



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

ISSN: 2174-5374

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
España

García Romero, David; Lalueza, José Luis  
PROCESOS DE APRENDIZAJE E IDENTIDAD EN APRENDIZAJE-  
SERVICIO UNIVERSITARIO: UNA REVISIÓN TEÓRICA  
Educación XX1, vol. 22, núm. 2, 2019, Julio-, pp. 45-68  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70666696002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# 2

## **PROCESOS DE APRENDIZAJE E IDENTIDAD EN APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO: UNA REVISIÓN TEÓRICA**

**(LEARNING AND IDENTITY PROCESSES  
IN UNIVERSITY SERVICE-LEARNING: A THEORETICAL REVIEW)**

David García Romero  
José Luis Lalueza  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

DOI: 10.5944/educXX1.22716

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

García Romero, D. y Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68, doi: 10.5944/educXX1.22716

García Romero, D. & Lalueza, J.L. (2019). Learning and identity processes in university service-learning: a theoretical review. *Educación XX1*, 22(2), 45-68, doi: 10.5944/educXX1.22716

## **RESUMEN**

El Aprendizaje-Servicio (ApS) ha extendido su alcance en la educación superior en las últimas décadas, incrementando el número de programas implementados y de centros que los sustentan. Este proceso ha sido acompañado por un despegue de la investigación, con la aparición de sociedades académicas y revistas dedicadas al ámbito. Pero estos encuentros científicos han evidenciado divergencias en la forma de entender el ApS en cuestiones fundamentales. En este trabajo analizamos una de esas divergencias: la diversidad de modelos conceptuales acerca de los procesos de aprendizaje propios del ApS y sus correspondientes líneas de investigación. Proponemos una discusión crítica sobre este tema que ayude a fundamentar un marco teórico sólido para el ApS.

Para ello realizamos una búsqueda bibliográfica en torno a los temas «procesos de aprendizaje» e «identidad» en Aprendizaje-Servicio, utilizando la base de datos ERIC. De los artículos encontrados, procedimos a una selección para su lectura en profundidad, en aras de encontrar las principales líneas de investigación en ApS y construir una discusión alrededor de los procesos de aprendizaje e identidad en los que se fundamenta la investigación actual.

Examinamos las similitudes y diferencias de tres perspectivas teóricas que identificamos como centrales en la investigación, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje transformativo y las teorías críticas, y una cuarta emergente, el enfoque histórico-cultural, elaborando nuestra discusión en dos bloques: procesos de aprendizaje y procesos de identidad.

Nuestro análisis permite identificar diferentes procesos de aprendizaje e identidad presentes en los modelos teóricos analizados, que a nuestro juicio permiten definir los modelos de aprendizaje propios del ApS: reflexión a partir de la experiencia, transformación de la identidad a través de la alteridad, asunción de la agencia a través de la toma de conciencia social e implicación en una comunidad de prácticas a través de la construcción de significados y metas compartidos.

## **PALABRAS CLAVE**

Aprendizaje Servicio; Educación Superior; Procesos de Aprendizaje; Procesos de Identidad; Revisión de la Literatura.

## **ABSTRACT**

Service-Learning (S-L) has expanded its scope in higher education in recent decades, increasing the number of programs implemented and centres that sustain them. This process has been accompanied by a development of research and the creation of new academic societies in the area. However, this scientific gathering has shown discrepancies in the way of understanding the basics of S-L. In this study, we analyse one of them: the diversity of conceptual models on the learning processes in S-L. We propose a critical discussion of the topic in order to contribute towards building a strong framework for S-L.

For that purpose, we perform a bibliographic search on the topics of «process of learning» and «identity» in S-L, using the ERIC data base. From the articles found, we selected papers for an in-depth reading in order to

find the mainstream lines of research in S-L and to engage in discussion on the processes of learning and identity in current research.

We examine similarities and discrepancies among three theories that we identified as nuclear in research on S-L: experiential learning, transformational learning and critical theories. Also, we add the historical-cultural framework as emerging. We elaborate our discussion in two blocks: processes of learning and processes of identity.

Our analysis allows us to identify different processes in the analysed theoretical models. In our opinion, they show different models of learning present in S-L: reflection through experience, identity change through otherness, agency taking through social consciousness and involvement in a community of practice through construction of shared meaning and motives.

## **KEYWORDS**

Service Learning; Higher Education; Learning Processes; Identity Processes; Literature Reviews.

## **INTRODUCCIÓN**

El Aprendizaje-Servicio (ApS de ahora en adelante) ha incrementado su alcance en la educación superior en las últimas décadas. A pesar de que algunos académicos han señalado que ese avance no ha sido suficientemente acompañado por investigación científica rigurosa (Gerstenblatt, 2014), esto se ha ido revirtiendo en los últimos años con la aparición de sociedades (como la IARSLCE o la APS-U) y revistas científicas dedicadas a este ámbito (Deeley, 2016).

Pero los encuentros científicos y la puesta en común de las investigaciones han dejado patentes las divergencias en las formas de entender el ApS en cuestiones fundamentales, como las metas pedagógicas propias de esta práctica, asunto que trataremos más adelante. Mas como objetivo central de este artículo, nos centraremos en otro tipo de diferencias: los diversos modelos conceptuales utilizados para la comprensión de los procesos de aprendizaje en ApS y sus correspondientes líneas de investigación.

La corriente hasta ahora mayoritaria se orienta a la identificación de requisitos pedagógicos que delimiten qué es y qué no es un programa de

ApS. Estudios como los de Whitley (2014) o Engberg (2013) son ejemplos de esta corriente, que identifica el rigor con el uso de una metodología de corte positivista basada en el estudio de los efectos de diversas variables en los resultados de aprendizaje (Cress *et al.* 2010 en Gerstenblatt, 2014). Frente a esta corriente hegemónica se alzan voces como la de Haddix (2015), quien considera que, si la pedagogía del ApS pretende constituirse como crítica y defensora de la diversidad, no puede limitarse a buscar aquellas variables que «siempre funcionan» o que «mejor funcionan» sino que ha de esforzarse en comprender en profundidad los procesos de aprendizaje subyacentes a esta práctica. En otras palabras, la investigación contemporánea en ApS sigue dos grandes modelos: uno de corte positivista que se fundamenta en las variables, conceptualizando a los estudiantes como objeto de una estrategia pedagógica; y otro constructivista, centrado en los procesos, que considera a los aprendices como agentes principales de su aprendizaje.

En este artículo vamos a explorar la investigación desarrollada desde este segundo enfoque. Hay dos motivos para esta toma de partido. En primer lugar, aunque estamos de acuerdo en la necesidad de una amplia investigación sobre la didáctica de la ApS que identifique, clasifique y evalúe la eficacia de prácticas y procedimientos (para difundir buenas prácticas o generar materiales de apoyo pedagógico) consideramos también que esta tarea se construye sobre bases poco sólidas si no entendemos el proceso de aprendizaje: qué aprenden y cómo lo hacen los estudiantes implicados en actividades de ApS. En segundo lugar, coincidimos con Deeley (2016) en la importancia de que el ApS «tenga unas bases teóricas rigurosas de modo que su sentido esencial no se diluya o no quede ofuscado en la vasta diversidad de prácticas que se engloban bajo su nombre» (pg 23). Por ello, pretendemos identificar las aportaciones que contribuyen a la creación de *un marco teórico para el ApS*. Con este fin, pretendemos rastrear los significados referentes a los procesos de aprendizaje subyacentes a las investigaciones desarrolladas en este marco.

Este trabajo se llevó a cabo mediante una revisión de los principales marcos teóricos sobre procesos de aprendizaje en los que se encuadra la investigación sobre ApS actual para elaborar una discusión teórica que aporte líneas de reflexión en busca de un paradigma común que enmarque el estudio de tales procesos.

## PROCEDIMIENTO

La información que hemos analizado para este trabajo se ha obtenido mediante la búsqueda de publicaciones que en los últimos 5 años han abordado el estudio de los procesos de aprendizaje en el

marco de programas de ApS. Un primer análisis ha consistido en la clasificación de estas publicaciones en función de los marcos teóricos referenciados. Los resultados de la primera búsqueda han motivado su ulterior ampliación a los procesos de construcción identitarios, dada la relación explícita que desde diversos marcos teóricos se establece entre identidad y aprendizaje.

La búsqueda fue llevada a cabo el 24/11/2017, utilizando la base de datos Educational Resources Information Center (ERIC) del Institute of Educational Science. Elegimos esta base de datos debido a que su énfasis en la educación nos da una visión representativa de las líneas de investigación predominantes en las redes de ApS. Utilizamos los términos de búsqueda «service-learning» AND «student learning». Aplicamos como criterios restrictivos los descriptores «since 2013» debido a nuestro interés en las corrientes actuales, «journal articles» y «peer review» para garantizar la calidad de los estudios y «higher education» para focalizar el objeto de estudio en una etapa educativa concreta. Utilizando estos parámetros, la búsqueda arrojó un total de 116 artículos, sobre los cuales procedimos a hacer una revisión del contenido de los resúmenes para asegurar que se adecuasen al objetivo del estudio. Como consecuencia, en esta fase se seleccionaron para la lectura en profundidad artículos que *explicitaran sus supuestos sobre procesos de aprendizaje y/o tuvieran como objetivo de estudio el proceso de cambio de los estudiantes*. Diferenciamos aquellos artículos que exponen variables y resultados en la práctica educativa (de los que ya existen revisiones bibliográficas recientes como Whitley (2014) y Engberg (2013) de aquellos que explicitasen cómo entendían el proceso de cambio de los estudiantes o expusieran el marco teórico en el que se posicionaba la investigación al respecto. En este proceso, seleccionamos 21 artículos.

En el análisis del contenido de estos textos emergió la reiterada relación entre los procesos de aprendizaje y los procesos identitarios en los marcos teóricos tratados. Por ello decidimos llevar a cabo una segunda búsqueda para añadir riqueza a la revisión. Esta utilizó los mismos criterios que la anterior, tan solo sustituyendo «student learning» por «identity», siendo, por lo tanto: «Service-learning» AND «identity» con los restrictivos: «since 2013», «journal articles», «peer review» y «higher education». La búsqueda arrojó 37 artículos, de los cuales, luego de la revisión de contenido, seleccionamos 13.

De los 153 artículos que aparecieron en las búsquedas, tan solo 34 explicitaban su posicionamiento acerca de los marcos teóricos sobre aprendizaje y/o tenían como objeto de estudio el proceso de cambio. Procedimos a su lectura en profundidad para su clasificación en marcos

teóricos de una forma no excluyente, de manera que un mismo trabajo podía enmarcarse en varias corrientes. A partir de esta lectura se identificaron los diferentes marcos teóricos expuestos por los autores de los artículos analizados.

## RESULTADOS

### Desarrollando las principales teorías

De lo encontrado en la búsqueda, existen tres perspectivas que parecen constituir un núcleo sólido en lo que respecta al ApS en la universidad. Por una parte, son sin duda las más referidas a lo largo de la búsqueda, y por otra comparten raíces y autores fundamentales, como Dewey, Kolb y Freire, así como las mismas definiciones de ApS (Bringle, Hatcher & Jones, 2011). Dada la limitación de espacio que implica el presente trabajo, hemos considerado oportuno construir nuestra reflexión principalmente alrededor de estos tres marcos teóricos, así como complementarlos con aportaciones desde la perspectiva histórico-cultural, ya que consideramos que puede aportar una nueva mirada enriquecedora sin perder coherencia con la tríada principal. En la tabla 1 mostramos los artículos encontrados para los marcos teóricos encontrados en estos cuatro marcos teóricos. A continuación, para su posterior discusión, procedemos a exponer las cuatro perspectivas teóricas.

Tabla 1

*Clasificación de artículos encontrados en los marcos teóricos explorados*

Aprendizaje experiencial	Carson, R.L., & Domangue, E.A. (2013); McDowell Marinchak, C.L. (2014); Taylor, A. (2017); Leek, D.R. (2016); Gerstenblatt, P. (2014); Woodruff, E.A., & Sinelnikov, O.A. (2015); Frost, G., & Connolly, M. (2015); Petrov, L.A. (2013); Levkoe, C.Z., Brail, S., & Daniere, A. (2014); Nickols <i>et al.</i> (2013); Harrison, B., Clayton, P.H., & Tilley-Lubbs, G.A. (2014); Young, S., & Karme, T. (2015); Mitchell <i>et al.</i> (2015); Naudé, L. (2015).
Aprendizaje transformativo	Levkoe, C.Z., Brail, S., & Daniere, A. (2014); Nickols <i>et al.</i> (2013); Harrison, B., Clayton, P.H., & Tilley-Lubbs, G.A. (2014); Young, S., & Karme, T. (2015); Mitchell <i>et al.</i> (2015); Dvir, N., & Avissar, I. (2014); Bennett <i>et al.</i> (2016); Wilson, R.E., Bradbury, L.U., & McGlasson, M.A. (2015); Winans-Solis, J. (2014); Giles, H.C. (2014); Naudé, L. (2015); Carracelas-Juncal, C. (2013).

Teorías críticas	Leek, D.R. (2016): <i>Information literacy</i> ; Gerstenblatt, P. (2014); Woodruff, E.A., & Sinelnikov, O.A. (2015); Frost, G., & Connolly, M. (2015); Petrov, L.A. (2013); Young, S., & Karne, T. (2015); Mitchell <i>et al.</i> (2015); Winans-Solis, J. (2014); Giles, H.C. (2014); Chan, K., Ng, E., & Chan, C.C. (2016); Averett, P.E., & Arnd-Caddigan, M. (2014): <i>Epistemología personal</i> ; Perren, J., Grove, N., & Thornton, J. (2013); Yep, K.S. (2014): <i>Pedagogía dialógica</i> ; Bowdon, M., Pigg, S., & Mansfield, L.P. (2014): <i>Epistemología feminista</i> ; Iverson, S.V., & James, J.H. (2013); Haddix, M. (2015); Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015); Engberg, M.E. (2013); Power, A., & Bennett, D. (2015); Hunt, K.P., & Krakow, M.M. (2015).
Teorías histórico-culturales	Taylor, A. (2017); Frost, G., & Connolly, M. (2015); Wilson, R.E., Bradbury, L.U., & McGlasson, M.A. (2015).

## Aprendizaje experiencial

El *aprendizaje experiencial* es el modelo de procesos de aprendizaje más referido en las publicaciones halladas. El término proviene de Dewey (1916, 1938), y es desarrollado especialmente por Kolb (1984) y Freire (1987, 2000). Se basa en una idea holística del aprendizaje, en tanto que aborda el desarrollo global de la persona enfatizando el protagonismo del aprendiz en la creación de sentido y significado en su relación con el mundo (Deeley, 2016).

En la teoría de Dewey, el aprendizaje se desarrolla en ciclos de acción-reflexión, que se suceden hasta llegar a la reflexión-en-acción, la cual refiere una práctica crítica y consciente (Frost & Connolly, 2015). Más tarde, Kolb (1984, en Woodruff y Sinelnikov, 2015) formula su modelo de ciclo de aprendizaje constituido por cuatro fases: experiencia, observación, conceptualización y experimentación. Este proceso se sucede de forma iterativa y mediante él se crea significado sobre la práctica y se conduce a la acción desde el conocimiento. El aprendizaje se produce a través de la reflexión sobre la propia experiencia, lo que lleva a concebirlo no como una «preparación para la vida», sino como «la vida misma» (Dewey, 1936 en Deeley, 2016).

Algunos de los artículos que se sitúan en este paradigma destacan la importancia del dominio afectivo del ApS (Nickols *et al.*, 2013). Gerstenblatt (2014) estudia de manera concreta el papel que la emoción tiene en los



procesos de reflexión, partiendo de Dewey, Kolb y el marco teórico de afectividad de Coles (1993, en Gerstenblatt, 2014). Encuentra que la experiencia de ApS se caracteriza por la presencia de diferentes episodios de riesgo y satisfacción que afectan de manera radical los procesos de reflexión, el tono emocional de la experiencia y finalmente el aprendizaje que en ésta se pueda producir en relación con el impacto en la identidad.

Otro elemento central del aprendizaje experiencial presente en los artículos revisados es su énfasis en la relación entre el «yo» y el «nosotros». En la conceptualización del ApS, Naudè (2015) toma de Dewey (1916) términos como «vivencia asociada» y «comunidad democrática», mientras que incorpora de Freire (1987) la vinculación de los otros con el mundo para resolver el dualismo entre el yo y la sociedad. Levkoe *et al.* (2014) consideran que el ApS nos lleva a una pedagogía de la vinculación.

McDowell Marinchack (2014) conecta esta noción de los vínculos con una concepción de identidad narrativa en el proceso de dar sentido a la experiencia. Su trabajo estudia cómo el proceso de compartir historias entre diferentes participantes implica un campo de reflexión común, de reconocimiento mutuo y reciprocidad. Las historias compartidas ayudan a explorar el «nosotros» en tanto que son una forma de representación de la vida en sí que formula la identidad y la representación del mundo.

Por último, y remitiéndose de nuevo a Freire (2000), Young y Karme (2015) señalan la importancia de la relación horizontal en la pedagogía experiencial, donde el maestro o profesor no se encuentra en una situación de impartir o transmitir, sino de ayudar y apoyar en la experiencia del aprendiz.

## **Aprendizaje transformativo**

Es el marco teórico que parece estar ganando más terreno recientemente. Comparte las concepciones básicas del aprendizaje experiencial, pero hace pivotar los procesos de transformación personal en las experiencias de alteridad, las vinculaciones afectivas con los otros y el pensamiento crítico que surge de ambas.

El término de *aprendizaje transformativo* es acuñado por Merizow (1997) y se refiere a un proceso en el cual los individuos desarrollan un cambio radical de perspectiva que les lleva a darse cuenta de que sus visiones del mundo y de sí mismos están culturalmente determinadas (Deeley, 2016; Naudè, 2015). En el aprendizaje transformativo son fundamentales los procesos de acomodación (Piaget, 1967) que cuestionan las propias

concepciones y asunciones. El proceso viene catalizado por un problema que genera un *dilema desorientativo*, y este lleva a través de reflexión crítica hacia aquello que Freire (2000) denomina *praxis* o acción crítica.

Con respecto al ApS, resulta fundamental el estudio de Kiely (2005) que aparece referenciado en la mayoría de trabajos encontrados. Cuestiona que la reflexión sea el único mediador en los procesos de aprendizaje, situando también en el primer plano los procesos afectivos. En su estudio sobre relatos etnográficos se refiere a cinco procesos encadenados: *cruce de fronteras contextual, disonancia, personalización del otro, procesamiento y conexión*. El *cruce de fronteras contextual* a través de la práctica del ApS, implica una transición hacia un mundo y unos significados desconocidos, muchas veces incoherentes con lo que nos resulta familiar. En la *disonancia* así generada, las concepciones y visión del mundo del aprendiz, socialmente construidas, no pueden explicar lo sucedido, de manera que han de poner en marcha procesos de acomodación que reconstruyan sus esquemas a partir de la nueva información. Estos procesos se dan en un marco de relaciones con los miembros de una comunidad en principio ajena al aprendiz que, al desembocar en el establecimiento de vínculos, suponen una forma de conocimiento: la *personalización del otro*. En el ApS los procesos de aprendizaje y la creación de significado sobre contenidos teóricos tienen que ver directamente con las personas a las que hacen referencia estos contenidos. Esta vivencia motiva al estudiante a poner en marcha un *procesamiento*, entendido como acciones conscientes motivadas a entender el significado profundo (se hace agente de su propia reflexión crítica) para construir una *conexión*, que ocurre tanto en el dominio afectivo como en el intelectual y comportamental. Esta conexión supone transformar «yo y ellos» en «nosotros» a través de la construcción de nuevos conceptos y acciones compartidas.

Naudè (2015) de acuerdo con Kiely (2005), señala que el ApS implica oportunidades reales que destapan dilemas morales y desafían sistemas de valores. En su estudio, que examina resistencias a la transformación relatadas por estudiantes, reformula lo expresado por Kiely en un proceso interactivo de aprendizaje transformativo caracterizado por cinco fases: *Disonancia a través del cruce de fronteras, movimiento más allá de la disonancia, adaptación activa, creación de vínculos y compromiso con el futuro*.

Young y Karme (2015) hacen explícita la relación del aprendizaje transformativo con la interculturalidad. Al utilizar lo «no-familiar» para cuestionar lo «familiar» en la práctica ApS, se fomenta un campo de entendimiento intercultural (Rosenblatt, 2013, en Young y Karme, 2015). Las autoras sostienen también la importancia de dos consideraciones del aprendizaje experiencial para que se produzca aprendizaje transformativo: el ciclo experiencial de Kolb (1984) y la horizontalidad en el aprendizaje

expresada por Freire (2000). Enfatizan la importancia de exponer a los estudiantes a diferentes vocabularios que permitan un proceso de acomodación de la nueva experiencia vivida al proporcionar nuevos marcos de referencia (Gold 2010 en Young y Karme, 2015). La función de los instructores de ApS sería precisamente compartir la experiencia desde una posición horizontal y proporcionar nuevos términos y marcos para la reflexión.

El elemento afectivo ya resaltado por Kiely es desarrollado más a fondo por Taylor (2009) y recogido y también ampliado por Hollice C. Giles (2014) en su estudio, en el cual enfatiza la importancia de las relaciones positivas para producir una reflexión que conduzca a la personalización y la conexión.

Pese a la clara adecuación de este marco teórico a la metodología ApS, muchos autores advierten que no toda experiencia de ApS es transformadora (Deeley, 2016). Carracelas-Juncal (2013) concluye en su estudio que el cruce de fronteras contextual no es algo que ocurra en el caso de estudiantes que ocupan la misma «categoría identitaria» que los destinatarios del servicio. Consecuentemente, la actividad de ApS que no produce una disonancia ni establece un nuevo vocabulario, por lo cual no ocurre aprendizaje transformativo.

## Teorías críticas

Las *teorías críticas* se refieren, igual que el aprendizaje transformativo, a procesos de aprendizaje que ponen en cuestión la propia perspectiva, pero explicitan que el objetivo tiene motivaciones sociales. No todos los artículos incluidos en esta clasificación se identifican como teoría crítica, pero todos ellos se enmarcan en una corriente teórica sobre el ApS como pedagogía con potencial de transformación social (Stoeckeker in Guiles, 2014) encuadrada en una misión hacia la justicia social, la concienciación o el empoderamiento, así como para la deconstrucción del conocimiento socialmente construido necesaria para poner en cuestión el orden de poder.

Las teorías críticas se vinculan al aprendizaje experiencial expuesto por Dewey (1938) como resolución de problemas reales en oposición a la reproducción acrítica del conocimiento, que Freire llama el «banking model of education» (Freire 2000). Ambos sostienen que para que los alumnos desarrollen la motivación para el aprendizaje, es necesario abogar por una pedagogía que posibilite la implicación activa de los aprendices, para obtener así conocimiento significativo. Las teorías críticas vinculan el aprendizaje activo con la necesidad de hacer de la educación un elemento de emancipación social, poniendo en cuestión el sistema establecido: los

privilegios, la opresión y la hegemonía. Como expone McLaren (1989 en Winans-Solis, 2014), el currículum como conocimiento a transmitir implica la reproducción acrítica del orden establecido, de modo que el cuestionamiento de las estructuras de poder precisa la deconstrucción del conocimiento y su reconstrucción en la práctica conjunta con poblaciones no representadas en el poder. Estos son dos elementos fundamentales de las pedagogías críticas: el cuestionamiento del conocimiento establecido y la construcción conjunta de significado con los otros en la actividad.

Dos conceptos clave en las teorías críticas son *concienciación* (Freire 1987) y *empoderamiento* (McLaren, 1989), al mismo tiempo procesos y objetivos, orientados a resolver la alienación y promover la toma de agencia.

Dado que los procesos de concienciación implican «tomar agencia sobre la consciencia de uno mismo y el mundo», conviene atender a las concepciones de los aprendices respecto al conocimiento. En este sentido, Leek (2016) introduce en su trabajo el debate político (Colby, 2008) en el aula en relación con las prácticas de ApS para fomentar una alfabetización sobre la información: saber reconocer cuál es necesaria, dónde localizarla y cómo evaluarla o usarla efectivamente. Averett & Arnd-Caddigan (2014) hacen aportes desde su trabajo en el marco de la epistemología personal, subrayando que las experiencias de complejidad y alteridad de las prácticas de ApS son un campo en el que los aprendices pueden reflexionar sobre cómo creen que se construye el conocimiento y cómo creen que ellos mismos acceden a este.

En relación con proceso de empoderamiento, o toma de agencia sobre la acción, Winans-Solis (2014) toma la definición de McLaren (1989) refiriéndose al «proceso a través del cual los estudiantes aprenden a transformar el orden social criticando aspectos del status quo que apoyan relaciones de inequidad legitimadas en su propia historia, lenguaje y tradiciones culturales». Considera que el ApS es una pedagogía que sitúa a los estudiantes en las complejidades de las relaciones comunitarias y a través de las fronteras socioeconómicas para construir sentido sobre el mundo y ellos mismos. Aprender a vivir a través de fronteras y el desarrollo de una competencia intercultural permitiría observar y entender las relaciones entre poder, conocimiento y cultura, así como confrontar sus propios privilegios y posicionamientos basados en la cultura hegemónica.

Otro concepto clave referenciado es el de *reciprocidad*. El ApS es un proceso donde la colaboración con los otros se hace relevante en el proceso de entender la diversidad del mundo social y la justicia en el mismo. Woodruff & Sinelkov (2015) sostienen que en los procesos de aprendizaje crítico es tan importante la reflexión crítica como la implicación personal. Su trabajo lo ejemplifica a través del análisis del proceso de los estudiantes

en tres fases: *anticipación*, *familiarización* y *compromiso*. Esta última fase, no alcanzada por todos los estudiantes, conlleva una implicación interpersonal que construyen aquellos estudiantes que ven a los destinatarios del servicio como «personas reales con quien desarrollaron relaciones personales». También desde la epistemología feminista se plantea como central la reflexión sobre los procesos de empatía (Bowdon, Pigg y & Mansfield, 2014), dado que representa la unidad entre la relación de reciprocidad y el aprendizaje producido. Gil-Gómez, Chiva-Bartoll & Martí-Puig (2015) plantean las relaciones empáticas en el ApS como base motivacional para el pensamiento crítico.

Es en las teorías críticas, también, donde encontramos el cuestionamiento fundamentado de la propia práctica de ApS. El trabajo de Yep (2014) elabora una discusión que diferencia el ApS caritativo o asistencialista del ApS para la justicia social basada en la pedagogía dialógica de Freire (2000). Indaga en las transformaciones de los estudiantes en su experiencia desde una perspectiva de concienciación y emancipación y plantea el cambio del ApS al «Community-Engagement» como un medio para la lucha social dado que mueve el foco de la realización de «buenas obras» a la acción crítica.

Haddix (2015) comparte esta propuesta, y sostiene que es incoherente pretender buscar prácticas de ApS que estén «listas-para-servir» o que tengan unos objetivos pedagógicos concretos establecidos desde la universidad más allá del propio aprendizaje crítico. Es fundamental para las prácticas de ApS, desde una perspectiva crítica, confrontar temas como las diferencias de poder y las discriminaciones, y para ello es necesario valorar los fondos de conocimiento (Moll *et al.*, 1992 en Haddix 2015) de los otros participantes. Para que este tipo de procesos exista no es suficiente con crear pequeñas experiencias de ApS, sino que la estructura de la universidad debe ser cambiada para posibilitar un tipo de colaboración en una situación de igualdad y construcción de conocimiento en base a necesidades compartidas.

## **Perspectiva histórico-cultural**

Los artículos que realizan aportaciones al análisis del ApS desde la perspectiva histórico-cultural lo hacen fundamentalmente desde un marco que establece un planteamiento holístico del aprendizaje, rechazando la dualidad entre persona y actividad y entre conocimiento y práctica (Taylor, 2017). Esta perspectiva se basa en los planteamientos del desarrollo humano de Vygotsky (1987), quien plantea que la actividad humana está mediada por artefactos culturales y el aprendizaje que deviene de la participación en aquella no puede ser entendido fuera de su naturaleza social.

Tanto Taylor (2017) como Wilson, Bradbury & McGlasson (2015) centran sus análisis en la naturaleza social del aprendizaje. Basándose en la teoría de Comunidades de Prácticas de Wenger (2010), sostienen que el aprendizaje desarrollado por los individuos sucede en el contexto de la persecución de objetivos compartidos con un grupo. El aprendizaje está, entonces, mediado por los significados culturales concretos de este grupo, y vinculado a la voluntad de los individuos de identificarse con este grupo.

Taylor (2017) explica que es en la misma actividad donde se construye aprendizaje y conocimiento, utilizando artefactos culturales históricamente contruidos para dar sentido y significado a nuestra participación en la práctica y al mundo en la que esta se desarrolla. Al mismo tiempo, los procesos de apropiación de los artefactos culturales y la vinculación a los otros en la actividad, implica un cambio en el sujeto que participa. Así, en la relación entre sujeto y objeto mediada por artefactos, la naturaleza de estos tres elementos cambia.

Geijsel & Meijers (2005) exponen la relevancia de la experiencia fronteriza en el ApS. En estas prácticas los aprendices empiezan a participar dentro de un nuevo grupo, y su voluntad de participar y aprender está situada en la nueva vinculación con este. Se establece la experiencia de alteridad como motor de cambio y aprendizaje, teniendo como foco de atención el propio sistema de actividad que cambia.

Si el aprendizaje es una dimensión de la práctica dirigida a objetivos compartidos, y es todo el sistema el que aprende, debemos considerar, con Sandmann *et al.* (2008 en Taylor, 2017), que este giro epistemológico implica cambiar el ecosistema del conocimiento, ampliándolo para incluir a la comunidad. Consecuentemente, implica entender la actividad de ApS como un sistema puramente cooperativo, donde los objetivos de aprendizaje no pueden estar determinados unilateralmente, sino desde el sentido que estos cobran en los objetivos compartidos en la interacción.

## **DISCUSIÓN**

### **Por qué y cómo se aprende**

El aprendizaje experiencial se nos presenta como algo que acompaña necesariamente a la experiencia o a la actividad, que conecta los conocimientos existentes con la práctica mediante la reflexión. A través de la relación entre experiencia y reflexión se llega a la acción plenamente consciente (Dewey, 1938) o praxis (Freire, 2000). Aprendemos de forma constante en nuestra experiencia cotidiana, y los conceptos teóricos nos

ayudan a amplificar aquella mediante la reflexión. Por otra parte, los procesos emocionales son tanto motor como mediadores del aprendizaje (Gerstenblat, 2014; Mitchel *et al.*, 2015). Por esta razón es fundamental crear un ambiente educativo de afectividad positiva donde las relaciones entre los participantes se fundamenten en lo posible en la confianza y la horizontalidad (Freire, 2000).

El aprendizaje transformativo se refiere a un aprendizaje cualitativamente diferente al cotidiano, puesto en marcha por procesos de disonancia cognitiva en la experiencia de alteridad. Se construye el aprendizaje transformativo al tener que adaptar los esquemas mentales a una realidad que no somos capaces de explicar (Mezirow, 1997). Kiely (2005) y Naudè (2015) nos ofrecen modelos secuenciales donde se da una gran importancia a la personalización de otros, ya que esta teoría sitúa a los otros como referentes fundamentales en la construcción de significado.

Las teorías críticas comparten este marco, mas, resaltan que no es tan solo la alteridad, sino la percepción de injusticia lo que lleva a formar estos nuevos aprendizajes. En las teorías críticas, los procesos de concienciación (Freire, 2000) y empoderamiento (McLaren, 1989), se describen como radicalmente sociales. Estos dos procesos vinculados se fundamentan a menudo tanto en el ciclo de reflexión de Kolb (1984) como en los principios del aprendizaje transformativo, pero introducen la novedad de que el aprendizaje individual es entendido como parte de una corriente social y con motivos compartidos (Freire, 2000). Se aprende no con una consciencia individual, sino como parte de un grupo. Gil-Gómez, Chiva-Bartoll, & Marti-Puig (2015) establecen la empatía como un medio de vinculación y creación de identidad y aprendizaje conjunto, mientras Yep (2014), por su parte, postula que los mecanismos de construcción de aprendizaje se dan en diálogo.

La perspectiva histórico-cultural también centra su explicación de los procesos de aprendizaje en la interacción del aprendiz en el ApS con los otros y su contexto, pero propone la superación de dos dualidades: conocimiento/práctica e individuo/grupo (Taylor, 2017). Por lo que se refiere a la primera, el conocimiento no es algo separado de la actividad, sino que forma parte de esta. El conocimiento consiste en un mediador que permite actuar en el mundo para alcanzar metas, un mediador que es a su vez modificado en la actividad. El ApS se caracteriza porque el aprendiz tiene dos comunidades de referencia, una de las cuales es nueva, lo que supone compartir nuevos significados hacia metas compartidas con un nuevo grupo de referencia, creando así una nueva microcultura (Wilson, Bradbury & McGlasson, 2015). Esta es una experiencia de alteridad que implica también una experiencia de identidad, se aprende en tanto que el aprendiz se identifica con los otros, con quienes comparte su meta (Wenger, 1998 en Taylor, 2017). En cuanto a la segunda

dualidad, no es solo el aprendiz sino el propio sistema de actividad el que aprende en el ApS. Al igual que el aprendizaje transformativo, la teoría de la actividad nos habla del cruce de fronteras, pero pone su atención en la propia naturaleza de frontera del ApS (Taylor, 2017). McMillan (2016, Goodman & Schmid) se basa en Engerström (1999) para explicar que la actividad ApS consiste en una comunidad híbrida, diferente que las dos que aportan sus efectivos (comunidad o institución receptora y universidad). En la creación de este nuevo sistema se producen contradicciones que llevan a procesos de negociación entre los diferentes participantes (con culturas institucionales, reglas e incluso objetivos diferenciados en origen). Esto implica concebir como aprendices no solo a los estudiantes participantes en ApS, sino a todos los implicados en el nuevo sistema, así como al sistema en sí.

## Identidad y aprendizaje

Los artículos referenciados convergen, más o menos explícitamente, en que identidad y aprendizaje están intrínsecamente relacionados, así como en que la experiencia del ApS es beneficiosa para el desarrollo de ambos. Sin embargo, hemos de prestar atención a diferencias relevantes.

El aprendizaje experiencial supone un cambio holístico en el que la identidad se corresponde con los procesos de aprendizaje (Deeley, 2016). Para Bennet *et al.* (2016) mediante los ciclos de acción-reflexión, cambia tanto nuestra acción en el mundo como nuestra forma de entender éste y a nosotros en él. Como señala Petrov (2013) la identidad compartida en la experiencia es la base para la agencia y el empoderamiento.

En el aprendizaje transformativo tiene gran relevancia el proceso de identidad en el cruce de fronteras, pues la consciencia de nuevos mundos y de formas de pensar y vivir estos implica también cambios en la forma de percibirse a sí mismo. A través de procesos de personalización del otro y de conexión se produce una expansión de la identidad, convirtiendo el «yo» y el «ellos» en «nosotros», transformando la visión de uno mismo y el mundo. Sin embargo, este compromiso sigue siendo individual, y el cambio identitario tiene que ver con procesos de desarrollo personal donde la experiencia de alteridad funciona como catalizador de un «despertar», situando a los otros como un reflejo en el que los aprendices descubren «cosas que no sabían sobre sí mismos» (Kiely, 2005).

Las teorías críticas marcan un claro giro social en el desarrollo identitario, pues consideran que es precisamente la construcción de uno mismo como parte de un grupo, así como la consciencia de las relaciones de poder y privilegio social, lo que permite desarrollar un cambio identitario



(Yep, 2014). Los procesos de concienciación y empoderamiento no se entienden como pertenecientes a un individuo, sino como compartidos con otros en todo momento. La identidad cívica de la que hablan las teorías críticas trasciende una propiedad del criterio individual, aludiendo a procesos de concienciación culturales y sociales, de identidad dentro del grupo. Sin embargo, a menudo las teorías críticas recurren al aprendizaje transformativo para desarrollar procesos más detallados del cambio identitario, elaboración en la que se puede diluir la descripción del proceso identitario de forma colectiva tal como pretenden las teorías críticas.

Es aquí donde creemos que la concepción histórico-cultural de la identidad puede aportar claves importantes, al entender la base del desarrollo humano como intrínsecamente social, y la identidad como el propio encaje entre persona y grupo. La identidad no puede entenderse si no es con relación al grupo, es una herramienta en la actividad humana, que se desarrolla fundamentalmente en relaciones sociales de colaboración hacia metas compartidas (Taylor, 2017). La identidad, por lo tanto, está vinculada al grupo cultural y a la forma de entender el mundo dentro de este, pero cada persona forma parte de diferentes grupos culturales, por lo que es constituida por diferentes *voces* (Wenger, 2010). Es aquí donde es importante considerar la naturaleza dinámica de la identidad (Wilson, Bradbury & McGlasson, 2015), que adopta diversas posiciones según nos vamos vinculando a metas compartidas con diferentes grupos, y por lo tanto a diferentes formas de ver el mundo.

Así cobra especial importancia la noción de «identidad como trayectoria» (a través de las experiencias) y la «identidad como nexo» (a lo ancho de los diferentes grupos en los que se participa). La identidad se construye en diálogo con diferentes interlocutores, por lo tanto, la agencia no es individual, sino dialógica, en tanto que las metas que dan sentido a nuestra acción no son individualmente construidas, son fruto de la relación social. McDowel Marinchak (2014) utiliza las historias como medio de diálogo, fomentando la reconstrucción identitaria mutua en una interlocución en la que se exponen tanto las concepciones de uno mismo como del mundo. Esto supone una práctica colaborativa de reflexión, y nos hace pensar que, si bien la reflexión sobre la práctica es la que lleva al aprendizaje, la reflexión conjunta sobre la práctica conjunta es la que sostiene la construcción conjunta del aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Como conclusión de este trabajo diremos que muy pocos estudios del campo del ApS explicitan su marco teórico, algo preocupante, dado que

no podemos sostener una práctica de calidad que ha de fundamentarse en una visión crítica, sin prestar atención a cómo aprendemos, ya no solo los estudiantes, sino todos los participantes en la actividad ApS.

Más allá de esta carencia fundamental, el análisis de los marcos teóricos identificados nos ha permitido hallar tres procesos de aprendizaje cualitativamente diferentes con implicaciones en la práctica.

En primer lugar, las investigaciones fundamentadas en el aprendizaje experiencial ilustran procesos de aprendizaje basados en la conexión entre la práctica y los conocimientos a través de la reflexión. Este abordaje identifica dos aspectos de la práctica que impactan en el desarrollo de los aprendices: a) los ciclos de práctica y reflexión transforman al aprendiz al desencadenar un proceso de toma de conciencia sobre el propio aprendizaje (Petrov, 2013); b) la centralidad de la experiencia supone considerar los procesos afectivos como parte fundamental del proceso de aprendizaje, no como una simple variable o influencia (Gerstenblatt, 2014). La asunción de estas premisas implica para el ApS la centralidad de la reflexión y los procesos afectivos.

En segundo lugar, las investigaciones que toman como referente el aprendizaje transformativo en el ApS, desvelan la importancia de la experiencia de alteridad. En esta se construyen procesos de cambio identitario, en tanto que la experiencia lleva a la consciencia de las propias creencias como culturalmente construidas (Mezirow, 1997). A través del cruce de fronteras, los individuos cambian y construyen una visión del mundo que incluye perspectivas antes desconocidas. Este modelo se vincula, sobre todo mediante las teorías críticas, con objetivos de justicia social (Naudè, 2015), intentando construir en la experiencia de alteridad y el cruce de fronteras una ampliación de las perspectivas que active procesos de concienciación, empoderamiento y pensamiento crítico. No toda experiencia ApS es un cruce de fronteras, y por lo tanto no implica necesariamente una transformación (Carracelas-Juncal, 2013). El establecimiento de relaciones afectivas con los otros es necesario para que se produzca este efecto de cambio y expansión identitaria (Naudè, 2015; Taylor, 2009), pero no suficiente si no se da en el marco de procesos de diálogo y en la reconstrucción conjunta de aprendizaje e identidad (McDowell Marinchak, en bibliografía el año es 2014) o el conocimiento profundo de los otros (Haddix, 2015).

La centralidad de los procesos de colaboración nos lleva al tercer y último proceso de aprendizaje, de la mano de la investigación histórico-cultural, que supone entender el proceso de cambio tomando como unidad de análisis la propia actividad. El objetivo de una actividad de ApS no radicaría en el aprendizaje individual de los estudiantes, sino en la transformación

mutua de todos los participantes mediante procesos de aprendizaje y cambio de forma dialógica (Yep, 2014). La teoría de la actividad supone un marco teórico útil para entender estos cambios, ya que permite el análisis del ApS como un «nuevo» sistema de actividad que nace de la colaboración de dos sistemas diferentes (territorio y universidad), orientado hacia la consecución de metas comunes, y que es susceptible de producir cambios en los dos sistemas originales (McMillan, Goodman and Schmid; Taylor, 2017). Esto nos permite concebir el ApS como una actividad que, más allá de preparar aprendices como agentes de cambio social, implica una actividad de cambio social en sí misma.

Este recorrido teórico nos permite identificar progresivamente el ApS con: a) reflexión que transforma el conocimiento a partir de la experiencia; b) transformación de la identidad a través del descubrimiento de la alteridad y toma de conciencia de sí mismo; c) asunción de la agencia a través de la toma de conciencia social y d) participación e implicación en una comunidad de prácticas a través de la construcción de significados y metas compartidos.

Esta trayectoria nos lleva a replantearnos la relación entre los procesos de aprendizaje y los objetivos de cambio social en el ApS: no son dos procesos independientes que se aprovechan el uno del otro, sino dos aspectos del mismo proceso. Y ello tiene implicaciones profundas en las relaciones de la universidad con la comunidad (Taylor, 2017). Coincidimos con Haddix (2015) en que no es posible crear prácticas transformadoras y críticas desde un planteamiento orientado a buscar «lo que funciona para todo el mundo». Si pretendemos entender y promover un proceso de aprendizaje y cambio de una estructura social, sus prácticas no pueden ser dictadas desde un conocimiento descontextualizado, sino que han de estar determinadas por las metas que los participantes comparten, fruto de la negociación basada en el reconocimiento y diálogo (Yep, 2014).

Esta concepción del ApS supone construir la práctica docente universitaria estableciendo vías para que la práctica comunitaria sea un pilar fundamental en la construcción del conocimiento, así como que el conocimiento generado por las instituciones educativas sea eje de la transformación social. Sostenemos, con McMillan, Goodman y Schmid (2016), que el ApS universitario debe ser visto como un territorio de intercambio y transacción, constituido en una comunidad de prácticas (Wenger, 2010) en la que sea posible negociar los objetivos tanto de aprendizaje como de servicio. Es en este diálogo y colaboración entre universidad y plataformas de intervención social que se ponen de manifiesto diferentes necesidades y perspectivas, generándose fenómenos de aprendizaje expansivo (Engeström, 2001) que transformen las propias

estructuras de enseñanza universitaria y de intervención social. Estos ciclos transformativos implican necesariamente la revisión del conocimiento ya dado, y sitúa a los estudiantes en el centro de esta negociación sistémica, donde han de tomar parte de la creación de conocimiento crítico y tomar decisiones sobre su propia práctica, fomentando tanto su aprendizaje teórico como sus competencias profesionales y su agencia en los procesos de transformación social. Esta perspectiva es coherente con la transición que se está dando desde el ApS universitario al *Aprendizaje Integrado en la Comunidad* (UNC 2017), pues refleja mejor la naturaleza de los objetivos de transformación social desde la práctica combinada de acción y aprendizaje. Se hace evidente que este giro teórico tiene fuertes implicaciones prácticas, pues conlleva dejar de pensar la educación superior con la universidad como centro, para encajar esta última en el territorio y la realidad, organizando las prácticas de enseñanza y la investigación en diálogo con necesidades sociales y ambientales. Ello implica nuevos retos respecto al mismo diseño de las instituciones de educación superior y de las prácticas educativas, pues más allá de establecer relaciones puntuales entre entidades sociales y cursos universitarios, estamos apuntando a un cambio de paradigma fundamentado en la participación mutua. Estos retos necesitarán, más allá de la defensa del nuevo modelo, herramientas teóricas que otorguen una visión crítica sobre la transformación, camino que hemos intentado empezar a recorrer en este trabajo.

## NOTA

Esta investigación forma parte del proyecto I+D+i: EDU2014-55354-R, financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Averett, P.E., & Arnd-Caddigan, M. (2014). Preparing BSW Students for Service-Learning: Enhancing Epistemological Reflection. *Journal of Teaching in Social Work*, 34(3), 316-331.
- Bowdon, M., Pigg, S., & Mansfield, L.P. (2014). Feminine and Feminist Ethics and Service-Learning Site Selection: The Role of Empathy. *Feminist Teacher*, 24(1), 57-82.
- Bennett, D., Power, A., Thomson, C., Mason, B., & Bartleet, B.L. (2016). Reflection for learning, learning for reflection: Developing Indigenous competencies in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(2), Retrieved from: <https://bit.ly/2SgNUqf>
- Bringle, R.G., Hatcher, J.A., & Jones, S.G. (Eds.). (2011). *International service learning: Conceptual frameworks and research*. Sterling, VA, USA: Stylus.
- Carracelas-Juncal, C. (2013). When Service-Learning Is Not a « Border-crossing» Experience: Outcomes of a Graduate Spanish Online Course. *Hispania*, 96(2), 295-309.
- Carson, R.L., & Domangue, E.A. (2013). The emotional component of service-learning. *Journal of Experiential Education*, 36(2), 139-154.
- Chan, K., Ng, E., & Chan, C.C. (2016). Empowering Students Through Service-Learning of Community Psychology: A Case in Hong Kong. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(4), 25-36.
- Colby, A. (2008). The place of political learning in college. *Peer Review*, 10(2/3). Retrieved from <https://bit.ly/2DiMx01>
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY, USA: Macmillan.
- Dewey J (1938) *Experience and Education*. New York, USA: MacMillan Publishing Company.
- Dvir, N., & Avissar, I. (2014). Constructing a critical professional identity among teacher candidates during service-learning. *Professional development in education*, 40(3), 398-415.
- Engberg, M.E. (2013). The influence of study away experiences on global perspective-taking. *Journal of College Student Development*, 54(5), 466-480.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engestrom, R. Miettinen, & R. Punamaki. (Eds.). *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1987). Letter to the North American teacher. In I. Shor (Ed.), *Freire for the classroom, a sourcebook for liberatory teaching* (pp. 211-214). Portsmouth, NH, USA: Boynton Cook Publishers.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition. New York, USA: Bloomsbury Academic.
- Fenton, L., & Gallant, K. (2016). Integrated Experiential Education: Definitions and a Conceptual Model. *The Canadian Journal for the*

- Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 7.
- Frost, G., & Connolly, M. (2015). The road less travelled? Pathways from passivity to agency in student learning. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 47-54.
- Geijssels, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, 31(4), 419-430.
- Gerstenblatt, P. (2014). Blogs as a Representation of Student Experiences in a Service Learning Course. *Metropolitan Universities*, 25(3), 111-129.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.
- Giles, H.C. (2014). Risky Epistemology: Connecting with Others and Dissonance in Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(2), 65-78.
- Gold, S. (2010). The implications of Rorty's post-foundational 'moral imagination' for teaching business ethics. *Journal of Business Ethics*, 94(2), 299-310.
- Haddix, M. (2015). Preparing community-engaged teachers. *Theory Into Practice*, 54(1), 63-70.
- Harrison, B., Clayton, P.H., & Tilley-Lubbs, G.A. (2014). Troublesome Knowledge, Troubling Experience: An Inquiry into Faculty Learning in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(2), 5-18.
- Hunt, K.P., & Krakow, M.M. (2015). The best of both worlds: exploring cross-collaborative community engagement. *The Journal of Effective Teaching*, 15(2), 87-98.
- Iverson, S.V., & James, J.H. (2013). Self-authoring a civic identity: A qualitative analysis of change-oriented service learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 88-105.
- Jacoby, B. (2003). Fundamentals of service-learning partnerships. In B. Jacoby & Associates, *Building partnerships for service-learning* (pp. 1-19.) San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan journal of community service learning*, 12(1), 5-22.
- Leek, D.R. (2016). Policy debate pedagogy: a complementary strategy for civic and political engagement through service-learning. *Communication Education*, 65(4), 397-408.
- Levkoe, C.Z., Brail, S., & Danieri, A. (2014). Engaged pedagogy and transformative learning in graduate education: A service-learning case study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 68-85.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice. New directions for adult and continuing education* (pp. 5-12). San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- McDowell Marinchak, C.L. (2014). Students Connecting with the University Community: The Learning Community as Bridge. *Learning Communities Research and Practice*, 2(2), Article 8. Retrieved from: <https://bit.ly/2DlmrJC>

- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York, NY, USA: Longman.
- 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.
- Mitchell, T.D., Richard, F.D., Battistoni, R.M., Rost-Banik, C., Netz, R., & Zakoske, C. (2015). Reflective Practice That Persists: Connections between Reflection in Service-Learning Programs and in Current Life. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 49-63.
- 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.
- Nickols, S.Y., Rothenberg, N.J., Moshi, L., & Tetloff, M. (2013). International service-learning: Students' personal challenges and intercultural competence. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(4), 97-124.
- Perren, J., Grove, N., & Thornton, J. (2013). Three Empowering Curricular Innovations for Service-Learning in ESL Programs. *TESOL Journal*, 4(3), 463-486.
- Petrov, L.A. (2013). A pilot study of service-learning in a Spanish heritage speaker course: Community engagement, identity, and language in the Chicago area. *Hispania*, 96(2), 310-327.
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In B. Inhelder & H.H. Chipman (Eds.), C. Zwingmann (Coordinating Ed.), *Piaget and his school: A reader in developmental psychology* (p. 11). New York, NY, USA: Springer.
- Power, A., & Bennett, D. (2015). Moments of becoming: experiences of embodied connection to place in arts-based service learning in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(2), 156-168.
- Taylor, A. (2017). Service-Learning Programs and the Knowledge Economy: Exploring the Tensions. *Vocations and Learning*, 10(3), 253-273.
- Taylor, E. (2009). Transformative learning, In J. Mezirow, E. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice*. San Francisco, USA: John Wiley & Sons.
- University of Northern Colorado. Community and Civic Engagement Committee. (2017). *Sustaining and Advancing Engagement Plan 2017-2020*.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *Social learning systems and communities of practice*, 3, 179-198.
- Whitley, M.A. (2014). A Draft Conceptual Framework of Relevant Theories to Inform Future Rigorous Research on Student Service-Learning Outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(2), 19-40.
- Wilson, R.E., Bradbury, L.U., & McGlasson, M.A. (2015). Integrating service-learning pedagogy for preservice elementary teachers' science identity development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 319-340.

- Winans-Solis, J. (2014). Reclaiming power and identity: Marginalized students' experiences of service-learning. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 604-621.
- Woodruff, E.A., & Sinelnikov, O. A. (2015). Teaching young adults with disabilities through service learning. *European Physical Education Review*, 21(3), 292-308.
- Yep, K.S. (2014). Reimagining Diversity Work: Multigenerational Learning, Adult Immigrants, and Dialogical Community-Based Learning. *Metropolitan Universities*, 25(3), 47-66.
- Young, S., & Karme, T. (2015). Service learning in an Indigenous not-for-profit organization. *Education+ Training*, 57(7), 774-790.



## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

David García Romero. Investigador en formación del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus campos de investigación son el Aprendizaje-Servicio, el aprendizaje colaborativo y la investigación participativa. Parte del grupo de promoción de Aprendizaje-Servicio en las universidades catalanas y del grupo de investigación en Desarrollo Humano, Interculturalidad e Intervención Social- DEHISI.

José Luis Lalueza. Profesor titular del área de psicología del desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Campos de investigación: desarrollo cultural de las minorías; intervención educativa en contextos de diversidad cultural y riesgo de exclusión social. Dirige un programa de investigación-acción dirigido a estos campos. Parte del grupo de promoción de Aprendizaje-Servicio en las universidades catalanas e investigador principal del grupo de investigación DEHISI.

Dirección de los autores: Departamento de Psicología Básica,  
Evolutiva y de la Educación  
Facultad de Psicología, Edificio B  
Campus de la Universitat Autònoma de  
Barcelona  
Carrer de Ca n'Altayó, s/n  
08193 Bellaterra, Barcelona  
E-mail: david.garcia.romero@uab.cat  
joseluis.lalueza@uab.cat

Fecha Recepción del Artículo: 26. Septiembre. 2018  
Fecha Modificación del Artículo: 31. Enero. 2019  
Fecha Aceptación del Artículo: 01. Febrero. 2019  
Fecha Revisión para Publicación: 04. Febrero. 2019