anheier (1992):

- Ser organizaciones formales.
- De carácter privado.
- Autogobernadas.
- Sin ánimo de lucro.
- Con un componente importante de voluntariado.

Las entidades beneficiarias del ApS reciben unos beneficios tangibles resumibles en tener una oportunidad para sensibilizar a la ciudadanía sobre la tarea que realizan y poder obtener mayor colaboración, además de la propia colaboración que ya reciben con el ApS (Puig et al., 2007). Además, en numerosas ocasiones, estas entidades no pueden tener ingresos como tal y se mantienen de los donativos de particulares o de las ayudas que el estado pudiera darles en el caso de estar subvencionados de alguna manera. Por ello, recibir prácticas de ApS son para ellas una oportunidad de mejorar en diversos campos. El alumnado que realiza las prácticas a menudo se encuentra más formado y preparado de lo que podemos imaginar y por muy pequeña que parezca la aportación que éstos realizan en forma de prácticas de ApS para dichas entidades significa una gran ayuda. Las entidades sin ánimo de lucro son completamente imprescindibles en nuestra sociedad para poder cambiar a mejor esta última y muchos de los proyectos de ApS que se llevan a cabo serían difícilmente aplicables si hubiera que contratar ciertos servicios -que pueden cubrirse con las prácticas de ApS- y por ende remunerar el trabajo.

1.2.3 Ventajas del ApS. Adquisición de competencias.

Como hemos desarrollado anteriormente, el uso de la metodología de ApS contribuye significativamente al desarrollo de numerosas mejoras en el alumnado. A modo de resumen y para así poder centrarnos en lo que nos interesa -la adquisición de competencias- destacaremos que el ApS, además de lo anterior favorece:

- El crecimiento personal, como por ejemplo la autoestima.
- El crecimiento social, como por ejemplo la gestión-solución constructiva de conflictos.
- El crecimiento profesional, como por ejemplo la capacidad de trabajo en equipo (De Castro y Flórez, 2018; Lucas et al., 2020).

Tal y como se define en los propósitos de esta tesis, uno de los objetivos es el de la mejora en la adquisición de competencias por parte del alumnado de BBAA a través de proyectos de ApS, basándonos en la idea, defendida por numerosos autores, de que los proyectos de ApS ayudan definitivamente a la adquisición de competencias (Tapia, 2008; Tejada, 2013; Sierra et al., 2015; Mendía, 2016; Belando y Sánchez-Serrano, 2017; Pérez y Gallardo, 2017; Mayor, 2018; Martínez-Lozano et al., 2020; Ortega-Ruipérez, 2020). Sin embargo, los proyectos de ApS no sólo ayudan a la adquisición de competencias propias de la materia o el título en el que se enmarca el proyecto sino que, además desarrollan una serie de competencias de carácter general y en las que diversos autores, en términos generales, coinciden (Tapia, 2008; Rubio, 2009; Mayor, 2018):

a) Competencias personales: deben favorecer la construcción de una personalidad madura, autónoma y responsable.
1) Autoconocimiento y autoestima.
2) Autonomía.
3) Compromiso y responsabilidad.
b) Competencias interpersonales: deben favorecer la dimensión social de la persona para con su entorno.
c) Competencias para el pensamiento reflexivo, crítico y creativo: deben favorecer la comprensión del mundo, valorarlo críticamente y comprometerse con su mejora
1) Curiosidad y motivación ante una realidad compleja y cambiante.
2) Conciencia y comprensión de retos y problemas sociales complejos.
3) Análisis y síntesis de la información, revisión de causas y consecuencias.
4) Conexión del aprendizaje con la experiencia personal.
d) Competencias para la realización de proyectos: deben capacitar la toma de iniciativa en proyectos personales o colectivos.
1) Imaginación y creatividad para el diseño de proyectos.
2) Implicación para planificar, organizar, desarrollar y evaluar propuestas.
3) Reflexividad en los procesos, conclusiones y posibilidades de mejora.
4) Difusión y transferencia de ideas y proyectos.
e) Competencias sociales y para la transformación social: deben formar ciudadanos activos, respetuosos y solidarios con su entorno.
1) Participación responsable en la comunidad y asuntos públicos.
2) Compromiso con el servicio comunitario.
3) Importancia de la igualdad, justicia social y necesidad de cambio.
f) Competencias vocacionales y profesionales: deben preparar para desempeñar un puesto de trabajo de manera efectiva.
1) Conciencia de las opciones vocacionales.

2) Preparación para el mundo del trabajo.

Como se ha podido observar los beneficios de los proyectos de ApS con respecto a la adquisición de diferentes tipos de competencias son plausibles pero además, consideramos que el ApS no sólo ayuda o mejora esto, sino que también lo hace con una serie de valores, según manifiestan diversos autores (Honnet y Poulsen, 1989; Martínez, 2008; Terán, 2012; Vázquez, 2012; Teijeira-Bautista, 2016; Puig, 2016; Cárdenas et al., 2017; Gutiérrez y Moreno, 2017; Cerna et al., 2020). Nos encontramos en un mundo de desigualdades e insolidario, con una sociedad mercantilista y elitista donde prima el individualismo. y un alumnado de hoy día como "nativos digitales" por lo que más que nunca la Universidad debe pensar cada vez más en formar en valores a las nuevas generaciones (Martínez, 2008; Pérez, 2010; Martínez, Martínez et al., 2013; Cruz, 2016; Gutiérrez y Moreno, 2017, Díaz, 2020; Martínez, 2020). Para llevar a cabo esta misión no cabe duda que las innovaciones docentes son imprescindibles y el ApS, siendo una de ellas[40] se puede encontrar actualmente en cualquier etapa de la educación formal y no formal siendo reconocida por la OCDE, la UNESCO, la OEI y otros organismos internacionales (Martínez, 2008; Pizarro y Hasbún, 2019; García-Gutiérrez et al., 2020). De este modo, entendemos que esta implementación exponencial se debe en gran medida a que el ApS desarrolla en el alumnado la capacidad de problematizar y transformar la realidad acercando la institución educativa a la comunidad (Malacrida, 2012; Teijeira-Bautista, 2016; Mayor, 2018; Puerta, 2019; Fuentes et al., 2020; Santos-Pastor et al., 2020).

Dicho esto, deberemos hacer hincapié en que los proyectos de ApS fomenten la mayor adquisición de valores posible y para ello Martínez (2008) expone que deben reunir cinco condiciones:

- Deben abordar cuestiones sociales y éticamente relevantes y/o controvertidas.
- Deben ser prácticas en las que las relaciones interpersonales entre los agentes implicados se fundamenten en el reconocimiento, el respeto mutuo y la simetría.
- Deben organizarse en base a tareas de carácter cooperativo dejando a su vez espacios para la reflexión individual.
- Deben permitir un análisis de los valores y contravalores presentes en el contexto institucional en el que se desarrollen.
- Deben ser prácticas susceptibles de evaluación transparente, con

[40] No debemos confundir "innovación" con "novedad". La novedad es un hecho nuevo que no tiene porqué ser continuado y la innovación educativa es un proceso, que abarca desde cuando un equipo educativo se da cuenta de que sus propuestas no son las más adecuadas para las necesidades de alumnado y termina buscando y llevando a cabo una solución (Mendía, 2016).

participación de los agentes implicados.

En nuestros proyectos de ApS trataremos de llevar a cabo estas cinco condiciones para facilitar la mayor adquisición de habilidades y capacidades relacionadas con competencias y, por supuesto, de valores por parte del alumnado. El Arte se muestra como una herramienta de cambio social, y entendemos que un cambio social sin valores no es válido.

1.3 Proyectos de ApS en la Educación Superior.

Las acciones desarrolladas mediante ApS están basadas en proyectos y como tal pueden ayudar a la adquisición de ciertos valores y diversas habilidades, capacidades y competencias tanto en el ámbito académico como profesional. Pese a que el ApS es extrapolable a cualquier momento de la formación de un estudiante (Teijeira-Bautista, 2016; Mendía, 2016; Esparza et al., 2018; Batlle y Escoda, 2019) consideramos que es en la etapa de Educación Superior cuando con su valor pedagógico es más alto y su puesta en práctica más necesaria (Campo, 2008; Geraldo y Martínez, 2017; Sotelino et al., 2016). Existe una necesidad de intercambio de formación, conocimientos, valores, cultura, etc. entre el ámbito universitario y la sociedad. Las Universidades deben dejar de estar únicamente en Campus aislados del mundo de la vida cotidiana y acercarse más al sector empresarial y al sector público para poder adaptarse a las demandas del mercado (Tapia, 2008; Sotelino, 2014; Sotelino et al., 2019; Cano y Santana, 2020; Cerna et al., 2020) favoreciendo un aprendizaje flexible (Fernández, 2006) y así formar una ciudadanía responsable y comprometida con su entorno, que pueda abordar la grave crisis social y económica a la que nos enfrentamos (Algado et al., 2012; Lucas et al., 2020; Martínez- Sanz y Durántez, 2020; Abregú y Molina, 2020; Brenlla et al., 2020; Martínez-Lozano, 2020). Por ello, junto a las tres misiones fundamentales que tradicionalmente se le adjudicaban a la Universidad: la docencia, la investigación, y la extensión, las Universidades han sido cada vez más conscientes de que poseen una función social y la misión de "extensión" se ha transformado en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)[41] (Martí et al., 2008; Tapia, 2008, Naval 2008; Gutiérrez y Moreno, 2017; Pérez y Gallardo, 2017; Esparza et al., 2018; Cerna et al., 2020; Yépez-Reyes et al., 2020) (Figura 11). Esta misión cívica de la RSU es clave ya que la sociedad actual se considera de la información y nuestro alumnado son ya nativos digitales, por ello el papel de la Universidad es doblemente importante, tratando de promover acciones para y por la sociedad y fomentar la formación en valores (Martínez, 2008; Martí et al., 2008; Martínez et al., 2013; Aparici, 2003; Bauman, 2007; Castells, 2001; Andrade-Zapata y López-Vélez, 2020). Es por ello que la Universidad debe abrirse a la sociedad y debe interactuar con ella con prácticas de responsabilidad social y ciudadana para poder responder a los retos que ésta le plantea (Martínez, 2008; Rodicio, 2010; Aramburuzabala y Opazo, 2015; Puerta, 2019; Miró, 2019; Cerna et al., 2020).

41 La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una nueva política de gestión universitaria que permite estrechar las relaciones de la Universidad con la sociedad. Los desafíos del mundo del siglo XXI hacen que sea necesario implantar un modelo de evaluación, control y mejora de la calidad de las Universidades, al tiempo que se logra un desarrollo sostenible de la propia Universidad (Muñoz, 2012).

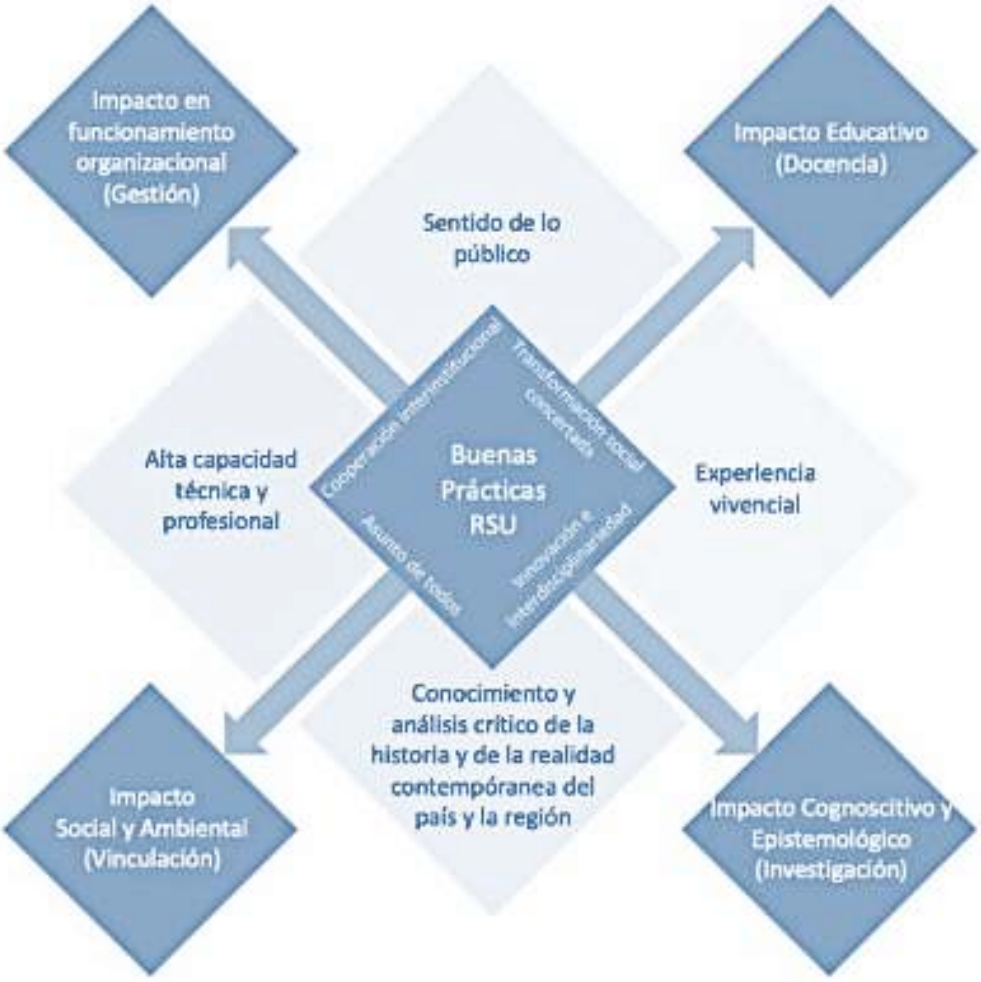


Figura 11. Responsabilidad Social Universitaria. Adaptado de Yépez-Reyes et al., 2020, (p.146).

Ya en 1996 las Universidades empezaron a hacerse eco de todo lo anteriormente expuesto y se promulgó la Ley estatal del Voluntariado (Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado), por la cual las Universidades españolas incorporan programas para que su alumnado pudiera participar en proyectos sociales de su entorno (Sotelino, 2014). Dos años después, en 1998 la UNESCO desarrolla el Informe mundial sobre la educación y expone:

- La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones

planteados (UNESCO, 1998, p. 7).

Desde el inicio del siglo XXI, en España podemos encontrar una serie de funciones de la Universidad para con la sociedad expresadas en la primera sección de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre (BOE 24/12/2001) Universidades, modificada por la Ley 4 / 2007, del 12 de abril de 2007 (BOE 13/04/2007) (art. 2).

a) "Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida."

Ocho años después de la anteriormente citada Ley estatal del Voluntariado, en el año 2015 se renueva y el artículo 6 de la Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado habla de los ámbitos de actuación del voluntariado y en su apartado f hace, por fin, mención al ApS:

- Voluntariado educativo, que como acción solidaria planificada e integrada en el sistema y la comunidad educativa mejore las posibilidades de realización de actividades extraescolares y complementarias contribuyendo, en particular, a compensar las desigualdades que pudieran existir entre los alumnos por diferencias sociales, personales o económicas, mediante la utilización, entre otros, de programas de aprendizaje-servicio (Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado).

Este mismo año, la Estrategia Universidad 2015[42] incorpora a su modelo formativo

[42]La Estrategia Universidad 2015 (EU2015) es una iniciativa encaminada a la modernización de la Universidad española mediante la coordinación de los correspondientes sistemas universitarios autonómicos y el desarrollo de un Sistema Universitario Español de referencia internacional. Acomete los ejes estratégicos de mejora y modernización de la Universidad europea, propuesto por la Comisión Europea con los siguientes objetivos: la educación superior universitaria integrada en el EEES, la participación, como productores de conocimiento mediante la participación en el Espacio Europeo de Investigación, y la transferencia de conocimiento y tecnología (Rubio, 2011).

prácticas que integran la preparación de los estudiantes para la profesión con ejercicios de responsabilidad social tratando de este modo de modernizar las Universidades españolas.

Sin embargo, según Sotelino (2014) la sociedad de hoy día se antoja cada vez más compleja, y por ello, demanda urgentemente una serie de valores, habilidades y actitudes las cuales se deben inculcar en el alumnado para que éste se convierta el día de mañana en ciudadanos reflexivos, críticos y profesionales socialmente responsables. Sin embargo, pese a que las Universidades deberían adaptarse a estos cambios, en ocasiones, éstos llegan tarde, de manera muy lenta o directamente no llegan debido a que se sigue manteniendo los tradicionales modelos de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2008; Ugarte y Naval, 2010; Marta y González, 2012; Díaz, 2020) empero la Universidad española no aprovecha los recursos tecnológicos que hoy día se le presentan (Herranz, 2012).

Es por ello y expuesto todo lo anterior, consideramos que el ApS es la metodología idónea para alcanzar las tres funciones de la Universidad: formación, investigación y extensión; a su vez la Universidad constituye uno de los ámbitos más propicios y naturales para el desarrollo de proyectos de ApS orientados a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social favoreciendo el cumplimiento de la RSU (Zulueta y Reutter, 2006; Tapia, 2008; González et al., 2010; Francisco y Moliner, 2010; Santos et al., 2015; Pérez y Gallardo, 2017; Vázquez y López, 2017; Gonzálvez y García- García, 2017; Martínez-Lozano et al., 2020).

Figura 12. Las tres misiones de la Universidad y la comunidad. Adaptado de González et al., 2010.

Así pues el ApS genera una sinergia entre la Universidad y diversos agentes de la sociedad haciendo más humana la primera, permitiendo que evolucione y se

transforme y dando como resultado servicios prestados de mayor calidad y aprendizajes más significativos (Campo, 2008, Campo, 2010; Martínez et al., 2013; Opazo, 2015; Gelardo y Martínez, 2017; Martínez, 2020). Otro de los puntos fuertes del ApS es que éste se puede aplicar a prácticamente cualquier titulación universitaria y a asignaturas de la más diversa naturaleza (Aramburuzabala et al., 2015) y en este sentido un estudio llevado a cabo por Moely et al. (2002) con 217 estudiantes universitarios que realizaron prácticas de ApS durante su formación se extrajo que más del 90% manifestó una alta satisfacción con la metodología de ApS implementada con altos niveles de aprendizaje. Esta gran aceptación por el estudiantado del milenio y la creciente implicación de las instituciones educativas en proyectos de ApS se debe en parte a que esta generación actual no encuentra durante su formación temas globales, como la crisis ecológica o social (Thibeault, 2006; González et al., 2010; Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015; Cruz, 2016). Por ello, y tal y como ya vimos con anterioridad, en distintos países (sobre todo el caso de Iberoamérica, EEUU y Canadá) aprovechan desde hace décadas las ventajas del ApS (García-Gutiérrez et al., 2020), destacando el caso de Argentina donde en cuatro años (desde 2004 al 2008) ya se reconocieron 654 experiencias de ApS desarrolladas en la Educación Superior (Tedesco et al., 2008) o en los Estados Unidos de América, en donde se ha hecho una implantación a gran escala en sus campus mediante la experiencia del *Campus Compact*. En ella, 1000 *colleges* y Universidades de más de 50 estados diferentes y algunos otros internacionales promueven en los estudiantes el servicio a la comunidad para adquirir habilidades cívicas y fomentar la relación con su entorno. Además, en este mismo país, a día de hoy desde la organización National Society for Experiential Education (NSEE) promueven el ApS tanto en las escuelas como en la Educación Superior y desde la American Association for Higher Education (AAHE) facilitan la puesta en práctica de innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje dentro de la Educación Superior incluyendo el ApS (Naval, 2008).

Sin embargo, esta metodología formativa es aún poco conocida por buena parte del profesorado de Educación Superior en España y las iniciativas y proyectos en las Universidades de nuestro país son todavía escasos. En el año 2015 el 45% de Universidades de nuestro país la desconocía (Masgrau et al., 2015; Carrasco-Temiño y Belando-Montoro, 2017) pese encajar perfectamente dentro de las propuestas de cambio que plantea el EEES y el Plan Bolonia (Campo, 2010; Miró, 2019) pudiendo realizar una mejora sustancial en el aprendizaje de los alumnos (Balciüniené y Mazeikiene, 2008). Ya en 2015, Sotelino realizó un estudio sobre la opinión del profesorado de Educación Superior en Galicia sobre una muestra de 60 profesores de Ciencias de la Salud, 52 profesores de Ciencias Experimentales, 132 de Ciencias Sociales y Jurídicas, 33 de Enseñanzas técnicas y 47 de Arte y Humanidades y destacamos como uno de los resultados principales el de que la mayoría de profesores desconocen tanto la metodología como alguna experiencia de ApS (68,1% y 87,9%, respectivamente):

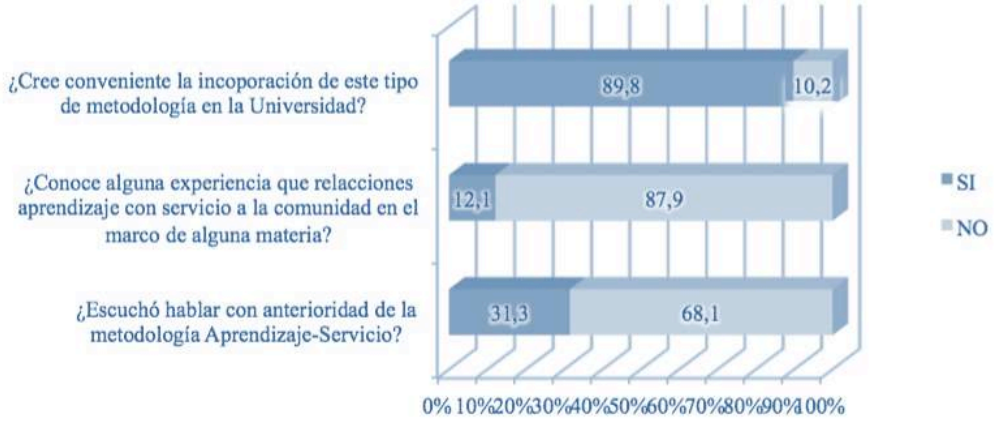


Figura 13. Conocimiento y pertinencia del ApS. Adaptado de Sotelino, 2015.

Afortunadamente, poco a poco se va instando a su uso en el ámbito universitario y a la consecuente institucionalización del ApS, como es el caso de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (Aramburuzabala et al., 2015; Vázquez y López, 2017) o la reciente celebración en Madrid (2018) del primer Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Ya exponíamos anteriormente como en 2008 se constituye la Red Española de Aprendizaje Servicio (REDAPS)[43], destacando la actividad desarrollada por Roser Batlle[44] o por el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio en Cataluña[45], la Fundación Zerbikas[46] en el País Vaso o la Fundación Tomillo[47] en Madrid. Dos años después, en 2010 nació la Red Universitaria de APS (APSU)[48] (Teijeira-Bautista, 2016; Geraldo et al., 2017; Ruiz-Corbella, 2017). Debemos destacar la Universidad Rovira i Virgili (URV) de Tarragona la cual fue la primera en institucionalizar el ApS. Además, tal y como expone Martínez y otros (2013) se han o se están realizando algunas investigaciones sobre el impacto del ApS en la Educación Superior:

[43] La Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS) es una asociación sin ánimo de lucro que tiene como misión difundir el aprendizaje-servicio; potenciar la colaboración entre los grupos territoriales y representarlos frente a otras instituciones de carácter supralocal (RedApS, 2020).

[44] 1954 (Barcelona). Pedagoga especializada en ApS, fundadora de la REDAPS, forma parte del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña; de la Fundación Zerbikas del País Vasco y de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (Roser, 2020)

[45] https://aprenentatgeservei.cat/

[46] https://www.zerbikas.es/

[47] https://tomillo.org/

[48] La Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio, ApS(U), se creó en el año 2010 con la finalidad de fortalecer la colaboración y el intercambio de experiencias de ApS, difundir los proyectos educativos y sociales basados en esta metodología, promover la investigación y apoyar los procesos de institucionalización del ApS en las Universidades españolas (APSU, 2020).

Tabla 6. Algunas investigaciones sobre ApS en la Universidad. Adaptado de Martínez et al., 2013.

ESTUDIOS	TEMAS INVESTIGADOS
Acquadro, Soro, Biancetti and Zanotta (2009)	Necesidad de establecer vínculos entre Universidad y voluntariado en áreas de acción local.
Annette (2005)	El A-S vinculado a la educación moral y el fomento del deber y la responsabilidad social.
Aramburuzabala (2012)	Impacto del A-S en el compromiso con la diversidad y la justicia social
Bates, Drits, Allen y McCandless (2009)	Desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de magisterio a través del A-S
Bednarz y otros (2008)	Estudio de casos de diferentes proyectos que siguen metodologías participativas.
Bender y Jordaan (2007)	Impacto del A-S en los programas de formación del profesorado
Carrington, y Saggers (2008)	Desarrollo de competencias profesionales para la educación inclusiva a través del A-S
Fernández y Gaete (2008)	Estudio Cualitativo sobre la satisfacción de los Socios Comunitarios en los proyectos A-S
Folgueiras, Luna y Puig (en prensa)	Grado de satisfacción de estudiantes universitarios que participan en experiencias de A-S
Galambos and Kozma (2005)	Fenómenos que favorecen o dificultan la introducción de proyectos de APS en la Universidad
Higgins (2009)	Tesis doctoral en la que evalúa un proyecto de A-S de educación para la ciudadanía global.
Holdsworth and Quinn (2010)	Efectos que el voluntariado tiene en los estudiantes universitarios
Martínez-Odría (2005)	Tesis doctoral en la que se evalúa la incorporación curricular del voluntariado a través del A-S
Murphy (2010)	Relación entre el A-s y la adquisición de competencias en educación para la ciudadanía.
Reinders (2010)	Comparación de la enseñanza tradicional con otras que utilizan la metodología de A-S
Root; Callahan y Sepanski (2002)	Revisión de estudios sobre A-S y desarrollo de competencias docentes para la diversidad

A día de hoy reseñamos que un conjunto de Universidades (Santiago de Compostela, Complutense de Madrid, Córdoba, Navarra y Valencia) están investigando para validar un modelo de institucionalización de ApS en la Educación Superior en España bajo un proyecto de I+D+i titulado "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad". Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes" (Vázquez y López, 2017).

1.3.1 El ApS y las Bellas Artes.

Los estudios de Bellas Artes (Licenciatura en Bellas Artes) como tal, se iniciaron en la Universidad española en el año 1978, en la actual Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (aunque en España existía desde el 12 de abril de 1752 la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando en Madrid) y sus planes de estudio contemplaban un primer ciclo común y un segundo ciclo con especialidades. Tras la entrada en vigor de la Ley de reforma universitaria (LRU)[49] se implantó el sistema de créditos, la estructura por materias y asignaturas (esto no favorecía en absoluto a la titulación) y desaparecieron las especialidades. Después de la última reforma de los planes de estudio para la convergencia con los países europeos, tras el proceso de Bolonia, reaparecieron las especialidades, pero no ya como licenciatura en Bellas Artes sino desde los nombres de Itinerarios curriculares, Líneas de especialización, Orientaciones o Bloques de asignaturas (Libro Blanco, 2004). Tras esta reforma el título de Licenciatura en Bellas Artes, el cual contaba con varias especialidades, en general: Artes Plásticas, Diseño, Restauración y Conservación, pasó a llamarse Grado y se crearon los Grados en Bellas Artes, los Grados en Diseño y los Grados en Conservación y Restauración de Bienes Culturales (Hernández Revuelta, 2012). Para llevar a cabo este cambio y crear el definitivo grado en Bellas Artes se buscaba consensuar estudios afines en toda Europa a partir del perfil de egreso y salidas laborales, la estructura y la situación. Podemos destacar algunas titulaciones de ciertos países que ya sea por su consolidación en la investigación y experimentación artística, como es el caso de Alemania e Italia, o por su orientación más profesional y aplicada, como Holanda y Gran Bretaña, han influido en gran parte a la hora de conformar el grado en Bellas Artes tal y como lo conocemos hoy en día en nuestro país. Pese a todos estos cambios y siendo conscientes de la oportunidad que se nos presentaba para establecer un plan de estudios sólido y consensuado, todos los evaluadores internos y también evaluadores externos de la calidad de la titulación en Bellas Artes coinciden. Tras revisar un estudio de los informes de Evaluación Interna de Calidad de todas las facultades de España en los últimos años, en que el plan de estudios actual no es el más idóneo para la titulación y es necesaria una reformulación del mismo (Libro Blanco, 2004, p.130). Resumiendo, los contras que se le achacan al grado se podría decir que los problemas radican en que el plan de estudios de la titulación ha disgregado las asignaturas y ha creado otras que existen de manera aislada sin ninguna interconexión ni continuidad en el conjunto. Por otro lado, los actuales estudios de Bellas Artes han priorizado una enseñanza basada en ejercicios en lugar de fomentar la experimentación personal, esto incide en el

[49] La LRU entró al Parlamento como proyecto el 1 de junio 1983 y con escasas modificaciones se aprobó ese mismo año (Infante, 2010). Consultar el BOE de ese mismo año. Disponible en Internet en:https://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf(Consultado el 05 de Abril de 2018).

alumnado de manera negativa ya que se están obviando procesos tan importantes en las Bellas Artes como son la investigación, el uso de diferentes procedimientos y técnicas, el ejercicio de aplicación de contenidos conceptuales y el desarrollo de la creatividad. Estudios para el diagnóstico del estado anterior a la implantación de los grados de la enseñanza de bellas artes en España realizados por el sistema de Evaluación Interna de Calidad coinciden en varios puntos a mejorar dentro de la titulación: Por una parte, se debe fomentar el uso del taller de creación, en el cual el alumnado pueda desarrollar su capacidad creativa y de experimentación bajo la supervisión tutelada de los docentes. Por otra parte el alumnado coincide en que estos talleres deben ser espacios con variabilidad de lenguajes artísticos en los cuales haya un uso de las nuevas tecnologías, el mestizaje de técnicas y la interdisciplinariedad (Libro Blanco, 2004[50]). El Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca, 2004) sobre los Títulos de Grado en Bellas Artes, Diseño y Restauración contempla una serie de puntos para el Grado en Bellas Artes (objetivos, modelos de enseñanza, modalidades docentes comunes, competencias, etc.) que deben ser comunes en todos los planes de estudio en España para esta titulación.

Debido a la naturaleza de este trabajo de tesis, nos centraremos en este aspecto únicamente en el objeto de las competencias relacionadas o que son afines a los estudios de Grado en Bellas Artes y en el Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS), haciendo un recorrido por las propuestas de la Aneca.

Recordemos que el (ECTS) es definido según la Comisión Europea (2004) como:

- una forma sistemática de describir un programa de educación asignando créditos a sus componentes. La definición de los créditos en los sistemas de educación superior puede basarse en distintos parámetros, como la carga de trabajo del estudiante, los cursos y objetivos de formación, los resultados del aprendizaje y las horas de contacto. Es un sistema centrado en el estudiante, que se basa en la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir. (p. 3[51])

Aunque ya la tratamos con anterioridad durante el apartado *1.1.1. Formación basada en competencias*, conviene recordar una definición que consideramos contempla en

[50]Puede consultarse el documento de la ANECA: Libro Blanco. Títulos de Grado en Bellas Artes/Diseño/Restauración.
URL: http://www.aneca.es/var/media/150332/libroblanco_bellasartes_def.pdf (Consultado el 07 de abril de 2018).

51 Consulta disponible del documento de la Comisión Europea. Disponible URL: http://www.uma.es/eees/images/stories/ects_caracteristicas_esenciales.pdf

su totalidad la definición de competencia. Del Pozo (2012) define competencia como "la integración de un conjunto de capacidades que se ponen en acción en un contexto determinado para solucionar un problema. Esas capacidades permiten un desempeño satisfactorio en situaciones reales, de acuerdo con los estándares establecidos." (p.14).

Desde el punto de vista de las metodologías aplicadas y los créditos ECTS en los estudios de Bellas Artes esta definición se ajusta notablemente. El libro de referencia elaborado por ANECA sobre los estudios de Grado en Bellas Artes, Libro Blanco, títulos de Grado en Bellas Artes/ Diseño/ Restauración, (ANECA, 2004), desarrolla los conceptos créditos ECTS y competencias contextualizados en bloques de contenidos. A continuación mostramos la estructura de la titulación en Bellas Artes para las Universidades de titularidad pública:

Tabla 7. Bloques de contenidos. Adaptado de ANECA, 2004, (p.51).

1. Procesos de creación artística: materiales y tecnologías.	ECTS 72
Aborda los conocimientos técnicos y procesuales necesarios para la producción artística. Fundamentos, materiales y tecnologías del dibujo. Fundamentos, materiales y tecnologías pictóricos. Fundamentos, materiales y tecnologías escultóricos. Fundamentos, materiales y tecnologías de la fotografía y de lo audiovisual.	
Competencias relacionadas	
Conocimiento de los métodos de producción y técnicas artísticas. (9) Conocimiento del vocabulario y de los conceptos inherentes a cada técnica artística en particular. (7) Conocimiento de los materiales y de sus procesos derivados de creación y/o producción. (12) Conocimiento de los instrumentos y métodos de experimentación en el arte. (14) Capacidad de perseverancia. (30) Capacidad de aplicar profesionalmente tecnologías específicas. (32) Habilidades para la creación artística y capacidad de construir obras de arte. (42) Habilidad para establecer sistemas de producción. (43) Conciencia de las capacidades y de los recursos propios. (49)	

2. Principios básicos para la configuración de la obra artística.	ECTS 10
Procedimientos de configuración, manipulación y traducción de todo tipo de estímulos. Comprende todo lo que hace referencia al análisis de las formas y de las imágenes, del espacio y del tiempo. Los principios básicos de la representación y de la comunicación de los fenómenos artísticos en general.	
Competencias relacionadas	
Conocimiento de los métodos de producción y técnicas artísticas. (9) Conocimiento del vocabulario y de los conceptos inherentes a cada técnica artística en particular. (7) Conocimiento de los materiales y de sus procesos derivados de creación y/o producción. (12) Conocimiento de los instrumentos y métodos de experimentación en el arte. (14) Capacidad de perseverancia. (30) Capacidad de aplicar profesionalmente tecnologías específicas. (32) Habilidades para la creación artística y capacidad de construir obras de arte. (42) Habilidad para establecer sistemas de producción. (43) Conciencia de las capacidades y de los recursos propios. (49)	

3. Concepto, pensamiento y discurso del arte.	ECTS 10

Conocimientos básicos que surgen a través de la creación, reflexión y análisis crítico de la producción artística. Contextualización de las prácticas artísticas personales en los diferentes marcos de referencia cultural.
Competencias relacionadas
Comprensión crítica de la historia, teoría y discurso actual del arte. (1) Comprensión crítica de a evolución de los valores estéticos, históricos, materiales, económicos y conceptuales. (2) Conocimiento del pensamiento actual de los artistas y la teoría y discurso del arte. (5) Conocimiento del vocabulario, códigos y conceptos inherentes al ámbito artístico. (6) Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente los problemas artísticos. (20) Capacidad de comprender y valorar discursos artísticos en relación con la propia obra. (21) Capacidad de producir y de relacionar ideas. (22) Capacidad de (auto)reflexión analítica y (auto)crítica. (25) Capacidad de identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales así como los condicionantes que hacen posible discursos artísticos determinados. (37)

4. Cultura y contextos.	ECTS 3,5
Interdisciplinaridad e interacciones con otras áreas creativas. Estudio de la creación artística en el contexto general del tiempo histórico y la cultura.	
Competencias relacionadas	
Comprensión crítica de la historia, teoría y discurso actual del arte. (1) Comprensión crítica de a evolución de los valores estéticos, históricos, materiales, económicos y conceptuales. (2) Conocimiento del pensamiento actual de los artistas y la teoría y discurso del arte. (5) Conocimiento del vocabulario, códigos y conceptos inherentes al ámbito artístico. (6) Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente los problemas artísticos. (20) Capacidad de comprender y valorar discursos artísticos en relación con la propia obra. (21) Capacidad de producir y de relacionar ideas. (22) Capacidad de (auto)reflexión analítica y (auto)crítica. (25) Capacidad de identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales así como los condicionantes que hacen posible discursos artísticos determinados. (37)	

5. La producción artística y la industria cultural.	ECTS 3,5
Estudia el papel profesional del artista en el medio general de la industria cultural y su responsabilidad para con el patrimonio artístico, cultural y natural. La propia práctica del arte como actividad social. El estudio de las diferentes funciones del arte.	
Competencias relacionadas	
Comprensión crítica de la responsabilidad de desarrollar el propio campo artístico. (3) Conocimiento de las diferentes funciones que el arte ha adquirido a través del desarrollo histórico. (8) Conocimiento de las instituciones y organismos culturales españoles e internacionales y su funcionamiento. (10) Conocimiento de las normas de actuación derivadas de los derechos de autoría y propiedad intelectual.(11) Conocimiento de las características de los espacios y medios de exposición, almacenaje y transporte de las obras de arte. (16) Conocimiento de los diferentes agentes artísticos y su funcionamiento. (17) Conocimientos básicos de economía y marketing. (18) Capacidad de (auto)reflexión analítica y (auto)crítica. (25) Capacidad de trabajar autónomamente. (27)	

Capacidad de trabajar en equipo. (28) Capacidad para generar y gestionar la producción artística. (31) Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios. (49)

6. Estrategias creativas y proyectos artísticos.	ECTS 45
Motivación, ideación, experimentación, materialización, exposición y difusión de la práctica artística personal. Modelos de búsqueda y captación y organización de la información. Propuestas artísticas innovadoras que han de insertarse en el contexto cultural	
Competencias relacionadas	
Comprensión crítica de la responsabilidad de desarrollar el propio campo artístico. (3) Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y la síntesis. (13) Conocimiento de los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socio-culturales. (15) Conocimiento de las características de los espacios y medios de exposición, almacenaje y transporte de las obras de arte. (16) Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente los problemas artísticos. (20) Capacidad de producir y de relacionar ideas. (22) Capacidad de comunicación. (23) Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas artísticos. (24) Capacidad de (auto)reflexión analítica y (auto)crítica. (25) Capacidad de curiosidad y de sorpresa más allá de la percepción práctica. (26) Capacidad de trabajar autónomamente. (27) Capacidad de trabajar en equipo. (28) Capacidad de iniciativa propia y de automotivación. (29) Capacidad de perseverancia. (30) Capacidad para generar y gestionar la producción artística. (31) Capacidad para activar un contexto cultural y/o de modificar un contexto público y/o privado. (35) Capacidad de documentar la producción artística. (36) Capacidad heurística y de especulación para la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción artísticos. (38) Capacidad de determinar el sistema de presentación adecuado para las cualidades artísticas específicas de una obra de arte. (39) Capacidad para realizar proyectos de investigación artísticos. (41) Habilidad para realizar, organizar y gestionar proyectos artísticos innovadores. (44) Habilidad para comunicar y difundir proyectos artísticos. (45) Habilidad para realizar proyectos artísticos con repercusión social y mediática. (46) Habilidad para una presentación adecuada de los proyectos artísticos. (48), Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios. (49)	

Cabría matizar que estas materias o sus contenidos no son áreas de conocimiento, asignaturas, unidades didácticas, etc. sino bloques de contenidos formativos mínimos.

En España existen varias Facultades de Bellas Artes (anteriormente algunas de ellas eran Escuelas Superiores de Bellas Artes y se transformaron en Facultades, para así tener carácter universitario, en el año 1978 contemplado en el Real Decreto

988/1978, de 14 de abril[52]) (Hernández, 2012). Muchas de estas facultades ofertan, además del Grado en Bellas Artes, el Grado en Diseño y el Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Másteres y doctorados. Pero por el carácter y el interés de este estudio nos centraremos únicamente en el Grado en Bellas Artes y además, por este mismo motivo, dentro de este conjunto de facultades, seleccionaremos aquellas que pertenecen a Universidades públicas. Tras realizar un estudio pormenorizado sobre el título de Grado en Bellas Artes las Facultades expedidoras de este título con carácter público en España quedan resumidas a 16 y se presentan en el siguiente listado ordenado alfabéticamente:

- Altea: Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante–UMH.
- Barcelona: Universidad de Barcelona–UB.
- Bilbao: Universidad del País Vasco–UPV/EHU.
- Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha–UCLM.
- Granada: Universidad de Granada–UGR.
- Madrid: Universidad Rey Juan Carlos–URJ
- Universidad Complutense de Madrid–UCM
- Málaga: Universidad de Málaga-UMA.
- Murcia: Universidad de Murcia–UMU.
- Pontevedra: Universidad de Vigo–UVIGO.
- Salamanca: Universidad de Salamanca–USAL.
- Sevilla: Universidad de Sevilla–US.
- Tenerife: Universidad de La Laguna–ULL.
- Teruel: Universidad de Zaragoza–UNIZAR.
- Valencia: Universidad Politécnica de Valencia–UPV.

Como se ha podido apreciar, los estudios artísticos han ido evolucionando al igual que la idea de que el arte es únicamente para una minoría erudita y cultivada, la cual cada vez está más desechada (Asensio et al., 2020) de manera que podríamos continuar formulándonos cuestiones sobre cuál es la función del arte. Si bien este es un aspecto complejo y un simple análisis previo ya supondría un extenso estudio específico, para el trabajo que nos ocupa podríamos tratar de acotar más la pregunta y reformulándola en ¿cuál es la funcionalidad social del arte?. Aunque obviamente aún no se ha llegado a un acuerdo sobre la mejor respuesta a esta pregunta, se podría afirmar que ésta esta implícita en la misma pregunta y es que en la propia palabra "social" en al que está contenida la idea de que el arte refiere, surge y pertenece a un entorno social (Moretó et al., 2020). De este modo,

[52]Disponible en internet en la página del ministerio URL: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-12743 (Consultado el 21 de septiembre de 2017).

entendemos que el arte tiene un enorme potencial como elemento transformador y debe aportar valor a nuestra sociedad (Alcón, 2014; Asensio et al., 2020). Dicho esto, desde las facultades de Bellas Artes ¿se están llevando a cabo las mejores metodologías para promover esta parte de la función social del arte además de lo expuesto ya anteriormente (participación responsable en la comunidad y asuntos públicos, compromiso con el servicio comunitario, importancia de la igualdad, justicia social y necesidad de cambio…)? La respuesta en nuestro ámbito más cercano la podemos encontrar en el propio Libro Blanco que expone que estos cambios son todavía escasos y en el análisis DAFO realizado por Ortiz (2016) –el cual veremos en mayor profundidad más adelante- que muestra el descontento del alumnado con ciertos aspectos de su formación como el hecho de no contar con prácticas curriculares en empresa durante la titulación.

Por ello, al hilo de todo el planteamiento de este trabajo, pensamos que la metodología de ApS es idónea para desarrollarse conjuntamente con los estudios de artes y que las posibilidades de esta sinergia son múltiples (Alcón, 2014). Con los proyectos de ApS además de mejorar la autoestima y el liderazgo, se fortalece el sentido de iniciativa, de habilidades comunicacionales y algo primordial como artistas o futuros artistas, como es la creatividad (Connors y Seifer, 1997; Vogelgesang y Astin, 2000; Kezar y Rhoads, 2001; Vaughn, 2010; Romero et al., 2020; Novella y Ruiz, 2020; Lucas et al., 2020). Pero es que además estaremos formando ciudadanos fuertemente comprometidos con las problemáticas de la comunidad que tratarán de cambiarla a través del arte (Catibiela et al., 2018; Grau-Costa et al., 2020; Porquer et al., 2020).

Dentro del abanico que se nos presenta para la realización de proyectos, Catibiela et al. (2018) recogen los diferentes tipos de proyectos de ApS en BBAA que se pueden dar:

- Producción de objetos artísticos y utilitarios para la exhibición y/o comercialización; realización de murales, esculturas, monumentos, o diversidad de intervenciones permanentes o efímeras que se podrán emplazar en el espacio público
- Intercambio y transferencia de saberes a través de la realización de talleres y prácticas artísticas colectivas.
- Contribución a la concreción de acciones que favorezcan el desarrollo local, estrechen lazos y revaloricen el patrimonio cultural del entorno en el que se interviene con las prácticas.

Pese a todos los beneficios expuestos arriba, ya se habló con anterioridad de la escasez de proyectos de ApS en nuestro país en comparación con, por ejemplo, Iberoamérica. Pero si además nos referimos a proyectos de ApS que se desarrollen en la Educación Superior en la rama de las Bellas Artes los ejemplos pasan a ser altamente exiguos.

En 2014, Alcón realizó un estudio sobre el ApS en los enseñanzas superiores de las artes en América Latina. Este trabajo recogió finalmente 20 experiencias ya que de las 328 iniciales la mayor parte tuvieron que ser descartadas por no cumplir criterios para ser realmente proyectos de ApS. La distribución de los proyectos de ApS seleccionados por países se puede apreciar en la Figura 14.

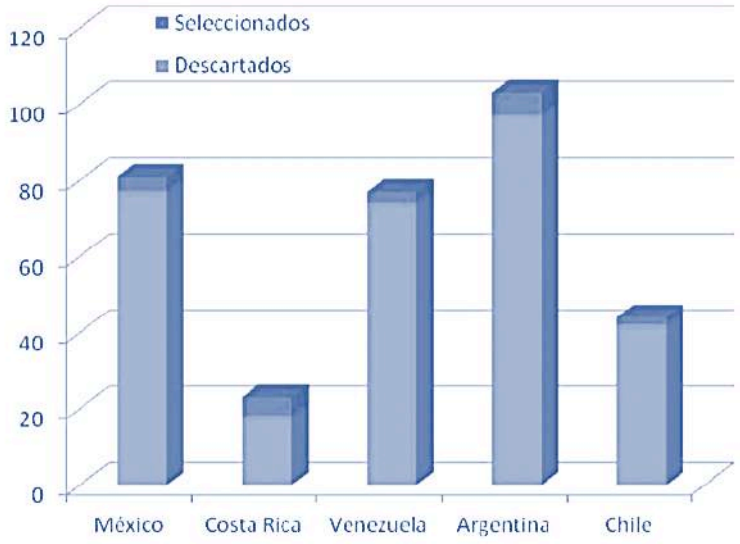


Figura 14. Proyectos de ApS llevados a cabo en Hispanoamérica.

Seguidamente este mismo autor estudió la distribución de los proyectos de ApS seleccionados en las titulaciones por área de conocimiento (Figura 15).

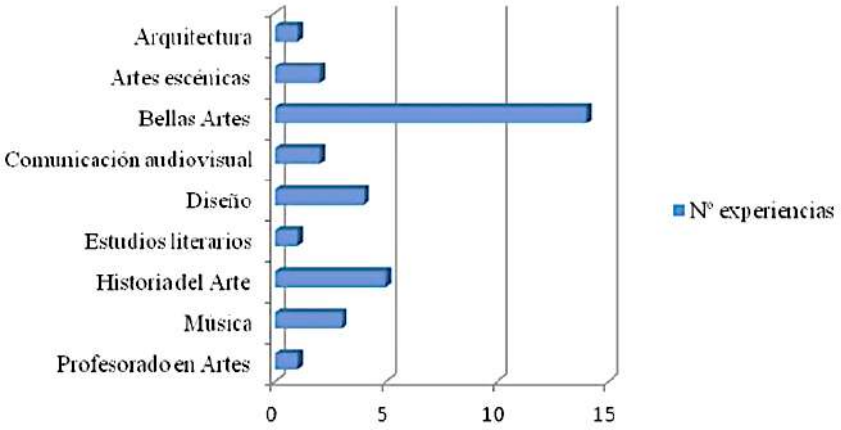


Figura 15. Nº de experiencias llevadas a cabo en las diferentes áreas de conocimiento de las artes.

De la investigación del anterior autor se puede desprender que de la mayoría de los proyectos llevados a cabo en las diferentes áreas de conocimiento que componen las artes, éstos se realizan en BBAA. Aún así, el número total de proyectos que se realizan en algún área de conocimiento del arte en la educación superior sigue siendo muy escaso.

Como se puede observar en la Figura 14, Argentina sobresale por encima de otros países y es que en esta línea debemos destacar notablemente el Programa "Aprendizaje-Servicio Solidario en las Artes" (Figura 16) dentro de CLAYSS el cual apoyó durante 2017 y 2018 a quince escuelas e instituciones de Educación Superior de Argentina y en 2019 continuó apoyando a ocho instituciones en este mismo país y expandiendo las acciones en dos instituciones de Brasil y Colombia. Contaba como objetivos promover las prácticas de ApS con las artes y su impacto en la comunidad, promoviendo iniciativas protagonizadas por los estudiantes y el aprendizaje-servicio como herramienta para innovar la Educación Artística en entornos educativos formales.

Figura 16. Logotipo de Aprendizaje- Servicio Solidario en las Artes.

Como se ha mencionado, en nuestro país no existen excesivos ejemplos sobre prácticas de ApS vinculadas con las artes o por lo menos regladas de manera oficial o institucionalizadas, si bien se podría destacar que se han llevado a cabo algunos proyectos de ApS en la Facultad de Bellas Artes de Barcelona y que cuentan con estudios sobre rúbricas para la evaluación de estos proyectos (Varela, 2013) y estudios estadísticos que avalan el éxito de los mismos (Gregori-Giralt y Menéndez-Varela, 2015). A modo de síntesis presentamos a continuación algunos de los más recientes proyectos que se encuentran de manera reglada en las facultades de BBAA de nuestro país:

Año 2018:

La Universitat Politècnica de València realizó en colaboración con Serveis Socials Sant Joan de Déu unas prácticas de ApS donde los alumnos de la Facultat de Belles Arts de Sant Carles pudieron ejercer un voluntariado en forma de talleres de creación artística con personas en riesgo de exclusión social[53] (Figura 17).

[53] Información sobre el proyecto: https://issuu.com/matgal.artist/docs/isbn_publicaci_n_cat_logo_aps_sant_joan_de_d_u_201

Figura 17. Panfleto de la práctica de ApS

Año 2018:

Estudiantes la asignatura Gestión, Ámbito Artístico y Mundo Profesional, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca (USAL) protagonizaron con fotos y vídeos la exposición 'Por tierras de Alba', una muestra en la que invitaron a recorrer, a través de sus imágenes, los municipios de Calvarrasa de Arriba, Encinas de Arriba, El Encinar y Siete Iglesias de Tormes[54].

Año 2019:

En la Facultad de Bellas Artes de Universidad Politécnica de Valencia se llevó a cabo la Jornada "Poliedro del ApS, Proyectos de Aprendizaje Servicio" donde se enmarcó diversos proyectos de ApS realizados por los alumnos, llevados a la práctica y evaluados[55] (Figura 18).

Figura 18. Póster de la práctica de ApS.

[54] Información sobre el proyecto: https://www.tribunasalamanca.com/noticias/estudiantes-de-bellas-artes-de-la-usal-invitan-a-pasear-por-tierras-de-alba/1549463645

[55] Información sobre el proyecto: https://upvaps.blogs.upv.es

Año 2019:

La organización *Entreculturas* celebró la tercera edición de 'Miradas que Migran', un proyecto de ApS sobre las migraciones forzosas en el mundo en colaboración con los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid[56] (Figura 19).

Figura 19. Póster de la práctica de ApS

Curso 2019/2020:

La Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona viene realizando proyectos de ApS en el Grado en BBAA y el Grado en Diseño desde 2013 en diferentes asignaturas, las cuales han ido introduciendo principalmente la metodología de ApS.

Asignaturas Obligatorias al Grado de Bellas Artes:

- Laboratorio de Pintura
- Laboratorio de Escultura
- Laboratorio de Técnicas y Materiales Pictóricos y Escultóricos
- Taller de Creación I, II y III

Asignaturas Optativas al Grado de Bellas Artes

- Escultura y Materiales de la tierra: Barro, piedra, madera y fibras naturales.
- UEA Nuevos recubrimientos y continentes en arte
- UEA Las Artes en tránsito: Visiones nómadas
- UEA Espacios Artísticos: luz y mutaciones ambientales
- Asignaturas Obligatorias del Grado de Diseño
- Proyectos de diseño experimentales I y II

Además, desde el curso académico 2013-14 se han propuesto TFG en clave ApS. Todo esto es llevado a cabo por el Grupo ApS (UB), el cual es un grupo interdisciplinario de profesores de diferentes facultades y áreas de conocimiento que tienen en

[56] Información sobre el proyecto: https://plataformavoluntariado.org/miradas-que-migran-una-exposicion-basada-en-el-aps/

común la voluntad de difundir y extender el aprendizaje servicio en la Universidad de Barcelona.

Actualmente el Grupo ApS (UB) está formado por profesorado de las facultades de Bellas Artes, Biología, Ciencias de la Tierra, Derecho, Economía y Empresa, Educación, Escuela de Trabajo Social, Farmacia y Ciencias de la Alimentación, Filología, Filosofía, física, Geografía e Historia, Informática y Matemáticas, Medicina y Ciencias de la Salud, Medicina y Escuela de Enfermería, Psicología y Química[57] (Figura 20).

Figura 20. Cabecera de la web: El ApS es una pedagogía de la responsabilidad cívica.

Cabe mencionar que en los momentos finales de la realización de este trabajo, el mundo se vio sumido en una grave crisis sanitaria ya que el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia debida a la Covid-19.. Por ello, los trabajos de ApS llevados a cabo en el mundo durante estos dos últimos años se han visto mermados y han quedado reducidos mayoritariamente al ámbito de la educación superior, debido a que el alumnado posee una edad y por ende una madurez que hace que estos manejar adecuadamente cabo ciertos riegos que otro tipo de alumnos en otras edades no podrían permitirse (Tapia y Peregalli, 2020). Aún así, profesorado y alumnado acostumbrado a realizar el ApS de manera presencial, ha tenido que adaptarse a esta nueva situación realizando cambios en las prácticas ya que la educación a distancia ha cobrado gran peso, de esta forma a las prácticas de ApS presenciales de siempre se le han sumado las prácticas virtuales y las híbridas o combinadas (Basabe, 2020; Brenlla et al., 2020; Feldman, 2020; Garcíaet al., 2020; Martínez Vivot et al., 2020; Smeltzer et al., 2020; Soletic, 2020; Tapia y Peregalli, 2020). Sin embargo, el ApS sigue vivo y entre marzo y septiembre de 2020 se identificaron 200 experiencias las cuales se pueden consultar en https://www.clayss.org.ar/CLAYSS_exp_pand_2020.html y están desglosadas por continentes de la siguiente manera:

[57] Información sobre el proyecto: http://www.ub.edu/grupapsub/es/page/bellas-artes-0

Tabla 8. Cuantificación de experiencias de ApS en pandemia. Adapatado de Tapia y Peregalli (2020).

Cantidad de experiencias registradas	Cantidad de experiencias registradas por continentes				
	África	América	Asia	Europa	Oceanía
201	4	120	3	74	0
100%	2%	60%	1%	37%	0%

Así pues, la metodología del ApS está sabiendo adaptarse a los nuevos retos que se le plantean, retos tan difíciles como el de una pandemia mundial que hará sin duda que debamos realizar una reflexión crítica sobre la solidaridad y la responsabilidad ciudadana y que justificará que el ApS es hoy más necesario que nunca (Christian et al., 2020; Rivas et al., 2020; Tapia y Peregalli, 2020).

1.3.2 La Universidad de Murcia y el ApS. El Grado en Bellas Artes.

Figura 21. Escudo de la Universidad de Murcia. Extraído del manual de identidad visual corporativa

Dentro de nuestro ámbito más cercano, la Universidad de Murcia (UMU) (Figura 21),-la cual se fundó en 1272 bajo la Corona de Castilla, se refundó en el 1915 (Ruiz, 1988) y que actualmente cuenta con veintiuna facultades las cuales se encuentran repartidas en cinco campus (Um.es, s.f. 1)- ha reconocido en el año 2020 la metodología de ApS desde el Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado. En la propia página web de la UMU podemos encontrar una sección en la cual se nos explica qué es el ApS, para qué y/o quiénes es útil y un listado con entidades con las que colabora el Programa de Voluntariado Universitario[58]. Sin embargo, el ApS en la UMU se encuentra en una fase muy primitiva y es ahora cuando están empezando a aparecer pequeñas pinceladas sobre esta metodología. De hecho tanto la propia UMU como el grupo promotor de ApS de la Región de Murcia en la REDAPS señalan que este proceso avanza aún de modo muy lento, en parte, debido a la pandemia del *COVID-19*.

[58] https://www.um.es/web/adyv/voluntariado/aprendizaje-servicio#:~:text=En%20el%20aprendizaje%2Dservicio%20los,%2C%20habilidades%2C%20actitudes%20y%20valores

Podemos destacar algún proyecto de innovación docente como el de *Aprendizaje por Servicio en un aula universitaria: esquivando barreras,* un proyecto desarrollado en la asignatura de "Fundamentos del Comportamiento Humano" del grado de Trabajo Social. El principal objetivo de este proyecto fue aprender siendo útiles a un estudiante universitario sordo-ciego y sin sensibilidad desde los hombros a los pies que cursó el Grado de Información y Documentación y el Grado en Periodismo en la UMU y que este estudiante nos ayude a aprender que se desarrolló desde el 10 de septiembre de 2019 hasta el 31 de febrero de 2020. O el proyecto *el uso de la Metodología de Aprendizaje basado en Proyectos y el Aprendizaje Servicio en la Enseñanza Universitaria.* El principal objetivo del proyecto era el de continuar fomentando el uso de las metodologías activas y participativas dentro de la asignatura "Planificación de la Acción Educativa" del Grado de Maestro en Educación Primaria con las metodologías de aprendizaje basado en Proyectos"(*ABP, Project-based learning*) y el ApS. Se trataba de poner en práctica el principio de "Learning by doing" (aprender haciendo), y a la vez ofrecer un servicio a la sociedad.

Recientemente (2 de diciembre de 2020) firmó el Compromiso del alumnado de Trabajo Social con la entidad Traperos de Emaús en un Proyecto de Aprendizaje-Servicio en el Aula (vídeo del evento: https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=op6f3c5s2us&feature=emb_logo&ab_channel=ServicioADyV-UniversidaddeMurcia). Este mismo año 2020 (la actividad formativa comprendía desde el 29/09/2020 hasta el 13/10/2020) se puso en marcha un curso dentro del programa *Plan Formación PDI* destinada a todo el Personal Docente e Investigador de la UMU titulada *el aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa (código 783).* En esta actividad de 6 horas y con treinta y tres plazas se pretendía dar a conocer la metodología ApS y su aplicación en educación superior, desarrollar habilidades y estrategias para el diseño y aplicación de experiencias de ApS en la Universidad.

Además la REDAPS se encuentra también involucrada con el programa de Voluntariado Universitario: Alianzas para el Desarrollo Sostenible donde participan varias organizaciones de la sociedad civil: *Fundación Cepaim, Manos Unidas, Fundación FADE, Arquitectura sin Fronteras* y la propia UMU. Este programa está siempre abierto para todos los estudiantes de grado y postgrado de la UMU y en particular a los de la Facultad de Economía y Empresa. Durante su desarrollo los participantes apoyan las tareas de formulación y seguimiento de los proyectos de la Red, intervienen en las tareas de sensibilización dirigidas a los colectivos de la Red de ApS y tienen la posibilidad de vincular el trabajo voluntario con las prácticas de algunas asignaturas específicas del grado y postgrado.

Como vemos, la UMU empieza a familiarizarse con el ApS, si bien aún de forma muy reducida, mediante el mucho esfuerzo y la voluntad de algunos pocos docentes conocedores de esta metodología y del personal del Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado, por lo que el camino por recorrer es todavía muy largo.

Ya en la facultad de Bellas Artes (BBAA) de la UMU (Figura 22) que es donde el trabajo que nos ocupa centra su espacio de estudio, la metodología del ApS no es explorada o aplicada por la gran mayoría de los docentes.

Figura 22. Aspecto actual del Edificio de BBAA de la UMU. https://es.pinterest.com/pin/113786328056038535/

Contextualizando brevemente la Facultad de BBAA diremos que el Título Universitario de Licenciatura en BBAA se implantó en la UMU en el año 2000 y no contaba con un espacio propio e idóneo para la titulación sino que creció y se desarrolló provisionalmente en un espacio multidisciplinar del Aulario Norte del Campus de Espinardo. Ya en el 2005 se inauguró la zona norte del Campus de Espinardo en la cual estaría el edificio definitivo de la Facultad de BBAA y se procedió a la inauguración de la primera fase del mismo. Tras la verificación de la agencia nacional (ANECA) en el 2009 del título, el Grado en BBAAA, con 240 créditos ECTS, el título de Máster en Producción y Gestión Artística, con 60 créditos ECTS y también el Doctorado en Bellas Artes se concluyó la segunda fase de la construcción del edificio de la facultad (Um.es, s.f. 2).

Aunque la Facultad de BBAA, en la actualidad cuenta con todas las instalaciones, profesorado y medios necesarios para la correcta formación de sus estudiantes, estudios recientes como el análisis DAFO de Ortiz (2016) muestran el descontento de los estudiantes del Grado en BBAA en determinados aspectos:

Figura 23. Análisis DAFO de la formación recibida por parte del alumnado de BBAA de la UMU, Ortiz, 2016.

Del anterior trabajo (Figura 23) llama fuertemente la atención el señalamiento por parte del alumnado como amenaza y debilidad al hecho de no contar con prácticas curriculares en empresa durante la titulación. Si bien gran parte de las titulaciones de la UMU cuentan con la posibilidad de realizar prácticas en entidades externas, tanto dentro como fuera de España, el Grado en BBAA no cuenta con prácticas externas curriculares, aunque existe la posibilidad de realizar prácticas profesionales no curriculares[59] a través del Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE[60]). Estas prácticas pueden tener en algunos casos una remuneración económica pero hablaríamos de contraprestación laboral y según García Delgado (2009) la naturaleza de las prácticas ha de ser formativa y no productiva. Este mismo autor sostiene que las prácticas debieran servir para que el alumnado tenga un contacto con la realidad laboral y no para que la "empresa" se lucre a través de los primeros. Esto último puede ser otro factor por el cual el alumnado no realice y demande la existencia de unas prácticas en empresa al uso.

Como ya se ha expuesto anteriormente, en la Facultad de BBAA de la UMU es posible cursar el grado en BBAA y el título de Máster en Producción y Gestión Artística así como desarrollar el Doctorado en BBAA dependiente de la Escuela Internacional de Doctorado. Por el carácter de este trabajo y como ya adelantamos en líneas anteriores centraremos este trabajo en el Grado en BBAA[61].

Este grado es una titulación presencial impartida en castellano y con código en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) 2500491. Oferta 100 plazas para cada curso y una vez concluido el grado capacita al alumnado para ser un profesional en:

- Creación artística.
- Creativo en el ámbito audiovisual y de las nuevas tecnologías.
- Experto cultural, asesoría y dirección artísticas.
- Profesor (docencia y educación artística).
- Otros profesionales especialistas artísticos.

Antes de pasar a enumerar las competencias del título es necesario reseñar los objetivos del mismo por la vinculación directa.

[59]Todo lo relacionado con las prácticas en empresa de la Facultad de BBAA de la UMU se puede consultar en el siguiente enlace web: https://www.um.es/web/bellasartes/contenido/practicas

[60]Disponible consulta sobre prácticas en empresa en la UMU. Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE). URL: https://practicas.um.es/

[61] Todo lo relacionado con la descripción del Grado en BBAA de la UMU se puede consultar en el siguiente enlace web: https://www.um.es/web/bellasartes/contenido/estudios/grados/bellasartes/descripcion#ingreso

Tabla 9. Objetivos y competencias del Título de BBAA y de la UMU

Los objetivos Generales de la titulación son los siguientes:
1. Dotar al estudiante de los instrumentos necesarios para la integración de sus conocimientos en procesos de creación autónoma y/o de experimentación interdisciplinar de manera que puedan desarrollar su práctica artística en todo tipo de formatos y espacios culturales.
2. Preparar al estudiante para una práctica artística profesional que le permita tanto asumir un compromiso con la realidad contemporánea como recibir el pleno reconocimiento social de sus competencias.
3. Capacitar a los graduados para poder continuar con unos estudios de postgrado nacionales o europeos.
Los objetivos Específicos y niveles de capacitación son los siguientes:
Para el logro de los objetivos generales los estudiantes necesitarán:
1. Adquirir la capacidad de identificar y entender los problemas del arte a través de su experimentación práctica, estimulando procesos de percepción y conceptualización de aquellos aspectos de la realidad susceptibles de ser tratados artísticamente.
2. Adquirir la capacidad de desarrollar procesos de creación artística mediante el aprendizaje de las diferentes tecnologías, favoreciendo la reflexión crítica sobre el propio trabajo y la toma de conciencia del contexto en que se desarrolla.
3. Adquirir conocimientos sobre los problemas definidos por otros artistas, así como las soluciones dadas por éstos, los criterios utilizados y el porqué de los mismos.
4. Adquirir conocimientos sobre las diferentes funciones que el arte ha adquirido con relación a los contextos socioculturales en los que se ha generado. Conocer la evolución de las diferentes formas de expresión, sus interacciones e influencias mutuas, y comprender como éstas configuran el presente y condicionan el futuro.
5. Adquirir conocimientos sobre la estructura de la industria cultural, así como la
ubicación y configuración de los centros de toma de decisiones relativas a la misma.
6. Adquirir la habilidad de elaborar estrategias de creación artística mediante la
realización de proyectos individuales o en equipo, bajo la conciencia de la capacidad transformadora del arte, como agente activo en la configuración de las culturas.
7. Adquirir una formación desde la experiencia artística que, como experiencia de conocimiento, constituya la base identificadora de los diferentes perfiles profesionales de los graduados en Bellas Artes.
Los objetivos transversales son los siguientes:
1. Dotar al estudiante del conocimiento sobre el lenguaje necesario para dominar
la expresión oral y escrita en su lengua propia y aprender con facilidad una lengua extranjera.
2. Capacitar al estudiante para la búsqueda de información, su análisis, interpretación, síntesis y transmisión.
3. Capacitar al estudiante para la resolución de problemas de forma creativa e innovadora.
4. Sensibilizar al estudiante con el contexto cultural y medioambiental.
5. Capacitar al estudiante para el trabajo y el aprendizaje autónomos.
6. Capacitar al estudiante para adquirir las competencias de comunicación
necesarias para establecer redes de contactos nacionales e internacionales.
Las competencias son las siguientes:
Competencias Transversales de la Universidad de Murcia:
1- Ser capaz de expresarse correctamente en la lengua castellana en su ámbito

disciplinar.
2- Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.
3- Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.
4- Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.
5- Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para lograr una sociedad basada en la igualdad entendida en todos sus ámbitos, así como adquirir conciencia de la pluralidad sociocultural en que se desarrolla la disciplina y su proyección profesional.
6- Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo.
7- Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.
Competencias generales:
1. Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis.
2. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.
3. Capacidad de comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio.
4. Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo.
5. Capacidad para trabajar en equipo.
6. Capacidad de integración y colaboración en grupos multidisciplinares.
7. Capacidad de iniciativa propia, de auto-motivación y perseverancia.
8. Capacidad heurística y de especulación para la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción así como desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.
9. Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios.
10. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
11. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para lograr una sociedad basada en la igualdad y la diversidad y entendida en todos sus ámbitos, así como adquirir conciencia de la pluralidad sociocultural en que se desarrolla la disciplina y su proyección profesional.
12. Sensibilidad hacia temas medioambientales y hacia el patrimonio cultural.
13. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.
14. Ser capaz de expresarse correctamente en la lengua castellana y en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar
Competencias Específicas:
1. Conocimiento del vocabulario, códigos y de los conceptos inherentes a la práctica artística. Conocer el lenguaje del arte.
2. Conocimiento y dominio de métodos, materiales, técnicas y procesos derivados de creación y/o producción artísticas
3. Adquirir las destrezas propias de la práctica artística así como de las nuevas herramientas tecnológicas.
4. Habilidad para establecer sistemas de producción. Desarrollar estrategias aplicadas al ejercicio sistemático de la práctica artística.
5. Comprensión crítica de la historia, teoría, discurso actual e incidencia social del arte. Asimilación analítica de los conceptos en los que se sustenta el arte y su práctica artística.
6. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad e iniciativa problemas artísticos complejos y proyectos. Capacidad de reflexión analítica y autocrítica en el trabajo artístico propio y ajeno.
7. Capacidad de trabajar en equipo. Capacidad de organizar, desarrollar y resolver el trabajo mediante la aplicación de estrategias de interacción.

8. Conocimiento de instituciones, organismos culturales y agentes artísticos españoles e internacionales y de su funcionamiento (red museística, exposiciones, bienales, etc.) Así como las normas de actuación derivadas de los derechos de autor y propiedad.
9. Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.
10. Capacidad de colaboración con otras disciplinas. Desarrollo de vías de relación e intercambio con otros campos de conocimiento.
11. Capacidad de identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales así como los condicionantes que hacen posible discursos artísticos determinados. Describir los condicionantes que inciden en la creación artística. Análisis de las estrategias de producción artística.
12. Habilidad para realizar e integrar proyectos artísticos en contextos más amplios. Desarrollar estrategias de proyección de la creación artística más allá de su campo de actuación.
13. Comprensión crítica de la responsabilidad de desarrollar el propio trabajo artístico. Compromiso social del artista.
14. Capacidad de generar las estrategias y conocimientos necesarios para la incorporación al mundo laboral dentro del campo de las Bellas Artes.

Este grado consta de 4 cursos y está distribuido de la siguiente manera en cuanto al carácter, el cuatrimestre de impartición, el curso al que corresponde y los créditos ECTS de las materias y asignaturas:

Tabla 10 Desglose de Materias y Asignaturas del Grado en BBAA .

DESGLOSE DE MATERIAS Y ASIGNATURAS					
Materia	Asignatura	Curso	Cuatrimestre	ECTS	Carácter
Arte	Arte del S. XX y últimas tendencias artísticas	1º	1º	6	Obligatoria
Antropología	Paisajes culturales	1º	2º	6	Obligatoria
Filosofía	Teoría del arte	2º	1º	6	Obligatoria
Sociología	Arte y sociedad contemporánea	2º	2º	6	Obligatoria
Expresión artística	Dibujo y forma	1º	Anual	12	Obligatoria
	Escultura	1º	Anual	12	Obligatoria
	Color	1º	Anual	12	Obligatoria
Lenguajes y soportes de la imagen	Pintura y técnicas audiovisuales I	1º	Anual	6	Obligatoria
	Dibujo con luz: Fotografía	1º	Anual	6	Obligatoria
	Pintura y técnicas audiovisuales II	2º	1º	6	Obligatoria
	Procedimientos audiovisuales de la escultura	2º	2º	6	Obligatoria
Taller de dibujo	Morfología artística aplicada	2º	1º	6	Obligatoria
	Procedimientos Gráficos de estampación	2º	2º	6	Obligatoria
Taller de escultura	Procedimientos escultóricos I	2º	1º	6	Obligatoria

	Representaciones Escultóricas del cuerpo humano	2º	2º	6	Obligatoria
Taller de pintura	Proced. y técnicas pictóricas	2º	1º	6	Obligatoria
	Fundamentos de la pintura	2º	2º	6	Obligatoria
Técnicas artísticas	Métodos y Sistemas de representación espacial	3º	Anual	6	Obligatoria
	Procedimientos escultóricos II	3º	1º	6	Obligatoria
	Pintura II	3º	2º	6	Obligatoria
Producción Artística	Espacios y discursos expositivos	3º	Anual	6	Obligatoria
	Pintura I	3º	Anual	6	Obligatoria
	Concepto, pensamiento y discursos del arte	4º	Anual	6	Obligatoria
Proyectos Artísticos	Proyectos Pictóricos	3º	Anual	9	Obligatoria
	Movimiento	3º	Anual	9	Obligatoria
	Proyectos Audiovisuales y Multimedia	4º	Anual	9	Obligatoria
	Proyectos escultóricos	4º	Anual	9	Obligatoria
Optatividad	Espacios de la representación pictórica y retrato	3º - 4º	Cuatrimestral	6	Optativa
	Ilustración	3º - 4º	Cuatrimestral	6	Optativa
	Intervenciones escultóricas en el espacio urbano y natural	3º - 4º	Cuatrimestral	6	Optativa
	Conservación y restauración	3º - 4º	Cuatrimestral	6	Optativa
	Desarrollo tridimensional del objeto funcional	3º - 4º	Cuatrimestral	6	Optativa
	Pintura y paisaje	3º - 4º	Cuatrimestral	6	Optativa
	Diseño	3º - 4º	Cuatrimestral	6	Optativa
	Pintura mural	3º - 4º	Cuatrimestral	6	Optativa
	Introducción a la conservación y restauración escultórica	3º - 4º	Cuatrimestral	6	Optativa
	Taller de crítica y escritura artística	3º - 4º	Cuatrimestral	6	Optativa
	Trabajo fin de Grado	4º	Anual	18	Obligatoria

Para el desarrollo de nuestro trabajo de tesis se exploraron las guías docentes de las asignaturas de la titulación con el objetivo de seleccionar una para la prueba

piloto de ApS. Para facilitar la experiencia finalmente nos inclinamos por una asignatura de contenido transversal de cuarto curso e incluida en la materia de Producción Artística: Concepto, Pensamiento y Discurso del Arte.

1.3.3 La asignatura Concepto, Pensamiento y Discurso del Arte.

La asignatura Concepto, Pensamiento y Discurso del Arte (CPDA) está localizada en cuarto curso del actual Título de Grado en BBAA de la UMU. Es una asignatura obligatoria y tiene una carga de 6 créditos ECTS. Pertenece al Módulo III *PROCESOS ARTÍSTICOS* (72 ECTS) y, a su vez, forma parte de la Materia *PRODUCCIÓN ARTÍSTICA* (18 ECTS) de la propia titulación. CPDA trata de involucrar a los estudiantes matriculados en el proceso de la creación artística, desde la ideación, fundamentación, diseño y experimentación plástica de propuestas personales, donde el proceso y la experimentación tiene un papel fundamental más allá de los resultados plásticos. Por lo que la experiencia del estudiante tiene un valor importante. Se fundamenta mediante *Actividades Basadas en Problemas* (Tareas), y con una planificación estructurada para un aprendizaje significativo y empírico.

En la guía docente de la asignatura, y de forma específica en cada Unidad Didáctica (UD), se describen las distintas actividades, la organización de los contenidos, del espacio y la distribución del tiempo, así como la utilización de los distintos recursos (que incluyen canales y criterios de participación y comunicación no presenciales) como el Aula Virtual. A través de todos estos elementos el docente pone en práctica las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La asignatura de CPDA guarda en común el carácter teórico-práctico y experimental del resto de asignaturas por las que se extiende la titulación.

Tabla 11. Características generales de la asignatura.

Titulación	Graduado en Bellas Artes
Nombre de la signatura	Concepto, pensamiento y discurso del arte
Código	1373
Curso	4º
Carácter	Obligatoria-Formación Básica
Nº Grupos	4
Créditos ECTS	6 ECTS
Estimación del volumen de trabajo del alumno (ECTS)	150 horas
Trabajo presencial del alumno (ECTS)	60 horas
Trabajo autónomo del alumno (ECTS)	90 horas
Organización temporal/Temporalidad	Anual (2 hs./semana)
Idiomas en que se imparte	Castellano
Duración	Anual
Tipo de enseñanza	Presencial

En el siguiente cuadro resumen (Tabla 12) se puede apreciar la distribución de los Módulos en los que se constituye la titulación, así como la ubicación del Módulo III al que pertenece la asignatura de referencia CPDA, y la materia en la que se incluye, señalada "en negrita".

Tabla 12. Módulos y Materias. Distribución a lo largo de la titulación de Grado.

<table>
<tr><td>1º CURSO
60 ECTS</td><td>2º CURSO
60 ECTS</td><td>3º CURSO
60 ECTS</td><td>4º CURSO
60 ECTS</td></tr>
<tr><td colspan="2">MÓDULO I
FUENTES AUXILIARES Y CONTEXTOS
(24 ECTS)

1-Materia Arte
2-Materia Antropología
3-Materia Sociología
4-Materia Filosofía</td><td colspan="2">MÓDULO III
PROCESOS ARTÍSTICOS
(72 ECTS)

10-Materia Técnicas Artísticas
11-Materia Producción Artística
12-Materia Proyectos Artísticos</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">MÓDULO II
MEDIOS ARTÍSTICOS (96 ECTS)

5-Materia Expresión Artística
6-Materia Talleres de Dibujo
7-Materia Talleres de Escultura
8-Materia Talleres de Pintura
9-Materia Lenguajes y soportes de la imagen</td><td colspan="2">OPTATIVIDAD (30 ECTS)</td></tr>
<tr><td></td><td>TRABAJO FIN DE GRADO
(18 ECTS)</td></tr>
</table>

En cuanto a la planificación y estructura de las temáticas que aborda. CPDA es una asignatura anual y obligatoria de cuarto curso perteneciente al área de dibujo y que está enfocada desde la transversalidad del dibujo como recurso esencial en la ideación, conceptualización y plasmación proyectiva del discurso estético objetualizado. Es por ello, que existe, como se venía expresando, una actividad procesual intensa desde la ideación, conceptualización y proceso creativo.

Es importante hacer hincapié que es un proceso continuo y secuencial que se extiende a lo largo de todo el curso académico. Está planificada en 30 sesiones de dos horas por sesión/semana y los contenidos se distribuyen en tres bloques temáticos y 9 Unidades Didácticas.

El carácter proyectivo es una propiedad importante para las dos prácticas que se realizan en la asignatura. Las sesiones presenciales son fundamentalmente talleres de trabajo artístico en los que se desarrolla la programación por fases evolutivas secuenciadas y los estudiantes las mantienen abiertas durante toda la práctica. Ello

conlleva que puedan convivir en un mismo espacio colectivo diversos ritmos de trabajo propiciando el debate y el discurso entre compañeros.

La asignatura está diseñada como un espacio discursivo y experimental donde convergen el modelo académico basado en un aprendizaje significativo por competencias y un modelo adaptativo que utiliza una metodología activa en la que el estudiante construye su estructura discursiva y estética, mientras aprehende los procesos y procedimientos que son inherentes a la evolución creadora, mediante el pensamiento, la indagación, la producción artística y la proyección de los objetos. La asignatura es dinámica y se despliega con la actividad de los estudiantes. Es importante que adquieran un compromiso continuado y para ello deben estar motivados. Es por ello que se proponen determinadas actividades experimentales entre las que se encuentran las Prácticas de Aprendizaje y Servicio (APs), que si bien no son obligatorias sí son altamente provechosas e impactan de manera muy significativa en los estudiantes que participan.

Durante todo el viaje o duración de la asignatura se mantiene al estudiante como un hilo conductor que atraviesa las fases de los contenidos conformándose una experiencia singular y adaptativa a su pensamiento e interpretación del discurso del arte, su conceptualización y la aproximación al resultado visual.

Esencialmente el alumno realiza un camino desde las ideas abstractas a los conceptos, de los conceptos a los concretos visuales y de los concretos visuales a los objetos en el espacio. Así, y desde el colectivo se estudia, analiza y se pone en práctica las fases características propias del funcionamiento creativo, la formalización y el asentamiento definitivo de las ideas propuestas para explorar procesos experimentales para la producción artística y el desarrollo proyectual. Dicho desarrollo proyectual se traduce gracias a las Prácticas de ApS en la oportunidad de conectarlos con la realidad social mediante propuestas de acción específicas que suponen una experiencia práctica y aplicada más allá del marco académico.

Las competencias específicas de la asignatura, que se concretan más adelante, deben ser adquiridas por los estudiantes y los contenidos se diseñan para un aprendizaje que atienda a la compleja labor de transformar ideas en propuestas de facto. Es por ello que se desarrollan estrategias proyectuales y procesuales que estimulan en el alumno el pensamiento, la creatividad y la sensibilidad estética desde una experiencia inducida.

Dicho todo lo anterior, podríamos resumir el porqué de la elección de la asignatura de CPDA para que el alumnado realice una proyecto de ApS en los siguientes puntos:

- El carácter procesual y proyectual de la asignatura. La asignatura tiene un desarrollo paulatino introspectivo que concluye con la realización de un proyecto final personal. El hecho de ser una asignatura que no sólo busca la adquisición de conceptos sino el ser un facilitador a la hora de la

exploración personal como artista hace que tanto la asignatura en sí como su proceso sea diferente a otras asignaturas. Esto hace que un proyecto de ApS se integre perfectamente con el transcurso de la asignatura: por un lado tras la exploración interior, el alumnado puede empatizar con el contexto social y desentrañar así qué preocupaciones le influyen del exterior para transformarlo y por otro, el propio carácter proyectual de la asignatura invita a la realización de ApS.

- El curso en el que se desarrolla. Como se ha dicho anteriormente, la asignatura se desarrolla en el último curso del grado: además del nivel de conocimiento y de adquisición de competencias que el alumnado tiene ya en este punto es importante remarcar la cercanía con el Trabajo fin de Grado (TFG). Muchos alumnos, durante esta asignatura exploran, investigan, desarrollan ideas, etc., que luego pueden ser llevadas a cabo en el TFG. Sin embargo, algunos alumnos llegan a los momentos previos a la presentación y defensa del TFG sin ideas. El hecho de realizar un proyecto de ApS durante esta asignatura puede favorecer que se cree un buen caldo de cultivo para futuros TFGs.
- Las horas de trabajo autónomo vs las horas presenciales. Esta asignatura destaca por las horas de trabajo autónomo con las que cuenta. Mientras que las horas presenciales son 60, las de trabajo autónomo ascienden a 90. Esto hace que el alumnado tenga tiempo para poder realizar proyectos en el exterior, establecer contacto con otras instituciones, otros profesionales, materias, etc., y de este modo resulta un tiempo fuera del aula valiosísimo para poder realizar un proyecto de ApS.
- El tipo de evaluación. Mientras que otras asignaturas son evaluadas de una manera subjetiva y/o únicamente a través del alcance o no de conocimientos y competencias particulares, CPDA tal y como hemos visto anteriormente se caracteriza por un sistema de evaluación continua a través del seguimiento de trabajo presencial y no presencial, de la exposición de proyectos y resultados del proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias y conocimientos de manera global. Este sistema de evaluación encaja perfectamente con el sistema de evaluación de un proyecto de ApS.

A continuación pasaremos a desglosar los diferentes apartados de los que se compone la asignatura, como son los objetivos, las competencias o los contenidos.

Objetivos de la Asignatura. A lo largo del curso se establecen los siguientes objetivos distribuidos en los tres Bloques de contenidos:

BLOQUE I. LA CARTOGRAFIA COMO PLANTEAMIENTO ARTÍSTICO.

1.- Analizar y definir de dónde se parte, un viaje introspectivo y cuestionando hacia dónde nos dirigimos. Cada alumno realizará un ejercicio de exploración y prospección mediante la creación de una cartografía artística personal.

2.- Estudiar cómo representar la complejidad de un estado, cuestionando formas y métodos aprendidos.

3.- Para el desarrollo cartográfico, el alumnado, en una primera fase propondrá, generará o espaciará un territorio propio mediante la coexistencia entre los elementos que definen cada conjunto identitario. La segunda fase consistirá en dotar de temporalidad dicho espacio desplegado, de manera que pueda navegarse entre los distintos elementos, e intentando contemplar, en su caso, distintos niveles interpretativos de lectura. Finalmente se presentarán en clase y los estudiantes completarán las correspondientes tareas evaluables.

4.- Diseñar, planificar y desarrollar de manera voluntaria una Práctica de ApS de forma que el alumno pueda obtener una experiencia real y significativa.

BLOQUE II. LAS IDEAS.

1.- Seleccionar un tema en el que trabajar, vehiculado con el análisis anterior, y que despierte una visión singular iniciada mediante la introspección del alumnado. Iniciarse en la indagación formal sobre referentes conceptuales multidisciplinares relacionados y sus derivaciones en el ámbito de la producción artística.

2.- Compilar la documentación necesaria para cubrir los conocimientos que le permitan desenvolverse en dicha temática con soltura, aprendiendo a discernir lo que diferencia nuestra propuesta personal de lo ya existente. Reflexión sobre las posibles lecturas. Definir la propuesta personal como concepto singular dentro del contexto temático seleccionado, incidiendo en la evolución del alumno y su proceso de trabajo así como en la evolución de las ideas y su calidad discursiva sobre la temática seleccionada.

BLOQUE III: LOS OBJETOS. Metodología artística proyectual.

6.- Trabajar en los procedimientos de experimentación sobre soportes y medios idóneos para trasladar la idea conceptual al espacio proyectivo. Desde las formas, soportes y materiales, tomando las decisiones justificadas y por contraste. Incidir en la evolución del alumno, el proceso creativo, y su calidad descriptiva y expresiva sobre la temática seleccionada.

7.- Desarrollar las metodologías para la consecución de la propuesta proyectual: razonada, comparativa, descriptiva y procesual. Así cómo las estrategias para su formalización integral y promoción.

8.- Exposición del trabajo global realizado.

En definitiva, la asignatura pretende despertar las ideas propias del alumno, conocer su evolución y estimular la pasión en el descubrimiento y la curiosidad, así

cómo formular las estrategias para traducirlas en acciones o propuestas artístico-creativas singulares, proyectadas o reales.

Desde esta perspectiva, y comprendiendo estos objetivos esenciales como germinales en la motivación de la asignatura de CPDA se tratan a continuación los objetivos formales que se involucran en la estructura didáctica del Título de Grado en Bellas Artes así como sus competencias.

Competencias de la asignatura.

COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES.

Las *competencias generales* (CG) de la titulación y que están involucradas en la asignatura se expresan en Tabla 13.

Tabla 13. . Competencias Generales del Título de Grado en Bellas Artes.

COMPETENCIAS GENERALES
CG1 - Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis. CG2 - Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC. CG3 - Capacidad de comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio. CG4 - Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo. CG5 - Capacidad para trabajar en equipo. CG6 - Capacidad de integración y colaboración en grupos multidisciplinares. CG7 - Capacidad de iniciativa propia, de auto-motivación y perseverancia. CG8 - Capacidad heurística y de especulación para la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción así como desarrollar habilidades de iniciación a la investigación. CG9 - Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios. CG10 - Capacidad de adaptación a nuevas situaciones. CG11 - Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para lograr una sociedad basada en la igualdad y la diversidad y entendida en todos sus ámbitos, así como adquirir conciencia de la pluralidad sociocultural en que se desarrolla la disciplina y su proyección profesional. CG12 - Sensibilidad hacia temas medioambientales y hacia el patrimonio cultural. CG13 - Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional. CG14 - Ser capaz de expresarse correctamente en la lengua castellana y en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar.

Respecto a las competencias transversales a la titulación, existen dos que se desarrollan en la asignatura de CPDA (Tabla 14).

Tabla 14. . Competencias transversales asociadas a CPDA.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES ASOCIADAS A LA ASIGNATURA CPDA.
CT1 - Ser capaz de expresarse correctamente en Español en su ámbito disciplinar.
CT7 - Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS CURRICULARES (CEC).

Las competencias específicas curriculares, al contrario que las transversales, corresponden a cada titulación y se refieren a un campo de estudio determinado. Son específicas de cada asignatura y desarrollan la comprensión crítica, los conocimientos, las capacidades y habilidades.

Del catálogo de competencias específicas que se extienden en la titulación a lo largo de los cuatro cursos y de las asignaturas, se describen cuatro relacionadas con la asignatura (Tabla 15).

Tabla 15. . Competencias específicas que están involucradas en la asignatura

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS QUE SE DESARROLLAN EN LA ASIGNATURA CPDA.
CE4 - Desarrollar estrategias aplicadas al ejercicio sistemático de la práctica artística y a los sistemas de producción. CE6 - Exponer oralmente y por escrito con claridad y autonomía proyectos artísticos complejos. CE11 - Identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales, así como los condicionantes que hacen posible discursos artísticos determinados. CE12 - Desarrollar estrategias de proyección de la creación artística más allá de su campo de actuación.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DISCIPLINARES (CED).

Entre las competencias específicas disciplinares, que harían referencia a la asignatura de CPDA y se extraen de la MATERIA 11. PRODUCCIÓN ARTÍSTICA a la que pertenece, y se encontrarían las que se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16. . Competencias de la materia relacionadas con la asignatura de CPDA.

COMPETENCIAS DE LA MATERIA RELACIONADAS CON LA ASIGNATURA DE CPDA
CM1 - Ser capaz de transformar ideas en un discurso comunicable escogiendo técnicas expresivas apropiadas y aplicando estrategias y metodologías apropiadas. CM2 - Localizar y experimentar con los diversos factores que intervienen el proceso creativo y ser capaz de articular conexiones con otras obras, conceptos o artistas.

Respecto a los resultados del aprendizaje, como consecuencia de la adquisición de dichas competencias, en el "Módulo III. Procesos artísticos" se encuentran

especificados. Tal y como puede reproducirse en la Tabla 17.

Tabla 17. Competencias y resultados que se integran en el Módulo III. Procesos artísticos.

MÓDULO III. PROCESOS ARTÍSTICOS.
COMPETENCIAS Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE
2. Conocimiento y dominio de métodos, materiales, técnicas y procesos derivados de creación y/o producción artística. 4. Habilidad para establecer sistemas de producción. Desarrollar estrategias aplicadas al ejercicio sistemático de la práctica artística. 6. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad e iniciativa problemas artísticos complejos y proyectos. Capacidad de reflexión analítica y autocrítica en el trabajo artístico propio y ajeno. 10. Capacidad de colaboración con otras disciplinas. Desarrollo de vías de relación e intercambio con otros campos de conocimiento. 11. Capacidad de identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales así como los condicionantes que hacen posible discursos artísticos determinados. Describir los condicionantes que inciden en la creación artística. Análisis de las estrategias de producción artística. 12. Habilidad para realizar e integrar proyectos artísticos en contextos más amplios. Desarrollar estrategias de proyección de la creación artística más allá de su campo de actuación. 13. Comprensión crítica de la responsabilidad de desarrollar el propio trabajo artístico. Compromiso social del artista.

En la Tabla 18 se muestra la relación de las *competencias específicas* de la asignatura de CPDA, citadas anteriormente, con las *competencias específicas* de la Titulación.

Tabla 18. Relación de las competencias de la asignatura con las competencias específicas del título.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE CONCEPTO, PENSAMIENTO Y DISCURSO DEL ARTE Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA TITULACIÓN	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA TITULACIÓN	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ASIGNATURA

CE4 - Desarrollar estrategias aplicadas al ejercicio sistemático de la práctica artística y a los sistemas de producción.	CM1 - Ser capaz de transformar ideas en un discurso comunicable escogiendo técnicas expresivas apropiadas y aplicando estrategias y metodologías apropiadas. CM2 - Localizar y experimentar con los diversos factores que intervienen el proceso creativo y ser capaz de articular conexiones con otras obras, conceptos o artistas.
CE6 - Exponer oralmente y por escrito con claridad y autonomía proyectos artísticos complejos.	CM1 - Ser capaz de transformar ideas en un discurso comunicable escogiendo técnicas expresivas apropiadas y aplicando estrategias y metodologías apropiadas. CM2 - Localizar y experimentar con los diversos factores que intervienen el proceso creativo y ser capaz de articular conexiones con otras obras, conceptos o artistas.
CE11 - Identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales, así como los condicionantes que hacen posible discursos artísticos determinados.	CM1 - Ser capaz de transformar ideas en un discurso comunicable escogiendo técnicas expresivas apropiadas y aplicando estrategias y metodologías apropiadas. CM2 - Localizar y experimentar con los diversos factores que intervienen el proceso creativo y ser capaz de articular conexiones con otras obras, conceptos o artistas.
CE12 - Desarrollar estrategias de proyección de la creación artística más allá de su campo de actuación.	CM1 - Ser capaz de transformar ideas en un discurso comunicable escogiendo técnicas expresivas apropiadas y aplicando estrategias y metodologías apropiadas. CM2 - Localizar y experimentar con los diversos factores que intervienen el proceso creativo y ser capaz de articular conexiones con otras obras, conceptos o artistas.

Contenidos. Los contenidos que aparecen desplegados en la Guía Docente de CPDA y que se desarrollan a lo largo de la extensión del temario son:

BLOQUE I. LA CARTOGRAFIA COMO PLANTEAMIENTO ARTÍSTICO.
UNIDAD 1: La mente bien ordenada. Valoración personal y prospección.
1.1. Análisis y síntesis de experiencias artísticas previas.
1.2. Introducción al pensamiento complejo. (Sin razón).
UNIDAD 2: CARTOGRAFIA ARTÍSTICA PERSONAL.
2.1. Territorios imaginarios. Cartografiar la complejidad.
2.1.1. Entidades y sistemas.

2.1.2. Imagen de síntesis.
2.2. Navegación y discurso narrativo.
2.2.1. Representar el cambio y la perspectiva temporal.
2.2.2. Navegabilidad. Lecturas.

BLOQUE II. LAS IDEAS.
UNIDAD 3: LA INVESTIGACIÓN COMO PRINCIPIO DE LA CREACIÓN.
3.1. Introducción a la investigación en arte.
UNIDAD 4: FUNDAMENTOS CONCEPTUALES I. Contextos.
4.1. Exploración y acotación de las claves.
4.2. Referencias y contextos. Análisis desde la periferia.
UNIDAD 5: FUNDAMENTOS CONCEPTUALES II. Antecedentes.
5.1. Relaciones próximas. Conexiones y acercamientos.
UNIDAD 6: LA IDEA EN SÍNTESIS. Del concepto al objeto intuido.
6.1. Definición de la idea. Síntesis y dirección.
6.2. Ideogramas I. Intuiciones inmateriales del objeto imaginado.

BLOQUE III: LOS OBJETOS. Metodología artística proyectual.
UNIDAD 7: TÉCNICAS Y SOPORTES.
7.1. Identificación de objetivos y procedimientos.
7.2. Ideogramas II. Desarrollos experimentales sobre medios, soportes y materiales.
7.3. Ideogramas III. Líneas de transferencia.
UNIDAD 8: ESTUDIO DE MEDIOS.
Estudio comparado y de contraste sobre las distintas opciones o formatos, técnicas y/o materiales.
8.1. Análisis de las líneas. Fortalezas y debilidades.
8.2. Selección del medio/soporte o formato.
UNIDAD 9: PROCESO DE CREACION Y PROYECCIÓN.
Descripción gráfica y justificativa de la evolución paso a paso de la propuesta definitiva. Proceso proyectivo.
9.1. Evolución y proceso de la creación. Descripciones gráficas.
9.2. Resultados plásticos o proyectados.
9.3. La memoria y su defensa.

Actividades formativas que se desarrollan en la asignatura. Existen tres grupos en los que se clasifican las actividades:

1) Actividades presenciales que consisten en las clases teóricas.
2) Actividades no presenciales dirigidas por el profesor realizadas fuera del horario de clase, como tareas de refuerzo de los contenidos trabajados en las sesiones presenciales o tutorías virtuales a través de la plataforma informática AULA VIRTUAL de la UMU.

3) Actividades autónomas son todas aquellas tareas relacionadas con la investigación (estudio, lecturas, búsqueda de información) realizadas por el estudiante y orientadas al desarrollo del proyecto tanto teórico como práctico. En el caso de la experiencia ApS que el alumno realiza en la asignatura, el tipo de aprendizaje es dirigido, pero fundamentalmente autónomo.

En la Tabla 19 se muestra la relación de las diferentes actividades formativas con el tipo de metodologías, y la distribución del volumen de trabajo en horas, tal y como aparece en la Guía Docente publicada de la asignatura.

Tabla 19. . Relación de la actividad formativa, metodología y distribución de horas.

Actividad Formativa	Metodología	Horas Presenciales	Trabajo Autónomo	Volumen de trabajo
AF01. Clase teórica	MD01 - Clases centradas en contenidos teóricos.	4	12	16
AF02. Seminarios y resolución de problemas	MD09 - Revisión de actividades del estudiante. MD11 - Preparación de trabajos de curso.	17	34	51
AF04. Prácticas artísticas	MD05 - Prácticas de laboratorio de arte. MD06 - Actividades de taller artístico.	35	40	75
AF06. Salidas de campo	MD16. Salidas de trabajo de campo	4	4	8
	TOTAL	60	90	150

Este tipo de metodologías permiten a los estudiantes organizar y dirigir su propio proceso de aprendizaje y, así, adquirir métodos propios de trabajo que puedan aplicarse a situaciones diferentes. Por ejemplo, la actividad formativa “AF06. Salidas de campo.” Está enfocadas a los alumnos que desarrollan las Prácticas de ApS y a facilitar las labores de diseño, planificación y ejecución de sus proyectos en la institución seleccionada.

Las sesiones presenciales en el aula son talleres de trabajo artístico en que se desarrolla las programaciones por fases evolutivas que están secuenciadas pero los estudiantes las mantienen abiertas durante toda la practica. Ello conlleva que

puedan convivir en un mismo espacio colectivo diversos ritmos de trabajo propiciando el debate y el discurso entre compañeros.

Perfil del estudiante. El estudiante de Bellas Artes se enfrenta en esta asignatura a una situación de compromiso, responsabilidad y autonomía. Esta situación se construye desde una posición dirigida y planificada de forma adecuada permitiendo al estudiante un buen aprovechamiento de las actividades formativas programadas y que son eminentemente prácticas y propician una actividad creativa y productiva.

Para desarrollar estas enseñanzas prácticas, se considera necesario establecer una conexión fluida de diálogo permanente entre el docente y el estudiante, tal y como se señalaba en párrafos anteriores. Es por tanto que el docente actúa como conductor de su aprendizaje y el estudiante como actor protagonista.

Se considera necesario estimular y motivar la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes para fomentar su discurso personal a partir de la formulación de las ideas, fundamentación y desde procedimientos creativos, su proyección artística. Y esto se potencia desde el trabajo dirigido en clase, los recursos a través del aula virtual, tareas, el espacio web específico de la asignatura y las prácticas de ApS.

Tras repasar los aspectos más relevantes de la Guía docente de esta asignatura y que dan forma a la misma cabría reseñar, por último, que la asignatura cuenta con su propia página web en la cual podemos encontrar información sobre la misma y que sirve al alumnado y al profesorado como medio de conexión online así como de medio para la difusión de recursos, materiales y otras ayudas. La url es la siguiente: http://www.um.es/cpda/ .

1.3.4 Las TICs, el ApS y CPDA.

Tal y como hemos podido apreciar, el alumnado con el cual se lleva a cabo este estudio cuenta ya, dentro de la propia asignatura, con una web propia para la mayor facilitación del contacto profesor-alumno además de la propia Aula Virtual institucional. Y es que no sólo este alumnado hace un uso de las tecnologías, sino que toda su generación lo hace en todo momento y bajo cualquier circunstancia (Sánchez et al., 2011), por ello, el profesorado debe adaptarse y renovarse incluyendo de manera responsable y siempre que sea posible el uso de las tecnologías de Información y Comunicación (TICs) durante la tarea docente. El propio Consejo de la Unión Europea (2018) sugiere que es necesario la implementación de la competencia digital en esta Sociedad de la Información y que profesorado y alumnado deben trabajar juntos en la construcción de esta nueva ciudadanía de la era digital. Así pues, numerosos autores (Crespo y García, 2011; Cobo y Moravec, 2011; Tapia, 2012; Ruiz y Danvila, 2014; Cruz et al., 2018) afirman que las TICs llegaron para quedarse y que ayudan a los docentes a que se desarrollen nuevas habilidades y aprendizajes.

Debemos reparar en que el uso de las TICs es perfectamente compatible con el desarrollo de cualquier metodología docente de enseñanza-aprendizaje, y en nuestro

caso, la vinculación de las TICs con el ApS se nos antoja muy interesante. En esta línea, numerosos autores defienden la idea de que las mismas son unos excelentes colaboradores en los proyectos de ApS y que, además, ayudan a aportar una visión humanista y humanizadora de las tecnologías digitales (Catibiela et al., 2018; García-Gutiérrez et al., 2020; Ortega-Ruipérez, 2020; Tapia y Peregalli, 2020). Así pues podemos encontrar tres tipos de integración de las TICs en los proyectos de ApS en función del grado de implicación de las TICs en dichos proyectos: Integración básica, inclusión intencional e inmersión tecnológica (García-Gutiérrez et al. , 2020).

Desde nuestro punto de vista, creemos que para llevar a cabo un proyecto de ApS no es necesario contar con un gran despliegue tecnológico y que además, el uso de las TICs puede ser una complicación en depende qué etapas de la formación del estudiante. Sin embargo, pensamos que durante la etapa de educación superior ocurre todo lo contrario: en esta etapa el alumnado cuenta con una madurez y un conocimiento de las TICs que propiciarían que el uso de las mismas fuera provechosa por partida doble. Por ello, la creación de una plataforma web en educación superior para la gestión de los proyectos de ApS será una herramienta que sin duda facilitará el correcto desarrollo de las experiencias. Recientemente, en el *XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* celebrado en la UMU, Gonzálvez y García-García (2017) expusieron que sería interesante la creación de un centro de tramitación del ApS en cada Universidad. Entendemos esta afirmación como una llamada a la creación de una plataforma web en la que los proyectos de ApS puedan ser gestionados y evaluados y que cuenten con el suficiente respaldo institucional así como que se garanticen todos los más altos índices de la calidad en la realización de los mismos.

Dicho todo lo anterior, entendemos este trabajo como un punto de partida de un proyecto institucional a gran escala el cual sea la creación de una plataforma web de ApS para que los proyectos realizados bajo esta metodología puedan ser extrapolados de una manera sencilla a un mayor número de asignaturas de la titulación e incluso en otras titulaciones en el ámbito universitario. Y como todo proyecto tiene un inicio nosotros proponemos comenzarlo enmarcado en la asignatura de 4º curso de CPDA de la titulación del Grado de BBAA de la UMU.

CAPÍTULO 2

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA TESIS.

2.1 Planteamiento del problema.

2.2 Objetivos de la tesis.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA TESIS.

2.1 Planteamiento del problema.

La metodología del ApS es extrapolable a cualquier momento de la formación de un estudiante (Teijeira-Bautista, 2016; Mendía, 2016; Esparza et al., 2018; Batlle y Escoda, 2019), pero es en la etapa de Educación Superior cuando su valor pedagógico es más alto y su puesta en práctica más necesaria (Campo, 2008; Sotelino et al., 2016; Geraldo y Martínez, 2017). Además la ApS se tal vez la metodología idónea para alcanzar las tres funciones que persigue la enseñanza universitaria: formación, investigación y extensión. Sin embargo, esta metodología formativa es aún poco conocida por buena parte del profesorado de Educación Superior en España, y las iniciativas y proyectos en las Universidades de nuestro país son todavía escasos (Masgrau et al., 2015; Carrasco-Temiño y Belando-Montoro, 2017). En el caso de los estudios superiores de BBAA en España todavía son más escasos los ejemplos sobre prácticas de ApS, al menos las regladas de manera oficial o institucionalizadas.

Dicho esto, pensamos que la metodología de ApS es idónea para desarrollarse conjuntamente con los estudios de artes y que las posibilidades de esta sinergia son múltiples (Alcón, 2014). Con los proyectos de ApS se mejora, entre otras muchas cosas, algo que como artistas o futuros artistas resulta primordial: la creatividad (Connors y Seifer,1997; Vogelgesang y Astin, 2000; Kezar y Rhoads, 2001; Vaughn, 2010; Romero et al., 2020; Novella y Ruiz, 2020; Lucas et al., 2020). Además la ApS contribuye a formar ciudadanos fuertemente comprometidos con las problemáticas de la comunidad que tratarán de cambiarla a través del arte (Catibiela et al., 2018; Grau-Costa et al., 2020; Porquer et al., 2020).

En base a lo anteriormente expuesto surgen las siguientes cuestiones por resolver, las cuales constituyen el hilo conductor de esta investigación:

1) ¿Por qué no hay mas prácticas de ApS en los estudios de BBAA?
2) ¿Cómo podría institucionalizarse el ApS?
3) ¿Cuál/es sería/n la/s asignatura/s idónea/s para llevar a cabo prácticas de ApS en BBAA?
4) ¿Cómo respondería el alumnado de BBAA de la UMU ante la realización de este tipo de prácticas?
5) ¿Cuál sería la mejoría en la adquisición de competencias por parte del alumnado de BBAA de la UMU al realizar las prácticas de ApS?
6) ¿Cómo conectar de una manera sencilla al alumnado con las posibles instituciones receptoras de ApS?

Ante esta problemática, en el siguiente apartado se presentan los objetivos de este trabajo.

2.2 Objetivos de la tesis.

Para el desarrollo de este trabajo se definieron una serie de objetivos generales y específicos con la finalidad de analizar la mejora en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes desde una asignatura muestra del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia.

Objetivos generales:

1) Realizar un estudio sobre la mejora en la obtención de capacidades y habilidades para la adquisición de competencias a través de la metodología Aprendizaje-Servicio en los estudios de Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia tomando como referencia para el mismo una asignatura piloto.
2) Comprender y analizar el desarrollo del Aprendizaje-Servicio en la asignatura seleccionada del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia durante el periodo de estudio.
3) Diseñar, planificar, y desarrollar, una plataforma virtual que facilite la implantación e integración del Aprendizaje-Servicio para la experiencia piloto del estudio extensible en su caso, a otras asignaturas de los estudios del Grado en Bellas Artes.

Objetivos específicos:

Para cumplir con lo propuesto, se plantean tres objetivos específicos:

1) Describir las características de las experiencias de Aprendizaje-Servicio desarrolladas por los estudiantes del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia.
2) Analizar los resultados sobre la adquisición de competencias en base a capacidades y habilidades del alumnado participante en las experiencias de Aprendizaje-Servicio.
3) Conocer la percepción que el alumnado participante en los proyectos tiene sobre el Aprendizaje-Servicio.
4) Realizar una estancia predoctoral en el extranjero para conocer el alcance del Aprendizaje-Servicio en otras instituciones artísticas de Educación Superior fuera de España.

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGÍA EXPERIMENTAL.

3.1 Diseño de la investigación: Enfoques metodológicos.

3.2 Desarrollo de la fase práctica: una plataforma web.

3.2.1 Introducción.

3.2.2 La marca.

3.2.3 La plataforma web.

3.3 Desarrollo de la fase cuantitativa: el cuestionario.

3.3.1 Criterios de rigor del cuestionario: validez y fiabilidad.

3.3.2 Descripción de los cuestionarios.

3.3.3 Descripción de la muestra.

3.4 Desarrollo de la fase cualitativa: la entrevista.

3.4.1 Descripción de las guías de entrevista.

3.4.2 Descripción de la muestra.

3. METODOLOGÍA EXPERIMENTAL.

3.1 Diseño de la investigación: Enfoques metodológicos.

Para llevar a cabo la investigación del trabajo que nos ocupa se transcurrió por una serie de etapas o procesos previos. Tras el planteamiento del problema se especificaron los objetivos y se llevo a cabo revisión bibliográfica sobre el estado actual del tema (estos puntos ya fueron tratados en los capítulos anteriores). A continuación se procedió al diseño de la investigación siguiendo un enfoque metodológico mixto (fase cuantitativa y fase cualitativa). En la fase cuantitativa, los datos obtenidos se recopilaron a través de la plataforma de encuestas de la UMU, a continuación se exportaron a una matriz en Microsoft Excel, para ser importados posteriormente a SPSS Statistics versión 24 de IBM para Windows, donde se realizó el tratamiento de datos generando los reportes estadísticos descriptivos, tablas de frecuencia y el análisis no paramétrico derivado de los datos recopilados. En cuanto a la fase cuantitativa, las entrevistas obtenidas del alumnado se codificaron y organizaron mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti versión 8.4.3 para MacOsx, se realizaron codificaciones y redes conceptuales buscando patrones de similitud para las citas, clasificando las más recurrentes por número de frecuencia posteriormente se exportaron los resultado a Microsoft Excel para poder trabajar con ellos más cómodamente.

En general, el diseño de la investigación se hizo teniendo siempre como referencia el llevar a cabo la consecución de los objetivos planteados en el capítulo anterior y obviamente la adecuación a la temporalización del curso académico (Figura 24).

Figura 24. Esquema resumen de la metodología experimental.

El método mixto de la investigación respondía a tres enfoques metodológicos (fase

práctica, cuantitativa[62] y cualitativa) las cuales se llevaron a cabo secuencialmente (Figura 25).

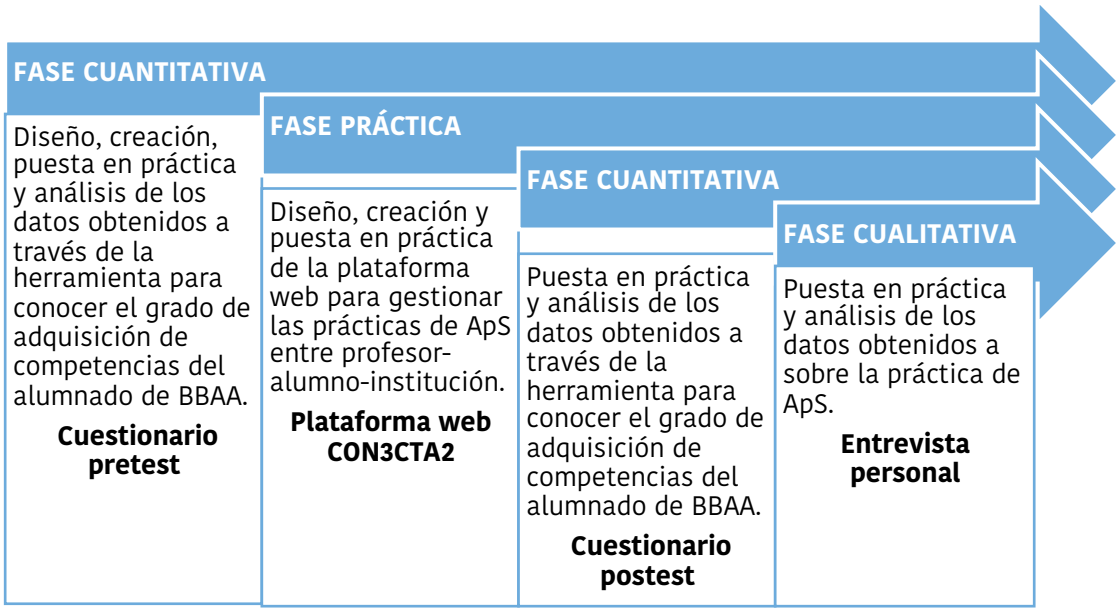


Figura 25. Desarrollo secuencial de las fases de la investigación.

Tal y como se ha expuesto con anterioridad, la parte metodológica de este estudio se enmarcó dentro de CPDA, una asignatura de cuarto curso del Grado en BBAA de la UMU llevada a cabo durante tres cursos académicos (2015/16, 2016/17 y 2017/18). En estos tres cursos, la asignatura CPDA modificó su guía docente para incluir las prácticas de ApS, en la Tabla 20 se muestra la temporalización de la asignatura para el último curso en el que se llevó a cabo el ApS (2017/18).

Tabla 20. Temporalización de la asignatura CPDA para el curso 2017/18.

Sesión	Fecha	Tema/ Contenido
01	13 SEP 17	Presentación I
BLOQUE 1		
02	19 SEP 17	La mente bien ordenada. Valoración personal y prospección.
03	26 SEP 17	Cartografiar la complejidad I. Ejercicios preliminares a la cartografía personal.
04	03 OCT 17	Prácticas artísticas / Taller

[62] Como podemos observar en la Figura 25 siguiente la metodología cuantitativa aparece en dos ocasiones y esto es debido a que se diseñó un cuestionario del tipo pretest/postest para evaluar el impacto de la práctica del ApS. Este cuestionario se pasó, en primer lugar al alumnado, antes de realizar la práctica de ApS y posteriormente tras realizarla.

05	10 OCT 17	Prácticas artísticas / Taller
06	17 OCT 17	Prácticas artísticas / Taller
07	24 OCT 17	Cartografiar la complejidad II
08	31 OCT 17	Práctica Aprendizaje Servicio
09	07 NOV 17	Prácticas artísticas / Taller
10	14 NOV 17	Prácticas artísticas / Taller
11	21 NOV 17	Entrega y Presentación Trabajos Finales.
BLOQUE 2		
12	28 NOV 17	Introducción a la investigación artística.
13	05 DIC 17	Fundamentaciones conceptuales I. Objetivos, justificación y limitaciones.
14	12 DIC 17	Fundamentaciones conceptuales II. Antecedentes.
15	19 DIC 17	Estado del arte. (Revisión 1)
VACACIONES NAVIDAD 23 dic. 2017 – 06 ene. 2018		
CONVOCATORIA EXÁMENES ENERO: 23 ENE 09:30-13:30		
16	30 ENE 18	Estado del arte.
17	06 FEB 18	Estado del arte.
18	13 FEB 18	Idea, concepto y proceso creativo. (Revisión 2)
BLOQUE 3		
19	20 FEB 18	Metodología artística proyectual. Técnicas y soportes. A
20	27 FEB 18	Metodología artística proyectual. Técnicas y soportes. B.
21	06 MAR 18	Metodología artística proyectual. Técnicas y soportes. C. (Revisión 3)
22	13 MAR 18	Metodología artística proyectual. Estudio de Medios.
23	20 MAR 18	Metodología artística proyectual. Procedimientos de creación. (Revisión 4)
VACACIONES SEMANA SANTA / FIESTAS PRIMAVERA 26 mar – 08 abr 2018		
24	10 ABR 18	Metodología artística proyectual. Procedimientos de creación.
25	17 ABR 18	Metodología artística proyectual. Procedimientos de creación. (Revisión 5)
26	24 ABR 18	Taller. Presentaciones.
27	02 MAY 18	Entrega y Presentación Trabajos Finales.
28	08 MAY 18	Entrega y Presentación Trabajos Finales.
29	15 MAY 18	Entrega y Presentación Trabajos Finales.
CONVOCATORIA EXÁMENES JUNIO 19 may. – 12 jun 2018		
30	07 JUN	CONVOCATORIA JUNIO: 07-06-2018
31	11 JUL	CONVOCATORIA JULIO CPDA: 11-07-2018

Tal y como vimos en el capítulo anterior, las horas que el alumno debía emplear en la asignatura CPDA se dividían en horas presenciales (60 h) y de trabajo autónomo

(90 h), dando un total de 150 horas (Tabla 21).

Tabla 21. Reparto de horas en la asignatura CPDA.

Actividad Formativa	Metodología	Horas Presenciales	Trabajo Autónomo	Volumen de trabajo
Clase teórica	- Clases centradas en contenidos teóricos.	4	12	16
Seminarios y resolución de problemas	- Revisión de actividades del estudiante. - Preparación de trabajos de curso.	17	34	51
Prácticas artísticas	- Prácticas de laboratorio de arte. - Actividades de taller artístico.	35	40	75
Salidas de campo	- Salidas de trabajo de campo	4	4	8
TOTAL		60	90	150

Como se puede observar en la Tabla 22 sobre la temporalización de la asignatura CPDA, la práctica de ApS ocupó las sesiones 08, 09 y 10 del curso lo que conllevó un total de 6 horas presenciales sobre el total de 60 horas. Fuera del aula, se previeron 10 horas de trabajo autónomo sobre las 90 horas totales que contemplaba la asignatura para esta modalidad. Esto supone que la práctica de ApS en la asignatura CPDA significó un 15% del total del curso como se puede apreciar en la Figura 26.

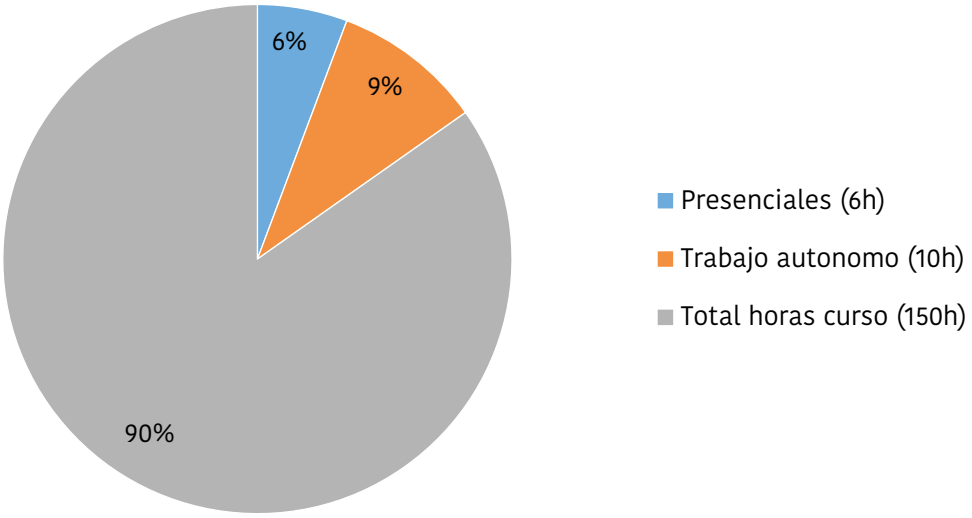


Figura 26. Horas destinadas a la práctica del ApS.

Las 6 horas de las sesiones 08, 09 y 10 del curso destinadas a la práctica del ApS junto con las 10 horas de trabajo autónomo se distribuyeron según se detalla en la Tabla 22.

Tabla 22. Distribución de horas de la práctica de ApS.

Sesión	Actividades a realizar	Descripción
08. Sesión presencial (2h).	- 1 hora. Cumplimentación del pretest.	Durante la primera hora se le proporcionó al alumnado el pretest para poder así asegurarnos su cumplimentación. No se hizo mención alguna sobre el ApS y sobre la práctica que tendrían que llevar a cabo para así evitar respuestas sesgadas.
	- 2 hora. Explicación y presentación del ApS y la plataforma web, formación de grupos y resolución de dudas.	Durante la segunda hora se realizó una presentación al alumnado (se puede consultar en el Anexo 1) sobre qué es el ApS y en que consistirá la práctica que tendrán que llevar a cabo. Se les mostró la plataforma web y se registraron. Se formaron los grupos de trabajo (quien desease estar en grupo) y se tomaron nota de cuales eran estos grupos. También se proporcionó al alumnado un listado con posibles instituciones receptoras de ApS. Finalmente se dejó tiempo para la resolución de dudas.

Trabajo autónomo (5h).	- Trabajo autónomo para la realización de la práctica del ApS.	Durante estas 5 horas de trabajo autónomo los alumnos deben preparar la práctica del ApS: elección del centro, descripción de los objetivos, redacción de los materiales a emplear, búsqueda de bibliografía, etc. A través de la plataforma pueden estar en contacto con el profesor, volver a consultar el listado de posibles instituciones receptoras de ApS o descargar los documentos para las entidades (estos documentos pueden consultarse en el ANEXO 2 y ANEXO 3).
09. Sesión presencial (2h).	- Revisión de la práctica.	Durante esta sesión se destinó un tiempo a la revisión de los avances que llevaba cada grupo sobre la práctica y se apoyó, recondujo o ayudó a repensar el proyecto.
	- Cumplimentación documentos para la institución	Para quien todavía no lo hubiera hecho a través de la plataforma, se ayudó a aquellos alumnos que aún no hubiera cumplimentado los documentos de permisos para enviar a las instituciones.
	- Resolución de dudas.	Por último se destinó un tiempo de esta sesión a la resolución de dudas.
Trabajo autónomo (5h).	- Trabajo autónomo para la realización de la práctica del ApS.	Durante estas 5 horas de trabajo autónomo los alumnos deben realizar la práctica del ApS, documentarla gráficamente y preparar la presentación que expondrán más adelante ante sus compañeros. A través de la plataforma pueden estar en contacto con el profesor, volver a consultar el listado de posibles instituciones receptoras de ApS o descargar los documentos para las entidades (estos documentos pueden consultarse en el ANEXO 2 y ANEXO 3).
10. Sesión presencial (2h).	- Presentaciones.	Durante esta última sesión los alumnos expusieron los proyectos de ApS llevados a cabo con presentaciones y material gráfico desde la plataforma para que todos pudieran hacerse una idea del trabajo llevado a cabo.

Como se puede apreciar en la Tabla 22, se hace mención a dos documentos para las entidades. Estos documentos se crearon previamente a la práctica de ApS para poder descargar por parte del alumnado en la plataforma web sobre el convenio de colaboración a establecer con la entidad receptora del ApS y otro de agradecimiento a la misma (estos documentos pueden consultarse en el ANEXO 2 y ANEXO 3).

En cuanto a la evaluación de las prácticas, comentar que el plan de estudios de Bellas Artes en ese momento no contemplaba las prácticas en empresa pero sí las extracurriculares por lo que la realización del ApS no podría ser de obligado cumplimiento. Sin embargo, para asegurarnos la mayor participación posible del alumnado en la práctica de ApS se diseñaron dos estrategias:

1) Remarcar la práctica de ApS como una experiencia única. Durante la primera sesión de presentación del ApS se trató de motivar al alumnado lo máximo posible, haciéndoles ver que la experiencia sería algo único y diferente que no habrían vivido durante toda la carrera e incluso en sus vidas. De esta forma se conseguían dos objetivos, tratar de conseguir la mayor participación posible y contar con un alumno altamente motivado.
2) Adjudicar un punto extra en la evaluación final. La asignatura CPDA contaba en su guía docente con la posibilidad de otorgar hasta 2 puntos extra a aquellos alumnos que asistieran al 100% de las clases durante el curso. De esta forma se decidió otorgar uno de esos puntos extra a los que realizasen la práctica del ApS. Así pues, este punto extra se dividió de la siguiente manera (Tabla 23):

Tabla 23. Reparto de puntuación a la práctica de ApS.

Dimensión a evaluar	Hecho Si/No	Idea	Memoria	Presentación	Total
	20%	20%	30%	30%	100%

En cualquier caso, ambas estrategias funcionaron porque la participación del alumnado durante los cursos en los que se llevo a cabo la práctica de ApS fue del 100%. Durante este trabajo no expondremos los resultados de las evaluaciones ya que consideramos que no es relevante conocer la puntuación que cada alumno recibió al realizar la práctica de ApS sino el hecho de haber realizado la experiencia con una alta motivación y los resultados de aprendizaje a través del pretest/postest que se expondrán más adelante.

3.2 Desarrollo de la fase práctica: una plataforma web.

3.2.1 Introducción.

El propósito de esta fase del trabajo es definir y desarrollar todo el proceso creativo y operativo de la plataforma virtual a fin de poner en marcha la prueba piloto: comenzando con la elección del nombre y continuando con el diseño de la imagen hasta establecer de este modo "la marca" per se. En base a lo expuesto anteriormente, nuestra plataforma virtual debe estar pensada y diseñada para ser usada en la formación universitaria. Ésta tiene que constituirse en un espacio donde conectar a profesorado, alumnado y entidades sin ánimo de lucro con una doble finalidad: por un lado, que el alumnado desarrolle competencias curriculares a través del contacto con la práctica fuera del aula, y por otro, prestar un servicio a la sociedad del que pudieran beneficiarse las entidades colaboradoras. Así mismo, se ofrece al alumnado y profesorado una herramienta para poder visibilizar los aprendizajes, seguir el proceso proyectual, y evaluarlo. Así pues, se hace necesario el diseño e implementación, a partir de un gestor de contenidos web, de este espacio de confluencia entre docentes, estudiantes e instituciones.

El proceso de creación de nuestra imagen de marca que identifica el proyecto ha de pasar por varias etapas. En primer lugar definir el nombre, tras lo cual, se diseña el logotipo y desarrolla toda la imagen corporativa, para por último diseñar y programar la plataforma web.

3.2.2 La marca

Para la creación desde cero de una marca se debe atender a varios factores:

- Finalidad de la marca.
- Visibilidad.
- Destinatarios.
- Ámbito.

Si tratamos de responder al primero de los factores anteriormente citados (finalidad de la marca) podemos exponer que dicha finalidad es principalmente la de conectar a diferentes entes para la realización prácticas de ApS consiguiendo a la vez la adquisición de determinadas competencias. Siguiendo con la visibilidad de la marca ésta ha de ser exclusivamente virtual ya que es una marca creada y diseñada para exponerse en una plataforma web. Si reparamos en los destinatarios, éstos serán docentes y alumnado de la Universidad junto con entidades sin ánimo de lucro. Entre los tres destinatarios anteriormente citados se ha de crear una sinergia

para llevar a cabo la metodología del ApS. Por último, en relación al ámbito, la plataforma web que se creará tras la creación de la marca se lleva a cabo en un entorno académico y en cierto modo[63] también empresarial.

Una vez definidos inicialmente los factores que rodean a nuestra marca pasamos al diseño de la misma como tal. Para ello, autores como Llorens (1999) identifican dos fases a la hora de la construcción de una identidad corporativa:

1) La fase estratégica. Es la parte en que se debe formular los valores característicos de la marca, lo que quiere ser, lo que es en realidad, lo que puede ser y lo que los participantes esperan de ella.
2) La fase creativa. Durante esta fase se lleva a cambo el proceso creativo en el cual se diseña la imagen corporativa de la marca.

Fase estratégica.

La lógica parece indicar que lo primero a realizar en la creación de una marca es la elección del propio nombre (Costa, 1987). Román (1989) expone que el nombre de marca es la parte que el destinatario puede vocalizar y pronunciar. Por ello, el nombre de una marca no debe ser elegido al azar y se debe tener en cuenta una serie de aspectos tales como que: suene bien (fonética), que sea simple y breve (morfología), que pueda ser pronunciado fácilmente (fonética) o que tenga buenas connotaciones (semántica))(González et al., 2011). En este sentido, autores como Kollmann y Suckow (2007) exponen que el nombre no debe ser algo que esté condicionado por modas pasajeras, así mismo, Costa (1987) declara que el nombre de la marca debe ser lo menos alterable de la misma.

Por ello, lo primero con respecto al nombre de la marca es saber qué contenido quiere comunicarse (Román, 1998) y para ello autores como McNeal y Zerz (1981) o Lite (2005) presentan un proceso de 6 etapas a llevar a cabo durante la fase estratégica, en nuestro caso hemos seleccionado el proceso de 5 etapas que proponen Kohli y LaBahn (1997):

1) Especificación de objetivos
2) Creación de nombres
3) Evaluación
4) Elección del nombre para la marca
5) Registro del nombre

[63] Decimos en cierto modo ya que aunque las entidades sin ánimo de lucro tienen en ocasiones la forma de una empresa, éstas nunca deben ser catalogadas como tales aunque sirvan al alumnado para realizar una primera aproximación al mundo laboral.

Especificación de objetivos para la definición de la imagen de marca. En este primer paso se deben de definir aquellos objetivos a los que se enfoca nuestra marca, por ello realizamos un *brainstorming* inicial con palabras clave que a nuestro juicio sintetizaban la marca (Figura 27).

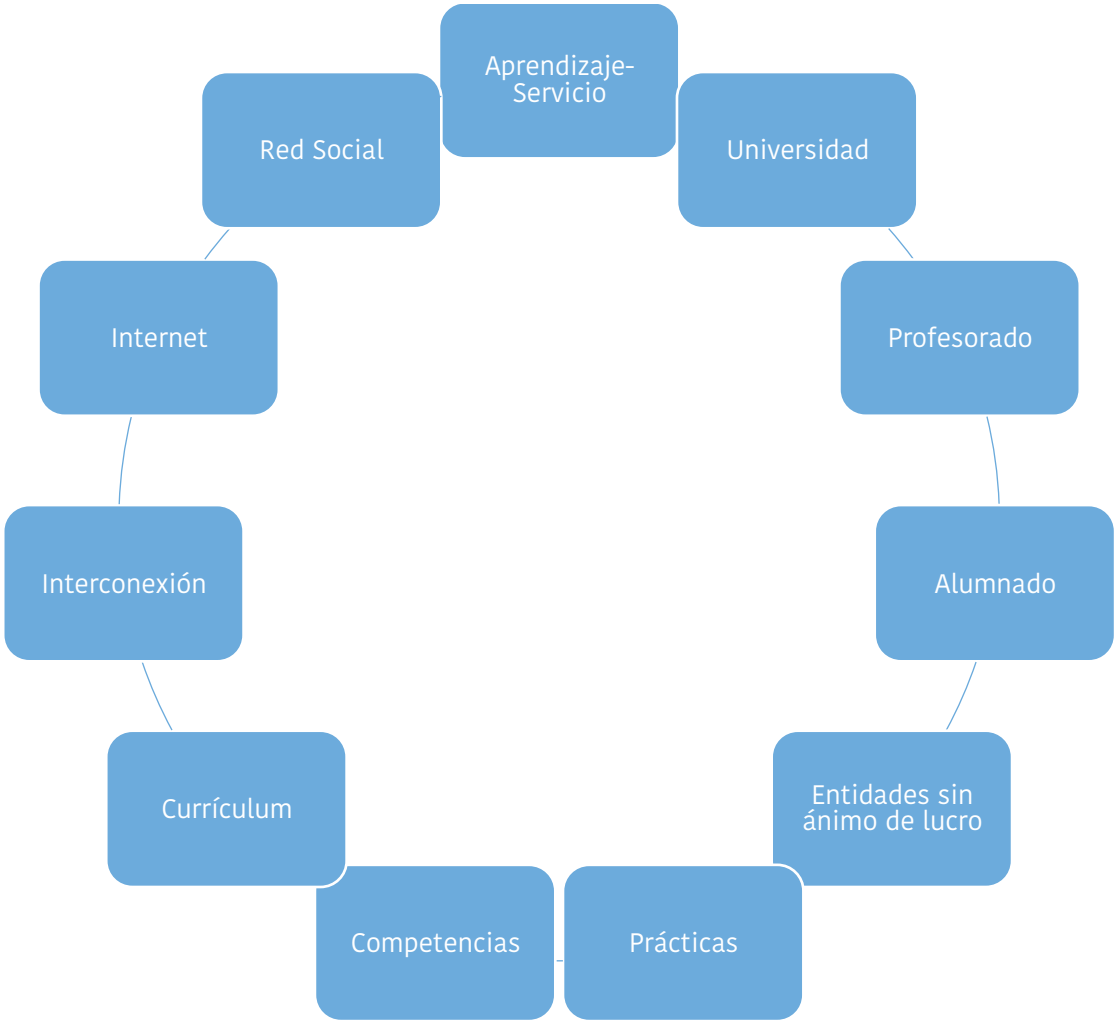


Figura 27. Palabras clave para la elección del nombre de la marca.

En la figura anterior (Figura 27) se pueden apreciar una serie de palabras clave que hacen referencia a los destinatarios, al ámbito, a la finalidad, etc. De este modo, debemos observar y extraer cuáles serán los objetivos de nuestra marca, los cuales cabe mencionar que no serán o no tienen porqué ser los mismos objetivos que de la plataforma web que se creará tras el diseño de la marca

Objetivos de transmisión a lograr por parte de la marca:

- Interconexión entre las partes implicadas.
- Solidez y consolidación.
- Modernidad y estilo sin caer en habitualidades o trivialidades.

- Asimilación de la igualdad identitaria por parte de grupos dispares de gente.

Delimitados los objetivos de la marca vamos a definir qué significa cada uno de ellos.

Interconexión entre las partes implicadas. Con esto se quiere enfatizar que cada una de las partes receptoras de la marca deben sentir una interconexión entre ellas. Dicho de otro modo, se trata de transmitir el concepto de conexión, de diálogo, de trabajo cooperativo, de reflexión entre los docentes, el alumnado y las entidades sin ánimo de lucro participantes en la experiencia. Transmitir la facilidad de retroalimentación entre todos los participantes y aquellos que quieran unirse al programa es también de uno de los principales objetivos de la marca. Para ello la marca trata de usar estrategias conceptuales (en cuanto al logotipo) y formales (mediante el uso de la plataforma) –las cuales veremos más adelante- y como no, tratándose de este apartado, lingüísticas (mediante el nombre).

Solidez y consolidación. Cualquier marca pretende transmitir desde sus inicios los valores de solidez y consolidación si bien esto no es tarea sencilla. Goodyear (1996) propone un modelo con las seis etapas que definen la vida de una marca una vez "nace", siendo en la segunda fase donde se produce la solidez y consolidación de la marca. Esta fase es la de la "marca como referencia" y en ella ésta pasa a ser sinónimo de calidad y consistencia. Por tanto, transmitir solidez, consolidación, calidad o consistencia antes del propio bagaje de la marca sólo se puede conseguir mediante un nombre apropiado y la identidad corporativa que le rodea, ya que tendrían que ser los propios usuarios los que juzguen y valoren la marca tras su proceso de prueba y evaluación.

Modernidad y estilo sin caer en habitualidades o trivialidades. Transmitir una imagen moderna, actual y a la vanguardia es una batalla con la que cualquier marca tiene que lidiar. Para ello la mejor forma es realizar una identidad corporativa única, atemporal, emocional y universal (Lema y Peláez, 2009). Conseguir esto con el nombre no es tan sencillo, para lograrlo trataremos de introducir algún elemento que haga alusión a que nos encontramos ante un producto del siglo XXI, como puede ser cambiar números por letras o añadir alguna coletilla del tipo "3.0". A modo de preludio sobre la creación de nuestro logotipo y aunando el objetivo anterior y éste, cabe decir que se optó por el diseño de un logotipo de estilo "retro" pretendiendo de este modo transmitir una de idea de consolidación y atemporalidad, ya que como bien dice Miranda (2011) "lo retro siempre está de moda" (p.23). Esto contribuye a que, junto a la elección de un buen nombre, la imagen de nuestra plataforma quede sólida y atemporal a la par que moderna.

Asimilación de la igualdad identitaria por parte de grupos dispares de

gente. Cuando una marca o producto sale al mercado trata de dirigirse al mayor número de potenciales clientes posibles. Sin embargo, algunas marcas no fijan sus objetivos en todos los grupos de personas, sino que son productos destinados a un determinado grupo de consumidores. De igual manera pasa con nuestra marca, que se ha pensado para un determinado grupo de personas el cual, a su vez, cuenta con una amplia diversidad. Efectivamente, los destinatarios, a rasgos generales, son las Universidades, los docentes y el alumnado de las mismas, así como las entidades sin ánimo de lucro, dentro de los cuales podemos encontrar variaciones de edad, género, contexto, etc. Por ello remarcamos lo expuesto anteriormente, la atemporalidad de la identidad corporativa, y añadimos la adaptación generacional que pueda darse durante el uso de la plataforma, así como el empleo de colores neutros que no induzcan a posicionamientos de inclusión/exclusión por factores preconcebidos sobre el color y su psicología en cuanto al género (Ortiz, 1992). En este último sentido, es interesante plantear nombres que no contengan género o que en caso de tenerlo, tal y como se ha mencionado anteriormente, se haga uso de recursos de escritura aunando números o símbolos.

Creación de nombres[64]. Tras haber delimitado los objetivos que subyacen de la marca, pasamos se elaboró un listado de nombres, teniendo siempre presentes los objetivos de la marca y aquellos aspectos que recogíamos anteriormente (la fonética, la morfología, la semántica, la seriedad, la ambigüedad de género y la edad de los destinatarios, etc.).

Inicialmente se desarorlló una lista con más de 20 posibles nombres para la plataforma, de entre los cuales los tres finalistas fueron los siguientes:

1) *LinkBox.* Se trata de un nombre compuesto por dos palabras en inglés: *link* que significa "enlace" y *box* que significa "caja". Con este nombre se trataba de aunar el concepto de conexión entre todas las partes del proyecto dentro de una misma plataforma. Aunque el nombre es corto y con buena sonoridad, finalmente no se eligió puesto que al no ser en castellano pudiera ocurrir que algunos usuarios no conocieran o no entendieran su significado.
2) *Recibe 3.0.* En este caso nos encontramos ante un nombre en castellano compuesto por un verbo y unos números. El verbo "recibir" hace referencia a los beneficios que obtienen todas las partes implicadas y el "3.0" se refiere, por un lado, al mundo web[65] y a la evolución de la web 2.0, y por otro hace referencia al número de partes implicadas en el proyecto: docentes, alumnado y entidades sin ánimo de lucro. Es un nombre que podría funcionar

[64] En inglés "naming".

[65] Según Küster y Hernández (2013) la Web 3.0 se encarga de definir el significado de las palabras y facilitar que un contenido Web pueda ser portador de un significado adicional que va más allá del propio significado textual de dicho contenido.

bastante bien y estuvo muy cerca de ser el seleccionado, aunque finalmente se descartó pensando que el término "3.0" podría no entenderse en su totalidad y que el verbo "recibir" podría parecer que hace mayor referencia al beneficio únicamente obtenido por las entidades sin ánimo de lucro, obviando toda la parte académica relativa a la Universidad y su alumnado.

3) *CON3CTA2.* Leído como "conectados", éste fue el nombre elegido para nuestra marca finalmente. Se encuentra escrito en castellano y combina letras y números. El verbo "conectar" aúna y resume en todos los sentidos el propósito de la metodología de ApS. El hecho de introducir números en lugar de letras le transfiere a la marca modernidad y dinamismo. Además el número tres, en sustitución de la letra "E" hace referencia al número de partes implicadas en el proyecto: docentes, alumnado y entidades sin ánimo de lucro, y el número dos, en sustitución del sufijo "–dos", elimina el género en el nombre ya que desaparece la letra "O", confiriéndole a la marca una identidad global y unificadora.

Evaluación, elección y registro del nombre de la marca. Estos tres apartados se han unido en uno solo ya que en el caso de nuestra marca no se va a llevar a cabo la evaluación ni el registro de la misma. Si bien pudiera tener un carácter lucrativo o empresarial y pudiera en un futuro ser evaluada y registrada, por el momento es, únicamente, un proyecto con fines educativos y no lucrativos. Por lo que siguiendo los criterios de los anteriores puntos citados, y uniéndonos a la justificación sobre la no necesidad de evaluación, creemos pertinente aceptar y dar por evaluado el nombre de la marca .

Fase creativa.

Durante esta fase tiene lugar el proceso y desarrollo de diseño y creación tanto del logotipo como de la plataforma web, es decir, la identidad visual de *CON3CTA2*. Además, se describe en este apartado una justificación conceptual y visual sobre la marca haciendo las veces de manual de identidad corporativa.

En primer lugar, y tras haber escogido el nombre de la marca, comenzamos realizando bocetos iniciales sobre posibles logotipos para la misma. Estudiaremos qué tipo de logotipo (isotipo, isologo, etc.) es el idóneo para nuestra marca y una vez decididos el/los definitivo/s se pasa al proceso de vectorización en el ordenador, eligiendo tras este proceso el definitivo. Finalizada la fase de elección visual se procede a la creación del manual de identidad corporativa, el cual no es más que una serie de páginas con unas reglas y normas que rigen el correcto uso del logotipo. Una vez creada la marca, en el siguiente apartado de este trabajo y al hilo del proceso de creación visual se describe tanto técnica como gráficamente la plataforma web.

El logotipo. Los logotipos pueden ser clasificados de diferentes formas en función de las características gráficas y la composición de los mismos (Lindo, 2015):

- Nominales: Son aquellos que hacen una representación particular del nombre del dueño de la marca, compañía, etc.
- Monogramas o logocontracciones: Se representan a través de las iniciales de la marca.
- Compuestos: Logotipos formados a través de elementos gráficos asociativos o abstractos a la marca.

El nombre de CON3CTA2 se catalogaría como logotipo compuesto, los cuales según la anterior autora pueden clasificarse a su vez en:

- Asociación analógica: En el logotipo hay parecido directo con alguno/s de los rasgos identificativos de la marca.
- Asociación alegórica: El logotipo representa un elemento de la realidad pero desde un punto de vista fantasioso.
- Asociación lógica: En el logotipo existe algún tipo de asociación con alguno de los productos o servicios de la empresa, compañía, etc.
- Asociación emblemática: En este tipo de logotipo se hace acopio de elementos gráficos que cuenten socialmente con connotaciones positivas.
- Asociación simbólica: En estos logotipos se incluye algún elemento emotivo o simbólico en sustitución de alguna frase o palabra.
- Asociación convencional: Es la representación abstracta de cualquier elemento y en donde la importancia reside en el valor de marca.

Teniendo en cuenta la anterior clasificación y las características de nuestra marca se optó por realizar un logotipo del tipo “asociación convencional” y tras la realización de una serie de bocetos en papel y digital el resultado final del logotipo de CON3CTA2 fue el que se puede apreciar en la Figura 28.

Figura 28. Logotipo definitivo de *con3cta2*.

Tal y como se puede apreciar, el logotipo se compone de dos elementos: el imagotipo y el nombre de la plataforma. El imagotipo está formado por una serie de cubos que entre ellos crean varios hexágonos concéntricos. En el hexágono más interior se puede apreciar una especie de tres fechas, las cuales representan tres caminos. Éstos tres caminos simbolizan los tres entres que son participes de los proyectos de ApS: el profesorado, el alumnado y las instituciones sin ánimo de lucro. Junto con estos tres caminos se representan varias líneas más que acaban formando un efecto laberíntico que trata de representar los caminos que han de recorrer los tres agentes participantes y la interconexión entre los mismos.

Debajo del logotipo reza el nombre de la plataforma, CON3CTA2, el cual ayuda y refuerza a reconocer la marca realizado con la tipografía "Bauhaus STD" de la cual se hablará con mayor detalle más adelante. Por último cabe reseñar que el color elegido ha sido el marrón debido a que proporciona calidez, confiabilidad y un sentido de naturaleza (Moyle, 2010).

Unidades de medida del logotipo. El logotipo se representa formado por unidades (u.) de medida sobre una cuadrícula (Figura 29). Las proporciones del logotipo son de 25 unidades de ancho por 29 de alto. El imagotipo está diseñado a partir de hexágonos circunscritos en varias circunferencias.

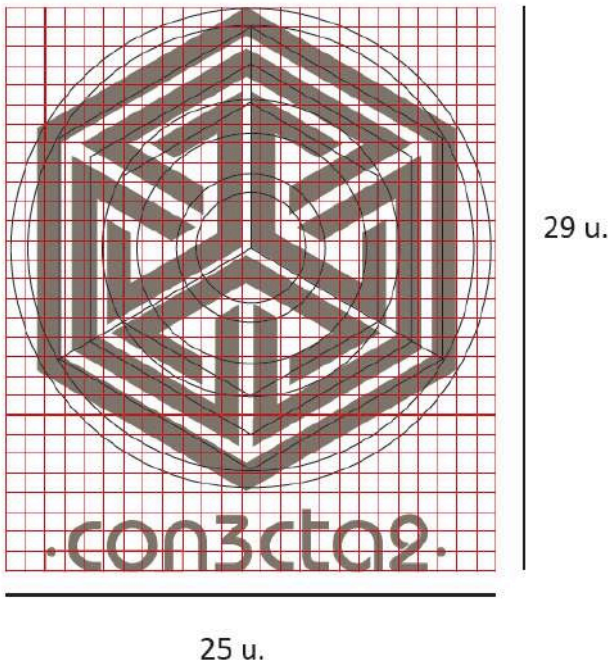


Figura 29. Unidades de medida del logotipo

Área de protección. Para evitar que el logotipo pueda contaminarse con otros elementos es necesario dejar un área de protección para el mismo. Éste área será, como mínimo, de 4 unidades desde el punto superior del imagotipo, los dos lados laterales del mismo y el nombre de la plataforma por abajo.

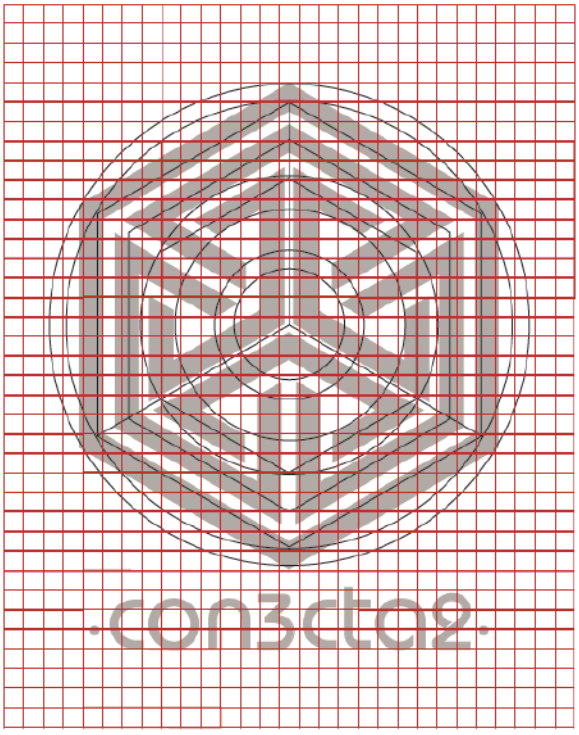


Figura 30. Logotipo en cuadrícula con área de protección

Aplicación correcta del logotipo. El logotipo deberá presentarse sobre fondo blanco (#FFFFF) o marrón claro (#EAD296) tal y como se muestra en la Figura 31. Si no pudiera ser representado en color se deberá realizar en gris. En cuanto a otro tipo de fondos se podrá representar sobre lisos o degradados que se encuentren dentro de una gama cromática de colores cálidos y siempre que sea posible lo más cercano al color marrón. Si se ha de representar sobre fondos con textura se priorizarán aquellas que sean de índole naturalista y en marrón, tales como madera o tierra.

Logotipo sobre fondo marrón en degradado.

Logotipo sobre fondo blanco.

Logotipo en escala de grises.

Logotipo sobre fondo de imagen.

Figura 31. Aplicaciones correctas de color del logotipo

Aplicación incorrecta del logotipo. El logotipo no deberá de aplicarse sobre fondo oscuro o negro, sobre colores de la gama cromática de los fríos, ni sobre fondos con imágenes con gran variedad cromática ya que se perdería su legibilidad. El color oficial del logotipo no puede ser cambiado así como su opacidad tampoco debe ser modificada. Algunos ejemplos de aplicaciones incorrectas se muestran en la Figura 32.

Figura 32. Aplicaciones incorrectas de color del logotipo.

Tamaño mínimo del logotipo. Para evitar la pérdida de la completa visión del logotipo o que éste se distorsione se representará a un tamaño mínimo en soporte físico como en formato web. En soporte físico el tamaño recomendado es de 15 mm y para soporte web 95 píxeles. Si por cualquier motivo el logotipo tuviera que representarse a un tamaño menor, se omitirá la tipografía y se representará únicamente el imagotipo ya que a menor tamaño la tipografía sería ilegible. (Figura 33).

Figura 33. Tamaños mínimos del logotipo.

El color. Colores corporativos. El color corporativo del logotipo es muy importante, así como el color para el fondo prioritario. Deberá representarse fielmente evitando variaciones. En la Figura 33 se muestran las tintas planas y su equivalencia en diferentes formatos.

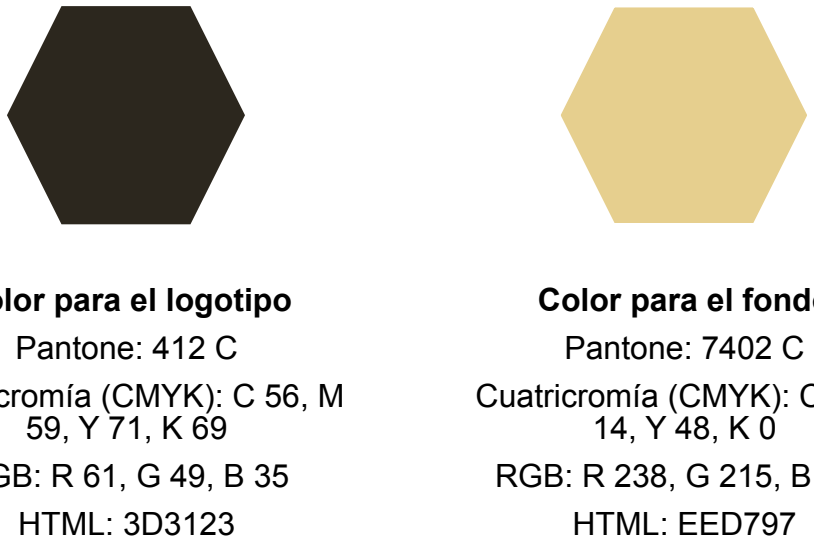


Figura 34. Colores corporativos del logotipo.

Colores para la versión en escala de grises. Para publicaciones o materiales que requieran la impresión en tinta negra se utilizarán los porcentajes de negro que se muestran en la Figura 35.

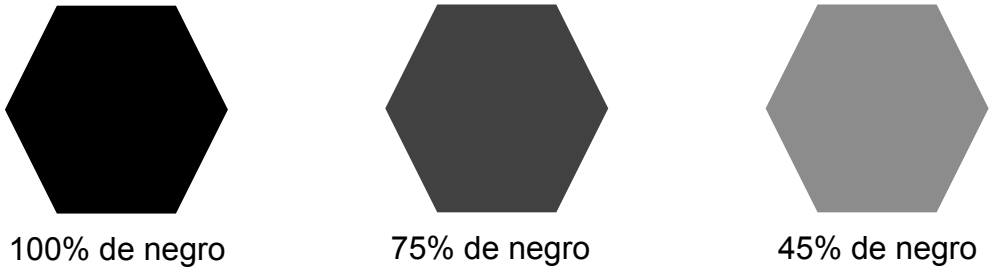


Figura 35. Porcentajes de negro para el uso del logotipo.

La tipografía. Tipografía corporativa enfática. La tipografía corporativa que se usará en títulos y puntos importantes para mantener una coherencia gráfica es "Bauhaus STD" en sus diferentes versiones (Figura 36).

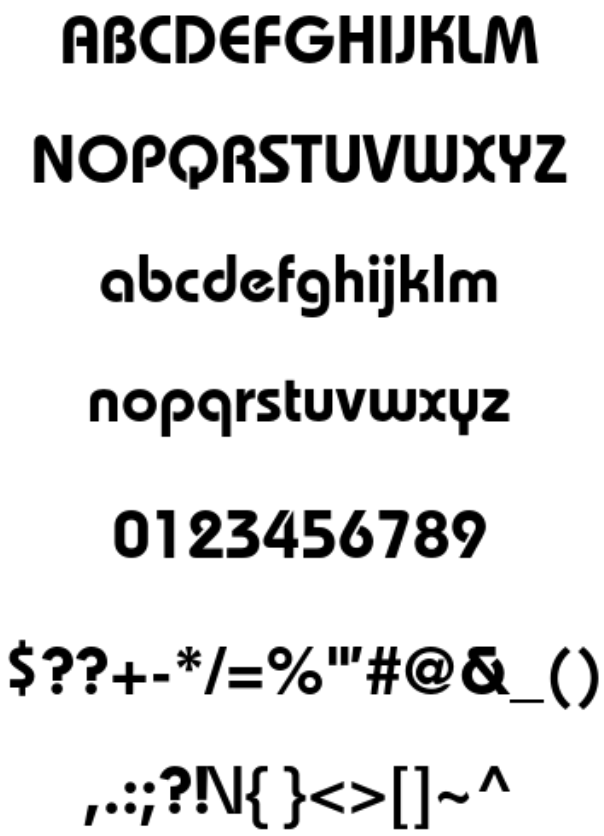


Figura 36. Tipografía enfática del logotipo.

Tipografía corporativa para cuerpo. La tipografía corporativa que se usará en cualquier elemento así como en la web para mantener una coherencia gráfica es Open Sans en sus diferentes versiones (Figura 37).

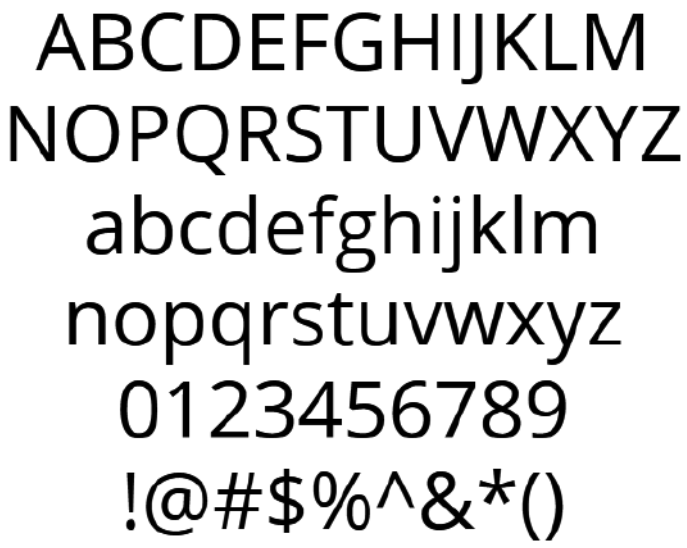


Figura 37. Tipografía corporativa para cuerpo.

3.2.3 La plataforma web.

El desarrollo de la plataforma que acogerá los contenidos ApS y administrará las experiencias en cada una de sus fases pasa por definir las características que debe de tener:

- Un espacio accesible desde la institución universitaria
- Una base de datos en la que se registren docentes, estudiantes e instituciones
- Contenidos de información, ayuda y orientación a estudiantes, docentes e instituciones sobre el ApS, sus ventajas y repercusión
- Gestión de las experiencias ApS mediante acceso restringido según los diferentes perfiles: estudiantes, docentes e instituciones

La tecnología aplicable para el desarrollo técnico utilizará un espacio web dinámico con acceso a base de datos SQL y programado en lenguaje PHP. Para el alojamiento o *hosting* se usará el servicio que ofrece la propia UMU para este tipo de propuestas de investigación e innovación educativas.

Respecto a la gestión de los contenidos se utilizará un CMS que por su uso y funcionalidad será *WordPress*. Cabría realizar una aproximación más exhaustiva a las diferentes tipos de webs posibles, elementos, códigos de programación, el *hosting* o repositorio, el servidor, el dominio, y un larguísimo etcétera que por su extensión rebasaría las capacidad de esta tesis. Así pues, por limitaciones del trabajo y por no ser el tema principal de objeto de estudio de esta tesis doctoral, además de tratarse de un campo que guarda más relación con la informática o la ingeniería que con las Bellas Artes y/o la educación a continuación examinaremos cada uno de los elementos de nuestra plataforma con una breve descripción formal y de contenido, así como un sucinto resumen del proceso creacional y el correspondiente mapa de la estructura web (Figura 38).

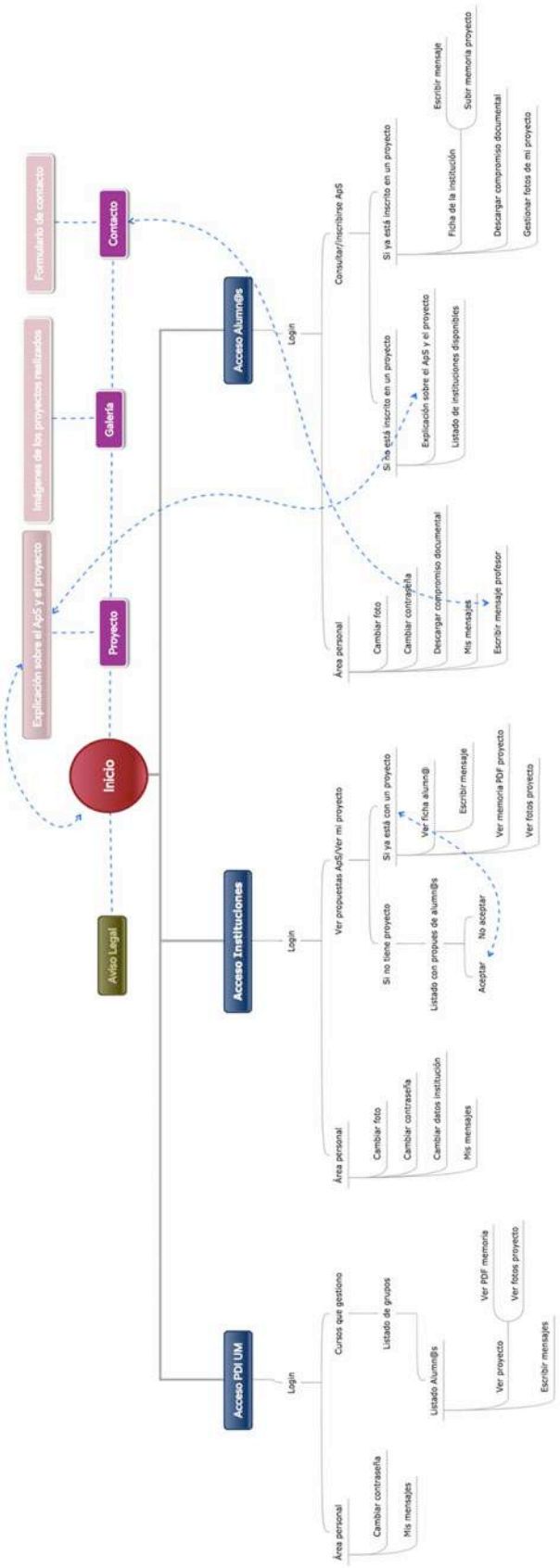


Figura 38. Mapa web de con3cta2.

Antes de entrar a fondo a analizar el contenido de la web y sus diferentes secciones, cabría hacer una breve mención con respecto al aspecto formal de ésta. Lo primero que destaca es la importancia del color marrón (ya se expuso el porqué de uso en el apartado sobre el "Planteamiento gráfico"). El uso de este color viene determinado para guardar consonancia con el logotipo de con3cta2. Para aportar calidez y no realizar una web con un fondo con un color sólido sin más se decidió incorporar como fondo fijo en todas las secciones una textura de madera. Por último reseñar que se han utilizado las tipografías corporativas.

Expuesta esta primera introducción formal y el mapa web de con3cta2 podemos apreciar en primer lugar que la plataforma cuenta con un menú de libre acceso para cualquier usuario que entre a la web y tres accesos privados.

En el primer menú se encuentran las siguientes secciones las cuales explicaremos más detenidamente una a una más adelante (Figura 39):

- inicio
- proyecto
- galería
- contacto
-

Figura 39. Menú de libre acceso en la web de CON3CTA2.

Independientemente de la sección la página web tiene una serie de elementos fijos. En la cabecera estos serían (Figura 40):

- El menú anteriormente descrito
- Un acceso a las futuras redes sociales del proyecto ("instagram", "Facebook" y "youtube") las cuales una vez creadas enfatizarían y ayudarían a completar con3cta2
- Un acceso directo a nuestro usuario que está activo o no en función de si se ha registrado o no.

Figura 40. Iconos de redes sociales y acceso a usuario en la cabecera de la web CON3CTA2.

En el pie de página encontramos (Figura 41):

- El “copyright” de la web
- De nuevo los enlaces a las redes sociales

Figura 41. Pie de página de la web *CON3CTA2.*

A continuación describiremos la página de “inicio”, es decir la página que se encuentra el visitante de la plataforma (Figura 42).

Figura 42. Sección “inicio” en la web *CON3CTA2.*

En esta primera sección destacan dos partes claramente diferenciadas, una primera parte con el logotipo y una breve explicación sobre el proyecto y el ApS, con posibilidad de ampliar la información pinchando al final del texto lo que conduce a la sección del proyecto. En la segunda parte se encuentran los accesos privados de cada uno de los entes participantes en el proyecto de ApS: el profesorado, el alumnado y las Instituciones, los cuales se comentan más adelante.

La segunda sección del menú es la correspondiente al "proyecto" (Figura 43).

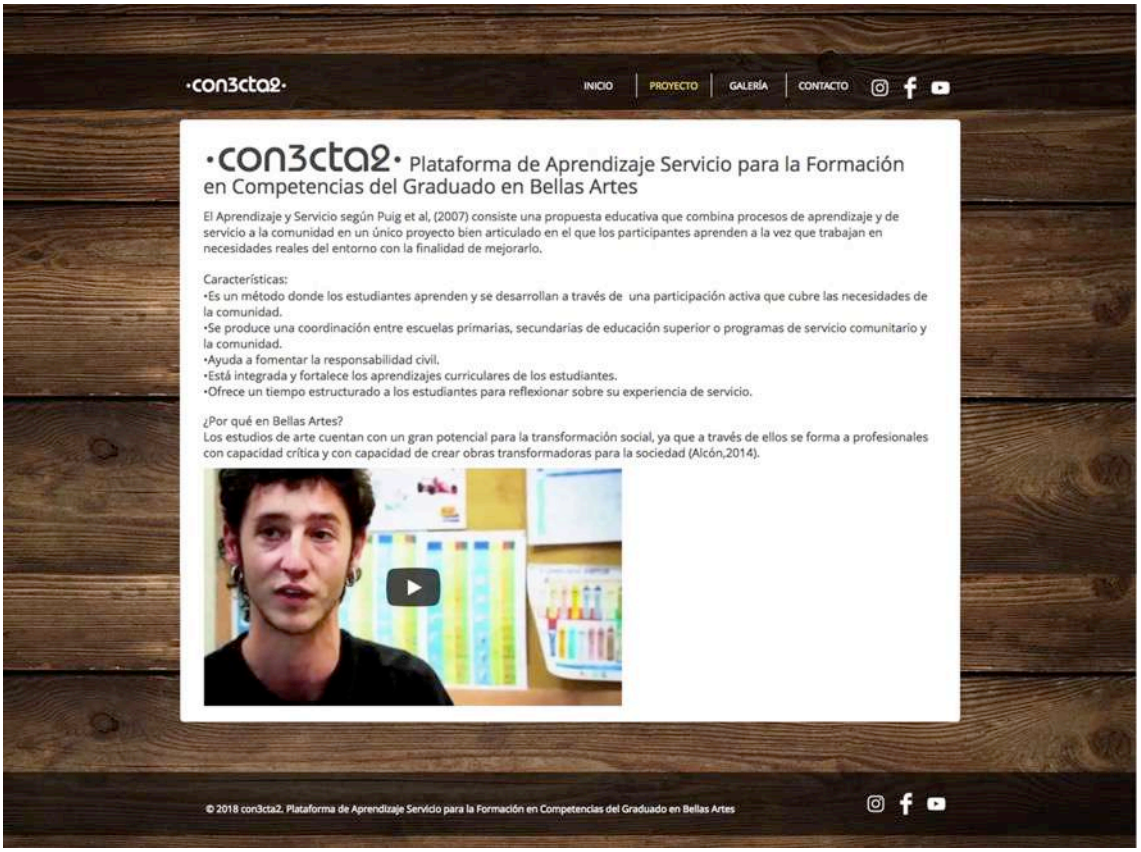


Figura 43. Sección "proyecto" en la web *CON3CTA2*.

En esta sección se aporta una descripción más detallada sobre el ApS y una justificación del presente proyecto en BBAA. Además se adjunta un vídeo de "youtube" (de los muchos que hay sobre ApS), que en nuestra opinión es el que mejor explica de qué trata esta metodología. El vídeo está subido por Rafael Mendía Gallardo[66], el cual podríamos decir que es una referencia en el mundo del ApS.

La siguiente sección del menú es la de "galería" (Figura 44).

[66] Rafael Medía Gallardo es Vocal de la Junta de Patronato de la Fundación ZERBIKAS. Lcdo. en Pedagogía y Orientación Educativa por la Universidad del País Vasco.

Figura 44. Sección "galería" en la web *CON3CTA2*.

En esta sección se publican de manera abierta y con el consentimiento previo del alumnado involucrado, una serie de imágenes que resumen algunos de los proyectos de ApS realizados durante los diferentes cursos. Estas imágenes se han ido actualizando cada curso, mostrando así siempre las imágenes del último curso.

Por último, como en cualquier página web, se encuentra la sección de "contacto"

(Figura 45).

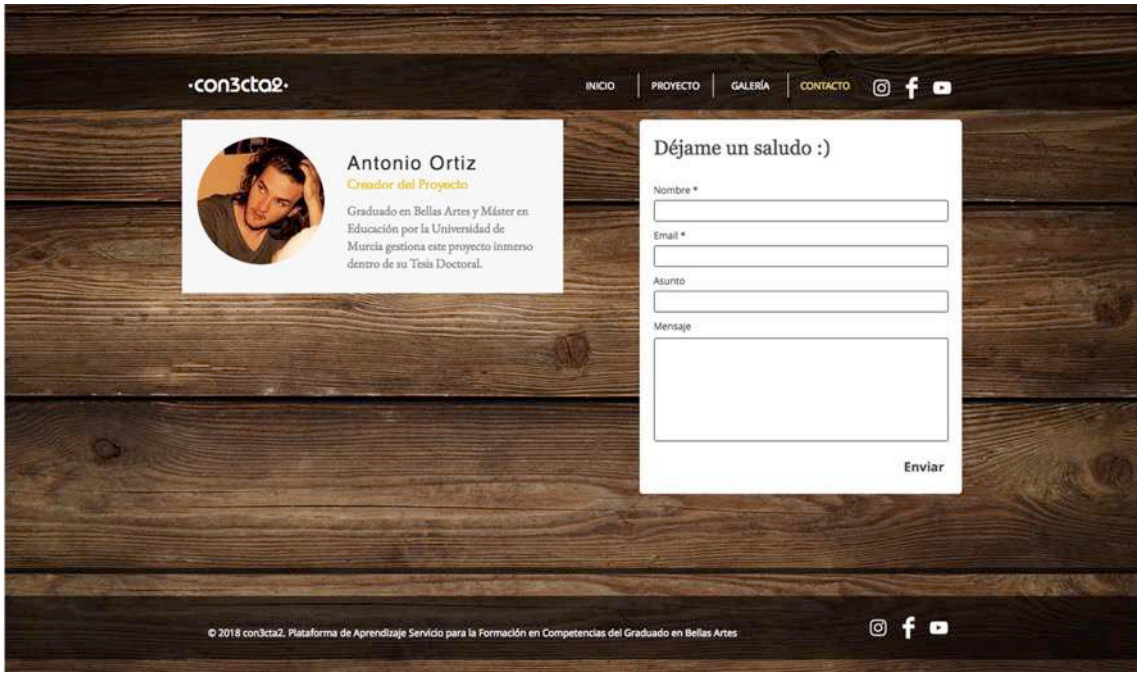


Figura 45. Sección "contacto" en la web *CON3CTA2*.

En esta sección cualquier persona se puede poner en contacto directo con el creador del proyecto para plantear cualquier duda o sugerencia. Además se encuentra una pequeña carta de presentación del creador del proyecto.

Una vez que se han analizado las secciones de libre acceso en la web, trataremos la intranet[67] (Figura 46).

Figura 46. Sección de acceso a la "intranet" en la web *CON3CTA2*.

En esta sección sólo podrían acceder aquellos usuarios a los que previamente se

[67] La intranet no es más que una red de comunicación interna en una web (Arranz, Álvarez y Merino, 1997).

les haya dado un acceso. Es decir, no podría registrarse cualquier persona, puesto que si alguien trata de registrarse se envía una notificación al creador del proyecto el cual considera la pertinencia o no de crear dicho perfil.

Accesibilidad según el perfil del usuario.

Comenzaremos con el acceso profesorado. El mapa web de esta sección se muestra en la Figura 47.

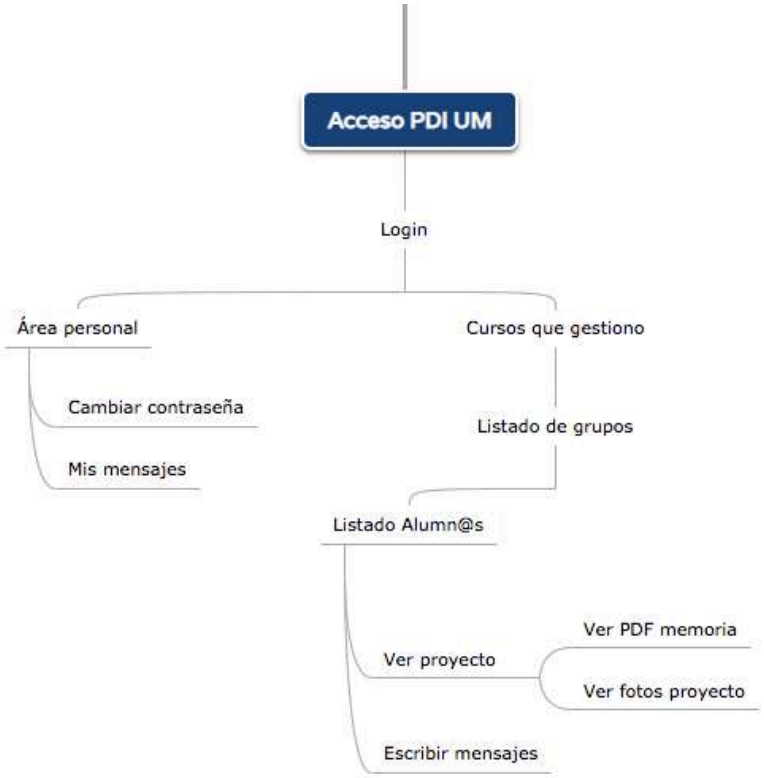


Figura 47. Mapa web de la sección "acceso profesorado" en la web CON3CTA2.

En primer lugar hay una sección donde el usuario puede gestionar su área personal (cambiar sus datos, su contraseña o ver sus mensajes). Esta sección sería la misma para todos los usuarios (Figura 48).

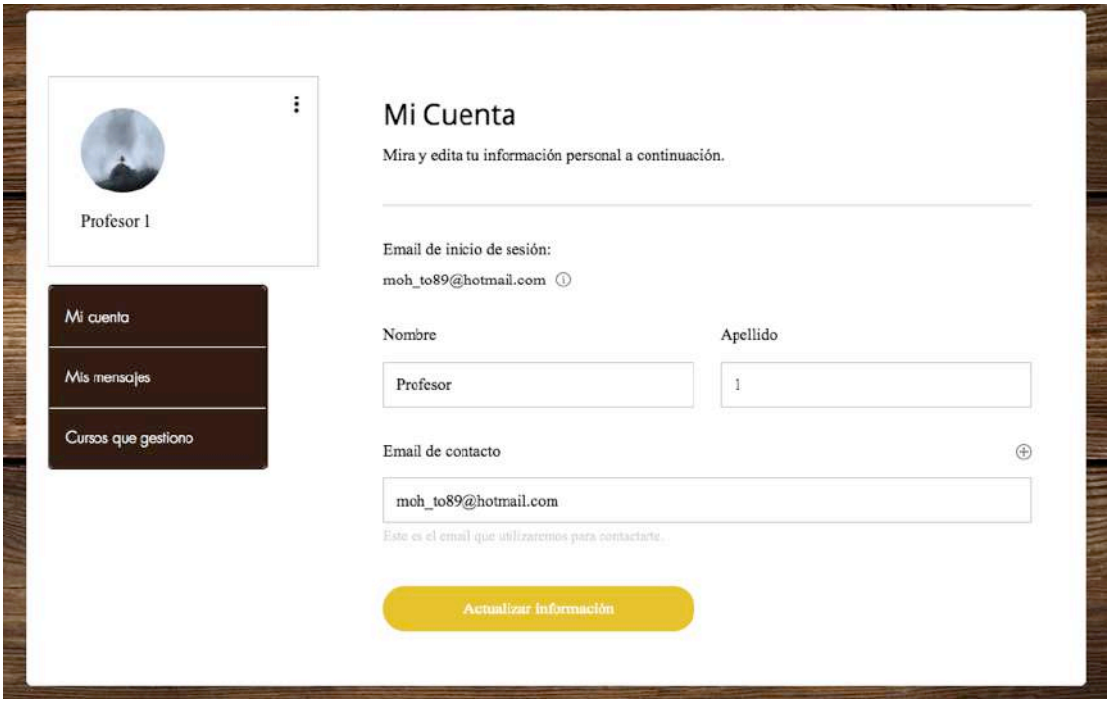


Figura 48. Vista principal de la sección "acceso profesorado" en la web CON3CTA2.

La siguiente sección que se encuentra dentro del menú principal del profesorado es la de "cursos que gestiono". En esta sección el docente puede ver un listado de los grupos que están participando en proyectos de ApS y dentro de cada grupo el listado del alumnado. Una vez seleccionado un estudiante concreto, se puede ver el proyecto que está realizando con su correspondiente memoria en PDF o incluso enviarle mensajes.

El siguiente acceso privado es el del alumnado. El mapa web de elementos en esta sección se muestra en la Figura 49.

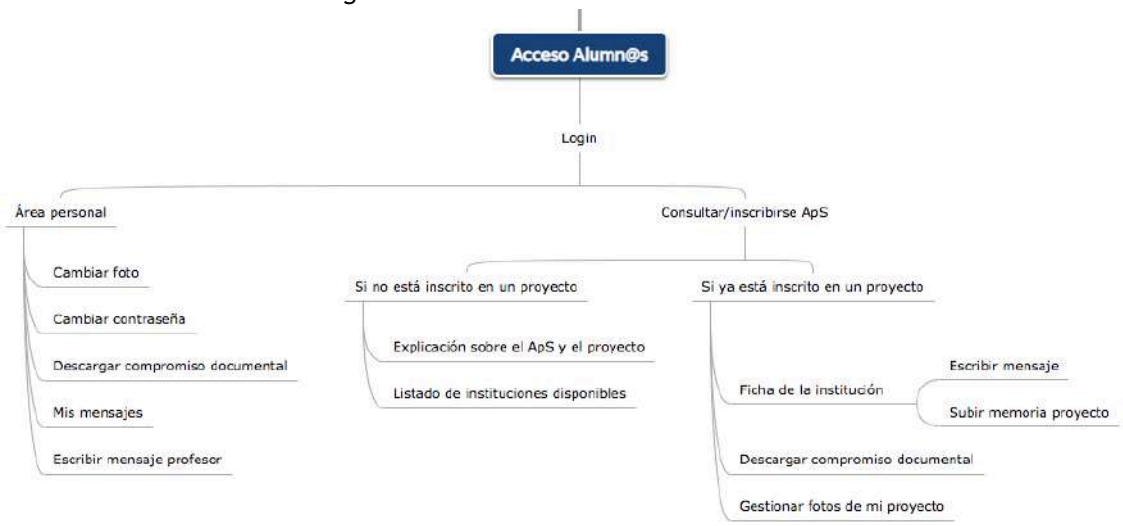


Figura 49. Mapa web de la sección "acceso alumnado" en la web CON3CTA2.

La primera sección es esencialmente igual a la del docente, en la que se puede cambiar, el nombre, foto, contraseña, etc. (Figura 50).

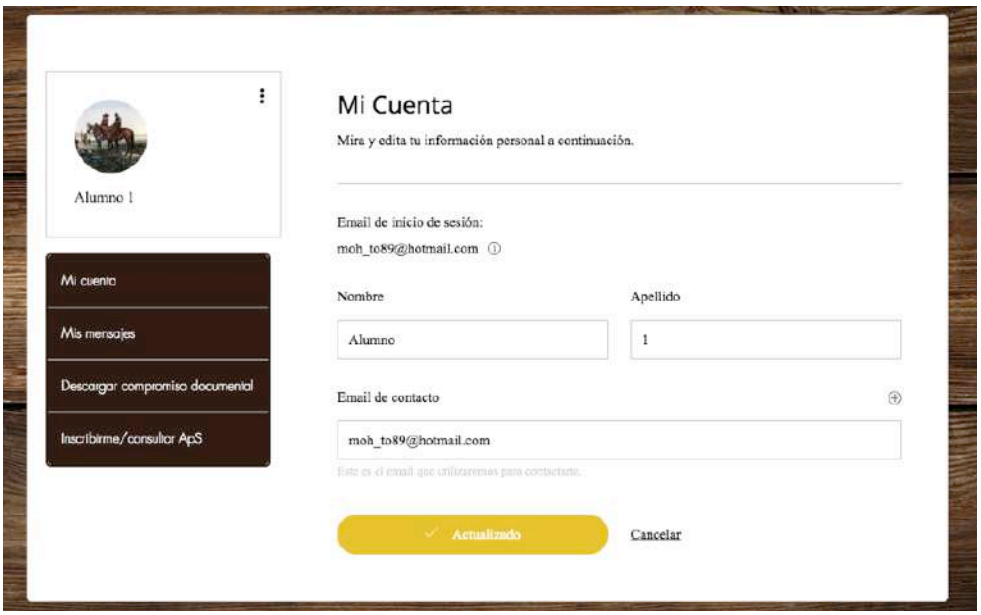


Figura 50. Vista principal de la sección "acceso alumnado" en la web CON3CTA2.

Esta sección tiene dos apartados más. El primero (Figura 51) conduce a una descarga directa del compromiso documental en el cual el estudiante puede encontrar el Convenio de Cooperación Educativa con una serie de cláusulas, el cual debe traer cumplimentado y firmado por parte de la institución una vez esta última da su aprobación para realizar el proyecto (Ver Anexo 5).

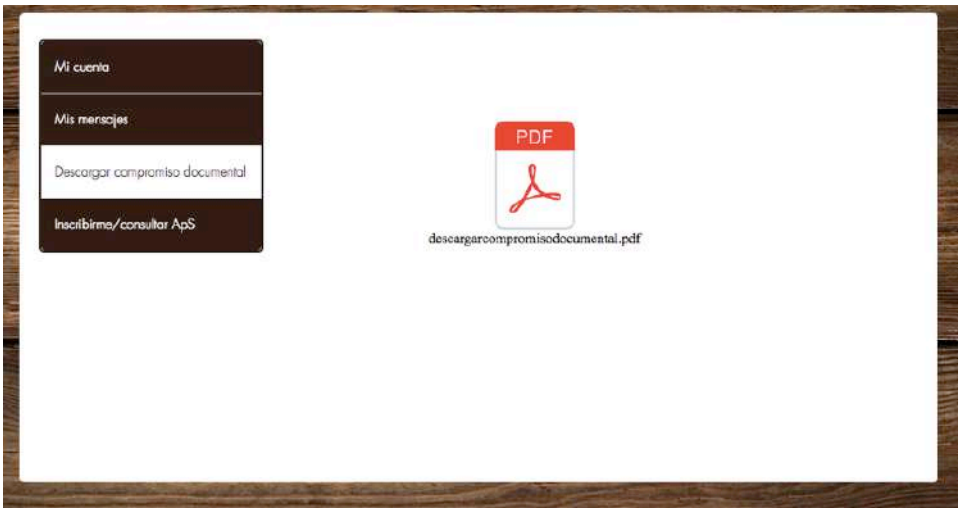


Figura 51. Sección "descargar compromiso documental" dentro del "acceso alumnado" en la web CON3CTA2.

Finalmente la sección "acceso alumnado" contiene un apartado llamado "inscribirme/consultar ApS". El contenido del mismo puede variar en función de si el

estudiante está realizando o no un proyecto de ApS. Si el estudiante no estuviera inscrito encontraría un texto explicativo sobre qué son los proyectos de ApS y un listado con las diferentes instituciones receptoras de este tipo de proyectos a las cuales previamente se les habría consultado su disponibilidad. Este listado se actualizará cada curso (Figura 52).

Figura 52. Sección "inscribirme/consultar ApS" si aún está sin inscribir dentro del "acceso alumnado" en la web CON3CTA2.

Pinchando en el botón de “conoce el listado de instituciones e inscríbete ¡ya!” redirige al listado de instituciones mencionado anteriormente, pudiendo seleccionarse la institución de interés y ponerse en contacto con la misma para realizar la solicitud de colaboración proyectual (Figura 53).

Figura 53. Listado de posibles instituciones receptoras de proyectos de ApS en la web CON3CTA2.

Si por el contrario, el estudiante ya estuviera inscrito dentro de un proyecto de ApS con una institución le aparece una ventana diferente donde puede ponerse en contacto con dicha institución y ver su información, descargar el compromiso documental, subir la memoria del proyecto y/o fotos del mismo (Figura 54).

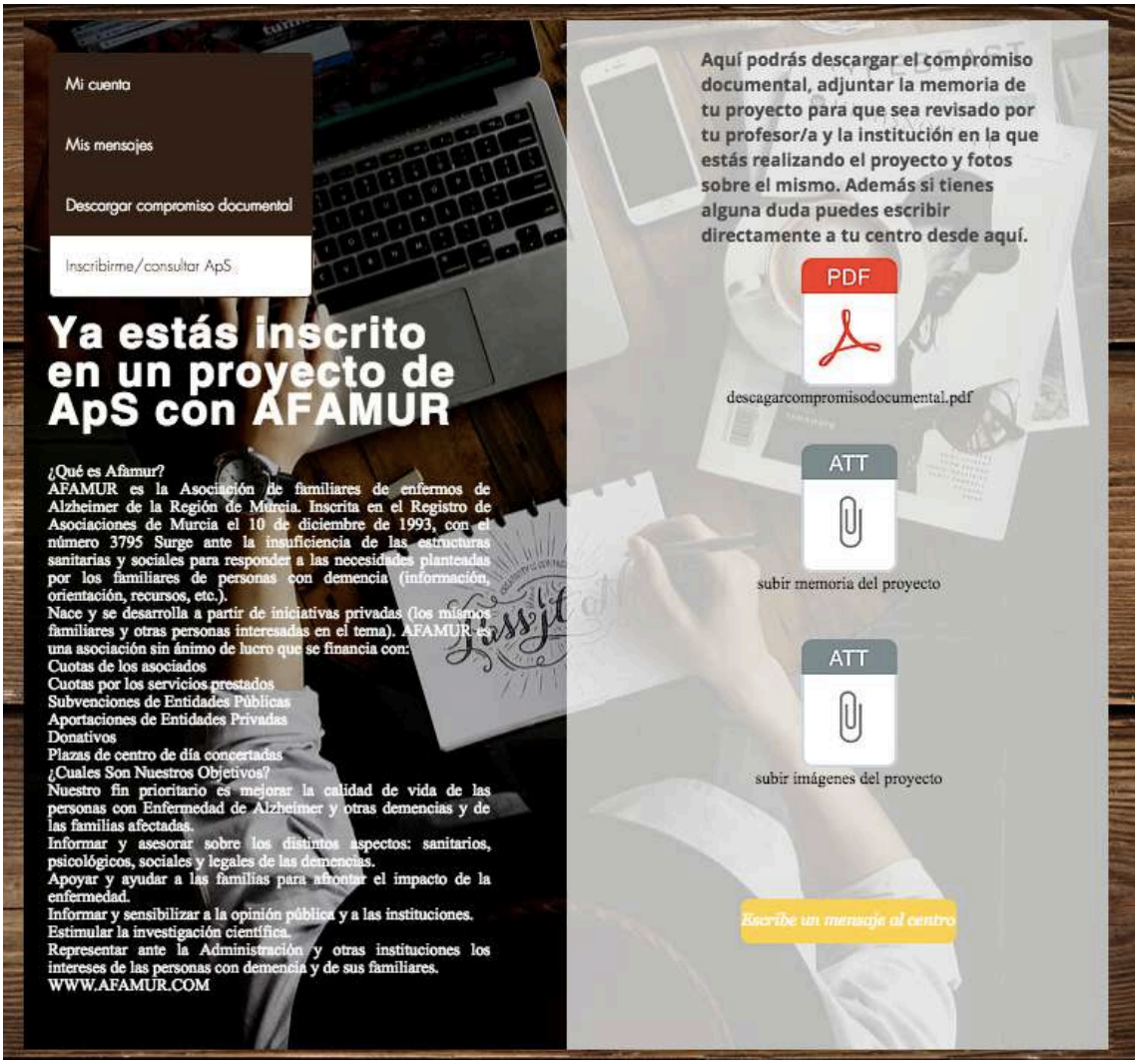


Figura 54. Vista de la sección "consultar ApS" en la web CON3CTA2.

La última sección que nos encontraríamos con acceso privado es la de las instituciones (Figura 55).

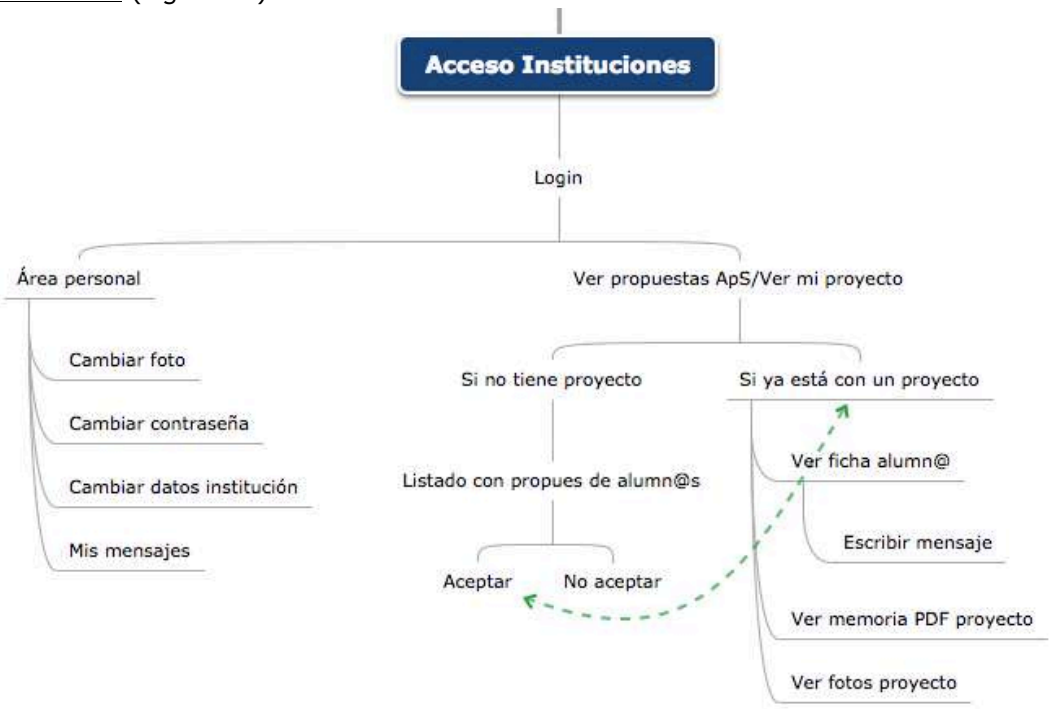


Figura 55. Mapa de la sección "acceso instituciones" en la web CON3CTA2.

Al igual que anteriormente hay un área personal donde gestionar los datos de la cuenta y de la institución y un buzón de mensajes, lo cual ya se ha comentado en las otras dos secciones. A continuación comentaremos la parte que se diferencia con el resto de usuarios. La primera sección es la de "ver propuestas ApS/Ver mi proyecto", en la cual la institución puede ver las propuestas de los estudiantes para realizar proyectos en su centro. Se puede consultar la memoria subida por estos estudiantes y aceptar o no la realización del proyecto en su centro, o enviarles mensajes para resolverles dudas o aclaraciones (Figura 56).

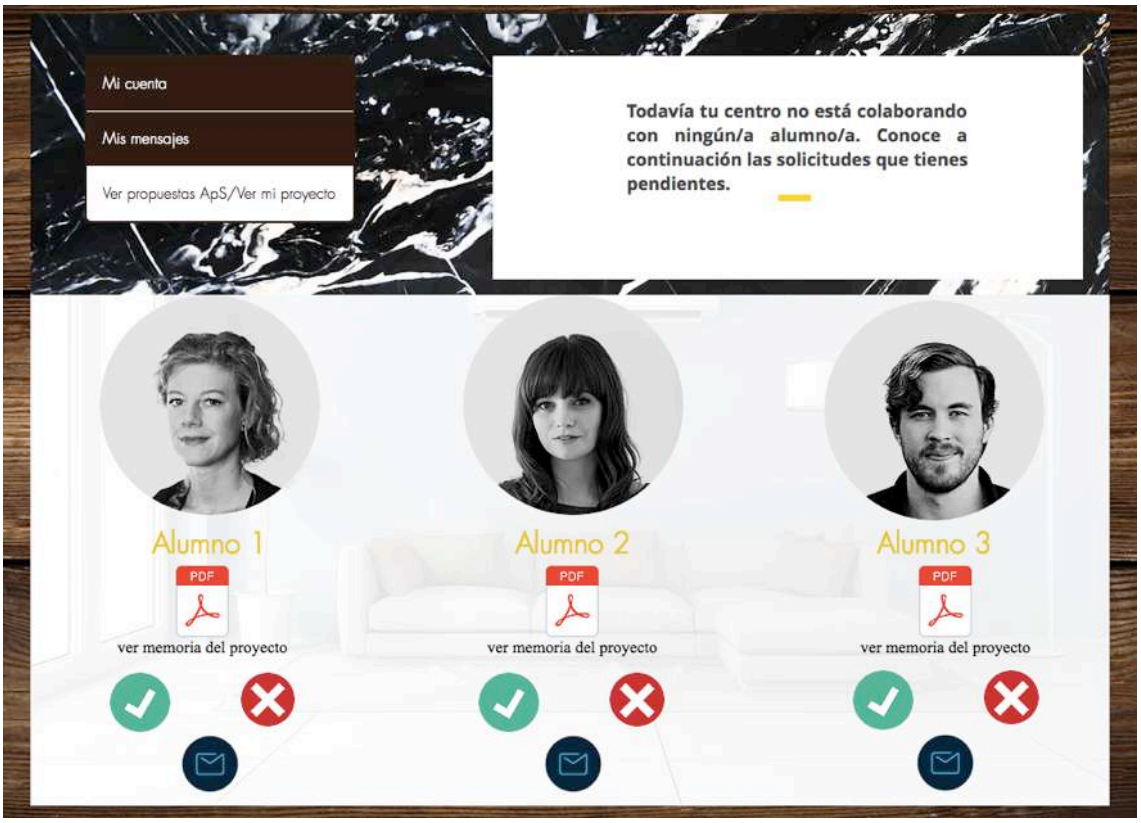


Figura 56. Vista de la sección "ver propuestas ApS" en la web CON3CTA2.

Si por el contrario, la institución ya hubiera aceptado alguna solicitud de proyectos de estudiantes para realizar en su centro, la pantalla que verá será diferente. En ésta se encuentra la ficha del estudiante que está realizando o fuera a realizar el proyecto en su centro, también con la posibilidad de contacto por mensajes para garantizar una buena coordinación. Se puede consultar de igual forma las diferentes versiones de la memoria del proyecto que estudiante fuera incorporando, así como las fotos que fuera realizando del proyecto (Figura 57).

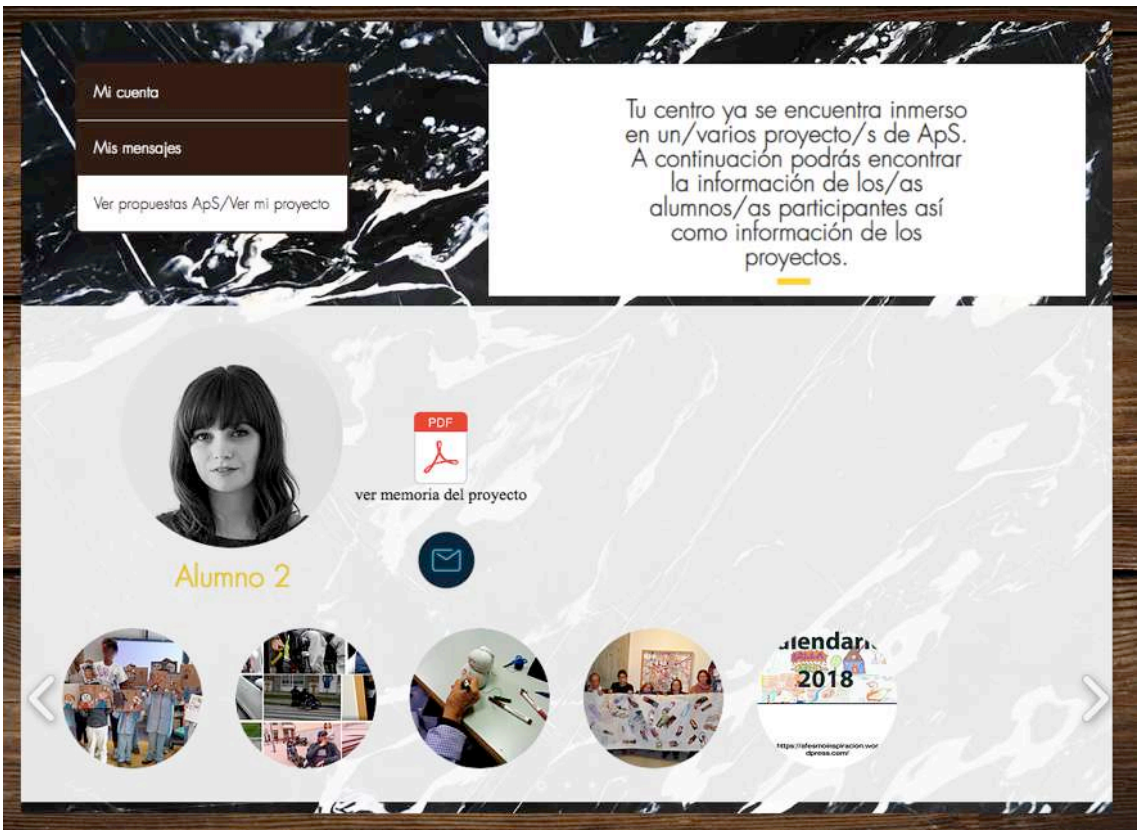


Figura 57. Vista de la sección "ver mi proyecto" en la web CON3CTA2.

3.3 Desarrollo de la fase cuantitativa: el cuestionario.

Como se ha comentado anteriormente para conocer en qué grado las prácticas de ApS han surtido efecto positivo en el alumnado en diferentes dimensiones debemos diseñar una herramienta que nos ayude a medir la incidencia de dichas prácticas antes y después de la realización de las mismas. Para ello, este estudio emplea un diseño experimental multigrupo pretest-postest el cual ha pasado por una serie de etapas o procesos para la elaboración del citado cuestionario/test (Figura 58):

1) **Revisión bibliográfica**. Se realizó una investigación sobre cuestionarios de ApS así como de otras cuestiones que pudieran ser de interés.
2) **Definición de los objetivos.** Se definieron cuáles serían los objetivos a alcanzar con el cuestionario.
3) **Elaboración del cuestionario inicial**. Tras los dos primeros pasos se realizó un cuestionario inicial.
4) **Validez y Fiabilidad**. El cuestionario se llevó a juicio de expertos, se pasó a 10 profesores así como a 2 estudiantes y se le realizó el coeficiente alfa de Cronbach
5) **Elaboración del cuestionario definitivo.** Tras los pasos anteriores se definió un cuestionario final hecho a medida, validado y fiable para nuestro estudio en cuestión.
6) **Estudio piloto**. Antes de llevar a cabo el trabajo de campo se realizó un test sobre una muestra de 54 alumnos del último curso de BBAA de la UMU.
7) **Cumplimentación de los pretest/postest y análisis de resultados**. Con la herramienta testada se incorporó a una plataforma digital para facilitar su cumplimentación y recogida de información.

Figura 58. Fases de la elaboración del cuestionario.

Desglosando cada uno de los procesos llevados a cabo para el diseño de nuestra herramienta de medición de la incidencia de la práctica del ApS en el alumnado de BBAA de cuarto curso de la UMU, comenzamos exponiendo la primera fase, la **revisión bibliográfica**.

Durante este proceso, se encontraron algunos cuestionarios sobre ApS. En nuestro caso, nos serían de utilidad aquellos que trataran de medir la significación del aprendizaje al realizar prácticas de ApS. De acuerdo a lo esperado no se pudo encontrar ningún cuestionario que midiera la adquisición de competencias del graduado en BBAA ya que cada país, cada facultad y cada asignatura dentro de la titulación cuenta con unas competencias diferentes. No obstante, mencionaremos como puntos de partida el cuestionario realizado a partir de RMC Research Corporation (2008) por Aramburuzabala y García (2012) en el que se evalúa en qué medida una actividad de ApS cumple los criterios de calidad del ApS (Anexo 1) y el cuestionario realizado por Sáez y Ruíz (2012) diseñado para identificar el uso de la metodología ApS en el contexto universitario (Anexo 2).

Una vez hecha la revisión bibliográfica se pasó a definir cuáles serían los **objetivos** a lograr con el diseño, cumplimentación y evaluación del cuestionario y que corresponden con objetivos planteados en nuestra tesis. Se pretendía cuantificar en qué grado las prácticas que se habían llevado a cabo en las instituciones sin ánimo de lucro habían tenido un efecto positivo en el alumnado habiendo mejorado las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias de la asignatura. Si bien la adquisición de competencias es un proceso que culmina y habilita al alumnado en el desempeño excelente no podemos obviar que durante dicho proceso

existirá un ejercicio sobre la adquisición de capacidades y habilidades que en gran medida serían claves para poder alcanzar competencias. Es por ello que si la capacidad es un signo estático, es decir se obtiene o no, y se adquiere a través del conocimiento (Boni et al, 2010), la habilidad sin embargo es dinámica y práctica aplicando el conocimiento adquirido y obteniéndose experiencia durante el proceso (Lamas et al, 2019). Es aquí donde el alumnado, y con especial énfasis de BBAA, se muestra más inducido en el proceso de aprendizaje y encaminado hacia la adquisición de la competencia.

Para la evaluación de la adquisición de competencias plenamente se debería tener en cuenta todo un curso académico y no una actividad puntual dentro del mismo.

Por tanto, definir las capacidades y habilidades son fundamentales y nos resultan muy útiles a la hora de, no sólo que el alumnado alcance su competencia sino también, poder analizar el camino para llegar a ella. Es por ello que en este trabajo si hemos tratado en su fundamentación previa las competencias de manera precisa, prestemos la atención a las habilidades y capacidades relacionadas con las ellas para la evaluación de las prácticas ApS.

Dicho esto se pasó a la **elaboración del cuestionario inicial**, siendo inédito y habiendo sido elaborado específicamente para esta investigación. Este cuestionario se compone de:

- **Un encabezado** con el título del mismo y un breve texto divido en dos secciones. En la primera se explica la finalidad del cuestionario:

> **CUESTIONARIO SOBRE LA FORMACIÓN DEL GRADUADO EN BBAA**
>
> Este cuestionario pretende conocer el grado de formación que usted ha adquirido a lo largo de sus estudios universitarios dentro de la Titulación de Bellas Artes.

En la segunda sección se indican: unas instrucciones para la cumplimentación del cuestionario así como una pequeño agradecimiento por ello:

> Por favor, lea detenidamente cada uno de los ítems y marque con una x el grado en que considera que tiene adquiridos los conocimientos o competencias declarados en cada ítem, siendo la escala de valoración de 1 a 10. Es la escala de valoración con la que habitualmente se ha evaluado durante el grado, siendo el 1 el valor mínimo y el 10 el máximo. Al final, también se encontrará tres preguntas abiertas que agradeceríamos se tome unos minutos para responder.
>
> El cuestionario es anónimo, por lo que se le ruega sinceridad en la respuesta y que no deje ninguna pregunta sin responder. Muchas gracias por su colaboración.

- **Un primer bloque** con cuestiones sobre aspectos generales personales:

Sexo: Hombre: ☐ Mujer: ☐ Edad: _____años
Por favor, indica tu e-mail si quieres recibir los resultados de la investigación: _____

- **Un segundo bloque** con un total de 73 ítems divido a su vez en cuatro sub bloques. Estos ítems están extraídos de las competencias generales y específicas del grado y las específicas de la asignatura CPDA, para tratar de facilitar y dimensionar las diferentes capacidades y habilidades relacionadas con las competencias implicadas las clasificamos en diferentes dimensiones:

1) Listado de capacidades y habilidades sobre la comprensión crítica.
2) Listado de capacidades y habilidades sobre los conocimientos.
3) Listado de capacidades y habilidades sobre las capacidades.
4) Listado de capacidades y habilidades específicas de CPDA.

Tabla 24. Ítems y división en bloques del cuestionario.

DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA
Comprensión crítica de la historia, teoría y discurso actual del arte
Comprensión crítica de la responsabilidad de desarrollar el propio campo artístico
Comprensión crítica de la dimensión preformativa y de incidencia social del arte
DIMENSIÓN CONOCIMIENTOS
Conocimiento del vocabulario, códigos y de los conceptos inherentes al ámbito artístico
Conocimiento de métodos de producción y técnicas artísticas.
Conocimiento de instituciones y organismos culturales españoles e internacionales y de su funcionamiento (red museística, exposiciones, bienales, etc.)
Conocimiento de los materiales y de sus procesos derivados de creación y/o producción
Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis
Conocimiento de los instrumentos y métodos de experimentación en arte
Conocimiento de los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socio-culturales
DIMENSIÓN CAPACIDADES
Capacidad para identificar y entender los problemas del arte.
Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos
Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo
Capacidad de comunicación para exponer con claridad oralmente y por escrito problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio.
Capacidad de (auto)reflexión analítica y (auto)crítica en el trabajo artístico
Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo
Capacidad para trabajar en equipo
Capacidad de iniciativa propia y automotivación
Capacidad de perseverancia
Capacidad para generar y gestionar la información y la producción artística
Capacidad de aplicar profesionalmente tecnologías específicas

Capacidad de integración y colaboración en grupos multidisciplinares
Capacidad para activar un contexto cultural y/o de modificar un contexto público o privado
Capacidad de documentar la producción artística
Capacidad de identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales así como los condicionantes que hacen posible discursos artísticos determinados
Capacidad heurística y de especulación para la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción artísticos
Capacidad de determinar el sistema de presentación adecuados para las cualidades artísticas específicas de una obra de arte
Capacidad de autoempleo y de generación de empleo
Capacidad de generar estrategias y conocimientos para la incorporación al mundo laboral en el campo de las BBAA
Capacidad para realizar proyectos de investigación artísticos a través de una metodología empírica
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
Capacidad para proyectar conocimientos, habilidades y destrezas para lograr una sociedad basada en el reconocimiento de la diversidad y la igualdad
Sensibilidad hacia temas medio ambientales y hacia el patrimonio cultural
Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios para el desarrollo del trabajo artístico
Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional
Expresarte correctamente en lengua extranjera en su ámbito disciplinar
Expresarse correctamente en lengua castellana en su ámbito disciplinar
Capacidad de organización y planificación en los procesos de creación artística
Capacidad de toma de decisiones
Iniciativa y espíritu emprendedor
Capacidad de liderazgo
Personalidad creadora
Autoconfianza
Habilidades para las relaciones interpersonales
DIMENSIÓN CAPACIDADES Y HABILIDADES ESPECÍFICAS EN CPDA
Capacidad para analizar los procesos de creación artística.
Habilidad para realizar, organizar y gestionar proyectos artísticos innovadores
Habilidad para comunicar y difundir proyectos artísticos
Capacidad para responder a problemas sociales a través del arte
Establecer los aspectos del arte que generan procesos de creación.
Desarrollar los procesos creativos asociados a la resolución de problemas artísticos
Establecer medios para comparar y relacionar la obra artística personal con el contexto creativo.
Aprender a traducir las ideas artísticas para poder transmitirlas.
Utilizar las herramientas y recursos necesarios para contextualizar y explicar la propia obra artística.
Habilidad para realizar e integrar proyectos artísticos en contextos más amplios
Análisis de las estrategias y procesos de producción artística.
Habilidad para establecer sistemas de producción.
Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos. Desarrollar los procesos creativos asociados a la resolución de problemas artísticos.
Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.

Capacidad para aplicar los materiales y procedimientos adecuados en el desarrollo de los diferentes procesos de producción artística.
Habilidad para realizar proyectos artísticos con repercusión social y mediática
Capacidad de asimilación del pensamiento de los artistas, la teoría y los discursos del Arte.
Capacidad de contextualización de la obra artística en relación con la comprensión y valoración de los diferentes discursos del Arte.
Capacidad para utilizar las dimensiones temporal y espacial de la obra en un sentido creativo.
Capacidad para la ideación de obras artísticas en diversos procedimientos creativos.
Capacidad para la adecuación de las distintas técnicas y procesos al discurso artístico personal.
Capacidad de experimentación e interrelación de los distintos procedimientos.
Capacidad para el desarrollo de un proyecto de creación en base a un discurso artístico bien argumentado
Aplicar los conocimientos adquiridos para formalizar un pensamiento y/o un sentimiento a partir de la percepción, la expresión, el lenguaje, el contexto cultural y/o los valores estéticos.
Aplicar los conocimientos adquiridos para establecer el dialogo entre la teoría y la practica que posibilita el proceso de formalización y de conceptualización.
Ser capaz de experimentar en el ámbito de lo material y de la imagen produciendo nuevas articulaciones sensibles e intelectivas, teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de la práctica artística contemporánea.
Competencia para investigar desde el pensamiento creativo.
Señale su grado de satisfacción global con la formación que ha recibido para ser un profesional del arte.
Señale en qué medida ha recibido una buena formación de cara a su inserción laboral.

- **Un tercer bloque** con dos preguntas abiertas y un espacio para realizar un análisis DAFO sobre la formación recibida:

1. ¿CONSIDERAS IMPRESCINDIBLE QUE EN TU FORMACIÓN HUBIERA PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES O EMPRESAS? Por favor, indique las razones.
2. ¿TE PARECE OPORTUNA LA METODOLOGÍA CON LA QUE TE ESTÁS FORMANDO? Por favor, indique las razones.
3. DESTACA LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DEBILES DE TU FORMACIÓN.

Finalmente, el cuestionario cierra con una muestra de agradecimiento de nuevo por la cumplimentación del mismo: *¡Muchas gracias por tu colaboración!*

Este primer cuestionario se puede consultar íntegramente en el Anexo 3 y cabe mencionar que cierta terminología citada anteriormente sobre el mismo se comentará con mayor detalle posteriormente en el apartado sobre la descripción del cuestionario. Dicho cuestionario se elaboró en formato papel aún a sabiendas de los elevados costes temporales y económicos, por lo que se usó para únicamente para el pilotaje ya que posteriormente se diseñó también una versión on-line con el propósito de facilitar la cumplimentación y ahorrar tiempo y costes.

Una vez diseñado el cuestionario se continuó hacia la siguiente fase de **revisión de expertos**.

3.3.1 Criterios de rigor del cuestionario: validez y fiabilidad

Para conocer el grado en que nuestro cuestionario mide lo que queremos que mida debemos saber la validez y fiabilidad de su contenido, y para esta primera parte lo hicimos mediante el juicio de expertos. Éste es uno de los métodos más utilizados en investigación y consiste en solicitar a una serie de personas conocedoras del tema o que pueden aportar información y valoraciones sobre un aspecto concreto (Robles y del Carmen, 2015). Para el estudio de **la validez** de nuestro instrumento participaron 10 profesores de la Universidad de Murcia y de la Universidad de Granada y 2 estudiantes de la Universidad de Murcia, todos los cuales aportaron recomendaciones sobre la estructura y contenido del cuestionario distribuyéndose este listado según se muestra en la Tabla 25.

Tabla 25. Listado de expertos para la validación del cuestionario.

Experto	Categoría profesional	Institución
Experto 1	Catedrático de Universidad	Universidad de Murcia
Experto 2	Titular de Universidad	Universidad de Murcia
Experto 3	Titular de Universidad	Universidad de Granada
Experto 4	Titular de Universidad	Universidad de Granada
Experto 5	Titular de Universidad	Universidad de Jaén
Experto 6	Profesor Contratado Doctor	Universidad de Granada
Experto 7	Profesor Contratado Doctor	Universidad de Granada
Experto 8	Profesor Contratado Doctor	Universidad de Murcia
Experto 9	Profesor Contratado Doctor	Universidad de Murcia
Experto 10	Profesor Contratado Doctor	Universidad de Jaén
Experto 11	Alumno Universidad	Universidad de Murcia
Experto 12	Alumno Universidad	Universidad de Murcia

La plantilla que estos expertos rellenaron se puede consultar en el Anexo 4. Estos expertos evaluaron en primer lugar el título del cuestionario con una escala del 1 al 4 siendo 1: Nada adecuado, 2: Poco adecuado, 3: Adecuado y 4: Muy adecuado, además de un espacio para "otras observaciones". Para el resto del cuestionario se le pedía que valorasen los ítems del cuestionario del 1 al 4 siendo 1: Nada claro, 2: Poco claro, 3: Claro y 4: Muy claro, atendiendo a cuatro **criterios:**

1) Criterio de Claridad: Redacción comprensiva, sin ambigüedades.
2) Criterio de Pertinencia: Relación con la dimensión evaluada.
3) Criterio de Relevancia: Importancia para la evaluación.

4) Criterio de Exclusividad: Contenido diferente al incluido en otros ítems.

Para concluir, al final de cada bloque se le planteaba si deseaba realizar alguna propuesta de cambio para los ítems anteriormente evaluados con puntuación inferior a 3. Además se añadió un espacio para con las siguientes preguntas:

- ¿Qué ítem añadiría?
- ¿Qué ítem suprimiría?
- Propuesta alternativa de redacción:

Una vez recibidos todos los cuestionarios por parte de los expertos se procedió a su análisis. Por no extendernos en exceso y para concretar, expondremos a continuación y a modo de resumen aquellos comentarios que principalmente se podrían remarcar en todo el conjunto de la validación.

En el **primer bloque** sobre el *título, la presentación y los datos personales* algunos de los expertos comentaban especificar más el título, exponiendo que, quizás, *CUESTIONARIO SOBRE LA FORMACIÓN DEL GRADUADO EN BBAA* es muy amplio y que engloba demasiadas cosas, de forma sería interesante considerar un cambio por algo más concreto como, por ejemplo: el grado de adquisición de competencias del estudiante de 4º curso del Grado en BBAA en el contexto de la asignatura CPDA. Otra serie de expertos apuntan que estaría bien añadir una representación gráfica de la escala Likert para que quedase claro el grado de las respuestas. Por último, algunos nos expusieron que para conocer más a fondo nuestra muestra y poder extraer unos datos más significativos, sería interesante añadir cuestiones sobre el acceso a BBAA (Bachillerato Artístico o no), si se está en posesión de algún otro tipo de formación, el año de comienzo de los estudios de BBAA, si han realizado prácticas en empresas o si está trabajando, etc. Por lo demás, y en términos generales, en esta primera parte prácticamente todos los expertos coincidieron en otorgar puntuaciones altas.

En el **segundo bloque**, en el cual se encuentran todos los ítems, a modo general destacar que casi todos los expertos coincidieron en:

- El cuestionario era demasiado extenso y ciertos ítems eran algo reiterativos por lo que sería interesante redactar, reformular y/o refundir ciertos ítems para acortar el cuestionario.
- Para facilitar la comprensión de la lectura por parte del alumnado sería interesante reformular la competencia descrita en cada ítem añadiendo la fórmula “soy capaz de…”, “poseo habilidad de…”, “poseo capacidad de…”, “conozco…”.
- Sería más positivo separar los apartados por los diferentes tipos de

habilidades y capacidades relacionadas con las competencias en lugar por las dimensiones.

Centrándonos más específicamente en cada uno de los ítems señalar que prácticamente todos los expertos dieron una puntuación alta a la mayoría parte de ellos, si bien algunos obtuvieron 2 o menos en cada una de los criterios. En el criterio sobre claridad puntuaron más bajo los siguientes ítems con número:

- 3) Comprensión crítica de la dimensión preformativa y de incidencia social del arte.
- 10) Conocimiento de los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socio-culturales.
- 26) Capacidad heurística y de especulación para la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción artísticos.
- 57) Habilidad para establecer sistemas de producción.

En el criterio sobre pertinencia puntuaron más bajo los siguientes ítems con número:

- 52) Establecer medios para comparar y relacionar la obra artística personal con el contexto creativo.
- 58) Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos. Desarrollar los procesos creativos asociados a la resolución de problemas artísticos.
- 70) Aplicar los conocimientos adquiridos para establecer el dialogo entre la teoría y la practica que posibilita el proceso de formalización y de conceptualización.
- 71) Ser capaz de experimentar en el ámbito de lo material y de la imagen produciendo nuevas articulaciones sensibles e intelectivas, teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de la práctica artística contemporánea.

En el criterio sobre relevancia puntuaron más bajo los siguientes ítems con número:

- 49) Capacidad para responder a problemas sociales a través del arte
- 52) Establecer medios para comparar y relacionar la obra artística personal con el contexto creativo.
- 58) Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos. Desarrollar los procesos creativos asociados a la resolución de problemas artísticos.
- 70) Aplicar los conocimientos adquiridos para establecer el dialogo entre la teoría y la practica que posibilita el proceso de formalización y de conceptualización.
- 71) Ser capaz de experimentar en el ámbito de lo material y de la imagen

produciendo nuevas articulaciones sensibles e intelectivas, teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de la práctica artística contemporánea.

Por último, en el criterio sobre exclusividad puntuaron más bajo los siguientes ítems con número:

- 18) Capacidad de iniciativa propia y automotivación.
- 25) Capacidad de identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales así como los condicionantes que hacen posible discursos artísticos determinados.
- 28) Capacidad de autoempleo y de generación de empleo.
- 34) Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios para el desarrollo del trabajo artístico.
- 52) Establecer medios para comparar y relacionar la obra artística personal con el contexto creativo.
- 58) Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos. Desarrollar los procesos creativos asociados a la resolución de problemas artísticos.

Tal y como se puede observar, ciertos ítems se repiten negativamente en diferentes criterios por lo que fue necesario llevar a cabo una reformulación o eliminación de los mismos. Estos fueron:

- 52) Establecer medios para comparar y relacionar la obra artística personal con el contexto creativo.
- 58) Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos. Desarrollar los procesos creativos asociados a la resolución de problemas artísticos.
- 70) Aplicar los conocimientos adquiridos para establecer el dialogo entre la teoría y la practica que posibilita el proceso de formalización y de conceptualización.
- 71) Ser capaz de experimentar en el ámbito de lo material y de la imagen produciendo nuevas articulaciones sensibles e intelectivas, teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de la práctica artística contemporánea.

Sin embargo, podemos observar que los ítems anteriormente citados, si bien pueden presentar mayor interferencia en este punto del proceso de estudio, ello no debe tener una mayor significación ya que el objetivo es alcanzar más especificidad respecto a las competencias fuente de las que se partieron.

En último lugar, en el **bloque tercero** del cuestionario se encontraban tres preguntas:

1. ¿CONSIDERAS IMPRESCINDIBLE QUE EN TU FORMACIÓN HUBIERA PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES O EMPRESAS? Por favor, indique las razones.
2. ¿TE PARECE OPORTUNA LA METODOLOGÍA CON LA QUE TE ESTÁS FORMANDO? Por favor, indique las razones.
3. DESTACA LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DEBILES DE TU FORMACIÓN.

Si bien todos los expertos coincidieron en lo oportuno de estas tres preguntas, algunos de ellos señalaron que la pregunta número 3 podría sustituirse por un análisis DAFO, de esta forma se podría obtener más información y además facilitaría la cumplimentación por parte del alumnado.

Una vez anotadas todas las indicaciones de los expertos procedimos a la modificación del cuestionario dando como resultado uno nuevo que puede consultarse íntegramente en el ANEXO 3 o en formato digital en el siguiente enlace: https://encuestas.um.es/encuestas/MTEzOTU.w, y el cual se explica con más detalle más adelante.

Tras la reelaboración del cuestionario sería necesario comprobar ahora la **fiabilidad** del mismo, esto es, la consistencia de los resultados al repetir el proceso. Cuando una persona repite el mismo cuestionario bajo diferentes condiciones las respuestas deben mostrar una coherencia y así en este caso diremos que la fiabilidad de un cuestionario es alta (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020). Para ello se le aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, una fórmula que mide esta fiabilidad. La operación se llevó a cabo tanto en el pretest como en el postest y los resultados fueron los indicados en la Tabla 26.

Tabla 26. Cálculo del Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Pretest	Postest
Cuestionario completo	0.9836	0.9868
Competencia general	0.9561	0.963
Competencia específica	0.9478	0.9589
Competencia CPDA	0.9787	0.9712

Interpretación de los resultados: según George y Mallery (2003) la regla de decisión es la mostrada en la Tabla 27:

Tabla 27. Reglas sobre el valor del alfa.

Valor del alfa	Confianza y consistencia interna del cuestionario
Mayor de 0.9	Excelente
Entre 0.8 y 0.9	Buena
Entre 0.7 y 0.8	Aceptable

Entre 0.6 y 0.7	Cuestionable
Entre 0.5 y 0.6	Pobre
menor de 0.5	Inaceptable

Como se puede observar en la Tabla 27 la fiabilidad del cuestionario es EXCELENTE ya que en los cuatro bloques (dimensión comprensión crítica, dimensión conocimientos, dimensión capacidades y dimensión capacidades y habilidades específicas en CPDA) puntúa tanto en el pretest como en postest por encima de 0,9. Contando ya con una herramienta validada por expertos y con una gran fiabilidad según el coeficiente Alfa de Cronbach se dio por terminado los cuestionarios pretest y postest, los cuales se describen pormenorizadamente a continuación

3.3.2 Descripción de los cuestionarios

Tal y como hemos visto en el proceso anterior, el diseño adecuado de un cuestionarios es esencial para poder medir los efectos de la metodología del ApS. Con carácter previo a la administración del cuestionario que originó la base de datos con la que cuenta este estudio, se llevó a cabo un pilotaje con los alumnos de cuarto curso de la titulación de años anteriores que permitió depurar las cuestiones para dejar en los actuales cuestionarios aquellas que son más descriptivas de los rasgos referidos. También se consideró conveniente eliminar aquellas que generaban rechazo por parte del alumnado a la hora de responderlas. El primer bloque en el que se incluía el título, la descripción y una serie de cuestiones para conocer la muestra quedó de la siguiente manera:

CUESTIONARIO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DEL GRADUADO EN BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Estimado/ alumno/a, esta encuesta pretende conocer el grado de formación en competencias que has adquirido a lo largo de tus estudios universitarios dentro de la Titulación de Bellas Artes así como tu satisfacción con la formación recibida. No es un examen, por tanto no hay respuestas correctas ni incorrectas. Además, el cuestionario es anónimo, por lo que se ruega sinceridad en la respuesta y que no dejes ninguna pregunta sin responder.

INSTRUCCIONES: Por favor, lee detenidamente cada uno de los ítems y marca con una x el grado en que consideras que tienes adquiridos los conocimientos o competencias declarados en cada ítem, siendo la escala de valoración de 1 a 10, donde es 1 el valor mínimo de adquisición y 10 el máximo. Al final, también encontrarás tres preguntas abiertas que agradeceríamos te tomaras unos minutos para responder.

Muchas gracias por tu colaboración

Por otra parte y a fin de ayudar en la interpretación de los resultados en el cuestionario que se suministró antes de cursar las prácticas, en este primer bloque se obtuvo una serie de datos socio-demográficos:

1) Sexo
2) Edad
3) Modo de acceso al grado de BBAA
4) Primera opción en la preinscripción
5) Titulación previa
6) Trabajo y estudio simultáneo
7) Experiencias previas con la metodología ApS
8) Experiencia en prácticas de empresa
9) Formación por cuenta propia en algún ámbito específico
10) Trabajo que preferiría tener dentro de cinco años

El segundo bloque donde se encontraban las competencias comprendió finalmente 60 preguntas[68] (ANEXO 6), de las cuales 25 enunciados guardaban relación con competencias generales, 15 guardaban relación con competencias específicas y 20 guardaban relación con competencias de la asignatura CPDA. Para cuantificar las respuestas se utilizó el "*método de evaluaciones sumarias"* descrito por Rensis Likert[69], también conocido como escala de Likert: una medida utilizada en investigación en ciencias sociales para determinar el nivel de acuerdo o desacuerdo con la afirmación del enunciado (Joshi y Pal, 2015). Se construyó una escala con datos ordinales en la que cada opción de respuesta iba graduada del 1 al 10. Se optó por dar diez puntos de graduación para aumentar la precisión en la medida (Norman, 2010; Dawes, 2017). Además, al ser par el número de opciones de respuesta, se evitó así la preferencia por la opción neutral, es decir, la tendencia a escoger el término medio en las contestaciones (Adelson y Mccoach, 2010; Scales, 2011). El resultado del listado de habilidades y capacidades relacionadas con las competencias se puede apreciar en la Tabla 28.

[68] Un análisis descriptivo de cada una de las 60 cuestiones está disponible en el ANEXO 6.

[69] Sánchez, F. y otros (1993). Psicología social. Madrid: McGraw-Hill.

Tabla 28. Listado final de competencias para el cuestionario.

Habilidades y Capacidades relacionadas con Competencias Generales
Conozco básicamente la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis.
Soy capaz de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.
Soy capaz de comunicarme y exponer con claridad (oralmente y por escrito) problemas y proyectos dentro del campo artístico.
Soy capaz de autorreflexionar analítica y autocríticamente sobre el trabajo artístico.
Soy capaz de aprender y trabajar autónomamente.
Tengo iniciativa propia y automotivación.
Soy perseverante en mis propósitos.
Soy capaz de gestionar la información y el conocimiento en el ámbito artístico.
Soy capaz de aplicar profesionalmente tecnologías específicas.
Soy capaz de trabajar en equipo, en colaboración con profesionales de otros campos de conocimiento (social, educativo, etc.).
Soy capaz de autoemplearme y de generar de empleo.
Tengo capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
Soy capaz de proyectar conocimientos, habilidades y destrezas para lograr una sociedad basada en el reconocimiento de la diversidad y la igualdad.
Poseo sensibilidad hacia temas medioambientales y hacia el patrimonio cultural.
Considero la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.
Me expreso correctamente en lengua extranjera dentro del ámbito artístico.
Me expreso correctamente en lengua castellana en dentro del ámbito artístico
Soy capaz de tomar de decisiones.
Tengo iniciativa y espíritu emprendedor.
Tengo capacidad de liderazgo.
Tengo una personalidad creadora.
Tengo autoconfianza (nivel de confianza en tus capacidades potenciales y de los recursos propios para el trabajo artístico).
Poseo habilidades para las relaciones interpersonales (empatía, escucha).
Me preocupo por la calidad y la mejora de todo lo que hago.
Poseo habilidades para la búsqueda de empleo.
Habilidades y Capacidades relacionadas con Competencias específicas
Comprendo críticamente la historia, teoría y discurso actual del arte.
Comprendo críticamente la incidencia social del arte.
Conozco el lenguaje del arte (vocabulario, conceptos, etc.).
Conozco de métodos de producción y técnicas artísticas.
Conozco las instituciones y organismos culturales españoles e internacionales y su funcionamiento (red museística, exposiciones, bienales, etc.).
Conozco los instrumentos y métodos de experimentación en arte.
Conozco los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socio-culturales.
Soy capaz de identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales que hacen posible discursos

artísticos determinados.
Soy capaz de especular para la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción artísticos.
Soy capaz de determinar el sistema de presentación adecuado para las cualidades artísticas específicas de una obra de arte.
Tengo capacidad para activar un contexto cultural y/o de modificar un contexto público o privado.
Soy capaz de documentar la producción artística.
Soy capaz de generar estrategias y conocimientos para incorporarme al mundo laboral en el campo de las BBAA.
Soy capaz de realizar en la práctica proyectos de investigación vinculados al arte.
Me considero un artista socialmente comprometido.
Habilidades y Capacidades relacionadas con Competencias específicas de CPDA
Soy capaz de analizar las estrategias y los procesos de creación artística.
Soy capaz de aplicar los conocimientos adquiridos para establecer un diálogo entre la teoría y la práctica que permita formalizar y conceptualizar la obra.
Tengo habilidad para realizar, organizar y gestionar proyectos artísticos innovadores.
Poseo habilidad para comunicar y difundir proyectos artísticos.
Soy capaz de responder a problemas sociales a través del arte.
Soy capaz de desarrollar procesos creativos para resolver problemas artísticos.
Soy capaz de utilizar las herramientas y recursos necesarios para contextualizar y explicar la propia obra artística.
Tengo habilidad para realizar e integrar proyectos artísticos en contextos que van más allá de su campo de actuación.
Tengo habilidad para establecer sistemas de producción.
Soy capaz de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos.
Soy capaz de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.
Tengo capacidad para aplicar los materiales y procedimientos adecuados en el desarrollo de los diferentes procesos de producción artística.
Poseo habilidad para realizar proyectos artísticos con repercusión social y mediática.
Poseo capacidad de contextualizar la obra artística en relación con los diferentes discursos del Arte.
Soy capaz de utilizar las dimensiones temporal y espacial de la obra en un sentido creativo.
Soy capaz de idear obras artísticas con diversos procedimientos creativos.
Soy capaz de adecuar las distintas técnicas y procesos al discurso artístico personal.
Soy capaz de desarrollar un proyecto de creación en base a un discurso artístico bien argumentado.
Soy capaz de aplicar los conocimientos adquiridos para formalizar un pensamiento y/o sentimiento a partir de la percepción, la expresión, el lenguaje, el contexto cultural y/o los valores estéticos.
Soy capaz de experimentar en el ámbito de lo material y de la imagen produciendo nuevas articulaciones sensibles e intelectivas, teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de la práctica artística contemporánea.
Soy capaz de investigar desde el pensamiento creativo.
Valoración de aspectos globales del título
Satisfacción global con la formación que ha recibido para ser un profesional del arte
Formación recibida durante el grado orientada a la inserción laboral
Orientación profesional recibida durante el grado.

Tras observar en profundidad estos ítems se llegó a la conclusión que sería beneficioso para el estudio agruparlos en una serie de variables o rasgos de interés. De esta forma se podría observar más fácilmente sobre qué podría tener un impacto el ApS, es decir, que habilidades y/o capacidades podrían verse modificados como consecuencia de la realización de las prácticas utilizando la metodología en cuestión. Así, se definieron 5 niveles de adquisición o desarrollo según se muestran en la Tabla 29.

Tabla 29. Distribución de los niveles de adquisición o desarrollo por competencia.

Habilidades y Capacidades relacionadas con Competencias Generales	Nivel de adquisición o desarrollo
Conozco básicamente la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis.	CONOCIMIENTOS
Soy capaz de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Soy capaz de comunicarme y exponer con claridad (oralmente y por escrito) problemas y proyectos dentro del campo artístico.	HABILIDADES PERSONALES ARTISTICAS
Soy capaz de autorreflexionar analítica y autocríticamente sobre el trabajo artístico.	HABILIDADES PERSONALES ARTISTICAS
Soy capaz de aprender y trabajar autónomamente.	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Tengo iniciativa propia y automotivación.	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Soy perseverante en mis propósitos.	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Soy capaz de gestionar la información y el conocimiento en el ámbito artístico.	HABILIDADES PERSONALES ARTISTICAS
Soy capaz de aplicar profesionalmente tecnologías específicas.	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Soy capaz de trabajar en equipo, en colaboración con profesionales de otros campos de conocimiento (social, educativo, etc.).	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Soy capaz de autoemplearme y de generar de empleo.	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Tengo capacidad de adaptación a nuevas situaciones.	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Soy capaz de proyectar conocimientos, habilidades y destrezas para lograr una sociedad basada en el reconocimiento de la diversidad y la igualdad.	SOCIALES
Poseo sensibilidad hacia temas medioambientales y hacia el patrimonio cultural.	SOCIALES
Considero la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.	SOCIALES
Me expreso correctamente en lengua extranjera dentro del ámbito artístico.	HABILIDADES PERSONALES ARTISTICAS

Me expreso correctamente en lengua castellana en dentro del ámbito artístico	HABILIDADES PERSONALES ARTISTICAS
Soy capaz de tomar de decisiones.	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Tengo iniciativa y espíritu emprendedor.	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Tengo capacidad de liderazgo.	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Tengo una personalidad creadora.	HABILIDADES PERSONALES ARTISTICAS
Tengo autoconfianza (nivel de confianza en tus capacidades potenciales y de los recursos propios para el trabajo artístico).	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Poseo habilidades para las relaciones interpersonales (empatía, escucha).	SOCIALES
Me preocupo por la calidad y la mejora de todo lo que hago.	HABILIDADES PERSONALES GENERALES
Poseo habilidades para la búsqueda de empleo.	EMPLEABILIDAD

Habilidades y Capacidades relacionadas con Competencias específicas	Nivel de adquisición o desarrollo
Comprendo críticamente la historia, teoría y discurso actual del arte.	CONOCIMIENTOS
Comprendo críticamente la incidencia social del arte.	SOCIALES
Conozco el lenguaje del arte (vocabulario, conceptos, etc.).	CONOCIMIENTOS
Conozco de métodos de producción y técnicas artísticas.	CONOCIMIENTOS
Conozco las instituciones y organismos culturales españoles e internacionales y su funcionamiento (red museística, exposiciones, bienales, etc.).	CONOCIMIENTOS
Conozco los instrumentos y métodos de experimentación en arte.	CONOCIMIENTOS
Conozco los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socio-culturales.	SOCIALES
Soy capaz de identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales que hacen posible discursos artísticos determinados.	SOCIALES
Soy capaz de especular para la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción artísticos.	HABILIDADES PERSONALES ARTISTICAS
Soy capaz de determinar el sistema de presentación adecuado para las cualidades artísticas específicas de una obra de arte.	HABILIDADES PERSONALES ARTISTICAS
Tengo capacidad para activar un contexto cultural y/o de modificar un contexto público o privado.	SOCIALES
Soy capaz de documentar la producción artística.	CONOCIMIENTOS
Soy capaz de generar estrategias y conocimientos para incorporarme al mundo laboral en el campo de las BBAA.	EMPLEABILIDAD
Soy capaz de realizar en la práctica proyectos de investigación vinculados al arte.	HABILIDADES PERSONALES ARTISTICAS
Soy capaz de organizar y planificar los procesos de creación artística.	HABILIDADES PERSONALES ARTISTICAS
Me considero un artista socialmente comprometido.	SOCIALES

A su vez estas 5 habilidades o rasgos de interés se especificaron en 17 y fueron las siguientes:

- Liderazgo
- Creatividad
- Iniciativa propia y autonomía personal
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación
- Perseverancia / constancia
- Resiliencia
- Capacidad reflexiva, analítica e investigadora
- Manejo de la tecnología y de las técnicas propias del arte
- Sensibilidad medioambiental y patrimonial
- Compromiso con la diversidad y la igualdad
- Compromiso y responsabilidad social
- Ética personal
- Autoconfianza
- Habilidades para las relaciones interpersonales: empatía y escucha
- Empleabilidad
- Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas

El siguiente listado indica qué habilidades y capacidades se encuentran dentro de cada uno de los 17 indicadores:

Liderazgo (Habilidad para influir en la forma de ser o actuar de las personas o en un grupo)

- 20) Mi formación durante el grado me ha capacitado para tener liderazgo.

Creatividad (Habilidad para generar nuevas ideas o conceptos)

- 2) Mi formación durante el grado me ha capacitado para producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.
- 21) Mi formación durante el grado me ha capacitado para tener una personalidad creadora.
- 46) Mi formación durante el grado me ha capacitado para desarrollar procesos creativos para resolver problemas artísticos.
- 56) Mi formación durante el grado me ha capacitado para idear obras artísticas con diversos procedimientos creativos.

Iniciativa propia y autonomía (Habilidad para dar principio a algo y pensar por uno mismo)

- 5) Mi formación durante el grado me ha capacitado para aprender y trabajar autónomamente.
- 6) Mi formación durante el grado me ha capacitado para tener iniciativa propia y auto-motivación.
- 11) Mi formación durante el grado me ha capacitado para auto-emplearme y generar de empleo.
- 18) Mi formación durante el grado me ha capacitado para tomar de decisiones.
- 19) Mi formación durante el grado me ha capacitado para tener iniciativa y espíritu emprendedor.

Trabajo en equipo (Habilidad para trabajar con varias personas favoreciendo la elaboración conjunta del trabajo y con un objetivo común)

- 10) Mi formación durante el grado me ha capacitado para trabajar en equipo, en colaboración con profesionales de otros campos de conocimiento (social, educativo, etc.).

Comunicación (Habilidad para intercambiar información).

- 3) Mi formación durante el grado me ha capacitado para comunicarme y exponer con claridad (oralmente y por escrito) problemas y proyectos dentro del campo artístico.
- 17) Mi formación durante el grado me ha capacitado para expresarme correctamente en lengua castellana dentro del ámbito artístico
- 44) Mi formación durante el grado me ha capacitado para tener la habilidad para comunicar y difundir proyectos artísticos.

Perseverancia/ Constancia (Habilidad para mantenerse constante en la prosecución de lo comenzado, en una actitud o en una opinión)

- 7) Mi formación durante el grado me ha ayudado a ser perseverante en mis propósitos.

Resiliencia (Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos)

- 12) Mi formación durante el grado me ha capacitado para adaptarme a nuevas situaciones.

Capacidad reflexiva, analítica e investigadora (Habilidad para indagar y descubrir)

- Mi formación durante el grado me ha permitido conocer básicamente la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis.
- 4) Mi formación durante el grado me ha capacitado para auto-reflexionar

analítica y autocríticamente sobre el trabajo artístico.

- 8) Mi formación durante el grado me ha capacitado para gestionar la información y el conocimiento en el ámbito artístico.
- 26) Mi formación durante el grado me ha capacitado para comprender críticamente la historia, teoría y discurso actual del arte.
- 39) Mi formación durante el grado me ha capacitado para realizar en la práctica proyectos de investigación vinculados al arte.
- 41) Mi formación durante el grado me ha capacitado para analizar las estrategias y los procesos de creación artística.
- 42) Mi formación durante el grado me ha capacitado para aplicar los conocimientos adquiridos para establecer un diálogo entre la teoría y la práctica que permita formalizar y conceptualizar la obra.
- 47) Mi formación durante el grado me ha capacitado para utilizar las herramientas y recursos necesarios para contextualizar y explicar la propia obra artística.
- 54) Mi formación durante el grado me ha capacitado para contextualizar la obra artística en relación con los diferentes discursos del Arte.
- 59) Mi formación durante el grado me ha capacitado para aplicar los conocimientos adquiridos para formalizar un pensamiento y/o sentimiento a partir de la percepción, la expresión, el lenguaje, el contexto cultural y/o los valores estéticos.

Manejo de las tecnologías y técnicas artísticas (Habilidades para el manejo de las nuevas tecnologías y de las técnicas propias de arte)

- 9) Mi formación durante el grado me ha capacitado para aplicar profesionalmente tecnologías específicas.
- 29) Mi formación durante el grado me ha capacitado para conocer métodos de producción y técnicas artísticas.
- 31) Mi formación durante el grado me ha capacitado para conocer los instrumentos y métodos de experimentación en arte.
- 34) Mi formación durante el grado me ha capacitado para especular sobre la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción artísticos.
- 52) Mi formación durante el grado me ha capacitado para aplicar los materiales y procedimientos adecuados en el desarrollo de los diferentes procesos de producción artística.
- 57) Mi formación durante el grado me ha capacitado para adecuar las distintas técnicas y procesos al discurso artístico personal.

Sensibilidad medioambiental y patrimonial (Habilidad para percibir las posibles afectaciones al medio natural y los seres vivos, y a los bienes patrimoniales)

- 14) Mi formación durante el grado me ha permitido desarrollar sensibilidad hacia temas medioambientales y hacia el patrimonio cultural.

Compromiso con la diversidad e igualdad (Habilidad para implicarse con la igualdad de derechos y diversidad de todas las personas)

- 13) Mi formación durante el grado me ha capacitado para proyectar conocimientos, habilidades y destrezas para lograr una sociedad basada en el reconocimiento de la diversidad y la igualdad.

Compromiso y responsabilidad social (Habilidad de implicarse en los problemas sociales)

- 40) Mi formación durante el grado me ha capacitado para ser un artista socialmente comprometido.
- 45) Mi formación durante el grado me ha capacitado para responder a problemas sociales a través del arte.

- Ética (Comportamiento recto, conforme a la moral)

- 15) Mi formación durante el grado ha contribuido a que considere la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.
- 24) Mi formación durante el grado ha contribuido a que tenga preocupación por la calidad y la mejora de todo lo que hago.

Autoconfianza (Seguridad que alguien tiene en uno mismo)

- 22) Mi formación durante el grado me ha capacitado para tener autoconfianza (nivel de confianza en tus capacidades potenciales y de los recursos propios para el trabajo artístico).

Habilidad para las relaciones interpersonales: Empatía y escucha (Habilidad para identificarse con los sentimientos de los demás)

- 23) Mi formación durante el grado me ha capacitado para desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales (empatía, escucha).

Empleabilidad (Conjunto de aptitudes y actitudes que permiten a una persona conseguir y conservar un empleo)

- 25) Mi formación durante el grado me ha capacitado para desarrollar habilidades para la búsqueda de empleo.
- 38) Mi formación durante el grado me ha capacitado para generar estrategias y conocimientos para incorporarme al mundo laboral en el campo de las BBAA.

Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas

- 30) Mi formación durante el grado me ha capacitado para conocer las instituciones y organismos culturales españoles e internacionales y su funcionamiento (red museística, exposiciones, bienales, etc.).

Las cuestiones no empleadas en la descripción de las 17 habilidades fueron:

16) Mi formación durante el grado me ha capacitado para expresarme correctamente en lengua extranjera dentro del ámbito artístico.

27) Mi formación durante el grado me ha capacitado para comprender críticamente la incidencia social del arte.

28) Mi formación durante el grado me ha capacitado para conocer el lenguaje del arte (vocabulario, conceptos, etc.).

32) Mi formación durante el grado me ha capacitado para conocer los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socioculturales.

33) Mi formación durante el grado me ha capacitado para identificar los problemas artísticos y/o socioculturales que hacen posible discursos artísticos determinados.

35) Mi formación durante el grado me ha capacitado para determinar el sistema de presentación adecuado para las cualidades artísticas específicas de una obra de arte.

36) Mi formación durante el grado me ha capacitado para activar un contexto cultural y/o de modificar un contexto público o privado.

37) Mi formación durante el grado me ha capacitado para documentar la producción artística.

43) Mi formación durante el grado me ha capacitado para tener la habilidad para realizar, organizar y gestionar proyectos artísticos innovadores.

48) Mi formación durante el grado me ha capacitado para tener la habilidad para realizar e integrar proyectos artísticos en contextos que van más allá de su campo de actuación.

49) Mi formación durante el grado me ha capacitado para tener la habilidad para establecer sistemas de producción.

50) Mi formación durante el grado me ha capacitado para interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos.

51) Mi formación durante el grado me ha capacitado para producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.

53) Mi formación durante el grado me ha capacitado para tener la habilidad para realizar proyectos artísticos con repercusión social y mediática.

55) Mi formación durante el grado me ha capacitado para utilizar las dimensiones temporal y espacial de la obra en un sentido creativo.

58) Mi formación durante el grado me ha capacitado para desarrollar un proyecto de creación en base a un discurso artístico bien argumentado.

Tras el listado de habilidades y capacidades, con una escala idéntica a la descrita para evaluar las mismas, se solicitaba en el cuestionario la valoración de la formación recibida durante el grado para ser un profesional del arte, la formación recibida orientada a la inserción laboral, la orientación profesional recibida y en qué medida recomendarían estudiar BBAA en la UMU. Esta parte sirvió para valorar la satisfacción con las prácticas una vez realizadas. Los encuestados contestaron las preguntas que valoraban las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias en dos ocasiones: antes de llevar a cabo las prácticas mediante la metodología de ApS, y después de acabar el periodo de prácticas. De esta manera se obtuvo la graduación de la mejoría de las habilidades y capacidades de cada alumno antes y después de la intervención pedagógica y se pudo comprobar la efectividad del método docente que se estaba evaluando.

3.3.3 Descripción de la muestra.

El grupo de estudio se conformó por una muestra de 84 estudiantes del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia pertenecientes a dos cursos académicos (2016/2017 y 2017/2018)[70] y que se encontraban cursando en el momento del estudio el último año del Grado (4º curso). Debido a que la muestra se seleccionó de forma directa e intencionada y durante un intervalo de tiempo concreto, ésta se trata de una muestra de corte no probabilístico incidental (Vieytes, 2004), por ello se puede considerar representativa de la población sobre la que se tiene interés en la investigación (Sabariego y Bisquerra, 2009).

Sobre dicha muestra se extrajo una base de datos compuesta por:

1) Las observaciones de las 60 las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias de la titulación de BBAA antes y después de realizadas las prácticas
2) Los datos socio-demográficos
3) Las encuestas de satisfacción con los estudios de grado y con las prácticas

A continuación, se describen las características socio-demográficas del alumnado que participó en el presente estudio. Entre los participantes predominó el sexo femenino, siendo el 67,86% mujeres y el 32,14% hombres (Figura 59).

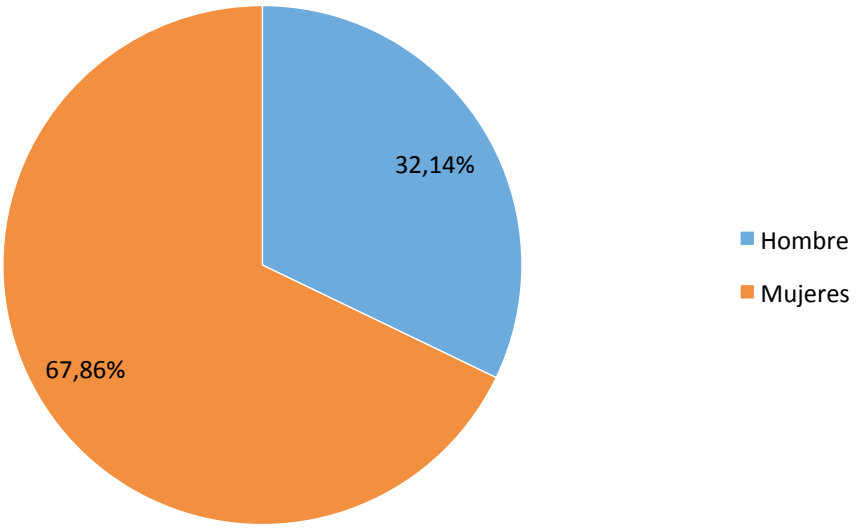


Figura 59. Distribución de los encuestados por sexo.

[70] La cumplimentación de las encuestas se llevó a cabo a través de la plataforma de encuestas de la UMU y el pilotaje previo sobre una muestra de 54 alumnos se llevo a cabo en papel.

Por intervalo de edad, el 75% de los encuestados tenía menos de 30 años frente al 25% que tenía 30 o más años (Figura 60). Entre los menores de 30 años, la mayoría (67,19%) tenían 21 o 22 años de edad.

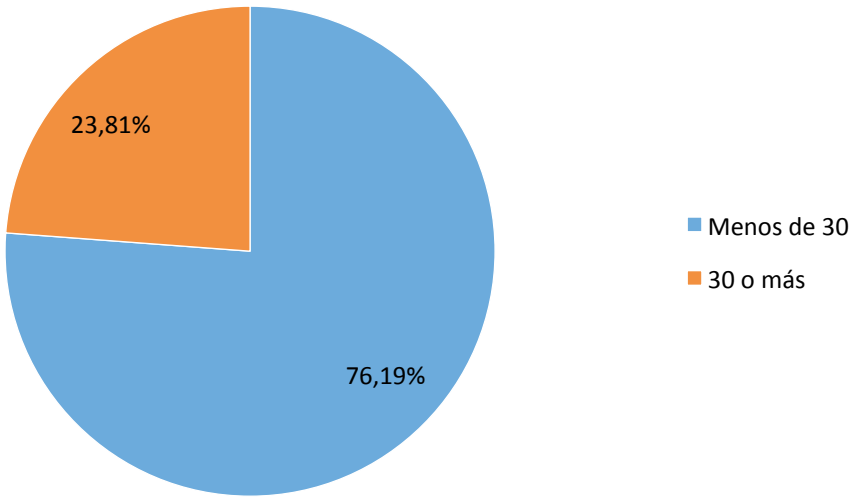


Figura 60. Distribución de la muestra por intervalo de edad

A pesar de que lo más recomendable es el acceso al grado de BBAA habiendo cursado el bachillerato artístico, esta circunstancia no se vio reflejada en nuestros datos, ya que casi la mitad de los encuestados accedieron al grado de BBAA sin haber realizado dicho bachillerato artístico (Figura 61). No obstante se comprobó que el 60% de los encuestados sí escogió el grado de BBAA como su primera opción de carrera tras realizar la prueba de acceso a la Universidad (Figura 62).

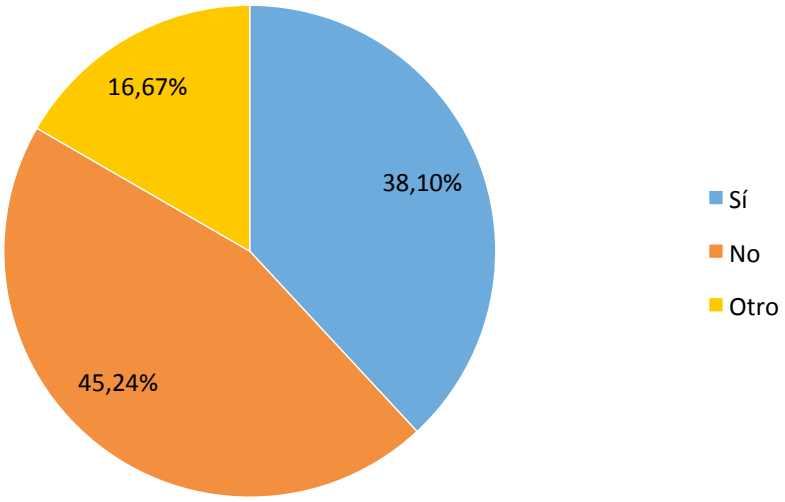


Figura 61. Acceso a BBAA desde Bachillerato Artístico

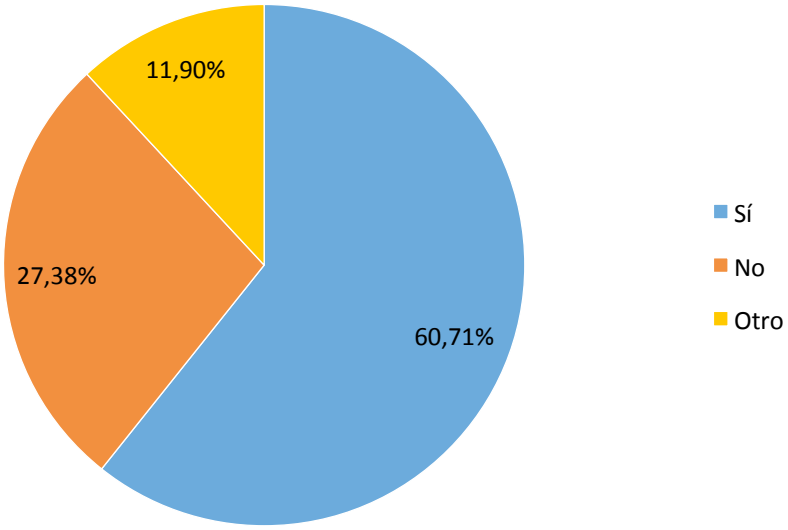


Figura 62. Grado de BBAA como primera opción de carrera tras la prueba de acceso.

En la Tabla 30 se muestra la relación entre el alumnado que cursó el bachillerato artístico y aquellos que optaron por el grado de BBAA tras la prueba de acceso a la Universidad. Es interesante destacar que el 29,76% de los encuestados cursó el bachillerato artístico y escogió el grado de BBAA como su primera opción. Por el

contrario, el 14,29% de los encuestados no cursó el bachillerato artístico ni escogió el grado de BBAA como su primera opción, aunque finalmente acabó cursando esta carrera. Merece la pena destacar que casi uno de cada cuatro encuestados no realizó el bachillerato artístico pero sí escogió el grado de BBAA como su primera opción. Finalmente, queda un 8,33% que realizó el bachillerato artístico, pero su opción prioritaria no fue el grado de BBAA.

Tabla 30. Relación entre aquellos que cursaron el bachillerato artístico y aquellos que optaron por el grado de BBAA tras selectividad.

Bachillerato artístico\Primera opción	Sí	No	Otro
Sí	29.76%	8.33%	0.00%
No	26.19%	14.29%	4.76%
Otro	4.76%	4.76%	7.14%

Por otra parte, la mayoría de la muestra no tenía ningún otro título universitario (Figura 63), no había realizado o no estaba seguro de haber realizado durante la carrera algún proyecto con metodología de ApS o algún proyecto con carácter social en colaboración con alguna institución (Figura 64), y no realizaba ni había realizado prácticas en empresas (Figura 65).

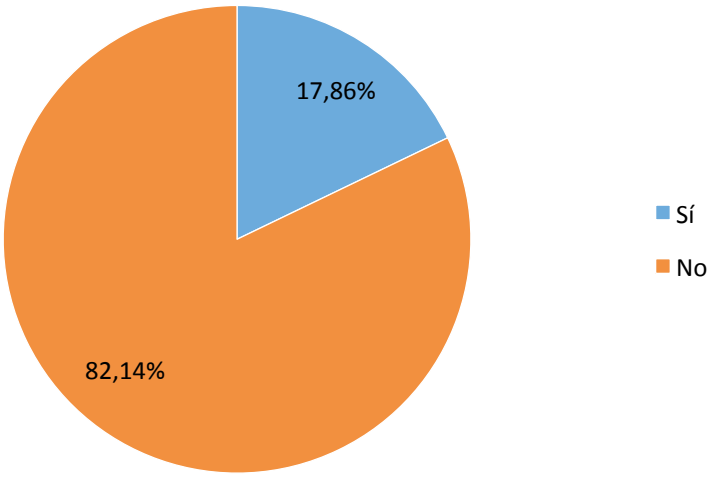


Figura 63. Posesión de otro Título Universitario.

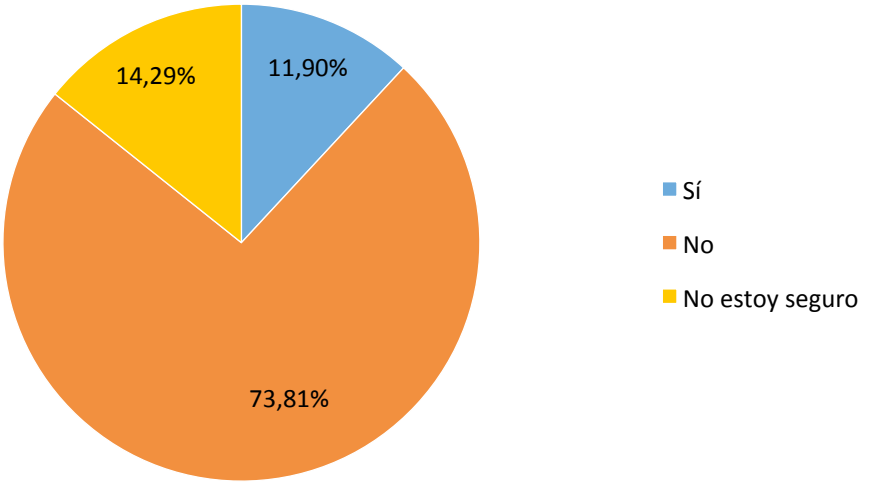


Figura 64. ¿Has realizado durante la carrera algún proyecto con Metodología de Aprendizaje Servicio o algún proyecto con carácter social en colaboración con alguna institución?

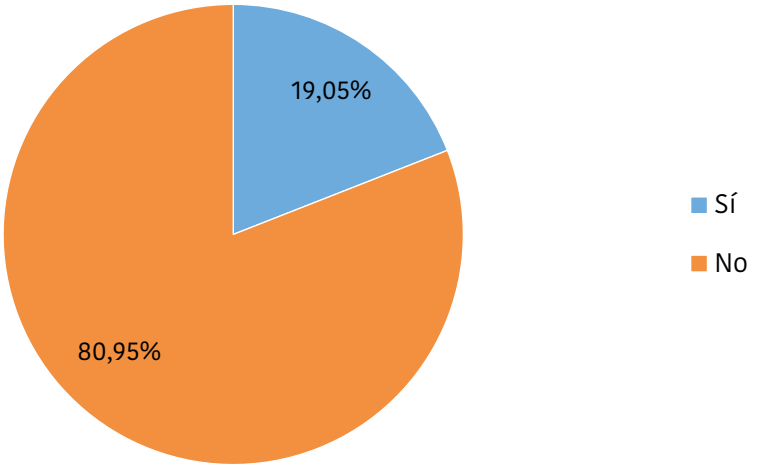


Figura 65. ¿Has realizado o realizas prácticas en empresas?

La Figura 66 refleja la información sobre la simultaneidad de estudios y trabajo. Había un porcentaje ligeramente superior (60,71%) de estudiantes que sólo estudiaban comparado con aquellos que estudiaban y trabajaban de forma simultánea. Sin embargo, un análisis detallado en función de la edad (Tabla 31) indicó una clara heterogeneidad. Concretamente, de aquellos alumnos que no trabajaban, el 86,27% eran menores de 30 años; sin embargo entre aquellos alumnos

que sí trabajaban no se observó una gran diferencia en función de la edad.

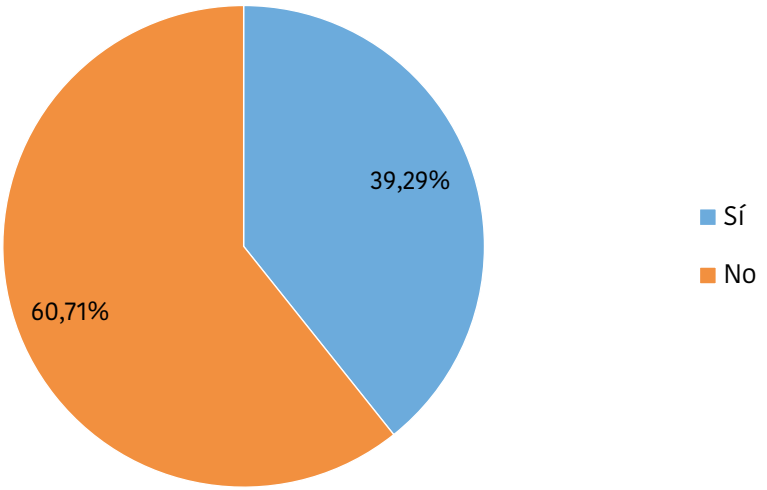


Figura 66. ¿Estudia y trabaja a la vez?

Tabla 31. Relación entre la edad y simultaneidad entre estudio y trabajo

Edad\¿Estudia y trabaja?	Sí	No
Menos de 30 años	60.61%	86.27%
30 o más años	39.39%	13.73%
	100.0%	100%

Finalmente, la Figura 67 refleja la formación complementaria en algún ámbito específico. El 65,48% de los encuestados afirmaron estar realizando o haber realizado algún tipo de formación complementaria. Entre estos, el 65,45% era formación relacionada con idiomas (Figura 68), el 27,27% había recibido algún tipo de formación en programa informáticos (Figura 69), el 38,18% formación relacionada con técnicas o procedimientos artísticos (Figura 70), y el 30,91% otro tipo de formación (Figura 71).

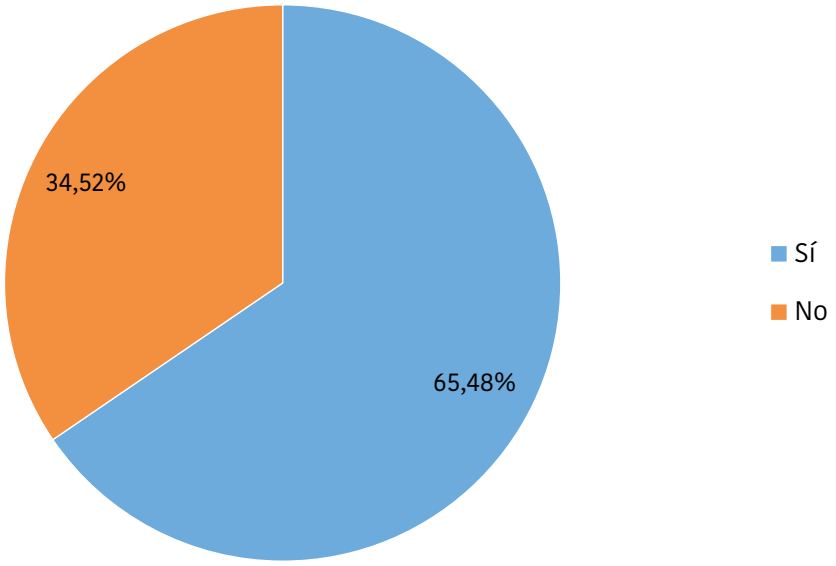


Figura 67. ¿Te has formado o te estás formando por tu cuenta en algún ámbito específico?

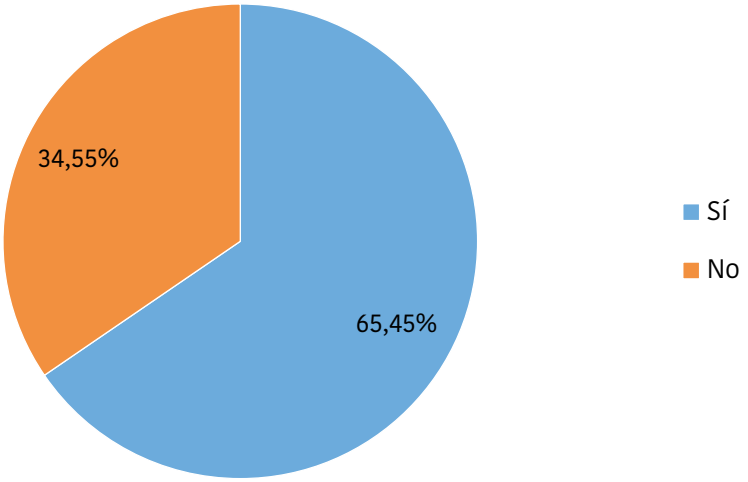


Figura 68. Formación complementaria en idiomas

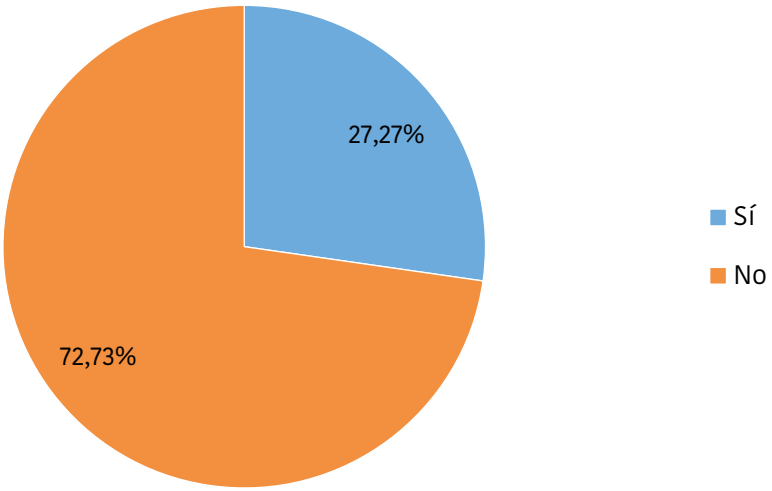


Figura 69. Formación complementaria en informática

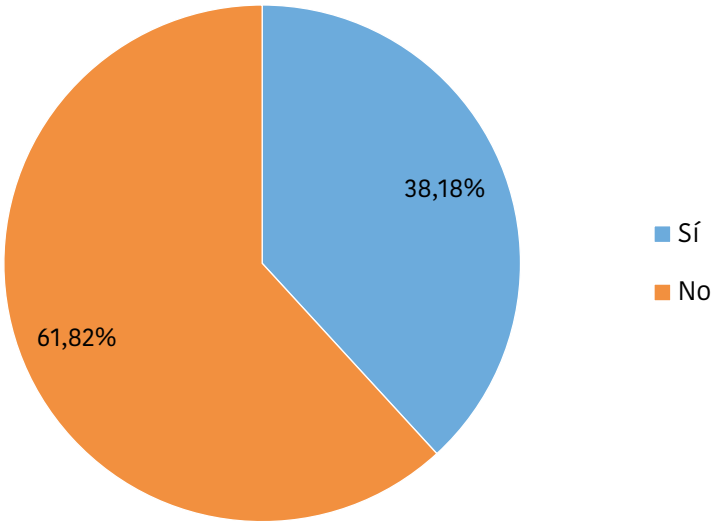


Figura 70. Formación complementaria en técnicas y procedimientos artísticos

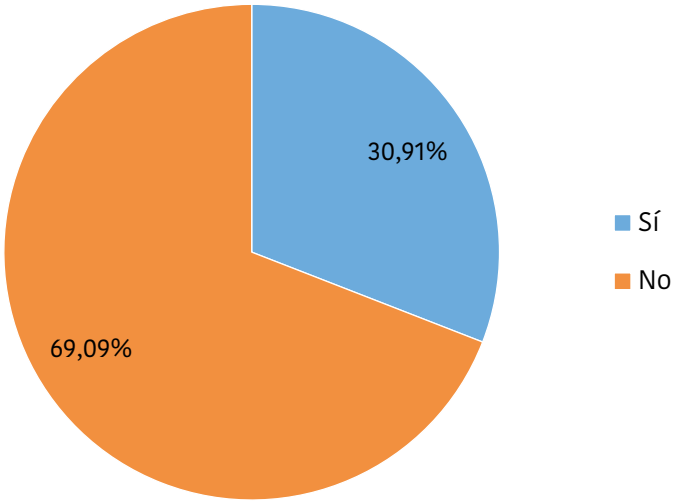


Figura 71. Formación complementaria en otros ámbitos

3.4 Desarrollo de la fase cualitativa: la entrevista.

3.4.1 Descripción de las guías de entrevista.

Dentro del proceso de investigación cualitativa debemos mencionar que la entrevista es uno de los principales enfoques en la recogida de datos (Kvale, 2012). La elaboración del guión de nuestras entrevistas se realizó una vez que se efectuó la revisión bibliográfica y se concluyó por completo la fase cuantitativa. Tras la observación del proceso de las prácticas de ApS y el análisis de los resultados de las encuestas se pudo constatar en qué puntos se debía hacer hincapié en la entrevista para recabar la mayor información posible; información por otro lado con la que no contásemos en el pretest/postest o deseásemos ampliar. Por ello, el objetivo principal de las entrevistas es la de ampliar la información sobre el impacto de las prácticas del ApS en el alumnado.

Las entrevistas de este estudio poseen un formato semi-estructurado, esto es, las preguntas se encuentran de una manera organizada pero no rígida y de esta forma el entrevistado puede responder de un modo más libre. De este modo se crea un ambiente más confortable para el entrevistado pudiendo responder de manera más libre, sin que el entrevistador realice un juicio sobre las ideas expuestas, sea intrusivo, respete los silencios del entrevistado, en definitiva, sin condicionar su respuesta (Noreña et al., 2012).

Así pues, se definieron seis bloques o dimensiones:

- Dimensión 1. Contextualización y resumen de la práctica de ApS.

Esta primera parte pretende ser una toma de contacto entrevistador-entrevistado en la que este último hable libremente sobre la práctica del ApS llevada a cabo: qué se hizo, dónde, cuáles eran sus objetivos, etc.

- Dimensión 2. Sobre el cuestionario y las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias.

En este apartado el entrevistado debe valorar qué las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias que se mostraban en el cuestionario había fortalecido. Esta respuesta sirve como refuerzo a los resultados obtenidos en el propio postest.

- Dimensión 3. Ámbito del empleo.

Aborda cuestiones sobre las habilidades que el entrevistado/alumno ha adquirido con la práctica de ApS sobre empleabilidad y relacionadas como pueden ser el trabajo en equipo, la seguridad en uno mismo, la autoconfianza, la gestión de proyectos, etc.

- Dimensión 4. Ámbito de lo social.

Aborda cuestiones sobre las habilidades que el entrevistado/alumno ha adquirido

con la práctica de ApS sobre la implicación social y comunitaria y relacionadas como pueden ser los valores, la empatía, el respeto, etc.

- Dimensión 5. Ámbito de lo artístico.

Aborda cuestiones sobre la influencia que la práctica de ApS ha tenido sobre el entrevistado/alumno como artista, tales como la creatividad, la motivación, la inspiración, etc.

- Dimensión 6. Valoración global.

Como cierre de la entrevista, y al igual que al inicio de la misma, en este apartado se deja al entrevistado que hable con libertad sobre la totalidad de la experiencia, pudiendo exponer ciertos puntos que pudieran haber quedado pendientes o dando pie al alumno a que haga mención a algo que quiera reseñar, resaltar, preguntar o sugerir (Tabla 32).

Tabla 32. Dimensiones, preguntas y respuestas esperadas durante la entrevista.

Dimensión	Pregunta	Lo que se espera encontrar en la respuesta
1. Contextualización y resumen de la práctica de ApS.	*Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.*	-¿Cuál es el título de su trabajo? -¿Dónde lo realizó? -¿Con quién lo realizó? -¿Cuánto tiempo y esfuerzo le llevó? -¿Cuáles eran los objetivos de su trabajo?
2. Sobre el cuestionario y las competencias.	*Cuestionario sobre competencias. ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?*	-¿Cuáles han sido las competencias que se han adquirido tras la actividad? -¿Tenías carencia en alguna competencia? -¿Piensas que ya tenías alguna competencia adquirida antes de la actividad?
3. Ámbito del empleo.	*¿Qué piensas sobre la empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc. tras realizar la práctica?*	-¿Habías hecho prácticas reales durante el grado? -¿Crees que te ayudará a encontrar trabajo en el futuro? -¿Te sientes más seguro al tener un contacto real con la sociedad? -¿Te ha ayudado a organizar, gestionar y llevar a cabo un proyecto real?
4. Ámbito de lo social.	*¿Qué piensas sobre la implicación social y comunitaria tras realizar la práctica?*	-¿Te ha cambiado tu forma de ver la vida? -¿Habías participado en algo social antes? -¿Cómo te sientes tras ayudar a los que lo necesitan? -¿Volverías a colaborar con alguna asociación? -¿Crees que es importante inmiscuirse con la sociedad? -¿Crees en el papel transformador social de

		arte?
5. Ámbito de lo artístico.	*¿Cómo te ha influido la práctica como artista?*	-¿Te ha motivado o inspirado para trabajar en algo nuevo como artista? -¿Ha enriquecido tu trayectoria artística? -¿Crees en el papel transformador social de arte? -¿Ha ayudado a desarrollar tu creatividad?
6. Valoración global.	Háblame sobre tu valoración total de la experiencia.	-¿Ha sido positiva la experiencia? -¿Seguirías colaborando con asociaciones? -¿Conocías el ApS? -¿Te ha resultado fácil, difícil, corta, larga...? -¿Quieres contarme algo de lo que no hayamos hablado?

El proceso de recogida de los datos no necesita una exhaustiva explicación de la temporalización ya que todo este se llevó a cabo al finalizar las prácticas de ApS. Una vez concluidas las experiencias se mandó un correo electrónico a cada uno de los alumnos que rezaba: *Buenas tardes. Estamos dentro del proceso de entrevistas de las prácticas de ApS que has realizado y queremos contar con todas vuestras opiniones. Si os da pereza quedar o vais justos de tiempo, deciros que existe la posibilidad de realizar la entrevista telefónicamente o a través de Skype y que durará aproximadamente 15 min. Las entrevistas son anónimas y no afectarán de ningún modo a vuestra evaluación sin embargo vuestros comentarios serán de gran ayuda para futuros compañeros vuestros que realicen la práctica de ApS. Os rogamos que os pongáis en contacto conmigo lo antes posible a través del medio que prefiráis.*

Así pues, una vez contamos con el *feedback* y la autorización de prácticamente todos los alumnos procedimos a realizar un filtrado de a quién realizaríamos la entrevista y a quién no.

3.4.2 Descripción de la muestra.

Para la realización de las prácticas de ApS se le ofreció al alumnado la posibilidad de la formación de grupos. Así pues, el alumnado eligió libremente si deseaba realizar la práctica de manera individual, por parejas, tríos, cuartetos o quintetos. Por ello, a la hora de escoger a los participantes de las entrevistas se trató de que éstos fueran una muestra representativa de cada uno de los grupos creados. De este modo podemos encontrar desde entrevistados que realizaron la práctica de manera individual a entrevistados que representan un grupo de cinco componentes.

La distribución del número de participantes en los diferentes grupos fue heterogénea, de este modo, durante el curso 2016/17 se formaron 17 grupos distribuidos de la siguiente manera: 5 personas realizaron la práctica de manera individual, 4 grupos de 2 personas, 5 grupos de 3 personas, 2 grupos de 4 personas y 1 grupo de 5 personas. Durante el curso 2017/18 se formaron 15 grupos distribuidos de la siguiente manera: 4 personas realizaron la práctica de manera individual, 2 grupos de 2 personas, 4 grupos de 3 personas, 2 grupos de 4 personas y 3 grupos de 5 personas.

Todas las entrevistas se realizaron atendiendo a los más estrictos criterios éticos de la investigación cualitativa, como son el consentimiento informado o la confidencialidad (Noreña et al., 2012). También se trató de que la investigación cualitativa tuviera la mayor fiabilidad posible comprobando las transcripciones una y otra vez para evitar errores y siendo transcritas por el propio investigador (Gibbs, 2012).

De los 84 alumnos que realizaron la práctica de ApS se realizó un total de 10 entrevistas de las cuales 2 se llevaron a cabo en el primer curso en el que se realizó la práctica (2016/17) y 8 en el segundo (2017/18) como muestra la figura 72.

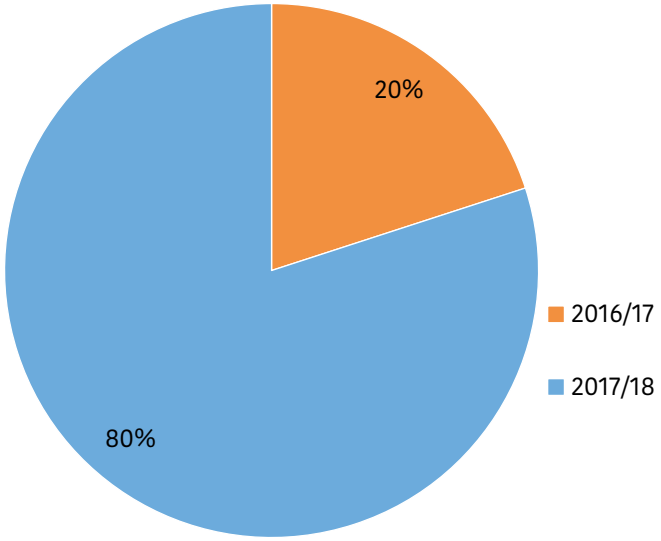


Figura 72. Distribución por cursos de las entrevistas.

La gran mayoría de las entrevistas se realizó de manera telemática: siendo 7 por teléfono, 2 por *skype* y tan sólo 1 de manera presencial (Figura 73).

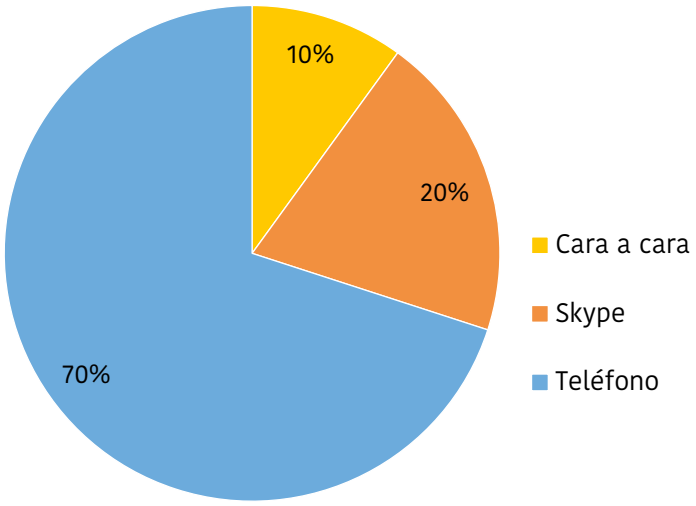


Figura 73. Medio de realización de la entrevista.

Como se indica en la Figura 74, de los 10 entrevistados 3 fueron hombres y 7 mujeres:

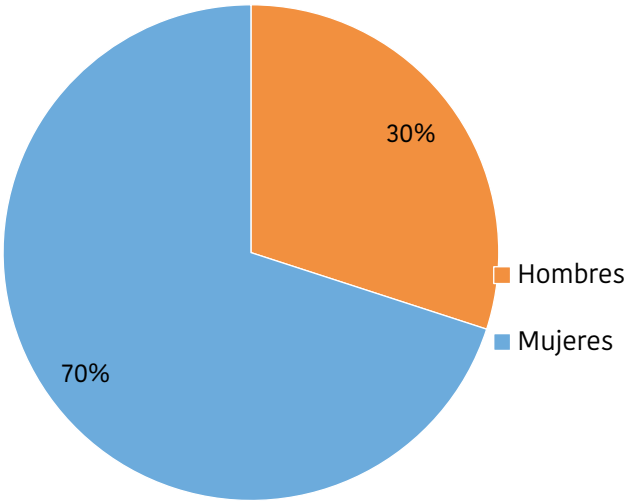


Figura 74. Sexo de los entrevistados.

En cuanto al número de integrantes de los grupos se trató de escoger a un conjunto de entrevistados que formara una muestra representativa de la variedad de dichos grupos, así pues los porcentajes de estos entrevistados quedaron representados según se muestra en el diagrama de la Figura 75.

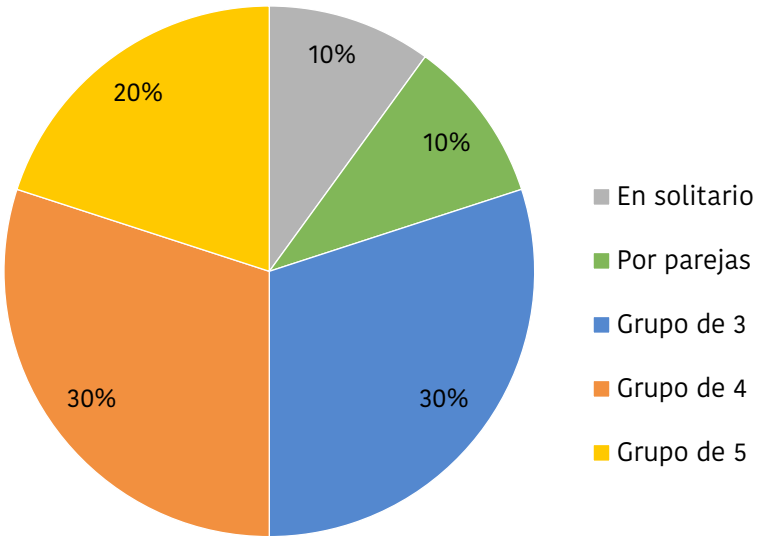


Figura 75. Número de personas que componían los grupos.

La distribución de los participantes quedó de la siguiente manera:

1) Entrevistado 1. Entrevista realizada a un miembro de un grupo de 3 personas en total durante el curso 2016/17 mediante teléfono. Duración: 00:12:16.
2) Entrevistada 2. Entrevista realizada a una alumna que realizó la práctica en solitario durante el curso 2016/17 cara a cara. Duración aproximada: 00:30:00.
3) Entrevistado 3. Entrevista realizada a un miembro de un grupo de 4 personas en total durante el curso 2016/17 cara a cara. Duración: 00:25:00.
4) Entrevistada 4. Entrevista realizada a una miembro de un grupo de 3 personas en total durante el curso 2017/18 mediante teléfono. Duración: 00:16:34.
5) Entrevistada 5.Entrevista realizada a un miembro de un grupo de 4 personas en total durante el curso 2017/18 mediante *skype*. Duración: 00:21:23.
6) Entrevistada 6. Entrevista realizada a un miembro de un grupo de 2 personas en total durante el curso 2017/18 mediante teléfono. Duración: 00:13:45.
7) Entrevistado 7. Entrevista realizada a un miembro de un grupo de 5 personas en total durante el curso 2017/18 mediante *skype*. Duración: 00:09:53.
8) Entrevistada 8. Entrevista realizada a una miembro de un grupo de 4 personas en total durante el curso 2017/18 mediante teléfono. Duración: 00:23:54.
9) Entrevistada 9. Entrevista realizada a una miembro de un grupo de 3 personas en total durante el curso 2017/18 mediante teléfono. Duración: 00:31:04.
10) Entrevistada 10. Entrevista realizada a una miembro de un grupo de 5 personas en total durante el curso 2017/18 mediante teléfono. Duración: 00:21:12.

CAPÍTULO 4

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

4.1 La investigación cuantitativa.

4.1.1 Explicación del método estadístico.

4.1.2 Antes/Después.

4.1.3 Análisis por sexo.

4.1.4 Análisis por edad.

4.1.5 Análisis de la influencia del trabajo simultáneo al estudio del grado.

4.1.6 Análisis de la influencia de la opción preferente para acceder al grado.

4.1.7 Resumen de resultados y conclusiones del análisis de datos.

4.2 La investigación cualitativa.

4.2.1 Descripción de las guías de entrevista.

4.2.2 Resumen de resultados de las entrevistas.

4.3 Diseño y puesta en práctica de proyectos de ApS.

4.3.1 Proyectos de ApS del alumnado llevados a cabo en el contexto de esta tesis.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Datos obtenidos y discusión de las encuestas y entrevistas.

En este apartado explicaremos cómo se llevo a cabo la investigación cuantitativa y cualitativa y expondremos los datos arrojados por ambas investigaciones.

En la parte sobre la investigación cuantitativa veremos, en primer lugar, a través de que método se llevó a cabo el estudio estadístico. A continuación expondremos los resultados arrojados por la investigación realizando la comparativa entre los resultados sobre la adquisición de las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias antes y después de realizar la práctica de ApS sobre las 17 rasgos de interés que ya vimos anteriormente y veremos diferentes comparativas entre diferentes grupos: por sexo, por edad, si el estudiante trabajaba o no, etc.

En la siguiente parte de este apartado conoceremos el estudio cualitativo y cómo a través de la encuesta se llevó a cabo. Veremos cómo diseñar una encuesta que nos ayude a recabar la información que deseamos conocer y expondremos por último los resultados de este estudio.

4.1 La investigación cuantitativa.

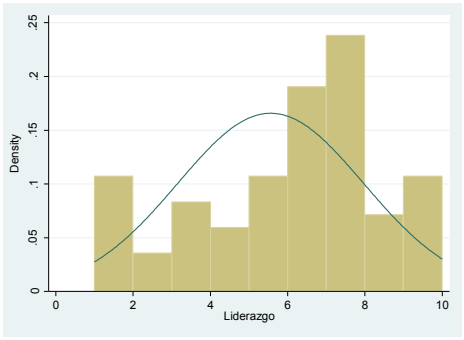
4.1.1 Explicación del método estadístico.

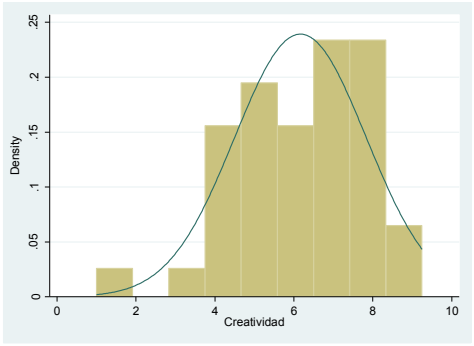
Para estudiar estadísticamente los resultados del cuestionario que pretendía medir el impacto de la metodología ApS sobre el alumnado que la realizó, se midieron las 17 habilidades expuestas anteriormente. En aquellas habilidades evaluadas por medio de varias preguntas, se tomó como valor representativo la media aritmética de todas las respuestas a las preguntas que comprendían dicha habilidad.

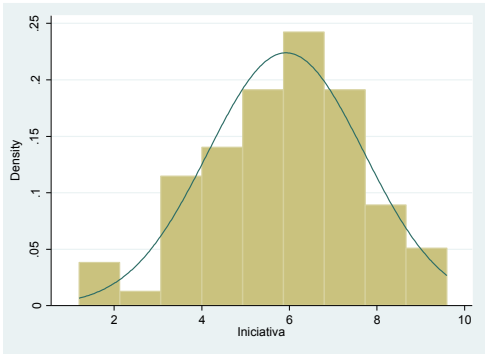
Antes de llevar a cabo los test para comprobar si las diferencias entre los cuestionarios previo y posterior habían sido estadísticamente significativas fue necesario comprobar cómo se distribuían los datos. Al realizar el test de *Shapiro-Wilk* sobre las variables correspondientes a cada habilidad, tanto en el cuestionario anterior como en el posterior, se observó que no todas ellas siguieron una distribución normal. Concretamente, sí siguieron una distribución normal las variables correspondientes a las habilidades “Creatividad” en el cuestionario anterior, “Iniciativa propia y autonomía personal” en el cuestionario anterior, “Trabajo en equipo” tanto en el cuestionario anterior como en el posterior, “Resiliencia”, tanto en el cuestionario anterior como en el posterior, “Manejo de la tecnología y técnicas propias del arte” en el cuestionario anterior, “Sensibilidad medioambiental y patrimonial” en el cuestionario posterior, “Compromiso con la diversidad y la igualdad” tanto en el cuestionario anterior como en el posterior, “Compromiso y responsabilidad social” en el cuestionario anterior, “Autoconfianza”

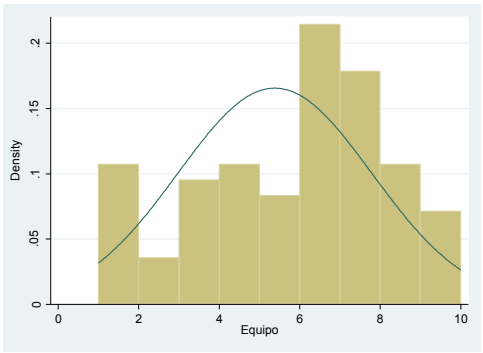
en el cuestionario anterior, “Habilidades en las relaciones personales: empatía y escucha”, tanto en el cuestionario anterior como en el posterior y “Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas”, en el cuestionario anterior. Esto se puede apreciar en la figura 76, donde se plasma con una línea azul la conocida campana de Gauss que siguen las distribuciones normales y con barras grises los histogramas con las frecuencias de respuesta de cada una de las habilidades estudiadas.

Antes

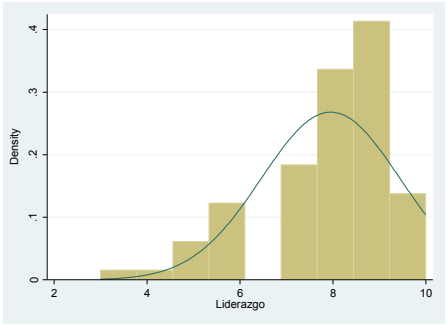


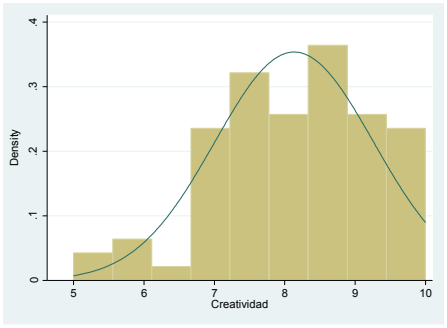


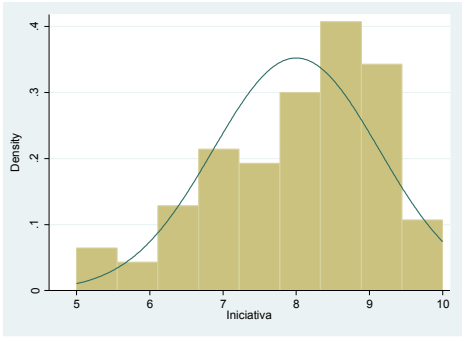


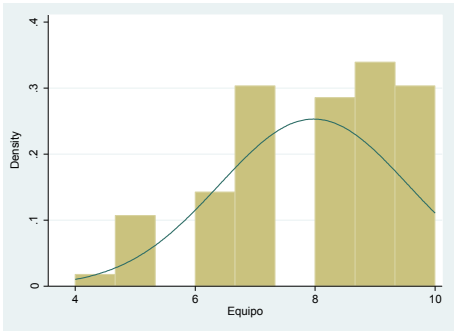


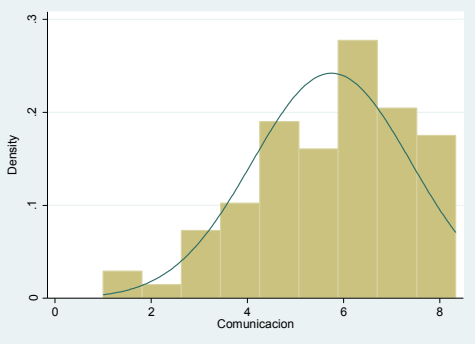
Después

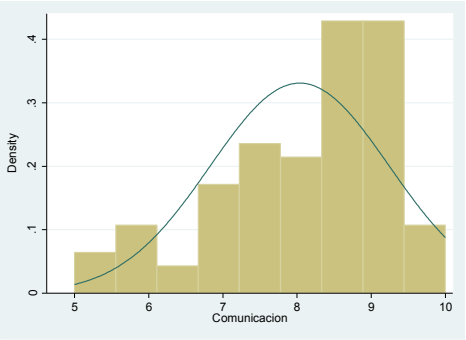


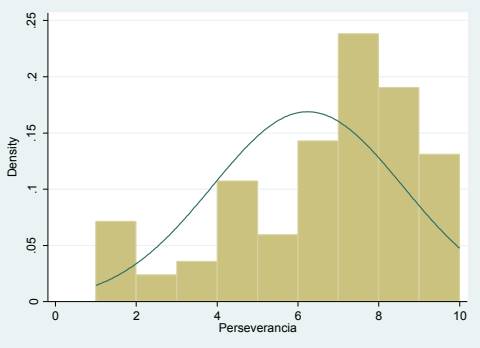


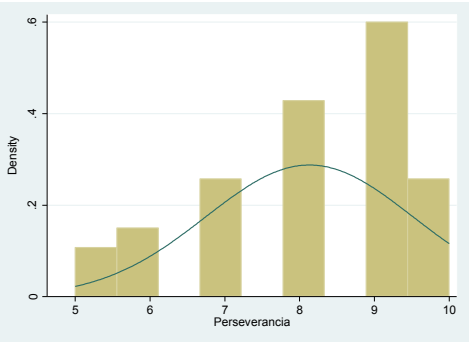


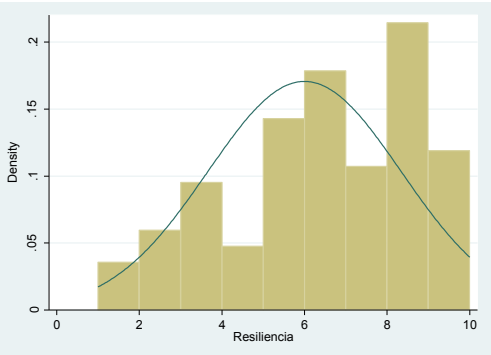


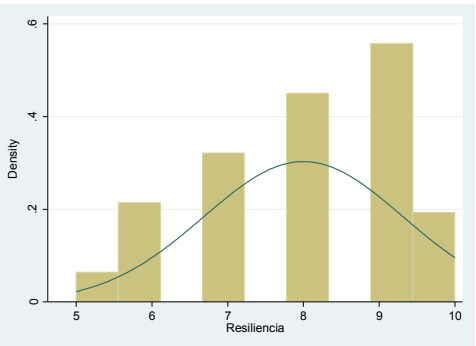

Density
Comunicacion

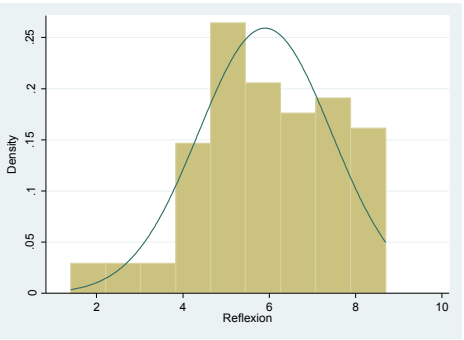

Density
Comunicacion

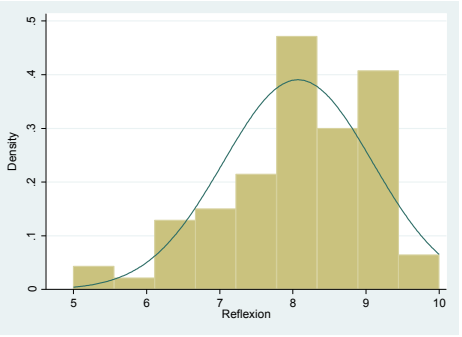

Density
Perseverancia

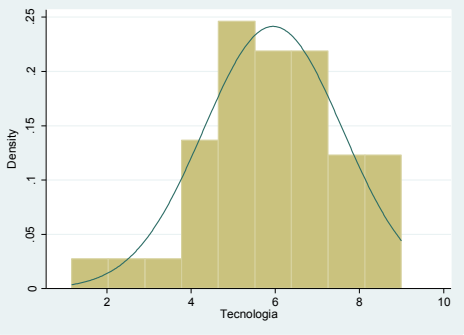

Density
Perseverancia

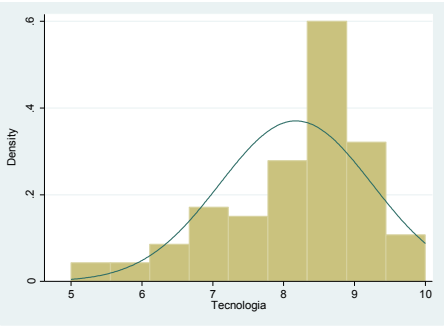

Density
Resiliencia

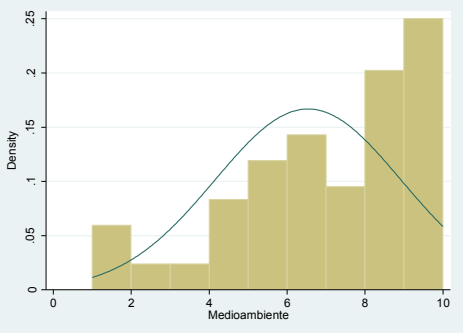

Density
Resiliencia

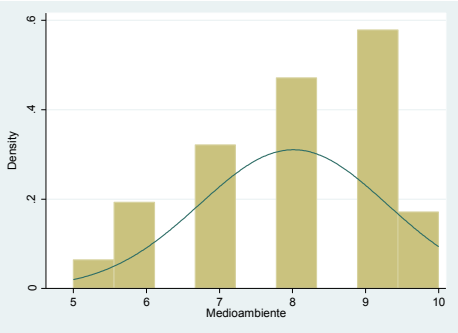

Density
Reflexion

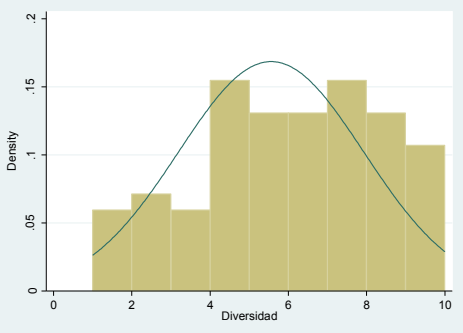

Density
Reflexion

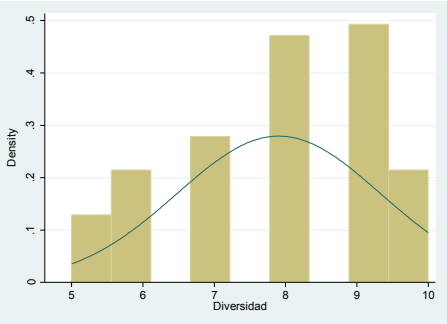

Density
Tecnologia

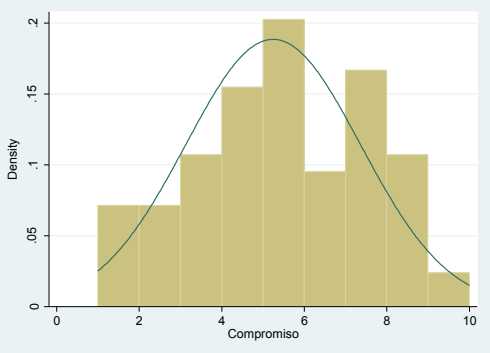

Density
Tecnologia

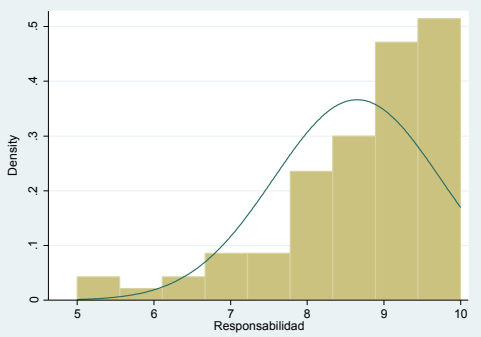

Density
Medioambiente

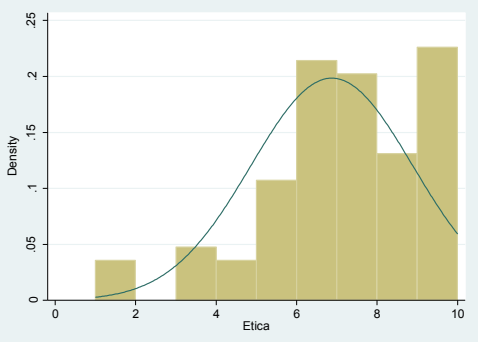

Density
Medioambiente

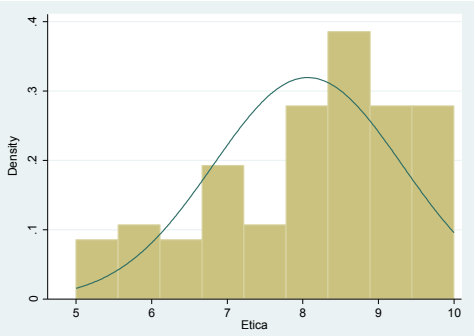

Density
Diversidad

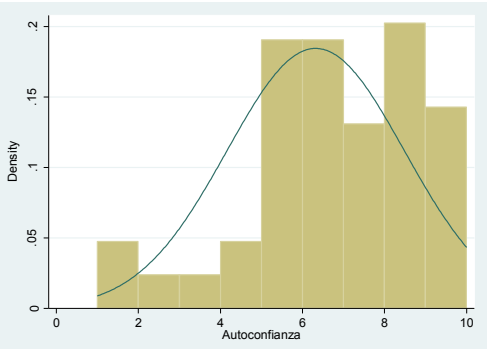

Density
Diversidad

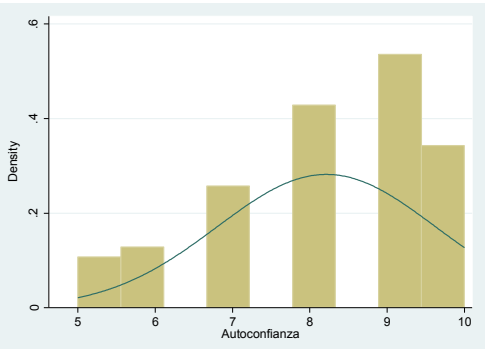

Density
Compromiso


Density
Responsabilidad


Density
Etica


Density
Etica


Density
Autoconfianza


Density
Autoconfianza

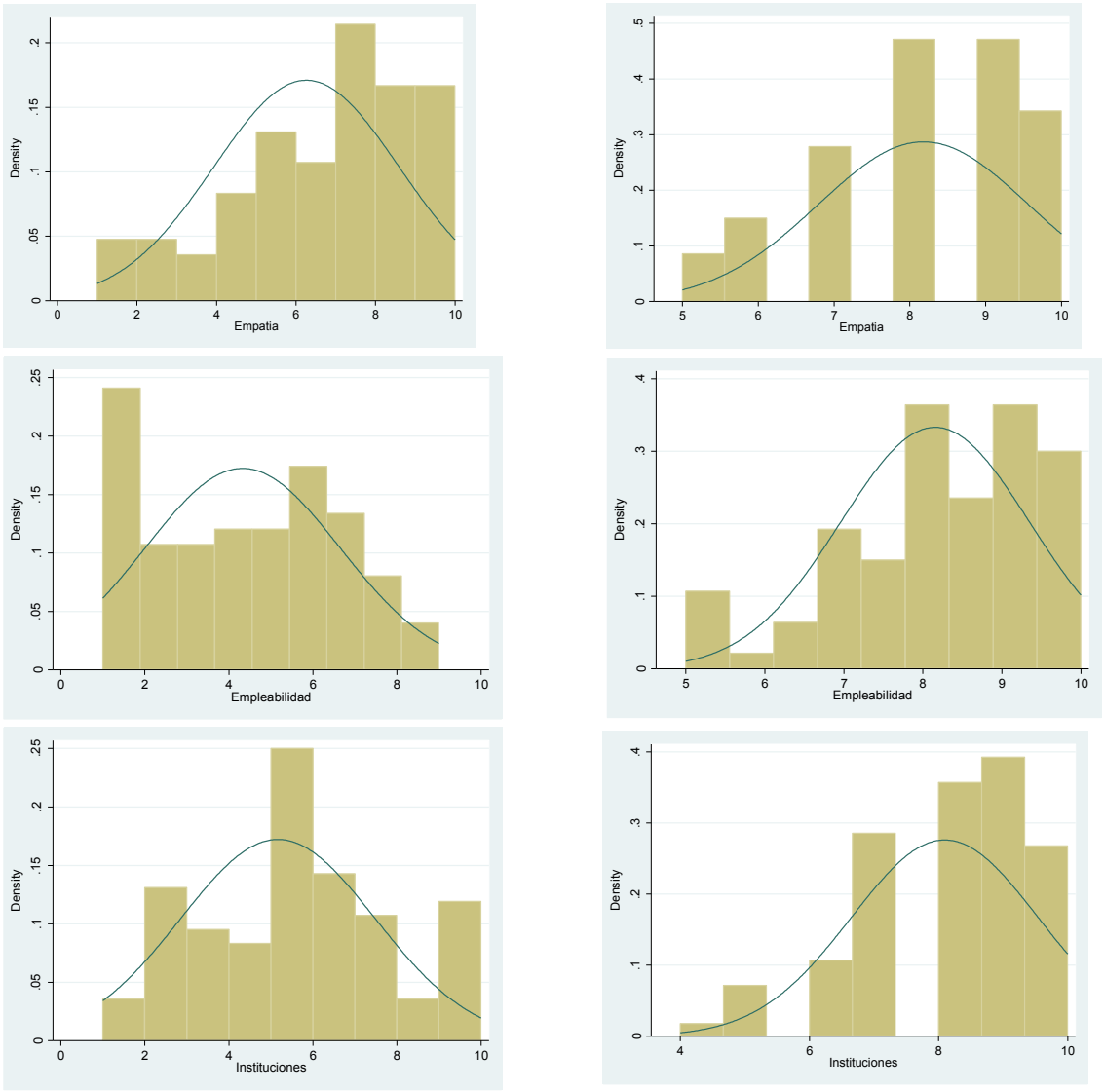


Figura 76. Histogramas de las habilidades o rasgos de interés.

Como no todas las variables se distribuyeron siguiendo la campana de Gauss, para comprobar si las diferencias entre los test habían sido estadísticamente significativas, se llevó a cabo el test de *Wilcoxon*, o prueba de los rangos con signo de *Wilcoxon*, que se utiliza cuando los datos no siguen una distribución normal y además están pareados, es decir, para cada individuo hay dos observaciones, una previa y otra posterior al desarrollo de las prácticas. El test de *Wilcoxon* compara si las diferencias entre los pares de datos siguen una distribución simétrica en torno a un valor y es capaz de determinar si la diferencia entre los resultados de los test realizados en momentos distintos es estadísticamente significativa.

La significación estadística indicaba que los resultados obtenidos mostraban un comportamiento normal. En este estudio, cuando se habla de diferencias

estadísticamente significativas se está indicando que hay evidencia estadística de que la diferencia existe. En la presentación de los resultados mediante tablas, la forma de saber si la diferencia entre las puntuaciones del antes y del después es estadísticamente significativa consiste en fijarse en la columna que expresa el *p-value* o valor-p. El valor-p indica que los datos se encuentran distribuidos de forma homogénea dentro de la muestra. Un valor-p por debajo de 0.05 nos está indicando que la probabilidad de que los resultados no se distribuyan de manera normal es del 5%, por lo que el nivel de confianza en ese resultado es del 95%. Normalmente este es el nivel que se considera adecuado para determinar que los resultados del test son estadísticamente significativos. De la misma manera, si el valor-p es de 0.01, la probabilidad de que los resultados no se encuentren de forma normal es del 1% y el nivel de confianza del 99%. Cuando el valor-p está por encima de 0.1 y, por tanto, el nivel de confianza por debajo del 90%, consideramos que los resultados no son significativos, es decir, entendemos que no hay diferencia estadística.

Para algunas comparaciones se utilizó la prueba *t de Student*, que aunque está ideada para comparar datos que siguen una distribución normal, al tratarse de una muestra de tamaño grande, los resultados obtenidos tienen la suficiente robustez.

4.1.2 Antes/Después.

En este epígrafe examinaremos si el ApS contribuyó a mejorar la auto-percepción que el alumnado del grado de BBAA tenía sobre las 17 habilidades estudiadas en este trabajo. Para conseguir esto se llevó a cabo un análisis antes/después sobre los valores medios en las puntuaciones obtenidas en las 17 habilidades. Además, para conocer si esta mejoría fue uniforme o, por el contrario, variaba en función de determinadas variables de interés, el análisis antes/después global se complementó y desglosó en función de cuatro variables: sexo, edad, si el alumno trabajaba y estudiaba de forma simultánea, y si el alumno escogió el grado de BBAA como primera opción a la hora de realizar la matrícula en la Universidad.

La Tabla 33 refleja el análisis antes/después de los valores medios en los 17 rasgos de interés para el estudio. Tal y como podemos ver, el alumnado participante en las prácticas mostró una mejoría estadísticamente significativa en las 17 habilidades. La mejoría no se distribuyó homogéneamente a lo largo de las 17 habilidades, siendo empleabilidad y compromiso/responsabilidad social las dos las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias con mayor mejoría ya que la diferencia de puntuación entre antes y después era superior a tres puntos. En el lado opuesto de la distribución tenemos a las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias relacionadas con la sensibilidad medioambiental/patrimonial y ética personal. En estas dos habilidades y capacidades relacionadas con las competencias, aunque el programa contribuyó a su mejoría, ésta fue inferior a 1,5

puntos, si bien es cierto que estas dos habilidades y capacidades relacionadas con las competencias partían de niveles altos previamente al desarrollo del ApS, por lo tanto es lógico que su grado de mejora fuera inferior al de otras habilidades y capacidades relacionadas con las competencias cuyos niveles iniciales eran sensiblemente más bajos.

Tabla 33. Análisis Antes/Después

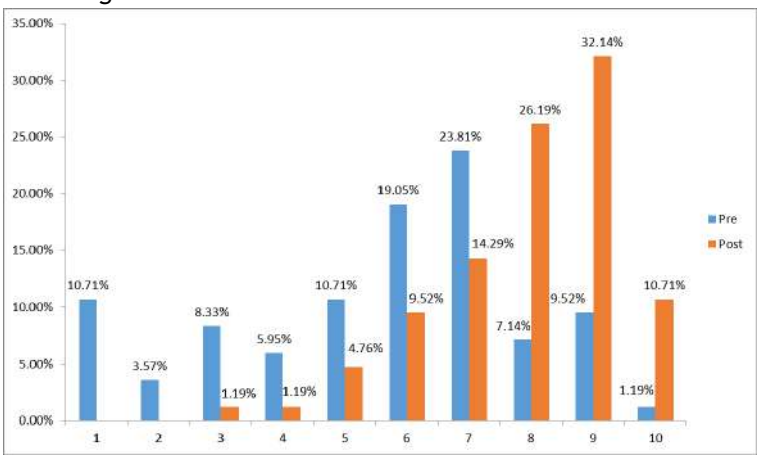
Rasgo de interés	Tratamiento	Media	Diferencia	Estadístico T	Valor-p
Liderazgo	Pre	5.56	2.39	9.48	0.000
	Post	7.95			
Creatividad	Pre	6.17	1.97	15.30	0.000
	Post	8.13			
Iniciativa propia	Pre	5.92	2.08	13.88	0.000
	Post	8.00			
Trabajo equipo	Pre	5.38	2.60	10.19	0.000
	Post	7.98			
Habilidades de comunicación	Pre	5.75	2.29	15.39	0.000
	Post	8.04			
Perseverancia	Pre	6.24	1.89	8.33	0.000
	Post	8.13			
Resiliencia	Pre	6.00	2.00	8.19	0.000
	Post	8.00			
Capacidad reflexiva, analítica e investigadora	Pre	5.90	2.17	19.47	0.000
	Post	8.07			
Manejo de las técnicas propias del Arte	Pre	5.95	2.22	19.09	0.000
	Post	8.17			
Sensibilidad medioambiental y patrimonial	Pre	6.54	1.48	6.17	0.000
	Post	8.01			
Compromiso con la diversidad y la igualdad	Pre	5.56	2.35	9.73	0.000
	Post	7.90			
Compromiso y responsabilidad social	Pre	5.24	3.40	18.19	0.000
	Post	8.65			
Ética personal	Pre	6.88	1.19	6.01	0.000
	Post	8.07			
Autoconfianza	Pre	6.32	1.89	8.81	0.000
	Post	8.21			
Habilidades interpersonales	Pre	6.26	1.92	8.43	0.000
	Post	8.18			
Empleabilidad	Pre	4.33	3.83	18.87	0.000
	Post	8.15			

Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas	Pre	5.17	2.93	12.58	0.000
	Post	8.10			

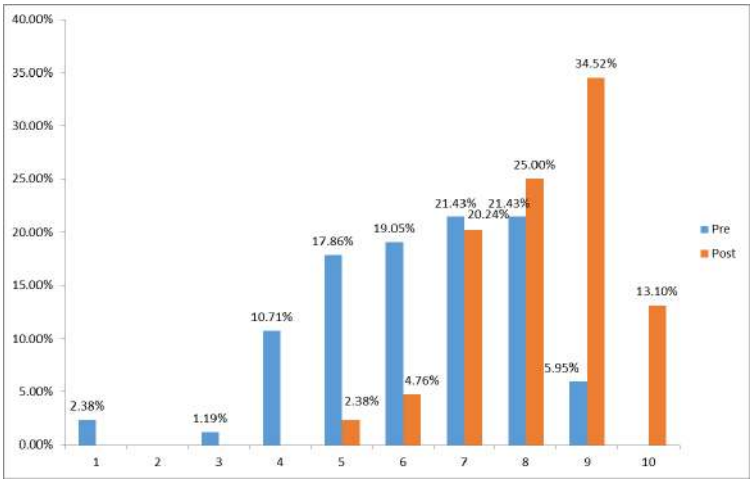
La tablas de este epígrafe están construidas de forma que en la primera columna aparece la habilidad correspondiente, en la segunda columna (Tratamiento) si se trata del cuestionario previo (pre) o posterior (post), en la tercera columna (Media) el valor obtenido en el cuestionario previo y posterior respectivamente, en la cuarta columna (Estadístico T) el valor que toma el estadístico de la *T de Student* que se utiliza para inferir los resultados, y en la quinta columna el valor-p, es decir, la probabilidad de que los resultados obtenidos se deban al azar.

En la Figura 77 se muestran las gráficas de histogramas correspondientes a los datos anteriores.

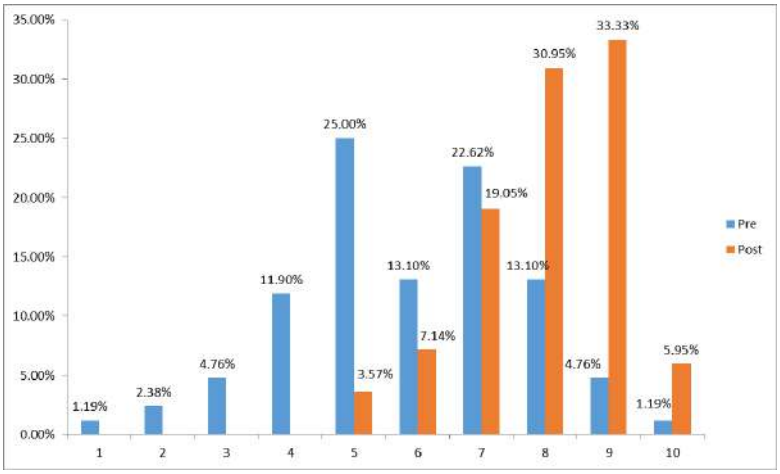
Liderazgo



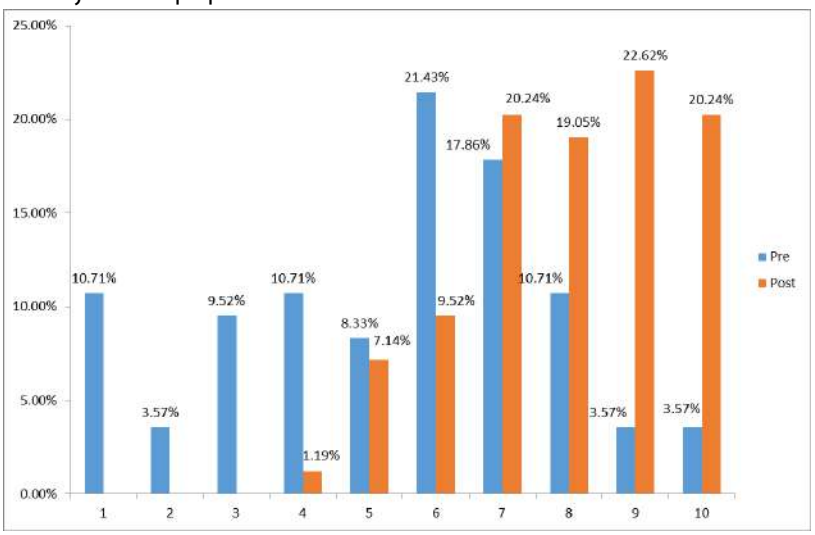
Creatividad



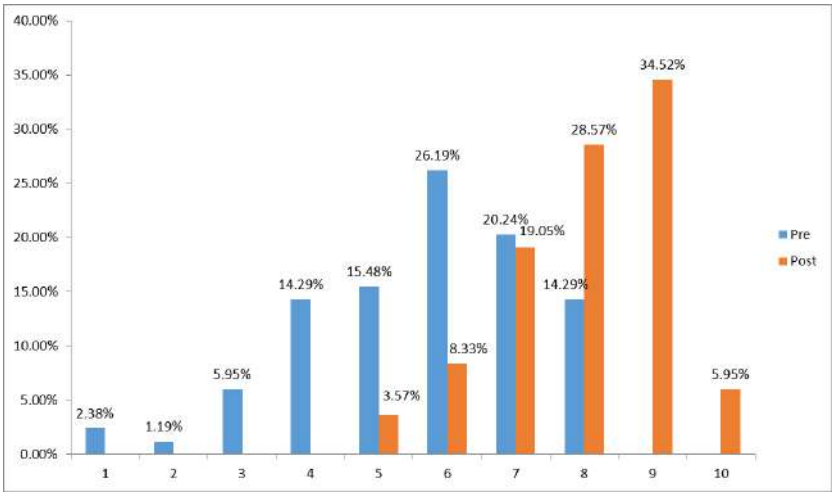
Iniciativa propia y autonomía personal



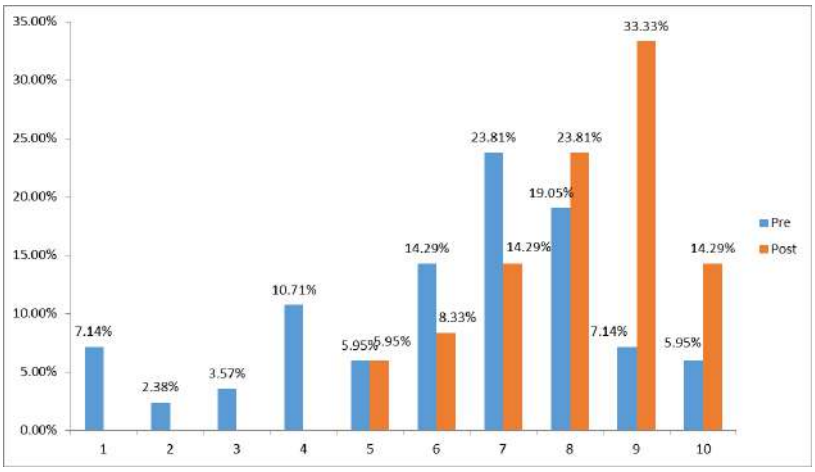
Trabajo en equipo



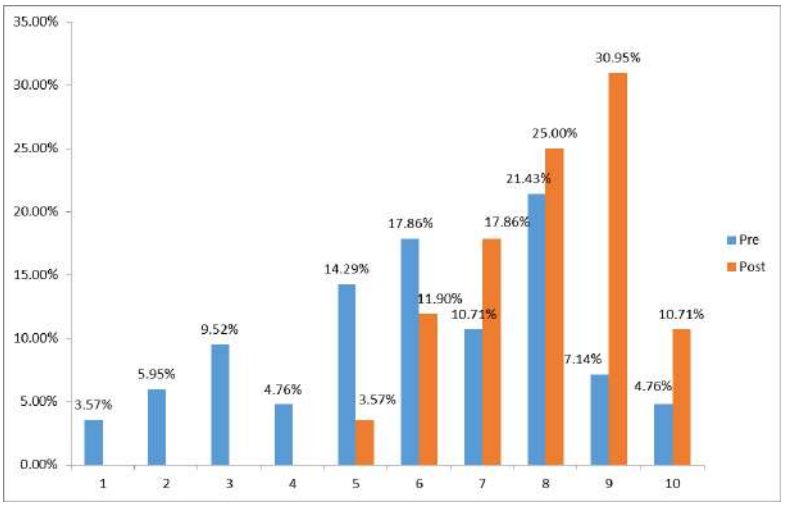
Habilidades de comunicación



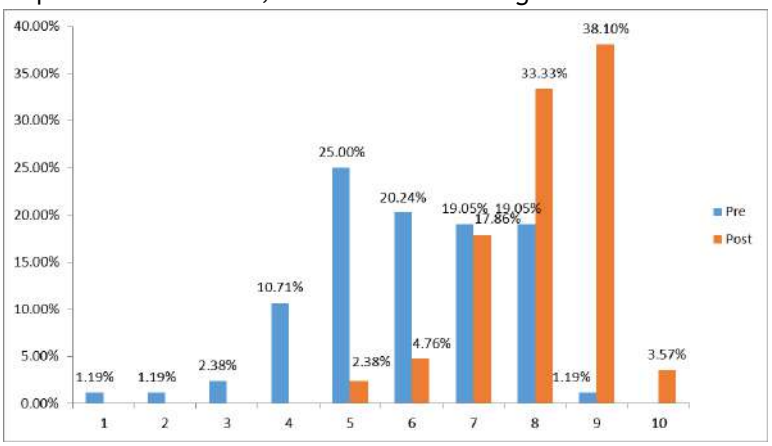
Perseverancia / constancia



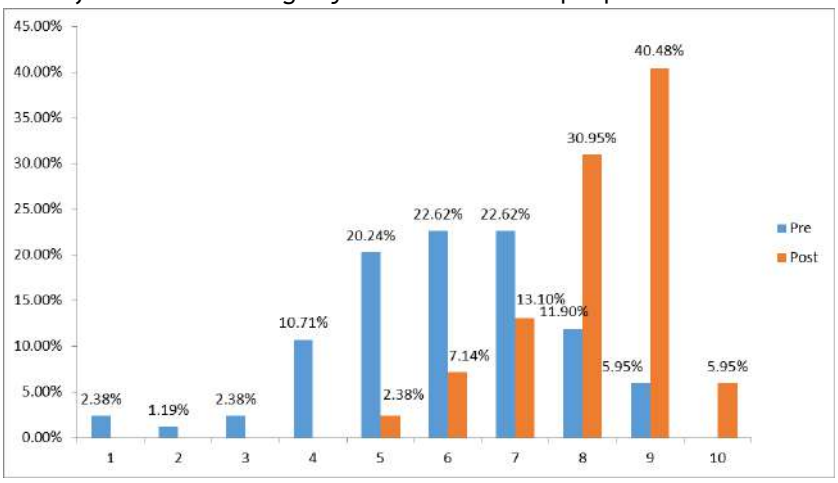
Resiliencia



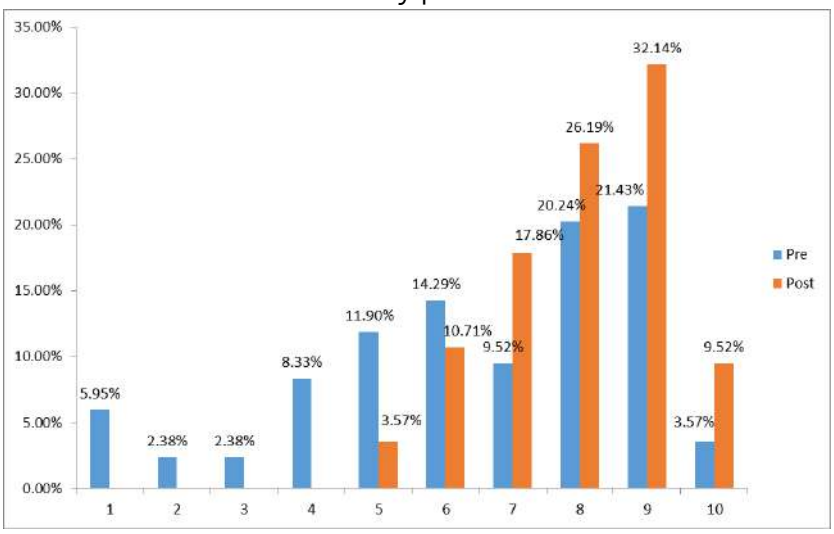
Capacidad reflexiva, analítica e investigadora



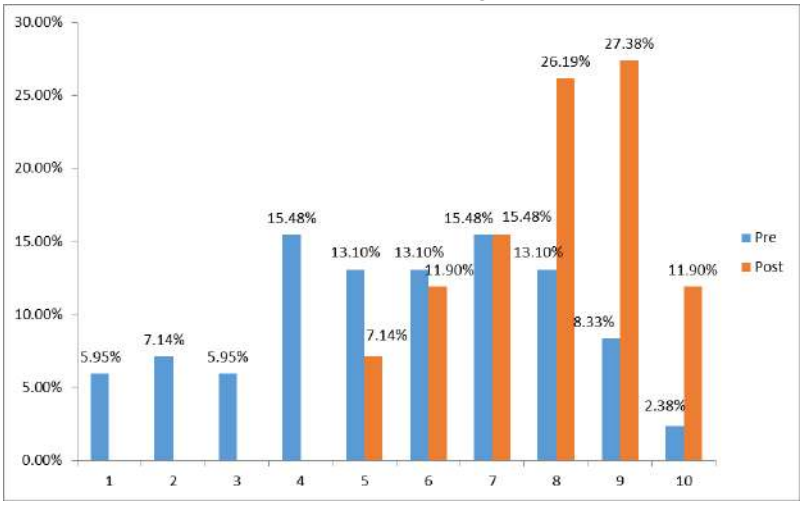
Manejo de la tecnología y de las técnicas propias del arte



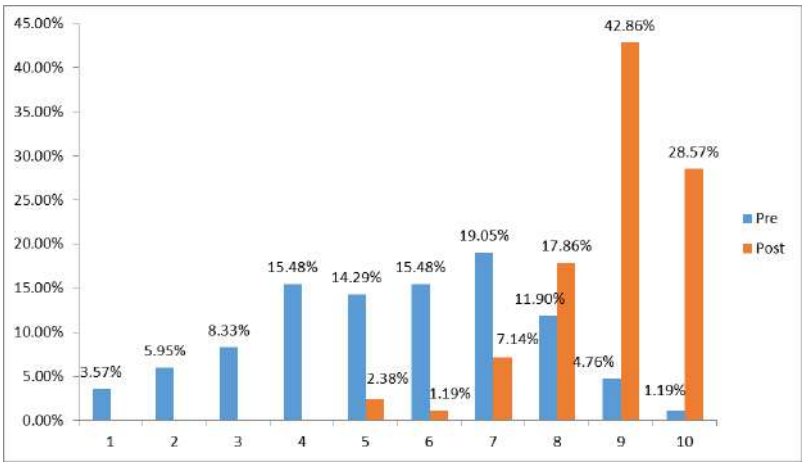
Sensibilidad medioambiental y patrimonial



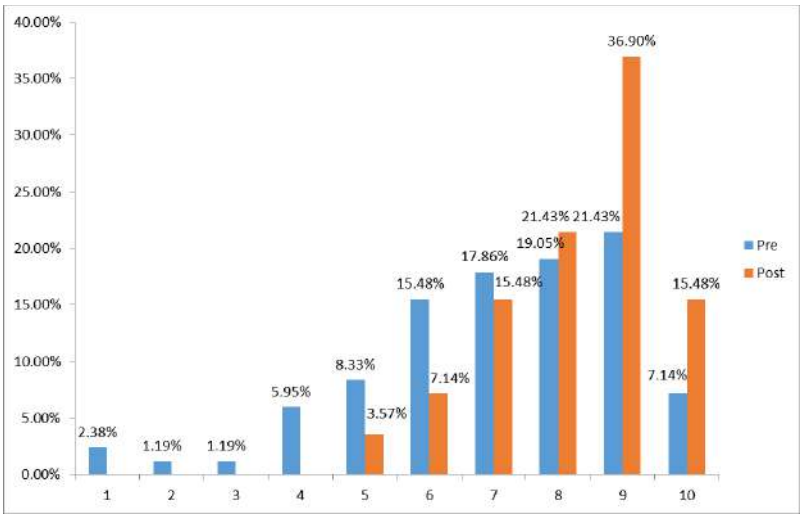
Compromiso con la diversidad y la igualdad



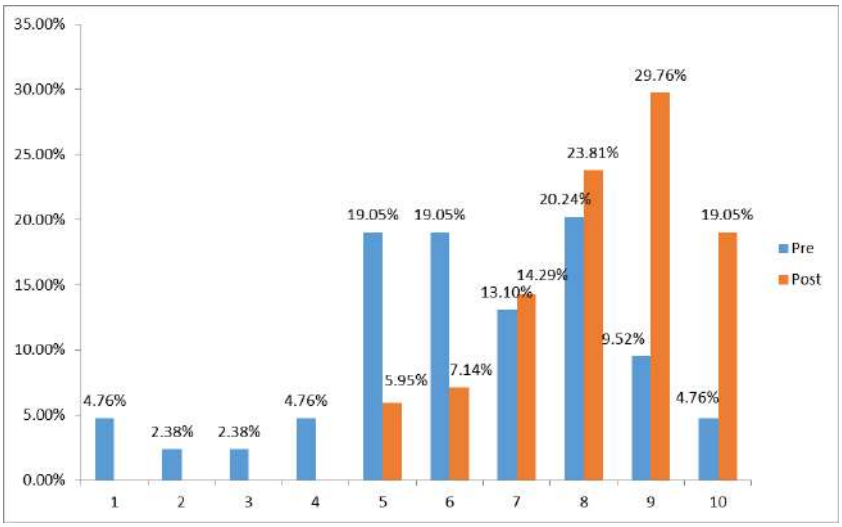
Compromiso y responsabilidad social



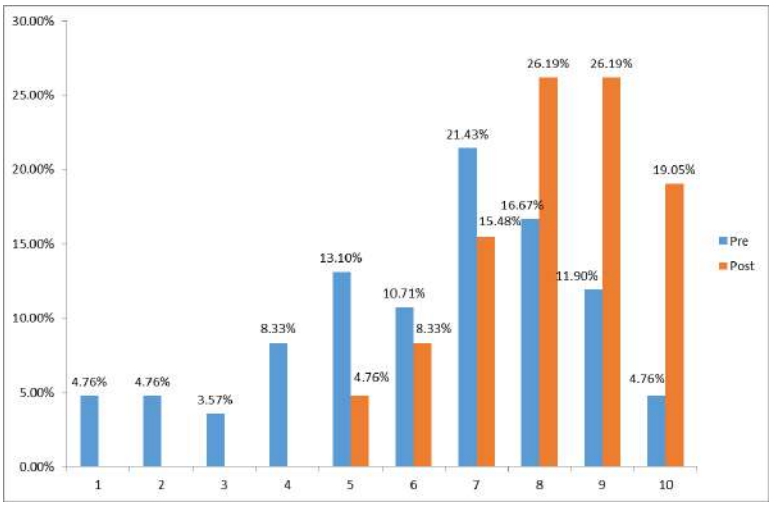
Ética personal



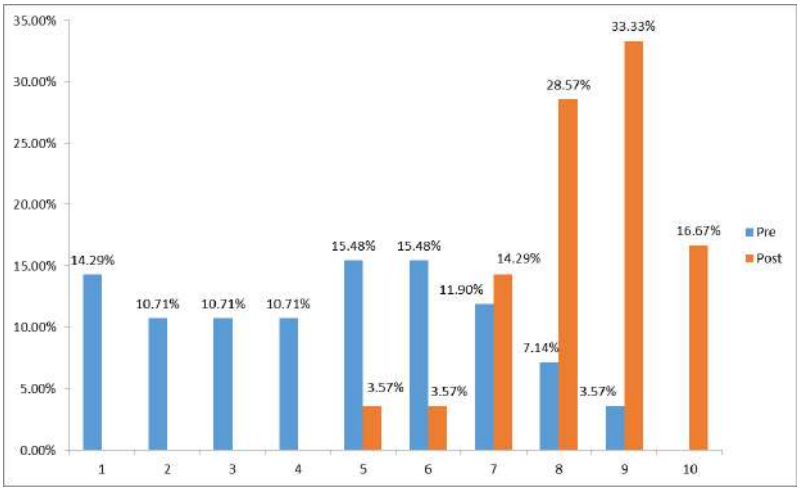
Autoconfianza



Habilidades para las relaciones interpersonales: empatía y escucha



Empleabilidad



Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas

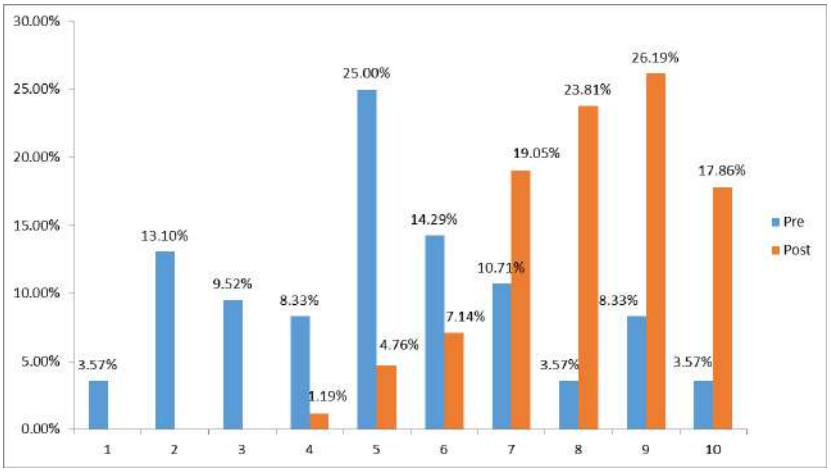


Figura 77. Gráficas de histogramas pre y postest.

4.1.3 Análisis por sexo.

Las Tablas 34 y 35 muestran el análisis antes/después para los 17 rasgos en función del sexo del encuestado. Para ambos sexos ser observó una mejora estadísticamente significativa en todas las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias, sin predominancia clara de ningún sexo. Por un lado, los hombres experimentaron una mayor mejora en habilidades y capacidades relacionadas con habilidades y capacidades relacionadas con las competencias como liderazgo, conocimientos específicos sobre instituciones artísticas o empleabilidad, mientras que las mujeres progresaron más en habilidades como trabajo en equipo, perseverancia o ética personal (referencias y comentar porqué las diferencias….).

Como se ha dicho, en el caso del alumnado masculino, las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias que más mejoraron entre antes y después de cursar las prácticas fueron, por este orden: empleabilidad, compromiso/responsabilidad social y conocimientos específicos sobre instituciones artísticas. Estas habilidades obtuvieron una puntuación, en promedio, por debajo de 5 y, gracias al programa ApS, aumentaron hasta situarse por encima de 8.

Al igual que sucedió con los varones, las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias de empleabilidad, y compromiso y responsabilidad social fueron las que más mejoraron gracias a las prácticas en el género femenino, subiendo en más de tres puntos con respecto a antes del programa. La competencia ética personal no mostró una gran mejoría ni para hombres ni para mujeres, mientras que la competencia perseverancia mejoró de forma leve en el sexo masculino, al igual que la capacidad de sensibilidad medioambiental y patrimonial en el caso femenino.

Tabla 34. Análisis Antes/Después (Hombres)

Rasgo de interés	Tratamiento	Media	Diferencia	Estadístico T	p-value
Liderazgo	Pre	5.04	2.96	6.71	0.0000
	Post	8.00			
Creatividad	Pre	6.08	2.11	7.84	0.0000
	Post	8.19			
Iniciativa propia	Pre	5.83	2.15	6.58	0.0000
	Post	7.98			
Trabajo equipo	Pre	5.78	2.15	4.51	0.0001
	Post	7.93			
Habilidades de comunicación	Pre	5.68	2.28	8.34	0.0000

	Post	7.96			
Perseverancia	Pre	6.41	1.56	3.34	0.0026
	Post	7.96			
Resiliencia	Pre	6.22	1.96	3.91	0.0006
	Post	8.19			
Capacidad reflexiva, analítica e investigadora	Pre	5.91	2.22	10.59	0.0000
	Post	8.13			
Manejo de las técnicas propias del Arte	Pre	6.06	2.15	9.15	0.0000
	Post	8.22			
Sensibilidad medioambiental y patrimonial	Pre	6.30	1.70	3.39	0.0023
	Post	8.00			
Compromiso con la diversidad y la igualdad	Pre	5.63	2.22	4.38	0.0002
	Post	7.85			
Compromiso y responsabilidad social	Pre	4.93	3.70	10.76	0.0000
	Post	8.63			
Ética personal	Pre	7.04	1.04	2.72	0.0115
	Post	8.07			
Autoconfianza	Pre	6.04	1.93	4.70	0.0001
	Post	7.96			
Habilidades interpersonales	Pre	6.26	1.93	4.70	0.0001
	Post	8.19			
Empleabilidad	Pre	4.17	4.24	10.73	0.0000
	Post	8.41			
Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas	Pre	4.93	3.37	7.54	0.0000
	Post	8.30			

Tabla 35. Análisis Antes-Después (Mujeres)

Rasgo de interés	Tratamiento	Media	Diferencia	Estadístico T	p-value
Liderazgo	Pre	5.81	2.12	6.99	0.000
	Post	7.93			
Creatividad	Pre	6.21	1.90	13.47	0.000
	Post	8.11			
Iniciativa propia	Pre	5.97	2.04	12.82	0.000
	Post	8.01			
Trabajo equipo	Pre	5.19	2.81	9.40	0.000
	Post	8.00			
Habilidades de comunicación	Pre	5.78	2.29	12.84	0.000
	Post	8.07			
Perseverancia	Pre	6.16	2.05	8.14	0.000
	Post	8.21			
Resiliencia	Pre	5.89	2.02	7.37	0.000
	Post	7.91			
Capacidad reflexiva, analítica e investigadora	Pre	5.90	2.14	16.26	0.000
	Post	8.04			
Manejo de las técnicas propias del Arte	Pre	5.90	2.25	17.12	0.000
	Post	8.15			
Sensibilidad medioambiental y patrimonial	Pre	6.65	1.37	5.22	0.000
	Post	8.02			
Compromiso con la diversidad y la igualdad	Pre	5.53	2.40	9.08	0.000
	Post	7.93			
Compromiso y responsabilidad social	Pre	5.39	3.26	14.69	0.000
	Post	8.66			
Ética personal	Pre	6.80	1.26	5.46	0.000
	Post	8.06			
Autoconfianza	Pre	6.46	1.88	7.42	0.000
	Post	8.33			
Habilidades interpersonales	Pre	6.26	1.91	6.94	0.000
	Post	8.18			
Empleabilidad	Pre	4.40	3.63	15.72	0.000
	Post	8.04			
Conocimientos	Pre	5.28	2.72	10.14	0.000

específicos sobre instituciones artísticas					
	Post	8.00			

4.1.4 Análisis por edad.

Las Tablas 36 y 37 muestran el análisis antes/después en función de la edad del alumno. Concretamente, la Tabla 36 refleja los resultados para los alumnos con 30 o más años, mientras que los resultados para el alumnado de menos de 30 años aparecen en la Tabla 37.

El primer resultado que merece la pena destacar es que en el alumnado con edad inferior a 30 años todas las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias mostraron una mejora estadísticamente significativa; sin embargo, para aquellos alumnos con una edad superior a los 30 años, los cambios observados en las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias de sensibilidad medioambiental/patrimonial y ética personal no fueron estadísticamente significativos. Es digno de mención que el grado de mejora en todas las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias fue mayor en el alumnado menor de 30 años, adquiriendo especial relevancia en las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias y conocimientos específicos sobre instituciones artísticas y sensibilidad medioambiental/patrimonial.

Un análisis detallado de los cambios en cada uno de los dos grupos indica que la capacidad de compromiso/responsabilidad social fue la que más mejoró para el alumnado de 30 o más años seguido de, por este orden, empleabilidad, compromiso/responsabilidad social y conocimientos específicos sobre instituciones artísticas para el alumnado de menos de 30 años.

Tabla 36. Análisis Antes-Después (30 o más años)

Rasgo de interés	Tratamiento	Media	Diferencia	Estadístico T	p-value
Liderazgo	Pre	5.75	2.05	4.88	0.0001
	Post	7.80			
Creatividad	Pre	6.48	1.85	5.90	0.0000
	Post	8.33			
Iniciativa propia	Pre	6.79	1.29	3.82	0.0012
	Post	8.08			
Trabajo equipo	Pre	6.55	1.60	3.47	0.0026
	Post	8.15			
Habilidades de comunicación	Pre	6.12	1.95	6.20	0.0000

	Post	8.07			
Perseverancia	Pre	6.95	1.45	2.53	0.0205
	Post	8.40			
Resiliencia	Pre	6.75	1.20	2.99	0.0075
	Post	7.95			
Capacidad reflexiva, analítica e investigadora	Pre	6.30	1.90	8.79	0.0000
	Post	8.19			
Manejo de las TIC	Pre	6.58	1.83	7.42	0.0000
	Post	8.41			
Sensibilidad medioambiental y patrimonial	Pre	7.55	0.30	0.66	0.5163
	Post	7.85			
Compromiso con la diversidad y la igualdad	Pre	6.30	1.45	3.40	0.0030
	Post	7.75			
Compromiso y responsabilidad social	Pre	5.78	3.13	7.45	0.0000
	Post	8.90			
Ética personal	Pre	7.30	0.80	1.80	0.0871
	Post	8.10			
Autoconfianza	Pre	7.15	0.90	2.39	0.0273
	Post	8.05			
Habilidades interpersonales	Pre	7.15	0.95	2.30	0.0331
	Post	8.10			
Empleabilidad	Pre	5.43	2.80	7.94	0.0000
	Post	8.23			
Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas	Pre	6.45	1.75	3.17	0.0050
	Post	8.20			

Tabla 37. Análisis Antes/Después (Menores de 30 años)

Rasgos de interés	Tratamiento	Media	Diferencia	Estadístico T	p-value
Liderazgo	Pre	5.50	2.50	8.21	0.000
	Post	8.00			
Creatividad	Pre	6.07	2.00	14.46	0.000
	Post	8.07			
Iniciativa propia	Pre	5.65	2.32	15.01	0.000
	Post	7.98			

Trabajo equipo	Pre	5.02	2.91	9.93	0.000
	Post	7.92			
Habilidades de comunicación	Pre	5.64	2.39	14.27	0.000
	Post	8.03			
Perseverancia	Pre	6.02	2.03	8.51	0.000
	Post	8.05			
Resiliencia	Pre	5.77	2.25	7.77	0.000
	Post	8.02			
Capacidad reflexiva, analítica e investigadora	Pre	5.78	2.25	17.50	0.000
	Post	8.03			
Manejo de las técnicas propias del Arte	Pre	5.75	2.35	18.15	0.000
	Post	8.10			
Sensibilidad medioambiental y patrimonial	Pre	6.22	1.84	6.94	0.000
	Post	8.06			
Compromiso con la diversidad y la igualdad	Pre	5.33	2.63	9.39	0.000
	Post	7.95			
Compromiso y responsabilidad social	Pre	5.08	3.49	16.75	0.000
	Post	8.57			
Ética personal	Pre	6.74	1.31	5.96	0.000
	Post	8.05			
Autoconfianza	Pre	6.06	2.20	8.99	0.000
	Post	8.27			
Habilidades interpersonales	Pre	5.98	2.22	8.56	0.000
	Post	8.20			
Empleabilidad	Pre	3.98	4.15	18.10	0.000
	Post	8.13			
Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas	Pre	4.77	3.30	13.95	0.000
	Post	8.06			

4.1.5 Análisis de la influencia del trabajo simultáneo al estudio del grado.

Los resultados del análisis antes/después desglosado en función de si el alumno trabajaba y estudiaba de forma simultánea o si sólo estudiaba, aparecen reflejados en las Tablas 38 y 39, respectivamente. Como podemos ver en ambas tablas, el alumnado experimentó cambios estadísticamente significativos en todas las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias independientemente de si trabajaba o no. En este caso, ningún grupo predominó sobre el otro, si bien en algunas capacidades como sensibilidad medioambiental/patrimonial y compromiso con la diversidad e igualdad, el grado de mejora fue superior en aquellos alumnos que estudiaban y trabajaban; mientras que en otras capacidades como perseverancia o compromiso/responsabilidad social, la mejoría fue más alta en aquellos alumnos que estudiaban y trabajaban al mismo tiempo. En habilidades y capacidades relacionadas con las competencias como liderazgo, capacidad de reflexión, análisis e investigación o autoconfianza, el grado de progreso fue bastante similar en ambos grupos de estudiantes. Merece la pena destacar que en habilidades y capacidades relacionadas con las competencias relacionadas con el mundo laboral como son empleabilidad y trabajo en equipo, el avance fue mayor en el grupo de alumnos que solo estudiaba.

Empleabilidad y compromiso/responsabilidad social son habilidades y capacidades relacionadas con las competencias que más mejoraron en ambos grupos ya que, en promedio, se incrementaron en más de 3 puntos. En el lado opuesto, encontramos la competencia ética personal cuyo incremento se situó en torno a 1 punto.

Tabla 38. Análisis Antes-Después (Estudia y trabaja)

Competencia	Tratamiento	Media	Diferencia	Estadístico T	p-value
Liderazgo	Pre	5.39	2.39	6.72	0.0000
	Post	7.79			
Creatividad	Pre	5.80	2.20	10.60	0.0000
	Post	7.99			
Iniciativa propia	Pre	5.53	2.28	10.90	0.0000
	Post	7.81			
Trabajo equipo	Pre	5.18	2.48	6.30	0.0000
	Post	7.67			
Habilidades de comunicación	Pre	5.41	2.36	10.47	0.0000
	Post	7.78			
Perseverancia	Pre	5.52	2.33	6.88	0.0000
	Post	7.85			
Resiliencia	Pre	5.85	1.97	5.08	0.0000
	Post	7.82			

Capacidad reflexiva, analítica e investigadora	Pre	5.69	2.18	11.91	0.0000
	Post	7.87			
Manejo de las técnicas propias del Arte	Pre	5.66	2.28	11.76	0.0000
	Post	7.94			
Sensibilidad medioambiental y patrimonial	Pre	6.30	1.30	3.79	0.0006
	Post	7.61			
Compromiso con la diversidad y la igualdad	Pre	5.39	2.21	6.87	0.0000
	Post	7.61			
Compromiso y responsabilidad social	Pre	4.86	3.68	12.28	0.0000
	Post	8.55			
Ética personal	Pre	6.41	1.41	4.03	0.0003
	Post	7.82			
Autoconfianza	Pre	6.33	1.91	6.99	0.0000
	Post	8.24			
Habilidades interpersonales	Pre	5.67	1.97	5.28	0.0000
	Post	7.64			
Empleabilidad	Pre	4.18	3.70	13.39	0.0000
	Post	7.88			
Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas	Pre	4.82	2.82	8.07	0.0000
	Post	7.64			

Tabla 39. Análisis Antes-Después (Estudia pero no trabaja)

Rasgos de interés	Tratamiento	Media	Diferencia	Estadístico T	p-value
Liderazgo	Pre	5.67	2.39	6.86	0.0000
	Post	8.06			
Creatividad	Pre	6.41	1.82	11.22	0.0000
	Post	8.23			
Iniciativa propia	Pre	6.18	1.94	9.46	0.0000
	Post	8.12			
Trabajo equipo	Pre	5.51	2.67	7.94	0.0000

	Post	8.18			
Habilidades de comunicación	Pre	5.97	2.24	11.31	0.0000
	Post	8.20			
Perseverancia	Pre	6.71	1.61	5.38	0.0000
	Post	8.31			
Resiliencia	Pre	6.10	2.02	6.36	0.0000
	Post	8.12			
Capacidad reflexiva, analítica e investigadora	Pre	6.04	2.16	15.27	0.0000
	Post	8.20			
Manejo de las técnicas propias del Arte	Pre	6.14	2.18	14.94	0.0000
	Post	8.32			
Sensibilidad medioambiental y patrimonial	Pre	6.69	1.59	4.86	0.0000
	Post	8.27			
Compromiso con la diversidad y la igualdad	Pre	5.67	2.43	7.15	0.0000
	Post	8.10			
Compromiso y responsabilidad social	Pre	5.49	3.23	13.52	0.0000
	Post	8.72			
Ética personal	Pre	7.18	1.05	4.44	0.0000
	Post	8.23			
Autoconfianza	Pre	6.31	1.88	6.09	0.0000
	Post	8.20			
Habilidades interpersonales	Pre	6.65	1.88	6.51	0.0000
	Post	8.53			
Empleabilidad	Pre	4.42	3.91	13.78	0.0000
	Post	8.33			
Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas	Pre	5.39	3.00	9.62	0.0000
	Post	8.39			

4.1.6 Análisis de la influencia de la opción preferente para acceder al grado.

La Tabla 40 muestra los resultados para el análisis antes/después para aquellos alumnos cuya primera opción fue el grado de BBAA. Asimismo, la Tabla 41 refleja la misma información para el alumnado cuya primera opción no fue el grado de BBAA. Como puede verse en ambas tablas, todas las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias mostraron un ascenso estadísticamente significativo independientemente del tipo de alumno. Comparando el grado de mejora en ambos grupos, no se encontró ningún grupo predominante. Trabajo en equipo, resiliencia o empleabilidad son capacidades cuyo progreso fue mayor en el grupo de alumnos que escogió el grado de BBAA como primera opción; mientras que en capacidades como sensibilidad medioambiental/patrimonial o compromiso/responsabilidad social, el incremento fue superior en el grupo de alumnos que no optaron por el grado de BBAA. Merece la pena destacar que el grado de avance en la competencia conocimientos específicos sobre instituciones artísticas fue mayor en el grupo de alumnos que sí seleccionó el grado de BBAA como su primera opción. Este resultado podría indicar un mayor interés hacia el mundo artístico por parte de este grupo de alumnos.

Empleabilidad y compromiso/responsabilidad social fueron las capacidades que más mejoraron en ambos grupos. En el lado opuesto y como ya vimos en el epígrafe anterior, la competencia ética personal es la que menos mejoró, independientemente de si el alumno optó por el grado de BBAA como primera opción o no.

Tabla 40. Análisis Antes/Después (Primera opción BBAA)

Competencia	Tratamiento	Media	Diferencia	Estadístico T	p-value
Liderazgo	Pre	5.65	2.47	6.97	0.0000
	Post	8.12			
Creatividad	Pre	6.31	1.95	12.24	0.0000
	Post	8.25			
Iniciativa propia	Pre	5.82	2.20	12.59	0.0000
	Post	8.02			
Trabajo equipo	Pre	5.22	2.90	8.88	0.0000
	Post	8.12			
Habilidades de comunicación	Pre	5.81	2.35	12.64	0.0000
	Post	8.16			
Perseverancia	Pre	6.35	1.76	6.51	0.0000
	Post	8.12			
Resiliencia	Pre	5.94	2.20	6.60	0.0000
	Post	8.14			

Capacidad reflexiva, analítica e investigadora	Pre	5.95	2.23	14.06	0.0000
	Post	8.18			
Manejo de las técnicas propias del Arte	Pre	5.98	2.25	14.46	0.0000
	Post	8.23			
Sensibilidad medioambiental y patrimonial	Pre	6.78	1.29	4.66	0.0000
	Post	8.08			
Compromiso con la diversidad y la igualdad	Pre	5.65	2.37	7.24	0.0000
	Post	8.02			
Compromiso y responsabilidad social	Pre	5.45	3.25	12.97	0.0000
	Post	8.70			
Ética personal	Pre	7.00	1.17	4.90	0.0000
	Post	8.17			
Autoconfianza	Pre	6.49	2.04	7.43	0.0000
	Post	8.53			
Habilidades interpersonales	Pre	6.16	2.02	6.41	0.0000
	Post	8.18			
Empleabilidad	Pre	4.24	4.03	15.83	0.0000
	Post	8.26			
Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas	Pre	4.71	3.41	12.30	0.0000
	Post	8.12			

Tabla 41. Análisis antes-después (primera opción No BBAA)

Competencia	Tratamiento	Media	Diferencia	Estadístico T	p-value
Liderazgo	Pre	5.42	2.27	6.67	0.0000
	Post	7.70			
Creatividad	Pre	5.95	2.00	9.12	0.0000
	Post	7.95			
Iniciativa propia	Pre	6.08	1.89	7.02	0.0000
	Post	7.97			
Trabajo equipo	Pre	5.64	2.12	5.33	0.0000

	Post	7.76			
Habilidades de comunicación	Pre	5.66	2.18	8.80	0.0000
	Post	7.84			
Perseverancia	Pre	6.06	2.09	5.20	0.0000
	Post	8.15			
Resiliencia	Pre	6.09	1.70	4.86	0.0000
	Post	7.79			
Capacidad reflexiva, analítica e investigadora	Pre	5.82	2.07	14.41	0.0000
	Post	7.89			
Manejo de las técnicas propias del Arte	Pre	5.90	2.18	12.40	0.0000
	Post	8.08			
Sensibilidad medioambiental y patrimonial	Pre	6.15	1.76	4.06	0.0000
	Post	7.91			
Compromiso con la diversidad y la igualdad	Pre	5.42	2.30	6.54	0.0000
	Post	7.73			
Compromiso y responsabilidad social	Pre	4.92	3.65	13.16	0.0000
	Post	8.58			
Ética personal	Pre	6.68	1.23	3.51	0.0000
	Post	7.91			
Autoconfianza	Pre	6.06	1.67	4.80	0.0000
	Post	7.73			
Habilidades interpersonales	Pre	6.42	1.76	5.55	0.0000
	Post	8.18			
Empleabilidad	Pre	4.47	3.52	10.59	0.0000
	Post	7.98			
Conocimientos específicos sobre instituciones artísticas	Pre	5.88	2.18	5.77	0.0000
	Post	8.06			

4.1.7 Resumen de resultados y conclusiones del análisis de datos.

Tras el paso por el periodo de prácticas, los encuestados experimentaron una mejora estadísticamente significativa en los 17 rasgos de interés que se han descrito. Empleabilidad y compromiso y responsabilidad social fueron los dos rasgos en los que el incremento en la auto-percepción del alumnado fue mayor, pues la diferencia en la puntuación entre el cuestionario previo y el posterior fue de 3,83 y 3,40 puntos, respectivamente. En los rasgos de sensibilidad medioambiental y patrimonial y ética personal el aumento fue menor: 1,48 y 1,19 puntos de diferencia más en el postest.

Si se compara los efectos según el sexo del encuestado, observamos que las habilidades de comunicación, la capacidad reflexiva, las interpersonales (empatía y escucha) y la autoconfianza evolucionaron de forma similar en ambos sexos, mientras que la empleabilidad, el conocimiento de instituciones artísticas, el liderazgo, la creatividad, la iniciativa propia, la sensibilidad medioambiental y el compromiso y la responsabilidad social se incrementó más en los hombres. Por el contrario, las prácticas tuvieron mayor efecto en las mujeres en habilidades como el trabajo en equipo, la perseverancia, la resiliencia, el manejo de las tecnologías propias del arte y el compromiso con la diversidad y la igualdad y la ética personal.

La edad de los encuestados parece ser muy relevante, pues los resultados indican que la puntuación en los cuestionarios fue mayor para todos los rasgos de interés en aquellos encuestados que son mayores de 30 años, sobre todo en empleabilidad y en compromiso y responsabilidad social. Los menores avances se produjeron para el grupo de mayores de 30 años en ética personal y sensibilidad medioambiental. Para los menores de 30 años encontramos que también mejoraron preferentemente, aunque en menor grado que sus compañeros, la empleabilidad y el compromiso social, aunque no se encontró ninguna mejora en ética personal ni en sensibilidad ambiental y patrimonial.

Cuando se estudió los efectos del trabajo simultáneo a los estudios, se encontró que, aunque la mejora en las habilidades fue estadísticamente significativa independientemente de si se trabajaba o no simultáneamente, y en algunas capacidades como sensibilidad medioambiental/patrimonial y compromiso con la diversidad e igualdad, el grado de mejora fue superior en aquellos alumnos que estudiaban y trabajaban, mientras que en otras habilidades y capacidades relacionadas con las competencias como perseverancia o compromiso/responsabilidad social, la mejoría fue superior en aquellos alumnos que estudiaban y trabajaban al mismo tiempo. En habilidades relacionadas con el mundo laboral como son empleabilidad y trabajo en equipo, el avance fue mayor en el grupo de alumnos que solo estudiaba, mientras que en rasgos como liderazgo, capacidad de reflexión, análisis e investigación o autoconfianza, el grado de progreso fue bastante similar en ambos grupos de estudiantes.

En cuanto a los beneficios obtenidos según la opción de acceso a BBAA, se encontró que el trabajo en equipo, la Resiliencia y la empleabilidad son habilidades

cuyo progreso fue mayor en el grupo de alumnos que escogió el grado de BBAA como primera opción; mientras que en rasgos como sensibilidad medioambiental/patrimonial y compromiso/responsabilidad social, el incremento fue superior en el grupo de alumnos que no optó por el grado de BBAA. El grado de avance en la competencia conocimientos específicos sobre instituciones artísticas fue mayor en el grupo de alumnos que seleccionó el grado de BBAA como su primera opción. Este resultado podría indicar un mayor interés hacia el mundo artístico por parte de este grupo de alumnos. Empleabilidad y compromiso/responsabilidad social fueron las habilidades y capacidades relacionadas con las que más mejoraron en ambos grupos.

Como curiosidad y para conocer mejor a nuestra muestra mencionar que en una parte del cuestionario previo se interrogó a los alumnos en referencia a la profesión que desearían tener cinco años después de hacer el test. Las respuestas fueron muy variadas:

- 15 encuestados decían verse en la enseñanza, en cualquiera de sus ámbitos
- Otros 15 señalaron que vivirán del arte, en un taller, en un equipo creativo, una academia o como artista plástico
- Otros 10 dijeron que se veían trabajando en diseño
- 7 se veían como animadores
- En fotografía, 4 encuestados
- 10 indicaron que se veían trabajando de ilustrador, 2 como historietistas, 2 como dibujantes de cómics, y otros 2 como concept art
- Como escultores se veían 2
- Uno como tatuador
- Como restauradores, 2
- Como músico 1
- Como actor o actriz, 2.
- En la “gran pantalla”, 1
- Como astronauta, 1
- Trabajando como reconstructor forense, 1
- Como veterinaria, 1
- Como diseñadora de moda,1
- Como mediador artístico, 1
- Trabajando por cuenta propia, 1
- Finalmente, No saben, no contestan: 1

Figura 78. Nube de etiquetas de la profesión deseada.

4.2 La investigación cualitativa.

4.2.1 Descripción de las guías de entrevista.

Tal y como se ha expuesto con anterioridad, sobre la muestra total de 84 participantes en las prácticas de ApS, se seleccionó una muestra de 10 alumnos para realizar las entrevistas. La información a recabar debía ser valiosa para el estudio y por ello las preguntas que se realizasen al entrevistado debían estar minuciosamente medidas.

Así pues, en primera instancia se trató de tener una toma de contacto con el entrevistado, buscado la dimensión de la contextualización y resumen de la práctica de ApS a través de la pregunta *Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.*

En cuanto a la temática de la práctica se encontraron, obviamente, respuestas de lo más variopinto y podríamos reflejar en este análisis tantas respuestas diferentes como entrevistados, aunque sí destacaremos que el 60% de los entrevistados realizó algún tipo de taller relacionado con la práctica artística. Lo mismo ocurre con el centro o institución en el que se llevó a cabo la práctica, las respuestas fueron variadas aunque sí encontramos algunos tipos de centros con mayor porcentaje de recepción de las prácticas, como son los centros de mayores de algún tipo (30%), los centros de la mujer (20%) o el haber trabajado con niños (20%) (Figura 79) .

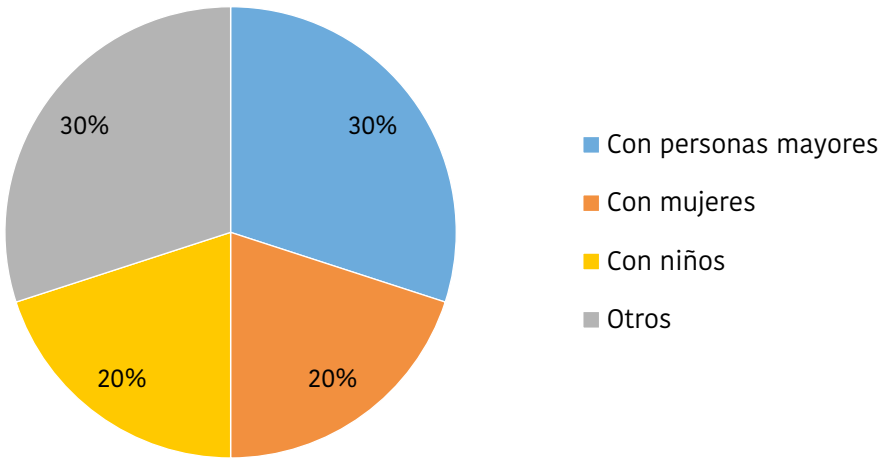


Figura 79. Tipo de colectivo receptor de la práctica de ApS.

Por último, en esta primera cuestión pasamos a analizar en qué ciudad o pueblo se realizó la práctica y tal y de acuerdo a lo esperado la gran mayoría (60%) la realizaron en la capital, en la Murcia capital.

Una vez contextualizada la práctica pasamos a analizar la dimensión sobre el cuestionario y las habilidades y capacidades relacionadas con las competencias. En

este aparatado de la entrevista se les preguntaba sobre el cuestionario sobre habilidades y capacidades relacionadas con las competencias *: ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?,* con el fin de conocer la opinión de los entrevistados sobre cómo la realización del ApS podría haber fortalecido, adquirido, complementado o descubierto algún tipo de habilidad y capacidad relacionada con las competencias. De esta manera hicieron referencia a las siguientes habilidades y capacidades relacionadas con las competencias:

1) Trabajo en equipo
2) Organización
3) Seguridad
4) Autoconfianza
5) Gestión de proyectos
6) Integración del arte en la comunidad
7) Adaptación a nuevos entornos
8) Ayuda, paciencia y escucha
9) Conocer colectivo olvidado

En la Figura 80 podemos se puede ver que la frecuencia más alta encontrada en las entrevistas es la que hace referencia al *Trabajo en equipo*, mencionada en 4 citas y con un porcentaje de frecuencia del 28,57% seguida por *Organización* con 2 citas y un porcentaje de frecuencia del 14,29% y *Ayuda, paciencia y escucha* con 2 citas. El resto de habilidades y capacidades relacionadas con las competencias fueron nombradas una vez en las entrevistas, teniendo un porcentaje de frecuencia del 7,14% cada una.

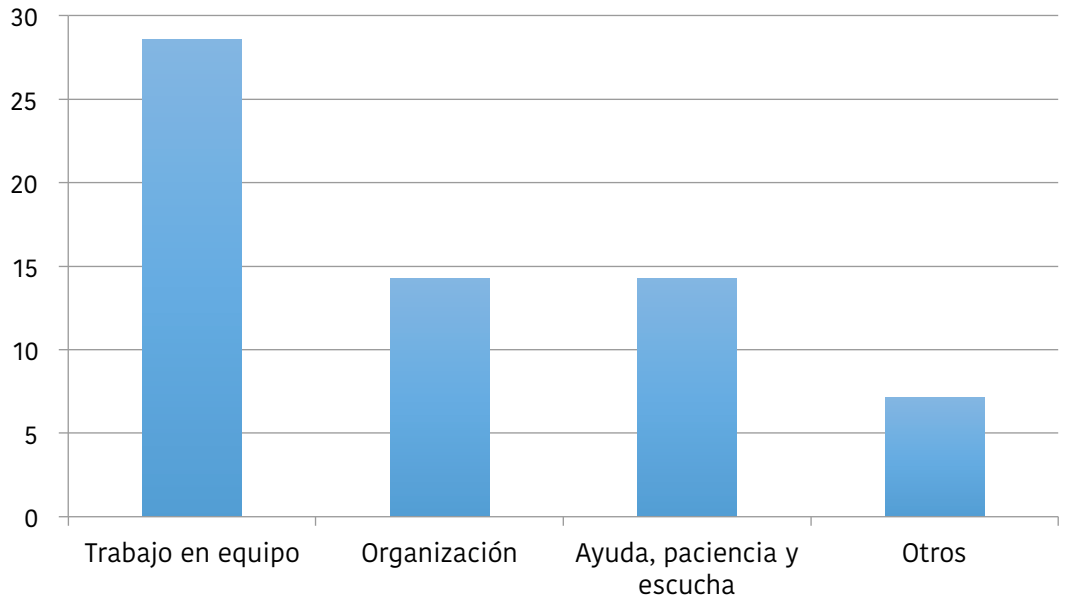


Figura 80. Porcentaje de frecuencia sobre habilidades y capacidades relacionadas con las competencias adquiridas.

La siguiente dimensión que se trató de indagar fue la que hacía referencia al ámbito del empleo dándoles como pie la pregunta *¿Qué piensas sobre la empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc. tras realizar la práctica?* Cabe destacar que en la mitad de las entrevistas (50%) se encontró una mención directa a que las prácticas de ApS creen que pueden aumentar la empleabilidad. En cuanto al resto de entrevistas se hizo mención a otras dimensiones como son:

- Aumenta la empleabilidad pero en otras disciplinas.
- Es positivo trabajar en nuevos proyectos.
- Descubre la vocación.
- Potencia la adaptación.
- Aumenta la autoestima.

Posteriormente se pasó a preguntar sobre la dimensión que hacía referencia al ámbito de lo social mediante la pregunta: *¿Qué piensas sobre la implicación social y comunitaria tras realizar la práctica?* Las respuestas a esta pregunta fueron muy interesante, dado que el 40% de los encuestados responden de algún modo directamente que las prácticas de ApS aumentan la implicación social. Tras esto se encontró otras menciones con un porcentaje de frecuencia más bajo, que hacían referencia a las mujeres, a conocer gente, a que ayudar es bueno o a que es importante trabajar con grupos con riesgo de exclusión social.

En cuanto a la siguiente dimensión se hacía mención al ámbito de lo artístico y se trataba de conseguir la respuesta a través de la pregunta *¿Cómo te ha influido la práctica como artista?* En esta dimensión cabe destacar que el 30% aseguraba que las prácticas de ApS pueden servir para incrementar o enriquecer la creatividad. El otro 60% aseguraba que el ApS sirve para algunas otras cosas como artista y sólo un 10% afirmaba que no cree que el ApS le influya como artista (Figura 81).

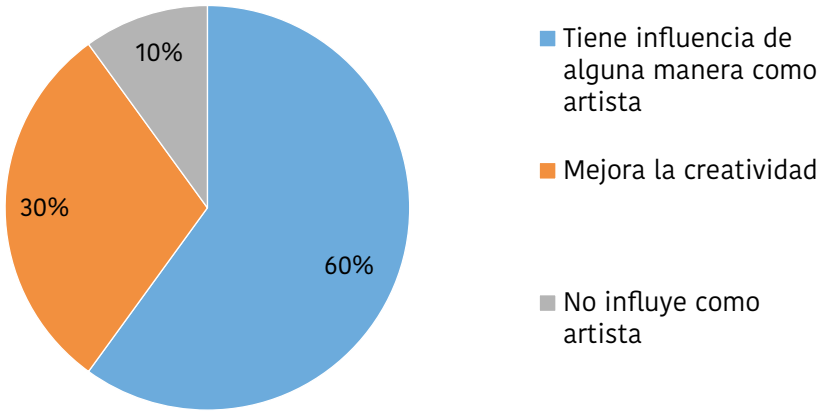


Figura 81. Porcentaje de influencia del ApS como artista.

Por último, pero no menos importante, el estudio trató de indagar la dimensión de la valoración global de la práctica de ApS y para ello el entrevistador propuso: *Háblame sobre tu valoración total de la experiencia.* Es muy reseñable que el 100% de los entrevistados percibieron como positiva la práctica aunque dentro de las respuestas pudimos encontrar diferentes porcentajes de frecuencia en lo que a ciertos matices se refiere. Así pues un 40% de los entrevistados calificaron la experiencia como positiva pero corta y otro 40% la calificó como positiva, motivadora y satisfactoria. El otro 20% restante aunque la calificó como positiva añade que no debería de ser obligatoria, que sería mejor hacerla en otro año del grado en el que se tuviese más tiempo o alguno señaló cierta falta organización.

4.2.2 Resumen de resultados de las entrevistas.

Tal y como se expuso con anterioridad, el análisis de las entrevistas se llevó a cabo con el programa de programa de análisis cualitativo ATLAS.ti, aunque éste, ni ningún otro programa informático del estilo realizan de manera automática el análisis cualitativo, ATLAS.ti ayuda al investigador en tareas que, tradicionalmente se realizaban de forma manual, como la separación en unidades de texto, la codificación, la agrupación, etc. (Rodríguez, 2020). Posteriormente todos estos resultados fueron exportados al programa Microsoft Excel teniendo así una visión mucho más clara de la frecuencia de las citas (Figura 82).

		Dónde hacen las prácticas	
	Ciudad	Centro	Objeto
Entrevista 1	Murcia	mujer	Taller expresión corporal por baile
Entrevista 2	Murcia	Colegio primaria	Escultura plastilina
Entrevista 3	Murcia	mujer	taller pintura
Entrevista 4	Cieza	Mayores	taller fotos y juego estimular memoria
Entrevista 5	Murcia	ASSIDO	Dibujo
Entrevista 6	Murcia	Mayores con Alzh	Taller manualidades
Entrevista 7	Cieza	Mayores	Juego quién es quién
Entrevista 8	Murcia	niños hospitalizados	Taller de dibujo y collage
Entrevista 9	Cartagena	discapacitados mentales	Taller de dibujo y collage
Entrevista 10	?	Astracace	Arte-terápia

Ciudad	Citas	Porcentaje
Murcia	6	60,00%
Cieza	2	20,00%
Cartagena	1	10,00%
Otras	1	10,00%
TOTAL	10	100,00%

Competencias	Citas	Frecuencia
Trabajo en equipo	4	28,57%
organización	2	14,29%
seguridad	1	7,14%
autoconfianza	1	7,14%
gestión de proyectos	1	7,14%
integración del arte en la comunidad	1	7,14%
Adaptación a nuevos entornos	1	7,14%
Ayuda, paciencia y escucha	2	14,29%
Conocer colectivo olvidado	1	7,14%
TOTAL	14	100,00%

Empleabilidad	Citas	Frecuencia
Aumenta la empleabilidad	5	50,00%
Aumenta la empleabilidad pero en otras disciplinas	1	10,00%
Es positivo trabajar en nuevos proyectos	1	10,00%
Descubre la vocación	1	10,00%
Potencie le adaptación	1	10,00%
Aumenta la autoestima	1	10,00%
TOTAL	10	100,00%

Implicación S y C	Citas	Frecuencia
Con mujeres	2	20,00%
Conoce gente	1	10,00%
La aumenta	4	40,00%
ayudar es bueno	1	10,00%
la parte más importante	1	10,00%
importante trabajar con grupos con riesgo de exclusión	1	10,00%
TOTAL	10	100,00%

Influencia artística	Citas	Frecuencia
Intentar que el arte sea entendido por el máximo posible	1	10,00%
Sirve de algo	1	10,00%
Para organizarte	1	10,00%
Incrementa creatividad	1	10,00%
aprecia la creatividad de colectivo especial	1	10,00%
no hay influencia como artista	1	10,00%
enriquece la creatividad	1	10,00%
sirve de repaso	1	10,00%
provechosa	1	10,00%
?	1	10,00%
TOTAL	10	100,00%

Valoración global	Citas	frecuencia
Positiva	10	100%
Matices		
positiva, pero corta	4	
Positiva y motivadora	1	
Positiva y satisfactoria	3	
Positiva, pero no debe ser obligatoria	1	
positiva	1	
Positiva, mejor hacerla otro año de la carrera con más tiempo	1	
positiva, aunque falta organización	1	

Figura 82. Distribución de los porcentajes de las citas en las entrevistas para cada una de las preguntas.

Los resultados de la investigación cualitativa arrojaron que la mayoría de los encuestados realizaron algún tipo de taller artístico en la ciudad de Murcia y que fortalecieron sobre todo la competencia de trabajo en equipo. Por otro lado, la mayoría de los entrevistados afirmaron que las prácticas de ApS pueden mejorar la empleabilidad, la implicación social y la creatividad. Por último podemos concluir que las prácticas de ApS han resultado para el alumnado de BBAA plenamente satisfactorias. Para ayudar a comprender estos resultados se muestra a continuación en la Figura 82.1 una nube de etiquetas en donde el tamaño es mayor para las palabras que aparecen con más frecuencia durante todas y cada una de las entrevistas realizadas.

Figura 82.1. Nube de etiquetas con las palabras con mayor frecuencia.

Como se puede apreciar en un primer vistazo, las palabras que más destacan son “personas”, “trabajo”, “gente”, “bien”... lo que nos da una primera aproximación a los resultados de las opiniones de las prácticas interpretando estas palabras como un alumnado que ha sentido dicha práctica de manera positiva al trabajar con gente.

4.3 Diseño y puesta en práctica de proyectos de ApS.

En el siguiente apartado veremos cómo diseñar y llevar a cabo un proyecto de ApS en base dos tipos de experiencias: por un lado las prácticas de ApS del alumnado de BBAA llevadas a cabo dentro del contexto de este estudio, y por otro, una experiencia personal del doctorando en el extranjero para cumplir el objetivo específico número 4 de este trabajo (realizar una estancia doctoral en Praga para conocer el alcance del ApS en otras instituciones artísticas de Educación Superior fuera de España).

Tal y como ya se ha expuesto en varias ocasiones en este trabajo, los proyectos de ApS pueden llevarse a la práctica dentro de cualquier asignatura (Redondo, 2019) pero habría que tener en cuenta tres elementos esenciales:

- La participación de todos los agentes implicados, sobre todo de los estudiantes.
- Los aprendizajes curriculares específicos de las asignaturas y temas que se está tratando deben estar claros para poder evaluarlos posteriormente.
- Las necesidades de la comunidad deben ser respondidas con actividades solidarias estudiantes, en relación con sus características y su preparación (González, Nicoletti-Altimari y Panaccio, 2010).

Dicho esto, como todo proyecto, los proyectos de ApS cuentan con una serie de etapas y procesos transversales para lograr el éxito del mismo. Son diversos los autores que se hacen eco de la necesidad de establecer unas fases en un proyecto de ApS aunque de igual forma convergen en que estos "itinerarios" no deben ser considerados como un esquema rígido (González, Nicoletti-Altimari y Panaccio, 2010; Tapia, 2012; Catibiela et al., 2018) (Figura 83).

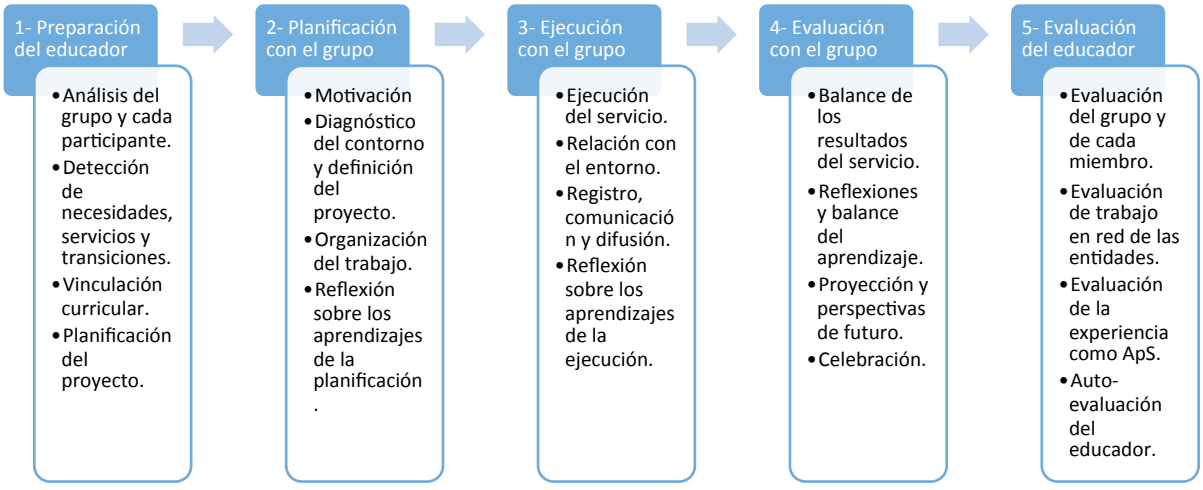


Figura 83. Fases del ApS. Adaptado de Puig et al., 2007.

En esta misma línea de cinco fases destacamos una más que se sintetiza en la Figura 84.

Figura 84. Fases del ApS II. Adaptado de González et al., 2010; Catibiela et al., 2018.

La Figura 86 sintetiza a nuestro juicio lo presentado en las dos figuras anteriores.

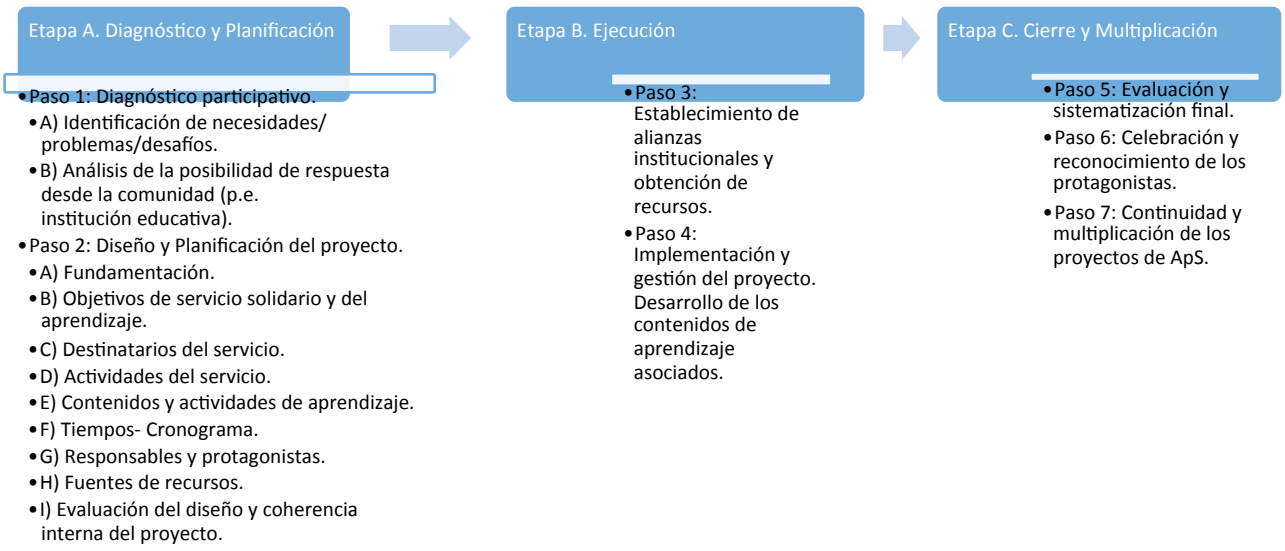


Figura 85. Fases del ApS III. Adaptado de Tapia, 2012.

Este último esquema (Figura 86) resume de manera magistral las etapas de un proyecto de ApS pero a nuestro juicio faltaría ahondar en qué medida la implementación de una experiencia particular se enmarca en la propuesta

pedagógica del centro. Para ello Ierullo (2012) (Figura 87) nos muestra un esquema que nos permite medir y analizar el proceso de institucionalización de un proyecto de ApS.

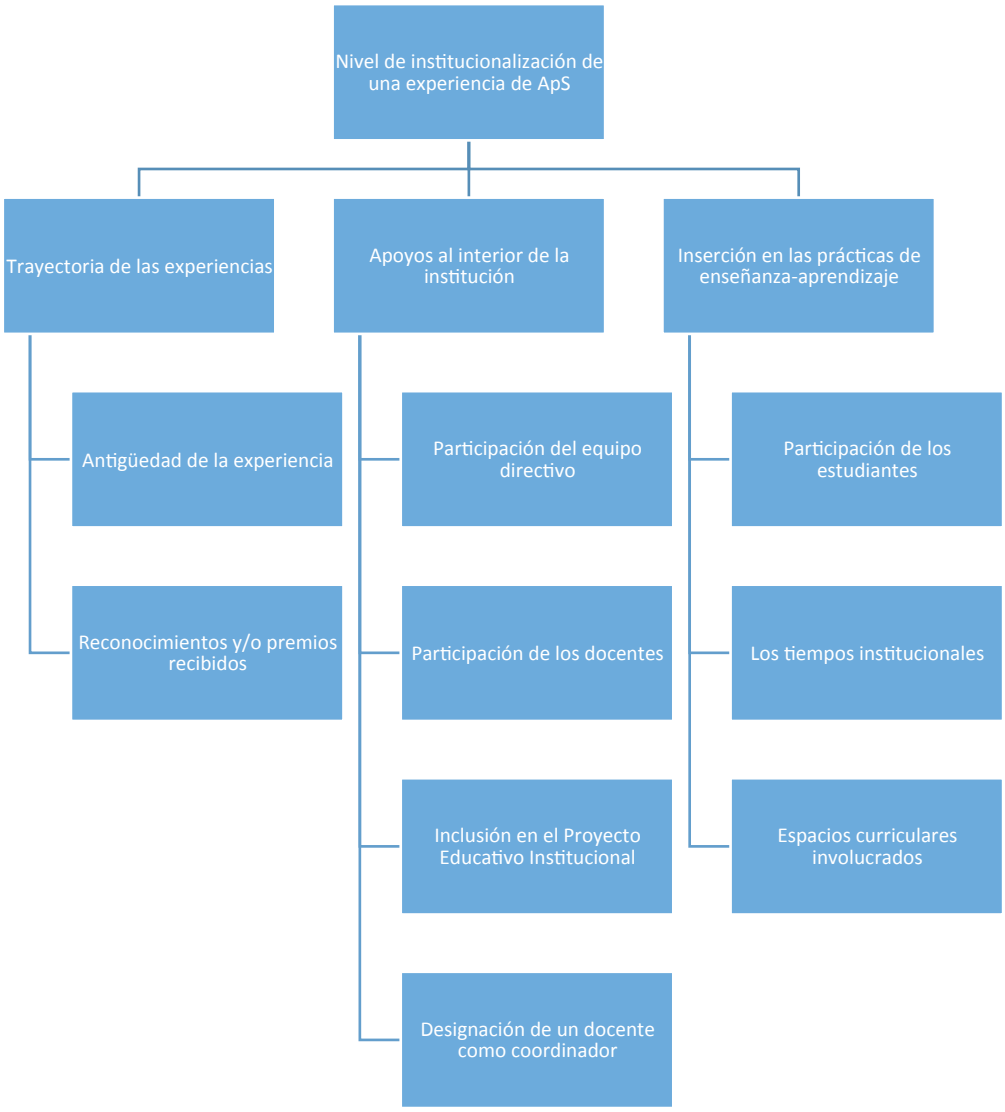


Figura 86. Nivel de institucionalización de una experiencia de ApS. Adaptado de Ierullo, 2012.

Contamos con algunas recomendaciones que Amundarain (2014) recoge para comunicar la labor realizada en proyectos de ApS:

- Dejar que los y las estudiantes cuenten sus propias vivencias.
- Hacer una adecuada descripción visual de los proyectos (sencilla, comprensible por un amplio público...).
- Describir qué es el aprendizaje-servicio en una frase corta.
- Presentar la experiencia haciendo hincapié en la relevancia que ha tenido en los intereses y preocupaciones de la comunidad.
- Presentar evidencias de que el Aprendizaje-Servicio funciona, en claves de objetivos de Aprendizaje y objetivos de Servicio

El proyecto se sustenta sobre los tres pilares metodológicos del ApS según el modelo Howards (2001);

- Aprendizaje significativo: debido a que el alumnado pone en práctica durante la experiencia conocimientos específicos de su titulación.
- Servicio de calidad: ya que se responde a demandas reales de las instituciones y tiene un impacto real y cuantificable.
- Aprendizaje social y cívico: porque el alumnado actúa de manera más activa y cívica en la sociedad tras adquirir formación en valores .

Mayor (2013) nos propone una tabla (Tabla 42) con los elementos constitutivos de los proyectos de ApS:

Tabla 42. Elementos constitutivos de los proyectos de ApS.

ELEMENTOS	PREGUNTAS PARA RESPONDER
Justificación	¿Por qué lo hacemos? Análisis de la realidad. Necesidades sociales...
Participantes	¿Quiénes lo vamos a realizar y a quiénes va dirigido? Alumnado, profesorado, agentes socioeducativos, representantes de entidades sociales, destinatarios...
Objetivos	¿Qué queremos conseguir con esta acción? ¿Qué necesitamos aprender para realizar las actividades?
Actividades	¿Qué vamos a hacer para conseguir los objetivos? Aprendizajes curriculares y acciones relacionadas con el servicio.
Metodología	¿Cómo vamos a realizar las actividades? Pasos a seguir.
Temporalización	¿Cuándo vamos a realizar las actividades? Número de sesiones, días, horarios...
Recursos: humanos, materiales, económicos...	¿Qué recursos necesitamos? ¿Con qué recursos contamos? ¿Cómo podemos conseguir los recursos que nos faltan?
Difusión	¿Qué, a quién y cómo queremos comunicar? Alumnado del colegio, familias, población en general... Medios de comunicación: prensa, radio, T.V. TIC: internet...
Celebración	¿Cómo queremos festejar nuestro trabajo? Actividades festivas de reconocimiento al trabajo realizado.
Evaluación	¿Qué, cómo y por qué hemos aprendido? En relación a los aprendizajes curriculares y en relación al servicio. Debilidades, potencialidad y propuestas de mejora.

Como hemos podido apreciar, articular un proyecto de ApS no es, o no debería de ser, algo que se deje a la improvisación (Mendía, 2016). Podríamos resumir que un proyecto de ApS deberá tener en primer lugar, una doble intencionalidad,

pedagógica y de servicio (Martínez Vivot et al., 2020). En cuanto al proceso de desarrollo, deberá estar articulado en una primera fase que englobe la motivación y planificación. En la segunda fase se debería pasar a la ejecución del proyecto o la práctica en sí. Y por último, en una tercera fase hablaríamos del cierre, una fase para evaluar el proyecto, los alumnos, la viabilidad de continuidad, etc. Podríamos añadir a esta fase (o una cuarta fase) otra evaluación sobre la repercusión del proyecto de ApS en el centro, esto es, qué nivel de institucionalización hemos alcanzado con dicha práctica. Previo a todas estas fases nos gustaría incluir una fase preparatoria o una fase cero en la que habría que preparar a los agentes implicados para la práctica, explicando en qué consiste el ApS y poniendo en contexto y antecedentes a dichos agentes.

4.3.1 Proyectos de ApS del alumnado llevados a cabo en el contexto de esta tesis.

En el siguiente apartado veremos algunos ejemplos de las prácticas de ApS llevadas a cabo por los alumnos de BBAA de la UMU dentro de la asignatura CPDA durante los cursos 2015/16 al 2017/2018.

Tal y como se expuso con anterioridad, previa a la realización de la experiencia de ApS se proporcionó al alumnado un listado de posibles instituciones receptoras de proyectos de ApS (Tabla 43) a fin de facilitar el contacto alumno-institución el cual podía descargarse en la plataforma web *CON3CTA2*. Este listado se seleccionó de la oferta de centros de las Prácticas Externas del Grado en Educación Social de la UMU debido a que la gran mayoría de instituciones que aparecen son sin ánimo de lucro, lugares idóneos para la realización de prácticas de ApS. Participar con estos centros facilitaba mucho el trabajo ya que los mismos conocían o habían ya colaborado con la UMU y por ende estaban acostumbrados a la recepción de alumnado colaborador. Además, otro punto a favor que ayudó a la selección de dicho listado, es que éste cubría casi todas las zonas de la Región de Murcia, por lo que para el alumnado que fuese de diferentes lugares de la geografía murciana existía, seguramente, una posibilidad cercana a su lugar de residencia para realizar un proyecto de ApS.

Por supuesto, tal y como se ha mencionado anteriormente, éste era un listado de posibles instituciones receptoras de proyectos de ApS pero ni mucho menos éstas serían las únicas con las que debían o podían colaborar. En el encabezado del documento que contenía el listado que se le entregaba al alumnado, se hacía hincapié y a la vez se animaba al alumnado a colaborar con cualquier otro tipo de centro o institución que pudiera interesarle por el tipo de usuarios a los que atendiera, por las temáticas que trabajaban o por la cercanía a sus localidades o barrios. Lo importante sería animarlos a poner en marcha su proyecto y visibilizar el potencial del arte para mejorar la sociedad.

Tabla 43. Listado de posibles instituciones receptoras de proyecto de ApS

Institución	Localidad	Web
AFAD-MOLINA. Asociación de Alzheimer	Molina de Segura	
AFAMUR. Asociación de familiares de enfermos de Alzheimer Región de Murcia	Murcia	www.afamur.com
AFEMAR. Asociación de Familiares y Personas con enfermedad mental de la Comarca del Mar Menor.	San Pedro del Pinatar	www.asociacionafemar.blogspot.com
AFEMTO. Asociación de familiares y personas con enfermedad mental de Totana y Comarca	Librilla	www.afemtocentrodedia.com
ASOCIACIÓN CATS (Comité de apoyo a las trabajadoras del sexo)	Murcia	www.asociacioncats.org
Asociación de Alzheimer y otras Demencias Lorca	Lorca	www.alzheimerlorca.org
ASPANPAL. Asociación de padres de niños con problemas audición y lenguaje	Murcia	www.aspanpal.org
ASTRADE. Asociación para la atención de personas con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo de la Región de Murcia	Ribera de Molina (Molina Segura)	www.astrade.es
Ayuntamiento de Cieza. Centro Servicios Sociales	Cieza	www.cieza.es
Ayuntamiento de Lorca. Concejalía de Política Social del Mayor	Lorca	www.lorcamayor.lorca.es
Ayuntamiento de Murcia. Centro de Formación e Iniciativas de Empleo	Ctra. Mazarrón km. 3 El Palmar	www.empleo.es
Ayuntamiento de Murcia. Concejalía Bienestar Social y Sanidad	Murcia	www.murcia.es/ServiciosSociales/ssociales.asp
Ayuntamiento de Murcia. Servicio de Juventud	Murcia	www.informajoven.org/juventud/proyectoseuropeo.asp
Caritas Diócesis de Cartagena- Murcia	Varias	www.caritasregiondemurcia.org
Centro de Día Personas con Discapacidad Intelectual Mazarrón	Mazarrón	www.mazarron.es
Centro de Educación de Adultos Bajo Guadalentín	Alhama de Murcia	www.educateca.com/centros/bajo-

		guadalentin.asp
Centro de Inserción Social "Guillermo Miranda"	El Palmar	www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/
Centro de Mayores Alcantarilla	Alcantarilla	www.cpmalcantarilla.wordpresss.com
Centro de Mayores Archena	Archena	www.carm.es
Centro de Mayores Caravaca de la Cruz	Caravaca de la Cruz	mayorescaravaca.com
Centro de Mayores Cartagena I	Cartagena	www.carm.es
Centro de Mayores Cartagena III	Cartagena	www.carm.es
Centro de Mayores Cieza	Cieza	
Centro de Mayores Jumilla	Jumilla	www.carm.es
Centro de Mayores La Unión	La Unión	www.carm.es
Centro de Mayores Las Torres de Cotillas	Torres de Cotillas	www.carm.es
Centro de Mayores Lorca	Lorca	
Centro de Mayores Murcia I	Murcia	www.carm.es
Centro de Mayores Murcia II	Murcia	www.carm.es
Centro de Mayores Puerto de Mazarrón	Puerto de Mazarrón	www.carm.es
Centro de Mayores Roldán	Roldán	www.carm.es
Centro de Mayores San Javier	San Javier	wwwcarm.es/ctra
Centro Ocupacional "Dr. Julio López Ambit"	El Palmar	
Centro Personas con Discapacidad "Andrés Martínez Cánovas"	La Unión	
CEOM. Asociación para Integración de personas con Discapacidad Intelectual	El Palmar	www.asociacionceom.org
CEPAIM. Convivencia y Cohesión Social	Murcia. Beniaján	www.cepaim.org
Colegio "Antonio de Nebrija" (Proyecto Educativo Integral González Valverde; S.L.L.)	Murcia-Cabezo de Torres	www.antoniodenebrija.com
Colegio "Madre de Dios" (Mercedarias)	Lorca	www.mercedarias-lorca.net
Coordinadora de Barrios	Varios	www.alcantarilla.es/red_accion_social/barrios.html
Cruz Roja de Lorca	Lorca	www.cruzroja.es/murcia
Cruz Roja Española en Murcia.- Oficina Autonómica (Cruz Roja Juventud)	Murcia	www.cruzroja.es/murcia
Cruz Roja Española En Murcia.- Oficina Autonómica (Empleo)	Murcia	www.cruzroja.es/murcia
Cruz Roja Española en Murcia. Oficina Autonómica (Programa Inmigrantes)	Murcia	www.cruzroja.es/murcia
Cruz Roja Española en Murcia.- Oficina	Murcia	www.cruzroja.es/murcia

Autonómica (Social Y Formación)		
Cruz Roja Española. Asamblea Local (Cartagena)	Cartagena	www.cruzroja.es/murcia
Cruz Roja Española. Asamblea Local (Jumilla)	Jumilla	www.cruzroja.es/murcia
Cruz Roja Española. Asamblea Local (Lorca)	Lorca	www.cruzroja.es/murcia
Dirección General de Familia y Políticas Sociales. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades	Murcia	www.carm.es
Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Cartagena 1	Cartagena	https://www.murciaeduca.es/mapa
Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del Altiplano	Jumilla	
FAMDIF. Federación de Asociaciones Murcianas de Personas con Discapacidad	Murcia	www.famdif.org
Fundación Arcos del Castillo. Centro de Menores Las Torres	Las Torres de Cotillas	www.grupoelcastillo.com
Fundación Diagrama. Centro La Zarza	Abanilla	www.fundaciondiagrama.es
Fundación Diagrama. Centro Las Moreras	El Palmar. Finca Mayayo	www.fundaciondiagrama.es
Fundación Diagrama. Hogar de Acogida Ankaso	Alguazas	www.fundaciondiagrama.es
Fundación Diagrama. Hogar de Convivencia Los Pinos	Ctra. Molina-Fortuna,27 Molina	www.fundaciondiagrama.es
Fundación Diagrama. Programa Heliotropos	Murcia	www.fundaciondiagrama.es
Fundación Diagrama. Programa Impulso y Labor	Murcia	www.fundaciondiagrama.es
Fundación Diagrama. Hogar Arruialea	Molina de Segura. Finca Maximino	www.fundaciondiagrama.es
Fundación Jesús Abandonado	Murcia	www.jesusabandonado.org
Fundación Tienda Asilo de San Pedro. Hogar Torre Nazaret	Cartagena-Santa Ana	www.fasanpedro.org
IES "Juan Sebastián El Cano"	Cartagena	www.murciaeduca.es/iesjuansebastianelcano/sitio/
IES "D. Juan de la Cierva y Codorniú"	Totana	juandelacierva.org
IES "Diego Tortosa"	Cieza	www.murciaeduca.es/iesdiegotortosa
IES "Domingo Valdivieso	Mazarrón	www.iesdomingovaldivie

		so.es
IES "Felipe de Borbón	Ceutí	http://www.iesfelipedeborbon.com/
IES "Manuel Tárraga Escribano"	San Pedro del Pinatar	http://www.murciaeduca.es/
IES "Poeta Sánchez Bautista"	Huerta de Llano de Brujas	www.murciaeduca.es/iespoetasanchezbautista/sitio/
IES "Politécnico"	Cartagena	politecnicocartagena.com
IES "Prado Mayor"	Totana	http://www.iespradomayor.es
IES "Luis Manzanares"	Torre Pacheco	www.murciaeduca.es/ieslluismanzanares/sitio/
Museo Arqueológico Región de Murcia	Murcia	www.museosdemurcia.com
Museo Arte Ibérico El Cigarralejo	Mula	www.museosdemurcia.com
Museo de la Ciencia y el Agua	Murcia	www.cienciayagua.org
Nuevo Futuro. Asociación de Hogares para Niños.	Murcia	www.nuevofuturo.org
Programa Oblatas Murcia	Murcia	www.oblatas.com
PROLAM-ASTUS. Centro de Día	Cartagena. Los Dolores	www.astus.org
PROMETEO. Asociación de padres de discapacitados psíquicos, físicos y sensoriales. Centro de Día	Torre Pacheco	www.asociacionprometeo.es
PROYECTO HOMBRE. Fundación Solidaridad y Reinserción	Murcia	www.proyectohombremurcia.es
Residencia Personas Mayores. Caser Residencial Alameda	Lorca	www.caseresidencial.es
Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado. Universidad de Murcia	Campus Espinardo	www.um.es
Servicio Regional De Empleo Y Formación-SEF	Varias	www.sefcarm.es

Dicho esto, a continuación se exponen diez experiencias a modo de ejemplo y de manera resumida. Nos gustaría poder añadir todos los proyectos que se realizaron pero por limitaciones de espacio nos disponemos a presentar una muestra de la diversidad de los trabajos ejecutados. Las temáticas, lugares de desarrollo, objetivos, materiales, etc. fueron tan variopintos que reflejan las posibilidades del arte para con la sociedad y la justificación de las prácticas de ApS. Además, la buena programación y temporalización de las fases para llevar a cabo los proyectos conseguimos una participación del 100% del alumnado y unos resultados excelentes

tal y como veremos más adelante. Tanto los resúmenes como las conclusiones están narradas en primera persona ya que han sido extraídas directamente de las memorias que el alumnado presentó.

Debido a la protección de datos, todas las memorias expuestas en este trabajo se presentan de forma anónima y las caras de las fotografías difuminadas.

4.3.1.1 Proyecto 1.

Título: La identidad en las distintas corrientes artísticas.

Lugar: Aula Hospitalaria Virgen de la Arrixaca.

Resumen: El proyecto trata de la identidad y las formas de representarla. Queríamos explicar una serie de corrientes artísticas importantes para luego realizar un ejercicio de autorretrato aplicando los diversos lenguajes de éstas. Después le seguiría un segundo ejercicio de retratar a otro compañero. Pretendíamos reflexionar y aprender acerca del color, la forma y los materiales que se adecúen más a la hora de representar su personalidad y la de los demás.

Conclusiones: En conclusión, pensamos que ha sido una experiencia muy positiva para los niños, ya que han integrado de forma práctica algunas nociones teóricas sobre historia del arte y formas de expresión gráfica y han reflexionado, también de una forma aplicada, sobre las diferencias entre la forma de verse a sí mismos y a los compañeros. Ha sido una experiencia enriquecedora y divertida para todos, y una mañana de distracción en la que olvidar que estábamos en un hospital y disfrutar del arte.

Figura 87. Fotografía del proyecto de ejemplo 1.

4.3.1.2 Proyecto 2.

Título: ALAIS, atelier de lenguajes artísticos para la inclusión social.

Lugar: Asociación de Parapléjicos y Grandes Discapacitados Físicos de la Comunidad Autónoma de Murcia (ASPAYM).

Resumen: Este proyecto está enfocado en un modelo de acción sociocultural con la voluntad de reflexionar sobre la propia realidad, de la comunidad con problemas de inclusión social, en este caso, hablamos de las barreras arquitectónicas y sociales que soportan los discapacitados físicos en su día a día.

Es un proyecto en el que los artistas que lo hemos realizado dejamos de ser creadores para convertirnos en productores, en medio de comunicación, producimos y editamos los videos para añadirlos a la plataforma de YouTube con la intención de cederlo al público, para que sirva de comunicación para este colectivo en situación de exclusión social.

Otro elemento importante que refuerza la comunicación a modo de critica, por otro medio visual unido al digital, son las pegatinas QR insertas en los lugares que encontramos con dificultad, es otra manera de revindicar las barreras sociales que sufren diariamente este colectivo.

Conclusiones: Cuando se nos planteó este proyecto no sabía mucho que esperar de él, sabía que algo me haría pensar y hacerme más consciente de la situación de algunas personas, dado con quien íbamos a realizar el taller, pero no imaginé hasta que punto. Puedo decir, en conclusión de todo, que los más discapacitados somos aquellos que no tenemos ninguna limitación, porque nos ahogamos en vasos de agua y no miramos, la mayor parte de las veces, más allá de nuestro propio ombligo, desfavoreciendo a un grupo de personas que si ya por sus limitaciones físicas lo tienen difícil, nosotros se lo complicamos aún más.

Trabajar con este taller, me ha hecho ser más consciente de una realidad, un tanto invisible para la mayoría de la sociedad, aunque sepamos que existe. Me ha hecho conectar interiormente con una parte de mí dormida en ocasiones, la empatía, y me ha hecho querer ser mejor, abrir mis ojos y ayudar a quien lo necesita, hacer que las personas discapacitadas no sean aún más discapacitadas por la sociedad.

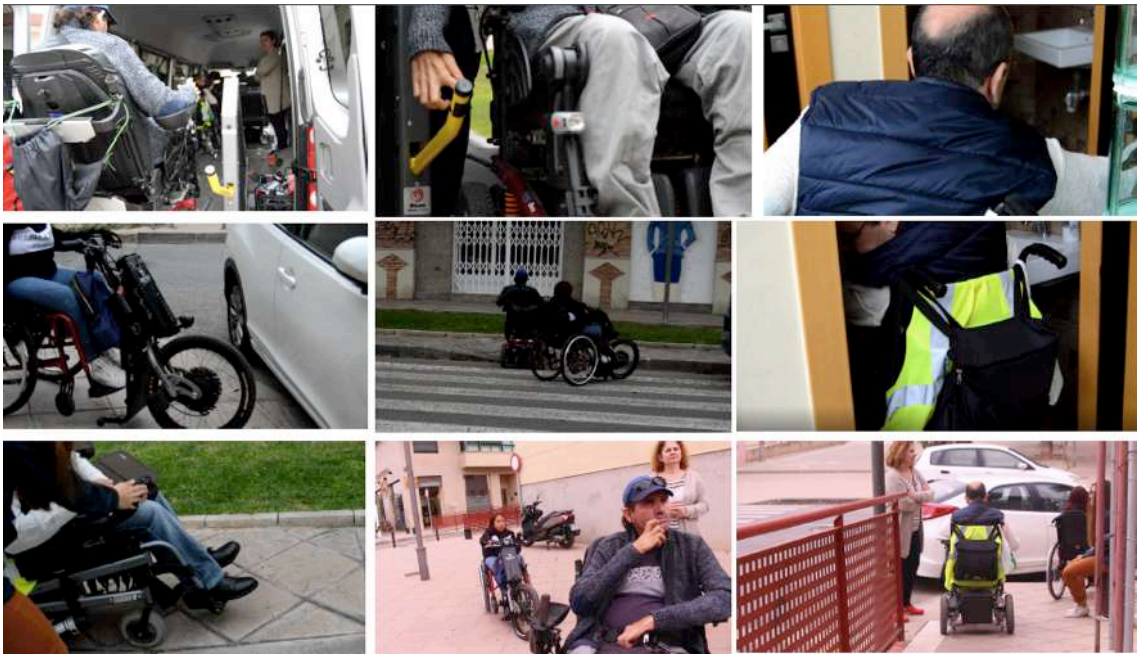


Figura 88. Fotografía del proyecto de ejemplo 2.

Figura 89. Fotografía del proyecto de ejemplo 2 bis.

4.3.1.3 Proyecto 3.

Título: Primeros pasos.

Lugar: Colegio de Arquitectos de Murcia (COAMU) en función de acoger exposiciones de temporales y en este caso la de "vivir el arte" realizada por la

Asociación para personas con Síndrome de Down de Murcia (ASSIDO).

Resumen: El taller consistirá en la realización de una pieza conjunta de grandes dimensiones. Utilizando los pies como elemento clave de la obra, los participantes tendrán que recorrer el papel, dibujando las siluetas de los zapatos de sus compañeros, creando un trazado de huellas. Posteriormente, se colorearán las huellas y sus alrededores con los materiales mencionados.

Paralelamente a esto, se estará reproduciendo una música para estimular el proceso creativo, que en un momento dado podrá ser usada como herramienta generadora de patrones de dibujo (marcar las huellas siguiendo el ritmo de la música, como si se estuviese bailando por ejemplo).Pensamos que este puede ser un ejercicio muy acertado, ya que combinaría varias técnicas sencillas (collage, dibujo) en una actividad animada y basada en la cooperación.

Conclusiones: Como conclusión a esta memoria nos gustaría decir que la oportunidad de trabajar con este colectivo nos ha permitido descubrir una forma de arte para nosotros nueva y con un potencial apabullante, al estar lejos de los academicismos y los límites que nosotros mismos establecemos a nuestro arte.

Pensamos que, si se consiguiera desarrollar una producción artística lo suficientemente importante, sería posible la creación de una exposición que muestre toda esta originalidad, frescura y talento y que, a través de lo lúdico y la cooperación, sirvan para avanzar en el camino de la normalización y visibilización de este colectivo.

Figura 90. Fotografía del proyecto de ejemplo 3.

4.3.1.4 Proyecto 4.

Título: Haciendo un muñeco de nieve.

Lugar: Asociación de familiares de Enfermos de Alzheimer de la Región de Murcia (AFAMUR).

Resumen: La actividad se realizará dentro de unos de los talleres terapéuticos que se desarrollan en el centro en función del grado de evolución de la enfermedad.

Debido a las fechas en la que nos encontramos (Navidad) centraremos la actividad en algo especifico de esta época del año: la realización de un muñeco de nieve con diferentes materiales.

Conclusiones: Ha sido una actividad gratificante poder ofrecer a estas personas una actividad a la que no están acostumbrado (en torno a lo que son los materiales) y a la que se han mostrado muy participativos y atentos a los detalles.

Las instalaciones eran adecuadas para este tipo de actividad, un espacio amplio con mesas alargadas que nos permitían una cómoda visualización de todos los participantes y un rápido acceso para ayudar.

Además las personas que allí trabajan se han sumado a la actividad, facilitando nuestra labor y estableciendo un ambiente mas relajados para las personas que participaban.

La gratitud y el afecto de esas personas, tanto trabajadores como los residentes, se ha mantenido durante el completo de la sesión y nos ha ayudado a trabajar con ellos con mucha mas soltura y de manera relajada.

Para finalizar la sesión, cada uno se ha quedado con su trabajo para poder llevárselo a casa.

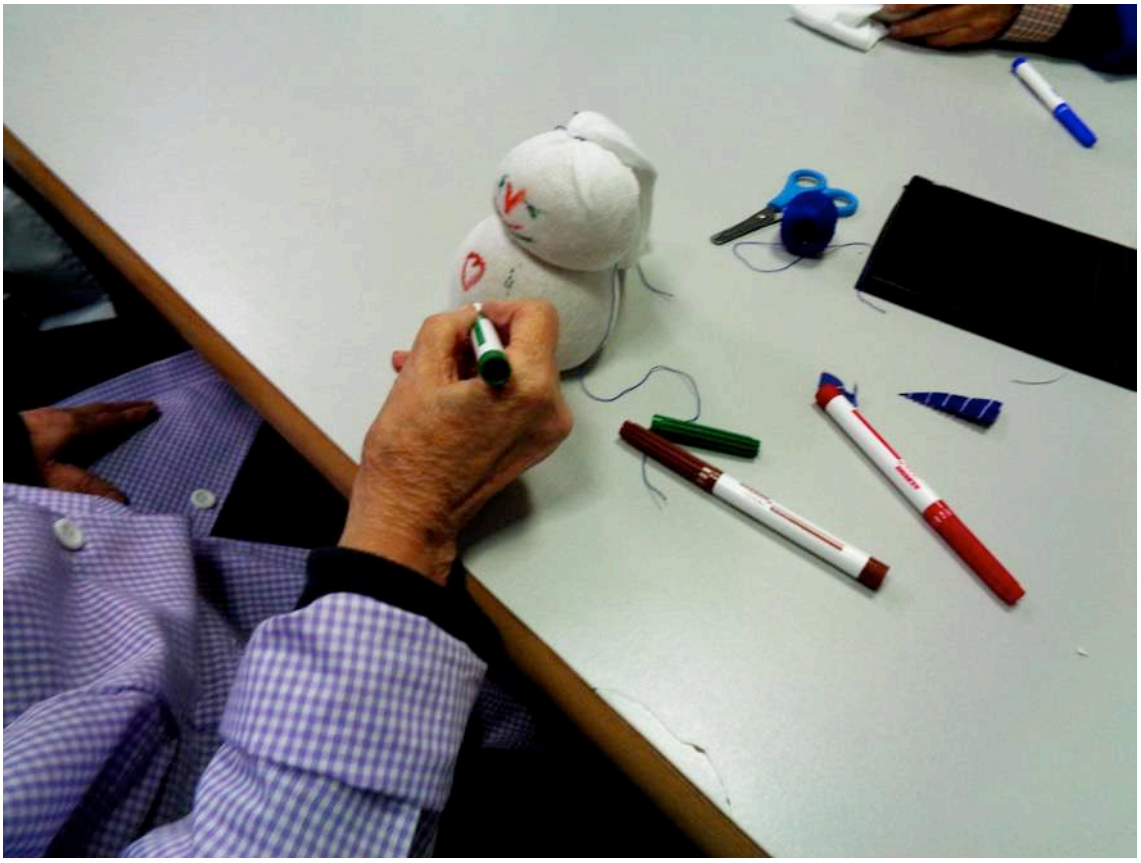


Figura 91. Fotografía del proyecto de ejemplo 4.

4.3.1.5 Proyecto 5.

Título: Manía, la exaltación del alma.

Lugar: Asociación de enfermos mentales y familiares de Molina de Segura (AFESMO)

Resumen: "Jornadas artísticas en AFESMO" consiste en el desarrollo de una práctica-taller de arte que se llevará a cabo en las instalaciones de la Asociación. Para su realización, se propondrá a los participantes (Asistentes regulares de la asociación) que traten de expresar su estado de ánimo más inmediato en un dibujo, sin importar el resultado.

A través del proyecto pretendemos, por un lado; tratar de comprender (Y aprender) cómo el arte puede actuar en beneficio del desarrollo social de las personas, sea cual sea su condición, impulsando a la interactuación entre los participantes del taller, entablando relación con los asistentes, escuchando sus historias personales, conociendo su día a día y de este modo, enriquecernos personal y profesionalmente. Por otro lado, nuestra aportación consistirá en hacer ver el arte como una herramienta accesible para todos y resaltar su uso como medio de libre expresión y comunicación. Se elaborarán, además, calendarios con las obras de los artistas y un porfolio web donde podrán observar su trabajo y mostrarlo a familiares y amigos.

Conclusiones: Como conclusión, destacamos la buena experiencia en el centro, la posibilidad de poder comprender el funcionamiento de una asociación de estas características y le experiencia obtenida gracias a esta actividad.

Figura 92. Fotografía del proyecto de ejemplo 5.

4.3.1.6 Proyecto 6.

Título: TALLER DE FOTOGRAFÍA ESTENOPEICA

Lugar: Fundación Catell

Resumen: La fotografía estenopeica se basa en la idea de generar una imagen sin el uso de ninguna lente, simplemente aprovechando las propiedades de la luz con un recipiente que sea estanco a esta, un agujero hecho con una aguja en uno de sus lados, y material fotosensible colocado en el lado opuesto al agujero. Gracias a que la luz viaja en línea recta y a su capacidad de reflexión, al pasar por el agujero minúsculo, quedará registrada en la parte opuesta del recipiente de manera

invertida. Mediante este proceso, el material fotosensible reacciona a la luz generando el negativo de la realidad expuesta. Posteriormente, dicho negativo se deberá positivar analógica o digitalmente para obtener la imagen definitiva.

Como objetivos se plantean:

- Transmitir conocimientos acerca de los procedimientos de la fotografía antigua.
- Relacionar la elaboración de la cámara con la construcción de uno mismo.
- A través del reciclaje reutilizar el objeto y darle un nuevo valor más personal.

La temporalización del proyecto será:

- DIA 1: Presentación del grupo. Introducción a la fotografía estenopeica. Construcción de la cámara fotográfica. Y preparación para el disparo (carga de papel).
- DIA 2: Salida al exterior para el disparo de las cámaras personales que relacionamos con el tema del autorretrato. Y el posterior disparo grupal de cámaras proporcionadas por nosotras siguiendo una temática concreta.
- DIA 3: Visita rápida de la Facultad de Bellas Artes. Revelado del negativo en el laboratorio de la misma y posterior positivado.

Figura 93. Fotografía del proyecto de ejemplo 6.

4.3.1.7 Proyecto 7.

Título: Arte e Identidad. La práctica artística para integrar diferentes aspectos del ser humano.

Lugar: Traperos de Emaús

Resumen: Realizar mediante dinámicas y disciplinas artísticas un ejercicio de introspección donde los participantes podrán experimentar con la pintura, el collage ensamblaje y la poesía, indagando en tres aspectos del ser humano, cuerpo, mente y emoción.

Objetivos: - Realizar un Aprendizaje-Servicio (ApS) para la asignatura de BBAA, Concepto, Pensamiento y discurso del Arte

- Proporcionar una experiencia artística a colectivos en riesgo de exclusión
- Facilitar la expresión y la escucha interna a través del arte
- Experimentar e integrar tres aspectos del ser: cuerpo, mente y emoción a través de su creatividad

Figura 94. Fotografía del proyecto de ejemplo 7.

4.3.1.8 Proyecto 8.

Título: Taller “la memoria”.

Lugar: Centro AFAD Molina (Asociación de familiares de enfermos de alzhéimer y otras demencias)

Resumen: Partimos de la idea de “memoria emocional”, como elemento principal para desarrollar nuestro taller.

La memoria emocional es el resultado del almacenamiento de la información que estuvo acompañada por situaciones afectivas o estresantes a través de los cuales pudo fijarse con más facilidad.

Varias investigaciones señalan que los eventos con contenido emocional se suelen recordar en mayor medida que los neutros.

Objetivos del taller: La estimulación de la memoria emocional. Pretendemos establecer una conexión con los participantes en los que se encuentren a gusto y les lleve a revivir situaciones o momentos agradables de su pasado.

Las actividades a desarrollar están pensadas para estimular áreas, tales como: movilidad, lenguaje y estímulos visuales y auditivos.

Movilidad: a través del juego interactivo de movimiento de parejas de iguales o asociaciones.

Lenguaje: narrando o explicando quienes son las personas que estamos visualizando, tanto en las tarjetas como en el video.

Estímulos visuales y auditivos: mediante la visualización de un corto con sonido (de duración de 3 minutos aproximadamente).

Temporalización:

Sesión 1: Necesitaremos una pantalla de TV en la que se pueda visualizar un vídeo de duración aproximada 3 minutos. En él se mostrará una serie de fotografías ambientadas en los años 30-50, acompañadas por una canción reconocible de esa misma época. Posteriormente se realizará un taller en el que se entregará a los participantes tarjetas con las fotografías que se han visualizado junto a un grupo de palabras asociadas al ámbito familiar y/o afectivo (mamá, papá, yo, hermano/a, hogar, infancia). Se solicitará a los participantes que asocien imagen y palabra, hasta establecer un juego de pares. Los participantes establecerán sus propias conexiones y se les demandará que expliquen el porqué de esas asociaciones, incidiendo en el recuerdo de su pasado.

Sesión 2[71]: Igual que la anterior, pero en esta ocasión se solicitará previamente a los participantes y/o cuidadores que aporten fotografías de sus familiares o de ellos mismos. En esta ocasión se pretende que ellos establezcan las parejas, en función de un recuerdo propio, si existe, más personal y afectivo.

[71] En el caso de que sea imposible el acceso a este material personal de los participantes, el taller estará formado únicamente por la sesión 1.

Se podría incluso ayudar a los pacientes a crear un juego personal de tarjetas con su árbol genealógico; esto es poner una foto de sus familiares más próximos y detrás escribir quienes son y algún rasgo que los caracterice para estimular la conversación de enfermos con familiares e intentar que los enfermos mantengan el interés por algo durante un tiempo. El juego de cartas funciona como un desencadenante de recuerdos de una manera lúdica permitiendo diferentes formas de interacción.

La sesión será grabada, pero no se filmarán los rostros, tan solo figuras no reconocibles, los sonidos y las voces.

Posteriormente se editará un video que recoja toda la sesión y sus conclusiones.

Este video podrá ser utilizado por la asociación para divulgar y concienciar a la sociedad sobre esta enfermedad y mostrar cuán importante es la estimulación sensorial de estas personas a través de diferentes propuestas artísticas, en este caso la fotografía y el video.

Conclusiones: Finalmente, el taller se llevó a cabo un día, por problemas de tiempo y logística pudimos hacer la actividad detallada en la sesión 1 que se desarrolló aproximadamente en una hora y media.

El grupo de usuarios era de unas diez personas entre 57 y 80 años con diferentes tipos de trastornos de memoria y de niveles. A pesar de la diversidad, llevamos a cabo el ejercicio con bastante atención de su parte, las reacciones y la participación variaron según el trastorno de cada uno; desde los que más hablaron y se implicaron hasta los que no quisieron participar, entre todos cada uno adaptó el ejercicio a su propio entendimiento y capacidad.

En el curso del ejercicio se nos fuimos adaptando y le ofrecimos la posibilidad de dibujar a su familia después de haber trabajado las fichas, alguno dibujó, otros simplemente apuntaron los nombres de la familia o incluso uno de ellos escribió un poema y nos cantó una canción. Todo ello lo dejamos reflejado en un video resumen que adjuntamos.

Como experiencia, y teniendo en cuenta que nunca habíamos hecho el taller anteriormente, teníamos muchas dudas de cómo sería aceptado y de si ayudaría a estas personas a reactivar la memoria. En general nos sorprendieron gratamente y creo que para ellos fue una actividad diferente que los sacó de la rutina de sus ejercicios y talleres.

Agradecemos a la asociación y especialmente a María Consuelo Yagües, su directora, habernos dado la posibilidad de hacer este taller y ellos nos lo agradecieron y nos dijeron que estarían gustosos de recibir este tipo de iniciativas de parte de los estudiantes de BBAA.

Figura 95. Fotografía del proyecto de ejemplo 8.

4.3.1.9 Proyecto 9.

Título: Taller de pintura experimental.

Lugar: Centro de la mujer Emilia Pardo Bazán. Murcia

Resumen: Este taller se centra en la fabricación de pintura acrílica a partir de los pigmentos de colores primarios y el látex como aglutinantes, y la posterior ejecución de una obra artística con los mismos materiales.

Se trata de un taller para trabajar con mujeres, de forma activa y creativa, utilizando la pintura como medio de expresión.

Introducción: El primer taller, de dos horas de duración, está planteado con la idea de dar a conocer como se forma la pintura a partir de pigmentos.

El primer día haremos una clase teórico-práctica sobre los colores y más concretamente sobre los pigmentos, especialmente resolver como conseguir los distintos tipos de pintura a partir de ellos.

En el segundo taller realizaremos la sesión práctica. La técnica a desarrollar será el acrílico. A lo largo del taller se abordaran las diversas problemáticas que surjan tanto para la elaboración con pigmentos como los relacionados con la técnica. Previamente informaremos sobre los materiales y la técnica.

Los destinatarios, las verdaderas protagonistas de la actividad son mujeres, de cierta edad, con las que habremos de desarrollar el taller.

En una primera sesión, mediante una clase explicativa/expositiva se darán a conocer los objetivos y las técnicas a utilizar, así como materiales, etc., para pasar

en la segunda sesión a desarrollar la actividad artística concreta.

La primera sesión será activa y participativa, donde nos contaran, entre otras cosas, sus experiencias con la pintura.

Después comenzaremos a fabricar acrílicos a través de pigmentos aglutinados con látex, preparados para ser solubles al agua cuando aun están húmedos. Al secar con gran rapidez, y ser solubles al agua, permite un trabajo rápido y cómodo. El soporte será papel, tableros preparados o lienzo.

El taller en su segundo día tomara como referencia, para la realización de la obra, a artistas y sus obras pertenecientes a la corriente abstracta (s. XX) que servirán como ejemplo o punto de partida. De esta forma pretendemos que ellas aprendan a mirar y realizar su pintura, con nuevos ojos, no representando solamente la realidad certera.

Objetivos: El taller implica a un colectivo determinado, el colectivo de mujeres, que habrá de participar de forma conjunta e individual, según el momento, y activa, para la consecución de los siguientes objetivos:

- Dar a conocer a las asistentes el taller y las técnicas de fabricación de pintura.
- Elaborar una pintura no figurativa como alternativa a la mímesis.
- Proporcionar información a las mujeres participantes sobre la técnica pictórica.

En la primera clase uno de nosotros se adentrará en la explicación teórica de la temática determinada. Mediante una clase expositiva se explicara el objetivo del taller y las técnicas, materiales a utilizar, pasando en la siguiente clase al desarrollo de la actividad artística.

Contextualización: Centro de la mujer *Emilia Pardo Bazán*, situado en el 30011 del barrio Infante Don Juan Manuel, en la calle Vicente Aleixandre de Murcia. Anexo a este centro tenemos el centro de mayores Infante Don Juan Manuel, a espaldas del colegio concertado *Santa María del Carmen.*

El centro combina diversas actividades tales como viajes, pilates, clases de canto, inglés, pintura y yoga.

Horario: tardes de lunes a viernes

Emilia, que ejerce como directora, nos facilitó la apertura del aula para realizar este taller.

Temporización: El taller se divide en dos sesiones de dos horas cada una, los martes de 10:30 a 12:30; en dos semanas, la semana del 21/11/2017 y la del 28/11/2017.

La primera sesión consiste en la fabricación de la pintura, acompañada de una base teórica. En la segunda sesión se realizará un ejercicio creativo.

La parte más creativa, la segunda sesión, el método consiste en observar una pintura guía, de tipo abstracta, seleccionada de un artista principal, que serviría de modelo para el proyecto final. Dicho proyecto se ejecutara, en tiempo real, con las

pinturas obtenidas de la pigmentación (primera sesión).

Instrucciones, consejos y sugerencias irán apareciendo según sean necesarios para que el aprendizaje se produzca de forma adecuada.

Materiales:

- Pigmentos
- Látex
- Agua
- Pinceles y espátulas
- Placa de cristal
- Retardante de secado
- Lienzos

Conclusiones: Fue enriquecedor trabajar desde el punto de vista de un profesor. Las participantes colaboraron y se mostraron interesadas en todo momento, tomando notas y preguntando dudas.

Figura 96. Fotografía del proyecto de ejemplo 9.

4.3.1.10 Proyecto 10.

Título: Pequeño Libro de Artista.

Lugar: Colegio Público Tierno Galván. Molina de Segura, Murcia.

Resumen: PEQUEÑO LIBRO DE ARTISTA , consiste en la realización de un objeto artístico, dentro de la categoría de Libro de Artista, que recoge las obras pictóricos de cada uno de los niños de la clase de 3 y 4 años del Colegio Público Tierno Galván. Una colaboración artístico-educativa amparada bajo el prisma del autorretrato. Una representación de su concepción de sí mismos a través de la expresión pictórico-

gráfica infantil.

1ER DESARROLLO 2-3 AÑOS, PRIMERA EXPERIENCIA.

La sesión tiene lugar el Viernes 20 de Octubre, 10:00-13:00

1. Planteamiento de la actividad: En primer lugar los 24 niños están sentados en corro en asamblea mientras les explico la actividad, planteada como un juego de pintar con las manos. Una dinámica con las manos: sus movimientos, dedos, posiciones y posibilidades en definitiva; para tomar conciencia de su herramienta de trabajo y juego.

Le sigue la explicación del material que van a usar y el objetivo final de este juego: pintarse a sí mismos de forma abierta a su imaginación salvo por dos condiciones:

Condición 1: realizarán dos obras diferentes por colores, un obra utilizando témpera amarilla y azul; y una segunda obra utilizando pintura verde y naranja. La restricción del color nos asegura que el resultado final no sea una masa de marrones producto de la mezcla de muchos colores.

Condición 2: el tiempo. Tienen 2 minutos cronometrados para cada obra. A tan corta edad si les das mas tiempo se aburren y deja de interesarles la actividad derivando en un guarreo total y absoluto.

Y por último reglas de este juego son 2. La primera: cuando yo digo manos arriba todos suben las manos y termina la actividad. La segunda, se pinta sobre el papel dado, no al compañero o la mesa.

2. Grupos de trabajo: Una clase de 24 niños se divide en dos grupos de 12 niños. El primero se va con la tutora a psicomotricidad, el segundo se queda conmigo y la maestra de refuerzo. Estos 12 niños se dividen, a su vez, en dos subgrupos de 6 niños. Mientras que el primero pinta, el segundo juega. Tras acabar de pintar una de las dos adultas está con ellos lavándose las manos y cambiando los babis, Mientras, la otra recoge los trabajos, los pone a secar y prepara la mesa, la pintura y papeles para el siguiente grupo de 6. Cuando cada niño ha hecho dos pinturas, una por ronda de colores: ronda azul-amarillo y ronda verde-naranja. Se acaba la actividad. Resultan 48 pinturas en papeles blancos de 35 x 50 cm de 300g

3. Preparación del material: Empapelar la mesa, preparar pintura (témpera líquida) en cuencos.

Aspectos necesarios sin preparar:

1. Poner nombre a los papeles antes de dárselos a los niños para saber de qué niño es cada pintura y que no se impacienten esperando.

2 . Un lugar acondicionado para secar las pinturas , en llano, puesto que tienen mucha carga de pintura y al colgarlos de un hilo chorrea. En el suelo de la calle se mancha la pintura con arena, polvo... o con el viento se vuelan sobre otros trabajos aún húmedos. Y al dejarlos en cualquier parte al alcance de los niños los tocan o los pisan.

3. Problemas con el material: los cuencos han de ser desechables para no tener que invertir tiempo en lavarlos. La pintura debe estar mezclada (en el caso de que haya

que mezclarla) con antelación, para no hacerles esperar. Y los babis solo retrasan con los de 3 años, puesto que hay que invertir tiempo en ponérselos y quitárselos. Al pintar con las manos los manchan mucho y al lavarse las manos los mojan, y ese mismo babi lo tiene que usar otro niño, puesto que no hay babis para todos, por eso deben llevar ropa vieja que puedan manchar sin preocuparse y que les de libertad.

4. LUGAR: Su clase, en la que se ha desarrollado la actividad, está acondicionada pero limita la libertad de los niños. Una "cosa nueva y divertida" se contrapone a permanecer sentados en la mesa de trabajo, con su material y atendiendo a lo que su profesora les dicte cómo hacerlo correctamente. Seguir su ritual de trabajo y pautas habituales les cohíbe: p.e: estaban sentados y el que se quería levantar al verme acercarme se volvía a sentar. Tendrían que estar de pie puesto que la actividad es muy corta y dinámica. P.e: se resisten, al principio, a usar más que un dedo, tal y como les enseñan en clase (rellenar figuras dadas). P.e: pocos siguen un proceso creativo propio, en su lugar miran a la maestra y comienzan a repartir la pintura sin atención "simplemente para acabar y rellenar el trabajo".

5. Conclusiones: La próxima sesión, viernes 10 de Noviembre ha de tener lugar en el patio. Sustituir los niños de 2-3 años por los de 4 años que comprenden y responden eficazmente a la actividad de realizar un autorretrato. Sustituir la duración de 2 minutos a 13-15 minutos puesto que los niños de 4 años tienen mayor autocontrol y emplean el tiempo y el color de forma más cuidadosa, generalmente, que los 2-3 años. Pintar sobre caballetes, de pie, en lugar de sentados en mesas. Sustituir la témpera líquida por témperas en barra, más limpia y más rápida al secar. Las maestras preparan los grupos de niños pero no interfieren en la actividad. Preparar el material antes de la llegada de los niños. Poner música de fondo que les ayude a soltarse.

2ndoDESARROLLO 4 AÑOS, SEGUNDA EXPERIENCIA.

1. Planteamiento de la actividad: Puesto que los niños de 2-3 años no tienen desarrollado un lenguaje gráfico para representarse figurativamente a sí mismos. La siguiente sesión ha sido llevada a cabo con los niños de l a clase de 4 años.

En primer lugar los 20 niños están sentados en corro en asamblea mientras les explico la actividad, planteada como un juego acerca del proyecto que también están desarrollando en el aula, su identidad. Llegados a este punto es esencial explicarles que no van a hacer una tarea de clase, sino que son grandes dibujantes y pintores que van a realizar su autorretrato en un lugar especial, distinto al aula. Y hablar en la asamblea sobre el autorretrato. Significado y ejemplos.

Cada niño ha de realizar una obra libre, dentro del marco del autorretrato. Utilizar témperas en barra sobre un papel blanco de 35 x 50 cm de 300g. Trabajar de pie apoyado en un caballete. Utilizando un tiempo aproximado de 13-15min.

Antes de comenzar a dibujar/pintar, los niños desempeñan una dinámica grupal de juego y danza para relajar su cuerpo y espíritu durante unos minutos. Tras la cual se ponen a trabajar teniendo la música de fondo.

2. Grupos de trabajo: Una clase de 20 niños se divide en 3 grupos de 6niños y un grupo de 2 niños. Mientras el primer grupo de seis me acompaña a hacer la actividad, el resto de niños siguen su clase normal con su tutora. Una vez que acaba un grupo lo llevo al aula y saco al siguiente.

3. Preparación del material: Aspectos necesarios a preparar:

1. Poner nombre a los papeles antes de dárselos a los niños para saber de qué niño es cada pintura y que no s e impacienten esperando.

2 . Caballetes colocados y música de fondo

4. LUGAR.

El patio. En un rincón de luz-sombra con vegetación. Un lugar abierto. Sinónimo de juego y libertad creativa.

5. CONCLUSIONES: Los niños de 4 años responden a la premisa del autorretrato sin perder su frescura y creatividad. La temporalidad de 13-15 minutos en general resulta, aunque hay excepciones que necesitan más o menos tiempo para acabar su obra. El patio resultó un buen espacio. Pintar sobre caballetes, de pie, en lugar de sentados en mesas les proporciona libertad, dinamismo, perspectiva y pueden hacer *feddback* con sus compañeros de alrededor. La témperas en barra es una buena opción, tiene muchas posibilidades gráficas y textura. Y es limpia y rápida en el secado. Que las maestras se queden en el ámbito de clase y esta actividad en el ámbito del juego les resulta a los niños excitante. Poner música de fondo les ayuda a soltarse, a concentrarse y a divertirse.

CONCLUSIÓN FINAL: Partiendo de la base de que ha sido una experiencia preciosa y enriquecedora tanto para los niños y para las maestras, como para mí. Este proyecto es la punta del iceberg. Podría ser la semilla para un desarrollo mucho más extenso y profundo acerca de diversidad de temas, como son: la expresión artística infantil en las aulas; la represión creativa por parte de un profesorado sin la formación o sensibilidad artística necesaria la pintura o el dibujo como un juego la colaboración de carácter proyectual entre el artista adulto y los artistas infantiles ; la producción editorial con material plástico infantil; la influencia de factores como el entorno o la música en la obra artística infantil; el desarrollo de un lenguaje gráfico propio a partir del lenguaje gráfico infantil; el miedo infundado de los niños a trabajar con las manos, equivocarse o mancharse; la influencia entre niños a la hora de representar (efecto ola), etc.

Figura 97. Fotografía del proyecto de ejemplo 10.

4.4 Una experiencia personal de ApS.

Para cumplir con el objetivo específico 4 “realizar una estancia doctoral en Praga para conocer el alcance del ApS en otras instituciones artísticas de Educación Superior fuera de España” y como justificación a la mención internacional, el doctorando realizó durante el curso 2015/2016 una estancia en la ciudad de Praga (República Checa).

La estancia se realizó con una beca de movilidad bajo el Programa Erasmus Plus Prácticas (Anexo 1) y, aunque inicialmente ésta era de tres meses, la estancia acabó prolongándose casi un curso completo.

La República Checa (capital Praga con 1,2 millones de habitantes) se encuentra en “el corazón” de Europa y tiene un área de 78.866 kilómetros cuadrados. Limita al norte con Polonia, al este con Eslovaquia, al sur con Austria y al oeste con Alemania. Forma parte de la Unión Europea desde el 1 de mayo de 2004, su lengua principal es el checo y su sistema político es el de democracia parlamentaria (Ortiz, 2013). Praga es una de las ciudades más bellas del mundo. Su centro histórico, increíblemente bien conservado, fue proclamado en 1992 por la UNESCO patrimonio natural y cultural de la humanidad. Gracias a su situación en el centro de Europa, en ella se han dado cita corrientes artísticas provenientes de oriente y occidente, produciendo una mezcla única. Cabe destacar que el número de museos y galerías sobrepasa los 200 (Valdés y Pistolesi, 1998).

Pese a que ningún centro universitario de Praga se encontraba dentro de la oferta del Programa Erasmus Plus Prácticas las motivaciones personales y lo anteriormente descrito eran motivos más que suficientes para establecer un convenio de colaboración.

Destacaba por encima de otras Facultades de Bellas Artes del mundo, debido a su praxis académica y la relación con el trabajo que nos ocupa, la Academia de Bellas Artes de Praga (*Akademievýtvarnýchumění v Praze*, en adelante AVU) (Figura 98). La AVU fue fundada en 1799 por el emperador Francisco I.

Figura 98. Fachada principal del Edificio de la Academia de Bellas Artes de Praga.

Esta escuela se convirtió en la primera escuela de arte en Bohemia en adquirir el estatus de Universidad. Se pone especial énfasis en la teoría y la estética, así como en la enseñanza de la artesanía en talleres individuales y muchos otros cursos en el marco de su Programa de Aprendizaje Permanente (https://www.avu.cz/). El trabajo que realizaban los alumnos fuera de la propia Facultad, y en colaboración con y para la sociedad, puso de manifiesto una metodología que, si bien no eran conscientes de ello, guardaba gran relación con el ApS. Así pues, tratar de establecer un convenio con la AVU estaba más que justificado, y con fecha 18 de junio de 2015 llegó la Carta de Aceptación del doctorando por dicho centro (Anexo 2). Se estableció contacto con el profesor Vladimir Kokolia[72], en su taller estudio de gráficos. Se diseñó un plan de trabajo para los tres meses de estancia en el que algunos de los objetivos fueron:

- Describir las metodologías de enseñanza utilizadas por el profesorado en la formación de los estudiantes de grado en Bellas Artes.
- Conocer el alcance de la adquisición de habilidades y capacidades relacionadas con las competencias.
- Conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con su formación.

Con estos objetivos se trataba de contrastar las metodologías de enseñanza entre la facultad de BBAA de Murcia y la de Praga y poder estudiar en primera persona cómo se aplicaban (de manera no reglada) metodologías afines al ApS (Figura 99).

[72]Vladimír Kokolia (27 de noviembre de 1956 , Brno) es un pintor checo (moravo) y profesor en la Academia de Bellas Artes de Praga. Ha trabajado gran variedad de otros medios, sobre todo el grabado y el dibujo, y también es poeta y músico.

Figura 99. Un día en la AVU.

La estancia en la AVU fue muy enriquecedora y efectivamente se pudo comprobar cuán importante era para el alumnado el trabajo artístico personal y cómo el profesor actuaba como "maestro de taller" al estilo clásico. Las salidas fuera de la Facultad fueron numerosas, siendo su finalidad muy diversa, desde buscar la inspiración en la naturaleza hasta pensar y desarrollar proyectos de modificación y mejora del entorno. El alumno adquiría competencias de diferentes formas: dentro del taller con "tutorías" personalizadas, en las salidas al exterior, en los trabajos de colaboración con otros agentes u otros compañeros, y en el desarrollo de su propio trabajo artístico personal. Por ello podemos afirmar que la metodología de ApS se encontraba de alguna manera intrínseca en el desarrollo del curso en la AVU.

Paralelo al estudio reglado y al convenio establecido con la AVU, el doctorando estableció contacto con una asociación sin ánimo de lucro para vivir en primera persona el ApS. La institución en cuestión fue "PinkCrocodile" (https://www.pink-crocodile.org/) (Figura 100).

Figura 100. Logotipo de *PinkCrocodile.*

Esta asociación se había establecido en 2009 en Praga y se centraba en ayudar a los niños con discapacidades o que vivían en circunstancias desfavorecidas en la República Checa, siguiendo en la actualidad desarrollando sus actividades. La colaboración se produjo durante todo el periodo de estancia, desde septiembre de 2015 hasta julio de 2016 (anexo 3). El doctorando estuvo actuando como "profesor" de arte de los niños. En el centro se realizaron todo tipo de actividades muy variadas

relacionadas con trabajos manuales artísticos, lo que posibilitó que el doctorando fuera aprendiendo el idioma checo de una manera sencilla, debido a la sencillez del lenguaje de los niños. De esta forma, se produjo un ApS continuado de casi un año. La experiencia fue una de las más importantes vividas hasta el momento por el doctorando, y puso de manifiesto la importancia y el buen funcionamiento del ApS.

Figura 101. Un día en *PinkCrocodile.*

La experiencia en *PinkCrocodile* y la estancia en Praga estaban siendo tan gratificantes y fructíferas que una vez concluidos los tres meses previstos con la AVU, el doctorando decidió seguir indagando sobre la metodología del ApS. Esta vez se realizó un nuevo acuerdo de estancia con el Departamento de Artes de la Facultad de Educación de la Universidad Carlos de Praga (*UniverzitaKarlova v Praze*) para un periodo desde el 18 de febrero de 2016 al 31 de mayo del mismo año bajo el marco de movilidad europea Erasmus + Prácticas (Anexo 4). La Universidad Carlos es la más antigua de la República Checa y de toda Europa Central, siendo fundada por Carlos IV en 1348. Desde 1366, la Universidad tiene su propia sede oficial, *Karolinum,* edificio histórico que es uno de los monumentos medievales más preciados de Praga (Figura 102). La Facultad de Educación se estableció en 1946.

Figura 102. Fachada de la Universidad Carlos de Praga

Debido a que el doctorando había cursado el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas de la UMU en la rama de Artes, conocer la metodología de enseñanza en su homónimo en Praga se antojaba fundamental. Las prácticas se realizaron bajo la supervisión de la profesora Marie Fulkova[73] y el profesor Jan Pfeiffer[74] y los objetivos se plantearon dentro de la misma línea que los expuestos anteriormente para la AVU.

Figura 103. Un día de clase en la Facultad de Educación de la Universidad Carlos de Praga.

[73]Marie Fulková trabaja actualmente en el Departamento de Educación Artística de la Universidad Charles de Praga. Marie investiga en artes visuales, artes escénicas y administración de artes.

[74]JanPfeiffer es profesor de la Universidad Carlos de Praga y artista que domina varios medios: video, fotografía, animación y dibujo. Pfeiffer combina una perspectiva analítica y melancólica de los fenómenos históricos, políticos y socioculturales con una genuina fascinación por el simbolismo mitológico y religioso.

Cabe destacar que la metodología de enseñanza difirió sustancialmente de la AVU, ya que en este caso los estudios de Máster estaban mucho más pautados y se dejaba menos lugar a la improvisación, por lo que se observaron menos vínculos con el ApS. Se podría reseñar, como acercamiento al ApS, la vinculación directa que tuvo el alumnado en la ayuda y colaboración de montaje de exposiciones en las que el doctorando fue partícipe. En la siguiente imagen se puede observar como ejemplo una de estas exposiciones.

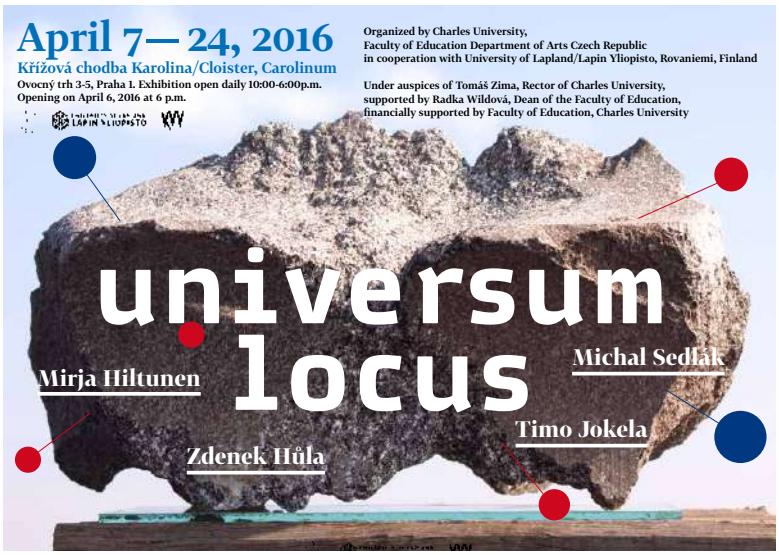


Figura 104. Cartel exposición en colaboración con la Universidad Carlos de Praga

Por último mencionar que, paralelamente a las actividades citadas, el doctorando se puso en contacto con una cooperativa de guías turísticos en español. La idea era experimentar una vivencia de ApS fuera del ámbito universitario y más cercano a las prácticas en empresa. Si bien no se trataba de una entidad sin ánimo de lucro, su carácter de cooperativa y el hecho de ser de reciente creación y estar formada por gente joven fueron motivos más que suficientes para colaborar con ella. La cooperativa llamada PRG Tours estaba integrada por un conjunto de hispano-hablantes que ofrecían diferentes tours en la ciudad de Praga y alrededores (https://prgtourspraga.com/). El acuerdo de colaboración y/o prácticas comprendió desde el 18 de febrero de 2016 al 31 de mayo del mismo año (Anexo 5). En él, el doctorando realizó labores de diseño de imagen corporativa, SEO, "community manager", estrategias de marketing, realización de vídeos, fotografías y fotomontajes, etc., y a la vez le permitió aprender sobre la historia, el idioma y la cultura de la ciudad de Praga y el país checo.

Figura 105. "Flyer" de la cooperativa diseñado por el doctorando.

En conclusión, el casi año de estancia en Praga sirvió al doctorando, además de cómo experiencia enriquecedora personal, como fuente de datos cualitativos y cuantitativos en relación con la metodología del ApS en diferentes ámbitos. De esta forma se pudo contrastar con la docencia llevada a cabo en España, y más concretamente con la Facultad de BBAA de Murcia. El hecho de haber realizado experiencias de ApS en primera persona fue de gran ayuda a la hora de orientar, ayudar e indicar al alumnado de Murcia durante sus prácticas. Se pudo percibir además, que el pueblo checo, pese a ser en general mucho más introspectivo que el español, sus implicaciones con la comunidad y sobre todo con el medio ambiente se encuentran mucho más desarrollas prácticamente en todos los ámbitos en los que se observe: académico, laboral, personal, etc. No cabe duda que los conocimientos y la experiencia personal adquiridos durante esta estancia han contribuido, de modo sustancial, el buen desarrollo de la presente trabajo.

CAPÍTULO 5

5. CONCLUSIONES.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación ha propiciado una aproximación de la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) a los estudios de Grado en Bellas Artes (BBAA) de la Universidad de Murcia (UMU) y una incursión específica piloto a través de la asignatura de Concepto, Pensamiento y Discurso del arte (CPDA) de cuarto curso sobre experiencias basadas en ApS incluidas en el programa de la misma exprofeso. A partir de la exploración inicialmente realizada, las indagaciones y estudios previos se plantearon varias cuestiones que fueron especificándose a lo largo de este trabajo relacionadas con el uso de metodologías y acciones ApS en la formación de los estudiantes, su pertinencia, análisis y discusión.

En el apartado 2.1 “Planteamiento del problema” de este trabajo nos formulábamos una serie de cuestiones iniciales a las que en este punto podemos considerar:

La primera cuestión sobre por qué no existen más prácticas de ApS en los estudios de BBAA.

Se ha podido constatar que ciertos países de Hispanoamérica sí que realizan prácticas de ApS en los estudios de BBAA, claro ejemplo de ello es el Programa “Aprendizaje-Servicio en las Artes” el cual se encuentra enmarcado dentro de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario). En nuestro ámbito más cercano en Europa, y por ende España, se pueden destacar ciertos proyectos de ApS pero que no guardan una clara relación con las BBAA o simplemente no se encuentran institucionalizados o reconocidos como prácticas de ApS.

La segunda cuestión fue cómo podría institucionalizarse el ApS.

Si bien la respuesta a esta pregunta podría ser propósito de un trabajo ulterior más específico, diremos que considerando la experiencia, antes de tratar de institucionalizar el ApS sería necesario darlo a conocer en todo el contexto de la Educación Superior. Esto es, mostrar la potente herramienta que es el ApS a la comunidad de docentes para detectar y localizar aquellas experiencias que podrían ser consideradas ApS y que ciertos docentes llevan a cabo sin realmente tener presente que están trabajando con dicha metodología.

La tercera cuestión planteaba cuál o cuales serían las asignaturas idóneas para llevar a cabo prácticas de ApS en los estudios de Grado en BBAA.

En este aspecto si bien es relativo y dependerá del programa formativo y de actividades de cada asignatura, de la permeabilidad metodológica y de una concienciación previa de la institución o al menos por parte del equipo docente. Tal

y como se justificó en el punto 1.3.3 la asignatura CPDA, se mostraba con los argumentos anteriores como un espacio idóneo para el desarrollo experimental de las prácticas de ApS (asignatura de último curso, carácter proyectual, obligatoria, etc), sin embargo, se pudo constatar también que la metodología del ApS es extrapolable a cualquier rama de conocimiento, materia o asignatura. Por ello, realizando una buena planificación de las prácticas de ApS pensamos que podrían encuadrarse en una gran variedad de asignaturas, aunque bien es cierto que algunas se mostrarán más proclives que otras, dependiendo como indicábamos del programa formativo, la concienciación institucional y docente y la permeabilidad metodológica.

La cuarta cuestión estaba referida a cómo respondería el alumnado del Grado en BBAA de la UMU ante la realización y experiencia de este tipo de prácticas.

Se ha podido constatar que este tipo de prácticas han sido acogidas de manera muy favorable entre el alumnado de BBAA y aunque la práctica se realizó en un momento puntual sobre un alumnado específico de 4º curso de una asignatura de BBAA pensamos que estos resultados podrían ser extensibles a cualquier otra asignatura o curso académico siempre que se realicen las adaptaciones necesarias para ello y estén alineadas al programa formativo de la titulación.

La quinta cuestión planteaba cuál sería la mejoría en la adquisición de competencias por parte del alumnado del Grado en BBAA de la UMU al realizar las prácticas de ApS.

Los resultados arrojados por las encuestas indican que las prácticas de ApS mejoran notablemente ciertas habilidades y/o capacidades relacionadas con competencias tanto generales como transversales así como las específicas en nuestro caso piloto. Sería deseable realizar más prácticas de ApS en diferentes momentos del grado en BBAA y en otras asignaturas para constatar cómo el ApS ayuda o mejora la adquisición de capacidades y habilidades que ayudan o mejoran a la adquisición de las competencias.

La sexta y última cuestión que se planteaba fue cómo conectar de una manera sencilla y accesible al alumnado con las posibles instituciones receptoras de ApS para la programación de las prácticas.

Para ello se diseñó de manera experimental y llevó a cabo una plataforma virtual denominada “CON3CTA2” desde la que los tres agentes implicados en las prácticas de ApS (estudiantes, profesorado y entidades sin ánimo de lucro) pudieran ponerse en contacto y gestionar las prácticas, además de servir como guía de dichas prácticas y ventana posterior de los trabajos realizados. Para la realización de la plataforma virtual se diseñó y desarrollo una web experimental con el objetivo de pilotar las prácticas programadas a partir de este trabajo de la que se extrajeron los

resultados. La web que se realizó fue una primera aproximación a lo que podría ser una plataforma de este tipo realizada de manera profesional e institucionalizada.

La mejora en la adquisición de competencias del alumnado del Grado en BBAA es una labor de innovación docente con una dilatada experiencia, no obstante y en lo relativo al uso de ApS si bien no existe una implantación consciente sobre la metodología si que puede apreciarse ciertas actividades que ya se vienen realizando como experiencias. Sin embargo, no se encontraron estudios hasta la fecha sobre el efecto respecto a la mejora de capacidades, habilidades y finalmente de competencias de los estudiantes. De hecho fue un punto de partida de este trabajo de tesis que nos llevó a diseñar con metodología ApS las prácticas realizadas para su estudio, análisis y evaluación.

En relación, a los objetivos que se propusieron derivados de las cuestiones antes descritas podemos indicar que:

Podemos obtener como conclusión sobre el primer objetivo planteado sobre la mejora en la obtención de capacidades y habilidades para la adquisición de competencias a través de la metodología ApS en los estudios de Grado en BBAA de la UMU, tomando como referencia para el mismo una asignatura piloto, que después del estudio realizado, el uso de esta metodología nutre y contribuye de una forma muy positiva a la mejora en la adquisición de competencias.

En respuesta al segundo objetivo general que se propuso y tras la prueba piloto realizada para comprender el desarrollo del ApS en la asignatura CPDA del Grado en BBAA de la UMU, dicha asignatura se ha mostrado tras su análisis como un magnífico vehículo para la realización de las prácticas de ApS. El hecho de ser una asignatura de último año y de carácter proyectual ha propiciado que el ApS se integre perfectamente en el periodo formativo y dentro de la guía docente de la asignatura.

El tercer objetivo general que se propuso sobre la oportunidad de diseñar, planificar y desarrollar una plataforma virtual que facilite la implantación e integración del ApS para la experiencia piloto del estudio y extensible en su caso, a otras asignaturas de los estudios del Grado en BBAA, podemos concluir que:

a) El desarrollo de la plataforma para dar servicio a las practicas ha servido para cumplir el objetivo de análisis de modo favorable a la conexión entre los distintos participantes de las prácticas de ApS (profesorado, alumnado e instituciones).
b) No ha resultado determinante debido a la incompleta institucionalización

del ApS en la UMU.

c) Se ha puesto de manifiesto la necesidad de más y mejores recursos materiales para el desarrollo de una plataforma completamente profesional que pudiera ser implantada de manera oficial en las titulaciones que cuenten con prácticas de ApS. Por lo que sería conveniente en posteriores investigaciones y a la vista de los resultados obtenidos poder contar con los medios necesarios para implantar una plataforma permanente sobre prácticas ApS en la UMU.

Respecto a los objetivos específicos que nos marcamos podemos concluir:

1) La descripción realizada sobre las características de las experiencias de ApS desarrolladas por los estudiantes de la asignatura de CPDA del Grado en BBAA de la UMU ha servido para el estudio y análisis de los resultados de este trabajo de tesis.

2) El análisis de los resultados sobre la obtención de capacidades y habilidades conducentes a la adquisición de competencias del alumnado participante en las experiencias de ApS, nos lleva a la conclusión de que la metodología empleada ha mejorado la adquisición de competencias por parte del alumnado de la asignatura CPDA del Grado en BBAA de la UMU, experimentándose una mejora estadísticamente significativa en los 17 rasgos de interés analizados.

3) Tras recabar la percepción que el alumnado participante en los proyectos prácticos tiene sobre el ApS nos ha servido para conocer que:

a) Las experiencias del alumnado han indicado que las temáticas a las que potencialmente se podría aplicar el ApS son innumerables, y pueden realmente contribuir a cambiar positivamente nuestra sociedad.

b) No se han encontrado diferencias significativas en función del sexo de los alumnos.

c) Se han hallado diferencias significativas en función de la edad de los estudiantes, destacando diferencias entre menores y mayores de 30 años en temas como empleabilidad o compromiso y responsabilidad social.

d) Las prácticas de ApS han sido, a grandes rasgos, exitosas aunque se evidencia la necesidad de incrementar el tiempo dedicado a la realización de las mismas. La mayoría de los alumnos señala que repetiría dicha experiencia.

4) La experiencia personal de ApS en el extranjero con motivo de una estancia pre-doctoral ha permitido:

a) Conocer cuán diferentes pueden llegar a ser las posibilidades de acción en otros centros artísticos de educación superior fuera de España aún estando dentro del Espacio Europeo y la riqueza cultural, social y humana que se obtiene.
b) El hecho de realizar prácticas de ApS en primera persona ayuda y facilita aprender a coordinar, gestionar y llevar a cabo otras prácticas futuras con dicha metodología.

5.1 CONCLUSIONS

This research has led to an approach of the Service-Learning (SL) methodology to the Bachelor of Fine Arts (BBAA) studies at the University of Murcia (UMU) and a specific pilot incursion through the subject of Concept, Thought and Discourse of art (CPDA) of the fourth year, on experiences based on SL included in the program of the same subject. From the exploration initially carried out, the inquiries and previous studies several questions related to the use of SL methodologies and actions in the training of students, their relevance, analysis and discussion were being raised along the development of this work.

In section 2.1 “Statement of the problem” of this work a series of initial questions were formulated that at this point we can consider:

The first question about why there are no more SL practices in BBAA studies.
It has been found that certain Latin American countries do carry out SL practices in BBAA studies, a clear example of this is the "Service-Learning in the Arts" Program which is framed within CLAYSS (Latin American Center for Learning and Solidarity Service). In our closer European environment, and furthermore in Spain, certain SL projects can be highlighted but that do not have a clear relationship with the BBAA or are simply not institutionalized or recognized as SL practices.

The second question was how the SL could be institutionalized.
Although the answer to this question could be the purpose of a more specific subsequent work we can say, after our current experience, that before trying to institutionalize SL it would be necessary to make it well known throughout the context of Higher Education. That is, to show the powerful tool that SL can be for the teaching community to detect and locate those experiences that could be considered SL and that certain teachers carry out without really being aware that they are working with this methodology.

The third question posed which would be the ideal subjects to carry out SL practices in the Bachelor's degree in BBAA.
In this regard this is a relative aspect that will depend on the training program and activities of each subject, the methodological permeability and a prior awareness of the institution or at least by the teaching team. As justified in point 1.3.3, the CPDA subject was shown with the previous arguments as an ideal space for the experimental development of SL practices (last year subject, project nature, compulsory, etc.), however, it was also found that the SL methodology can be extrapolated to any branch of knowledge or subject. Therefore, by making a good

planning of SL practices, we think that they could be framed in a great variety of subjects, although it is true that some will be more inclined than others,

The fourth question was related to how the students of the Bachelor's Degree in BBAA of the UMU would respond to the realization and experience of this type of internship.
It has been found that this type of practice has been very favorably received by BBAA students and although the practice was carried out at a specific moment on a specific 4th year student of a BBAA subject, we think that these results could be extensible to any other subject or academic year as long as the necessary adaptations are made to do so, and are aligned with the training program of the degree.

The fifth question posed what would be the improvement in the acquisition of competences by the students of the Degree in BBAA of the UMU when carrying out the SL practices.
The results obtained by the surveys indicate that SL practices notably improve certain skills and/or capacities related to both general and transversal competences as well as the specific ones in our pilot case. It would be desirable to carry out more SL practices at different times of the degree in BBAA, and in other subjects, to see how SL helps or improves the acquisition of skills and abilities helping to improve the acquisition of competencies.

The sixth and last question that was raised was how to connect in a simple and accessible way to the students with the possible receiving institutions of SL for the programming of the practices.
For this, a virtual platform called “CON3CTA2” was designed experimentally and from which the three agents involved in the SL practices (students, teachers and non-profit entities) could contact and manage the practices, in addition to serving as a guide to said practices and a window to the work carried out. For the construction of the virtual platform, an experimental website was designed and developed in order to pilot the practices programmed from this work from which the results were extracted. The website that was created was a first approach to what a platform of this type could be, carried out in a professional and institutionalized way.

The improvement in the acquisition of competences of the students of the Degree in BBAA is a work of educational innovation with extensive experience, however and in relation to the use of SL, although there is no conscious implementation of the methodology, certain activities can be appreciated that are already being carried out as experiences. However, no studies have been found to date on the effect regarding

the improvement of abilities, skills and finally the skills of students. In fact, it was a starting point for this thesis that led us to designing the practices carried out for their study, analysis and evaluation with SL methodology.

In relation to the objectives that were proposed derived from the issues described above, we can indicate that:

In relation to the first objective proposed on the improvement in the obtaining of capacities and abilities for the acquisition of competences through SL methodology in the Bachelor's degree in BBAA at the UMU, taking as a reference a pilot subject, it is concluded after the study carried out that the use of this methodology nurtures and contributes in a very positive way to the improvement in the acquisition of competences.

In response to the second general objective that was proposed and after the pilot test carried out to understand the development of the SL in the CPDA subject of the Degree in BBAA of the UMU, it is concluded that this subject has been shown to be a magnificent vehicle for the realization of the SL practices. The fact that it is a final year subject and its projectable nature has allowed SL to be perfectly integrated in the training period and within the teaching guide of the subject.

With respect to the third general objective that was proposed on the opportunity to design, plan and develop a virtual platform that facilitates the implementation and integration of SL for the pilot experience of this study and extensible, where appropriate, to other subjects of the Bachelor's degree in BBAA, we can conclude that:

d) The development of the platform to serve the practices has been useful to fulfill the objective of analysis in a favorable way to the connection between the different participants of the SL practices (teachers, students and institutions).
e) It has not been decisive due to the incomplete institutionalization of the SL in the UMU.
f) The need for more and better material resources for the development of a completely professional platform that could be officially implemented in degrees with SL practices has become evident. Therefore, it would be convenient in subsequent research and in view of the results obtained to be able to count on the necessary means to implement a permanent platform on SL practices at the UMU.

Regarding the specific objectives that were set it can be concluded that:

5) The description made on the characteristics of the SL experiences developed by the students of the CPDA subject of the Bachelor's Degree in BBAA at the UMU has served for the study and analysis of the results of this thesis work.

6) The analysis of the results on the obtaining of capacities and abilities leading to the acquisition of competences of the participating students in the SL experiences, leads us to the conclusion that the methodology used has improved the acquisition of competences by the students of the subject CPDA of the Degree in BBAA of the UMU, experiencing a statistically significant improvement in the 17 traits of interest analyzed.

7) Collecting the perception that the student body participating in the practical projects has about SL has helped us to know that:

e) The experiences of the students have indicated that the topics to which SL could potentially be applied are innumerable, and can really contribute to positively change our society.

f) No significant differences were found based on the sex of the students.

g) Significant differences have been found depending on the age of the students, highlighting differences between those under and over 30 years of age on issues such as employability or commitment and social responsibility.

h) The SL practices have been, broadly speaking, successful, although there is evidence of the need to increase the time dedicated to carrying them out. Most of the students indicate that they would repeat this experience.

8) The SL personal experience carried out abroad on the occasion of a pre-doctoral stay has allowed:

c) To know how different the possibilities of action can be in other artistic centers of higher education outside of Spain even though it is within the European Space, and the cultural, social and human richness that can be obtained from it.

d) The fact of doing SL practices in the first person helps and facilitates learning to coordinate, manage and carry out other future practices with this methodology.

CAPÍTULO 6

6. REFERENCIAS, INDICE DE TABLAS Y FIGURAS Y ANEXOS.

6.1 Referencias bibliográficas.

6.2 Índice de tablas y figuras.

6.2.1 Índice de tablas.

6.2.2 Índice de figuras.

6.3 Anexos.

6. REFERENCIAS, INDICE DE TABLAS Y FIGURAS Y ANEXOS.

6.1 Referencias bibliográficas.

Abregú, M. y Molina, E. (2020). Prácticas profesionales educativas con infancias en el marco de la pandemia de COVID-19: una experiencia de aprendizaje-servicio solidario. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 77-88. DOI10.1344/RIDAS2020.10.7

Adelson, J. L., y Mccoach, D. B. (2010). Educational and Psychological Measurement. https://doi.org/10.1177/0013164410366694

Alba Quintana, J., Elola Jiménez, J., y Luffiego García, M. (2008). Las competencias básicas en las áreas de ciencias. [Santander]: Consejería de Educación de Cantabria. https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/cuadernos_educacion_4.pdf

Alcón L. M. (2014). El aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes: el ejemplo de América Latina. Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes, (8), 71-85.

Algado, S. S., Vela, J. D. S. E., & Portet, X. G. (2012). El proyecto 'Ecosportech' como ejemplo de Universidad emprendedora. Una experiencia a base del 'Problem Based Learning' / The 'Ecosportech' project as an example of entrepreneurial university. An experience based on the Problem Based Learning methode. Estudios sobre el mensaje periodístico, 18, 869

Alsina, J. (2011). Evaluación por competencias en la Universidad: Las competencias transversales. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro S. L.

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de Educación ambiental y de enseñanzas de las ciencias realizas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens, Revista universitaria de Investigación, 9 (2). (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf - Consultado en fecha 29-02-2016).

Álvarez, M.L., Carbonero, M.A., Del Caño, M., Díez, M.C., García, J., Martínez, B., Monjas, I., Pacheco, D.I, Robledo, P. y Román, J.M. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el

desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. Aula Abierta, 37 (1), 45-56. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3000046.pdf - Consultado en fecha 01-03-2016).

Andrade-Zapata, J. y López-Vélez, A. (2020). Aprendizaje-servicio en contextos de confinamiento y pandemia: sostener la relación Universidad-Comunidad mediante la presencia virtual. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 89-100. DOI10.1344/RIDAS2020.10.8

ANECA (2004). Libro Blanco. Títulos de Grado en Bellas Artes/ Diseño/ Restauración. Madrid, ANECA.URL: http://www.aneca.es/var/media/150332/libroblanco_bellasartes_def.pdf (Consultado el 07 de abril de 2018).

Aparici, R. (2003). Comunicación educativa en la sociedad de la información. Madrid: UNED.

APSU. (2020). Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio. APSU- Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio. https://redapsuniversitaria.wixsite.com/apsUniversidad

Aramburuzabala, P. y Opazo, H. (2015). La institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad. In El Aprendizaje-Servicio en las Universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional (pp. 11-18). UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 19(1), 78-95

Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 1(1).

Arranz, A. M. G., Álvarez, M. D. V. S., & Merino, M. T. G. (1997). Intranet: revolución y renovación organizativa. Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa, 3(3), 61-72.

Asensio F. J. A., Sánchez A. R. y Asensio A. V. (2020). Proyectos que generan un discurso de interacción social desde el arte. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, H. Opazo, J. García-Gutiérrez (Eds.). El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global. Madrid: UNED. 600-704.

Astin A.W., Vogelgesang L.J., Ikeda E.K. & Yee J.A. (2000). Executive Summary: How Service Learning Affects Students. Los Angeles. University of California.

Aznar Minguet, P. y Ull Solís, A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. Revista de educación(1), 219-237. (Enlace web: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_10.pdf - Consultado en fecha 01-03-2016).

Balciünienė I., Mazeikienè N. (2008) Benefits of Service-Learning: Evaluations from Students and Communities. Socialiniai tyrimai /Social Research, 1(11), 53-66.

Basabe, L. (2020).Alternativas para la evaluación de los aprendizajes en formatos no presenciales. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Documento 3. Buenos Aires, Argentina: CITEP, UBA.

Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. In Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico (pp. 71-91). Graó.

Batlle, R., y Escoda, E. (2019). 100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. Madrid: Santillana.

Baumann, Z. (2007). Vida de consumo. Buenos Aires: FCE.

Bautista, J. M., Gata, M. y Mora, B. (2003). La construcción del espacio europeo de la educación superior: entre el reto y la resistencia. Revista Aula Abierta, 82, 173-189. (Enlace web: http://hdl.handle.net/10272/11289 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Belando, M. y Sánchez-Serrano, S. (2017). La formación universitaria ante los retos de una nueva ciudadanía. Perspectivas a través del Aprendizaje-Servicio. En La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación (pp. 69-76). Universidad de Murcia.

Benilde García, A. V. y Pineda, V. J. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la auto-evaluación de competencias docentes. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 5, Número 1e, 66-83. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4524455.pdf - Consultado en fecha 01-03-2016).

Benítez, R. y Sánchez, L. (2020). Yo me quedo en casa: una experiencia de aprendizaje-servicio online en el Grado de Educación Infantil para ofrecer

propuestas educativas a las familias. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 23-35. DOI10.1344/RIDAS2020.10.3

Berman, Sally (2006). Service Learning: A Guide to Planning, Implementing and Assessing Student Projects (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Berry, H. A. y Chisholm, L. A. (1999). Service-Learning in Higher Education around the World: An Initial Look. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 439 654).

Boni Aristizábal, Alejandra; Lozano Aguilar, José Félix; Walker, Melanie(2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate.REIFOP, 13(3), 123-131. (Enlace web: http://www.aufop.com/-Consultada en fecha 29-06-2021

Bordas, M. Y Cabrera, F. (2001a) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso, Revista española de pedagogía, 218, pp. 25-48. (Enlace web: http://www.jstor.org/stable/23765840 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Boyle-Baise, M. (2002). Multicultural service learning: educating teachers in diverse communities. New York: Teacher College Press.

Boyle, M. E. (2007). Learning to neighbor? Service-learning in context. Journal of Academic Ethics, 5, 85-104. (Enlace web: http://link.springer.com/journal/10805/5/1/page/1 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Brenlla, M., Buzzini, E., González, G., Gómez, C., Hermida, J., Lamas, C., Pereyra, F. y García, M. (2020). El aprendizaje-servicio como pedagogía durante la pandemia. El proyecto UCA te da la Mano. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 113-125. DOI10.1344/RIDAS2020.10.10

Burguet, M. (2015). El ApS en el Practicum de la formación inicial del profesorado. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, (1), 157-158.

Butin, D. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. The Teachers College Record, 105(9), 1674-1692.

Butin, D. W. (2007). Justice-learning: Service-learning as justice-oriented education. Equity & Excellence in Education, 40(2), 177-183. DOI: 10.1080/10665680701246492

Campo, L. (2008). El aprendizaje servicio en la Universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez, Aprendizaje servicio y responsabilidad social de

las Universidades (1st ed., pp. 81-91). Barcelona: Ediciones Octaedro. ISBN: 978-84-8063-969-9 Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=353937

Campo, L. (2009). ¿Cómo llevar a cabo una actividad de aprendizaje servicio? Aula de Innovación Educativa, 16, 43-47. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/232989 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Cano. R, A. y Santana M. K. (2020). La investigación e intervención participativa del alumnado en la mejora de su propio entorno universitario. Un caso práctico de desarrollo de la conciencia crítica y la implicación ciudadana. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, H. Opazo, J. García-Gutiérrez (Eds.). El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global. Madrid: UNED.

Cárdenas G., A. R., Donoso G., M. y Montoro F., E. (2017). El emprendimiento social: el aprendizaje-servicio como una propuesta ético-cívica para la construcción de una ciudadanía activa. En La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación (pp. 479-485). Universidad de Murcia.

Carless, D., Joughin, G., Liu, N. F. Y Associates (2007) How assessment supports learning: learning-oriented assessment in action. Hong Kong University Press. (Enlace web: https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:246643 - Consultado en fecha 12-11-2020).

Carrasco-Temiño, M. A. y Belando-Montoro, M. R. (2017). Innovación educativa universitaria para la construcción de la ciudadanía. El papel del Aprendizaje – Servicio. En La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación (pp. 525-532). Universidad de Murcia.

Carrica, S. (2103). Aprendizaje y Servicio: un buen medio de educación para el desarrollo. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Coord.). Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Sociedad.

Castells, M. (2001). La era de la información. Vol. 1. La sociedad red. Madrid: Alianza.

Catibiela, A., Tapia, M. N., & Buján Matas, P. (2018). Aprendizaje-servicio solidario en las artes. Buenos Aires, CLAYSS.

Cerna, L., Brito, C., Nivin, L. y Taramona, L. (2020).Proyectos de aprendizaje-servicio en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria en las Instituciones

Educativas rurales del distrito de Independencia, Huaraz, Perú. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 43-61. DOI10.1344/RIDAS2020.9.3. (Enlace web: https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/RIDAS2020.9.11/31473 - Consultado en fecha 08-04-2021).

Christian, D. D., McCarty, D. L., & Brown, C. L. (2020). Experiential education during the COVID-19 pandemic: A reflective process. Journal of Constructivist Psychology, 1-14.

Cisternas, P. (2010). Factores que inciden en la continuidad de los profesores en el programa de Aprendizaje Servicio UC. Santiago, Chile. CDDoc, Pontificia Universidad Católica de Chile.

CLAYSS. (2002). Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires: CLAYSS.

Clemente-Ricolfe, J. S. y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. Revista de Educación, 362, 535-561. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241

Cobo Romaní, J., & Moravec, J. (2011). Aprendizaje invisible. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cohen, S. S., y Milone-Nuzzo, P. (2001). Advancing health policy in nursing education through service learning. Advances in Nursing Science, 23(3), 28-40. (Enlace web: http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=&AN=00012272-200103000-00004&PDF=y - Consultado en fecha 01-03-2016).

Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. 2006/0163 (COD) (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).

Comisión Europea. (2004). Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Connors, K. y Seifer, S. (1997). Service-learning in health professions education: what is service-learning, and why now? In: Community-Campus Partnerships for Health. A Guide for Developing Community-Responsive Models in Health

Professions Education . San Francisco: University of California-San Francisco Center for Health Professions: 11 27.

Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, 189/1 de 4 de junio de 2018

Contreras, A., Berrios, V., Herrada, M., Robles, M., y Rubio, X. (2012). Resumen estudio: Resultados de Aprendizaje Servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios. (2005-2011). (Enlace web: http://desarrollodocente.uc.cl/index.php?view=download&alias=20-resumen-estudio-resultados-de-aprendizaje-servicio-en-la-uc-desde-la-mirada-de-sus-actores&category_slug=aprendizaje-servicio&option=com_docman&Itemid=488 - Consultado en fecha: 01-03-2016).

Corominas Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. Revista de educación, 325, 299-321. (Enlace web: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/9962/19/0 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Costa, Joan. (1987). Imagen global: evolución del diseño de identidad. Barcelona: Ceac.

Crespo G., R.M. y García R. J.J. (2011). Redes sociales. La madeja tecnificada en Aprendizaje con redes sociales: Tejidos educativos para los nuevos entornos de Castañeda, L.(Coord.). Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (39), 63-104

Cruz Chust, A., Aguilar Cuesta, A., Colomo Magaña, E., Gabarda Méndez, V., & Domínguez Matiín, R. (2018). Libro de Actas. II Congreso Internacional en Tecnologías e Innovación Educativa (1st ed.). Valencia, España-: Universidad Internacional de Valencia, S.L.

Cruz Mora, M. (2016). Reforzando el tejido social: el papel de los ayuntamientos en el impulso del ApS. Convives, 16, 27-31. (Enlace web: https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/documentos-enlaces/publicaciones-periodicas/revista-convives.ficheros/1093288-18___Nº%2016%20CONVIVES____Aprendizaje-servicio%20y%20convivencia_diciembre%202016.pdf- Consultado en fecha 08-04-2021).

Dawes, J. (2017). Do data characteristics change according to the number of scale points used ? An experiment using 5-point , 7-point and 10- point scales, 50(1), 1–10.

De Bolonia, Declaración. (1999). El espacio europeo de educación superior. Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia, 19.

De Castro, A., y Flórez, D. G. (2018) Estimaciones sobre los beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad del norte. Transformar para educar 6: Aprendizaje servicio, 104-117.

De la Cerda, M., Martín, X. & Puig, J.M. (2008). Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación. En M. Martínez (Coord.). Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades (pp. 129-150). Barcelona: Octaedro de Pedagogía, 357, 60-63.

De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. De Miguel (Coord.), Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.

Del Pozo, J. (2012). Competencias profesionales. Herramientas de evaluación y portafolio, la rúbrica y las pruebas situacionales. Madrid: Narcea, S.A.

Delgado, J. G. (2009). Bolonia y la buena práctica de las prácticas. La Cuestión Universitaria, (5), 81-89.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana – UNESCO.

Dewey, J. (1950). Las escuelas del mañana. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Dewey, John (1995). Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata.

Dewey. John (2004). Experiencia y Educación. Madrid: Biblioteca Nueva.

Díaz, A. (2020). Morfología de un pensamiento. Aprender, desaprender y reaprender. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 1-21. DOI10.1344/RIDAS2020.9.1. (Enlace web: https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/RIDAS2020.9.11/31473 - Consultado en fecha 08-04-2021).

Díaz, C. y Herrera, L. (2003). Extensión Universitaria, pp. 111-117 en Políticas de estado para la Universidad argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional. (Enlace web: http://www.frcu.utn.edu.ar/archivos/institucional/planEstrategico/Pugliese-

Politicas_de_estado_para_la_Universidad_argentina.pdf - Consultado en fecha 20-06-2016)-

Ehrlich, T. (2000). Civic responsibility and higher education. Wesport: Greenwood Publishing Group.

Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. Journal of College Student Development, 49(2), 95-109. DOI: 10.1353/csd.2008.0017

Esparza, M.; Morín, V. y Rubio, L. (2018). La incorporación del aprendizaje-servicio en la Universidad: la experiencia de la Universidad de Barcelona. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 6, 97-114. DOI10.1344/RIDAS2018.6.10. (Enlace web: https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/RIDAS2018.6.10/28293 - Consultado en fecha 09-04-2021).

Esteve, J.M. (2003): La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento. Barcelona: Paidós.

Eyler, J., & Giles Jr, D. E. (1999). Where's the Learning in Service-Learning? Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.

Eyler, J.S., Giles, D.E., Stenson, C.M. & Gray, C.J. (2001). At a glance: what we know about the effects of Service Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993- 2000: Third Edition. Vanderbilt University. Corporation for National Service Learn and Serve America National Service Learning Clearinghouse.

Feldman, D. (2020). Enseñanza sin presencialidad: algunas notas para una situación no esperada. Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”. Documento 1. Buenos Aires, Argentina: CITEP, UBA.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Education siglo XXI, 24. pp. 35-56. (Enlace web: http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Folgueiras Bertomeu, P.; Luna González, Esther, y Puig Latorre, Gemma. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. Revista de educación(362), 159-185. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157

Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009): El desarrollo de competencias en la Universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia (RIED), 2 (1), 56-76. (Enlace web: http://hdl.handle.net/2445/21972 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Francisco, Andrea & Moliner, Lidón (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. REIFOP, 13 (4). (Enlace web: http://www.aufop.com - Consultada en fecha 29-02-2016).

Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. REIFOP, 13 (4). (Enlace web: http://www.aufop.com - Consultada en fecha (01-03-2021)

Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure editorial.

Fuentes, J. L., Martín-Ondarza, P., y Redondo, P. C. (2020). El espacio como lugar para la educación cívica: diseño de un patio escolar mediante un proyecto de Aprendizaje- Servicio. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,23(1), 149-167. Recuperado desde: https://www.researchgate.net/profile/Juan_Fuentes4/publication/335821833_El_espacio_como_lugar_para_la_educacion_civica_diseno_de_un_patio_escolar_mediante_ un_proyecto_de_Aprendizaje_-Servicio/links/5dde07f0299bf10bc32969ba/El- espacio-como-lugar-para-la-educacion-civica-diseno-de-un-patio-escolar-mediante- un-proyecto-de-Aprendizaje-Servicio.pdf

Fuentes, M. E. y Herrero, J. R. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2(1), 353-368. (Enlace web: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf - Consultado en fecha 01-03-2106).

Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of Service - Learning. In S.H. Billig & A.S. Waterman (Eds.) Studying Service–Learning. Innovations in Education Research Methodology. New York: Routledge.

Furco, A. (2009). La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio. Ministerio de Educación, Participación solidaria y calidad educativa: Actas del 12mo. Seminario Internacional" Aprendizaje y Servicio Solidario, 27-36. (Enlace web: http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2010_actas_12.pdf - Consultada en fecha 29-02-2016).

Gallagher, S. H. (2007). A qualitative research study of service learning in three undergraduate business courses. Lowell: University of Massachusetts Lowell.

García Delgado, J. (2009). Bolonia y la buena práctica de las prácticas. La Cuestión Universitaria, (5), 81-89.

García G., M. (2016). Dirección pedagógica y liderazgo educativo: prácticas eficaces en centros públicos andaluces (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).

García López, M. L. (2016). El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. (Tesis Doctoral). (Enlace web: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674897/garcia_lopez_maria_lourdes.pdf - Consultada en fecha 26-05-2021)

García San Pedro, M. J. (2007). Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la Universidad. Trabajo de Investigación. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. (Enlace web: http://hdl.handle.net/2072/8999 - Consultado en fecha 01-03-2016).

García Sanz,M. P.(2012). Fundamentosteóricosymetodológicosdelaevaluaciónde programas. Murcia: D.M.

García-Gutiérrez, J.; Ruiz-Corbella, M. y del Pozo, A. (2020). Innovación y aprendizaje-servicio virtual: elementos para una reflexión basada en la experiencia. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 62-80. DOI10.1344/RIDAS2020.9.4. (Enlace web: https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/RIDAS2020.9.11/31473 - Consultado en fecha 08-04-2021).

García, C., Ribate, M. P., Culleré, L., Fernández, H. y Giner, B. (2020). Elaboración de vídeos educativos sobre operaciones básicas de laboratorio. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 126-136. DOI10.1344/RIDAS2020.10.11

George, D., y Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn y Bacon.

Geraldo, J. L. G. y Martínez, M. (2017). Reflexiones sobre algunas bases educativas y teóricas del Aprendizaje-Servicio. En La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación (pp. 29-36). Universidad de Murcia.

Geraldo, J. L. G., Olmeda, G. J., & Martín, M. M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la Universidad: Una interpretación desde el pragmatismo. Bordón. Revista de pedagogía, 69(4), 63-78.

Gezuraga Amundarain, Monike. (2014). El aprendizaje-servicio (AS) en la Universidad del Pais Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia). (Enlace web: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mgezuraga/Gezuraga_Amundarain_Monike_Tesis.pdf - Consultada en fecha 29-02-2016).

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Gibss, G. y Simpson, C. (2004) Conditions under which assessment supports students' learning, Learning and Teaching in Higher Education, 1, 3-31. (Enlace web: http://eprints.glos.ac.uk/3005/1/Conditions%20Under%20Which%20Assessment.pdf - Consultado en fecha 01-03-2016).

Gómez Gras, J.M., Galiana, D., García, R., Cascarilla, C., & Romero, M.R. (2006). Competencias profesionales en los titulados en la UMH. Elche: Servicio publicaciones de la UMH. (Enlace web:https://observatorio.umh.es/files/2011/06/2006-competencias-titulados-umh.pdf - (Consultada en fecha 29-02-2016).

González, A., Montes, R., Nicoletti-Altimari, L. y Panaccio, M. (2010). Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

González, A., Montes, R., Tapia, M. N., Martínez Vivot, M., Guerrero, J. A., Otero, P. y Ajmat, C. (2008). Aprendizaje-servicio en la educación superior: una mirada analítica desde los protagonistas. Programa Nacional Educación Solidaria.

González, J. & Wagenaar R. (edts) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto. URL: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf (Consultado el 10 de octubre de 2020).

González, J. y Wagenaar, R. (2006). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia. Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Gonzálvez, V. y García-García, F.J. (2017). Aprendizaje crítico unido al servicio. En La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación (pp. 90-97). Universidad de Murcia.

Goodyear, M. (1996). Divided by a common languaje: Diversity and deception in the world of global marketing. Journal of the Market Research Society. 38, 105-122. (Enlace web: http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA18390196&v=2.1&u=monash&it=r&p=AONE&sw=w&asid=8d264c0ee1fecd4524efa01a1130cb89 - Consultado en fecha 16-11-2015).

Gortari Pedroza, A. de (2005), El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos. Actas del séptimo Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario», República Argentina, 2004. 111-113. (Enlace web: https://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2005_Actas7.pdf - Consultada en fecha 29-02-2016).

Grau-Costa. E., Callejón-Chinchilla. M. D. y Porquer-Rigo. J. M. (2020). Metodologías de creación en clave de Aprendizaje-Servicio. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, H. Opazo, J. García-Gutiérrez (Eds.). El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global. Madrid: UNED. 705-704.

Gregori-Giralt, E., y Menéndez-Varela, J. L. (2015). El arte de aprender arte: el aprendizaje-servicio como instrumento para construir la identidad profesional del estudiante. Una propuesta para los estudios universitarios de las artes. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 196, 100-105. (Enlace web: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815039968 - Consultado en fecha 14- 02-2020).

Gronski, R., & Pigg, K. (2000). University and Community Collaboration: Experiential Learning in Human Services. American Behavioral Scientist, 781-792. doi: 10.1177/00027640021955595

Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. Revista complutense de Educación, 10, (1), 335-360. (Enlace web: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9999120335A/17287 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Guía docente (2015/16) Concepto, pensamiento y discurso del arte, curso académico 15/16- Facultad de Bellas Artes. Grado en Bellas Artes. Universidad de Murcia.

(Enlace web: http://www.um.es/cpda/wp-content/uploads/2015/07/1373_CPDA_1516.pdf - Consultado en fecha 15-11-2015).

Gutiérrez S., M. y Moreno A., P. (2017). El aprendizaje servicio en la Universidad. Una propuesta con estudiantes de la Facultad de Educación y escolares en riesgo de exclusión social. En La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación (pp. 425-433). Universidad de Murcia.

Hernández Revuelta, Ana (2012). Enseñanzas artísticas. Situación actual en España y Europa: oferta académica. Madrid: Universidad Complutense de Madrid Facultad de Bellas Artes.

Hernández, C., Larrauri, J. y Mendia, R. (2009). Guías Zerbikas 2: Aprendizaje y Servicio Solidario y Desarrollo de las competencias básicas. Bilbao: Fundación Zerbikas.

Hernández, N. (2010): "Aprendizaje Servicio: un eje articulador en la Educación en Solidaridad con las y los jóvenes desde una mirada de Responsabilidad Social". Revista Científica TZHOECOEN, 5, 126-134. (Enlace web: http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf - Consultada en fecha 29-02-2016).

Herranz, J.M. (2012). Gestión 2.0 de la reputación de Universidades. En M. De la Cuesta y D. Sánchez, Responsabilidad social universitaria 2.0 (pp. 69-100). A Coruña: Netbiblo.

Herrero, M. Al. (2002), El «problema del agua». Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria, Tesis para la especialidad en docencia universitaria, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires. (Enlace web: http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/tesinas/2Tesina_Herrero.pdf - Consultada en fecha 29-02-2016).

Hervani, A. & Helms, M.M. (2004). Increasing creativity in economics: The servicelearning project. Journal of Education for Business, 267-274. DOI: 10.3200/JOEB.79.5.267-274

Honnet, E.P. y Poulsen, S., Principles of Good Practice in Combining Service and Learning, (Wingspread Special Report), Racine, Wis., Johnson Foundation, 1989, p. 1. (Enlace web: http://www.coastal.edu/media/academics/servicelearning/documents/Principl

es%20of%20Good%20Practice%20for%20Combining%20Service%20and%20Learning.pdf - Consultada en fecha 29-02-2018).

Howards, Jeffrey (ed., 2001): Service Learning course design. Workbook. Michigan, Edward Ginsberg Center for Community Service, The University of Michigan. (Enlace web: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457774.pdf - Consultada en fecha 29-02-2016).

Ierullo, M. y Ruffini, V. (2015). Intervención comunitaria y aprendizaje-servicio: construcción de tipologías. En M.A Herrero, y M. N. Tapia (Comps.) Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio(pp.153-156). Buenos Aires: CLAYSS y Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/JIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf

Ierullo, M. (2012). Evaluación de los procesos de institucionalización de proyectos de aprendizaje-servicio en escuelas. II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, 25.

James, William. (1910). The Works of William James. En Mónica, Aguerri (Ed. y Trad.), El equivalente moral de la guerra. Recuperado de http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html

Joshi, A., y Pal, D. K. (2015). Likert Scale : Explored and Explained Likert Scale : Explored and Explained, (January). https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975

Kaye, C. B.(2004). The complete guide to service learning, Minneapolis, Free Spirit.

Keen, C., & Hall, K. (2009). Engaging with difference matters: Longitudinal college outcomes of co-curricular service-learning programs. The Journal of Higher Education. 59-79. DOI: 10.1353/jhe.0.0037.

Kendall, J. (1990). Combining service and learning: A resource book for community and public service, volume 2. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.

Kezar, A., & Rhoads, R. A. (2001). The dynamic tensions of service learning in higher education: A philosophical perspective. Journal of higher education, 148-171. DOI: 10.2307/2649320

Kohli, C. y LaBahn, D.W. (1997). “Creating effective brand names: a study of the naming process”, Journal of Advertising Research 67-75. (Enlace web: https://www.wpi.edu/Pubs/E-project/Available/E-project-121510-

165023/unrestricted/Creating_an_Effective_Brand_Name.pdf - Consultado en fecha 11-10-2015).

Kollmann, T. y Suckow, C. (2007). "The corporate brand naming process in the net economy", Qualitative Market Research: An international Journal 10-4: 349-361. DOI: http://dx.doi.org/10.1108/13522750710819694

Kraft, R. (1985). The theory of experiential education. Colorado: Association for experiential education.

Küster, I., y Hernández, A. (2013). De la Web 2.0 a la Web 3.0: antecedentes y consecuencias de la actitud e intención de uso de las redes sociales en la web semántica. Universia Business Review, 1(37). (Enlace web: https://ubr.universia.net/article/download/877/1003 - Consultado en fecha 11-10-2015).

Kvale, S. (2012). Las entrevistas en investigación cualitativa (Vol. 2). Ediciones Morata.

Lamas Suárez, O. M., Andino Guerra, R. O., & Hernández Gutiérrez, O. (2020). Competencias y Capacidades como Categorías Psicológicas. Semejanzas y diferencias. *Revista Científica Agroecosistemas*, *7*(3), 169-174. Recuperado a partir de https://aes.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/372/-Consultada en fecha 29-06-2021

Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: EPISE y Gestión 2000.

Le Boterf, G. (2010). Construire les competences individuelles et collectives. París, Eyrolles.

Lema Arbelaez, Natalia y Peláez Molano, Adriana (2009). Marcas En Cuerpo Y Alma Las marcas cambian de piel, pero no pierden su esencia (Trabajo fin de Grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá (Colombia). (Enlace web: http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis197.pdf - Consultado en fecha 13-11-2015).

León, M. J. y otros (2010). Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria. Proyecto de estudios y análisis: innovación docente. Ministerio de Educación.

Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado. Boletín Oficial del Estado, 247, de 15 de octubre de 2015, Referencia: BOE-A-2015-11072. Recuperado de https://www.boe.es/eli/es/l/2015/10/14/45/con

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241 a 1260.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400 a 49425.

Liesa Orús, Marta; (2009). Descripción de escenarios de aprendizaje servicio en la Universidade. Revista Educação Especial, Septiembre-Diciembre, 267-280. (Enlace web: http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127407002.pdf - Consultado en fecha 29-02-2016).

Ligeikis-Clayton, Claire, y Denman, Janet Z. (2005). Service-Learning Across the Curriculum. Nurse educator, 30(5), 191-192. (Enlace web: http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=&AN=00006223-200509000-00003&PDF=y - Consultado en fecha 29-02-2016).

Lite, M. (2005). En el nombre de la marca. IPMARK: Información de publicidad y marketing: Guía de servicios y proveedores, (642), 56-57. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2439277 - Consultado en fecha 05-10-2015).

Llorens, C. (1999). Identidad corporativa e imagen de marca. Ipmark: Información de publicidad y marketing, (530), 83-87. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2451679 - Consultado en fecha 05-10-2015).

López, M. C. (2007). El espacio europeo de educación superior y su impacto en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje: EDUCAÇAO TEMÁTICA DIGITAL, 9. 50- 67. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4856388.pdf - Consultado en fecha 01-03-2016).

Lozano García, F. J. et al. (2008). Capacity Building: a course on sustainable development to educate the educators. International Journal in Higher Education, 9 (3), 257-281. (Enlace web: http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/14676370810885880 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Lucas M. S., Herguedas E.M.C., Marbán P.J.M., Martínez S.S., Monjas A. R. y Redondo J. P. (2020). Programa interdisciplinar de Aprendizaje-Servicio: La educación en derechos humanos como camino hacia la paz en la formación universitaria . En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, H. Opazo, J. García-Gutiérrez (Eds.). El

papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global. Madrid: UNED.

Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. Comunicación presentada en el VII International Congreso de docencia universitaria e innovación, CIDUI, Barcelona. Recuperado de http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/122

Malacrida, M. G. (2012). Aprendizaje-servicio y desarrollo local y territorial. II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, 25

Marta Lazo, C., y González Aldea, P. (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. Estudios sobre el mensaje periodístico pp. 577-588 . (Enlace web: http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/download/40937/39187 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Martí Noguera, J. J.; Martínez Salvá, Francisco; Martí Villar, Manuel y Marí Mollá, Ricard (2008). "Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas". Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana, 1-13. (Enlace web: https://polis.revues.org/pdf/4161 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Martín, X., Rubio, L., Batlle, R., y Puig, J.M. (2010). ¿Qué es Aprendizaje Servicio?. En X. Martín y L. Rubio, Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de Aprendizaje Servicio (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.

Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso Sáez, I., y Gezuraga Amundarain M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. Tendencias pedagógicas, 99-118. (Enlace web: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/download/2027/2134 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Martínez Martín, M., & Viader Junyent, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. Revista de educación, (1), 213-234. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2700211 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Martínez Vivot, M., Paolicchi, G., Abreu, L. y Basso, F. (2020). Aprendizaje-servicio en tiempos de pandemia: campaña contra el dengue a través de Juegotecas Virtuales destinadas a niñas y niños en aislamiento. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 12-22.DOI10.1344/RIDAS2020.10.2

Martínez-Lozano, V., Rodríguez, R., Marco, M., y Macías, B. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre el aprendizaje-servicio como herramienta para su desarrollo personal y profesional. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 81-101. DOI10.1344/RIDAS2020.9.5. (Enlace web: https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/RIDAS2020.9.11/31473 - Consultado en fecha 09-04-2021).

Martínez-Sanz, R., & Durántez Stolle, P. (2020). Comunicación corporativa y educación en valores en el aula universitaria. Un proyecto de Aprendizaje-servicio (APS).(Enlace web: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/111327/1/OBETS_15_2_07.pdf- Consultado en fecha 17-05-2021).

Martínez, A. (2020). El aprendizaje-servicio: una forma para impulsar la participación en los jóvenes. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 22-42. DOI10.1344/RIDAS2020.9.2. (Enlace web: https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/RIDAS2020.9.11/31473 - Consultado en fecha 08-04-2021).

Martínez, A., Cegarra, J. & Rubio, J. (2012). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la autoevaluación del docente. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol 16, n2. 373,386. (Enlace web: http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43736/25639 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. Revista Española de Pedagogía, 230, 63-84. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142812 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Martínez, M. y Payá, M. (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J.L. García (Ed.). Formar ciudadanos europeos.

Martínez, Miquel. (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades. Barcelona: Octaedro-ICE.

Masgrau J, M.; Soler M., P.; Albertí C., P.; Bellera S., J.; Bonmatí T., A. y Heras C., R. (2015). El proceso de institucionalización del aprendizaje servicio en las

Universidades Españolas. Análisis de la situación actual y retos de futuro. In El Aprendizaje-Servicio en las Universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional (pp. 11-18). UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mayor Paredes, D. (2013). Aprender realizando una actividad de utilidad social. "Guía básica para el diseño de proyectos de Aprendizaje-Servicio". RES Revista de Educación Social, 16, 1-14. (Enlace web: https://eduso.net/res/revista/16/el-tema-acercamientos/aprender-realizando-una-actividad-social-guia-basica-para-el-diseno-de-proyectos-de-aprendizaje-servicio - Consultado en fecha 29-02-2016).

Mayor Paredes, D. (2018a). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. Actualidades Investigativas en Educación, 18(3), 494-516. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418

Mayor Paredes, D. (2018b). Prácticas de Aprendizaje-Servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. Revista Iberoamericana de Educación, 76, 35-56.

McNeal, J.U. and Zerren, L.M. (1981), "Brand name selection for consumer products", MSU Business Topics, Vol. 29 No. 2, pp. 35-9.

Medina Rivilla, A. y Domínguez Garrido, Mª C. (2006). Los procesos de observación del prácticum: análisis de las competencias. Revista española de pedagogía, 64. 69-103. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973266 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Medina Rivilla, A., Sánchez Romero, C., & Pérez N., E. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. Innovación educativa (México, DF), 12(58), 133-150. Recuperado en 23 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000100008&lng=es&tlng=es

Mendía, R. (2016). El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa. Convives, 16, 20-26. (Enlace web: https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/documentos-enlaces/publicaciones-periodicas/revista-convives.ficheros/1093288-18___Nº%2016%20CONVIVES____Aprendizaje-servicio%20y%20convivencia_diciembre%202016.pdf- Consultado en fecha 08-04-2021).

Mertens, L. (1996). Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. Formación basada en competencia laboral. https://repositorio.sena.edu.co/handle/11404/3627

Miranda, A. (2011). Lo retro siempre está de moda. Cuadernos de Proyectos Arquitectónicos, 1, 23-27. (Enlace web: http://polired.upm.es/index.php/proyectos_arquitectonicos/article/view/133/132 - Consultado en fecha 04-12-2015).

Miró Miró, D. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico y la acción empoderada del estudiantado universitario en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) Diseño y validación del cuestionario Paseo a la Deriva (DNPD) (Doctoral dissertation, Universitat de Lleida).

Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., & Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. Michigan Journal of Community Service Learning, 9, vol.1. (Enlace web: http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/changes-in-college-students-attitudes-and-intentions-for.pdf?c=mjcsl;idno=3239521.0009.102 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor, de una enseñanza centrada en el alumno. Universidad Pontificia Comillas, 64 (124),11-38. (Enlace web: http://www.icshu.net/downloads/microtalleres/ej_ensenanza_centrada_%20aprendizaje.pdf - Consultado en fecha 01-03-2016).

Moretó, L., Daroca M. C. y Pacheco P.J.J. (2020). Una experiencia de aprendizaje-servicio en Educación Superior a partir de obras artísticas textiles. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, H. Opazo, J. García-Gutiérrez (Eds.). El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global. Madrid: UNED.

Moyle Anderson, J. (2010). Color and healing (Tesis doctoral, Montana State University-Bozeman, College of Arts & Architecture). (Enlance web: http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/829/AndersonJ0510.pdf?sequence=1&isAllowed=y - Consultado en fecha 07-12-2015).

Muñoz, C. (2012). Responsabilidad Social Universitaria: Aportes al enriquecimiento del concepto desde la dimensión de las prácticas. Documento de trabajo, (23).

Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact . En M. Martínez, Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades (1st ed., pp. 57-79). Barcelona:

Ediciones Octaedro. ISBN: 978-84-8063-969-9 Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=353937

Newman, J. (2008). Service learning as an expression of ethics. New Directions for Higher Education, 17–24. DOI: 10.1002/he.300

Noreña P., A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Aquichan, 12(3), 263-274. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4322420.pdf . Consultado en fecha 16/04/2021).

Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "'laws'" of statistics, 625–632. https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y

Novella G. C. y Ruiz O. Y. (2020). La metodología Aprendizaje-Servicio en un Centro de Día desde las competencias académicas del Grado en Maestro en Educación Infantil. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, H. Opazo, J. García-Gutiérrez (Eds.). El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global. Madrid: UNED.

Ochoa Cervantes, A., & Pérez Galván, L. (2017). El aprendizaje-servicio, una estrategia para fomentar la responsabilidad social. In I. González Mora, E. Ríos Patrón, J. Rivas, E. Cantoral Uriza, E. Luna Sánchez, R. Ramiro Ramirez & U. Torres García, Compromiso social universitario: Tejiendo la identidad de la UAQ. (1st ed., pp. 74-83). Santiago de Querétaro. México: Alejandro Del Castillo Garza. Recuperado de http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/APS/Ochoa_Perez_2017_El_aprendizaje-servicio_una_estrategia_para_fomentar_la_responsabilidad_social.pdf

Ochoa, C. A., y Pérez, G. L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. Psicoperspectivas, 18(1), 89-101. Recuperado desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242019000100089&script=sci_arttext&tlng=en

Opazo Carvajal, H. (2015). Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado: Un estudio de caso (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).

Ortega-Ruipérez, B.(2020). Formación del profesorado a distancia sobre aprendizaje-servicio: aspectos a considerar. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 102-122. DOI10.1344/RIDAS2020.9.6. (Enlace web:

https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/RIDAS2020.9.11/31473 - Consultado en fecha 08-04-2021).

Ortiz G., J. (2013). República Checa en Rayón Ballesteros, M. and Wojciechowski, G.,. La ampliación de la Unión Europea de 2004-2007: pasado, presente y futuro. Lublin: WydawnictwoPolihymnia. 97-114

Ortiz, A. (2016). Análisis DAFO de la formación recibida por parte del alumnado de Bellas Artes de la Universidad de Murcia. Póster presentado a las II Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia. URL: https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/92865/1/14%20Análisis%20DAFO%20de%20la%20formación%20recibida%20por%20parte%20del%20alumnado%20de%20Bellas%20....pdf (Consultado en fecha 25-02-2017).

Ortiz, A. y Rodríguez, M.J. (2018). Conectando Arte y Sociedad. En García-Sempere, P.; Montiano, B.; Tejada, A. y Tejada, P. (coords.), Investigación y Docencia de la Creatividad desde una perspectiva interdisciplinar (pp. 305-314). Granada: Editorial Universidad de Granada. (Enlace web: http://cicreart.com/wp-content/uploads/2018/11/Investigacion_y_docencia_de_la_creatividad_desde_una_perspectiva_interdisciplinar_978-84-338-6316-4.pdf - Consultado en fecha 13-06-2021).

Ortiz, Georgina (1992). El significado de los colores. México: Trillas.

Padilla Carmona, M.C y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. Revista Española de Pedagogía, Vol. 66, No. 241, 467-485. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Paso Joven (2004), Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL. (Enlace web: http://www.clayss.org/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf - Consultado en fecha 29-02-2016).

Pérez Pérez, C. (2010). Educación para la ciudadanía. En B. Gallardo López & J. Aparisi i Romero, PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS. Máster en profesor/a de educación secundaria (1º Edición., pp. 343-390). Valencia: Tirant lo Blanch. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=435139

Pérez Pérez, C. y Gallardo L., B. (2017). Hacia la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad: la percepción de los responsables de facultades y

escuelas universitarias. En La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación (pp. 1379-1387). Universidad de Murcia.

Pérez, A., Soto, E., Sola, M. & Servan, N. (2009). Los títulos universitarios y las competencias fundamentales: los tres ciclos. España: Ediciones Akal, S.A. (Enlace web: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/133172302205132__Plan_Bolonia2.pdf - (Consultado en fecha 04-10-2015).

Pizarro, V. y Hasbún, B. (2019). Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena. Disponible en https://doi.org/10.34720/WCC5-5184

Porquer R. J.M., Serrano N. F.J., Grau C. E., Fontiveros S. M., Pacheco P. J. J., Romero P. R., Sasiain C-N. A. y Cova, M. (2020). Experiencias expositivas de interrelación ciudadana: Genealogías mutables y mudables (Vilassar de Mar, Barcelona); Consciència collectiva/ Conciencia colectiva (Sant Joan les Fonts, Girona); Presencias. Una muestra de performance artística (Sant Boi de Llobregat, Barcelona). En P. Aramburuzabala, C.

Prégent, R.: (1990). La préparation d'un cours. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

Proyecto Tuning. (2006). Tuning educational structures in Europe. Informe final, Bilbao: Universidad de Deusto. (Enlace web: http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf - Consultado en fecha 01-03-2016).

Puerta, F. (2019). Aprendizaje-servicio, arte, e innovación docente en la UPV. Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras. no 8, pp. 99-112

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía. Ministerio de Educación y Ciencia.(Enlace web: http://educacion.wke.es/agendaonline/Admin/Upload/2816/aprendizaje%20servicio%20muestra.pdf - Consultado en fecha 26-05-2021).

Puig, J. Mº,. (2016). Aprendizaje-servicio y educación en valores. Convives: Aprendizaje-Servicio y Convivencia, 16, 12-19. (Enlace web: https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/documentos-enlaces/publicaciones-periodicas/revista-convives.ficheros/1093288-18___Nº%2016%20CONVIVES____Aprendizaje-servicio%20y%20convivencia_diciembre%202016.pdf- Consultado en fecha 08-04-2021).

Puig, J. Mº. (2011). ¿Por qué el aprendizaje servicio crea humanidad? Aula de Innovación Educativa(203-204), 10-15. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/284089 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Puig, J., & Bär, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, (2), 139-166.

Puig, J.M. & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. Cuadernos de pedagogía, 60-63. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/132365 - Consultado en fecha 29-02-2016).

RedApS. (2020). Red Española de Aprendizaje - Servicio. RedApS | Red Española de Aprendizaje-Servicio. https://www.aprendizajeservicio.net/

Redondo J., P. (2019). La metodología aprendizaje-servicio desde el enfoque de educación para la ciudadanía global. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (380), 60-64.

Requena, S. R. H. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 5, nº 2. 26-35. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2799725.pdf - Consultado en fecha 29-02-2016).

Resnik S., (1996) Seminario Internacional sobre Formación Basado en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas, Guanajuato, México, 1996. Documentos presentados, Montevideo, Cinterfor, 1997, 262 p. il. ISBN 92-9088-064-0.
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/libmex.pdf

Rhoads, R. A. (1997), Community Service and Higher Learning. Explorations of the Caring Self, Nueva York, State University of New York Press

Rivas, A., Puig, J., Barendsen, L. y Croce, A. (2020). La importancia de educar en y para la solidaridad. Plenario llevado a cabo en el 23º Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario, Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario (CLAYSS). Recuperado de: https://youtu.be/K6LYM2E0vss

Robinson, J. S., & Torres, R. M. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity? NACTA Journal, 51. 2-8. (Enlace web:
https://www.nactateachers.org/attachments/article/225/Robinson_and_Torres_Dec07Journal.pdf - Consultado en fecha 29-02-2016).

Robles G., P y del Carmen R., M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, (18), 124-139.

Rodicio García, M.L. (2010) La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de los estudiantes. Enseñanza &Teaching, 28, 2-2010, 23-43. (Enlace web: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/viewFile/7886/8358 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Rodríguez Aguirre, Y. D. (2020). Reflexiones del uso de ATLAS. ti en el análisis de información cualitativa: indagando sensibilidades. Revista ciencias de la educación, (56), 708-726. (Enlace web: http://150.187.216.84/index.php/Revequidad/article/view/1203 - Consultado el 15-07-2021)

Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 13(2), 1-13. (Enlace web: https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/download/reire2020.13.230048/31484 - Consultado en fecha 15/04/2021)

Rodríguez, A., Caurcel M.J. & Ramos, A. (2008). Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. España: Publidisa.

Román, D. (1998). “Aspectos lingüísticos de la marca publicitaria”, Onomazein 3: 111-131. (Enlace web: http://www.domingo-roman.net/Documentos/Marca.pdf - Consultado en fecha 09-11-2015).

Román, M. y Murillo, F. J. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo Educativo. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(2), 1-6. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2789090.pdf - Consultado en fecha 01-03-2016).

Romero G. A. P., Ortega C. A., Grau C. E. y Callejón C. M. D. (2020). Vínculos desde círculos educativos y entornos. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, H. Opazo, J. García-Gutiérrez (Eds.). El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global. Madrid: UNED.

Rubio Matilla, V. (2011). Estrategia Universidad 2015: contribución de las Universidades al progreso socioeconómico español. Madrid. Ministerio de Educación, Secretaría General de Universidades.

Rubio, L. (2009) en Puig Rovira, Josep Mª y otros. Aprendizaje servicio (aps): Educación y compromiso cívico (pp 91-105). Barcelona: Graó.

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), R. Batlle, C. Bosch, M. de la Cerda, T. Climent, M. Gijón... J. Trilla, Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico (pp. 91-105). Barcelona: Graò.

Rubio, L. (2011). ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. Aula de Innovación Educativa(203-204), 34-37. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/284089 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Rubio, L., Prats, E., y Gómez, L. (2013). Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la Universidad. Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio ApS (U). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). (Enlace web: http://angelsull.es/sostenibilidad/wp-content/uploads/2013/04/TEXTO-PROYECTOS-ApS-UNIVERSIDAD.pdf - Consultado en fecha 29-02-2016).

Rué, J. (2008). Formar en competencias en la Universidad: entre la relevancia y la banalidad. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 6(1), pp. 1-19. (Enlace web: http://revistas.um.es/redu/article/viewFile/10631/10221 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Ruiz Abellán, M. C. (1988). LA UNIVERSIDAD DE MURCIA (Desde la «madrissa» medieval a la Universidad contemporánea). Murgetana, (77), 35-58. (Enlace web: https://www.regmurcia.com/docs/murgetana/N077/N077_003.pdf - Consultado en fecha 01-03-2016).

Ruiz Torres, M. Z. (2014). Estudio de las competencias transversales en un modelo de enseñanza y evaluación formativa en la Universidad. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Málaga. (Enlace web: http://hdl.handle.net/10630/8171#sthash.HLSs82nE.dpuf - Consultado en fecha 01-03-2106).

Ruiz-Corbella, M. (2017). Aprendizaje Servicio en la Universidad española: una metodología que forma ciudadanos. En La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación (pp. 292-301). Universidad de Murcia.

Ruiz, J., & Danvila, I. (2014). Las nuevas tecnologías como herramientas que facilitan la educación formativa en la educación. Estrategias innovadoras para la docencia dialógica y virtual, 25, p439.

Sabariego, M (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características en Metodología de la investigación educativa / coord. por Rafael Bisquerra Alzina, 2004, ISBN 84-7133-748-7, págs. 52-87.

Sáez López, J. M., y Ruíz Ruíz, J.M. (2012). Metodología didáctica y tecnología educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: aplicación en contextos universitarios. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16 (3), 373-391.

Salomón, L.S. & Anheier, H.K. (1992). In search of the non profit sector II: the problem of classification. Baltimore: The Johns Hopkins University Institute for Policy Studies.

Sánchez Vera, Mª. M, Prendes Espinosa, Mª. P y Serrano Sánchez, J. L. (2011). Modelos de interacción de los adolescentes en contextos presenciales y virtuales. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (35), a158-a158

Sánchez-Elvira Paniagua, Á. & Amor, P. (2013). Eficacia diferencial de diversas modalidades de actividades con evaluación continua sobre el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología Diferencial de la UNED. En: Innovación en entornos de blended-learning. V.I. III Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED. Madrid: UNED. (pp.209-231). URL: https://www.researchgate.net/publication/258245886_Eficacia_diferencial_de_diversas_modalidades_de_actividades_con_evaluacion_continua_sobre_el_rendimiento_academico_de_los_estudiantes_de_Psicologia_Diferencial_de_la_UNED (Consultado el 17 de Abril de 2017).

Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F. y Cañadas, L. (2020). La inclusión en el Aprendizaje-Servicio Universitario. Una experiencia en Actividad Física en el Medio Natural. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, H. Opazo, J. García-Gutiérrez (Eds.). El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global. Madrid: UNED

Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. M. (2015). Aprendizaje-servicio y misión cívica de la Universidad. Una propuesta de desarrollo. Barcelona, España: Octaedro

Scales, L. (2011). A Comparison of Psychometric Properties and A Comparison of Psychometric Properties and Normality in 4- , 5- , 6- , and 11-Point Likert Scales, (March 2013), 37–41. https://doi.org/10.1080/01488376.2011.580697

Service-Learning 2000 Center, Service learning Quadrants, Palo Alto, California, 1996.

Sierra A., I.; Abalo, R.; Casado, N.; Gañán, J.; Girón, R.; Gómez, M.; Herradón, E.; López-Miranda, V.; Morante, S.; Pascual, D.; Pérez, D. y Vera, G. (2015). Desarrollo de competencias mediante el aprendizaje-servicio en la URJC: I Jornadas de alimentación saludable en Educación primaria. In El Aprendizaje-Servicio en las Universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional (pp. 11-18). UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sigmon, R.L. (1999). An organizational journey to service-learning. In: Stanton TK, Giles Jr DE, Cruz NI, (eds.) Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future . San Francisco: Jossey-Bass: 249-257.

Simonete, D. (2008). Service-Learning and Academic Success: The links to retention research. Minnesota: Campus Compact.

Sladogna, M. (2001). Formación basada en competencias. Buenos Aires: Instituto Tecnológico Universitario.

Smeltzer, S., Leon, C. y Sperduti, V. (2020). You can't throw snowballs over Zoom: The challenges of service-learning reflection via online platforms. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 101-112. DOI10.1344/RIDAS2020.10.9

Solanes Puchol, A., Núñez Núñez, R. y Rodríguez Marín, J. (2012). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. Apuntes de Psicología, 26(1), pp. 35-49. (Enlace web: http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/250/252 - Consultado en fecha 01-03-2016).

Soletic, A. (2020). Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Documento 2. Buenos Aires, Argentina: CITEP, UBA.

Sotelino Losada, A. (2014). Aprendizaje-servicio en las Universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo. Tesis doctoral, Universidade De Santiago de Compostela. (Enlace web: http://hdl.handle.net/10347/10842 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Sotelino Losada, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores?. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 1, 56-75.

Sotelino Losada, A., Santos R. M.A. y García A. J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. Educatio Siglo XXI, 37(1 Mar-Jun), 73-90.

Tapia Sasot de Rodríguez, M. R. (2012). LAS TIC EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO. II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, 47.

Tapia, M N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades, 27-56. (Enlace web: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=353937 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Tapia, M. N. (2001). La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje-servicio" en la escuela. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Tapia, M.N. (2020). Editorial. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 1-11. DOI10.1344/RIDAS2020.10.1

Tapia, M.N. y Peregalli, A. (2020). Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 49-61. DOI10.1344/RIDAS2020.10.5

Tapia, Mº. N. (2012). Academic Excellence and Community Engagement: Reflections on the Latin American Experience. En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.), Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives (pp. 187-203). New York: Palgrave Macmillan.

Tedesco, J.C. y Tapia, Mª N. (2008): El aprendizaje- servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas. Buenos Aires: EUDEBA Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Teijeira-Bautista, E. (2016). Aprendizaje-Servicio: una metodología que funciona. Convives: Aprendizaje-Servicio y Convivencia, 16, 5-11. (Enlace web: https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/documentos-enlaces/publicaciones-periodicas/revista-convives.ficheros/1093288-18___Nº%2016%20CONVIVES____Aprendizaje-servicio%20y%20convivencia_diciembre%202016.pdf- Consultado en fecha 08-04-2021).

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. Educación XXI, 19(1), 17-38. DOI:10.5944/educXX1.12175

Tejada, José (2013) La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio, Cultura y Educación: Culture and Education, 25:3, 285-294, DOI: 10.1174/113564013807749669.

Terán, E. (2012). La contribución del aprendizaje-servicio al aprendizaje por comprensión y la formación en valores . II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, 25.

Thibeault, Rachel (2006): Globalization, universities and the future of occupational therapy: Dispatches from the majority world. En Australian Journal of Occupational Therapy, Vol. 53, Pág. 159- 165.

Título de Grado de Bellas Artes. (2009). Facultad de Bellas Artes. Universidad de Murcia. (Enlace web: https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=2712080b-1f71-436a-86a8-79952e3cb1f6&groupId=625983 - Consultado en fecha 26-02-2016).

Tobón, S. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Coop. Editorial Magisterio. (Enlace web:http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/competencias-calidad-y-educaci-n-superior - Consultado en fecha 20-05-2018).

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formación%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tobón).pdf

Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]. (Enlace web: http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/251/412 - Consultado en fecha 29-02-2016).

Um.es, (s.f.) 1. Historia de la Universidad de Murcia - Universidad de Murcia. (Enlace web: http://www.um.es/web/Universidad/historia - Acceso en fecha 26-02-2016).

Um.es, (s.f.) 2. Historia - Facultad de Bellas Artes - Universidad de Murcia. (Enlace web : http://www.um.es/web/bellasartes/contenido/centro/conocenos/historia - Consultado en fecha 26-02-2016).

Unesco. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior: la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. (Enlace web:

http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf - Consultado en fecha 29-02-2016).

Valdés, G. and Pistolesi, A., 1998. Arte e Historia de Praga. Firenze: Casa EditriceBonechi.

Varela, J. L. M. (2013). Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes. Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes, (7), 5-24. (Enlace web: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/110114/1/636978.pdf - Consultado en fecha 14-02-2019).

Vaughn, M. S. (2010). Finding the value in group projects: Service learning in a group communication course. Journal for Civic Commitment, 15.

Vázquez, S. G. (2012). Aprender y servir a la comunidad: formación de profesionales competentes, solidarios y resilientes. II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, 56.

Vázquez, V. y López, I. (2017). Aprender a Transformarse para Transformar a través del Aprendizaje-Servicio. En La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación (pp. 62-68). Universidad de Murcia.

Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas. Buenos Aires: Edito

Villa, A. & Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero. URL: https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/23342

Vogelgesang, L. J., & Astin, A. W. (2000). Comparing the effects of community service and service-learning. Michigan Journal of Community Service Learning, 25-34. (Enlace web: http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/comparing-the-effects-of-community-service-and-service.pdf?c=mjcsl;idno=3239521.0007.103 - Consultado el 29-02-2016).

Weiler, D.; Lagoy, A.; Crane, E. y Rovner, A. (1998). An Evaluation of K-12 Service Learning in California: Phase II Final Report. Emeryville, CA: FPP International.

Willis, R. (2002). The Economic Approach to Service Learning: Ten Simple Guidelines. In M. McGoldrick & A. Ziegert. (Eds.) Putting the Invisible Hand to Work:

Concepts and Models for Service Learning in Economics. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Wurr, A.J. (2002). Service-learning and student writing: An investigation of effects. In S. H. Billig & A. Furco (Eds.). Servicelearning through a multidisciplinary lens. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Yépez-Reyes, V., González, J.C., y García, E. (2020).Intérpretes de las necesidades de la comunidad. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 142-154. DOI10.1344/RIDAS2020.9.9. (Enlace web: https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/download/RIDAS2020.9.11/31473 - Consultado en fecha 09-04-2021).

Zulueta, S. y Reutter, F. (2006). Proyecto aprendizaje servicio UC. En Proyecto Universidad construye país Responsabilidad Social Universitaria, una manera de ser Universidad, Teoría y práctica en la experiencia chilena. Santiago de Chile, Proyecto Universidad Construye País. 225-234. (Enlace web: http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/memoria/UCP%202006.pdf - Consultado en fecha 29-02-2016).

6.2 Índice de tablas y figuras.

6.2.1 Índice de tablas

Tabla 1. Definiciones de competencias según diferentes autores. Adaptado de Martínez et al., 2012. 36
Tabla 2. Definiciones de las diferentes competencias básicas. Adaptada de Alba Quintana et al., 2008 (p.8). 39
Tabla 3. Clasificación de las competencias genéricas. Adaptado de González y Wagenaar, 2003, (pp. 83 y 84). 41
Tabla 4. Diferentes métodos de enseñanza. Adaptado de Fernández, 2006, (p.45). 43
Tabla 5. Definiciones de ApS. 54
Tabla 6. Algunas investigaciones sobre ApS en la Universidad. Adaptado de Martínez et al., 2013. 73
Tabla 7. Bloques de contenidos. Adaptado de ANECA, 2004, (p.51). 76
Tabla 8. Cuantificación de experiencias de ApS en pandemia. Adapatado de Tapia y Peregalli (2020). ...86
Tabla 9. Objetivos y competencias del Título de BBAA y de la UMU 91
Tabla 10 Desglose de Materias y Asignaturas del Grado en BBAA 93
Tabla 11. Características generales de la asignatura. 95
Tabla 12. Módulos y Materias. Distribución a lo largo de la titulación de Grado. 96
Tabla 13. . Competencias Generales del Título de Grado en Bellas Artes. 100
Tabla 14. . Competencias transversales asociadas a CPDA. 101
Tabla 15. . Competencias específicas que están involucradas en la asignatura 101
Tabla 16. . Competencias de la materia relacionadas con la asignatura de CPDA. 101
Tabla 17. Competencias y resultados que se integran en el Módulo III. Procesos artísticos. 102
Tabla 18. Relación de las competencias de la asignatura con las competencias específicas del título. 102
Tabla 19. . Relación de la actividad formativa, metodología y distribución de horas. 105
Tabla 20. Temporalización de la asignatura CPDA para el curso 2017/18. 127
Tabla 21. Reparto de horas en la asignatura CPDA. 129
Tabla 22. Distribución de horas de la práctica de ApS. 130
Tabla 23. Reparto de puntuación a la práctica de ApS. 132
Tabla 24. Ítems y división en bloques del cuestionario. 166
Tabla 25. Listado de expertos para la validación del cuestionario. 169
Tabla 26. Cálculo del Alfa de Cronbach 173
Tabla 27. Reglas sobre el valor del alfa. 173
Tabla 28. Listado final de competencias para el cuestionario. 176
Tabla 29. Distribución de los niveles de adquisición o desarrollo por competencia. 178
Tabla 30. Relación entre aquellos que cursaron el bachillerato artístico y aquellos que optaron por el grado de BBAA tras selectividad. 189
Tabla 31. Relación entre la edad y simultaneidad entre estudio y trabajo 191
Tabla 32. Dimensiones, preguntas y respuestas esperadas durante la entrevista. 196
Tabla 33. Análisis Antes/Después 213
Tabla 34. Análisis Antes/Después (Hombres) 220
Tabla 35. Análisis Antes-Después (Mujeres) 222
Tabla 36. Análisis Antes-Después (30 o más años) 223
Tabla 37. Análisis Antes/Después (Menores de 30 años) 224
Tabla 38. Análisis Antes-Después (Estudia y trabaja) 226
Tabla 39. Análisis Antes-Después (Estudia pero no trabaja) 227
Tabla 40. Análisis Antes/Después (Primera opción BBAA) 229
Tabla 41. Análisis antes-después (primera opción No BBAA) 230
Tabla 42. Elementos constitutivos de los proyectos de ApS. 243
Tabla 43. Listado de posibles instituciones receptoras de proyecto de ApS 245

6.2.2 Índice de figuras.

Figura 1. Pilares de la Educación Integral. Adaptado de Delors (p.34), 1996.....29
Figura 2. Clasificación de las competencias. Adaptado de Mertens (1996) y Resnik (1996).....38
Figura 3. Mapa de Latinoamérica. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/.....47
Figura 4. Mapa de los Estados Unidos de América. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/.....48
Figura 5. Mapa de África. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/.....49
Figura 6. Mapa de Asia. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/.....50
Figura 7. Mapa de Europa. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/.....51
Figura 8. Mapa de España. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/.....52
Figura 9. Globo terráqueo. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/.....53
Figura 10. Cuadrantes del ApS. Adaptado de Service-learning 2000 Center, Stanford University, 1996. ..57
Figura 11. Responsabilidad Social Universitaria. Adaptado de Yépez-Reyes et al., 2020, (p.146). 68
Figura 12. Las tres misiones de la Universidad y la comunidad. Adaptado de González et al., 2010.....70
Figura 13. Conocimiento y pertinencia del ApS. Adaptado de Sotelino, 2015.....72
Figura 14. Proyectos de ApS llevados a cabo en Hispanoamérica.....81
Figura 15. Nº de experiencias llevadas a cabo en las diferentes áreas de conocimiento de las artes.....81
Figura 16. Logotipo de Aprendizaje- Servicio Solidario en las Artes.....82
Figura 17. Panfleto de la práctica de ApS.....83
Figura 18. Póster de la práctica de ApS.....83
Figura 19. Póster de la práctica de ApS.....84
Figura 20. Cabecera de la web: El ApS es una pedagogía de la responsabilidad cívica. 85
Figura 21. Escudo de la Universidad de Murcia. Extraído del manual de identidad visual corporativa 86
Figura 22. Aspecto actual del Edificio de BBAA de la UMU. https://es.pinterest.com/pin/113786328056038535/.....88
Figura 23. Análisis DAFO de la formación recibida por parte del alumnado de BBAA de la UMU, Ortiz, 2016. 89
Figura 24. Esquema resumen de la metodología experimental. 126
Figura 25. Desarrollo secuencial de las fases de la investigación.....127
Figura 26. Horas destinadas a la práctica del ApS. 130
Figura 27. Palabras clave para la elección del nombre de la marca. 135
Figura 28. Logotipo definitivo de con3cta2. 140
Figura 29. Unidades de medida del logotipo.....141
Figura 30. Logotipo en cuadrícula con área de protección.....141
Figura 31. Aplicaciones correctas de color del logotipo 142
Figura 32. Aplicaciones incorrectas de color del logotipo. 143
Figura 33. Tamaños mínimos del logotipo. 144
Figura 34. Colores corporativos del logotipo.....145
Figura 35. Porcentajes de negro para el uso del logotipo. 145
Figura 36. Tipografía enfática del logotipo. 146
Figura 37. Tipografía corporativa para cuerpo. 146
Figura 38. Mapa web de con3cta2. 148
Figura 39. Menú de libre acceso en la web de CON3CTA2. 149
Figura 40. Iconos de redes sociales y acceso a usuario en la cabecera de la web CON3CTA2. 150
Figura 41. Pie de página de la web CON3CTA2. 150
Figura 42. Sección "inicio" en la web CON3CTA2. 150
Figura 43. Sección "proyecto" en la web CON3CTA2. 151
Figura 44. Sección "galería" en la web CON3CTA2. 152
Figura 45. Sección "contacto" en la web CON3CTA2. 153
Figura 46. Sección de acceso a la "intranet" en la web CON3CTA2. 153
Figura 47. Mapa web de la sección "acceso profesorado" en la web CON3CTA2. 154
Figura 48. Vista principal de la sección "acceso profesorado" en la web CON3CTA2. 155
Figura 49. Mapa web de la sección "acceso alumnado" en la web CON3CTA2. 155
Figura 50. Vista principal de la sección "acceso alumnado" en la web CON3CTA2. 156

Figura 51. Sección "descargar compromiso documental" dentro del "acceso alumnado" en la web CON3CTA2. ..... *156*
Figura 52. Sección "inscribirme/consultar ApS" si aún está sin inscribir dentro del "acceso alumnado" en la web CON3CTA2. ..... *157*
Figura 53. Listado de posibles instituciones receptoras de proyectos de ApS en la web CON3CTA2. ..... *158*
Figura 54. Vista de la sección "consultar ApS" en la web CON3CTA2. ..... *159*
Figura 55. Mapa de la sección "acceso instituciones" en la web CON3CTA2. ..... *160*
Figura 56. Vista de la sección "ver propuestas ApS" en la web CON3CTA2. ..... *161*
Figura 57. Vista de la sección "ver mi proyecto" en la web CON3CTA2. ..... *162*
Figura 58. Fases de la elaboración del cuestionario. *164*
Figura 59. Distribución de los encuestados por sexo. *186*
Figura 60. Distribución de la muestra por intervalo de edad *187*
Figura 61. Acceso a BBAA desde Bachillerato Artístico *188*
Figura 62. Grado de BBAA como primera opción de carrera tras la prueba de acceso. *188*
Figura 63. Posesión de otro Título Universitario. *189*
Figura 64. ¿Has realizado durante la carrera algún proyecto con Metodología de Aprendizaje Servicio o algún proyecto con carácter social en colaboración con alguna institución? *190*
Figura 65. ¿Has realizado o realizas prácticas en empresas? *190*
Figura 66. ¿Estudia y trabaja a la vez? *191*
Figura 67. ¿Te has formado o te estás formando por tu cuenta en algún ámbito específico? *192*
Figura 68. Formación complementaria en idiomas *193*
Figura 69. Formación complementaria en informática *193*
Figura 70. Formación complementaria en técnicas y procedimientos artísticos *194*
Figura 71. Formación complementaria en otros ámbitos *194*
Figura 72. Distribución por cursos de las entrevistas. *198*
Figura 73. Medio de realización de la entrevista. *199*
Figura 74. Sexo de los entrevistados. *199*
Figura 75. Número de personas que componían los grupos. *200*
Figura 76. Histogramas de las habilidades o rasgos de interés *211*
Figura 77. Gráficas de histogramas pre y postest. *219*
Figura 78. Nube de etiquetas de la profesión deseada. *234*
Figura 79. Tipo de colectivo receptor de la práctica de ApS. *235*
Figura 80. Porcentaje de frecuencia sobre habilidades y capacidades relacionadas con las competencias adquiridas *236*
Figura 81. Porcentaje de influencia del ApS como artista. *237*
Figura 82. Distribución de los porcentajes de las citas en las entrevistas para cada una de las preguntas. *238*
Figura 82.1. Nube de etiquetas con las palabras con mayor frecuencia *241*
Figura 83. Fases del ApS. Adaptado de Puig et al., 2007. ..... *240*
Figura 84. Fases del ApS II. Adaptado de González et al., 2010; Catibiela et al., 2018. ..... *241*
Figura 85. Fases del ApS III. Adaptado de Tapia, 2012. ..... *241*
Figura 86. Nivel de institucionalización de una experiencia de ApS. Adaptado de Ierullo, 2012 ..... *242*
Figura 87. Fotografía del proyecto de ejemplo 1. ..... *249*
Figura 88. Fotografía del proyecto de ejemplo 2. ..... *251*
Figura 89. Fotografía del proyecto de ejemplo 2 bis. *251*
Figura 90. Fotografía del proyecto de ejemplo 3. ..... *252*
Figura 91. Fotografía del proyecto de ejemplo 4. ..... *254*
Figura 92. Fotografía del proyecto de ejemplo 5. ..... *255*
Figura 93. Fotografía del proyecto de ejemplo 6. ..... *256*
Figura 94. Fotografía del proyecto de ejemplo 7. ..... *257*
Figura 95. Fotografía del proyecto de ejemplo 8. ..... *260*
Figura 96. Fotografía del proyecto de ejemplo 9. ..... *262*
Figura 97. Fotografía del proyecto de ejemplo 10. ..... *266*
Figura 98. Fachada principal del Edificio de la Academia de Bellas Artes de Praga *268*
Figura 99. Un día en la AVU. *269*

Figura 100. Logotipo de PinkCrocodile. *269*
Figura 101. Un día en PinkCrocodile *270*
Figura 102. Fachada de la Universidad Carlos de Praga *271*
Figura 103. Un día de clase en la Facultad de Educación de la Universidad Carlos de Praga. *271*
Figura 104. Cartel exposición en colaboración con la Universidad Carlos de Praga *272*
Figura 105. "Flyer" de la cooperativa diseñado por el doctorando. *273*

6.3 Anexos.

6.3.1 Anexo 1. Presentación PPT sobre ApS para el alumnado

Plantar un árbol donde se necesita, es un gesto solidario.

Hacer una germinación, es una actividad de aprendizaje.

Investigar sobre el ecosistema local, y diseñar a partir de lo aprendido una campaña de forestación en colaboración con las autoridades y las organizaciones locales, es Aprendizaje-Servicio.

¿Qué es el ApS?

El Aprendizaje y Servicio según Puig et al, (2007) consiste una **propuesta educativa** que combina procesos de **aprendizaje y de servicio a la comunidad** en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo

Aprendizaje y servicio

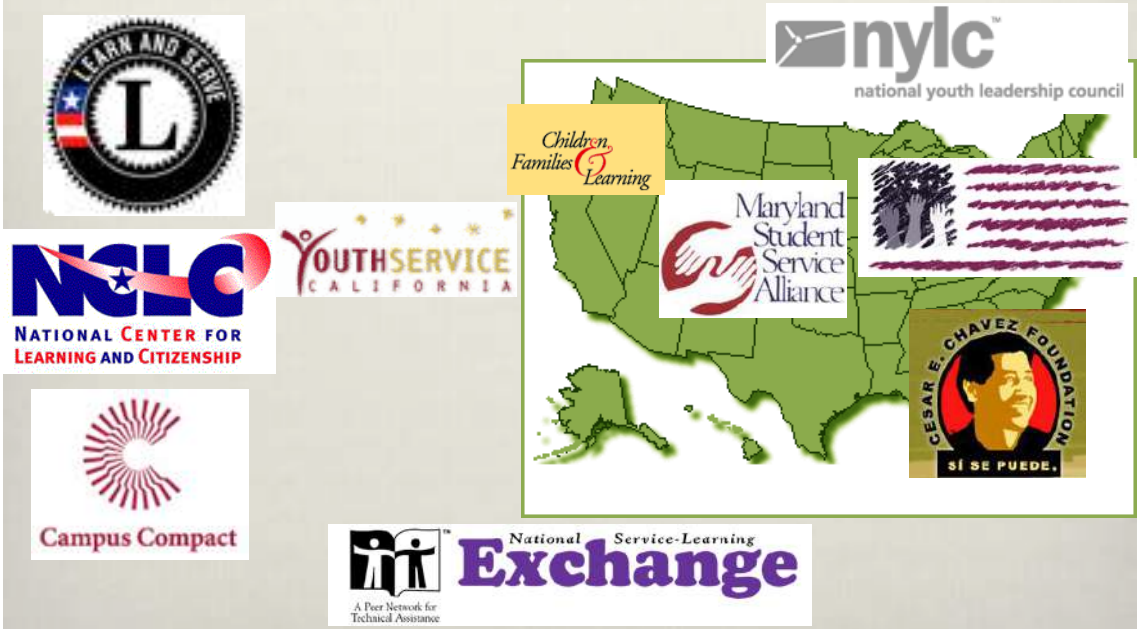
Características

- Es un método donde los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de una participación activa que cubre las necesidades de la comunidad.
- Se produce una coordinación entre escuelas primarias, secundarias de educación superior o programas de servicio comunitario y la comunidad.
- Ayuda a fomentar la responsabilidad civil.
- Está integrada y fortalece los aprendizajes curriculares de los estudiantes.
- Ofrece un tiempo estructurado a los estudiantes para reflexionar sobre su experiencia de servicio.

¿Por qué en BBAA?

Los estudios de arte cuentan con un gran potencial para la transformación social, ya que a través de ellos se forma a profesionales con capacidad crítica y con capacidad de crear obras transformadoras para la sociedad (Alcón, 2014).

El aprendizaje-servicio en los Estados Unidos



Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio:

32 organizaciones, Universidades y organismos gubernamentales de 15 países de América Latina, Norteamérica y España

(2 en Cataluña y 1 en el País Vasco)

http://www.clayss.org.ar/institucional/red.htm

Adrián Durán, profesor dearte, estaba pensando en formas de incorporar el aprendizaje-servicio en su curso. Se reunió con la fundadora y directora de la Unión de Arte Contemporáneo en el norte de Omaha, y ella le hizo entrega de un desafío: crear un libro para colorear de artistas afroamericanos.

Unas semanas más tarde, el libro de colorear titulado "Creative Color: Celebración de artistas afroamericanos desde 1900 hasta hoy" fue completado. El libro está lleno de dibujos de 31 líderes afro-americanos en las artes visuales, poesía, música, danza, y los derechos civiles. Un estudiante de arte y otro de historia del arte crearon todas las imágenes que aparecen en el libro, y llevaron a cabo la mayor parte de la investigación presentada sobre cada artista. El libro para colorear se utilizará en la programación de la educación de los hijos en La Unión.

Otros ejemplos de ApS y BBAA
• Realizar un mural en un centro.
• Diseñar flyers, logos o web para instituciones.
• Talleres de dibujo, escultura, pintura…con personas mayores, niños o gente con discapacidad.
• Reconstrucción patrimonial de zonas en abandono.
• Confección de ropa para gente en exclusión social.
• Restauración de fotografías para la conservación de la memoria histórica de personas mayores.
• Retratos de personas admirables con pocos recursos económicos.
• Realiación de exposiciones comunitarias con personas en excluisón social.
• Servir como un guía en un museo de arte.
• Hacer películas, publicidad, o sitios web de algún centro como centro de la mujer, centros para rehabilitación de alcohólicos o drogadictos, niños enfermos..
• ETC...
·con3cta2·
¡Anímate a participar!
Escríbenos un mail y conecta:
antonio.ortiz1@um.es
grobles@um.es
UNIVERSIDAD DE MURCIA

6.3.2 Anexo 2. Convenio de Colaboración Educativa

UNIVERSIDAD DE MURCIA

CONVENIO DE COLABORACIÓN EDUCATIVA PARA PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA MATERIA "CONCEPTO, PENSAMIENTO Y DISCURSO DEL ARTE"

ENTRE .....

Y

FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

En Murcia, a .. de ..... de 20...

DE UNA PARTE, **D.** ....., Profesor de la Asignatura Concepto, Pensamiento y Discurso del Arte de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia

Y DE OTRA PARTE, ..., Director de ....., con DNI ....., mayor de edad y de nacionalidad....., actuando en nombre y representación de ....., provista de CIF nº ....., con domicilio en ....., C.P. ....., de .....

Actuando ambos en razón de sus respectivos cargos y reconociéndose mutuamente facultades suficientes para suscribir el presente documento,

EXPONEN

PRIMERO.- El presente Convenio de Cooperación Educativa se formaliza al amparo de lo previsto en los siguientes *Decretos Reales:* 1497/1981 y *1707/2011* por el que se regulan las prácticas académicas externas del alumnado universitario.

SEGUNDO.- Ambas partes, consideran conveniente establecer un marco de colaboración en el que se aprovechen y potencien sus recursos para facilitar los procesos de formación de los/as alumno/as de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia con el objetivo principal de ofrecerles la oportunidad de combinar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en los estudios cursados en la citada UNIVERSIDAD.

TERCERO.- Que a tal efecto, la la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia y ..... desean establecer un plan de colaboración, suscribiendo el presente Convenio de Cooperación Educativa, que se regirá por las siguientes.

CLÁUSULAS

PRIMERA.- OBJETO DEL CONVENIO

UNIVERSIDAD DE MURCIA

El objeto del presente Convenio es la colaboración entre la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia y ..... en adelante, para posibilitar a los/as alumno/as de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia la realización de prácticas formativas en cualquiera de los centros de trabajo de la organización.

SEGUNDA.- CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS/AS ALUMNO/AS

2.1. El alumnado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia comunicarán a ..... el interés por desarrollar las actividades socioculturales en su organización.

2.2. Si la petición de los/as alumnos/as es aceptada por parte de ....., se les abrirá la oportunidad de trabajar en los ámbitos de actuación que acuerden entre la organización y el alumnado interesado.

2.3. Dicho acuerdo se presentará a la persona tutora universitaria del alumnado. Una vez mostrado el acuerdo por quien tutoriza en la Universidad, se procederá a la firma del Convenio.

2.4. Serán candidatos/as a participar en los programas de prácticas formativas al amparo del presente Convenio todo aquel alumnado que esté cursando estudios cuando se oferten las prácticas y que satisfagan los requisitos de formación y capacitación requeridos para éstas.

TERCERA.- CONDICIONES DE REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

3.1. ..... y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia, nombrarán una persona tutora por cada una de las partes, siendo esta la encargada del seguimiento del alumnado durante su periodo de prácticas. Asimismo, se informará al alumnado acerca de quien tutorizará sus prácticas con carácter previo a su incorporación al programa. Véase **ANEXO I.**

3.2. Sin perjuicio de lo estipulado en la cláusula anterior, será labor de los/as tutores/as la supervisión de la formación del alumnado durante el período de prácticas con el objeto de asegurar el óptimo aprovechamiento por parte de éste de las prácticas realizadas en .....

3.3. ..... se reserva en todo momento el derecho a excluir del programa de prácticas a todo/a alumno/a que no cumpla con las directrices marcadas, que contravenga el Código de Conducta de ..... o que no mantenga el grado de aprovechamiento necesario.

UNIVERSIDAD DE MURCIA

CUARTA.- RELACIÓN ENTRE EL ALUMNADO Y…..

4.1. La relación que, como consecuencia del presente convenio, se derive entre los/as alumno/as participantes y ……. no tendrá, en ningún caso, carácter laboral, de modo que no se derivarán obligaciones de tal naturaleza.

La suscripción de dicho convenio no supondrá la adquisición de más compromisos que los estipulados en el mismo, considerándose la persona que realice las prácticas estudiante de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia a todos los efectos.

4.2. Ambas partes acuerdan expresamente que se mantendrá informada a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia durante el período en el que se desarrollen las prácticas de cualquier modificación que pueda surgir en la relación establecida entre alumno/a y …….

4.3. Ambas partes acuerdan expresamente que ……. no adquiere compromiso alguno de posterior contratación de los/as alumno/as participantes en el programa de prácticas al amparo del presente Convenio

4.4. El alumnado respetará las condiciones particulares establecidas en la oferta de prácticas en la que participe y que constarán unidas al presente Convenio mediante documento anexo al mismo, así como demás obligaciones del/a alumno/a. Véase **ANEXO I**

4.5. Las prácticas tendrán una duración de 60 horas y se desarrollarán una vez concluido el periodo de clases lectivas que se imparten en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia. Por lo tanto se llevarán a cabo por las tardes y/o en fines de semana y/o días festivos. .

QUINTA.- SEGUROS

Durante su participación en el programa de prácticas al amparo del presente Convenio, el alumnado quedará acogido por el seguro escolar, incluido lo relativo a la responsabilidad civil.

SEXTA.- DURACIÓN DEL CONVENIO

6.1 El presente Convenio tiene una vigencia de un año a contar desde la fecha de la firma del mismo, prorrogándose automáticamente para ediciones sucesivas, por iguales periodos, de no existir denuncia expresa y por escrito por una de las partes a la otra con una antelación mínima de dos meses a su finalización y futura prórroga.

6.2 En todo caso, la prórroga del presente Convenio no implicará, necesariamente, la prórroga de las prácticas que se encuentre realizando el alumnado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia, debiendo ceñirse a la duración que se establezca en la oferta de cada una de ellas, manteniéndose vigente el presente Convenio hasta la finalización de las mismas.

6.3 Ambas partes se reservan el derecho a rescindir unilateralmente este convenio en cualquier momento, si media causa justificada y suficiente, comunicándoselo por escrito a la otra parte con un mes de antelación.

FACULTAD DE BELLAS ARTES
Facultad de Bellas Artes
Campus Universitario de Espinardo 30100 Murcia
T. 868 88 4248– F. 868 88 7858– www.um.es/f-bellasartes

UNIVERSIDAD DE MURCIA

SEPTIMA.- PROTECCIÓN DE DATOS

Con respecto a los tratamientos legítimos de datos necesarios para el desarrollo de las actuaciones que se realicen en el marco de este convenio, las partes se comprometen a respetar la normativa de protección de datos personales de aplicación en cada caso, a adoptar las medidas de seguridad normativamente previstas, así como guardar una restricta confidencialidad sobre dichos datos.

OCTAVA. - DOCUMENTOS ANEXOS AL CONVENIO

Se incluirán en el presente Convenio, como documento anexo al mismo, las condiciones particulares de las prácticas. Dicho documento deberá firmarse por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia, el/la alumno/a y ……, haciendo referencia al presente convenio.

NOVENA.- JURISDICCIÓN

Las cuestiones litigiosas que pudieran suscitarse sobre la interpretación y aplicación del presente Convenio se resolverán, en primer término, por las partes de común acuerdo, y en su defecto, por los Juzgados y Tribunales de Vitoria.

Y, en prueba de conformidad de cuanto antecede, ambas partes firman el presente documento, por duplicado y a un solo efecto y en todas sus hojas, en el lugar y fecha indicados en el encabezamiento.

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ANEXO I

En virtud del convenio de colaboración educativa entre la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia y……. con fecha de…….. de …….. de 20…, acoge al alumno/a:

- Nombre y apellidos: ……
- DNI: ……

Condiciones específicas de las prácticas:

- Total horas: ….
- Trabajos a realizar:
- Periodo de duración de la prácticas:
  - Comienzo: ……
  - Final: ……
- Horario establecido:……
- Tutor del alumno/a en la organización: Gerardo Robles Reinaldos (grobles@um.es)

En Murcia, a ….. de ……. del 20…

6.3.3 Anexo 3. Carta agradecimiento a institución colaboradora

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Estimado/a Sr/Sra,

En primer lugar, quisiéramos agradecer su colaboración y la de la entidad a la que representa, y la oportunidad que brindan a nuestro alumnado para conocer otras realidades y otros contextos de intervención social. Estamos seguros de que el trabajo solidario que van a realizar en su entidad les proporcionará experiencias y vivencias enriquecedoras a nivel personal y profesional que les serán útiles para entender mucho mejor la complejidad y la responsabilidad social de la profesión que han elegido, y cómo no, a formar artistas socialmente comprometidos.

Este trabajo solidario que pedimos a nuestros alumnos responde a una metodología de enseñanza llamada Aprendizaje y Servicio (Service-Learning) que busca el desarrollo de los contenidos curriculares a través de proyectos solidarios dirigidos a atender las necesidades de la comunidad. Por ello pedimos a nuestro alumnado que realice un trabajo solidario en alguna institución o entidad sin ánimo de lucro que le permita desarrollar competencias, tanto transversales como específicas relacionadas con los estudios de Grado en Bellas Artes.

Esta práctica se enmarca dentro de la asignatura de 4º curso del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia. En el siguiente enlace encontrará la web de la asignatura donde se encuentra enmarcado este proyecto:

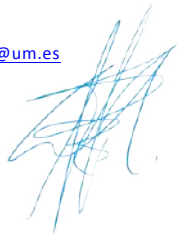
http://www.um.es/cpda/index.php/aps/

Si desean más información, pueden ponerse en contacto con los responsables de esta asignatura, bien a través de la web por mensaje privado, o si lo prefieren escribiendo a la dirección electrónica que aparece abajo.

Sin otro particular, reciban un cordial saludo.

Gerardo Robles Reinaldos y Antonio Ortiz Martínez

grobles@um.es antonio.ortiz1@um.es



FACULTAD DE BELLAS ARTES

Facultad de Bellas Artes
Campus Universitario de Espinardo 30100 Murcia
T. 868 88 4248– F. 868 88 7858– **www.um.es/f-bellasartes**

6.3.4 Anexo 4. Evaluación del plan de Aprendizaje en el Servicio.

EVALUACIÓN DEL PLAN DE APRENDIZAJE EN EL SERVICIO[1]

Pilar Aramburuzabala y Rocío García
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

Utiliza este documento durante la planificación de tu experiencia de Aprendizaje en el Servicio a la Comunidad (ApS), para evaluar en qué medida la actividad que estás planificando cumple los criterios de calidad del ApS.

Nombre: Fecha: Grupo:
Grado de: □ Maestro en Educación Infantil □ Maestro en Educación Primaria

Asignatura: □Teoría y Política de la Educación □ Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil

		Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de Acuerdo
I	**SERVICIO SIGNIFICATIVO**					
	El aprendizaje en el servicio (ApS) compromete activamente al estudiante en actividades significativas y personalmente relevantes. **La actividad de ApS que realizaré…**					
1	Satisface una necesidad de la comunidad que es percibida como tal por quienes reciben el servicio.					
2	Proporciona actividades de servicio interesantes y atractivas.					
3	Me llevará a comprender los temas sociales subyacentes.					
4	Producirá resultados visibles y valorados por quienes van a recibir el servicio.					
II	**CONEXIÓN CON EL CURRICULUM**					
	El ApS se usa de forma intencional como una estrategia					

	educativa para alcanzar objetivos de aprendizaje de la asignatura. **La actividad de ApS que realizaré…**					
5	Tiene objetivos de aprendizaje claramente definidos.					
6	Está explícita e intencionalmente relacionada con los objetivos y contenidos de la asignatura.					
		Totalmente en Desacuerdo	**En Desacuerdo**	**Neutro**	**De acuerdo**	**Totalmente de Acuerdo**
7	Me ayudará a aprender cómo transferir conocimientos y habilidades de un contexto a otro.					
III	**REFLEXIÓN**					
	El ApS incorpora actividades de reflexión que promueven el pensamiento profundo y el análisis acerca de uno mismo y de su relación con la comunidad. **En la actividad de ApS que realizaré…**					
8	La reflexión incluirá diversas actividades verbales, escritas y artísticas que demuestren la comprensión y los cambios en conocimientos, habilidades y actitudes míos y de los otros participantes.					
9	La reflexión tendrá lugar antes, durante y después de la experiencia de servicio.					
10	La reflexión me llevará a pensar en profundidad sobre problemas complejos de la comunidad y soluciones alternativas.					
11	La reflexión me animará a examinar mis creencias previas para explorar y comprender mi rol y responsabilidad como ciudadano.					
12	Me animará a examinar diversos temas sociales y cívicos relacionados con la actividad de					

	ApS y a comprender sus conexiones con la política, la ciudadanía y la justicia social.					
IV	**DIVERSIDAD**					
	El ApS promueve la comprensión de la diversidad y el respeto mutuo. **La actividad de ApS que realizaré…**					
13	Me ayudará a identificar y analizar diferentes puntos de vista para mejorar la comprensión de problemas sociales y educativos.					
14	Contribuirá a desarrollar mis habilidades de resolución de conflictos y toma de decisiones en grupo.					
		Totalmente en Desacuerdo	**En Desacuerdo**	**Neutro**	**De acuerdo**	**Totalmente de Acuerdo**
15	Me ayudará a comprender y valorar los historiales y contextos de quienes reciben y de mí mismo.					
16	Me estimula a reconocer y superar estereotipos.					
V	**LA VOZ DE LOS JÓVENES**					
	El ApS da a los jóvenes una voz firme sobre la planificación, desarrollo y evaluación de experiencias de ApS con el apoyo de adultos. **La actividad de ApS que realizaré…**					
17	Me compromete en la generación de ideas en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de ApS.					
18	Me involucra en procesos de toma de decisiones.					
19	Me involucra en la creación de un entorno que promueve la confianza y la expresión de ideas.					
20	Promueve la adquisición de conocimientos y habilidades de liderazgo y toma de decisiones.					

21	Me involucra en la evaluación de la calidad y efectividad de la actividad.					
VI	**PARTICIPANTES**					
	Los participantes trabajan de forma colaborativa, obtienen beneficios mutuos y se centran en necesidades de la comunidad. **En la actividad de ApS que realizaré…**					
22	Se involucran diversos participantes, incluidos educadores, familias, miembros de la comunidad, organizaciones comunitarias y/o empresas.					
23	Está previsto que la comunicación con los otros participantes sea frecuente y regular para mantener a todos bien informados sobre las actividades y progresos.					
		Totalmente en Desacuerdo	**En Desacuerdo**	**Neutro**	**De acuerdo**	**Totalmente de Acuerdo**
24	Está previsto que los participantes colaboremos para establecer una visión compartida y plantearemos metas comunes para trabajar sobre las necesidades de la comunidad.					
25	Los participantes hemos establecido de forma colaborativa planes de acción para lograr los objetivos especificados.					
26	Los participantes tendremos oportunidad de compartir conocimientos y comprensión de los recursos y necesidades de la comunidad y percibo a los otros participantes como recursos valiosos.					
VII	**EVALUACIÓN DEL PROGRESO**					
	El ApS compromete al estudiante en un proceso de evaluación continua de la calidad de la implantación y el progreso hacia el logro de los objetivos					

	programados, y aplica los resultados de la evaluación para la mejora y sostenibilidad de la actividad. **En la actividad de ApS que realizaré…**					
27	Recogeré evidencias del progreso hacia el logro de los objetivos de servicio y de aprendizaje.					
28	Recogeré de múltiples fuentes evidencias de la calidad de la implantación del ApS.					
29	Utilizaré evidencias para mejorar la experiencia de ApS.					
30	Comunicaré la evidencia del progreso hacia el logro de los objetivos a la comunidad (escuela/centro/ONG, compañeros y profesora de la Universidad), para profundizar en la comprensión de la experiencia.					
VIII	**DURACION E INTENSIDAD**					
	El ApS dura lo suficiente y tiene la suficiente intensidad como para satisfacer las necesidades de la comunidad y lograr los resultados programados. **La actividad de ApS que realizaré…**					
		Totalmente en Desacuerdo	**En Desacuerdo**	**Neutro**	**De acuerdo**	**Totalmente de Acuerdo**
31	Incluye investigación de las necesidades de la comunidad, preparación para el servicio, acción, reflexión y demostración del aprendizaje y del impacto en la comunidad.					
32	Se desarrolla a lo largo de varias semanas o meses.					
33	Dura el tiempo suficiente para satisfacer las necesidades de la comunidad y conseguir resultados de aprendizaje.					

6.3.5 Anexo 5. Cuestionario ApS

CUESTIONARIO ApS (Aprendizaje-Servicio)

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar el uso de la metodología ApS en el contexto universitario, como una técnica docente utilizada por el profesorado en su quehacer pedagógico.

Por favor, antes de comenzar a realizar este cuestionario estudia la terminología descrita a continuación:

- ApS: Metodología educativa innovadora dirigida a vincular el proceso de enseñanza- aprendizaje con el servicio a la comunidad. Es decir, es una practica educativa cuya finalidad es aprender a trabajar en base a las necesidades reales de nuestra sociedad.
- Aprender haciendo: Metodología de aprendizaje en la que se pone el énfasis en la práctica sobre la teoría. Es decir, se prioriza la adquisición de aquellas competencias necesarias que permitan el desarrollo adecuado de la práctica sobre la teoría estudiada.
- Aprendizaje colaborativo: Técnica pedagógica de aprendizaje en el que el trabajo de los estudiantes tiene lugar en pequeños grupos. En este sentido, el éxito de esta técnica se centra en que el alumno se haga responsable no solo de su aprendizaje, sino del de sus compañeros.
- TIC: Tecnología de la Información y la Comunicación.

Para responder a las cuestiones hay que seleccionar el número que corresponde a vuestra valoración, en una escala del 1 al 4.

Edad:
Sexo: Universidad: Formación:

Dimensiones: TIC, enfoque metodológico ApS, enseñanza universitaria, servicio a la comunidad.	%			
	- 1	2	3	+ 4
1.- Consideras esencial aprender el uso de las TIC en tu formación universitaria.				
2.- En qué medida las TIC proporcionan un conocimiento exhaustivo de las necesidades de Servicio a la Comunidad.				
3.- Valoras la gran importancia de aprender a utilizar herramientas de comunicación síncrona (Skype, chat) y asíncrona (correo, redes sociales), para interactuar con alumnos y docentes en el futuro.				
4.- Conocías previo a este cuestionario, en qué consiste la metodología ApS.				
5.- Consideras que el uso de las TIC se convierte en una oportunidad de auto-aprendizaje que facilita la aplicación de la metodología ApS.				
6.- Crees que el ApS aporta la posibilidad de desarrollar competencias ligadas a los estudios de forma significativa: aprender haciendo.				
7.- El enfoque aprender haciendo es adecuado a tu formación universitaria.				
8.- Piensas que durante tu formación en algunas de las materias cursadas se ha				

seguido la metodología ApS.				
9.- Crees que la lección teórica desarrolla la capacidad que orienta al ApS.				
10.- En qué medida el ApS se presenta como una oportunidad para generar relaciones más estrechas entre el contexto académico y la realidad socio-laboral.				
11.- Es esencial que el estudiante deba aprender en la Universidad a buscar y seleccionar información que le permita mejorar el ApS.				
12.- Aplicarás el ApS en tu profesión futura una vez finalices tus estudios.				
13.- Valora en qué medida la experiencia del servicio a la comunidad como proceso aprendizaje ha resultado eficaz para tu formación universitaria.				
14.- Valora en qué medida la experiencia del servicio como proceso aprendizaje ha resultado eficaz para la comunidad.				
15.- El ApS supone un cambio en la perspectiva metodológica desde la que evolucionar hacia la educación integral, el aprendizaje activo, vivencial, constructivista, ético, cooperativo y crítico.				
// 1= nada // 2= poco // 3 = bastante // 4= mucho //				

6.3.6 Anexo 6. Cuestionario inicial

CUESTIONARIO SOBRE LA FORMACIÓN DEL GRADUADO EN BBAA

Este cuestionario pretende conocer el grado de formación que usted ha adquirido a lo largo de sus estudios universitarios dentro de la Titulación de Bellas Artes.

Por favor, lea detenidamente cada uno de los ítems y marque con una x el grado en que considera que tiene adquiridos los conocimientos o competencias declarados en cada ítem, siendo la escala de valoración de 1 a 10. Es la escala de valoración con la que habitualmente se ha evaluado durante el grado, siendo el 1 el valor mínimo y el 10 el máximo. Al final, también se encontrará tres preguntas abiertas que agradeceríamos se tome unos minutos para responder.

El cuestionario es anónimo, por lo que se le ruega sinceridad en la respuesta y que no deje ninguna pregunta sin responder. Muchas gracias por su colaboración.

Sexo: Hombre: □ Mujer: □
Edad: _____años
Por favor, indique su e-mail si quiere recibir los resultados de la investigación: _____

	Nivel de adquisición/desarrollo
DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA	
1) Comprensión crítica de la historia, teoría y discurso actual del arte	
2) Comprensión crítica de la responsabilidad de desarrollar el propio campo artístico	
3) Comprensión crítica de la dimensión preformativa y de incidencia social del arte	
DIMENSIÓN CONOCIMIENTOS	
4) Conocimiento del vocabulario, códigos y de los conceptos inherentes al ámbito artístico	
5) Conocimiento de métodos de producción y técnicas artísticas.	
6) Conocimiento de instituciones y organismos culturales españoles e internacionales y de su funcionamiento (red museística, exposiciones, bienales, etc.)	
7) Conocimiento de los materiales y de sus procesos derivados de creación y/o producción	
8) Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis	
9) Conocimiento de los instrumentos y métodos de experimentación en arte	

10) Conocimiento de los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socio-culturales	
DIMENSIÓN CAPACIDADES	
11) Capacidad para identificar y entender los problemas del arte.	
12) Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos	
13) Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo	
14) Capacidad de comunicación para exponer con claridad oralmente y por escrito problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio.	
15) Capacidad de (auto)reflexión analítica y (auto)crítica en el trabajo artístico	
16) Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo	
17) Capacidad para trabajar en equipo	
18) Capacidad de iniciativa propia y automotivación	
19) Capacidad de perseverancia	
20) Capacidad para generar y gestionar la información y la producción artística	
21) Capacidad de aplicar profesionalmente tecnologías específicas	
22) Capacidad de integración y colaboración en grupos multidisciplinares	
23) Capacidad para activar un contexto cultural y/o de modificar un contexto público o privado	
24) Capacidad de documentar la producción artística	
25) Capacidad de identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales así como los condicionantes que hacen posible discursos artísticos determinados	
26) Capacidad heurística y de especulación para la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción artísticos	
27) Capacidad de determinar el sistema de presentación adecuados para las cualidades artísticas específicas de una obra de arte	
28) Capacidad de autoempleo y de generación de empleo	
29) Capacidad de generar estrategias y conocimientos para la incorporación al mundo laboral en el campo de las BBAA	
30) Capacidad para realizar proyectos de investigación artísticos a través de una metodología empírica	
31) Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	
32) Capacidad para proyectar conocimientos, habilidades y destrezas para lograr una sociedad basada en el reconocimiento de la diversidad y la igualdad	
33) Sensibilidad hacia temas medioambientales y hacia el patrimonio cultural	
34) Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios para el desarrollo del trabajo artístico	
35) Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional	
36) Expresarte correctamente en lengua extranjera en su ámbito disciplinar	
37) Expresarse correctamente en lengua castellana en su ámbito disciplinar	

38) Capacidad de organización y planificación en los procesos de creación artística	
39) Capacidad de toma de decisiones	
40) Iniciativa y espíritu emprendedor	
41) Capacidad de liderazgo	
42) Personalidad creadora	
43) Autoconfianza	
44) Habilidades para las relaciones interpersonales	
45) Preocupación por la calidad y la mejora	

Competencias específicas de CPDA	Nivel de adquisición
46) Capacidad para analizar los procesos de creación artística.	
47) Habilidad para realizar, organizar y gestionar proyectos artísticos innovadores	
48) Habilidad para comunicar y difundir proyectos artísticos	
49) Capacidad para responder a problemas sociales a través del arte	
50) Establecer los aspectos del arte que generan procesos de creación.	
51) Desarrollar los procesos creativos asociados a la resolución de problemas artísticos	
52) Establecer medios para comparar y relacionar la obra artística personal con el contexto creativo.	
53) Aprender a traducir las ideas artísticas para poder transmitirlas.	
54) Utilizar las herramientas y recursos necesarios para contextualizar y explicar la propia obra artística.	
55) Habilidad para realizar e integrar proyectos artísticos en contextos más amplios	
56) Análisis de las estrategias y procesos de producción artística.	
57) Habilidad para establecer sistemas de producción.	
58) Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos. Desarrollar los procesos creativos asociados a la resolución de problemas artísticos.	
59) Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.	
60) Capacidad para aplicar los materiales y procedimientos adecuados en el desarrollo de los diferentes procesos de producción artística.	
61) Habilidad para realizar proyectos artísticos con repercusión social y mediática	
62) Capacidad de asimilación del pensamiento de los artistas, la teoría y los discursos del Arte.	
63) Capacidad de contextualización de la obra artística en relación con la comprensión y valoración de los diferentes discursos del Arte.	
64) Capacidad para utilizar las dimensiones temporal y espacial de la obra en un sentido creativo.	
65) Capacidad para la ideación de obras artísticas en diversos procedimientos creativos.	
66) Capacidad para la adecuación de las distintas técnicas y procesos al discurso artístico personal.	

67) Capacidad de experimentación e interrelación de los distintos procedimientos.	
68) Capacidad para el desarrollo de un proyecto de creación en base a un discurso artístico bien argumentado	
69) Aplicar los conocimientos adquiridos para formalizar un pensamiento y/o un sentimiento a partir de la percepción, la expresión, el lenguaje, el contexto cultural y/o los valores estéticos.	
70) Aplicar los conocimientos adquiridos para establecer el dialogo entre la teoría y la practica que posibilita el proceso de formalización y de conceptualización.	
71) Ser capaz de experimentar en el ámbito de lo material y de la imagen produciendo nuevas articulaciones sensibles e intelectivas, teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de la práctica artística contemporánea.	
72) Competencia para investigar desde el pensamiento creativo.	
73) Señale su grado de satisfacción global con la formación que ha recibido para ser un profesional del arte.	
74) Señale en qué medida ha recibido una buena formación de cara a su inserción laboral.	

1. ¿CONSIDERAS IMPRESCINDIBLE QUE EN TU FORMACIÓN HUBIERA PRACTICA EN INSTITUCIONES O EMPRESAS? Por favor, indique las razones.

3. ¿TE PARECE OPORTUNA LA METODOLOGÍA CON LA QUE TE ESTÁS FORMANDO? Por favor, indique las razones.

2. DESCATA LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DEBILES DE TU FORMACIÓN.

¡Muchas Gracias por su colaboración!

6.3.7 Anexo 7. Cuestionario para el juicio de expertos

CUESTIONARIO SOBRE LA FORMACIÓN DEL GRADUADO EN BBAA

Este cuestionario pretende conocer el grado de formación que usted ha adquirido a lo largo de sus estudios universitarios dentro de la Titulación de Bellas Artes.

Por favor, lea detenidamente cada uno de los ítems y marque con una x el grado en que considera que tiene adquiridos los conocimientos o competencias declarados en cada ítem, siendo la escala de valoración de 1 a 10. Es la escala de valoración con la que habitualmente se ha evaluado durante el grado, siendo el 1 el valor mínimo y el 10 el máximo. Al final, también se encontrará tres preguntas abiertas que agradeceríamos se tome unos minutos para responder.

El cuestionario es anónimo, por lo que se le ruega sinceridad en la respuesta y que no deje ninguna pregunta sin responder. Muchas gracias por su colaboración.

A continuación, valore la adecuación del Título del "Cuestionario sobre la formación del graduado en BBAA" presentación y los datos personales y profesionales que se muestran en el mismo, atendiendo a la siguiente escala:

1: Nada adecuado 3: Adecuado
2: Poco adecuado 4: Muy de acuerdo

	Adecuación	Cambios a realizar
Título	3	
Presentación	3	
Datos personales	3	
Otras observaciones: Los datos personales se deberían mostrar con mayor separación respecto a los ítems del cuestionario.		

Seguidamente, valore por favor los ítems del cuestionario, atendiendo a los siguientes cuatro **criterios** y aplicando la escala adecuada a cada ítem. Además, puede añadir cualquier otra observación y/o propuesta de mejora cuando la puntuación sea inferior a tres.

Criterio de Claridad: Redacción comprensiva, sin ambigüedades.

1: Nada claro
2: Poco claro
3: Claro
4: muy claro

Criterio de Pertinencia: Relación con la dimensión evaluada.

1: Nada pertinente
2: Poco pertinente
3: Pertinente
4: Muy pertinente

Criterio de Relevancia: Importancia para la evaluación

1: Nada relevante
2: Poco relevante
3: Relevante
4: Muy relevante

Criterio de Exclusividad: Contenido diferente al incluido en otros ítems.

1: Nada exclusivo
2: Poco exclusivo
3: Exclusivo
4: Muy exclusivo

Sexo: Hombre: □ Mujer: □
Edad: _____años
¿Accedió a BBAA desde Bachillerato artístico?: SI NO
¿Fue BBAA su primera opción de carrera tras la selectividad? Si NO
Por favor, indique su e-mail si quiere recibir los resultados de la investigación: _____

	Nivel de adquisición/desarrollo			
DIMENSIÓN COMPRENSIÓN CRÍTICA				
	Claridad	**Pertinencia**	**Relevancia**	**Exclusividad**
1) Comprensión crítica de la historia, teoría y discurso actual del arte				
2) Comprensión crítica de la responsabilidad de desarrollar el propio campo artístico				
3) Comprensión crítica de la dimensión preformativa y de incidencia social del arte				
DIMENSIÓN CONOCIMIENTOS				
	Claridad	**Pertinencia**	**Relevancia**	**Exclusividad**
4) Conocimiento del vocabulario, códigos y de los conceptos inherentes al ámbito artístico				

5) Conocimiento de métodos de producción y técnicas artísticas.				
6) Conocimiento de instituciones y organismos culturales españoles e internacionales y de su funcionamiento (red museística, exposiciones, bienales, etc.)				
7) Conocimiento de los materiales y de sus procesos derivados de creación y/o producción				
8) Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis				
9) Conocimiento de los instrumentos y métodos de experimentación en arte				
10) Conocimiento de los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socio-culturales				
DIMENSIÓN CAPACIDADES				
	Claridad	**Pertinencia**	**Relevancia**	**Exclusividad**
11) Capacidad para identificar y entender los problemas del arte.				
12) Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos				
13) Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo				
14) Capacidad de comunicación para exponer con claridad oralmente y por escrito problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio.				
15) Capacidad de (auto)reflexión analítica y (auto)crítica en el trabajo artístico				
16) Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo				
17) Capacidad para trabajar en equipo				
18) Capacidad de iniciativa propia y automotivación				
19) Capacidad de perseverancia				
20) Capacidad para generar y gestionar la información y la producción artística				
21) Capacidad de aplicar profesionalmente tecnologías específicas				
22) Capacidad de integración y colaboración en grupos multidisciplinares				
23) Capacidad para activar un contexto cultural y/o de modificar un contexto público o privado				
24) Capacidad de documentar la producción artística				
25) Capacidad de identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales así como los condicionantes que hacen posible discursos artísticos determinados				
26) Capacidad heurística y de especulación para la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción artísticos				
27) Capacidad de determinar el sistema de presentación adecuados para las cualidades artísticas específicas de una obra de arte				

28) Capacidad de autoempleo y de generación de empleo				
29) Capacidad de generar estrategias y conocimientos para la incorporación al mundo laboral en el campo de las BBAA				
30) Capacidad para realizar proyectos de investigación artísticos a través de una metodología empírica				
31) Capacidad de adaptación a nuevas situaciones				
32) Capacidad para proyectar conocimientos, habilidades y destrezas para lograr una sociedad basada en el reconocimiento de la diversidad y la igualdad				
33) Sensibilidad hacia temas medioambientales y hacia el patrimonio cultural				
34) Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios para el desarrollo del trabajo artístico				
35) Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional				
36) Expresarte correctamente en lengua extranjera en su ámbito disciplinar				
37) Expresarse correctamente en lengua castellana en su ámbito disciplinar				
38) Capacidad de organización y planificación en los procesos de creación artística				
39) Capacidad de toma de decisiones				
40) Iniciativa y espíritu emprendedor				
41) Capacidad de liderazgo				
42) Personalidad creadora				
43) Autoconfianza				
44) Habilidades para las relaciones interpersonales				
45) Preocupación por la calidad y la mejora				
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 1 y 2 con puntuación inferior a 3 en alguno de los criterios: **¿Qué ítem añadiría?** **¿Qué ítem suprimiría?** **Propuesta alternativa de redacción:**				

Competencias específicas de CPDA	Nivel de adquisición

	Claridad	Pertinencia	Relevancia	Exclusividad
46) Capacidad para analizar los procesos de creación artística.				
47) Habilidad para realizar, organizar y gestionar proyectos artísticos innovadores				
48) Habilidad para comunicar y difundir proyectos artísticos				
49) Capacidad para responder a problemas sociales a través del arte				
50) Establecer los aspectos del arte que generan procesos de creación.				
51) Desarrollar los procesos creativos asociados a la resolución de problemas artísticos				
52) Establecer medios para comparar y relacionar la obra artística personal con el contexto creativo.				
53) Aprender a traducir las ideas artísticas para poder transmitirlas.				
54) Utilizar las herramientas y recursos necesarios para contextualizar y explicar la propia obra artística.				
55) Habilidad para realizar e integrar proyectos artísticos en contextos más amplios				
56) Análisis de las estrategias y procesos de producción artística.				
57) Habilidad para establecer sistemas de producción.				
58) Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos. Desarrollar los procesos creativos asociados a la resolución de problemas artísticos.				
59) Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.				
60) Capacidad para aplicar los materiales y procedimientos adecuados en el desarrollo de los diferentes procesos de producción artística.				
61) Habilidad para realizar proyectos artísticos con repercusión social y mediática				
62) Capacidad de asimilación del pensamiento de los artistas, la teoría y los discursos del Arte.				
63) Capacidad de contextualización de la obra artística en relación con la comprensión y valoración de los diferentes discursos del Arte.				
64) Capacidad para utilizar las dimensiones temporal y espacial de la obra en un sentido creativo.				
65) Capacidad para la ideación de obras artísticas en diversos procedimientos creativos.				
66) Capacidad para la adecuación de las distintas técnicas y procesos al discurso artístico personal.				
67) Capacidad de experimentación e interrelación de los distintos procedimientos.				
68) Capacidad para el desarrollo de un proyecto de creación en base a un discurso artístico bien argumentado				
69) Aplicar los conocimientos adquiridos para formalizar un pensamiento y/o un sentimiento a partir de la percepción, la expresión, el lenguaje, el contexto cultural y/o los valores estéticos.				
70) Aplicar los conocimientos adquiridos para establecer el dialogo entre la teoría y la practica que posibilita el proceso de formalización y de conceptualización.				
71) Ser capaz de experimentar en el ámbito de lo material y de la imagen produciendo nuevas articulaciones sensibles e intelectivas, teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de la práctica artística contemporánea.				
72) Competencia para investigar desde el pensamiento creativo.				
73) Señale su grado de satisfacción global con la formación que ha				

recibido para ser un profesional del arte.				
74) Señale en qué medida ha recibido una buena formación de cara a su inserción laboral.				

Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 3 con puntuación inferior a 3 en alguno de los criterios:

¿Qué ítem añadiría?

¿Qué ítem suprimiría?

Propuesta alternativa de redacción:

1. ¿CONSIDERAS IMPRESCINDIBLE QUE EN TU FORMACIÓN HUBIERA PRACTICA EN INSTITUCIONES O EMPRESAS? Por favor, indique las razones.

3. ¿TE PARECE OPORTUNA LA METODOLOGÍA CON LA QUE TE ESTÁS FORMANDO? Por favor, indique las razones.

2. DESCATA LOS PUNTOS FUERTES Y LOS PUNTOS DEBILES DE TU FORMACIÓN.

¡Muchas Gracias por su colaboración!

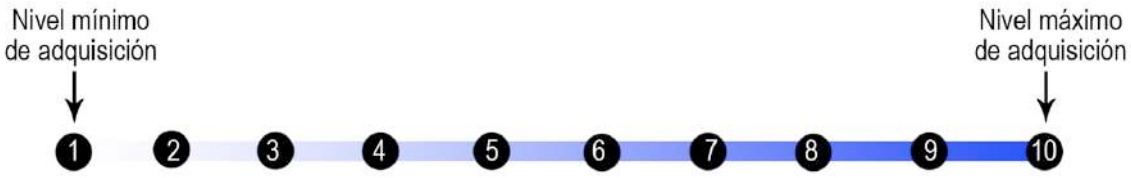
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Anexo 8. Cuestionario definitivo

CUESTIONARIO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DEL GRADUADO EN BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Estimado/ alumno/a, esta encuesta pretende conocer el grado de formación en competencias que has adquirido a lo largo de tus estudios universitarios dentro de la Titulación de Bellas Artes así como tu satisfacción con la formación recibida.No es un examen, por tanto no hay respuestas correctas ni incorrectas. Además, el cuestionario es anónimo,por lo que se ruega sinceridad en la respuesta y que no dejes ninguna pregunta sin responder.

INSTRUCCIONES: Por favor, lee detenidamente cada uno de los ítems y marca con una x el grado en que consideras que tienes adquiridos los conocimientos o competencias declarados en cada ítem, siendo la escala de valoración de 1 a 10, donde es 1 el valor mínimo de adquisición y 10 el máximo. Al final, también encontrarás tres preguntas abiertas que agradeceríamos te tomaras unos minutos para responder.



Muchas gracias por tu colaboración

Sexo: Hombre: ☐ Mujer: ☐ **Edad:** _____años

¿Accediste a BBAA desde Bachillerato Artístico?: **SI** ☐ **NO** ☐

¿Accediste a BBAA desde Bachillerato Artístico?: **SI**☐ **NO**☐ **Otras opciones**☐ **(Indica cuál):** _____

¿Estás en posesión de algún otro tipo de formación o título universitario? Por favor, indica cual_____

Año de comienzo de los estudios de BBAA: _____

¿Has realizado prácticas en empresas?Si ☐ **No**☐

¿Estás trabajando? Por favor, indica en qué…..

Por favor, indica tu e-mail si quieres recibir los resultados de la investigación:
_____

Competencias Generales	Nivel de adquisición o desarrollo									
1) Conozco básicamente la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2) Soy capaz de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3) Soy capazde comunicarme y exponer con claridad (oralmente y por escrito) problemas y proyectos dentro del campo artístico.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4) Soy capaz de autorreflexionar analítica y autocríticamente sobre el trabajo artístico.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5) Soy capaz de aprender y trabajar autónomamente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6) Tengo iniciativa propia y automotivación.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7) Soy perseverante en mis propósitos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8) Soy capazde gestionar la información y el conocimiento en el ámbito artístico.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9) Soy capaz de aplicar profesionalmente tecnologías específicas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10) Soy capazde trabajar en equipo, en colaboración con profesionales de otros campos de conocimiento (social, educativo, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11) Soy capaz de autoemplearme y de generar de empleo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12) Tengo capacidad de adaptación a nuevas situaciones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13) Soy capazde proyectar conocimientos, habilidades y destrezas para lograr una sociedad basada en el reconocimiento de la diversidad y la igualdad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14) Poseo sensibilidad hacia temas medioambientales y hacia el patrimonio cultural.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15) Considero la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16) Me expreso correctamente en lengua extranjera dentro del ámbito artístico.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17) Me expreso correctamente en lengua castellana en dentro del ámbito artístico	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18) Soy capaz de tomar de decisiones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19) Tengo iniciativa y espíritu emprendedor.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20) Tengo capacidad de liderazgo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21) Tengo una personalidad creadora.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22) Tengo autoconfianza (nivel de confianza en tus capacidades potenciales y de los recursos propios para el trabajo artístico).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23) Poseo habilidades para las relaciones interpersonales (empatía, escucha).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24) Me preocupo por la calidad y la mejora de todo lo que hago.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

25) Poseo habilidades para la búsqueda de empleo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Competencias específicas	Nivel de adquisición o desarrollo									
26) Comprendo críticamente la historia, teoría y discurso actual del arte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27) Comprendo críticamentela incidencia social del arte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28) Conozco el lenguaje del arte (vocabulario, conceptos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29) Conozco de métodos de producción y técnicas artísticas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30) Conozco las instituciones y organismos culturales españoles e internacionales y su funcionamiento (red museística, exposiciones, bienales, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

31) Conozco los instrumentos y métodos de experimentación en arte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32) Conozco los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socio-culturales.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33) Soy capaz de identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales que hacen posible discursos artísticos determinados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34) Soy capaz de especular para la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción artísticos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35) Soy capaz de determinar el sistema de presentación adecuado para las cualidades artísticas específicas de una obra de arte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36) Tengo capacidad para activar un contexto cultural y/o de modificar un contexto público o privado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37) Soy capaz de documentar la producción artística.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38) Soy capaz de generar estrategias y conocimientos para incorporarme al mundo laboral en el campo de las BBAA.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39) Soy capazde realizar en la práctica proyectos de investigación vinculados al arte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40) Me considero un artista socialmente comprometido.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Competencias específicas de CPDA	Nivel de adquisición o desarrollo									
41) Soy capaz de analizar las estrategias y los procesos de creación artística.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42) Soy capaz de aplicar los conocimientos adquiridos para establecer un diálogo entre la teoría y la práctica que permita formalizar y conceptualizar la obra.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43) Tengo habilidad para realizar, organizar y gestionar proyectos artísticos innovadores.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44) Poseo habilidad para comunicar y difundir proyectos artísticos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
45) Soy capaz de responder a problemas sociales a través del arte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46) Soy capaz de desarrollar procesos creativos para resolver problemas artísticos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47) Soy capaz de utilizar las herramientas y recursos necesarios para contextualizar y explicar la propia obra artística.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48) Tengo habilidad para realizar e integrar proyectos artísticos en contextos que van más allá de su campo de actuación.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49) Tengo habilidad para establecer sistemas de producción.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
50) Soy capaz de interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
51) Soy capaz de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
52) Tengo capacidad para aplicar los materiales y procedimientos adecuados en el desarrollo de los diferentes procesos de producción artística.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
53) Poseo habilidad para realizar proyectos artísticos con repercusión social y mediática.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
54) Poseo capacidad de contextualizar la obra artística en relación con los diferentes discursos del Arte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
55) Soy capaz de utilizar las dimensiones temporal y espacial de la obra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

en un sentido creativo.										
56) Soy capaz de idearobras artísticas con diversos procedimientos creativos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
57) Soy capaz de adecuar las distintas técnicas y procesos al discurso artístico personal.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
58) Soy capaz de desarrollar un proyecto de creación en base a un discurso artístico bien argumentado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
59) Soy capaz de aplicar los conocimientos adquiridos para formalizar un pensamiento y/o sentimiento a partir de la percepción, la expresión, el lenguaje, el contexto cultural y/o los valores estéticos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
60) Soy capaz de experimentar en el ámbito de lo material y de la imagen produciendo nuevas articulaciones sensibles e intelectivas, teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de la práctica artística contemporánea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
61) Soy capaz de investigar desde el pensamiento creativo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ahora, por favor, valore su grado de satisfacción con la formación recibida durante el grado en relación a los siguientes aspectos, siendo 1 nada satisfecho y 10 totalmente satisfecho.

Valoración de aspectos globales del título	Grado de Satisfacción									
62) Satisfacción global con la formación que ha recibido para ser un profesional del arte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
63) Formación recibida durante el grado orientada a la inserción laboral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
64) Orientación profesional recibida durante el grado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿CONSIDERAS NECESARIO QUE EN TU FORMACIÓN HUBIERA PRÁCTICAS EN INSTITUCIONES O EMPRESAS? Por favor, indica las razones.

2. ¿TE PARECE OPORTUNA LA METODOLOGÍA CON LA QUE TE ESTÁS FORMANDO? Por favor, indica las razones.

3. REALIZA UN ANÁLISIS **DAFO** DE TU FORMACIÓN.

Análisis de los Factores Internos de la Facultad	***Análisis de los Factores Externos del Contexto***

DEBILIDADES	***AMENAZAS***
FORTALEZAS	***OPORTUNIDADES***

¡Muchas gracias por tu colaboración!

6.3.9 Anexo 9. Análisis descriptivo de cada ítem.

La Tabla X1 refleja los estadísticos descriptivos para las 25 competencias generales. La mayoría de competencias generales obtienen una puntuación media entre 5 y 6. Solamente 4 competencias obtienen una puntuación fuera de este patrón. Por arriba, la competencia 24 presenta una puntuación de 7,19; en el extremo opuesto, las competencias 11, 25 y 16 obtienen una puntuación media de 4.26, 4.21 y 2.37, respectivamente. ,

Tabla X1

Estadísticos descriptivos para las competencias generales (Pretest)

Competencia Generales	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Competencia 1	5.68	1.78	1	9
Competencia 2	6.31	1.89	1	10
Competencia 3	5.98	1.90	1	10
Competencia 4	6.69	1.92	1	10
Competencia 5	6.81	2.17	1	10
Competencia 6	6.43	2.28	1	10
Competencia 7	6.24	2.36	1	10
Competencia 8	6.07	1.80	1	10
Competencia 9	5.55	2.31	1	10
Competencia 10	5.38	2.41	1	10
Competencia 11	4.26	2.45	1	10
Competencia 12	6.00	2.34	1	10
Competencia 13	5.56	2.37	1	10
Competencia 14	6.54	2.39	1	10
Competencia 15	6.56	2.12	1	10
Competencia 16	2.37	2.08	1	8
Competencia 17	5.90	2.15	1	10
Competencia 18	6.18	2.20	1	10
Competencia 19	5.94	2.28	1	10
Competencia 20	5.56	2.41	1	10
Competencia 21	6.49	2.27	1	10
Competencia 22	6.32	2.16	1	10
Competencia 23	6.26	2.33	1	10
Competencia 24	7.19	2.27	1	10
Competencia 25	4.21	2.52	1	10

Los estadísticos descriptivos para las 15 competencias específicas vienen reflejados en la tabla X2. La mayoría de competencias específicas ha obtenido una puntuación media superior a 5, excepto dos de ellas: la competencia 40 y la 38; precisamente,

estas dos competencias son las que muestran una mayor dispersión, medida por su desviación estándar.

Tabla X2
Estadísticos descriptivos para las competencias específicas (Pretest)

Competencias Específicas	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Competencia 26	6.12	1.88	1	10
Competencia 27	6.08	1.80	1	10
Competencia 28	6.50	1.72	2	10
Competencia 29	6.65	1.90	1	10
Competencia 30	5.17	2.32	1	10
Competencia 31	5.83	2.04	1	10
Competencia 32	5.01	2.13	1	10
Competencia 33	5.60	2.20	1	10
Competencia 34	5.81	1.86	1	9
Competencia 35	5.77	1.83	1	9
Competencia 36	5.26	1.96	1	10
Competencia 37	6.33	2.09	1	10
Competencia 38	4.44	2.54	1	9
Competencia 39	5.25	2.41	1	10
Competencia 40	4.98	2.44	1	10

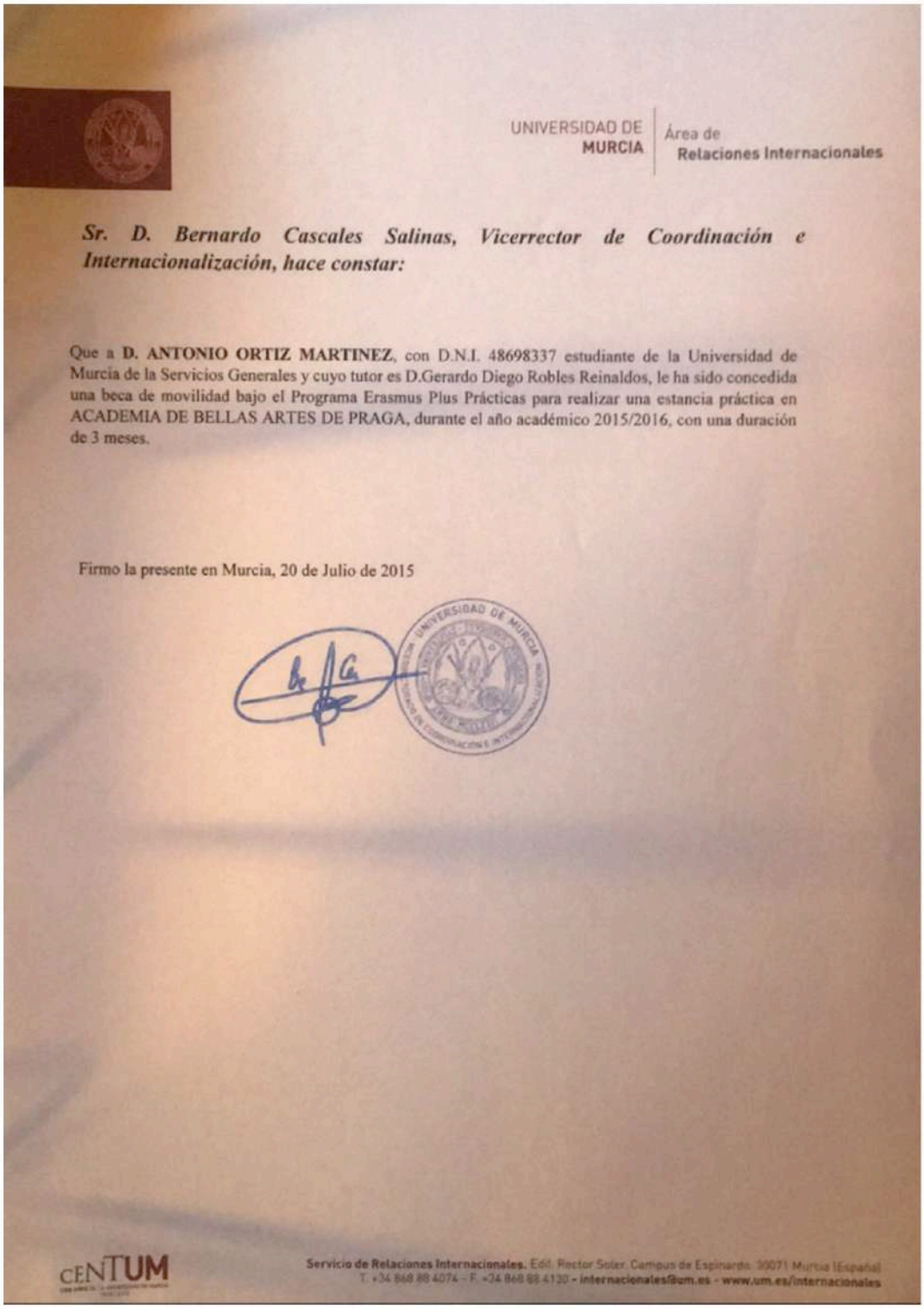
La Tabla X3 refleja los estadísticos descriptivos para las 21 competencias específicas de C.P.D.A. La única competencia con una puntuación media inferior a 5 es la competencia 53; el resto de competencias obtienen una puntuación superior a 5, oscilando desde 5.13 (competencia 49) hasta 6.21 (competencia 56). Además, el grado de heterogeneidad dentro de cada competencia es bastante similar, ya que las desviaciones típicas son homogéneas.

Tabla X3
Estadísticos descriptivos para las competencias específicas C.P.D.A. (Pretest)

Competencias Específicas C.P.D.A.	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Competencia 41	5.65	1.83	1	9
Competencia 42	5.98	2.08	1	10
Competencia 43	5.50	2.03	1	9
Competencia 44	5.37	2.04	1	9
Competencia 45	5.51	2.15	1	10
Competencia 46	5.65	2.16	1	10

Competencia 47	6.13	1.89	1	10
Competencia 48	5.31	2.16	1	10
Competencia 49	5.13	1.89	1	9
Competencia 50	5.80	1.96	1	9
Competencia 51	6.08	1.90	1	9
Competencia 52	5.81	1.88	1	9
Competencia 53	4.77	2.29	1	10
Competencia 54	5.56	1.86	1	10
Competencia 55	5.75	2.01	1	10
Competencia 56	6.21	2.00	1	10
Competencia 57	6.05	2.10	1	10
Competencia 58	5.75	1.88	1	9
Competencia 59	5.90	1.96	1	10
Competencia 60	5.54	2.06	1	9
Competencia 61	6.01	2.15	1	9

6.3.10 Anexo 10. Resolución concesión beca movilidad



UNIVERSIDAD DE MURCIA | Área de Relaciones Internacionales

Sr. D. Bernardo Cascales Salinas, Vicerrector de Coordinación e Internacionalización, hace constar:

Que a **D. ANTONIO ORTIZ MARTINEZ**, con D.N.I. 48698337 estudiante de la Universidad de Murcia de la Servicios Generales y cuyo tutor es D.Gerardo Diego Robles Reinaldos, le ha sido concedida una beca de movilidad bajo el Programa Erasmus Plus Prácticas para realizar una estancia práctica en ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE PRAGA, durante el año académico 2015/2016, con una duración de 3 meses.

Firmo la presente en Murcia, 20 de Julio de 2015

CENTUM

Servicio de Relaciones Internacionales. Edif. Rector Soler. Campus de Espinardo. 30071 Murcia (España)
T. +34 868 88 4074 - F. +34 868 88 4130 - internacionales@um.es - www.um.es/internacionales

6.3.11 Anexo 11. Carta aceptación AVU

ACADEMY OF FINE ARTS IN PRAGUE
U akademie 4
170 22 Praha 7
Tel.: + 420 220 408 200
www.avu.cz

Prague
June 18, 2015

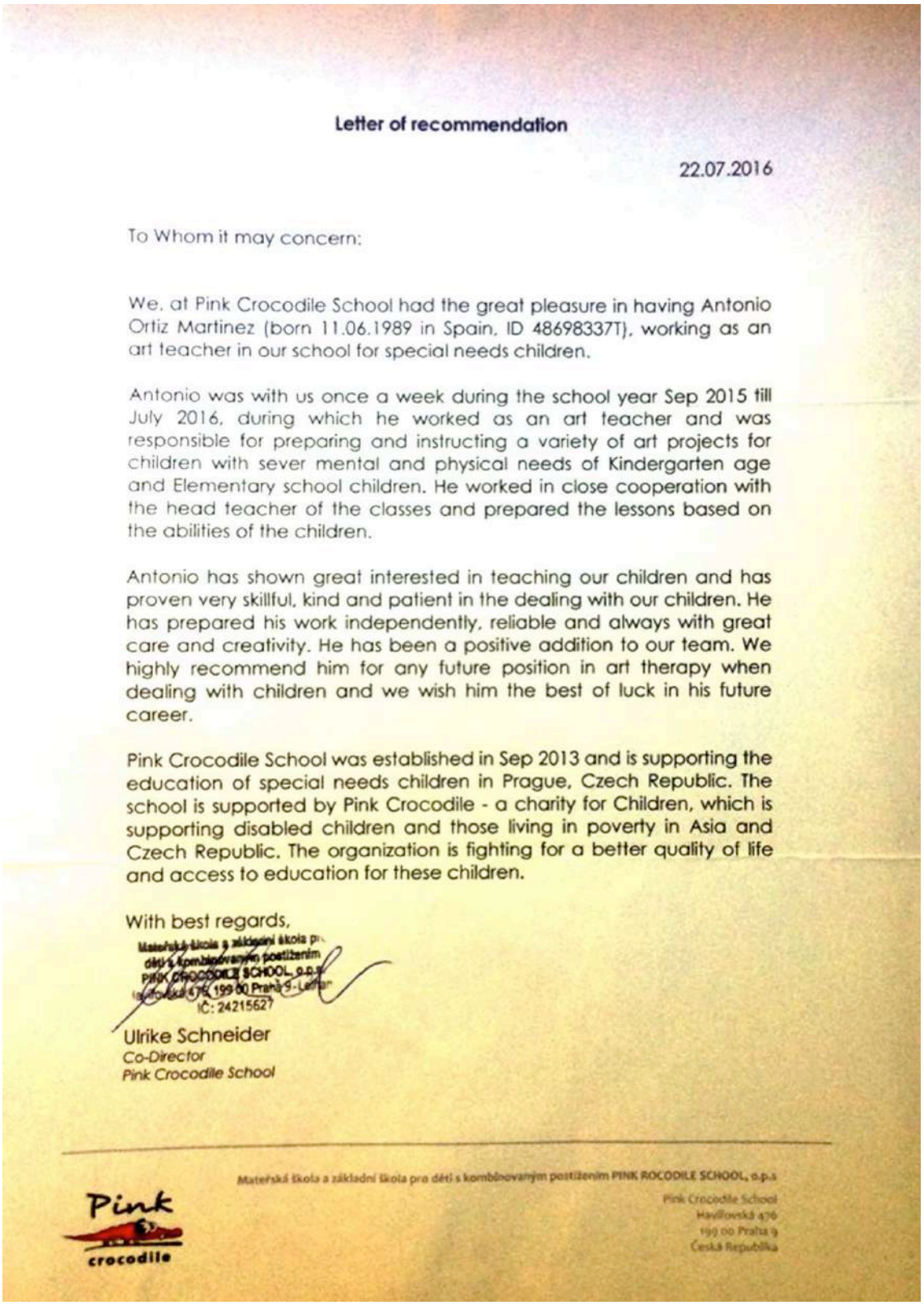
TO WHOM IT MAY CONCERN

We would like to confirm the acceptance of *Antonio Ortiz Martínez* within the framework of the Lifelong Learning Programme –Erasmus Placement from the first October to first January in order to carry out the following tasks: literature review, collaboration in any research activities and any other research task.

Diana David
Academy of Fine Arts in Prague
International Department
www.avu.cz
diana.david@avu.cz
+420 -220-408-217

TRANSCRIPT OF RECORDS – PAGE 2

6.3.12 Anexo 12. Carta recomendación Pink Crocodile



Letter of recommendation

22.07.2016

To Whom it may concern:

We, at Pink Crocodile School had the great pleasure in having Antonio Ortiz Martinez (born 11.06.1989 in Spain, ID 48698337T), working as an art teacher in our school for special needs children.

Antonio was with us once a week during the school year Sep 2015 till July 2016, during which he worked as an art teacher and was responsible for preparing and instructing a variety of art projects for children with sever mental and physical needs of Kindergarten age and Elementary school children. He worked in close cooperation with the head teacher of the classes and prepared the lessons based on the abilities of the children.

Antonio has shown great interested in teaching our children and has proven very skillful, kind and patient in the dealing with our children. He has prepared his work independently, reliable and always with great care and creativity. He has been a positive addition to our team. We highly recommend him for any future position in art therapy when dealing with children and we wish him the best of luck in his future career.

Pink Crocodile School was established in Sep 2013 and is supporting the education of special needs children in Prague, Czech Republic. The school is supported by Pink Crocodile - a charity for Children, which is supporting disabled children and those living in poverty in Asia and Czech Republic. The organization is fighting for a better quality of life and access to education for these children.

With best regards,

Mateřská škola a základní škola pro děti s kombinovaným postižením PINK CROCODILE SCHOOL, o.p.s. Havlíčkova 476, 199 00 Praha 9 - Letňany IČ: 24215627

Ulrike Schneider
Co-Director
Pink Crocodile School

Pink crocodile

Mateřská škola a základní škola pro děti s kombinovaným postižením PINK CROCODILE SCHOOL, o.p.s.
Pink Crocodile School
Havlíčkova 476
199 00 Praha 9
Česká Republika

6.3.13 Anexo 13. Carta aceptación Charles University

CHARLES
UNIVERSITY
IN PRAGUE
Faculty of Education

TO WHOM IT MAY CONCERN

We would like to confirm the acceptance of *Antonio Ortiz Martínez* from University of Murcia within the framework of the Erasmus+ Student Mobility for Traineeships from 17th February 2016 to 31th May 2016 in order to carry out the following tasks: literature review, collaboration in any research activities and any other task, such as production works regarding planned and prepared exhibitions.

Ass. Prof. Marie Fulková, PhD
Deputy Head of Art Education
Research Programme Leader
Department of Art Education
Faculty of Education, Charles University in Prague

Ass. Prof. Miroslava Černochová, CSc.
Vice-Dean for International Relations
Faculty of Education,
Charles University in Prague

Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta -3-

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Czech Republic
tel.: +420 221 900 111
www.pedf.cuni.cz
IČ 00216208 DIČ CZ00216208

6.3.14 Anexo 14. Carta aceptación PRG Tours

TO WHOM IT MAY CONCERN

We would like to confirm the acceptance of *Antonio Ortiz Martínez* within the framework of the Lifelong Learning Programme –Erasmus Placement from the 18th February 2016 to 31th May 2016 in order to carry out the following tasks: corporate image design, SEO, community manager tasks, marketing strategies, visual analysis, make images, photos and videos.

Alberto Egea Ramírez de Arellano
PRG Tours Praga Manager

6.3.15 Anexo 15. Entrevistas completas transcritas

Entrevistado 1. Entrevista realizada a un miembro de un grupo de 3 personas en total durante el curso 2016/17 mediante teléfono. Duración: 00:12:16.

Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.

Hicimos un taller de expresión gráfico corporal en un centro de la mujer de Murcia. Queríamos dar rienda suelta a la expresividad de las mujeres mayores mediante el baile y la pintura mural.

Cuestionario sobre competencias. ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?

Pues sobre todo las competencias de trabajo en equipo ya que para poder explicarles bien a las mujeres qué esperábamos con la práctica debíamos estar muy bien coordinados los 3 miembros del equipo. Además algunas competencias de organización porque como decía teníamos que tenerlo todo muy bien organizado, porque las mujeres mayores preguntan muchas cosas y hablan mucho y si no tienes un buen guión de la actividad se te puede ir el tiempo.

Empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc.

Dos de nosotros ya trabajábamos entonces sabemos lo que era el contacto con el mundo laboral pero de todas formas no habíamos tenido contacto con un tipo de prácticas así y está bien cambiar de vez en cuando y trabajar en proyectos que no tienen que ver ni con tu trabajo ni con tu carrera.

Implicación social y comunitaria.

La verdad es que yo personalmente nunca me había planteado hacer una colaboración con ninguna asociación ni nada de esto y al principio no sabíamos con quienes trabajar pero al final te das cuenta que hay colectivos, como por ejemplo el nuestro, el de las mujeres mayores que están super receptivas de hacer cosas y que igual que a nosotros nos viene bien pues ellas de vez en cuando también necesitan hacer cosas diferentes y así podemos aprender todos.

Influencia como artista.

Pues elegimos el tema de la expresión corporal porque uno de los miembros del grupo hacía baile como hobbie y yo nunca había hecho nada parecido entonces conocer el mundo de la expresión corporal y relacionarlo con las mujeres mayores ha sido interesante. He aprendido mucho y cuando piense en un proyecto artístico quizás pueda pensar en cómo llegar a la mayor gente posible. Porque a veces pensamos en el arte para nosotros mismos y creo que tenemos que pensar que el arte lo puede llegar a ver mucha gente diferente y hay que intentar que lo entiendan los máximos posibles.

Valoración global de la experiencia.

Pues teniendo en cuenta que durante toda la carrera no habíamos realizado ninguna práctica fuera del aula cualquier cosa así se agradece pero yo creo que

habría que dedicarle más tiempo. Es muy difícil en un par de semanas hacer un grupo y pensar que vas a hacer y donde los vas a hacer, coordinarte con los demás para ver cuándo lo haces, porque no todos somos del mismo sitio y no es fácil cuadrar. Y luego hacer la práctica a veces lleva más tiempo de la que habíamos pensado y eso con más tiempo pues se puede corregir y añadir más sesiones o lo que sea. Pero sí, muy guay en verdad.

Entrevistada 2. Entrevista realizada a una alumna que realizó la práctica en solitario durante el curso 2016/17 cara a cara. Duración aproximada: 00:30:00.

Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.

Pues yo hice la práctica sola porque soy de un pueblo lejos de Murcia y veía complicado poder hacer la práctica en grupo. Y elegí hacerla en un colegio con niños pequeños porque me gusta mucho trabajar con ellos y mi madre además es maestra y por eso iba a ser más fácil. Entonces hice un taller de varias sesiones con niños 6 años que tenían que hacer a un compañero que eligieran en plastilina para que tuvieran conciencia de los rasgos del otro y eso. Primero hice que se observaran y se dibujasen y luego ya con el dibujo como patrón pasaron a hacer las esculturas en plastilina, que eran así muñecos pequeños pero que podían hacerlos como quisieran y con los colores que quisieran usar y eso.

Cuestionario sobre competencias. ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?

No sé, a lo mejor las competencias de la seguridad en mi misma porque soy bastante tímida y bueno trabajar con niños pequeños ayuda pero también tener que hablar con la directora del cole y la maestra y explicarles tu proyecto y eso y que les guste pues al final te da seguridad y te vas ilusionando.

Empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc.

Pues si como te decía la autoestima me ha ayudado, he tenido más seguridad al hablar de mis cosas y me ha gustado. También me ha ayudado a ver que, bueno ya lo sabía, pero que me gustan los niños y que a lo mejor cuando acabe la carrera hago el master para ser profesora o maestra porque ser profe de plástica de niños pequeños la verdad es que me gustaría.

Implicación social y comunitaria.

Hombre pues yo no elegí así una asociación ni nada de eso porque en mi pueblo no conocía ninguna y el colegio si pero está bien que tengamos proyectos así en la carrera porque podemos salir fuera y hacer más cosas como realmente nos gustan entonces también pues conoces gente de fuera...

Influencia como artista.

Pues como te decía antes me gustaría ser profesora entonces no sé si voy a ser artista pero la práctica me ha servido para poder trabajar con los niños de cerca y aunque sean niños pequeños tienes que diseñar un proyecto, hacerlo con unos

objetivos y todo eso y al final te sirve de algo.

Valoración global de la experiencia.

A mi la verdad es que me ha encantado la experiencia pero deberíamos tener más tiempo y quizás también tendría que contar más para la nota porque lleva bastante trabajo hacerlo y prepararlo todo y luego defenderlo y al final ni siquiera es obligatoria. Yo no sé si todo el mundo lo ha hecho al final pero quien no lo haya hecho le hubiera gustado hacerlo seguro. También tu y Gerardo nos lo habéis explicado todo muy bien y nos habéis ayudado con todo y eso pues motiva bastante.

Entrevistado 3. Entrevista realizada a un miembro de un grupo de 4 personas en total durante el curso 2016/17 cara a cara. Duración: 00:25:00.

Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.

La hice con 3 compañeros más en el centro de la mujer del Infante Juan Manuel. Era un colectivo de mujeres de las cuales algunas ya estaban jubiladas y otras en activo. Propusimos al centro una actividad lúdico-práctica sobre cómo hacer ellas sus propios acrílicos y óleos. Era un taller de pintura.

Ellas tenían una profesora que les daba clases de pintura, una licenciada en Bellas Artes. Hablamos con la profesora y con la directora del centro y al ver que ya estaban recibiendo clases de pintura decidimos darles una técnica sobre cómo fabricar tu propia pintura.

Cuestionario sobre competencias. ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?

Como éramos 4 personas con ideas dispersas, yo personalmente tenía una idea diferente a la que se llevó a cabo, y llegamos a consenso. Pudimos trabajar en equipo a pesar de tener diferentes edades. Tuvimos que partir de buscarnos la vida y darnos a conocer, cada uno fuimos llamando a sitios y buscarnos la vida. Organización y gestión de proyectos.

Empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc.

Creo que sí porque para vender tú trabajo necesitas una idea y boceto de lo que quieres hacer.

Implicación social y comunitaria.

Desde luego que como personas y ya como artistas podemos hacer mucho más de lo que hacemos. A las mujeres les interesa muchísimo todo lo que les cuenta y lo que les explicas y supongo e imagino que con otros colectivos como han estado otros compañeros será lo mismo más o menos.

Influencia como artista.

No sé, quizás te obliga a salir de tu zona de confort y pensar un poco más las cosas porque ya no es un trabajo o una obra que sale de ti sino una necesidad social y que tienes que adaptar al centro y a los conocimientos de la gente, te obliga a pensar que puedes hacer para ayudar y bueno también organizas más un proyecto con su

resumen, objetivos, horario y eso.

Valoración global de la experiencia.

Para mí ha sido genial y para mis otros compañeros me consta que también porque aunque ha sido corto nos hemos implicado al 200% y hemos salido super contentos. Además todas las que han estado con nosotros han estado encantadas y eso al final es super satisfactorio.

Entrevistada 4. Entrevista realizada a una miembro de un grupo de 3 personas en total durante el curso 2017/18 mediante teléfono. Duración: 00:16:34.

Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.

Lo hicimos en Cieza, en un centro de personas mayores. Era para ejercitar la memoria en personas mayores y para aproximarnos a ellos hicimos un juego de quién es quién en el que primero empezamos a hacerles fotos, retratos fotográficos, y a partir de sus fotos hicimos el juego personalizado. Estuvimos jugando unas cuantas sesiones y tan con los retratos de memoria de pone boca abajo y recordar donde estaba la cara de cada uno.

Cuestionario sobre competencias. ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?

En primer lugar, al entrar en contacto con las personas mayores he adquirido competencias sociales. Integrar el arte dentro de una comunidad. Aprendimos a trabajar en grupo. Adaptar una idea a esta asociación que nos acogió y adaptar nuestra idea. Hacer un proyecto y llevarlo a cabo en la vida real fuera de la facultad.

Empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc.

Conozco artistas que trabajan con distintos colectivos como niños o discapacitados y desde este punto de vista nos da la posibilidad de llevar nuestro trabajo a un exterior y a partir de ahí puedes encontrar por vías de empleo como arte-terapia. También puede iniciar un voluntariado, pero en cualquier caso me parece una buena práctica para salir de la facultad.

Implicación social y comunitaria.

Creo que sí porque te hace ver este mundo de las asociaciones y no es tan difícil entrar en este camino como puede parecer porque los centros están bastante dispuestos con quienes quieren ayudar y si que ayuda a implicarte un poco.

Influencia como artista.

Te esfuerzas a salir de tu zona de confort y adaptarte a las necesidades de otros y esa adaptación es una buena manera de ejercitar la creatividad porque siempre se tiene como algo que viene solo. Adaptas tu proyecto y cualidades a otras plataformas y personas y sacas lo mejor de ti porque nosotras al ser un grupo de 3 nos encargamos de lo que mejor se nos daba. Aunque no decidas por ahí es algo que ayuda.

Valoración global de la experiencia.

No sé si lo pondría obligatorio porque en mi caso sí fue bastante positiva la experiencia pero conozco otros compañeros que tuvieron más dificultad. Aunque los centros suelen ser bastante agradables algunos tuvieron dificultades para hacerlo. Para un trabajo obligatorio te puede hacer que rechaces la experiencia.

Para mí en general fue una buena experiencia y sí que la seguiría plantando en el último curso o alguno de los cursos aunque no sé si de manera obligatoria.

Entrevistada 5. Entrevista realizada a un miembro de un grupo de 4 personas en total durante el curso 2017/18 mediante skype. Duración: 00:21:23.

Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.

Realizamos un mural con personas con Síndrome de Down en Colegio de Arquitectos de Murcia, eran gente de ASSIDO. Luego se hizo una exposición y bueno se utilizaron diferentes técnicas, collage, pintura...El tema central eran los pies, tenían que dibujar la silueta de los pies de otros compañeros y así tomar conciencia de ellos mismos. Les pusimos música para motivarlos ...

Cuestionario sobre competencias. ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?

Las competencias sociales, de ayuda a los demás, de paciencia y comprensión, de saber escuchar y ponerte en el lugar de los demás, de quitarte prejuicios y tabúes...

Empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc.

Si, puede que hacer este tipo de prácticas ayude a encontrar trabajo porque conoces mucha gente, te pones en contacto con algunas asociaciones y ves las opciones que hay en la calle para trabajar cuando acabes la carrera. Yo personalmente no sabía que se podía trabajar con este tipo de asociaciones.

Implicación social y comunitaria.

Desde luego ayudar a los demás es bueno y está bien que en BBAA se hagan cosas así porque siempre estamos metidos en la facultad y parece que no nos enteramos del resto del mundo.

Influencia como artista.

A mi ha influido en el modo en que el que ves a este tipo de personas que al final tienen un gran potencial artístico y a veces se los infravalora pero tienen buenas ideas y creatividad y sobre todo siempre alegría entonces trabajar con este colectivo está muy bien.

Valoración global de la experiencia.

Creo que la práctica debería estar un poco más ordenada, es decir, que parece que viene todo muy de golpe y no da tiempo porque haces el cuestionario, te registras en la web, haces el grupo, eliges la asociación y haces la práctica y preparas la memoria y la presentas y todo eso pasa muy rápido y no da tiempo a hacerlo todo lo bien que nos hubiera gustado pero ha sido una experiencia muy gratificante . Nos costó al principio bastante encontrar un centro para hacer las prácticas, quizás eso,

con más tiempo los centros no tengan sus agendas ya cerradas y pueda ser más fácil hacer cosas con ellos, pero aún así nos atendieron muy bien y yo pienso que les gustó bastante el mural que hicimos.

Entrevistada 6. Entrevista realizada a un miembro de un grupo de 2 personas en total durante el curso 2017/18 mediante teléfono. Duración: 00:13:45.

Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.

Lo hicimos en un centro de mayores contra el Alzheimer de Murcia. Y realizamos con las personas mayores un muñeco de nieve con diferentes materiales reciclados y luego lo personalizaron.

Cuestionario sobre competencias. ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?

Nos ha servido para acercarnos a un colectivo olvidado, a veces los mayores se quedan solos y nadie les hace caso entonces a nosotros nos ha servido para conocerlos y ayudarlos a que sean felices por un rato.

Empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc.

Si, nos ha subido la autoestima porque todos los miembros del centro nos dijeron que les había gustado mucho la idea y que las personas mayores estaban muy felices de hacer la actividad.

Implicación social y comunitaria.

Claro, hemos tenido un implicación social, este tipo de proyectos te sirven para acercarte a la sociedad y además te sientes bien porque crees que no sabes pero al final has aprendido cosas durante la carrera y les puedes hablar de materiales y de técnicas y eso.

Influencia como artista.

Pues yo trabajo en el mundo del diseño gráfico entonces no me ha influido con tal pero si que me ha servido para eso, para acercarme a la realidad social y ver los problemas de la sociedad y ayudar a personas que necesitan sobre todo que pases tiempo con ellos.

Valoración global de la experiencia.

Me gustó bastante, me hubiera gustado que hubiera contado más nota o que lo hubiéramos podido hacer en otros años de la carrera porque ahora vamos agobiados con más trabajos pero bueno ha estado bien si.

Entrevistado 7. Entrevista realizada a un miembro de un grupo de 5 personas en total durante el curso 2017/18 mediante skype. Duración: 00:09:53.

Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.

Hicimos, de manera muy resumida, un quién es quién para personas mayores. En el centro de Personas Mayores “Las Morericas” de Cieza.

Cuestionario sobre competencias. ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?

Nos ayudó a trabajar en equipo porque organizar un proyecto así en tan poco tiempo no es fácil, al final cada uno dice una idea y se va el tiempo y hasta que cuadras con algo que nos guste y nos parezca bien a todos es complicado.

Empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc.

Si que puede ayudarte el día de mañana cuando tengas trabajo porque te estás relacionando con gente mayor y "vendiéndoles" un proyecto que al fin y al cabo la vida es eso, pero vamos que aún veo muy lejano cuando yo trabaje.

Implicación social y comunitaria.

Si que te hace implicarte con la gente que trabajas y aunque los conoces poco tiempo al final les coges cariño.

Influencia como artista.

Trabajar con personas mayores te puede dar la oportunidad de que se te ocurran otras temáticas que a lo mejor si no los hubieras conocido se te hubieran ocurrido.

Valoración global de la experiencia.

Pues como te he dicho nos costó bastante al principio ponernos de acuerdo en el centro, en tema, qué hacer y todo eso no sé si sería mejor que el profesor nos dijera el sitio y los grupos y ya nosotros pensar qué hacer pero bueno la verdad es que estuvo bien aunque para lo poco que puntúa alguien puede pensar que es un poco perdida de tiempo.

Entrevistada 8. Entrevista realizada a una miembro de un grupo de 4 personas en total durante el curso 2017/18 mediante teléfono. Duración: 00:23:54.

Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.

Trabajamos con niños hospitalizados en el hospital de la Arrixaca para animarlos mediante dibujos y collages sobre diferentes estilos artísticos.

Cuestionario sobre competencias. ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?

Pues no me acuerdo bien pero supongo que las de tipo social porque estás ayudando a gente que lo que necesita.

Empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc.

En nuestro caso si te vas a dedicar a ser enfermera o médico o profesora de niños te puede ayudar porque es un primera toma de contacto con el mundo laboral.

Implicación social y comunitaria.

Esta claro que al final aunque no quieras acabas cogiéndoles cariño y te implicas y al final también te afecta un poco verlos ahí en el hospital.

Influencia como artista.

Pues como te tienes que preparar las presentaciones te ayuda a refrescar algunas cosas sobre materiales o estilos artísticos.

Valoración global de la experiencia.

Ha estado muy bien aunque debería de haber durado más tiempo. Tan bien estaría bien que el profesor o tu nos pudierais acompañar la primera vez al sitio porque de primeras aunque llevas el papel de la facultad y le cuentas de que va todo y eso te pueden mirar un poco raro pero si.

Entrevistada 9. Entrevista realizada a una miembro de un grupo de 3 personas en total durante el curso 2017/18 mediante teléfono. Duración: 00:31:04.

Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.

Nosotras fuimos a un centro de personas con discapacidad mental en Cartagena porque las 3 somos de allí y realizamos un taller de 3 sesiones en el que la finalidad era realizar un puzzle de los participantes. O sea, primero hicimos que se dibujasen a ellos mismo para ver que cómo se autopercibían y luego ya en una cartulina mas grande les pedimos que se volvieran a dibujar todos juntos, jugando o hablando o paseando o como ellos quisieran. Y ya cuando teníamos la cartulina encargamos un puzzle, (que pagó el centro sin problemas) y lo formamos con ellos.

Cuestionario sobre competencias. ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?

A nosotras nos ayudó mucho el soltarnos con otra gente porque siempre estamos en la facultad y poder salir fuera y conocer otros sitios y conocer gente y ser tú profesor entre comillas está muy bien. Lo único que al principio cuesta entender un poco todo esto del ApS porque estamos con mil trabajos y en la asignatura de Gerardo que es bastante teórica y de repente aparece esto y los cuestionarios y la plataforma y te quedas un poco en plan...bueno y todo esto como lo hago...? Pero bueno al final como lo vais explicando tantas veces tan bien al final queda claro...

Empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc.

Claro, es eso, te da seguridad y puede ayudarte el día de mañana para tu trabajo y además pues puedes ver otras opciones que quizás antes no habías pensado. También te ayuda a trabajar con los demás porque en la carrera no hay muchísimos trabajos grupales y cuando tienes que hacer un miniproyecto con más gente o te amoldas y cedes o no sale porque cada uno piensa una cosa, pero bueno al final nos pusimos de acuerdo.

Implicación social y comunitaria.

Esa es la parte más importante porque tanto los responsables del centro como las personas que están allí están super agradecidas de que vayas a hacer cosas con ellos además cuando les dices que eres estudiante de BBAA de cuarto curso y eso se sorprenden y esperan que podamos hacer cosas increíbles. Yo creo que si fuéramos más veces e hiciéramos más cosas estarían encantados porque a veces los monitores que están allí imagino que se quedan sin ideas de hacer con esas personas porque hay siempre que estar pensando qué hacer con ellos y cómo

tenerlos entretenidos y adaptándose al nivel de cada uno...no sé... al final imagino que les cansará y que venga gente nueva a hacer cosas es bien recibido.

Influencia como artista.

Pues yo ahora mismo no sé, pero una de mis compañeras si que va a continuar el trabajo con su trabajo personal sobre identidades así que le ha servido muchísimo para su trabajo personal.

Valoración global de la experiencia.

A nosotras en general nos ha gustado mucho poder hacerlo por poder conocer otras realidades y sentirnos como profesoras. Además como te he dicho a una compañera le ha servido para su proyecto personal así que pues mejor que mejor. Yo lo volvería a hacer pero en más sitios porque yo he hablado con otros compañeros y han estado en otros centros y haciendo otras cosas y algunas cosas la verdad es que tenían buena pinta y me hubiera gustado verlas o hacerlas a mí también así que se podría hacer más veces.

Entrevistada 10. Entrevista realizada a una miembro de un grupo de 5 personas en total durante el curso 2017/18 mediante teléfono. Duración: 00:21:12.

Cuéntame qué hiciste, dónde lo hiciste y de qué iba.

El proyecto iba sobre acercarle a una asociación como es Astrapace fotos de tamaño considerable de los perros que colaboran con ellos y realizar una instalación en el patio del colegio con el fin de que los niños puedan apreciar a sus nuevos amigos durante las horas de esparcimiento. Ya que la relación y vinculación que se ha generado entre ellos es muy especial. Y poner paneles donde ellos puedan expresar sus emociones. Al final realizamos una intervención recortando la silueta de un perro sobre toda la acción que ellos previamente han hecho sobre el mural.

Cuestionario sobre competencias. ¿Qué tipo de competencias ha fortalecido el hacer este tipo de actividad?

La actividad es sobre la arte-terapia entonces imagino que las competencias sociales ya que queríamos trabajar sobre este grupo en riesgo de exclusión social que roza la marginalidad. Había también una competencia en el cuestionario creo recordar que decía algo como adaptarse a nuevos entornos o retos o algo así, eso creo que también porque tuvimos que ponernos de acuerdo entre varios...

Empleabilidad: autoempleo, autoestima, etc.

Al final como te decía que te tienes que adaptar entiendo que un trabajo es lo mismo, si tu jefe te manda que realices algunos cambios en algún trabajo o que tienes que tenerlos terminado en tal fecha esto es lo mismo porque tienes que hablar con los responsables, ver los materiales que tienen, el tiempo que te dejan...

Implicación social y comunitaria.

Como trabajamos como un grupo en riesgo de exclusión social nosotros queríamos darles voz y visibilidad, creo que como artistas podemos dar voz a muchos colectivos

que están marginados y que mucha gente no sabe ni que existen.

Influencia como artista.

Está claro que hacer este tipo de prácticas te puede ayudar a inspirarte y conseguir nuevos campos de trabajo y explorar nuevos métodos, temáticas, así que sí, es bastante positivo, puede ayudarte a la inspiración.

Valoración global de la experiencia.

Ha sido una experiencia muy satisfactoria porque al final ves un trabajo tuyo expuesto que lo está viendo mucha más gente. En la carrera haces trabajos pero los expones para el profesor o para los demás compañeros pero aquí es un trabajo real que se está llevando a cabo y que lo está viendo más gente y eso es muy gratificante.