

El aprendizaje auténtico en el aprendizaje-servicio: Aprendizaje teórico y cambio identitario

Authentic learning in service-learning: Theoretical learning and identity change

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-618>

David García-Romero

<https://orcid.org/0000-0002-8957-3782>

Universidad de Santiago de Compostela

Beatriz Macías-Gómez-Estern

<https://orcid.org/0000-0003-4952-1811>

Universidad Pablo de Olavide

Virginia Martínez-Lozano

<https://orcid.org/0000-0002-2426-6255>

Universidad Pablo de Olavide

José Luis Lalueza

<https://orcid.org/0000-0002-0897-9917>

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Exploramos el potencial del Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología para el aprendizaje auténtico, entendido como aquel que ocurre en situaciones reales con problemas reales, dando lugar a la adquisición de aprendizajes holísticos que van a generar transformaciones personales. Para ello realizamos una investigación con estudiantes implicados en experiencias similares de ApS de

dos universidades. La experiencia consistía en complementar la docencia con la colaboración durante un semestre en escuelas de alta complejidad, con población mayoritariamente de etnia gitana. En ambas universidades las asignaturas implicadas seguían estructuras similares. Se desarrollaron cuatro estudios con metodología mixta. Dos estudios cuantitativos compararon estudiantes que habían pasado por la experiencia de ApS con grupos control que habían cursado la asignatura con metodologías tradicionales. Se aplicó el *Course Value Inventory* traducido al castellano, con el objeto de comprobar si la participación en ApS generaba diferencias en las tres dimensiones del aprendizaje: conceptual, procedimental y personal. Los dos estudios cualitativos analizaron en profundidad las diferencias encontradas en los estudios anteriores a través del análisis de los diarios de campo generados por el alumnado. El primer estudio cualitativo se centró en analizar los procesos de adquisición y apropiación del contenido teórico de las asignaturas y el otro en los procesos subyacentes a los cambios identitarios y personales que se estaban produciendo. Los estudios cuantitativos arrojaron diferencias significativas en la autopercepción de los aprendizajes realizados, en ambas universidades. Los estudios cualitativos mostraron la importancia de los instrumentos psicológicos y las relaciones personales para el aprendizaje auténtico, destacando la importancia de considerar la experiencia Aps como espacio fronterizo de aprendizaje generado por nuevos participantes, nuevas metas y nuevas herramientas.

Palabras clave: educación superior, aprendizaje-servicio, aprendizaje auténtico, identidad, participación social.

Abstract

We explored the potential of Service-Learning (SL) as a methodology for authentic learning, understood as that which occurs in real situations with real problems, leading to the acquisition of holistic learning that will generate personal transformations. To this end, we conducted research with students involved in similar SL experiences at two universities. The experience consisted of complementing teaching with collaboration for a semester in highly complex schools, with a majority Roma population. In both universities the subjects involved followed similar structures. Four studies were developed with mixed methodology. Two quantitative studies compared students who had undergone the SL experience with control groups who had taken the subject with traditional methodologies. The Course Value Inventory translated into Spanish was applied to check whether participation in SL generated differences in the three dimensions of learning: conceptual, procedural and personal. The two qualitative studies analyzed in depth the differences found in the previous studies through the analysis of the field notes generated by the students. The first qualitative

study focused on analyzing the processes of acquisition and appropriation of the classes' theoretical contents and the other on the processes underlying the identity and personal changes that were taking place. The quantitative studies yielded significant differences in the self-perception of the learning achieved, in both universities. The qualitative studies showed the importance of psychological tools and personal relationships for authentic learning, highlighting the importance of considering the SL experience as a frontier space of learning generated by new participants, new goals and new tools.

Keywords: high education, service-learning, authentic learning, identity, social participation.

Introducción

Una línea de debate sobre la misión y sentido del aprendizaje en la universidad se sitúa en la tensión entre focalizar en la eficiencia de la capacitación profesional del alumnado, y dotar a la experiencia formativa de sentido y significado para cada aprendiz y para el cambio social (García-Romero et al., 2018; Manzano-Arrondo, 2012). Así, a lo largo de la historia han sido numerosas las propuestas metodológicas docentes comprometidas con lógicas transformadoras, tanto para el sujeto que aprende como para la sociedad. Es el caso del aprendizaje experiencial de Dewey (1936), la teoría crítica freiriana (2000), la perspectiva histórico-cultural vygotskiana (1978) o los más recientes *Social Design Experiments* (Gutiérrez & Vossoughi, 2010) y el aprendizaje-servicio (Taylor, 2017). Estas propuestas, centradas en desarrollar procesos significativos para quien aprende y coherentes con el mundo en el que viven, muestran una preocupación por entender cómo se aprende de forma significativa a lo largo de la vida, en un intento de llevar las aulas a la realidad, y la realidad a las aulas.

El objeto de este trabajo es reflejar el proceso de aprendizaje que tiene lugar a través de la metodología del aprendizaje-servicio (ApS), definida como una herramienta formativa que integra el estudio académico con la participación en una práctica comunitaria, con objeto de dotar de sentido a los contenidos académicos y al mismo tiempo generar procesos de transformación y cambio social (McMillan et al., 2016). Esta metodología viene experimentando, desde hace dos décadas, un crecimiento cada vez más rápido, atestiguado por revisiones sistemáticas tanto en el ámbito

internacional (Sotelino et al., 2021), como en el nacional (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020). Específicamente, en el tema del impacto del aprendizaje-servicio en el alumnado, encontramos estudios dirigidos a analizar el impacto del ApS en las competencias transversales como trabajo en grupo, empatía y pensamiento crítico (Blanco-Cano & García-Martín, 2021; Santos-Rego et al., 2022), o también sobre aspectos identitarios tales como el compromiso o la justicia social (Asenjo et al., 2021; Jiménez-Jiménez et al., 2021).

Un concepto que nos permite abordar las diferentes dimensiones del aprendizaje del alumnado es el de *aprendizaje auténtico*, concepto ya empleado en algunos estudios sobre ApS (Marco-Macarro et al; Santos-Rego et al., 2022). Con este concepto se supera la dualidad existente entre conocimiento formal y conocimiento contextual, entendiéndolo como aquel que ocurre en el marco del desarrollo de una *tarea auténtica*, directamente conectada con necesidades humanas actuales (Duman & Karakas-Ozur, 2020). Esto nos lleva, siguiendo de nuevo a Dewey (1936), a una concepción del aprendizaje como una dimensión más de la vida y no sólo una preparación para el futuro. Similarmente, la psicología histórico-cultural sitúa como clave del aprendizaje que el desarrollo de la persona se desenvuelve respondiendo a necesidades reales y, por tanto, se basa en problemas y preguntas genuinas insertas en prácticas culturales (González, 2009). Así, el aprendizaje auténtico es aprendizaje situado y desarrollado en una actividad colectiva dirigida a metas (Vygotski, 1978), que provee al alumnado de un contexto (Duman & Karakas-Ozur, 2020) y que posee una finalidad que resulta socialmente relevante (Velázquez-Rivera et al., 2020).

En consecuencia, el proceso de aprendizaje auténtico trasciende la diada docente-discente e implica a una comunidad más amplia, a una audiencia real donde los motivos del aprendizaje no responden solo a fines individuales, sino que se enmarcan en el ámbito social (Guerrero-Rodríguez et al., 2014; Velázquez-Rivera et al, 2020). Y aquí convergen las teorías críticas, que sostienen que es a través de la toma de conciencia del sentido social que el alumnado establece una relación de compromiso con los objetivos del aprendizaje y con el aprendizaje mismo (Freire, 2000), ya que pasa a poder hacer contribuciones personales e inmediatas valiosas para un conjunto de personas. La progresiva participación del aprendiz en una práctica cultural va a generar la adquisición de un compromiso con ella y con las personas que se incluyen en ella, lo que

da como resultado un cambio en su relación con el mundo y en la forma de percibirse como persona (Macías-Gómez-Estern et al., 2014; Wenger, 2001). El proceso holístico que incluye estas dimensiones implica necesariamente una actividad reflexiva (Duman & Karakas-Ozur, 2020) en la que la persona que aprende se mueve entre la consideración de nuevos conflictos e incertidumbres, su problematización y su resolución, donde se articulan reconfiguraciones y cambios. Así, tanto la agencia de quien aprende como las relaciones humanas establecidas se constituyen como pivotes de todo el proceso de aprendizaje.

Sintetizando, encontramos que el concepto de aprendizaje auténtico puede dar cuenta de los procesos que se producen en las prácticas educativas de ApS como experiencia que pone al aprendiz en el centro de un proceso de aprendizaje real, complejo e intercontextual, situándolo en un escenario de actividad híbrido (McMillan et al., 2016) entre la actividad académica y la práctica comunitaria, que provee de motivos y metas reales que dan sentido al aprendizaje, a la vez que generan compromisos y posicionamientos personales. Todo ello estará en la base de la adquisición de unas competencias que, tal y como han puesto de manifiesto los estudios anteriormente mencionados, coinciden con las tres principales dimensiones del aprendizaje: el conceptual, el procedimental y el actitudinal.

A continuación, se presentan los resultados de dos estudios cuantitativos y dos cualitativos llevados a cabo en el marco del proyecto “(no incluido para la versión anónima)”, que pretenden ilustrar este proceso de aprendizaje auténtico que tiene lugar en el marco del ApS.

Método

La investigación parte de un enfoque metodológico mixto, ya empleado en otros estudios sobre ApS (Capella-Peris et al., 2020), que trata de dar respuesta a las siguientes preguntas: a) La participación en proyectos ApS ¿genera diferencias en el aprendizaje entre estudiantes que han pasado por experiencias ApS y los que no han participado?, y b) De existir esa diferencia, ¿cómo opera esa participación en los procesos de aprendizaje conceptual? y ¿cómo se relacionan los cambios personales con ese tipo de aprendizaje?.

Para responder a la primera pregunta se desarrolló un estudio cuantitativo que comparó estudiantes que habían pasado por experiencias ApS con otro grupo que trabajó a través de metodologías tradicionales, mientras que para responder siguiente cuestión se empleó un enfoque cualitativo únicamente con estudiantes participantes en ApS.

Las personas participantes fueron estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la *Universidad Pablo de Olavide* que cursaban la asignatura de *Bases del Funcionamiento Psicológico Humano*, y de la Facultad de Psicología de la *Universitat de Barcelona*, cursando *Psicología del Desarrollo*. Las personas docentes de estas asignaturas formaban parte del equipo de investigación de este proyecto. En ambos casos, el proyecto de ApS consistió en la colaboración con escuelas de alta complejidad situadas en entornos socialmente vulnerables, con población mayoritariamente perteneciente al Pueblo Gitano. El alumnado universitario acudía dos horas semanalmente durante un semestre para la realización de tareas conjuntas con alumnado de primaria. Además de la colaboración con los centros educativos, el alumnado elaboraba un diario de campo de cada una de las sesiones, se realizaban sesiones de reflexión con el profesorado-investigador, y se elaboraba un informe final de evaluación. El alumnado que no participó en la experiencia ApS siguió metodologías tradicionales, realizando sus prácticas a través de seminarios de aula, analizando casos prácticos y lectura de documentos, y realizando un informe final.

Los proyectos de ApS de ambas universidades tienen ambas como antecedente común los modelos de *Fifth Dimension* (Cole & The Distributed Literacy Consortium, 2006; Lalueza et al., 2020) y *La Clase Mágica* (Vásquez, 2003). Estos proyectos surgieron en EEUU y se han constituido como entornos de docencia, investigación y servicio comunitario donde se establecen relaciones de reciprocidad entre las personas participantes, posibilitando aprendizajes mutuos al tiempo que se generan procesos de cambio y transformación social (Underwood, Mahmood & Vásquez, 2021).

Aproximación cuantitativa

Empleamos el *Course Value Inventory* (Nehari & Bender, 1978) traducido al castellano para comprobar si la participación en ApS generaba diferencias en el aprendizaje. Este instrumento, cuyas dimensiones de

aprendizaje coinciden con las halladas en investigaciones previas (Macías-Gómez-Estern et al., 2014), ya había sido utilizado previamente en otros estudios que analizaban experiencias ApS (Conway et al., 2009; Shek et al., 2020). El cuestionario consta de 36 ítems agrupados en 4 escalas, que valoran las percepciones del alumnado sobre su experiencia de aprendizaje en: 1) el curso en general, relacionado con la satisfacción global; 2) los aprendizajes conceptuales, referidos a la comprensión de los contenidos del curso; 3) los aprendizajes comportamentales, que hacen referencia a aprendizajes procedimentales y profesionales generados; 4) los aprendizajes personales, relacionados con las construcciones identitarias del alumnado. Cada subescala consta de 9 ítems que se corresponden con frases que el alumnado debe valorar en una escala de 4 puntos indicando si es: 4. Positivamente verdadera, 3. Probablemente verdadera, 2. Probablemente falsa o 1. Positivamente falsa. No se daba opción neutra. Las puntuaciones otorgadas a los ítems, así como las de cada subescala -con ajuste de polaridad-, sirvieron para comparar los resultados entre ambos grupos. En la Tabla I, cada subescala del CVI se describe mediante un ítem de muestra.

Cada universidad llevó a cabo un estudio, comparando dos grupos de la misma asignatura y con el mismo profesorado. Un grupo recibió la docencia a través de metodología ApS (grupo-ApS) y otro a través de metodología tradicional en aula (grupo-no-ApS). La selección de las muestras fue así intencional y no probabilística.

La muestra total de la *Universidad Pablo de Olavide* que cursaba la asignatura en el primer semestre de 2015-2016 fue de 179 estudiantes, 74 que siguieron la metodología ApS (41.3%) y 105 siguieron una metodología tradicional (58.7%). En la *Universitat de Barcelona* se recogieron datos de 174 estudiantes, 68 de ApS (39.1%), de tres grupos que habían pasado por experiencias de ApS en tres periodos diferentes

TABLA I. Ítems de muestra de las subescalas del Course Valuing Inventory (CVI)

Valoración del curso	Considero que esta experiencia de aprendizaje como un tiempo y esfuerzo bien gastado.
Aprendizaje conceptual	Este curso me ha servido para adquirir información importante.
Aprendizaje personal	En cierta manera me siento bien conmigo mismo debido a este curso.
Aprendizaje comportamental	Este curso me ha sido útil en desarrollar nuevas formas de aprender

Fuente: Elaboración propia.

(Grupo ApS 14-15A en el primer semestre del curso 2014-2015; Grupo ApS 15-16A en el primer semestre del curso 2015-2016; Grupo ApS 15-16B en el segundo semestre del curso 2015-2016), y 106 que siguieron la metodología tradicional (60.9%), de un solo grupo en el primer semestre del curso 2014-2015. La edad del alumnado de ambas muestras osciló entre 18 y 25 años.

El CVI se administró en forma de encuesta anónima una vez concluidas las clases del primer semestre. Los dos estudios fueron realizados y analizados por separado.

Los datos cuantitativos fueron tratados usando el software SPSS, usando análisis MANOVA-one-way, ANOVA y Chi-Cuadrado.

Aproximación cualitativa

Para el estudio cualitativo se analizaron los diarios de campo elaborados por cada estudiante a lo largo del semestre (Lalueza y Macías-Gómez-Estern, 2020). Cada estudiante elaboró entre 9 y 10 notas de campo ajustándose a un guion proporcionado por el profesorado, donde se incluían: datos generales de la visita (autor/a, fecha, grupo clase, participantes, espacio), observación general (descripción panorámica del clima social y ambiente físico de la sesión), observación focalizada (descripción detallada de las conductas e interacciones, con consigna explícita de no realizar interpretaciones ni valoraciones subjetivas) y reflexión teórica y personal (donde relacionaban los contenidos de la asignatura con la experiencia vivida en la actividad, junto a emociones, sensaciones o interpretaciones personales sobre los propios procesos de aprendizaje y las dinámicas observadas). El alumnado recibió retroalimentación de las primeras notas por parte del profesorado.

Se realizó el seguimiento de las notas de campo de los y las estudiantes que los habían completado, un total de 66 estudiantes (32 de la *Universidad Pablo de Olavide* y 34 de la *Universitat de Barcelona*). Tras una primera lectura de conjunto, se seleccionaron los diarios de 28 estudiantes (14 de cada universidad) para un análisis en profundidad con el apoyo del software Atlas.ti 7, ya que eran los que ofrecían información más completa, desarrollando más extensamente las partes de reflexión teórica y personal.

Para el análisis se comenzó por la partición de cada texto en unidades de significado, a través de ciclos de codificación, hasta la emergencia de propiedades que permitieran construir categorías propias, asegurando que se ajustaran a las definiciones de validez (Martínez & Moreno, 2014). Se procedió como sigue: a) Familiarización: dos personas de cada universidad revisaron la totalidad de los diarios para formular ideas base y preguntas a responder en relación a la investigación; b) Codificación y categorización: clasificación de los datos en categorías; c) Pilotaje del sistema de categorías y puesta en común: se distribuyó una muestra aleatoria de diarios de manera que cada uno fue leído por dos personas; se compararon las categorías surgidas dentro de cada pareja hasta llegar a acuerdos sobre las definiciones; a continuación se hicieron puestas en común entre todo el equipo hasta llegar a un conjunto único de categorías y sus definiciones; d) Con una muestra diferente de diarios de campo se confirmó que cada pareja de codificadores presentaba un índice de acuerdos superior al 90% que se estableció como criterio; e) Codificación y categorización: todos los textos fueron distribuidos de nuevo para codificar según el sistema de categorías desarrollado; f) Integración: se analizaron los resultados a partir de las preguntas que guían la investigación.

Se obtuvieron 25 categorías diferentes que se agruparon dentro de las tres macrocategorías que fueron ya detectadas en estudios previos (Macías-Gómez-Estern et al., 2014): aprendizaje conceptual, aprendizaje procedimental y aprendizaje actitudinal o procesos de cambio identitario (ver Tabla II).

En una segunda fase se analizaron en profundidad y por separado los resultados de las categorías de aprendizaje conceptual e identitario. Para el análisis conceptual se examinaron los 28 diarios seleccionados, tratando de analizar el papel de los aprendizajes curriculares como artefactos mediadores de la participación en la experiencia práctica. Para el análisis de aprendizajes personales se indagó acerca de los cambios experimentados por el estudiantado en relación a la alteridad y a su propia identidad, para lo cual se llevó a cabo un estudio intensivo narrativo de las notas de campo de 2 alumnas, una de cada universidad, con objeto de conocer en profundidad las transformaciones personales generadas por la experiencia. Estos casos fueron seleccionados por la densidad de sus narrativas, así como por el modo en que cada una ilustraba dos tipos de trayectorias identitarias diferentes encontradas en el conjunto de nuestro alumnado.

TABLA II. Esquema-resumen del sistema de categorías desarrollado

1. APRENDIZAJE CONCEPTUAL	1.1. Aprendizaje teórico		
	1.2. Aprendizaje teórico-práctico		
	1.3. Aplicación del conocimiento teórico a la práctica		
	1.4. Contenido no apropiado		
2. APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL/ PROFESIONAL	2.1. Estrategias comunicativas y de información		
	2.2. Gestión de conflictos		
	2.3. Observación analítica		
	2.4. Intervención en procesos de pensamiento y aprendizaje		
	2.5. Registro de procedimientos		
	2.6. Trabajo en equipo		
3. PROCESOS DE CAMBIO IDENTITARIO	3.1. Toma de iniciativa		
	3.2. Autoconocimiento	3.2.1. Estados emocionales	
		3.2.2. Conocimiento de sí mismo	
		3.2.3. Toma de consciencia del proceso de aprendizaje/identidad	
	3.3. Conocimiento del otro/alteridad	3.3.1. Acercamiento a la realidad	
		3.3.2. Conocimiento del otro cultural	
		3.3.3. Conocimiento del otro interpersonal	
		3.3.4. Prejuicios/ estereotipos	3.3.4.1. Emisión de prejuicios
	3.3.4.2. Cuestionamiento del prejuicio		
	3.4. Cercanía e identificación con el otro profesional		
3.5. Compromiso			

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo mostró diferencias significativas en las auto-percepciones del alumnado ApS y no-ApS sobre los aprendizajes realizados en sus asignaturas.

En el estudio de la *Universidad Pablo de Olavide* (Macías-Gómez-Estern et al., 2019) se empleó un análisis MANOVA one-way para analizar las

diferencias generales entre grupos. Posteriormente un ANOVA permitió comparar las puntuaciones obtenida en cada una de las cuatro subescalas (tabla III). Tanto en la puntuación global como en las 4 subescalas se hallaron resultados significativos, siendo el grupo-ApS el que mostró una mejor evaluación del curso en todas las categorías consideradas. Empleando Chi-cuadrado se llevó a cabo un tercer análisis, que nos informó acerca de qué ítems fueron los que establecieron las diferencias.

Los resultados mostraron diferencias significativas en 6 ítems de la subescala de valoración global del curso, 2 en la de aprendizajes conceptuales, 2 en la de aprendizajes profesionales y 7 en la subescala de aprendizajes personales. Los ítems que marcaron diferencias en la subescala 1 estaban relacionados con la relevancia de la experiencia; la valoración del curso como constructivo y enriquecedor; la valoración del tiempo y el esfuerzo dedicado; y la afirmación de que recomendarían el curso a sus iguales. En la subescala de valoración de aprendizajes conceptuales el alumnado del grupo-ApS destacó que el curso les había ayudado a comprender mejor los contenidos y a considerarlos desde una manera diferente y más clarificadora. En la subescala de aprendizajes personales el alumnado del grupo-ApS destacó el impacto positivo del curso en sus valores, sentimientos y reacciones emocionales; la ayuda que supuso el curso para clarificar sus visiones personales y aumentar la sensibilidad, tolerancia y empatía hacia los demás y, finalmente, el mayor impacto del curso en su crecimiento personal. Por último, la subescala de aprendizajes comportamentales mostró diferencias significativas en los ítems que destacaban la utilidad del curso en su aprendizaje y en sus vidas en general. No se encontraron diferencias significativas entre géneros o entre estudiantes con experiencia previa de voluntariado y los que no la habían tenido.

Para el análisis de resultados de la *Universitat de Barcelona* (García-Romero et al., 2018) se realizó una comparación de medias y un ANOVA, que mostraron diferencias significativas tanto en el conjunto del cuestionario como en casi todas las subescalas (tabla IV). En la subescala sobre valoración general del curso, el estudiantado ApS mostró una mayor implicación afectiva positiva con el curso. La subescala que analizaba aprendizajes personales arrojó las mayores diferencias, mostrando percepciones que indicaban que las experiencias de ApS habían supuesto relevantes cambios personales, relacionados con el autoconocimiento, el compromiso y los cambios actitudinales. Los resultados de la subescala de aprendizajes comportamentales mostraron que el alumnado ApS

TABLA III. Puntuaciones del estudio de la Universidad Pablo de Olavide-ANOVA

	Grupo	N	M	S.D.	P	Eta²
Escala completa CVI	ApS	74	29.69	3.34	< .001	0.26
	No-ApS	105	23.17	9.91		
	Total	179	25.87	8.50		
Valoración del curso	ApS	74	31.95	4.16	< .001	0.27
	No-ApS	105	24.89	10.84		
	Total	179	27.81	9.37		
Aprendizaje conceptual	ApS	74	30.34	3.86	< .001	0.25
	No-ApS	105	24.15	10.39		
	Total	179	26.71	8.87		
Aprendizaje personal	ApS	74	27.76	3.52	< .001	
	No-ApS	105	21.38	9.41		
	Total	179	24.02	8.17		
Aprendizaje procedimental	ApS	74	28.73	3.64	< .001	
	No-ApS	105	22.26	9.69		
	Total	179	24.93	8.39		

Fuente: Elaboración propia.

percibió una mayor y mejor adquisición de competencias y destrezas profesionales que el grupo-no-ApS. Finalmente, en la subescala de aprendizajes conceptuales fue donde menos diferencias se encontraron entre los cuatro grupos, aunque calculando la media conjunta de los tres grupos ApS afloraron puntuaciones que superan a las del grupo de metodologías tradicionales.

En definitiva, en ambos estudios los resultados confirmaron nuestra hipótesis de partida acerca de las diferencias que percibe el alumnado sobre sus aprendizajes en función de las metodologías empleadas en la asignatura, siendo los grupos de ApS donde se mostraron los mayores niveles de satisfacción.

Una vez obtenidos estos datos, el objetivo de la investigación se dirigió a analizar los procesos de aprendizaje que se dieron a través

TABLA IV. Puntuaciones medias de la muestra de Universitat de Barcelona

Grupos	Medias				
	Escala completa CVI	Valoración del curso	Aprendizaje conceptual	Aprendizaje personal	Aprendizaje procedimental
ApS 14-15A	2.262	2.656	2.115	2.000	2.336
ApS 15-16A	2.180	2.495	1.913	2.165	2.136
ApS 15-16B	2.226	2.534	2.119	2.091	2.211
Aula 1415A	1.757	1.972	1.923	1.433	1.715

Fuente: Elaboración propia.

de las experiencias de ApS. En los apartados siguientes se muestran los resultados obtenidos al analizar, por una parte, los procesos de aprendizaje conceptual que tienen lugar a través del ApS y el papel que estos desempeñan en la participación en la actividad práctica (García-Romero y Martínez-Lozano, 2022) y, por otra, el impacto que la participación en estas experiencias ApS tiene para los procesos identitarios en el estudiantado (Lalueza y Macías-Gómez-Estern, 2020).

Apropiación de contenidos teóricos en la participación social

Si atendemos al aprendizaje auténtico como cambio holístico, debemos entender el papel que juega el conocimiento disciplinar promovido en las materias que cursan los estudiantes, y es en ello que se centró nuestro tercer estudio (García-Romero y Martínez-Lozano, 2022).

Desde una perspectiva histórico-cultural, partimos de la relación dialéctica entre teoría y práctica (Taylor, 2014). Un proceso dialéctico en el cual la reflexión, entendida como la actividad mental dedicada a entender situaciones inciertas o resolver la incoherencia (Clarà & Mauri, 2010), juega un papel fundamental, siendo a través de ella que emergen nuevos aprendizajes significativos. Los contextos de aprendizaje-servicio suponen una actividad fronteriza en la que convergen dos sistemas de actividad con desarrollos históricos paralelos, que a menudo implican incoherencias en sus normas, roles e incluso cosmovisiones (McMillan et al., 2016). Estas situaciones inciertas deben ser afrontadas por parte

del estudiantado, lo que da lugar a procesos reflexivos de negociación de significados que suavicen las contradicciones (Kiely, 2005).

En este estudio se analizan los diarios de campo del estudiantado en los cuales encontramos el relato de la actividad reflexiva, donde se recogen los procesos personales de negociación y aprendizaje que conducen a la comprensión de los conceptos curriculares impartidos en clase, con objeto de poder ser aplicados en la práctica. Los resultados (García-Romero y Martínez-Lozano, 2022) mostraron que el papel que juegan los contenidos como mediadores de la práctica es en sí mismo muy diverso, acorde con la pluralidad de motivos que guían a cada persona y al diferente grado de participación que desarrollan en la experiencia (figura I).

En un primer nivel, el alumnado plasmó en sus notas la definición del concepto, con el principal motivo de pasar una evaluación, ajustándose a lo exigido por un modelo tradicional de aprendizaje por transmisión, por tanto, se encontró que los conceptos se emplearon aquí únicamente como objetos de la propia reflexión, constituyendo el fin último de ésta. Un ejemplo sacado de uno de los diarios de campo analizados:

“Lalueza et al. (2001): sus prácticas socializadoras se basan en la participación de los niños en el mundo social y en técnicas de aprendizaje guiado.” (Ana¹, nota2, 4º año, psicología)

En un nivel diferente, aunque los conceptos ocuparon el mismo rol de objeto de reflexión conceptual, se establecía una relación con la práctica vivenciada, poniendo ejemplos, contextualizándolos y dotándolos de concreciones para profundizar y resignificar el concepto, informándonos de un interés genuino por la teoría en sí, pero con interés de apropiación de la misma, aspecto igualmente relevante en la comunidad académica. Un ejemplo extraído de una participación en grupo focal:

“Es muy difícil de descifrar. . . el concepto de “socialización”. Yo no lo entendía, así que me puse a investigar un poco, y después lo relacioné con la escuela, con cómo estos niños tienen una socialización diferente a la nuestra porque nacieron donde estaban.” (Maricarmen, Nota7, educación social)

¹ Se han usado nombres ficticios para asegurar el anonimato de las personas participantes

Por otra parte, los conceptos curriculares también aparecieron como artefactos psicológicos que mediaron en la comprensión de la compleja, nueva e incierta realidad en que se está participando. Aquí, el objetivo de uso del concepto no tiene que ver con la evaluación, sino con una necesidad de comprender y orientarse en la participación en una práctica social significativa (Primavera, 2021). Los conceptos se erigen en marcos para entender, tanto su propia participación y vivencia, como el nuevo contexto en el que se encuentran, así como las relaciones con los agentes implicados (Schön, 1987). Este uso de los conceptos es especialmente relevante, ya que esta necesidad de entender lo que ocurre tiene una importante implicación en el aprendizaje del alumnado y en su competencia como nuevo participante de la comunidad que quiere contribuir a fines colectivos y ser legitimado por sus pares. En definitiva, nos muestra el rol de los conceptos curriculares como promotores de procesos de toma de agencia. Un ejemplo en que ello aparece de manera muy explícita:

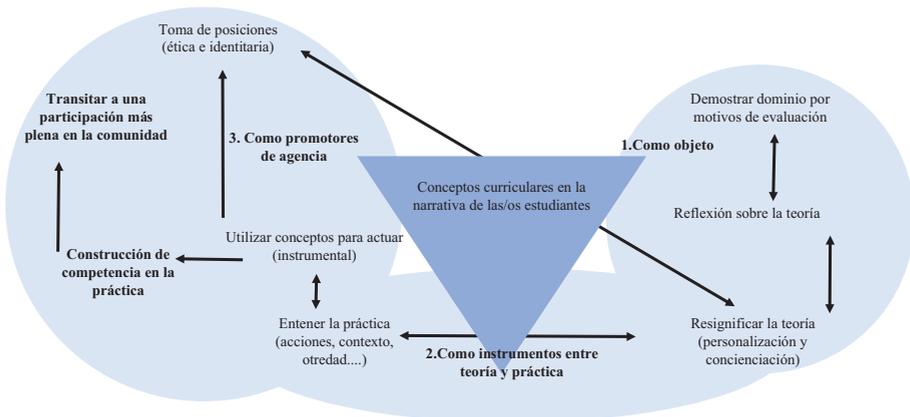
“Haber hecho un diagnóstico previo de la clase me ayudó a conocerlos aún mejor y establecer las metas que quiero lograr. Es decir, pude detectar capacidades y necesidades que antes desconocía; Tomé conciencia de las prioridades de cada alumno y así pude marcar los objetivos que consideré oportunos.” (Esther, Nota4, 4º año, psicología)

Vemos así como, en una situación en la que se requiere de toma de iniciativa y de acción, las herramientas conceptuales que sirven para entender la práctica también permiten tomar decisiones sobre qué procedimientos y actos implementar. Así, encontramos narraciones en las cuales los y las estudiantes legitiman sus acciones basándose en estos conceptos del currículum, lo que les sirve para participar de una manera más central y plena en la práctica (Wenger, 2001). Este tránsito en su participación implica un compromiso con los objetivos colectivos, así como con las diferentes personas implicadas en la actividad, un compromiso que supone habilitar nuevas posiciones identitarias por parte del alumnado participante, confrontando en muchas ocasiones sus propias teorías implícitas y resignificándolas para ajustarlas al nuevo conocimiento y experiencia. En este proceso, los nuevos conceptos que aprenden relacionados con el contexto vivido, se quedan impregnados de valores éticos y políticos, asumiendo un importante rol en el proceso

de concienciación, aspecto fundamental en un proceso de educación genuina (Matusov et al., 2016). Podemos verlo aquí:

Lo que nos hace tener miedo de expresar lo que sentimos son las consecuencias. Como podemos ver en el libro Summerhill, si los niños son conscientes de que una maestra es “superior”, simplemente porque es maestra y mayor, no se revelarán como realmente son y tendrán miedo de las repercusiones de decir lo que dicen. pensar, por miedo al castigo, al fracaso y a innumerables cosas más. Por eso, debemos luchar para que los niños no nos vean como sus superiores; todos somos personas con los mismos derechos y los mismos deberes, libres para expresar lo que sentimos, y no debemos inhibirnos por las consecuencias que puedan derivarse de nuestros pensamientos. UNA EDUCACIÓN GRATUITA es la base de nuestro futuro para ser formados como verdaderas personas. (Raquel, Nota8, educación social)

FIGURA I. Funciones de los conceptos curriculares en las narrativas de ApS



Fuente: Elaboración propia.

Cambio identitario en la experiencia de aprendizaje-servicio

Se realizó un segundo estudio cualitativo sobre los impactos vivenciados por el alumnado participante en proyectos de ApS en sus procesos de aprendizaje personal, y para ello se puso el foco en las trayectorias de dos

estudiantes a las que seguimos el rastro a través de un “cruce de fronteras” identitario elicitado por la propia experiencia educativa de ApS.

La idea del “cruce de fronteras” (Kiely, 2005; Naudé, 2015) constituye una mirada metafórica para dar cuenta de un cambio en el mundo subjetivo del aprendiz. Este cambio se produce a consecuencia de la incursión en un contexto diferente al propio, con diferentes presupuestos, normas, valores y rutinas. Supone una oportunidad de transformación en tanto que el alumnado ‘desnaturaliza’ su propia posición al re-situarla en un universo cultural e interaccional más complejo. El resultado no es únicamente la irrupción en un mundo diferente ‘al otro lado de la frontera’, sino también, y sobre todo, la oportunidad de la introspección y el autoconocimiento.

De manera muy parecida a esta trayectoria identificada por Kiely (2005) y Naudé (2015), nuestras estudiantes atraviesan distintos procesos desde el primer momento del contacto con la práctica, la entrada en una escuela con niños y niñas pertenecientes a una comunidad cultural ajena a ellas, y con la que deben colaborar para la consecución de unas metas predeterminadas. Así, en sus diarios de campo se reseñan momentos dominados por la disonancia, en las que muestran sorpresa, incomodidad y desacuerdo con determinadas prácticas del alumnado, sus familias o la propia escuela:

Soledad me dijo que bajase a secretaría para que volviesen a llamar a la madre y que esta viniese a visitar el colegio y hablar con su hija. Sin embargo, la contestación que ésta dio a la secretaria por teléfono fue: ‘no voy a ir porque estoy haciendo la comida’. (María, nota1, educación social)

En ambas alumnas, esas disonancias están en el origen de la puesta en marcha del procesamiento o reflexión, es decir, de intentos conscientes de buscar el sentido a unas prácticas que les resultan extrañas.

Esto tal vez a mí que he sido educada bajo la premisa de que la escuela es un elemento fundamental para la evolución y desarrollo, tanto físico, social como psicológico de la persona, el hecho de que una alumna de 11 años lleve tres semanas seguidas sin asistir al centro, es anómalo y alarmante. Así pues, en este punto intento y procuro no dejarme llevar por mis creencias, sino tener presente que la cultura gitana como explica Lalueza et al. (2001) ‘sus prácticas socializadoras están basadas en la participación de los niños en el mundo social y en técnicas de aprendizaje guiado...’ (Paula, nota 7, psicología)

Este procesamiento se da en dos planos paralelos, un plano intelectual, de distanciamiento del objeto, y otro plano catalizado por un proceso de personalización, en el que las personas con las que llevan a cabo las tareas (fundamentalmente niños y niñas, pero también maestras y compañeras de prácticas) van “cobrando forma” a través de la relación. De manera explícita en las notas de campo se informa del tejido de afectos, así como de aproximaciones que permiten conocer los motivos y justificaciones de sus conductas. Esta conexión de base afectiva por parte de las estudiantes con los ‘sujetos’ de la intervención, ‘los otros’, aparece en ambos casos como la antesala de la toma de agencia y del compromiso con la actividad.

“Me ha conmovido muchísimo el cambio que hemos dado todos a lo largo de estos meses, la transformación de unos alumnos que no sabían cómo sería su futuro y ahora luchan por ser policías, bomberos, maestros ... Sin dejar de lado su esencia de niño y mirando con perspectiva su futuro. (María, nota10, educación social)”

Nuestro análisis (Macías-Gómez-Estern y Lalueza, 2024) ilustra así el complejo entramado y sincronía entre procesos individuales, sociales, afectivos e interactivos que supone alcanzar el cruce de fronteras en proyectos ApS. Se escogieron estos dos casos por ofrecer dos cristalizaciones distintas y paradigmáticas de los procesos que hemos encontrado en el conjunto de nuestro estudiantado. Cada una de ellas muestra una trayectoria diferente, al ser diferentes sus condiciones de partida (edad, experiencia académica, estilo narrativo, etc.) y las características del escenario de actividad en el que participaban (diferencias en la organización de los proyectos, en el rol esperado por parte de ellas, en los modelos de acción presentes). Sin embargo, en ambos casos se dan iteraciones de un mismo proceso de cambio identitario y “cruce de fronteras”, forjándose transformaciones tanto en ellas mismas como en los escenarios en los que participan. En las narrativas de ambas encontramos algunos elementos que dan contenido a los procesos implicados en el cambio identitario, como los procesos de disonancia, procesamiento, personalización y conexión. En primer lugar, en ambos casos la emergencia de emociones intensas (frustración, compromiso, etc.) constituye el primer elemento de disonancia, elicitor del aprendizaje transformativo. Pero esta no es suficiente para que se dé el “cruce de fronteras”. Es necesario que entren en juego herramientas

del sistema híbrido de actividad en el que se insertan para que esta sea procesada y personalizada, (a través, entre otros, de la escritura reflexiva como parte de los métodos didácticos del ApS) dando lugar progresivamente a una mayor agencialidad en este escenario híbrido. El escenario ApS analizado toma entonces las características de lo que otras autoras han llamado un “tercer espacio” (Gutiérrez & Vossoughi, 2010), donde se conectan, confluyen, son legitimadas y puestas en interacción, normas, valores y formas de hacer, procedentes de distintas tradiciones culturales y de prácticas, conformándose un nuevo lugar como fruto de participación de todos los sujetos implicados.

En resumen, los procesos internos de transformación identitaria en las dos alumnas analizadas suponen una visión dialéctica de lo que sucede en el escenario del ApS, en el que el cambio en las subjetividades se produce como fruto de la participación motivada en una actividad dirigida a metas en coordinación con personas que pueden guiarse por diferentes referentes culturales y sociales, y con los que es necesario establecer acuerdos intersubjetivos (McMillan et al., 2016).

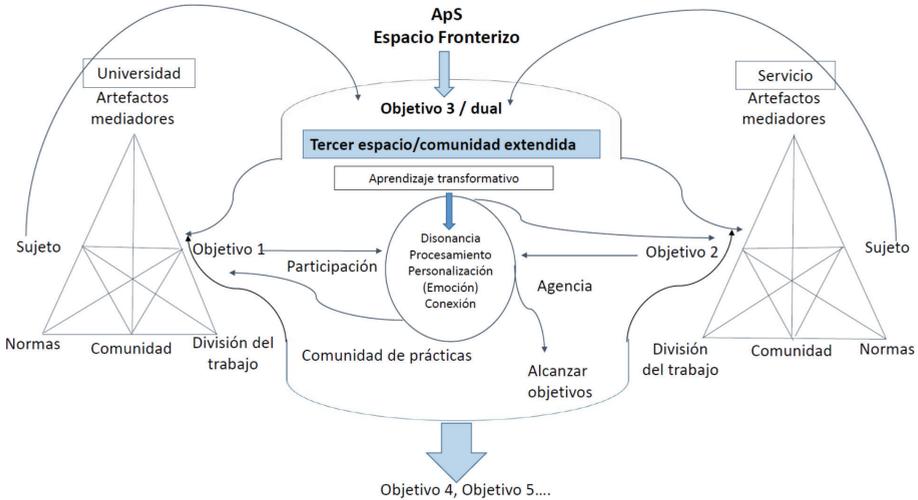
La figura II, desarrollada en Lalueza y Macías-Gómez-Estern 2020 e inspirada en la tercera generación de la Teoría de la Actividad (Engestôm, 2001), da cuenta del carácter dialéctico y en continua transformación de los procesos de cambio identitario en un contexto híbrido de actividad que hemos observado en nuestros programas de ApS.

Discusión y conclusiones

A través de un proyecto de investigación-acción en dos universidades hemos analizado los procesos de aprendizaje del alumnado universitario enrolado en proyectos ApS, interrogándonos acerca de su carácter como aprendizaje auténtico. Así, hemos podido identificar los detalles de un proceso que, tal como ya nos mostraban estudios anteriores (Santos Rego et al., 2022; Asenjo et al., 2021), combina el desarrollo de competencias con la redefinición de la realidad en contacto con un grupo comunitario.

Los estudios cuantitativos nos han permitido acceder a las percepciones sobre el propio proceso de aprendizaje del alumnado que participaba en los programas ApS, poniendo de manifiesto resultados coherentes con la investigación cuantitativa hasta la fecha (Blanco-Cano & García-Martín, 2021). En primer lugar, encontramos que el ApS ayudaba a comprender

FIGURA II. Mapa conceptual del proceso dialéctico de cambio identitario



Fuente: Elaboración propia.

mejor los contenidos, con un diferencial significativo respecto al grupo no-ApS. En segundo lugar, también fueron significativas las diferencias en autopercepciones acerca de las competencias procedimentales adquiridas, así como su utilidad en un potencial ámbito profesional y en su vida en general. Finalmente, y de forma coherente con la literatura (Asenjo et al., 2021), el alumnado que participó en los proyectos ApS desarrolló su autoconcepto y reconoció cambios personales relacionados con sus visiones personales, sensibilidad, tolerancia y empatía hacia los demás.

Por su parte, los estudios cualitativos nos han permitido, a través de los diarios de campo del alumnado, interpretar los procesos que favorecen estos aprendizajes. Aunque ambos estudios se orientan a metas diferentes, ambos identifican como desencadenantes la inmersión del alumnado en un contexto incierto al que deben enfrentarse y a los procesos reflexivos que generan. Destacamos, por tanto, y en línea con los estudios de Kiely (2005), la relevancia de considerar nuestra experiencia ApS como un “cruce de fronteras” que obliga al estudiante a desplazarse hacia un contexto de actividad distinto a su mundo cotidiano, orientado

a metas diferentes a las propias de la institución universitaria, regido por otras reglas y mediado por artefactos distintos. Esto se intensifica si además supone un encuentro con personas con referentes culturales muy diferentes.

El primer estudio cualitativo muestra cómo el alumnado hace una nueva interpretación de la realidad empleando las herramientas que va aprendiendo en el curso, de las cuales hace uso para intervenir en ella. El conocimiento conceptual no es un contenido a “atesorar” sino un instrumento para entender el mundo y actuar sobre él. Pero lo que resulta decisivo para que podamos hablar de aprendizaje auténtico es cómo este nuevo conocimiento adquirido en la práctica conduce a la toma de iniciativa y al compromiso con la actividad. La necesidad de comprender-para-actuar va de la mano de la asunción de compromisos con las personas y con las metas de la actividad. Los conceptos son apropiados por los estudiantes como herramientas psicológicas que les permiten entender la práctica, tomar decisiones y devenir así en agentes intervinientes en el contexto de la práctica.

El segundo estudio cualitativo nos permitió rastrear las dinámicas de alteridad que las estudiantes tuvieron con miembros la comunidad gitana, y cómo vivieron unas experiencias emocionales que fueron generadoras de cambios internos. El “cruce de fronteras” se erige como factor desencadenante de este proceso, donde cobra especial importancia “el otro” a la vez cultural o paradigmático (los y las gitanas) y personalizado (cada uno de los niños y niñas con los que se entra en relación). De igual manera que Saavedra et al., (2022) muestran en su estudio, las estudiantes expresan y analizan sus propias emociones, las interacciones personales y las tomas de conciencia de su propio rol, permitiéndonos deshilar el encadenado de disonancia, reflexión y vinculación que las lleva a la toma de la agencia a través del compromiso, mostrándonos además el importantísimo papel de las vinculaciones afectivas en este proceso.

Los cambios identitarios mostrados en los diarios de campo, descritos en términos de itinerarios personales y de aprendizajes personales, sólo pueden entenderse en el marco de la actividad práctica tomada como unidad básica de análisis. La agencia emerge a través de la implicación en la actividad, en un escenario que va transformándose mediante la intervención de los distintos participantes y generando sus propias metas. Desde una perspectiva histórico-cultural (Vygotski, 1978), interpretamos

los proyectos ApS analizados como sistemas de actividad en los que la alteridad juega un especial rol como motor de aprendizaje y cambio (Taylor, 2014). En esta perspectiva el foco pasa del aprendizaje individual aislado, al análisis de la actividad de ApS como un ámbito fronterizo en el que convergen sujetos, motivos, culturas, y metas procedentes de los dos sistemas precedentes, la universidad y la escuela, creando un sistema híbrido con un referente comunitario dual y con un objeto igualmente dual. El alumnado participa así simultáneamente en un escenario de actividad académico universitario y en un escenario profesional comunitario, cada uno de ellos con sus propias metas, instrumentos, motivos y reglas de actuación. En este sentido, nuestro trabajo da apoyo empírico a McMillan et al. (2016), cuando plantean que este tipo de sistemas híbridos en el que los estudiantes no participan exclusivamente para dar respuesta a los requerimientos académicos, sino también para responder a las demandas de la comunidad, los transforman en tanto que devienen agentes activos.

Los dos estudios cuantitativos aquí descritos presentan una gran fiabilidad tanto por los tamaños de las muestras, la concordancia de los resultados entre ambos y la coherencia con estudios anteriores centrados en el mismo objeto. Sin embargo, los estudios cualitativos, aunque nos han permitido indagar en los procesos que presentan un indudable potencial para generar procesos de aprendizaje auténtico, tienen la característica de ser estudios de caso y por lo tanto no es legítimo generalizar sus resultados. El contexto, formado entre otros elementos por el tipo particular de programa ApS que comparten ambas universidades, no puede ser separado de los contenidos analizados, que nos permiten hablar de *cruce de fronteras* y de *aprendizaje auténtico*. Es por ello que consideramos necesarios más estudios cualitativos que examinen la pertinencia de estos conceptos en diversos tipos de programas de ApS.

Los procesos de institucionalización que en estos momentos están en marcha en las universidades españolas precisan en primer lugar definir qué se entiende por ApS universitario, y en segundo lugar disponer de mecanismos de evaluación del impacto en los estudiantes (aprendizajes y cambio personal) y en el servicio (impacto en la comunidad). En este marco, consideramos que la conceptualización del ApS como aprendizaje auténtico que aporta nuestro trabajo no es tan sólo un ejercicio académico, pues puede operar como una de las herramientas de evaluación del impacto del ApS que demandan estos procesos de institucionalización,

tarea que ya hemos empezado a avanzar en García-Romero et al. (2021), pero que requiere aún de una larga trayectoria.

Financiación

Investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, en el marco del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a Los Desarrollos Sociales, convocatoria de 2014, Modalidad “Proyectos I+D+I”. Ref: EDU2014-55254-R

Referencias bibliográficas

- Asenjo, J. T., Santaolalla, E., & Urosa, B. (2021). The impact of service learning in the development of student teachers’ socio-educational commitment. *Sustainability*, 13(20), 11445. <https://doi.org/10.3390/su132011445>
- Blanco-Cano, E.; García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/218099>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ò. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102-110.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Cole, M., & the Distributed Literacy Consortium. (2006). *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*. Russell Sage Foundation.
- Conway, J. M., Amel, E.L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning’s effects on academic,

- personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Dewey, J. (1936). General propositions, kinds, and classes. *The Journal of Philosophy*, 33(25), 673-680. <https://doi.org/10.2307/2016747>
- Duman, N., & Karakas-Ozur, N. (2020). Philosophical Roots of Authentic Learning and Geography Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 185-204. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1284522>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 136-156.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- González, F. (2009). La significación de Vygostki para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades investigativas en Educación*, 9, 1-24.
- García-Romero, D., Lalueza, J. L., & Blanch Gelabert, S. (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 21(3). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>
- García-Romero, D., & Martínez-Lozano, V. (2022). Social Participation and Theoretical Content: Appropriation of Curricular Concepts in Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(1). <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1504>
- García-Romero, D., Sánchez-Busqués, S., & Lalueza, J. L. (2018). Exploring the value of service learning: students' assessments of personal, procedural and content learning. *Estudios sobre Educación*, 35, 557-577. <https://doi.org/10.15581/004.35.557-577>
- Guerrero-Rodríguez, M., González-Romo, A. I., Ornelas-Rodríguez, G., & Valencia-García, M. A. A. (2014). Tareas de aprendizaje auténtico para el desarrollo de competencias en los niveles medio superior y superior. *DOCERE*, 11, 5-8. <https://doi.org/10.33064/2014docere111793>
- Gutiérrez, K. D., & Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning, and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 100-117. <https://doi.org/10.1177/0022487109347877>
- Jiménez Jiménez, F., Fernández Cabrera, J. M., & Gómez Rijo, A. (2021). Derribando muros: percepción del alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en un contexto de justicia juvenil.

- Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 331-350. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000400331&script=sci_abstract&lng=en
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5–22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ848477>
- Lalueza, J. L., Crespo, I., María, C. P., & Luque, J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.
- Lalueza, J. L., & Macías-Gómez-Estern, B. (2020). Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical psychology (Cruzando la frontera. Una aproximación al aprendizaje servicio desde el aprendizaje transformativo y la psicología histórico-cultural). *Culture and Education*, 32(3), 556-582. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1792755>
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th dimension: learning from contradictions in a university-community partnership. *Mind, Culture, and Activity*, 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Macías-Gómez-Estern, B., Arias-Sánchez, S., Marco Macarro, M. J., Cabillas Romero, M. R., & Martínez-Lozano, V. (2019). Does service learning make a difference? comparing students' valuations in service learning and non-service learning teaching of psychology. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1395-1405. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1675622>
- Macías-Gómez-Estern, B., & Lalueza, J. L. (2024). Navigating I-positionings in higher education Service Learning as hybrid scenarios: a case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100805>
- Macías-Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V., & Vásquez, O. A. (2014). “Real Learning” in Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 13-14.
- Manzano-Arrondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Hegoa.
- Marco-Macarro, M., Martínez-Lozano, V., & Macías-Gómez-Estern, B. (2016). El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior como escenario de aprendizaje y de construcción identitaria. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 45-51.

- Martínez, R. J., & Moreno, R. (2014). *¿Cómo plantear y responder preguntas de manera científica?. Síntesis.*
- Matusov, E., von Duyke, K., & Kayumova, S. (2016). Mapping concepts of agency in educational contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(3), 420-446. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-015-9336-0>
- McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating “transaction spaces” in higher education: University–community partnerships and brokering as “boundary work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291>
- Naudé, L. (2015). On (un)common ground: Transforming from dissonance to commitment in a service learning class. *Journal of College Student Development*, 56(1), 84-102. <https://muse.jhu.edu/article/566969>
- Nehari, M., & Bender, H. (1978). Meaningfulness of a Learning Experience: A Measure for Educational Outcomes in Higher Education. *Higher Education* 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/BF00129786>
- Primavera, K. (2021). Make Learning Purposeful. *English in Texas*, 51(1), 20-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1312159>
- Redondo Corcobado, P., & Fuentes Gómez-Calcerrada, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, 31(1) 69-83.
- Saavedra, J. A., Ruiz, L., Alcalá, L., & Saavedra, J. A. (2022). Critical Service-Learning Supports Social Justice and Civic Engagement Orientations in College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 28(1). h
- Santos Rego, M. A., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., & García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences*, 12(4), 265. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/4/265>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* Jossey-Bass.
- Shek, D. T.L., Ma, C. M. S., & Yang, Z. (2020). Transformation and development of university students through service-learning: A corporate-community-university partnership initiative in Hong Kong (Project WeCan). *Applied Research in Quality of Life*, 15(5), 1375-1393. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11482-019-09738-9>

- Sotelino, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L., & González-Geraldo, J. L. (2021). Service-learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 604825). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.604825>
- Taylor, A. (2014). Community service-learning and cultural-historical activity theory. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 95–107. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183605>
- Taylor, A. (2017). Service-learning programs and the knowledge economy: Exploring the tensions. *Vocations and Learning*, 10(3), 253–273. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9170-7>
- Underwood, C., Mahmood, M. W., & Vásquez, O. (Eds.). (2021). *A cultural historical approach to social displacement and university-community Engagement: Emerging research and opportunities*. IGI Global.
- Vásquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. Laurence Erlbaum.
- Velázquez-Rivera, L.M., Clark-Mora, L., & Quiñones-Pérez, I. R. (2020). La problematización: Herramienta para facilitar el aprendizaje auténtico de las ciencias en el nivel elemental. *International Journal of New Education*, 6, 63-81. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.10267>
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Información de contacto: David García Romero. Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Pedagogía e Didáctica, Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782, Santiago de Compostela, España. E-mail: d.garcia.romero@usc.es