

APRENDIZAJE-SERVICIO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE UN ITINERARIO CURRICULAR

A. ZARZUELA¹, M. GARCÍA²

Universidad de Cádiz^{1,2}

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1237-888X>¹

ana.zarzuela@uca.es¹

Submetido 11/02/2021 - Aceito 03/05/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.11986

RESUMEN

Este artículo presenta las claves de un itinerario curricular inserto en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz que incorpora el Aprendizaje-Servicio desde una opción crítica. En primera instancia se sitúa esta perspectiva del Aprendizaje-Servicio, porque la extensión acrítica de esta metodología en educación superior la está vaciando de sentido. La investigación de la que emerge este trabajo es de naturaleza etnográfica y fenomenológica, bebiendo de un análisis documental de diarios y producciones académicas de estudiantes, así como de la recogida de información a través de entrevistas y grupos de discusión en los que participan

estudiantes y profesorado implicado. Los resultados permiten evidenciar las señas de identidad desde la que se potencia el itinerario y cómo es vivido, así como los rasgos críticos presentes tanto en su diseño, como en su ejecución e impacto. Las conclusiones sugieren un vínculo entre el itinerario, la pedagogía crítica y su proyección emancipadora en el contexto de la formación inicial de docentes. Se pone de manifiesto como un itinerario orientado en Aprendizaje- Servicio Crítico incide en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes, especialmente tras el Trabajo Fin de Grado.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje-servicio, formación inicial de docentes, identidad, perspectiva crítica

CRITICAL SERVICE-LEARNING IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING THROUGH A CURRICULAR ITINERARY

ABSTRACT

This article presents the keys of a curricular itinerary inserted in the Degree of Infant Education of the University of Cadiz that incorporates the Service-Learning from a critical option. In the first instance is this perspective of Service-Learning, because the critical extension of this methodology in higher education is the emptying of meaning. The research from which this work emerges is ethnographic and phenomenological in nature, drinking from a documentary analysis of diaries and academic productions of students, as well as the collection of information through interviews and

discussion groups in which students and faculty participate implied. Results allowed to demonstrate the identity signs from which the itinerary is enhanced and how it is lived, as well as the critical aspects present both in its design, as in its execution and impact. The conclusions evaluated a link between the itinerary, critical pedagogy and its emancipatory projection in the context of initial teacher training. It is revealed as an itinerary oriented in Critical Service-Learning affects the construction of the professional identity of students, especially after the Final Degree Project.

KEYWORDS: Service-Learning, Pre-service teacher training, identity, critical perspective.



1 INTRODUCCIÓN

Aprendizaje-Servicio, en el contexto de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, se desarrolla de una forma muy particular, ya que se configura a través de una estructura de itinerario curricular. Ello supone que el Aprendizaje-Servicio se configura como un puente entre diferentes asignaturas de cursos progresivos, lo que posibilita formular un proyecto de continuidad entre materias y sostenido en el tiempo. De igual forma, la utilización del Aprendizaje-Servicio en este espacio es intencional y tiene un sentido, ya que este tipo de propuestas conectadas con el contexto buscan que se derriben los límites existentes entre Universidad y Sociedad (Zarzuela y García, 2020).

En el contexto de la formación inicial del profesorado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, se desarrolla de una forma muy particular, ya que se configura a través de una estructura de itinerario curricular. Ello supone que el Aprendizaje-Servicio se configura como un puente entre diferentes asignaturas de cursos progresivos, lo que posibilita formular un proyecto de continuidad entre materias y sostenido en el tiempo. De igual forma, la utilización del Aprendizaje-Servicio en este espacio es intencional y tiene un sentido, ya que este tipo de propuestas conectadas con el contexto buscan que se derriben los límites existentes entre Universidad y Sociedad.

El itinerario curricular objeto de análisis en este trabajo se asienta en una forma de entender el Aprendizaje-Servicio (ApS) como una pedagogía *no institucional* (Carbonell, 2015), suponiendo una ruptura con las propuestas de corte técnico y tradicionalmente regladas. De hecho, existe una intencionalidad explícita en su articulación de apostar por una formación del profesorado como práctica de libertad en el sentido más Freineano, a través de un proceso abajo-arriba (García & Cotrina, 2015) y guiado desde las propias prácticas pedagógicas. Cabe apuntar que la asunción de una acepción no institucional de esta propuesta metodológica resulta paradójica en cuanto que uno de los retos que plantea el ApS en sí es su institucionalización, lo que en lenguaje pedagógico significa una incorporación formal a una organización. Sin embargo, en el caso de este itinerario, dicho proceso de institucionalización no se referiría a un proceso avalado por el mandato de una institución. Este emergería a partir de una perspectiva de formación del profesorado de raíces críticas, sostenida desde la reflexión y la acción transformadora que busca identificar las bases de la inequidad y que toma como punto de partida las voces del alumnado y su participación activa en la construcción curricular. Cabe hacer notar, como rasgo descriptor del itinerario, que los proyectos de ApS en el mismo se inscriben desde una lógica de co-diseño, que sitúa al alumnado participante como protagonista (Ayuste, Roig, Obiols & Juanola, 2016) tomando un mayor peso en la toma de decisiones a medida que progresa en el mismo. Todo ello permite transformar el rol tradicional del profesorado en el de acompañante, lo que supone entender la docencia universitaria desde *otro lugar* (García-Pérez & Mendía, 2015) y andamiada desde el diálogo y la participación (Susinos & Rodríguez-Hoyos, 2011).



El itinerario curricular de Aprendizaje-Servicio en esta titulación (ver figura 1) ha sido construido en el tiempo, transitando desde propuestas aisladas de aula hasta llegar a su incorporación en el contexto de una serie de asignaturas encadenadas entre sí, que tienen en común el situarse en el campo de desarrollo de la formación inclusiva desde la que se sostiene la atención a la diversidad.

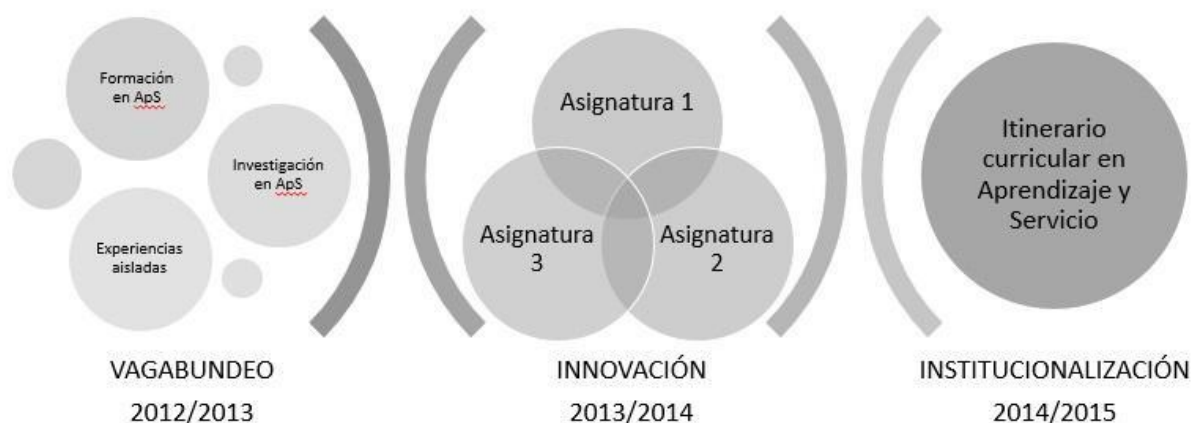


Figura 1: Proceso de institucionalización curricular del ApS en la Universidad de Cádiz.

En El trabajo deriva de una investigación denominada "El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado de educación infantil. El caso de la Universidad de Cádiz", una investigación tesis doctoral que se ha venido desarrollando durante 4 años, tomando los procesos y prácticas implícitos en el mismo como objeto de estudio y que ha sido financiada a través de proyectos de innovación en distintas convocatorias de la Universidad de Cádiz.

2 SITUANDO EL APRENDIZAJE-SERVICIO CRÍTICO

2.1 Aproximándonos al Aprendizaje-Servicio Crítico

Las primeras referencias al Aprendizaje-Servicio Crítico se sitúan en los trabajos de Rhoads (1997) que lo ubican en el contexto académico, aludiendo al mismo como una forma de dar sentido al currículo desde la pedagogía crítica (Chiva, Gómez, Martínez & Peris, 2016). La referencia a este tipo de prácticas se popularizó a partir de la distinción entre Aprendizaje-Servicio *tradicional* y *crítico* formulada por Mitchell (2008) y apoyada posteriormente por Latta, Kruger, Payne, Weaver y VanSickle (2018) y Terrance, Watkins y Jimerson (2018). La investigadora utiliza esta nomenclatura específica para referirse a propuestas pedagógicas de naturaleza muy distinta que se sitúan en polos opuestos, unas sostenedoras de *status quo* y otras, por el contrario, emancipadoras (Robinson, 2000).

Cabe hacer notar que en el panorama *tradicional* (Moely & Miron, 2005; Morton, 1995) se han desarrollado dos líneas paralelas de ApS que resulta importante poner de relieve, por un lado la respuesta norteamericana y, por otro, una parte de la respuesta latinoamericana.

El Service-Learning norteamericano (Butin, 2015) asienta sus bases en voluntariado. En la universidad, el ApS es fomentado como actividad anexa a las asignaturas, como un servicio comunitario y forma parte del currículum académico del alumnado. El enfoque práctico no posee un fin solidario en sí mismo, sino que es un medio para mejorar el currículum propio de la persona.

La versión latinoamericana se asocia (Hellebrandt & Varona, 1999; Tapia, 2010) a la mejora de las realidades de aquellas personas que más lo necesitan y que por sí mismas pueden hacer poco para solventarlas, es decir, precisan de ayuda. Esta definición refleja una jerarquía y una verticalidad en las relaciones entre sujetos, sus posiciones y el propio concepto de ayuda, que proyecta sombras sobre la filosofía del ApS haciendo que se tergiverse su sentido transformador y emancipador (Carbonell, 2015; Chiva, Gil-Gómez, Corbatón-Martínez & Capella-Peris, 2016). Aquí la *solidaridad* se asocia a actuaciones de *caridad*.

Por otra parte, la versión *crítica* de la que nos habla Mitchell (2008), nos remite a los trabajos de Butin (2003), Cipolle (2010) o Wang y Rodgers (2006), que nos hablan de algunas de las claves en su esencia, definidos por su orientación a la justicia – como ingrediente necesario, pero no único – así como al asentamiento de bases para una transformación social y del replanteamiento de las relaciones de poder desde la equidad. Estos trabajos tienen en común el encuentro de sus raíces en el pensamiento Freineano (Deans, 1999). para dar lugar a realidades más justas para todas las personas (Zayas, González & Gracia, 2019). Y ello, desde la acción con las personas del entorno; y es que la competencia crítica supone ponerse en acción desde el terreno propio del conflicto (Gil, Moliner, Chiva & García, 2016). Todo este *ponerse en acción* en el espacio de servicio y con las personas del contexto busca articular un *círculo de cultura* (Freire, 1970), lo que supone favorecer espacios de encuentro y diálogo horizontal entre las personas para poder construir colectivamente

Desde esta opción, los focos (necesidades sociales en el contexto) que se configuran en objeto de investigación y acción a través del Aprendizaje-Servicio son situaciones de injusticia en sentido amplio, que pretenden ser transformadas. Desde esta filosofía se defiende que es fundamental trabajar EN el contexto, CON el contexto y PARA el contexto (Freire, 2002).

Esto queda recogido cuando Mitchell (2008) nos recuerda que es importante repensar las relaciones contextuales, pues es sólo desde esa horizontalidad donde todas las personas conforman el proyecto y aportan y construyen el mismo independientemente del rol que tengan en él. Ahondar en esta cuestión contribuye a tomar conciencia de la jerarquía de oprimidos y opresores y a superarla y, al mismo tiempo, a reafirmarnos en la aportación que desde la educación puede hacerse a la construcción de sociedades más democráticas, justas, solidarias y equitativas (Zarzuela y García, 2020); teniendo en cuenta que, como señala Torres (2017), “una sociedad semejante requiere una ciudadanía que aprendió a vivir, a trabajar, a colaborar y a ayudarse mutuamente, pues la felicidad individual siempre está relacionada con la felicidad de los demás” (p.236).

2.2 Rasgos del Aprendizaje-Servicio Crítico

Para que el ApS pueda contribuir a ello hemos de tener en cuenta las claves de un ApS de orientación crítica de las que nos hablaban Rice y Pollack (2000). Estas tienen que ver con que sus

participantes desarrollen actitudes reflexivas, con conciencia cultural y sean receptivos a ponerse en el lugar del *Otro*. Por otra parte, en el contexto de la formación del profesorado, Lyer, Carrington, Mercer y Selva (2018) ponen de manifiesto que este tipo de propuestas desarrollan valores significativos entre quienes se orientan en una profesión de servicio. En la configuración de lo que puede suponer el ApS Crítico, tomamos también las claves de análisis de Jones y Kiser (2014), referidas a este en contextos académicos, porque se focaliza en la dimensión curricular del mismo. Todo esto pone de relieve la esencia política y emancipadora en la base de su diseño, su ejecución y, especialmente, en cómo se piensa la naturaleza del proyecto y la puesta en relación con los agentes comunitarios. Aquí Deeley (2015) apunta la necesidad de contemplar, en el ciclo experiencial que supone el ApS Crítico, elementos para andamiar el proceso auto-reflexivo, donde la escritura académica y su apoyo en diarios reflexivos puede jugar un papel facilitador.

Otras referencias en la literatura que ayudan a enmarcar el Aprendizaje-Servicio Crítico se orientan desde la perspectiva del impacto que este tipo de propuestas genera. Chupp y Joseph (2010) distinguen entre cuatro tipos de Aprendizaje-Servicio: a. El *Tradicional* que se asimila al asistencial. b. Como *Justicia Social* que busca un desarrollo moral en los futuros docentes. c. El *Crítico*, que supone una toma de conciencia conjunta que se articula a través de la puesta en relación de las personas participantes. Y d. De *Transformación Institucional* donde el ApS es un instrumento para que la organización educativa y sus integrantes re-definan sus metas. Siguiendo el análisis de Rodríguez (2018) en relación con la obra citada, y en el contexto de este trabajo, cabe hacer notar que se interpreta como ApS Crítico la fusión entre el tipo *Crítico* y tipo de *Transformación Institucional* referidos. Esto es en cuanto que se camina en el plano de las expectativas e intenciones, en un diálogo constante entre la búsqueda de soluciones estudiantes-comunidad, pero también se incorpora a la universidad como tal en el diálogo y se busca la transformación de la misma como institución a través de su currículo.

Finalmente, en este encuadre, podemos señalar como indican Chiva y García-Puchades (2018) que, de las últimas investigaciones en torno a Aprendizaje-Servicio, se pueden apuntar distintos tipos que pueden suponer perspectivas metodológicas diferenciadas, incluso solaparse. Así, se puede distinguir entre la perspectiva *técnica*, cuando el énfasis en el ApS se realiza en sus posibilidades como herramienta de desarrollo de aspectos curriculares clásicos; la perspectiva *cultural* donde los aprendizajes están en la relación con las personas y la asunción de la diversidad; *la perspectiva política* que se asimila a la crítica y *la perspectiva post-estructural*, que tiene que ver con la reconstrucción de la identidad a través de la práctica del Aprendizaje-Servicio. Todas estas claves presentadas, dibujan una cartografía que permite formular un marco de análisis para un itinerario curricular de ApS.

3 METODOLOGÍA

Esta investigación posee una naturaleza etnográfica y fenomenológica, pues focaliza en el caso del Grado de Educación Infantil y su itinerario curricular en Aprendizaje-Servicio para comprender y caracterizar sus rasgos críticos, su proximidad a otros modelos y cómo lo viven sus participantes. El caso en sí fue seleccionado por lo idiosincrático del mismo, como se refleja en el



primer apartado de este trabajo. Supone una forma única de abordar la incorporación del ApS en el contexto de la formación de docentes, puesto que no comparte rasgos con otras fórmulas de institucionalización (Opazo, Aramburuzabala & Cerrillo, 2016) desarrolladas en la universidad española.

Para abordar esta investigación, hemos contado con todas las personas que han transitado en el itinerario formativo completo entre los cursos 2016/17 a 2018/19 como informantes (tabla 1), tanto estudiantes como docentes, lo que otorga una perspectiva longitudinal al estudio. De manera concreta, el alumnado de las asignaturas implicadas de 2º, 3º y 4º curso, aquellos que han desarrollado el Trabajo Fin de Grado adscrito a esta línea y el profesorado (tanto protagonista del itinerario como aquel que convive con el mismo); lo que supone un total de 461 personas.

Tabla 1: Participantes en la investigación

Curso	Grupos	Proyectos de ApS	Estudiantes	Profesorado del itinerario*	Profesorado que convive
2º	A B C	Proyecto único	198	3	5
3º	Único	7	53	1	
4º	A B C	39	195	2	
TFG	Único	1 por estudiante	2	1	

La recogida de información, dada la meta marcada, así como la naturaleza de la misma ha sido cualitativa. En concreto se ha desarrollado a través del análisis de los diarios y producciones del alumnado (que se identificarán con el curso, número del grupo y número del producto, como por ejemplo 4ºCG5P2) en relación con sus proyectos de ApS, donde se utiliza la narración reflexiva como vehículo, así como 14 entrevistas semiestructuradas al profesorado (ED), un grupo de discusión con el alumnado (GDA) y un grupo focal con el profesorado (GFD).

El análisis de datos ha sido apoyado en el software de análisis de datos cualitativo N-Vivo 12, a través del cual se han reducido los mismos, concretando las dimensiones inspiradoras del itinerario. Estas han sido: aprendizajes, inclusión, reflexión, trabajo cooperativo y voz del alumnado. Para cada dimensión ha emergido una categoría constante, el enfoque crítico, que es la que se toma como referencia en este trabajo en particular, ilustrada de dimensiones e informantes.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se desplegarán en adelante se han organizado en dos apartados, el primero referente a hallazgos generales que emergen del análisis del itinerario en sí y que contribuyen a comprender en profundidad su naturaleza; y el segundo, centrado en las principales

claves del Aprendizaje y Servicio Crítico que se identifican en el objeto de estudio desde una perspectiva vivida.

4.1. Un panorama general sobre hallazgos clave

En primer lugar, cabe destacar algo que encontramos muy presente en las reflexiones de las personas participantes en la investigación, ya sean estudiantes de alguna de las tres asignaturas de 2º, 3º o 4º curso, autoras y autores del Trabajo Fin de Grado o profesorado participante, y es la importancia que le dan a la necesidad de un cambio de mirada para poder posicionarse en educación desde *otro lugar*. Identifican que ello requiere la apertura de espacios para que los participantes sean protagonistas de su propia construcción de saberes. Esta es una de las grandes inquietudes marcadas por los docentes que participan en este itinerario y que se encuentran en la base de su intencionalidad pedagógica en la formación inicial del profesorado.

“Todos los aprendizajes son válidos y todas las formas son válidas para llegar a ese aprendizaje (...) ahí está la esencia del construir el aprendizaje. Tú das las herramientas y ellos lo construyen según lo que cada uno necesita en su proceso”. (GFD3)

En el discurso del profesorado, en numerosas ocasiones, se deja muy clara esta cuestión, en especial cuando manifiestan la importancia de pensar en otra escuela y otra educación, resaltando la naturaleza política de la misma (Freire, 1990; Mitchell, 2008), en su poder para superar desigualdades sociales, y reconocen en la profesión su dimensión de servicio.

“El profesor o la profesora vive en una profesión al servicio del otro y de la otra, y cuanto antes descubras que tu profesión es estar al servicio de los niños y de las niñas, mejor.” (GFD2)

La experiencia vivida desde la perspectiva del alumnado en procesos de Aprendizaje-Servicio apunta en esta dirección.

“[Sentido del ApS] hace cambiar la concepción de lo que es la Educación. Se convierte en un proceso de investigación en activo donde el alumnado participa en todo momento.” (ED8)

Pensamos que el alumnado vive el Aprendizaje-Servicio como una pedagogía apropiada para alcanzar este propósito y caminar hacia esa transformación social basada en una redistribución de la justicia. Posiblemente, ello también es ayudado por el hecho de que el itinerario se encuentre inserto en asignaturas relacionadas con la educación inclusiva, lo que pone de manifiesto que importa la metodología, pero también el contenido del programa formativo. Esto podemos verlo cuando el alumnado comenta que:

“El proyecto de Aprendizaje y Servicio “Café con Signos” me parece que es muy interesante y a la vez muy necesario e importante para la sociedad, porque es un paso más para eliminar las barreras que se encuentran día a día las personas sordas (...) ya que desde el principio nos pareció que era una propuesta muy importante e interesante, así como muy necesaria para nuestra sociedad.” (2ºAG9P4)

Comprobamos que en numerosas ocasiones los estudiantes vislumbran esta pedagogía como herramienta y que este sentimiento se acrecienta a medida que transitan progresivamente por el itinerario. Llegan a descubrir en la metodología una estrategia interesante de orientación crítica para su futuro profesional, ya no sólo pensando en lo que ocurre dentro de las aulas sino también traspasando los límites de la escuela y ubicándose en la sociedad en general.

“[Descubrimos] una educación de calidad sin exclusiones y sin barreras que dificultan este proceso educativo. Promueve el sentido de comunidad.” (2ºAG15P4)

“Este tipo de procesos es de utilidad para construcción de un modelo de escuela por el que luchar.”(3ºAG8P4)

Observamos igualmente que el alumnado, en los primeros momentos del itinerario, en concreto en su primera aproximación en 2º curso y en su profundización en 3º curso, vincula en mayor medida sus reflexiones en relación con esa posición crítica trabajada a través del Aprendizaje-Servicio. En 4º curso, aunque también se identifican relatos reflexivos de esta naturaleza, con frecuencia el alumnado abre el espectro de acción y vincula sus propuestas más allá de los contenidos de las asignaturas, tomando el ApS de manera clara como una herramienta. A continuación, ejemplificamos esta realidad.

“El primer paso para caminar hacia la inclusión reside en comenzar a desmontar términos como estos, a ser capaces de ver que la forma de dirigirnos a los demás se puede convertir en una barrera o en una herramienta que de posibilidades o las quite y conformar así el carácter crítico en las personas para ser capaces de discernir aquello que resulta despectivo y aquello que debe nombrar las cosas tal y como son.” (2ºAG1P2)

“Debemos abrir nuestra mentalidad, ser empáticos con nuestras generaciones futuras y sobre todo ser conscientes de que el problema del medio ambiente nos repercute de forma directa.” (4ºAG14P3)

Sin embargo, también hay que apuntar que las evidencias extraídas de producciones y diarios del alumnado hacen notar que, en 4º curso, esa posición crítica expresada explícitamente sufre un descenso importante. Se observa como las propuestas, en ocasiones, adolecen de ese enfoque social, justo y de transformación del ApS que impregna las propuestas que efectúan en curso anteriores. La indagación en relación con por qué ocurre esto nos lleva a pensar que el origen de la diferencia puede estar en que en los cursos de 2º y 3º el alumnado define la necesidad social a través de una investigación situacional intensa. Así, profundizan en la perspectiva social de la necesidad detectada. Por el contrario, y debido también a cuestiones de tiempo y estructura universitaria como nos comenta el profesorado, en 4º el alumnado no desarrolla una investigación previa en profundidad, a pesar de pasar de una situación de co-diseño del ApS a diseño autónomo. En este sentido, el profesorado declara:

“[Valorando el itinerario curricular] Yo creo que en 4º, sobre todo, es el momento más complicado (...) tienes que estar trabajando con la emoción y el momento en el que está el alumnado. Y eso es

muy distinto. Si no fuera 4º, no hubiera TFG por medio, no hubiera un viaje de fin de curso y sería otra historia, 4º sería otra historia.” (GFD1)

Dicha hipótesis se ve corroborada por las voces del alumnado que se expresa en el mismo sentido:

“[Límites del proceso vivido] No tenemos el tiempo suficiente para entrar en las cuestiones de fondo que necesitan cultivarse con mucha calma”. (GDA2)

Cuando focalizamos la atención en este asunto, pero tomando como informante al alumnado que decide abordar su Trabajo Fin de Grado desde una opción de Aprendizaje-Servicio, vemos que la importancia de la necesidad social que se sitúa en el origen del proyecto vuelve a adoptar protagonismo. En este sentido, al superar de nuevo los límites encontrados en la asignatura de 4º y convertirse en protagonista absoluto de su proceso de trabajo, se recupera de nuevo esa visión crítica centrada en procesos. A través de estas voces se identifica claramente una perspectiva pedagógica pos-estructural de Aprendizaje-Servicio (Chiva y García-Puchades, 2018) en el itinerario, que es andamiada y facilitada por un acompañamiento pedagógico articulado por una tutora que invita a reflexionar sobre estas cuestiones de forma profunda. Se observa, pues, que el escenario de un Trabajo Fin de Grado es óptimo para el desarrollo de propuestas críticas de ApS, en cuanto que dibuja posibilidades para superar barreras curriculares que encuentran los estudiantes, que además permite pensar *de otra manera* y hacerlo de manera autónoma.

“[La visión de la Escuela] (...) una escuela donde se va a aprender de los temas que se quiere aprender y que esos aprendizajes son con sentido a lo que se va a realizar y tu vida diaria.” (ED2)

“[Aprendizajes para la práctica profesional] Que lo que aprendas lo veas realmente significativo para ti, que al final es eso, que lo que hagas lo entiendas, que tenga un sentido lo que haces, que sepas por qué estás actuando en todo momento, que no hagas lo que otras personas te dicen.” (GDA1)

Y es que, en estos momentos, el alumnado comienza a reflexionar sobre el ApS, ya no como estudiante del Grado de Educación Infantil, sino pensándose como futuras docentes que muy próximamente orquestrarán los procesos de enseñanza-aprendizaje en un aula. Ya son capaces de explicitar sus intenciones pedagógicas, qué tipo de escuela quieren, así como ir tomando decisiones sobre *formas de hacer* para la consecución de esa escuela democrática, justa, equitativa y solidaria que han descubierto al hacer Aprendizaje-Servicio.

“[La escuela que queremos] (...) empoderar a los alumnos en una estrategia que sea valiosa para su futuro desempeño docente (...) Y siempre me queda la esperanza de que ellos sean capaces de implementar en el aula, y que quieran.” (4ºAG4P3)

“A2: Una escuela participativa, ...

A1: ...colaborativa, inclusiva, ...

A2: ...cooperativa, ...

A1: ...que construya personas, que eso para mí es muy importante.

A2: Yo ya no sólo que construya personas, sino que sea un lugar donde esas personas puedan construirse.” (GDA1 yA2)

“No se trata solo de incluirlos e incluirlas en el aula ni de otorgarle a su situación la normalidad que merece. Se trata de que estos niños y niñas puedan sentirse representados y representadas en su aula, en su colegio, en su día a día. De que se sientan cómodos/as, seguros/as y protegidos/as, de respetar sus ritmos de desarrollo, de escuchar sus intereses, sus inquietudes... Se trata de que dejemos que sean quiénes son y quiénes han decidido ser porque eso no podemos ni debemos pararlo y/o negárselo jamás.” (4ºAG13P3)

4.2. El itinerario curricular y las claves del Aprendizaje-Servicio Crítico

Si existe una seña de identidad propia del Aprendizaje-Servicio crítico es precisamente la orientación al cambio (Mitchell, 2008). A través de este tipo de prácticas se pretende transformar la realidad para convertirla en una más justa, solidaria, equitativa y democrática, como ya venimos mencionando desde apartados anteriores. Ante esto, se hace indispensable, desde el punto de vista pedagógico, pensar y reflexionar sobre la naturaleza de aquello que identificamos como *necesidad social* para que, de esta manera, comprendamos en profundidad el sentido de la misma, la injusticia que se oculta tras esa realidad, la implicación que podemos tener cada cual en esa realidad y qué podemos hacer para solventarla. En definitiva, supone posicionarse crítica y reflexivamente ante la realidad que nos rodea para hacer posible esa transformación que es tan importante desde esta perspectiva. Para ello, es más que necesario un momento de investigación y reflexión inicial sobre todo aquello que nos rodea como punto de partida de un ApS.

En este sentido, ya en el apartado anterior se han podido vislumbrar algunas cuestiones que cabe poner de relieve de nuevo. En el itinerario curricular en Aprendizaje-Servicio de la Universidad de [anonimizado] el equipo docente procura explicitar sus intenciones pedagógicas. Estas se concretan en que el alumnado del grado y futuro profesorado de Educación Infantil sea capaz de crear espacios más justos para todas las personas en el propio ejercicio de su profesión.

“[Primeras propuestas de ApS] Lo más enriquecedor fue la posibilidad de cambio. Porque yo en aquel momento decía bueno, cómo podemos cambiar la educación, como podemos cambiar el mundo. (...) cómo podemos cambiar las clases, el futuro de los maestros y las maestras y cómo podemos cambiar la educación. (...) fue ver cómo podíamos cambiar y hacer esto realidad.” (GFD3)

“[Resultados] Se llevan lo teórico y lo práctico en una sola estrategia. Y luego, claro, esa transformación desde su propia figura docente pero también sobre el sistema educativo.” (GFD1)

Para ello se procura abordar otras formas de ser y estar en el aula, formas que también son más afines con esta filosofía del ApS. Al hablar de esto, estamos haciendo referencia a que el profesorado no es quien lleva la voz cantante en todo el proceso de trabajo. En el aula se dibuja un

entramado de redes donde se trabaja de forma horizontal y de manera asamblearia para que todas las decisiones, ya no sólo del Aprendizaje-Servicio sino de la asignatura en general, sean tomadas y consensuadas por todas las personas que participan de la misma y no se trate de una imposición unilateral por las docentes. De hecho, incluso se pone de manifiesto el co-diseño de ApS (Ayuste, Roig, Obiols & Juanola, 2016) en los primeros cursos.

Esto supone un cambio muy brusco y radical, de acuerdo las afirmaciones del alumnado, que está más socializado en otras formas de hacer y, al principio, llega incluso a rechazar este tipo de propuestas. La etnografía indagatoria arroja que poco a poco, a medida que viven el ApS, comienzan a descubrir la dinámica intrínseca de esta práctica pedagógica. Y cuando ello ocurre van siendo capaces de reflexionar en relación con los beneficios de este tipo de propuestas, lo que también les lleva, con posterioridad, a comprender en profundidad cómo funciona el ApS. De esta forma, el ApS se identifica en el itinerario formativo como una herramienta de uso para construir sus propios aprendizajes. El alumnado llega a hacer suya la filosofía del Aprendizaje-Servicio Crítico, al vivirla en sus relaciones dentro del aula, y lo integran en su repertorio de propuestas metodológicas transferibles a su futura práctica docente al ponerlo en acción como parte de la asignatura.

La redistribución de poderes es otra de las claves del Aprendizaje-Servicio Crítico que, bebiendo de la perspectiva de Freire (1970) e incorporando las propuestas de Fraser y Honneth (2006), apuesta por romper con la opresión latente, utilizando como herramientas el reconocimiento. En cierta medida ya hemos comentado aspectos relacionados con este asunto en apartados anteriores. Y es que el Aprendizaje-Servicio Crítico supone que el alumnado se ponga en acción CON las personas del contexto, y no solo PARA las personas del contexto. Supone posicionarse desde otras perspectivas distintas de aquellas en a las que están acostumbrados a trabajar, de tal manera que predomine la horizontalidad, el trabajar de la mano para la consecución de un objetivo común, la escucha y la creación de espacios de empoderamiento para todas las personas que participan del proyecto independientemente de su rol... Supone, en definitiva, una oportunidad para gestionar de forma compartida el poder que se ejerce en el aula,

Con anterioridad, comentábamos como las formas de ser y hacer en el aula ya sufrían una transformación en coherencia con la esencia del Aprendizaje-Servicio Crítico, y es que el profesorado del itinerario curricular en ApS procura crear espacios diferentes a los tradicionales y transformarlos para que estos se tornen en más democráticos y participativos; de tal manera que el poder no lo tenga la docente por ser la docente, sino que la toma de decisiones se asuma como un proceso de diálogo y consenso.

“Soy una persona más ahí, facilitando y mediando, pues es un poco desnudarte ahí y un proceso también de aprender, descubrir, de encontrar alianzas, (...).” (ED7)

Esta realidad supone un ejemplo de esa redistribución de poder que esta perspectiva de la pedagogía del ApS pretende alcanzar, pero no siempre el alumnado llega a interiorizarlo con posterioridad.

“Yo era antes un poco más transmisiva. Pero el hecho de ir conociendo a otros compañeros y compañeras y su forma de trabajar eso me hizo cambiar y comenzar a hacer cambios en la forma de la metodología con el alumnado.” (ED9)

Con esto vemos cómo se promueve la construcción compartida de los proyectos, los servicios y las responsabilidades, ese trabajo horizontal entre personas dinamizadoras, beneficiarias y alianzas, y cómo el hecho de aprender mutuamente enriquece los procesos. Todo esto parece ser comprendido y su ideario parece coherente con las formas de concebir la educación para romper con esas formas tradicionales e injustas de escuela. Sin embargo, hemos comprobado que esas maneras están tan arraigadas en su construcción como estudiantes que llegan a ponerlo en acción como docentes, y esto podemos verlo reflejado en el Aprendizaje-Servicio que desarrollan. Observamos, de hecho, que, con frecuencia, cuando son los estudiantes quienes diseñan un servicio, lo hacen sin tener en cuenta las voces de todas las personas que participan en el proyecto. En otras palabras, en muchas ocasiones, son ellas y ellos quienes deciden qué hacer y cómo. Aquí vemos una clara utilización técnica del Aprendizaje-Servicio, que no tiene trascendencia en los contextos. Pero, igualmente percibimos que esta no es la tónica general de todo el alumnado. También hay quienes se toman muy en serio eso que han aprendido de forma “más teórica” en torno al Aprendizaje-Servicio, porque llevaban algún tiempo siendo conscientes de las injusticias a su alrededor. Encuentran, por tanto, en esta metodología una forma de poder hacerles frente.

También se han identificado casos de personas que, aunque inicialmente no parecían realmente implicadas en lo que supone el ApS, llegan a enamorarse del proyecto a lo largo del proceso y transforman por completo su diseño para ajustarlo verdaderamente a lo que es un Aprendizaje-Servicio Crítico.

“(…) entre todos podemos ayudar a mejorar el mundo en el que vivimos y luchar por vivir en una sociedad mucho más inclusiva”. (3ºAG2D1)

“Antes de asistir a la primera toma de contacto, íbamos con unas ideas muy negativas de lo que nos íbamos a encontrar (...) Todas estas hipótesis se desmoronaron al pasar el primer día con ellos (...) Esto nos ayudó a adaptar nuestro APS a ellos y no al revés como teníamos pensado por culpa a nuestros prejuicios”. (3ºAG4P4)

“Eso de meter gente de fuera de la escuela dentro de la escuela para nutrirnos todos, me gustó mucho”.(GDA2)

Finalmente, vemos como todo lo expuesto hasta el momento no es algo aislado entre sí ni de este último elemento que otorga identidad al Aprendizaje-Servicio crítico. Y es que esa preocupación por la redistribución de poderes para favorecer el cambio y la transformación también viene influida por esa promoción de relaciones auténticas con la comunidad.

Como ya hemos visto, en el ApS Crítico es fundamental construir relaciones basadas en la horizontalidad, en la reciprocidad y orientadas desde el bien común. Esto es algo que las docentes del itinerario curricular procuran en todo momento y en todas las asignaturas. La preocupación por

desarrollar relaciones auténticas es real, al menos en lo que concierne a nivel de grupo clase, las tres aulas (es decir, A, B y C) y a nivel de facultad.

“El contacto con contextos prácticos y reales, las relaciones con la universidad, que no se viva como un abismo, que se trabaje para que cada vez haya más colaboraciones y se puedan hacer más cosas.” (ED5)

Y este asunto no sólo queda aquí, sino que las docentes se preocupan por el desarrollo de redes con las entidades del contexto próximo para poder trabajar de forma conjunta, teniendo en cuenta lo idiosincrático de todas ellas como punto de partida para poder construir algo común que se vea enriquecido por todas las partes.

“Te hace cambiar la concepción de la docencia universitaria y dar más espacio al alumnado. También te relacionas con el contexto y abrir la universidad” (ED8).

“No es algo que me pertenezca a mí hacer, o te pertenezca a ti, sino que es un trabajo conjunto. Es un trabajo en equipo en el que todos y todas vamos a aportar.” (ED9)

El diálogo con las personas beneficiarias es un elemento presente en todos los proyectos de Aprendizaje-Servicio ya que, desde la detección de las necesidades hasta el cierre del servicio, el alumnado está en contacto continuo con los colectivos beneficiarios informándoles de los avances, solicitando información, acordando días de encuentro, etc. Por lo que, en este sentido, aunque a veces unas personas diseñen proyectos sin contar con las voces de las otras, se observa que sí va existiendo un trasvase que al menos posibilita que las personas beneficiarias puedan terminar de matizar algunas cuestiones.

También cabe hacer notar que, en ocasiones, el valor de la construcción de relaciones o alianzas auténticas con las personas beneficiarias no llega a ser comprendida del todo por el alumnado. Incluso en 4º curso, a veces, devuelven la mirada a las entidades sociales como *necesitadas* a las que hay que ayudar o como fuente de recursos que les ayudan a mejorar el proyecto ofreciendo elementos que el grupo dinamizador no puede facilitar. Como vemos, en ninguno de los dos casos existe una reciprocidad, únicamente un beneficio para una u otra persona, ni horizontalidad, ya que en todo momento son las personas dinamizadoras quienes toman las decisiones. Desde el punto de vista docente, prestar atención a este asunto e incorporarlo como elementos objeto de reflexión supone una oportunidad de aprendizaje.

“Al implicar a todo el personal de la cafetería, conserjería... con esto hemos sido conscientes que muchas veces, no nos damos cuenta de que forman parte de nuestro día a día y verlos tan implicados en algo que se ha creado para cambiar un poco la perspectiva que tenemos del mundo en nuestra facultad y ver cómo se han implicado ha sido una de las cosas más gratas” (2ºAG2P4).

5 CONCLUSIONES

Tras formular los resultados más relevantes del proceso de investigación, se observa que el itinerario permite a las y los estudiantes recorrer todos esos tipos de ApS de los que nos hablan Chiva y García-Puchades (2018) hasta llegar a una opción crítica. Así se observa un tránsito desde su perspectiva más *técnica* que se percibe cuando conocen la pedagogía como metodología interesante para utilizar en el aula y en su futura labor docente. Más tarde, se enriquecen de esa vertiente *cultural* al aproximarse al ApS desde asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad. En este momento descubren, de igual modo, la importancia del establecimiento de redes diversas y heterogéneas para la construcción, crecimiento y aprendizaje. A través de una perspectiva postestructural, de forma interseccional en distintas asignaturas, la reflexión se erige en clave. Y son precisamente los procesos reflexivos que se asumen como herramienta los que posibilitan que se llegue a comprender esa inherente base *política* de la educación incardinada a la transformación social. Se reconoce en la reflexión la herramienta fundamental para que la toma de conciencia de la inequidad se instaure en la base del ideario pedagógico y de la identidad personal y profesional de quienes participan. Como decíamos, encontramos prácticas en asignaturas más vinculadas a unas perspectivas que otras, por lo que es interesante vivir el itinerario curricular al completo para comprender todo esto en profundidad.

Lo anterior se evidencia con claridad observando las diferentes voces expresadas en los relatos del alumnado de 2º, 3º y en el Trabajo Fin de Grado. En este sentido se pone de manifiesto que esa naturaleza crítica del Aprendizaje-Servicio, aquella que contribuye a la construcción de una identidad profesional docente más incardinada a la equidad, la inclusión y la justicia social (Lyer, Carrington, Mercer & Selva, 2018; Winterbottom et. al 2013), no se refleja por igual en todos los cursos y asignaturas que configuran el Itinerario Curricular, aunque sí se ha podido apreciar que, a lo largo del itinerario, el alumnado ya va construyendo una forma concreta de *ser* y *estar* en educación. En concreto, se aprecia que en 4º curso las propuestas autónomas formuladas por el alumnado, en ocasiones, se distancian de manera significativa de la filosofía del Aprendizaje-Servicio Crítico en la esencia de la propuesta del profesorado. Esta diferencia parece estar en que no existe un momento específico para realizar esa investigación previa sobre la necesidad social necesaria, lo que conduce a que se desnaturalice la experiencia vivida y la conexión contextual del ApS. Ello guarda una estrecha relación con esos momentos de reflexión de los que nos hablan Deeley (2015) y Rice y Pollack (2000) y que constituyen una necesidad en sí mismos, en cuanto a que ofrecen oportunidades, por ejemplo, para llegar a comprender la importancia de aproximarse a otras realidades diferentes a la propia con una mirada crítica; y con la idea de que la reflexión ha de ser un proceso continuo a lo largo de todo el proyecto (Ballve, 2018; Páez & Puig, 2013; Tumino & Korniejczuk, 2012). Del mismo modo, la reflexión facilitará que se vaya diseñando y construyendo un proyecto vivido desde esa comprensión política y crítica de la realidad a la que nos hemos referido, como también nos presenta el trabajo de Jones y Kiser (2014).

Otra de las claves identitarias del itinerario ApS es la labor de acompañamiento desarrollada por el equipo docente, que también puede concebirse como uno de esos andamiajes pedagógicos para la reflexión de los que nos habla Deeley (2015). Estos son más intensivos en los primeros



momentos del itinerario curricular, ya que el alumnado continúa introduciéndose en el Aprendizaje-Servicio, es menos autónomo, y la incursión en un proceso metodológico nuevo le origina incertidumbre. Al final del itinerario existe una menor demanda de la guía docente, y los requerimientos se orientan en un sentido más informativo, sobre el contenido del proyecto o sobre algún apoyo puntual en caso de duda o situación problemática que no saben resolver solos.

Partiendo de los tipos de Aprendizaje-Servicio de los que nos hablan Chupp y Joseph (2010), se pueden distinguir entre las prácticas del alumnado distintas opciones. En ocasiones, al reflexionar con los grupos de trabajo se pueden identificar prácticas de ApS *tradicional* que se inspiran en la mera ayuda a la otra persona, a la que interpretan como que *no tiene/puede* desde una mirada asimétrica. La guía y el seguimiento de los procesos como apoyos y la reflexión son entonces los instrumentos para orientar la transformación de los mismos a prácticas de Aprendizaje-Servicio con enfoque hacia la *justicia social*, hacia la *pedagogía crítica* y hacia esa opción de *transformación institucional*, formas de vivir y practicar el ApS tan importantes porque posibilitan al alumnado llegar a ponerse, de manera auténtica, en el lugar de las personas beneficiarias desde la horizontalidad y la verdadera solidaridad.

Los resultados de esta investigación han sido devueltos al equipo docente que lo diseña, desarrolla y evalúa reflexivamente, y apuntan que esta mirada hacia sus prácticas les es de utilidad para identificar la necesidad de rediseño de la propuesta inserta en la asignatura de 4º curso. En este sentido expresan que tal vez no sea necesario incluir nuevos momentos reflexivos en la misma, sino repensar los existentes y dotarlos de mayor sentido, para así poder responder a las necesidades que presenta el alumnado en ese curso. Se trata, pues, de volver al punto de partida de un ApS para descubrir la inequidad.

El enfoque pedagógico del Aprendizaje-Servicio desde su perspectiva más crítica abre, indudablemente, un escenario muy potente para abordar tanto la formación del profesorado, como para mejorar el aquí y el ahora, contribuyendo al desarrollo de procesos transformativos que posibilitan la construcción de contextos más democráticos, justos, equitativos y solidarios como nos recuerdan diferentes autoras y autores en sus trabajos (Baldwin, Buchanan & Rudisill, 2007; Butin, 2003; Robinson, 2000; Rosenberger, 2010; Torres, 2017). En ocasiones, la práctica del ApS llega a superar el hecho de suponer el despliegue de una metodología que ofrece resultados evidenciables. Es entonces cuando toma la dimensión de filosofía (Kendall, 1990; Puig, Battle, Bosh y Palos, 2007). Una filosofía que orienta una forma de estar en el mundo educativo o no. Una forma de estar en el mundo intrínsecamente política orientada a tratar de colaborar para evitar la continua reproducción del ciclo de injusticia, la opresión y la dominación (de Sousa, 2009; Freire, 1970; Fraser & Honneth, 2006). Es entonces que, como señala Mitchell (2015), el ApS se incorpora a la identidad profesional y personal.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

- Ayuste, A., Roig, A. E., Obiols, N., & Juanola, M. M. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 169-183. DOI: 10.13042/Bordon.2016.68211
- Baldwin, S., Buchanan, A., & Rudisill, M. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487107305259>
- Ballve, M. (2018). *La reflexión, eje clave del Aprendizaje-Servicio*. Guía. Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Fundació Jaume Bofill.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.392.9119&rep=rep1&type=pdf>
- Butin, D. (2015). Dreaming of justice: Critical service-learning and the need to wake up. *Theory Into Practice*, 54(1), 5-10. DOI: 10.1080/00405841.2015.977646
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cipolle, S. (2010). *Service-learning and social justice: Engaging students in social change*. Rowman & Littlefield Publisher
- Chiva, O., Gómez, J. G., Martínez, R. C., & Peris, C. C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94. DOI: 10.1344/RIDAS2016.2.4
- Chiva, Ó., & García-Puchades, W. (2018). Educación física y Aprendizaje-Servicio: un enfoque pedagógico crítico y experiencial. En E. Lorente y D. Martos (Coords.), *Educación Física y pedagogía crítica: propuestas para la transformación personal y social* (pp. 215-242). Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Chupp, M.G. & Joseph, M.L. (2010). Getting the Most Out of Service Learning: Maxi-mizing Student, University and Community Impact. *Journal of Community Practice*, 18 (2-3), 190-212. DOI: 10.1080/10705422.2010.487045
- Deans, T. (1999). Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism. *Michigan Journal of community service learning*, 6, 15-29. <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0006.102/1>

¹ Ver comentarios en el informe de revisión (punto 9)



- Deeley, S. (2015). *Critical perspectives on Service-Learning in High Education*. Palgrave Macmillan UK.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- García-Pérez, Á., & Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación de Profesorado*, 19(1), 42-58. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART3.pdf>
- García, M. & Cotrina García, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 8-24.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, Ó., & García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. DOI: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Hellebrandt, J., & Varona, L. T. (1999). *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines. American Association for Higher Education.
- Jones, A. L., & Kiser, P. M. (2014). Conceptualizing Criticality as a Guiding Principle for High Quality Academic Service Learning. *International journal of teaching and learning in higher education*, 26(1), 147-156. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043032.pdf>
- Kendall, J. (1990). *Combining service and learning: A resource book for community and public service* (Vol. I). National Society for Internships and Experiential Education.
- Latta, M., Kruger, T. M., Payne, L., Weaver, L. & VanSickle, J. L. (2018). Approaching Critical Service-Learning: A Model for Reflection on Positionality and Possibility. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(2), 31-55.
- Lyer, R., Carrington, S., Mercer, L., & Selva, G. (2018). Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133-147. DOI: 10.1080/1359866X.2016.1210083
- Mitchell, T. D. (2008). Tradicional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831374.pdf>
- Mitchell, T. D. (2015). Using a critical service-learning approach to facilitate civic identity development. *Theory Into Practice*, 54(1), 20-28. DOI: 10.1080/00405841.2015.977657



- Moely, B. E. & Miron, D. (2005). College students' preferred approaches to community service: Charity and social change paradigms. En S. Root, J. Callahan, & S. H. Billig (Eds.), *Improving service-learning practice: Research on models to enhance impacts*, (pp. 61- 78). Information Age Publishing.
- Morton, K. (1995). The irony of service: Charity, project and social change in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(2), 9-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ552424>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., & Cerrillo, R. (2016). A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678604/review_opazo_a_2016.pdf?sequence=1
- Páez, M. & Puig, J. M. (2013) La reflexión en el Aprendizaje Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2 (2), 13-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/370>
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosh, C. & Palos, P. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Rhoads, R. A. (1997). *Community service and higherlearning: Explorations of the caring self*. State University of New York Press.
- Rice, K., & Pollack, S. (2000). Developing a critical pedagogy of service learning: Preparing self-reflective, culturally aware, and responsive community participants. En C. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 115-134). Lawrence Erlbaum Associates.
- Robinson, T. (2000). Service learning as justice advocacy: Can political scientists do politics? *Political Science and Politics*, 33(3), 605-612. <https://eric.ed.gov/?id=EJ649711>
- Rodríguez, M. R. (2018). Redefiniendo el ApS desde una perspectiva crítica: Orientaciones para avanzar en las prácticas educativas transformadoras en algunos sitios. En V. Martínez, N. Melero, E., & M.C. Sánchez (coords). *Aprendizaje-Servicio en la Universidad: Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 28-31). Comunicación Social.
- Rosenberger, C. (2010). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. En C. R. O'Grady (Ed.). *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 23-43). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sousa Santos, B. (2009). *Epistemologías del Sur*. Ediciones Akal.
- Susinos, T. & Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1),15-30.



- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, revista científica*, 5, p.23-43.
- Terrance, T. C., Watkins, M. L., & Jimerson, L. (2018). Critical Service-Learning and Cultural Humility: Engaging Students, Engaging Communities. En O. Delano, M. Penick & S. Frondie (Eds.) *Culturally Engaging Service-Learning with Diverse Communities* (pp. 1-19). IGI Global.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Tumino, M. & Korniejczuk, V. (2012). Acción y reflexión: Actitud del estudiante hacia el aprendizaje y el servicio *Enfoques XXIV*, 1, 53-76
- Wang, Y. & Rodgers, R. (2006). Impact of service-learning and social justice education on college students' cognitive development. *NASPA Journal*, 43(2), 316-337. <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u5/2013/Impact%20of%20Service-Learning.pdf>
- Winterbottom, C., Lake, V. E., Ethridge, E. A., Kelly, L. & Stubblefield, J. L. (2013). Fostering social justice through Service-Learning in early childhood teacher education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2 (2), 33-53
- Zarzuela, A. & García, M. (2020). ¿Qué aprende el alumnado para su formación como docente en un itinerario curricular de aprendizaje-servicio? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (86), 657-687.
- Zayas, B., González, V., & Gracia, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. DOI:10.5209/RCED.55443

COMO CITAR ESTE ARTICULO:

Zarzuela, A., García, M., (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. *Holos*. 37(2), 1-20.

SOBRE OS AUTORES

A. ZARZUELA

Investigadora Doctora. Grupo de Investigación HUM 230 Investigación Educativa Eduardo Benot.

E-mail: ana.zarzuela@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1237-888X>

M. GARCÍA

Profesora Titular de Universidad, Departamento de Didáctica, área Didáctica y Organización Escolar.

E-mail: mayka.garcia@uca.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1711-6785>



Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*: Víctor Amar e Michel Santiago Del Pino

