



Vol. 19, Nº 1 (Enero-Abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

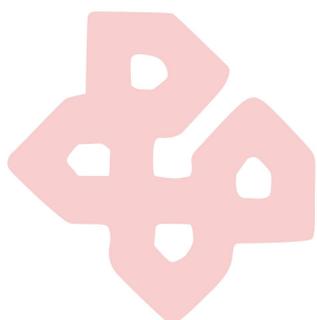
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/01/2015

Fecha de aceptación 23/04/2015

## EL APRENDIZAJE SERVICIO Y LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

*Service-learning and initial training of educational professionals*



*Begoña Martínez Domínguez e*

*Isabel Martínez Domínguez*

*Universidad del País Vasco*

*E-mail: [begona.martinez@ehu.es](mailto:begona.martinez@ehu.es),*

*[isabel.martinez@ehu.es](mailto:isabel.martinez@ehu.es)*

### Resumen:

*El Aprendizaje Servicio representa una propuesta relevante que merece ser tomada en consideración en el proceso actual de revisión y mejora de la formación de los profesionales de la educación. Este artículo propone la intersección de tres ejes importantes. En primer lugar, una educación de la ciudadanía que sea intelectualmente rigurosa, contextualmente conectada y que esté comprometida con el civismo y la responsabilidad social. En segundo, una preparación inicial que relacione el currículum y los aprendizajes académicos de los futuros profesionales con proyectos centrados en la prestación de servicios a la comunidad. En tercero lugar, el establecimiento de alianzas y responsabilidades compartidas entre la universidad, los centros de formación, los planes de estudio y la formación del alumnado con necesidades y demandas comunitarias. De ese modo, el Aprendizaje Servicio puede ser una contribución provechosa para las instituciones y todos los agentes implicados en la tarea de formar a profesionales conscientes y comprometidos con la justicia y la equidad. En la última parte del texto se describe una experiencia particular de Aprendizaje Servicio, llevada a cabo en el Grado de Educación Social de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) que ilustra las explicaciones precedentes.*

*Palabras clave: Aprendizaje Servicio, formación inicial de profesionales de la educación, educación de la ciudadanía, inclusión digital, responsabilidad social*

**Abstract:**

*Service-learning is an important approach that deserves to be taken into account in the process currently used to review and improve the training of education professionals in Spain. This article proposes that three major concepts from the practice of service-learning be integrated into the training of educational professionals. The first is that education for citizens be intellectually rigorous, contextually connected and committed to civic-mindedness and social responsibility. The second is that there be prior preparation that links the curriculum and academic learning of future professionals with projects that are focused on performing service for the community. The third is that partnerships and shared responsibilities be established between universities, training centres, curricula, and student training to address community needs and demands. In this way, service-learning can be a meaningful contribution to institutions and all agents involved in the task of training professionals who are aware of and committed to justice and equality. The final part of the article describes a specific experience of service-learning carried out as part of the Social Education degree at the University of the Basque Country (UPV/EHU) that exemplifies the above points.*

**Key words:** *Service-learning, initial training of education professionals, citizenship education, e-inclusion, social responsibility*

## 1. Introducción

En un centro escolar con población en riesgo de exclusión social, constituido como Comunidad de Aprendizaje, un grupo de estudiantes del Grado de Educación Social, contando con el apoyo de la profesora responsable de la asignatura de *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Social*, ofrece de forma gratuita y voluntaria dos talleres de alfabetización mediática básica, dirigidos a niños y niñas de primaria y sus familiares para reducir la brecha digital.

La experiencia que se acaba de mencionar está siendo realizada, junto a otras similares en las que participamos diferentes docentes y asignaturas en la Universidad Pública Vasca (UPV/EHU) a través del Aprendizaje Servicio.

El Aprendizaje-Servicio (A-S) es entendido, entre otras muchas definiciones, como “*un enfoque de la enseñanza-aprendizaje que integra el aprendizaje escolar con la prestación de un servicio a las comunidades, con el propósito de enriquecerlo, desarrollar responsabilidad cívica y fortalecer a la comunidad*” (Report National Commission on Service Learning, 2001:3). Es evidente por tanto su conexión con la educación formal que tiene lugar en las etapas básicas de la educación. Sin embargo, cuando se pretende conectarlo con la mejora de la formación inicial de profesionales de la educación, docentes u otros, como es nuestra intención en este artículo, parece conveniente escoger algunos ejes que permitan analizarlo entorno a los grandes desafíos, que están retando actualmente las ideas, las políticas y las prácticas formativas. En este sentido hemos seleccionado tres grandes ejes a través de los cuales iremos señalando, en primer lugar, algunos aspectos que en nuestra opinión son claves para entender por qué defendemos la incorporación del A-S en la enseñanza universitaria. Y para dar sentido a la experiencia innovadora mencionada, de la que hablaremos en el último apartado, brevemente dadas las limitaciones de espacio, con la intención de animar a otros docentes a que incorporen el A-S en su docencia universitaria

## 2. El Aprendizaje Servicio, un resorte para una formación de la ciudadanía, rigurosa, relevante e integral. También en la Universidad

Atendiendo a los nuevos contextos y dinámicas sociales, culturales y tecnológicas que están conformando la socialización de los individuos en la sociedad actual (Pérez Gómez, 2012; Williamson, 2013), y al conocimiento más reciente sobre la naturaleza y los factores facilitadores del aprendizaje humano (Dumont, Instance y Benavides, 2010), se observa un consenso ampliamente compartido sobre la idea que la formación de toda la ciudadanía requiere profundas transformaciones, tanto en su despliegue por las instituciones escolares como en otros espacios no formales e informales, cuyos contextos y agentes múltiples influyen en la formación de las personas. A modo de síntesis cabe destacar cuatro retos que han de afrontar los cambios que se necesitan para conseguir la mejora de la educación en cualquiera de sus etapas:

- a) Hacer una selección y organización de los contenidos (cultura de la formación) acorde con el rigor intelectualmente formativo de los mismos y su relevancia personal y social para los sujetos. Requisito básico para que el alumnado confiera interés, motivación y sentido por lo que aprende, desarrolle una comprensión profunda de los diferentes asuntos personales y sociales que le conciernen, y conecte de forma crítica y constructiva los conocimientos y capacidades con los contextos, situaciones y problemas que ha de afrontar en el presente y el futuro.
- b) Hacer de la formación un espacio propio que contribuya a corregir las desigualdades injustas que muchos sistemas educativos perpetúan. El reto mayor consiste en proveer una educación consecuente con los valores, principios, políticas y prácticas de una justicia redistributiva y del reconocimiento, que busque la igualdad equitativa y el empoderamiento de los sujetos, participando activamente como protagonistas, junto con otros, de sus trayectorias educativas y desarrollando capacidades, actitudes y relaciones como sujetos autónomos y responsables (Furman, 2012; Martínez, 2014).
- c) Superar concepciones y prácticas que reducen la educación a la mera transmisión y reproducción individual de conocimientos y habilidades. Y reemplazarlas por otras que permitan a los sujetos acceder y utilizar con criterio diversas fuentes de información y creación de conocimiento, sostener con los demás relaciones de colaboración y aprendizajes compartidos, y desarrollar actitudes y habilidades que requiere la buena vida en común, democrática, solidaria, cívica y responsable.
- d) Lograr ciertos aprendizajes que constituyan el bagaje educativo de la ciudadanía. Estos, no sin controversias, han sido formulados al referirse a las competencias básicas, aprendizajes del siglo XXI y otras expresiones similares. Limitándonos a señalar algunos, pueden considerarse los siguientes:

*Habilidades cognitivas.* a) Conocimientos y habilidades propias de áreas disciplinares y la demostración de su dominio y comprensión extensa y profunda; b) Pensamiento analítico, crítico e integrador, que lleve a la utilización y reflexión sobre el propio conocimiento y experiencia, empleo de habilidades superiores de pensamiento, integración de conocimientos de fuentes diversas y ejercicio de la crítica fundada de prácticas y teorías; c) Resolución de problemas e investigación, dominio y uso de habilidades para crear nuevo conocimiento aplicable al mundo real, contribuir a mejorar el saber y la práctica para la mejora de la sociedad, desarrollando habilidades de interrogación, definición de problemas y resolución fundada de los mismos.

*Actitudes y habilidades interpersonales y sociales.* a) Comunicación efectiva y adecuada de los propios puntos de vista considerando diferentes audiencias sociales y culturales, el uso de medios tecnológicos y empatía en las formas escritas, habladas y visuales empleadas; b) Ciudadanía activa, implicada y responsable. Conciencia ética y prácticas consecuentes en actuaciones responsables para sí mismo y la comunidad. Capacidad de conectar con otros, sentido de obligaciones mutuas y aprecio del impacto y la relación de sus comportamientos según la justicia y la equidad; c) Juicios e iniciativas personales para tomar decisiones y actuaciones fundamentadas y legítimas.

*Disposiciones y capacidades personales.* a) Juicio e iniciativa personal acompañada de inteligencia emocional; habilidades interpersonales que muestren discernimiento y sentido común en los juicios y actuaciones personales que se realicen, e iniciativa, capacidad de asumir riesgos, de moverse en situaciones ambiguas y complejas adaptándose a contextos y retos diferentes; b) Compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida; mentes inquietas y curiosas que buscan el saber por sí mismo, practican la reflexión sobre su experiencia, sus relaciones con los demás y el entorno, esforzándose en el crecimiento personal y la asunción de responsabilidades comunitarias y sociales.

Dumont *et al.* (2010) destacan tres estrategias idóneas para el logro de esas finalidades: el aprendizaje guiado, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje vivencial basado en la reflexión sobre la experiencia. Junto a otras opciones metodológicas, señalan que el Aprendizaje Servicio “*representa una de las posibilidades más innovadoras para crear entornos de aprendizaje que involucren al alumnado en la prestación de servicios a la comunidad integrados en el currículo regular y los objetivos formativos. Y es que, como una forma de aprendizaje conectado con la experiencia, es coherente con la premisa de que proveer a los estudiantes entornos contextualizados y situaciones auténticas es una de las mejores condiciones para desarrollar los aprendizajes que hoy merecen ser perseguidos*” (Dumont *et al.* 2010:10).

Abundando en ello, Furco (2010) considera que el Aprendizaje Servicio, además de propiciar un cambio de roles de los sujetos en formación, convirtiéndolos en creadores de conocimiento en lugar de receptores y reproductores del mismo, permite descubrir en la práctica que no solo *se aprende para sí* sino también *para otros*, contribuyendo a cultivar valores de cooperación y solidaridad, así como al desafío de moverse más allá de las zonas confortables y no cuestionadas de creencias y prejuicios inadecuados, sobre sí y los demás, habitualmente resistentes al cambio sin experiencias relevantes y adecuadas que los desafíen.

Sobre ello señalaremos una serie de contribuciones potenciales del A-S expresamente consignadas por el Community Service-Learning Center (2014): Integrado en el currículo, puede favorecer una comprensión más profunda y contextualizada de los contenidos; crear experiencias de primera mano; construir una malla social (capital social) de apoyos y relaciones en contextos variados; consolidar valores y conciencia democrática; desarrollar el pensamiento crítico, la implicación y la capacidad de tomar iniciativas, reflexionar sobre sus fundamentos y sus resultados en contextos, problemas reales y situación complejas que ayuden a ser flexibles, tolerar la ambigüedad y manejar el cambio personal y social.

En definitiva, el A-S tiene suficientes avales para su integración en los proyectos de formación a cuya mejora, por lo dicho, puede contribuir. No obstante, será preciso, como sucede con otras innovaciones, que supere su presencia en experiencias aisladas llegando a articularse transversalmente a lo largo y ancho de las instituciones (Furco, 2010; Gezuraga, 2014). También, que esté presente en la formación inicial de los profesionales de la

educación, por sus provechosas aportaciones para la educación de la ciudadanía, extensibles a quienes se preparan para desempeñar un papel clave en esa tarea.

### 3. El Aprendizaje-Servicio y la formación de profesionales de la educación

Para que las transformaciones de la educación de la ciudadanía indicadas lleguen a cambiar las prácticas, además de apelar a la necesidad de activar cambios relevantes y globales en los sistemas educativos (Bolívar, 2012; Fullan, 2010), es preciso tomar las decisiones que sean necesarias para que las ideas innovadoras se conviertan en proyectos y actuaciones congruentes con la formación en los diversos contextos y actuaciones profesionales donde ocurren. En este sentido, la preparación conveniente de los profesionales que han de realizarlos será un aspecto clave, junto con otros asuntos que conciernen a las políticas de atracción, selección, entrada en la profesión y desarrollo profesional (European Union, 2012).

El enfoque de la formación señalado y las potencialidades que el A-S tiene para su desarrollo, pueden servir para mejorar la formación universitaria de cualquier profesional (Bruns, Fitzgerald, Furco, Sonka y Swands, 2011; Carrington, 2011; González y Montes, 2008; Martínez, 2010; Mcilrath, Lyons y Munck, R., 2012; Moore y Lan Lin, 2009). En esta ocasión nos referiremos en particular a la de los profesionales de la educación. Es decir, la de quienes la universidad prepara para ejercer como docentes (Grados de Educación Infantil y Primaria) u otros perfiles profesionales de la educación (Grado de Educación Social o de Pedagogía, Másteres profesionalizadores en educación, etc.). A través de titulaciones que como es bien sabido, están sido objeto de revisión y cambio en los últimos años en el proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior.

Entendemos que la calidad de la formación inicial de los profesionales de la educación, es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que la ciudadanía, desde su infancia y a lo largo de toda su vida, cuente con oportunidades y apoyos efectivos que faciliten la calidad de sus trayectorias educativas y su participación activa en los aprendizajes hoy considerados esenciales. De ahí la importancia que tiene conseguir que su formación sea culturalmente rigurosa y relevante, tanto para los sujetos en formación, como para las diferentes personas con las que están llamados a trabajar (estudiantes, usuarios, otros profesionales, etc.).

Los retos pendientes, en todo caso, plantean la necesidad de acometer, tanto en el plano de las ideas y los propósitos formativos como en las metodologías destinadas a su formación, una profunda renovación de los contenidos y entornos de aprendizaje, acordes con los tiempos sociales, culturales y pedagógicos cambiantes. Para ello, es necesario profundizar y debatir sobre los enfoques y contenidos de la formación, así como sobre el tipo de aprendizajes (competencias si se prefiere) a cuyo desarrollo ha de contribuir la preparación inicial.

El Aprendizaje Servicio no se puede considerar como una panacea para afrontar los retos mencionados. Pero tampoco sería conveniente reducirlo a la consideración de ser una estrategia metodológica más. Ya que a nuestro entender, representa, al tiempo que una filosofía de la formación, un enfoque pedagógico más integral de los aprendizajes conectados con lo social, la comunidad, y la pluralidad de agentes y espacios donde se desarrolla la formación de la ciudadanía. Lo que confiere a los futuros profesionales de la educación nuevas claves, sentidos y compromisos para el ejercicio de su profesión al servicio de una

educación de la ciudadanía democrática, justa y equitativa. Tal como se viene argumentando en muy variadas referencias. (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez y Gezuraga 2013; Anderson, 2000; Bates, Drits, Allen y McCandeless, 2009; Carrington y Sagggers, 2008).

El Community Service-Learning Center, antes citado, sostiene que el A-S, bien integrado en los programas formativos, puede: facilitar el uso de métodos interactivos y recíprocos de aprendizaje entre el alumnado y profesorado; conferir nuevos significados a los temas académicos de los planes de estudio; abrir nuevos espacios y temas a la investigación; promover el aprendizaje activo y la implicación de los estudiantes con nuevas estrategias y estilos de aprendizaje; desarrollar el sentido cívico y habilidades de liderazgo; potenciar la motivación de los futuros profesionales al percatarse de nuevos sentidos y contribuciones del conocimiento académico relacionados con situaciones y problemas de la vida cotidiana; activar la participación en redes, en las que profesorado, centros y estudiantes entran en contacto y aprenden considerando otras realidades más allá de la facultades y otros agentes y situaciones de aprendizaje.

Jagla, Erickson y Tinkler (2013) subrayan la importancia que el A-S puede tener para superar el academicismo y la fragmentación de los contenidos, al buscar su relevancia para combatir desigualdades y prácticas de exclusión educativa y social. Además, su participación activa en experiencias A-S puede ser de gran utilidad para identificar y buscar respuestas a temas, situaciones y problemas sociales, comunitarios y personales que por ser complejos, exigen decisiones reflexivas y ponderadas. Siendo esos contextos formativos, una excelente ocasión para tomar conciencia de las culturas y códigos lingüísticos de los sujetos por su pertenencia a determinadas clases sociales y formas de vida en sus comunidades.

Allí donde los proyectos y experiencias A-S propicien no solo una inmersión social y comunitaria, sino también la reflexión y el pensamiento crítico, los futuros profesionales de la educación, participando activamente en el diseño, la implementación y evaluación de las actuaciones y sus propios aprendizajes, pueden implicarse en prácticas que les ayuden a adquirir herramientas de trabajo y capacidades propias de una manera de ejercer la profesión, entendida como una investigación-acción, que haga posible la comprensión y las transformaciones convenientes. Al tiempo que conectar expresamente con los valores, presupuestos, criterios y prácticas de la justicia social y educativa (Reynolds y Brown, 2010). Y concepciones, prejuicios y creencias inadecuadas que pudieran tener sobre la diversidad, las diferencias personales y sociales, que permanezcan en el currículo y la enseñanza dominantes. También, para percatarse de que las teorías que denuncian la redistribución desigual e injusta de los recursos y la educación en particular, no solo existen en los libros, también en los diferentes contextos, factores y dinámicas que muestran fehacientemente por qué y cómo unos u otros, sujetos y colectivos, son privilegiados o discriminados en el acceso, participación y logros creados y propagados por el orden social, cultural y educativo dominante.

En síntesis, el A-S es una ventana de la experiencia situada y real de los sujetos y las comunidades donde los futuros profesionales de la educación, están llamados a ejercer la profesión, que abre grandes posibilidades a una formación inicial más sustantiva y auténtica. Tales posibilidades serán tanto mayores cuando el A-S no quede confinado a iniciativas particulares y aisladas, y constituya una prioridad institucional de los centros y titulaciones, integrando debidamente la enseñanza, la investigación y las relaciones entre la propia universidad y la sociedad.

#### 4. El Aprendizaje-Servicio y la implicación social y cívica de la universidad

El desarrollo comunitario y la implicación comunitaria de la enseñanza universitaria es una de los asuntos que está adquiriendo gran relieve y atención en reflexiones que, de un lado, insisten en la redefinición del papel social y cívico de nuestra institución y, de otro, en la vertebración de sus alianzas con diversos agentes e instituciones externas que pueden resultar provechosas para ambas partes.

Algunos autores (Bringle y Hatcher, 2002; Bringle y Hatcher, 2005; Bruns, *et al.*, 2011) ponen el acento en que los tiempos actuales y las altas expectativas depositadas en la educación, están reclamando repensar urgentemente tales relaciones bajo prismas más interactivos, dinámicos y recíprocos, que posibiliten iniciativas participadas y corresponsables para el logro más efectivo y equitativo de aquellos aprendizajes antes referidos, menos posibles de confinar exclusivamente en los contextos formales de educación, universitarios o de otros niveles de la educación.

Se trata no sólo de reclamar por parte de las instituciones formales, no formales e informales de la educación una mayor implicación de la comunidad (junto a las políticas sociales y educativas y los poderes públicos) en la concertación de inteligencia y voluntades para formar mejor a toda la ciudadanía. También, de establecer tales alianzas bajo otras coordenadas, más ricas, variadas y con nuevos propósitos respecto a los que convencionalmente se ha venido planteando.

Las relaciones entre la universidad y la sociedad tienen su historia e indudable complejidad, como revelan las múltiples formas en que se vienen desarrollando: desde la formación inicial de profesionales hasta diversas ofertas de formación continuada, servicios profesionales al público, voluntariado, apertura comunitaria de eventos y actividades culturales, así como la creación y transferencia de conocimientos y resultados de la investigación. Sin embargo, cuando se pone un acento propio en el A-S como una expresión de la implicación cívica y comunitaria de la universidad, se hace explícito que ello puede ser clave para el presente y el futuro de las universidades (Bringle y Hatcher, 2002).

Bruns *et al.* (2011) insisten al respecto en que la implicación comunitaria de nuestra institución puede identificar y desarrollar nuevas realidades y formas de su reconocimiento por la sociedad en general y las comunidades más cercanas, así como mayor relevancia de sus contribuciones para una sociedad más equitativa, haciendo converger sobre tal propósito la creación de conocimiento y su transferencia para el desarrollo de los aprendizajes del siglo XXI. A su entender, la implicación comunitaria de las universidades podría ser muy prometedora si esos focos y objetivos pasan de estar situados en los márgenes de la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios y pasan, con carácter institucional e integrador, a ser emplazados en el núcleo mismo de la misión social que a la enseñanza superior compete. Al precisar el sentido de tal implicación, expresamente apuntan que puede entenderse como *“el rediseño de las funciones básicas de la universidad, de forma que se implique efectivamente con sus comunidades más próximas, superando un modelo de transferencia unidireccional del conocimiento y estableciendo, más bien, relaciones definidas por el respeto mutuo de lo que cada una de las partes puede aportar”* (Bruns, *et al.* (2011:7).

En ese sentido, el énfasis renovado en la implicación cívico-comunitaria de las instituciones de educación superior que en el A-S se reclama, puede hacer efectiva *“una idea de la universidad que enfatice y participe activamente en la formación de la ciudadanía, la creación de iniciativas entre las facultades y la comunidad, y el desarrollo del sentido de la*

*responsabilidad cívica de las instituciones de educación superior*” (Bingle y Hatcher, 2002:504). Siempre que las alianzas que se establezcan vayan dirigidas a afrontar solidariamente asuntos, temas, problemas y proyectos, centrados en la mejora de las condiciones de vida y la ampliación de horizontes para todas las personas, particularmente para las más desfavorecidas.

Haciéndose eco de las contribuciones de especialistas en formación universitaria, Bingle y Hatcher (2002:1) subrayan que nuestra institución *“ha de estar ligada a los problemas sociales, cívicos y éticos que son más desafiantes para nuestros niños y jóvenes, escuelas, docentes y otros profesionales y la universidad en su conjunto”*. Concretar esa implicación cívica de las universidades y la formación de profesionales en proyectos A-S, puede ser una aportación provechosa para expandir los roles académicos y también sociales de los centros de formación, lograr un mayor reconocimiento del papel que cumplen en tal tarea, convertirse en esferas públicas donde idóneamente se hace posible una justa rendición social de cuentas, así como el establecimiento compartido de criterios para valorar, y conseguir el reconocimiento social debido, del trabajo universitario que se lleva a cabo preparando a profesionales con sentido ético, cívico y sensibilidad a los temas más acuciantes en determinados contextos y condiciones sociales.

En síntesis cabe decir, que el establecimiento de alianzas basadas en la implicación cívica y la participación activa de las comunidades, puede ser beneficiosa no sólo para las universidades, los centros, profesionales y estudiantes, sino también para las mismas comunidades. Citando de nuevo las propuestas del Community Service Learning Center, recogemos algunos de los posibles beneficios del desarrollo de proyectos A-S al respecto: el logro de recursos humanos adicionales para formular y conseguir objetivos comunitarios; la inyección de nuevas energías, entusiasmo y referentes para los vínculos entre universidad y comunidad; propiciar una base de implicación de la comunidad civil en la formación de sus futuros profesionales; apoyar la formación de los jóvenes incrementando y enriqueciendo el capital social disponible y su implicación en temas relacionados con el bien común; educar a los jóvenes sobre temas comunitarios cambiando representaciones falsas o prejuicios sobre los mismos; abrir las puertas de las universidades y sus recursos, estableciendo nuevas relaciones y alianzas entre docentes universitarios, estudiantes y otros agentes y profesionales.

## **5. A modo de ejemplo. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)**

La presentación de nuestra experiencia parte de una referencia al contexto en el que surge, continua con una aclaración de los principios y propósitos con los cuales fue diseñada e implementada, una descripción de las actuaciones más significativa y finaliza con una mención a los procedimientos de recogida de datos, análisis y evaluación de los mismos.

El proyecto A-S surge durante el curso 2013-2014 contando con la participación, por una parte, de un grupo de alumnos de la asignatura *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Social* de 2º curso del Grado en Educación Social de la Escuela de Magisterio de Bilbao y, por otra, de un centro situado en un barrio de Bilbao, adscrito a la red de Comunidades de Aprendizaje.

Conviene advertir que la experiencia se enmarca en un proceso más amplio de renovación de los enfoques y las metodologías de la formación del alumnado en la UPV/EHU.

Sus características más notables son el énfasis en una enseñanza centrada en el alumnado; el desarrollo de competencias académicas con un enfoque socio-constructivo dirigido a que los futuros profesionales conecten su preparación inicial con problemas sociales y profesionales auténticos; la búsqueda de una implicación activa y protagonista, tomando decisiones fundadas y autónomas respecto a los temas y los propios procesos de aprendizaje. Para ello, en diferentes titulaciones y asignaturas y contando con el apoyo institucional de la UPV/EHU, se está acometiendo la formación y el desarrollo de proyectos de innovación relacionados con el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Método de Caso.

Tal contexto y orientación de la formación están favoreciendo la posibilidad de incorporar el A-S como otra propuesta innovadora en cuya difusión, actividades formativas y desarrollo de nuevas experiencias las autoras de este artículo, junto a otros docentes, están activamente implicadas (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013). De manera que la experiencia aquí narrada es una entre otras más, inserta en actividades de mayor alcance que, centradas en el A-S, se están desarrollando a escala internacional y nacional a través de la pertenencia a diversas redes y asociaciones recientes (Battler, 2013; Rubio, Prats y Gómez 2013)

Sobre cómo surge, cabe señalar la confluencia de algunos elementos desencadenantes y convertidos en retos susceptibles de ser afrontados mediante el A-S:

- a) La existencia y colaboración previa con un centro de Educación Infantil y Primaria de nuestra zona y una demanda singular dirigida a realizar un trabajo con su alumnado y sus familias (mayoritariamente de etnia gitana) con el propósito de superar la brecha digital. Al entender ésta como un elemento configurador de exclusión socioeducativa, la prestación de dicho servicio permitiría desarrollar con el alumnado de Educación Social una parte de los contenidos y aprendizajes pretendidos en la asignatura indicada
- b) El hecho de que el centro perteneciera al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, entre cuyos elementos fundamentales está la apuesta por la igualdad educativa y la participación activa de las familias y la comunidad, cuadraba plenamente con la idea de ofrecer a nuestros futuros profesionales un contexto socioeducativo relevante. Tanto para el aprendizaje de los contenidos y capacidades en ellos pretendidas, como para su desarrollo a través de un conjunto de valores, principios y actuaciones articuladas sobre la prestación de un servicio al centro, a su alumnado y sus familias.
- c) Para nosotras como docentes universitarias, para el alumnado implicado en la asignatura, así como para el centro, su profesorado, sus estudiantes y familias, resultaba realmente prometedora la posibilidad de crear un espacio como el pretendido con el proyecto A-S, implicando a múltiples agentes. Así avanzaríamos en la construcción de una red de intersección densa de capital social, focalizada en la promoción simultánea de aprendizajes situados y contextualmente significativos, social y cívicamente comprometidos, activadores de una preparación profesional sólida. Y al mismo tiempo, prestadora de un servicio de lucha activa contra la exclusión, en el ámbito de la superación de la brecha digital.
- d) El centro contaba con un proyecto educativo diseñado *por, con y para* la comunidad escolar (incluyendo diferentes agentes escolares y sociales, altas

expectativas, lucha contra la exclusión, metodología dialógica, extensión de la formación a familiares interesados en superar la brecha digital). Tal entorno podía implicar a los futuros profesionales en una experiencia privilegiada para desarrollar conocimientos y capacidades académicas, personales y sociales significativas y relevantes, imposibles de alcanzar en las aulas universitarias desconectadas de la vida real. También, a identificar un espacio laboral emergente como el de el/la Educador/a Social en el contexto escolar. Y por último, aunque no menos importante, reforzar los vínculos entre la universidad, la escuela y la comunidad, dando la oportunidad que el nuevo proyecto fuera sostenible.

Asumiendo que el aprendizaje-servicio de calidad debe tener vinculado en un mismo proyecto, y con el mismo peso, el componente intencional de aprendizaje y un servicio que responda a necesidades reales sentidas por la comunidad, la profesora universitaria y la dirección del centro, analizaron primero la demanda del centro y las competencias contempladas en la Guía Docente de la materia, e hicieron el primer boceto del proyecto. Después, en la universidad se planteó al grupo clase la posibilidad de implicarse en él. Para ello se dedicó una clase a explicar los propósitos y características del A-S (naturaleza, sentido formativo para futuros profesionales, compromisos y responsabilidades que implica, etc.). Teníamos constancia por experiencias anteriores, de que exigir la participación de todo el alumnado sin disponer del apoyo institucional al A-S del centro y universidad, merma su participación. Por ello en esta ocasión, se ofreció la participación voluntaria en el proyecto, y éste fue asumido por un tercio del grupo clase. Con ese alumnado se acordó finalmente que la experiencia, relacionada con la superación de la brecha digital en un contexto escolar y social con riesgo de exclusión, consistiría en la realización en el centro escolar de dos actuaciones socioeducativa:

*Taller de alfabetización digital básica dirigido a familiares.* Participaron siete alumnos universitarios que desarrollaron su intervención con once padres y madres y la monitora del comedor, tal como se había acordado con la escuela. Las actividades formativas realizadas fueron diversas y adaptadas a las necesidades de los usuarios y los recursos del centro. Entre otras, destacamos: la creación de cuentas de correo electrónico, elaboración de Curriculum Vitae, uso de internet para la búsqueda de empleo, edición de fotos, navegación por el blog y la web del centro. Estas herramientas fueron trabajadas en sesiones semanales. Además, el alumnado universitario elaboró un Tutorial digital y en papel, adaptado a las capacidades de las personas participantes, en el que pudieran apoyarse para continuar con el uso autónomo de las herramientas una vez finalizado el Taller.

*Taller de apoyo para el desarrollo de competencias curriculares TIC.* Participaron siete estudiantes universitarios trabajando con veintisiete niños y niñas de 4º, 5º y 6º de Primaria, organizados en turnos de siete, contando cada uno con un educador acompañante y un ordenador. Trabajaron en la elaboración de presentaciones personales que incluyeran textos, sonidos e imágenes extraídas en internet y del blog del centro. Dichas presentaciones, fueron recogidas en un video realizado por el alumnado universitario, que se entregó al término del proyecto a los participantes y la dirección del centro, para su localización en su web y su blog, y divulgación a toda la comunidad.

El esquema de trabajo adoptado siguió un proceso cíclico con tareas de pequeño grupo e individuales, realizadas paralelamente en la universidad y en el centro escolar, representado en el siguiente esquema:



A través del mismo fue posible la comprensión progresiva de las necesidades y demandas de la escuela referidas a la alfabetización digital del alumnado y sus familias, el diseño de actividades adaptadas, la puesta en práctica de las mismas en los talleres mencionados y una evaluación reflexiva del proceso y los resultados. Cuatro aspectos clave merecen ser destacados al respecto:

Uno, *la adopción de una perspectiva de implicación colectiva en el proceso y las tareas llevadas a cabo*. Siendo una característica básica del A-S la participación activa del alumnado y su protagonismo, en todas las fases del proyecto: diseño, implementación y evaluación, se potenció su máxima implicación. La docente universitaria, la dirección y el profesorado de la escuela limitaron su papel a la ayuda y supervisión, dando a los futuros profesionales de la asunción un rol activo que les permitiera desarrollar aprendizajes tales como: la identificación y análisis de necesidades, la gestión de la diversidad de familiares, niños y niñas, la adaptación de las intervenciones, el diseño de cada Taller, las actividades y la creación de recursos, teniendo siempre en cuenta que su intervención habría de propiciar una educación inclusiva de calidad, dirigida a reducir la brecha digital y el riesgo de exclusión del alumnado de la escuela y las familias. Igualmente cabe señalar, que el trabajo en grupo realizado entre iguales en cada uno de los talleres y el de los dos equipos trabajando con los profesionales del centro, facilitó que el alumnado universitario entendiera mejor el trabajo que realiza un “equipo docente” cuando planifica y supervisa en colaboración con otros agentes socioeducativos las intervenciones que realizan en aulas diferentes.

Dos, *el tipo de acompañamiento del proceso por parte de la profesora universitaria*. En la experiencia realizada, la docente universitaria asumió un rol de acompañante a lo largo de todo el proceso, estando físicamente presente en los cuatro escenarios formativos: aula y tutorías universitarias, talleres de alfabetización y seminarios de reflexión realizados en el centro escolar. En dicho acompañamiento también participaron activamente otros agentes fundamentales: los compañeros del equipo A-S y del curso, el profesorado y la dirección del centro, respectivamente. Una cuestión clave para activar el interés, entusiasmo y motivación por el proyecto compartido, fue establecer un clima de colaboración basado en el respeto y la libertad. Todo ello, fue contribuyendo a que el alumnado asumiera un protagonismo y responsabilidad cada vez mayor, reforzando su sentimiento de reconocimiento y valoración

del papel tan relevante y transformador que socialmente puede tener el buen desempeño de su profesión.

Tres, *los tiempos y espacios expresamente dedicados a la reflexión*. Dada la importancia que la reflexión crítica tiene en los proyectos A-S, en el diseño de éste se planificaron dos escenarios que han sido claves para reflexionar sobre los aprendizajes del alumnado, la calidad del servicio prestado a la comunidad y los ajustes necesarios de realizar tanto en los talleres como en el proyecto marco de A-S. Uno, los seminarios semanales realizados en el centro al cierre de cada intervención contando con la participación del alumnado de los dos talleres, la profesora universitaria, el profesorado y la dirección de la escuela. El otro, algunas sesiones de clase en la universidad, en las que el alumnado que participó en la experiencia exponía al resto de compañeros valoraciones, expectativas, dilemas, desafíos, aprendizajes, etc., que emergían de la experiencia. Uno y otro, han sido una oportunidad única para hablar de forma reflexiva y crítica acerca del desarrollo de cada actuación, los avances de cada educando, las dificultades encontradas y el modo de afrontarlas, los recursos disponibles, los ajustes convenientes en el desarrollo de los siguientes talleres, etc., incorporando conocimientos aportados en el aula universitaria.

Cuatro, la organización de una *Jornada para hacer la celebración*. Finalizados los Talleres, se realizó una jornada a la que asistieron todos los participantes en el proyecto. En ella se presentó e hizo entrega a cada participante y al centro del Tutorial y Vídeo realizados. Asimismo se entregó a los familiares los correspondientes certificados acreditativos de la formación recibida. Haciéndose visible el trabajo hecho en colaboración entre la universidad, el centro y la comunidad escolar, así como el reconocimiento escolar de las familias, y de sus propios hijos e hijas, por las tareas y logros conseguidos. Igualmente se hizo patente el reconocimiento de la escuela por las familias, creándose una motivación notable para participar en nuevos proyectos. Sirva como dato que, al término del proyecto, treinta padres y madres nuevos solicitaron participar en el taller del curso siguiente. O que hoy sea una realidad la demanda hecha a la administración para crear en la escuela un espacio dedicado a la alfabetización básica de familiares que apenas saben leer y escribir.

Para finalizar este apartado nos detendremos brevemente en la *Evaluación*. El procedimiento metodológico de recogida de los datos emergentes surgidos a lo largo de la experiencia, ha sido realizada contando con la ayuda de *notas de campo* y el proceso de categorización sucesiva empleado en la “Teoría Fundamentada” (Strauss y Corbin, 2000). En términos sustantivos, se asumió el valor de la evaluación en los proyectos de A-S como una oportunidad para innovar sobre qué sentido tiene, quién (es), cuándo y cómo evaluar en la enseñanza universitaria. Lo más común es que esa tarea sea realizada por el profesorado universitario al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje y esté destinada a comprobar si el alumnado ha conseguido los aprendizajes esperados en la materia. Esta manera de entender la evaluación no suele tomar en consideración la voz y criterio del alumnado, actor y protagonista principal de su aprendizaje. Con ello se pierde la oportunidad de que se corresponsabilice de su proceso de aprendizaje y desarrolle la competencia de aprender a aprender. Igualmente, la evaluación más común, no necesita de la opinión de agentes externos a la universidad a excepción, en el mejor de los casos, de los tutores del Prácticum. A nuestro entender, la mejora de la formación requiere también el apoyo y el conocimiento de los profesionales que están interviniendo en diferentes escenarios reales con distintos perfiles profesionales. Ofreciendo un feed-back que merecen ser tomando en consideración en la formación universitaria.

En el desarrollo de la experiencia, por todo ello, la evaluación ha sido considerada como un proceso continuo de mejora (análisis, devolución de información a los participantes y búsqueda de alternativas de acción), en el que han participado las cuatro partes implicadas en el proyecto de A-S: Alumnado de la universidad, Profesora de la materia, Tutores y Dirección del centro en el que se presta el servicio y destinatarios del servicio prestado. Así, una vez construido el significado de la evaluación como grupo, ha sido necesario establecer quiénes somos, para qué evaluamos y cómo vamos a hacerlo, dependiendo de los tres planos en los que se desarrolla la intervención socioeducativa: *Evaluación de los aprendizajes realizados por el alumnado universitario*, *Evaluación del Servicio prestado* (funcionamiento de los Talleres) y *Evaluación del Proyecto de A-S*.

Respecto al procedimiento empleado para hacer la evaluación de los aprendizajes curriculares del alumnado, cabe destacar que la profesora hizo el seguimiento del diseño, elaboración, valoración y adaptación de las actividades y recursos tecnológicos, partiendo del análisis de necesidades y los intereses de los participantes en cada uno de los talleres, a lo largo de todo el curso, en los *seminarios de reflexión de la práctica* realizados con el alumnado en el centro escolar al término de cada intervención. Y que junto con el profesorado y la dirección del centro, valoró el cumplimiento de los compromisos asumidos y su disposición activa e implicación responsable en las tareas del servicio.

En cuanto a los resultados, el contraste entre los conocimientos previos recogidos al inicio de la experiencia y los demostrados en el proceso y la presentación oral y escrita del proyecto realizado, pone de manifiesto que tal y como indica Furco (2008), nuestro alumnado ha tenido la oportunidad de conseguir aprendizajes relacionados con diversos desarrollos personales. Así, su *desarrollo académico competencial* ha estado directamente relacionado con aprendizajes propios de la alfabetización digital básica dirigida a personas de distintas edades y necesidades, tales como:

- Dar sentido a los contenidos de la asignatura poniéndolos al servicio de una educación mediática de la ciudadanía que favorezca la inclusión social sin riesgos
- Conocer necesidades curriculares y detectar intereses del alumnado de primaria relativas a las TIC.
- Detectar necesidades e intereses relativos a un uso crítico de las TIC de las Personas Adultas participantes.
- Diseñar, implementar y evaluar, propuestas curriculares y recursos para la intervención socioeducativa reales con TIC, desde claves éticas respetando la deontología profesional.

Igualmente, se han conseguido diferentes aprendizajes transversales a su formación profesional y ciudadana, que tienen que ver con: su *desarrollo cívico*, por ejemplo el empoderamiento de los participantes en los talleres por el reconocimiento que el alumnado universitario demuestra hacia ellos. Su *desarrollo vocacional y profesional*, por ejemplo, con el afianzamiento de las competencias de los profesionales de educación social en relación a la intervención con personas de diferentes edades y capacidades. Y la identificación de su espacio y el sentido como profesionales en un centro educativo. Su *desarrollo ético y moral*. A través de su disposición activa y responsable en las actividades, tareas de aprendizaje y compromisos asumidos en el proyecto A-S. Su *desarrollo personal*, manifestado en su disposición activa y responsable con las tareas realizadas. Y por último, en relación a su *desarrollo social*, destacar su comprensión del aprendizaje entendido como proceso de

enriquecimiento mutuo. O el mejor conocimiento del quehacer de los profesionales de la Educación Social trabajando en contextos escolares en colaboración con los docentes.

En relación a la calidad del servicio prestado cabe señalar cómo la experiencia tuvo una valoración muy positiva, tanto por parte de la dirección del centro, como por la del alumnado, sus familiares, y la profesora, poniéndose de manifiesto los efectos siguientes:

- Empoderamiento de los padres y las madres participantes ante unas tecnologías y sus códigos, habitualmente ajenos a ellos.
- Aumento de su autoestima como aprendices de distintos usos de las TIC.
- Mejora de la visión de sus hijos hacia ellos y ellas, en tanto que aprendices.
- Mejora de su visión del centro y las actividades que con sus hijos en él se desarrollan.
- Mejora del interés por participar en las actividades realizadas con los familiares. Sirva como evidencia que al final del taller, 30 padres y madres solicitaron su incorporación al mismo para el curso siguiente.

Los aprendizajes de los participantes en los talleres y los del alumnado universitario, constituyen la principal evidencia de que el proyecto de A-S. Si a ello añadimos, el impacto que ha tenido en el centro y la comunidad escolar la participación del alumnado universitario, y en nuestra docencia universitaria el desarrollo del proyecto, podemos afirmar que la experiencia realizada participa del valor formativo riguroso, relevante y singular, que en el primer apartado reclamábamos para cualquier propuesta educativa, de manera especial aquella que se dirige a la formación de profesionales de la educación.

## 6. A modo de conclusión

De la revisión de la literatura científica y la experiencia realizada en la formación inicial de profesionales de la educación, podemos inferir en síntesis que:

- El A-S es una propuesta innovadora que puede mejorar la educación de la ciudadanía, la formación de profesionales bien preparados para hacerla posible y las implicaciones recíprocas entre la universidad y la comunidad. Siempre que la prestación de servicios llevada a cabo conlleve tareas desafiantes, idóneas para fortalecer al tiempo el rigor académico y la relevancia para los sujetos en formación, así como para la comunidad y las personas con las que habrán de ejercer la profesión.
- A través del A-S, el alumnado y el profesorado universitario analizan y comprenden las necesidades reales de la comunidad, y fomentan la comunicación y las relaciones horizontales estableciendo alianzas fructíferas con ella. Consiguiendo así captar y conferir nuevos sentidos y significados a lo que se enseña y se aprende. Al tiempo que desarrollar el sentido social y cívico de la formación, propiciando el logro de capacidades y compromisos críticos con la transformación social y educativa de aquellas condiciones y dinámicas que provocan desigualdades injustas.
- Los futuros profesionales que aprenden a través del A-S pueden crear conjuntamente conocimiento, poner a prueba los propios aprendizajes, y tomar conciencia de los factores y procesos que generan dinámicas sociales y educativas de inclusión y exclusión, a través de la reflexión crítica sobre los temas y los contextos comunitarios y sobre las actuaciones llevadas

a cabo y sus resultados. Para ello serán claves la evaluación sistemática (sumativa y formativa) de las experiencias; la triangulación de métodos y contar con las voces de todos los actores: alumnado, agentes socioeducativos de la comunidad, profesorado universitario, etc.

- El A-S puede contribuir a que la universidad acometa de forma transversal, en la medida de lo posible, su misión de formar integralmente a los profesionales de la educación. Equipándolos no sólo de conocimientos y aprendizajes académicamente sólidos, sino también de aquellos que expresamente se refieren al sentido social de una preparación inicial que les capacite para la transformación crítica de la sociedad y la educación. Para ello será fundamental, que los proyectos de A-S planteados, impliquen activamente a las diversas instituciones y agentes, cada uno con sus voces, aportaciones, responsabilidades y objetivos comúnmente establecidos y perseguidos. Y tener una visión de la comunidad no como destinataria pasiva o cliente, sino como un contexto, del que la propia universidad forma parte, donde se aprende, se investiga y se construyen alianzas institucionales.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 2 (2), 195-216.
- Anderson, J. (2000). *Learning in deed: Service-learning and preservice teacher education*. Mayo 2002, Denver: ECS Issue Paper. Education Commission of the States
- Bates, A., Dritis, D., Allen, C. y McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.
- Battle, R. (2013). *El contagio del ApS: El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Editorial PPC.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y Liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bringle, R. y Hatcher, J. (2002). Campus-Community Partnership: The Terms of Engagement. *Journal of Social Science*, 58 (3), 505-516.
- Bringle, R. y Hatcher, J. (2005). Service learning as scholarship: Why theory-based research is critical to service learning. *Acta Academica Supplementum*, 3, 24- 44
- Bruns, K., Fitzgerald, H., Furco, A., Sonka S. y Swands L. (2011). *Centrality of Engagement in Higher Education*. San Francisco: Council on Engagement and Outreach Annual Meeting.
- Carrington, S. y Saggars, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 24 (3), 795-806.
- Carrington, S. (2011). Service-Learning Within Higher Education: Rhizomatic Interconnections Between University And The Real World. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), doi:10.14221/ajte.2011v36n6.3
- Community Service-Learning Center (2014). *Benefits of Social Learning*. University of Minnesota. Recuperado de <http://www.servicelearning.umn.edu/info/benefits.html>

- Dumont, H., Instance, D. y Benavides, F. (Eds.). (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. [Versión OCDE] doi:[10.1787/9789264086487-en](https://doi.org/10.1787/9789264086487-en)
- European Union (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strastbourg: Commission Staff Working Document. Recuperado de [www.cedefop.europa.eu/files/com669\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf)
- Fullan, A. (2010). *All Systems Go*. California: Corwin.
- Furco, A. (2008). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio, en Antología 1997-2007. *Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario" Programa Nacional Educación Solidaria*. Buenos Aires: EUDEBA, 175-183
- Furco, A. (2010). The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education, en Dumont, H., Instance, D. y Benavides, F. (Eds.). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (pp. 227-250). [Versión OCDE] doi:[10.1787/9789264086487-en](https://doi.org/10.1787/9789264086487-en)
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. doi:[10.1177/0013161X11427394](https://doi.org/10.1177/0013161X11427394)
- Gezuraga, M. (2014): *El aprendizaje-servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización*. Tesis doctoral. UNED: Madrid.
- González, A. y Montes, R. (Comp.). (2008). *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior: Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Jagla, V., Erickson, J y Trinkler, A. Editor(s): (2013). *Transforming Teacher Education through Service Learning*. N.Y.: Information Age Publications.
- Martínez, B. (2014): Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y futuro*, (30), 183-208
- Martínez, B; Martínez, I.; Alonso, I.; Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, (21), 99-118.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE-UB.
- Mcilrath L., Lyons A. y Munck, R. (Eds.). (2012). *Higher Education and Civic Engagement. Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moore, M. y Lan Lin, P. (2009). *Service-Learning in Higher Education: Paradigms and Challenges*. Indianapolis: University of Indianapolis Press.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Report National Commission on Service Learning (2001). *Learning in Deed. The Power of Service-Learning for American Schools*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465829.pdf>
- Reynolds, J y Brown, J. (2010) Social justice and school linkages in teacher education programmes. *The European Journal of Teacher Education*, 33(4), 405-419.
- Rubio, L.; Prats, E. y Gómez, L. (coord.) (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/46344>

Strauss, A y Corbin, J. (2000) *Grounded Theory Methodology: An Overview*, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 273-285

Williamson, B. (2013). *The Future of the Curriculum. School Knowledge in the Digital Age*. MacArthur Foundation. Recuperado de <http://www.macfound.org>