



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Efectos Transformadores del Aprendizaje-Servicio en la Práctica Docente Universitaria

Zaida Espinosa - Zárate¹, Cecilia de Arriba Rivas¹, Pablo Font¹

1) Universidad Loyola Andalucía

Date of publication: June 15th, 2023

Edition period: June 2023 – October 2023

To cite this article: Espinosa-Zárate, Z., de Arriba-Rivas, C., & Font, P. (2023). Efectos Transformadores del Aprendizaje-Servicio en la Práctica Docente. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(2), 220-247. <http://dx.doi.org/10.447/remie.11136>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.11136>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Transformational Effects of Service-Learning on the University Teaching Practice

Zaida Espinosa Zárate
Loyola University

Cecilia de Arriba Rivas
Loyola University

Pablo Font
Loyola University

(Received: 30th September 2022; Accepted: 29th March 2023; Published: 15th June 2023)

Abstract

The aim of this paper is to study the effects of service-learning in the transformation of the university teaching practice when a service-learning programme is included in some ethics and political philosophy courses. Method: A qualitative study was carried out through the analysis of the content of a focus group of the faculty. Results: Three categories were identified, related to the professors' perception of how their own teaching activity is modified in each of the phases of (1) activating previous knowledge, (2) construction and application of knowledge, and (3) evaluation, with the purpose of enabling better use of the service-learning experience. Discussion: We highlight the potential of the service-learning experience but suggest that it is only truly educational due to the scaffolding that professors provide to address its challenges. We conclude that the extent to which students can benefit from this method depends on the faculty's ability to adapt their teaching practice to it by (1) using examples taken from the student's service experience, (2) guiding its articulation with theoretical knowledge and (3) prompting students to do specific structured reflection activities.

Keywords: service-learning; faculty; higher education; critical pedagogy

Efectos Transformadores del Aprendizaje-Servicio en la Práctica Docente Universitaria

Zaida Espinosa Zárate
Universidad Loyola Andalucía

Cecilia de Arriba Rivas
Universidad Loyola Andalucía

Pablo Font
Universidad Loyola Andalucía

(Recibido: 30 Septiembre 2022; Aceptado: 29 Marzo 2023; Publicado: 15 Junio 2023)

Resumen

Este trabajo pretende analizar cómo resulta transformada la práctica docente del profesorado universitario al introducir un programa de aprendizaje-servicio en cursos de ética y filosofía política. Método: se llevó a cabo una indagación cualitativa a través del análisis de contenido de un focus group del profesorado. Resultados: en el análisis emergieron tres categorías, vinculadas con la percepción del profesorado de las modificaciones que realiza en su propia actividad docente en las distintas fases de (1) activación de conocimientos previos, (2) construcción y aplicación del conocimiento, y (3) evaluación. Discusión: se subraya el potencial de la experiencia de aprendizaje-servicio, pero la sola experiencia no asegura un aprovechamiento educativo, sino que para ello es necesario el andamiaje que el profesorado es capaz de aportar para abordar sus desafíos. Se concluye que el grado en que el alumnado pueda beneficiarse de esta metodología depende de la capacidad del docente para adaptar su práctica a ella al (1) emplear ejemplos de la experiencia de servicio del estudiante, (2) guiar la articulación de esta con el conocimiento teórico y (3) proponer actividades específicas de reflexión estructurada.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; profesorado; enseñanza superior; pedagogía crítica

Los estudios sobre aprendizaje-servicio se han multiplicado exponencialmente en la última década, fruto de la popularización de esta metodología y de su extensión a todos los niveles educativos. Sin embargo, salta a la vista la poca atención que ha recibido el estudio del impacto de esta metodología en el profesorado, habida cuenta de la cantidad y amplitud de investigaciones que se dedican a indagar en sus efectos en el alumnado, atendiendo a las distintas dimensiones de este (personales y sociales), y a sus respectivas capacidades (intelectivas y morales) (Álvarez-Castillo et al., 2017; Santos-Rego et al., 2017; Ibarrola & Artuch, 2016).

Respecto al profesorado, en cambio, encontramos mucho menos, por una parte, y mucho menos discernido, por otra, salvo pocas excepciones (Chiva-Bartoll et al., 2017; Chiva-Bartoll et al., 2019; Pribbenow, 2005; Sartor-Harada et al., 2020; Ciesielkewicz et al., 2017). Es decir, los estudios relativos al docente no solo son inferiores en cantidad, sino que carecen del análisis específico, focalizado en distintos aspectos, que se ha llevado a cabo respecto a la figura del estudiante. Poco se ha indagado, por ejemplo, en cómo la aplicación de esta metodología transforma la práctica docente en sus diversas dimensiones, así como en sus efectos en la motivación del profesor hacia la enseñanza, o en su impacto en las tareas investigadoras y en el propio proyecto personal del docente.

Del mismo modo, la investigación se ha ocupado de manera muy limitada del análisis del impacto del aprendizaje-servicio en las instituciones colaboradoras externas al contexto académico, en relación al desarrollo de su propia actividad y a su satisfacción con el servicio prestado por parte de los estudiantes. Esta desproporción no está justificada pues, si el sentido último del aprendizaje-servicio radica en el establecimiento de relaciones sinérgicas (Pribbenow, 2005) entre los tres actores implicados –profesorado, alumnado y sociedad, a través de las entidades colaboradoras–, no cabe ignorar los efectos que tiene en ninguno de ellos, ni descuidar, por tanto, el estudio de las transformaciones que se operan en su labor al hacer pasar su actividad específica por las relaciones que se establecen con los otros. Y esto no sólo como consecuencia de los aspectos organizativos que esta colaboración entraña, sino en relación a su propia práctica específica, que resulta alterada a causa de esta sinergia.

El estudio de estos efectos es importante en relación a aquellas instituciones que reciben a los estudiantes, facilitando su aprendizaje y guiando su servicio, pero también lo es, de forma especial, en el caso del profesorado, en tanto que, primero, es este el que promueve, por motivaciones que hay que indagar, que el aprendizaje ocurra de forma diferente, fuera del aula, con la intencionalidad específica de que sirva a otros. Segundo, es el que tiene que reinventarse para estar a la altura de un proceso de aprendizaje diferente, que adquiere significados nuevos y una intensidad más potente al ocurrir fuera del espacio artificial, ficticio, creado, seguro, pero en cierta medida falso, del aula. Y, tercero, es el profesorado la figura que está detrás de las entidades colaboradoras, respaldando la experiencia, y el que tiene que acompañar, en último término, este proceso. No parece viable, por tanto, impulsar un proceso de mejora educativa sin incidir de manera clara y directa en las competencias del profesorado (Mas-Torelló, 2011), y más teniendo en cuenta que, como indican Mayor-Paredes y Rodríguez-Martínez (2016), “las acciones pedagógicas de A-S requieren de una implicación fuerte del profesorado en las distintas fases de su puesta en acción, lo que favorece el desarrollo personal y profesional de los docentes” (p.549).

Ha surgido una demanda, que va a más, de “una universidad sensible y cercana a los problemas circundantes” (Sotelino, 2015, p.64) y, en consecuencia, de un profesorado capaz de modificar su acción educadora para volverla permeable a las demandas del entorno para formar ciudadanos dispuestos a poner su conocimiento al servicio de la sociedad. Esto es así porque “no hay una inteligencia pasiva, distante, trascendente y aséptica, que observe impávida el transcurrir de todo” (Villacorta-Zuluaga, 2015, p.107), sino que la inteligencia participa de las cosas sentientemente: estas “nos afectan, nos interesan, nos acarician, nos amenazan y nos atormentan” (Ortega y Gasset, 1983, p.416): no son ajenas al yo. Esto es especialmente acuciante en los tiempos actuales de incertidumbre e inestabilidad en la política, la economía y la ecología, en los que es necesario profundizar en los retos globales a los que se debe dar respuesta (Pashby et al., 2020). En consecuencia, el saber que se construye desde la institución educativa ha de ser un “saber solidario, que acompaña, que participa, que convive y consiente, que empatiza pero sabe guardar las distancias, que apuesta por la

razón sin perder la emoción” (Cerutti-Guldberg, 2000, p.92). Todo ello anuncia un cambio en la cultura docente, cuyo significado está aún por aclarar.

El aprendizaje-servicio avanza en esta dirección, al proponer un enfoque de trabajo que se basa en la experiencia de contacto con la realidad social como fuente para el pensamiento independiente y crítico, dentro de una pedagogía crítica (Deeley, 2016). En las experiencias de aprendizaje enmarcadas en la pedagogía crítica los docentes resaltan la necesidad de ofrecer espacios en los que el alumnado activamente identifique sus propios aprendizajes y reflexione sobre la práctica. En este sentido, el aprendizaje autónomo del alumnado es fundamental en las pedagogías críticas, y este puede ser motivado a través de la experiencia de contacto con la realidad con una guía adecuada por parte del docente (Martinez-Serrano et al., 2018).

En este marco, presentamos un estudio relativo a los efectos de esta metodología en la práctica docente de un grupo de profesores universitarios que imparte asignaturas de carácter ético-político relacionadas con la generación de una acción transformadora de la sociedad hacia una mayor justicia social (Sepúlveda-del-Río et al., 2017) a un total de 1.146 estudiantes en los grados de Psicología, Comunicación, Derecho, ADE, Relaciones Internacionales, Educación y Criminología. La metodología de aprendizaje-servicio se ha insertado en una parte del currículo de estas asignaturas, y las ONGD que han acogido a los estudiantes han sido Entreculturas, InteRed y Asociación Claver.

Método

Este estudio cualitativo presenta el análisis del contenido de un grupo de discusión (focus group) del profesorado que ha introducido esta metodología en sus cursos de ética y filosofía política. El nivel de indagación es descriptivo, y empírico inductivo. El análisis cualitativo sigue la propuesta de Flick (2018) y Gibbs (2018), y sirve bien al objetivo perseguido, en tanto que no solo busca llevar a cabo una recolección de datos para el análisis, sino que pretende determinar cómo los docentes dan un sentido renovado a su tarea docente a través del aprendizaje-servicio. El grupo de discusión tiene la

virtualidad de que permite conocer las explicaciones, los significados y relaciones que los docentes establecen en sus formas de entender lo que pasa en su propia actividad, así como en la del estudiante, al recurrir a esta metodología.

Este estudio cualitativo forma parte de un estudio cuantitativo y cualitativo más amplio, tanto temática como temporalmente, en el que se buscan determinar los efectos del aprendizaje-servicio en todos los agentes implicados en él: profesorado, alumnado y ONGDs y, en concreto, analizar el impacto de los programas de aprendizaje-servicio en la generación de una ciudadanía global comprometida con la justicia social. Se han llevado a cabo 1.146 encuestas a estudiantes, antes y después de que algunos de ellos participaran en los programas de aprendizaje-servicio. Con el objetivo de precisar y profundizar en los resultados de los cuestionarios, se organizaron, además, 6 grupos de discusión para los estudiantes, profesores y las entidades sociales, y los resultados del grupo de discusión del profesorado son los que aquí se presentan, recurriendo así al uso de métodos mixtos para lograr una mayor capacidad explicativa de la realidad. Además, el cruce de las perspectivas de los diferentes agentes implicados arroja luz sobre los retos específicos que afronta cada uno de ellos. En este caso, interesan las transformaciones y desafíos que el profesorado se encuentra en su práctica docente cuando parte de su alumnado sigue una metodología de aprendizaje-servicio.

Muestra

Se realizó una invitación formal de parte de la investigadora principal al conjunto del profesorado del Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad Loyola Andalucía y finalmente participaron ocho profesores en el grupo de discusión. Estos representan el 80% del profesorado que imparte los cursos de ética y filosofía política en la universidad en las titulaciones mencionadas más arriba. Los criterios de selección de los docentes fueron los siguientes: (1) ser docente de un curso en el que se lleve a cabo un programa de aprendizaje-servicio, (2) impartir clase en el primer o segundo semestre del curso académico 2020/21, e (3) impartir un curso de carácter ético-político en alguna de las titulaciones.

Instrumento

El grupo de discusión se apoyó en una guía previamente diseñada con preguntas abiertas. Estas se estructuraron en tres bloques: (1) temas de relevancia social que habían resultado significativos a la luz de los resultados de las encuestas anteriormente realizadas a los estudiantes, (2) la relación entre el aprendizaje-servicio y la asignatura impartida, y (3) la eficacia y valor de esta metodología en el marco de los cursos de ética y filosofía política. En este trabajo se presentan los resultados relativos al segundo y tercer bloque.

Procedimiento

El grupo de discusión fue guiado por la coordinadora del proyecto, que no tiene vinculación con el personal docente de la universidad ni con las asignaturas. Se realizó el 18 de junio de 2021, con una duración de 2 horas y, posteriormente, fue transcrito siguiendo un sistema de códigos para garantizar el anonimato. Durante el grupo de discusión, cada participante respondió e interactuó con sus colegas, generando un rico intercambio.

El análisis cualitativo implicó identificar patrones de ideas, conceptos o temas similares emergentes, agrupando aquellas observaciones que compartían significados semejantes para establecer relaciones e integrar la información (Miles & Huberman, 1994) a través del programa Atlas.ti (versión8), dando lugar a una lista de temas relevantes que pueden detectarse en la relación del aprendizaje-servicio y la práctica docente.

Resultados

Los resultados se estructuran en torno a tres categorías que emergieron en el análisis (Tabla 1). Estas se refieren a los distintos momentos de la secuencia didáctica que, de acuerdo a la percepción del profesorado, han sufrido transformaciones como consecuencia del recurso a la metodología de aprendizaje-servicio: (1) los procesos pedagógicos de activación y uso de conocimientos previos, (2) los procesos de construcción y aplicación del conocimiento, y (3) de evaluación.

Tabla 1.

Categorías y subcategorías de codificación inductiva

Categorías	Subcategorías	Códigos
Activación de conocimientos previos	Ejemplificación	Casos
		Problemas
		Experiencias
	Aprendizaje entre iguales	Grupo
		Comunicación inter pares
		Relaciones sociales
Construcción y aplicación del conocimiento	Relación saber↔experiencia; Conexión asignatura↔ realidad social; Articulación académico↔vital	Relación individual, personal
		Identificación
		Compromiso personal
		Aprendizaje profundo
		Experimentación
		Comprensión del saber teórico
	Calidad de la conexión	Facilitación del aprendizaje
		Facilitación de la tarea docente
		Riqueza y viveza de la clase
		Acompañamiento
		Apertura a una realidad
		Guía ante la afectación de la realidad social
Responsabilidad docente para la construcción y aplicación		Canalización del deseo de transformación de lo real
		Peligro de simplificación y artificiosidad
		Asistencia
		Participación
Evaluación	Evaluación de la dimensión 'aprendizaje'	Contribución al bien/justicia

Cambios en los Procesos de Activación y Uso de Conocimientos Previos

Gran parte de las transformaciones que el profesorado percibe en su actividad docente tienen que ver con el tipo de casos a los que recurre para despertar el interés de los estudiantes, activar su proceso de aprendizaje y ofrecer una visión preliminar de las problemáticas que van a ser objeto de estudio. Los docentes perciben que este es uno de los cambios más evidentes que introducen en su forma de enseñar cuando parte del alumnado está siguiendo una metodología de aprendizaje-servicio. Como un docente reporta: “A mí como profesor de la asignatura, me ha obligado a intentar pasar ciertos conceptos, a la hora de utilizar ejemplos, por esas experiencias [que los estudiantes viven en la ONGD]” (Participante 7, en adelante P7).

Según varios profesores, esta transformación se ha dirigido a dos propósitos: “Para llamar la atención de estos alumnos [los que siguen la metodología de ApS], pero también para provocar a los que no han querido/podido apuntarse a la experiencia” (P4).

Por otra parte, el grupo de profesores reconoce en el grupo de discusión la virtualidad del aprendizaje entre iguales, en particular, la posibilidad de activación de conocimientos previos entre ellos, cuyo valor se reafirma en la medida en que no todos los estudiantes siguen esta metodología. Al respecto, los docentes identifican una debilidad, y es que, como indica P4, “no ha habido ni siquiera la oportunidad de poner en común con el resto del grupo” (a causa de la pandemia). Y P6 señala que no sabe cómo se tradujo la exposición que llevaron a cabo los implicados en el aprendizaje-servicio en el grupo-clase.

Cambios en los Procesos de Construcción y Aplicación del Conocimiento

En la discusión del profesorado sobre cómo modifican su práctica docente para favorecer los procesos de construcción y aplicación del conocimiento, los docentes intercambian opiniones sobre cómo ayudan al alumnado a establecer relaciones entre los dos momentos en que este desarrolla su aprendizaje: en las clases dentro del aula y a través del servicio en la ONGD. Los profesores contrastan sus impresiones acerca del grado en que los estudiantes son capaces de advertir que en la actividad desarrollada en las entidades colaboradoras se ponen a prueba los planteamientos teóricos de tipo ético-político que se discuten en el aula.

Casi todos los docentes están de acuerdo en que los estudiantes que siguen la metodología de aprendizaje-servicio han logrado conectar satisfactoriamente el conocimiento que se construye en el aula con el adquirido en la experiencia de aprendizaje-servicio. A este respecto indican dos docentes:

P6: En la devolución por escrito que nos hacían, habían hecho esa conexión con lo que se explica a nivel académico, de ciertos problemas, de ciertos enfoques.

P3: Siempre había un apartado de conexión con la asignatura, y en esa ocasión, este año, en particular, quizá los chavales estaban especialmente motivados, también se ha hecho mejor desde las entidades, la conexión con la asignatura estaba mejor trabada, con las temáticas que hemos ido haciendo en clase... otras veces lo cogían por los pelos o no lo intentaban; y esta vez sí han salido cuestiones de justicia social, derecho de minoría.

Además, un profesor describe que los que han seguido esta metodología han planteado esta relación de forma más individual y personal, como una relación que implica al que relaciona, que denota cierta identificación o compromiso personal. Además, todos están de acuerdo en que los aprendizajes alcanzados eran más profundos y hacían la clase más viva y rica:

P4: Yo he visto... que la asignatura entraba mejor en esos alumnos que alcanzaban a ver la profundidad de lo que estábamos intentando ver en clase y, por otro lado, eso ayudaba a hacer la clase un poco más rica, en el sentido de que se traía más vida a la clase, y lo que yo intentaba explicar tenía una recepción y encajaba en algunas experiencias prácticas.

Por tanto, los docentes coinciden en que la participación en la experiencia ayuda al estudiante a comprender la asignatura: “El tema de la interculturalidad lo han cogido al vuelo, gracias a esto, a esta experiencia” (P3). Es decir, facilita el aprendizaje y, con ello, facilita la tarea docente (P5; P7). Sin embargo, un docente transmite la preocupación de que esto no es

siempre así, y observa dificultad en algunos estudiantes (“cuando antes comentaba P3 que este año había visto muy buena articulación en el alumnado entre el contenido de la asignatura y la experiencia ApS, yo, por ejemplo, he tenido... ha habido alumnos que sí y otros que ha sido un desastre” (P1).

A partir de esta observación, todos convienen en que la calidad de la conexión que los estudiantes llegan a realizar no es la misma. Entonces se pone de relieve en la discusión la responsabilidad del docente para facilitar al alumnado esta articulación:

P5: Lo que sí diría, y también por aportar a nivel de discusión, es que en muchas ocasiones depende de nosotros el que –y aun así que dependa de nosotros no significa que nosotros tengamos la llave completa de eso, pero...– sepamos transmitirle cuál es la relación con la asignatura... Hay una parte que también nosotros seamos [hemos de ser] capaces de hacerle ver.

Y otro docente señala:

P3: Quizá nosotros debemos hacer, facilitarle ese enlace. Eso quizá hay que plantearlo a lo largo del cuatrimestre, incluso con ellos. Ayudarle a hacer esta relación, con la asignatura, si quizá no alcanzan a hacerla ellos, sin ser nosotros los que tenemos la última palabra. Aquí el protagonismo lo tienen ellos.

En el grupo de discusión se determina que, para que el docente pueda facilitar la aplicación del conocimiento desarrollado en el servicio al que es construido en el aula, en primer lugar, hay que tener en cuenta que no se trata de ofrecer una relación cerrada entre determinadas vivencias y planteamientos teóricos, sino de ofrecer pistas que el estudiante pueda seguir o desarrollar, complejizar, trasladar o generalizar después por sí mismo. Lo que queda claro es que, sin este acompañamiento inicial, es probable que algunos alumnos queden atrás y no saquen todo el rendimiento esperable del uso de esta metodología.

Por otra parte, en segundo lugar, hay que tener cuidado en cómo se enfoca esta relación, para evitar simplificarla, rigidificarla o volverla artificial, como un profesor señala, ante el temor a encontrar afirmaciones simplistas o poco justificadas en los diarios de campo. Por ejemplo, afirmaciones del tipo de que “la experiencia de ApS muestra la verdad de la teoría de Kymlicka” (P1), o como la que describe otro profesor: “Ellos hacen conexiones muy rápidas... No me gustan las relaciones que hacen con la asignatura cuando lo hacen en el diario de campo, porque lo veo muy artificial” (P6).

A pesar de las dificultades notadas, los docentes convienen en que los resultados de aprendizaje se logran mejor a través de la metodología de aprendizaje-servicio si se da cierto acompañamiento. En primer lugar, subrayan la eficacia de esta metodología y, en segundo lugar, perciben que la cualidad del aprendizaje desarrollado, es decir, cómo de bueno y profundo es para los que la siguen, también se transforma positivamente bajo ciertas condiciones de la labor del profesorado.

Es interesante señalar que esta ambivalencia en la percepción del profesorado respecto a la construcción de conocimiento (facilitada o no) a partir de la experiencia de aprendizaje-servicio aparece también en los resultados de la investigación que se llevó a cabo acerca de la percepción del alumnado, a través de 1.146 encuestas y cuatro grupos de discusión específicos para los estudiantes. Por una parte, algunos estudiantes expresaron la dificultad para relacionar la experiencia práctica de aprendizaje-servicio con los contenidos ético-filosóficos elaborados en las asignaturas, en línea con lo que parte del profesorado también percibió; pero, por otra, se reconoció el valor de la vivencia en la ONG para lograr una comprensión cualitativamente superior de las cuestiones teóricas estudiadas en el aula, que calaban de forma más profunda en el aprendizaje. A pesar de que no es objeto de este trabajo, hay que mencionar, además, que en los resultados de las encuestas se apreciaron diferencias sustanciales en el nivel de sensibilización sobre temáticas de relevancia social entre alumnado de diferentes grados entre el pre-test y el post-test, con mayores grados de sensibilización en el alumnado de los grados de Psicología y Educación, frente al de Derecho o ADE. Estos resultados constituyen una ayuda al docente para orientar de manera más efectiva el diseño de sus clases.

Continuando con la perspectiva del profesorado del presente estudio, los docentes participantes perciben que el aprendizaje-servicio ayuda a favorecer los procesos de construcción de conocimiento porque permite experimentar –a través de rostros y contextos concretos– y practicar aquello que se pretende comprender teóricamente:

P6: El feedback que me devolvía el alumnado es que veía que los temas que se daban en la asignatura y especialmente el tema de género y derechos, el tema de derecho y migraciones, o ciudadanía, lo habían aterrizado, lo habían visto con la ONG.

P3: Yo creo que el alumnado, en este caso, lo ha entendido mucho mejor a partir de esta experiencia porque quizá les mueve ese testimonio de cerca, en primera persona, les motiva para acercarse a esa reflexión más teórica, de otra forma. Hay un trasvase, un ida y venida entre el plano teórico y la experiencia práctica; una relación de ida y vuelta.

Es decir, los docentes consideran que esta experiencia es vivida por el estudiante como una apertura a una realidad. Un docente representa al ApS como “ventana” a la realidad, y dice en este sentido:

P6: La argumentación racional ayuda, el debate racional ayuda, pero es verdad que el contacto con la realidad tampoco está mal. Entonces suelo llamar [al] ApS como ventanas que se abren a la realidad. De repente, mi mundo es mi casa, mis amigos, mi WhatsApp y la universidad; y de repente, hay otras cositas.

En esta línea, el profesorado coincide en la afectación que se produce en el estudiante en la participación en la experiencia, y explica que es movido en un sentido que es cognitivo (conocimiento de nuevos datos, eliminación de prejuicios), pero que desborda lo puramente cognitivo, y de ahí nace un deseo transformador, de modo que la realidad participada en esta experiencia se entiende como “llamada a la que tienen que responder” (P4):

P4: En los diarios de campo, también, una cosa que ha aparecido mucho es como un momento [en el que] el alumno abre los ojos a la

realidad... Hay como una apertura a esa realidad y un deseo, que surge de ahí. En consecuencia, una caída de prejuicios, y una activación de vínculos sociales, en el sentido de vínculo comunitario: darse cuenta de que no somos átomos, sino que también somos, por las circunstancias de cada uno, responsables de lo que le ocurre al otro, y de que hay ahí una llamada a la que tienen que responder.

P5: No digo que la experiencia de Claver les haga, de repente, comprender la dignidad, kantiana, de todos somos morales, universales, no creo que sea eso; pero sí es verdad que, de repente, el concepto de dignidad, el concepto de igualdad, de respeto, de diversidad, se hace posible. Hay una apertura, hay una aproximación, hay otra mirada, otra perspectiva que se abre.

P2: Esta alumna del primer cuatrimestre... también quedó impactada... con el tema de la inmigración, de hecho, en su exposición del trabajo en clase, nos contó emocionada y tremendamente afectada... la historia de una familia que había llegado aquí. Ese tema le había afectado mucho, hasta el punto de que quería vincular, una vez acabara sus estudios, su vida laboral con todo este ámbito de la inmigración, acogida, etc.

Cambios en los Procesos de Evaluación

Por último, en la discusión se ponen de manifiesto las transformaciones que el profesorado percibe necesarias en los procesos de evaluación. Respecto a la evaluación de la parte de ‘aprendizaje’ que el aprendizaje-servicio implica, un docente comenta lo siguiente, con lo que los otros se muestran de acuerdo: P1: El hecho de que hagan la experiencia y que sea bien valorada por la ONG que los recibe, y por las personas que lo coordináis; y que la persona ha sido responsable y se ha tomado eso en serio, que ha ido al sitio con seriedad y se ha relacionado con las personas con una actitud proactiva, buena, etc., para mí es como perfecto, ya.

Es decir, en el grupo de discusión aparece con fuerza la idea de que la asistencia y participación del alumnado en las actividades propuestas por la entidad colaboradora son condiciones suficientes para lograr los objetivos

perseguidos por el programa y, por tanto, deberían constituir el objeto de la evaluación. Esta consideración se apoya en la idea de que “la verdad en esta asignatura [ética] se juega en si hacemos algo por la justicia, el bien” (P1), de modo que “lo más importante que podrían hacer [los estudiantes] por la asignatura es apuntarse a esto y tomárselo en serio porque ahí es donde realmente se ponen en juego muchas de las cosas que después intentamos tematizar, explicar, asignar en el diseño del curso” (P1). Entonces, se entiende que las cuestiones teóricas aparecen en un momento posterior y, según se deduce, con un menor grado de importancia, lo cual debe traducirse en la evaluación.

Discusión

En primer lugar, hay que notar que las transformaciones que el profesorado percibe en su práctica docente al incorporar un programa de aprendizaje-servicio van más allá de “aprender un conjunto más de técnicas” (Pribbenow, 2005, p.26), pues abordan diferentes dimensiones de la enseñanza que el profesorado modifica de manera prudencial (Cooke & Carr, 2014) para guiar mejor los procesos por los que pasa el alumnado que sigue esta metodología. Respecto a los cambios en los procesos de activación de conocimientos previos, se percibe un esfuerzo por parte de los docentes para acercar los ejemplos, razonamientos y aclaraciones empleados a las experiencias que viven los estudiantes en las ONGD. Es decir, el docente intenta que el estudiante evoque o recuerde las vivencias que lleva a cabo fuera del aula en la institución colaboradora y recupere conocimientos adquiridos en ella que conectan con los planteamientos a los que se ve enfrentado en la clase.

Los problemas de la práctica que le son familiares por su participación en la experiencia de aprendizaje-servicio constituyen, por tanto, la ocasión para la construcción de nuevo conocimiento, y el docente debe producir las condiciones adecuadas que lleven a recuperarlos (Li et al., 2019). Es importante notar, a este respecto, que, en línea con lo que otros estudios revelan, “los docentes que emplean esta metodología... son los que más utilizan las propias experiencias de los estudiantes” (Lorenzo-Moledo et al., 2019, p.52), que movilizan un proceso de aprendizaje significativo, además de incentivar la participación activa del alumnado.

Además, esta metodología “pone a disposición [del profesorado] ejemplos y contextos nuevos y relevantes para conectar la teoría con la práctica... una fuente creciente de ejemplos para explicar mejor las cuestiones” (Pribbenow, 2005, p.32). En las palabras que Pribbenow (2005) recoge de una profesora:

Puedes echar mano de una fuente de experiencias que los estudiantes tienen o están teniendo y así puedes contar con eso. Donde normalmente estaría recurriendo hipotéticamente a las experiencias que he de suponer que tienen los estudiantes, puedo estar segura de que hay estudiantes que están teniendo ahora mismo experiencias que están despertando preguntas para ellos (p.33).

Por tanto, se puede decir que el recurso al aprendizaje-servicio permite activar más eficazmente los conocimientos previos del estudiante. Pero también, en un sentido diferente, esta metodología estimula al propio profesor en su tarea docente, que se ve reactualizada o vivificada, es decir, adquiere nuevo vigor, al verse inmersa en el contexto aportado por la experiencia de la entidad colaboradora.

Por otra parte, el profesorado concuerda en la posibilidad de aprovechar el hecho de que no todos los estudiantes siguen la metodología de aprendizaje-servicio para fomentar el aprendizaje entre iguales, pero constata que esto no está ocurriendo. La limitación que supone la falta de plazas disponibles para acceder al programa puede convertirse en oportunidad, si se sabe emplear estratégicamente a través de la generación de relaciones de interdependencia en el alumnado (Harkins et al., 2020).

Un diseño de las clases que estimule estas relaciones es esencial para lograr un efecto de transferencia en dos sentidos: por una parte, cierto traslado de la motivación y el compromiso desarrollado por los que siguen esta metodología al resto del grupo, despertándoles las ganas de vivir algo similar y, por otra, un acercamiento más eficaz, en lenguaje familiar, a las cuestiones teóricas que constituyen objeto de la asignatura. En este sentido, el aprendizaje-servicio se traduce en la posibilidad de lograr aprendizajes no solo individuales, sino fundamentalmente compartidos, implicando ideales

de interdependencia en la generación y construcción del conocimiento (Schaffer & Manegold, 2018).

En segundo lugar, respecto a los cambios percibidos en la práctica docente para fomentar los procesos de construcción y aplicación del conocimiento, los resultados concuerdan con los de otros estudios: a través del ApS el estudiante se vuelve más capaz de conectar satisfactoriamente los aprendizajes desarrollados en el contexto académico con la experiencia vivida fuera del aula (Rodríguez-Gallego, 2014; Chambers & Lavery, 2012). En cuanto a la calidad de esa conexión, que es descrita por parte del profesorado con los rasgos de “individual”, “personal”, “viva”, “rica”, Pribbenow (2005) reporta la experiencia semejante de un profesor, que indica que, “incluso en una disciplina como la Filosofía, los estudiantes [que hacen aprendizaje-servicio] pueden hacer conexiones que probablemente no harían en el contexto del aula” (p.28).

Sin embargo, para lograr este objetivo se pone de manifiesto la responsabilidad del docente para guiar ese ejercicio de aplicación. Este representa uno de los problemas más frecuentes en la práctica docente, tal como indica Schön (1992) al referirse al dilema que se le plantea al profesor de tener que decidirse o bien por el rigor del conocimiento o bien por su pertinencia. Schön observa que lo que ha predominado en las escuelas ha sido lo primero, con el resultado de que “lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar” (p.21), es decir, a pesar de que el conocimiento transmitido es riguroso, escasea su relevancia y significatividad. Sin embargo, Rodríguez-Gallego (2014) señala cómo el aprendizaje-servicio se plantea como posible vía de solución a este problema, pues “está más cercano a su futuro ejercicio profesional [del estudiante]” (p.110), y por ello es imperiosa la necesidad de incluirlo como metodología habitual y desarrollar la capacidad docente para exprimir su potencial.

Este acompañamiento docente es clave para sacar todo el rendimiento esperable del uso de esta metodología, y su falta puede generar las dificultades -también percibidas por parte del alumnado, e identificadas en las encuestas y grupos de discusión de estudiantes- para relacionar la experiencia de aprendizaje-servicio con las asignaturas. Estas dificultades

señaladas por el alumnado arrojan luz sobre los retos que el profesorado se encuentra para orientar de manera más eficaz su práctica docente.

Ese acompañamiento docente consiste en guiar al alumnado en la construcción del pensamiento complejo de que ninguna situación de la práctica representa o verifica cierta teoría de un pensador u otro, sino que, más bien, las situaciones problemáticas que se le presentan constituyen la base sobre la que hacer determinadas lecturas o interpretaciones de la realidad, que llevan a proponer teorías, desde las circunstancias y presupuestos del momento. Por tanto, el docente debe orientar al alumnado en el análisis de las situaciones que vivencian en las entidades colaboradoras a través de la perspectiva de las distintas propuestas teóricas. De este modo no se aplica propiamente la teoría a la práctica, sino que la teoría nace naturalmente de las situaciones vividas. Además, el profesorado debe ayudar a explicitar las circunstancias desde las que esas teorías se fraguaron, que sirven para esclarecer por qué se lee la realidad de esa manera, así como debe mediar en la evaluación de si esas circunstancias siguen ahora vigentes o ya no son las mismas.

La inmersión en la experiencia y su exploración guiada corresponde con la forma de aprender las virtudes prácticas. Como Aristóteles señala, para hacerse con la justicia o con cualquier otra virtud moral, hay que practicarla. En este caso, al participar el estudiante en la actividad concreta de las ONGDs se facilita no sólo que el estudiante desarrolle determinadas virtudes morales, sino que, en ese proceso, vaya realizando las comprensiones teóricas que se requieren para enfrentar los desafíos de la práctica, que también son objetivo de la asignatura. Así pues, a través del aprendizaje-servicio “los estudiantes se implican en procesos en los cuales tienen que negociar los conceptos y métodos expuestos en el aula con la realidad y con las personas involucradas en el servicio” (Lorenzo-Moledo et al., 2019, p.42), desarrollando así competencias para la acción.

La apertura a la realidad con la que el profesorado resume el impacto de la experiencia en el alumnado consiste en un “abrir los ojos” que se puede concretar de la siguiente manera: se trata de la desvelación de un terreno del que se tenía noticia, pero que no era conocido o, en otras palabras, del que se tenía conocimiento, pero del que el estudiante no se hacía cargo o, en términos de Ellacuría (2012, p.47), del que se hacía cargo (en términos

cognoscitivos), pero que no cargaba (en términos morales) ni del que se encargaba (en términos prácticos). Se expresa en el descubrimiento de la propia vulnerabilidad y responsabilidad a través de la vulnerabilidad ajena, pues, como indica Kirby (2009): “Ethics begins with, and requires, encounter with the Other” (p.154).

Por tanto, en la discusión acerca de qué transformaciones introducen los docentes en su práctica para favorecer la construcción del conocimiento de los estudiantes que siguen la metodología de aprendizaje-servicio, se pone de relieve la necesidad de estructurar y guiar los procesos por los que pasa el alumnado: la afectación que sirve de punto de arranque; la apertura a una realidad, que puede interpretarse como un estar dispuesto a introducirse en un ámbito, implicando todas las capacidades de la persona, y el desarrollo y consolidación del compromiso. Es decir, se evidencia que hay que atender en términos pedagógicos todo este proceso de construcción de un conocimiento comprometido. En relación con esto, Pribbenow (2005) nota cómo el recurso a esta metodología “desafía al profesorado a repensar cómo se construye el conocimiento” (p.30). La particularidad de esta metodología es que repara en la potencialidad que tiene la experiencia para construir conocimiento, que tiene que ser redescubierta con nuevo vigor por el profesorado, y que permite abordar la responsabilidad social universitaria de manera más compleja y holista.

Sin embargo, como Bell et al. (2007) notan, “la [sola] existencia de una rica experiencia no garantiza, sin embargo, el aprendizaje”, esto es, “las ricas oportunidades de aprendizaje pueden ser, en palabras de Dewey (1937; 1997) tanto ‘educativas’ como ‘deseducativas’” (p.131). Que sean educativas depende del andamiaje que el docente aporte para hacer frente a esa experiencia. Sin este, la experiencia, que en primera instancia puede parecer prometedora o virtualmente humanizadora, puede abrumar y, en lugar de servir para acabar con los prejuicios iniciales del estudiante, reforzarlos o provocar una huida por su parte. Así pues, el “aprendizaje depende en parte del conocimiento, la habilidad para analizar y destreza al discutir” (Bell et al., 2007, p.131) que el profesor posea para guiar al estudiante en el proceso de abordar los desafíos de la experiencia.

Por último, en cuanto a los cambios en la evaluación, se detecta entre el profesorado la idea de que la asistencia y participación en la experiencia por

parte del alumnado son suficientes para conseguir los objetivos de aprendizaje perseguidos, apoyándose en la idea de que “la verdad en esta asignatura se juega en si hacemos algo por la justicia, el bien” (P1). Esto está en línea con la tesis de Berkowitz (1995) y otros según la que “la finalidad de la educación moral es, sin duda, la conducta” (p.76). A partir de aquí se considera que “después intentamos tematizar, explicar, asignar en el diseño del curso” [las cosas que en la experiencia se ponen en juego] (P1).

Sin embargo, esto refleja una escisión, o falta de cohesión, entre las dos partes que se plantean en la asignatura –aquella que se completa siguiendo la metodología de ApS y aquella que cada docente propone siguiendo las metodologías que estime más convenientes–, que refleja, si no una comprensión inadecuada del ApS, sí de su puesta en práctica y, en consecuencia, una comprensión deficiente de su evaluación. Si bien la transferencia de los aprendizajes es uno de los propósitos centrales de la materia (de tipo ético-político), no basta con que los estudiantes vayan a la ONGD, colaboren en ella con seriedad y cumplan los requisitos básicos de cualquier intercambio, sino que esta metodología contribuye a lograr los objetivos de la asignatura sólo en la medida en que la participación en la realidad social se articula bien con ella, de manera que ambas puedan iluminarse mutuamente. De otro modo, el aprendizaje-servicio puede facilitar al alumno algunos aprendizajes importantes, pero no cumple su finalidad en el marco de la asignatura. Comprendida únicamente desde la perspectiva que expresa el profesorado, podría funcionar como voluntariado o actividad al margen del currículo de la asignatura (esto es, sin una pretensión científica, académica y, por tanto, donde la reflexión no ocurre de manera deliberada, explícita o formal ni estructurada, sino como mucho informalmente), pero no en el marco de ella, es decir, no como metodología para –es decir, como instrumento al servicio de– la adquisición de las competencias específicas previstas en ella. Y hay que notar que, como Conway et al. (2009) concluyen en su investigación, “hay alguna evidencia de que un servicio no curricular tiene menor efecto” (p.239).

Por tanto, la participación en la realidad social y el aprendizaje en el aula no constituyen dos momentos que transcurren de manera paralela. El “ApS le da verdad a la asignatura”, como indican algunos docentes (P1), pero sólo si se inserta y relaciona adecuadamente con ella. Es decir, si convive, y no

meramente coexiste, con ella. En este sentido debe tomarse también lo que Ciesielkewicz et al. (2017) recogen de Furco, a saber, que “el punto clave del aprendizaje-servicio no [solamente debe enfocarse] en el servicio que se presta a una comunidad, sino en [el] proceso de aprendizaje de los estudiantes” (p.37). Esto es, aprendizaje y servicio deben relacionarse “de manera constante”, pues “los créditos se dan por aprender, no por servir” (p.40). De otro modo, se da una reducción de la dimensión de aprendizaje que el aprendizaje-servicio entraña a la dimensión de servicio. El estudio de Bell et al. (2007) también se dirige a mostrar que “la noción simplista de que solo necesitamos ‘llevarles ahí afuera a servir’ es corta de miras”, pues “servicio no equivale a aprendizaje” y, por tanto, “el aprendizaje-servicio puede ser tanto educativo como deseducativo” (p.131).

Así pues, como arriba se indicó, el esfuerzo docente debe dirigirse a facilitar la relación entre lo que se vive en la ONGD y el conocimiento construido en el aula. Y esto significa, respecto a las actividades de evaluación propuestas, que se debe guiar al estudiante en la realización del diario de campo, en concreto, en el apartado titulado “relación con la asignatura”, modificando su planteamiento actual: en lugar de hacer preguntas genéricas, del tipo “¿Qué relación encuentra entre los contenidos de la asignatura y la experiencia ApS?” –que no invitan a hacer una reflexión detallada que articule las distintas teorías ético-políticas con las situaciones problemáticas experimentadas en el servicio a la ONGD–, habría que recurrir a preguntas concretas relativas a los aprendizajes específicos desarrollados en el aula. Conway et al. (2009) aportan varias ideas de recursos disponibles para una reflexión estructurada: “Journals in which students connect their experiences with specific course-related concepts or thought-provoking questions. Additional options include in-class discussion or debates that are focused on connecting experience with specific course goals, and written assignments and research papers” (p.241) [subrayado nuestro]. Uno de los resultados clave de su estudio es que esta reflexión estructurada es determinante para obtener los resultados esperados de esta metodología (“differences between programs with and without structured reflection were relatively large for personal outcomes”, y también respecto a los resultados sociales y cívicos), y apuntan a la necesidad de investigar cómo puede ser guiada mejor.

Conclusiones

En este trabajo se han ofrecido algunas pistas de cómo la metodología de aprendizaje-servicio transforma la práctica docente. A la vista de la literatura, todavía escasa, acerca de los efectos que esta tiene en el profesorado, se ha puesto el foco en este aspecto con el objetivo de contribuir a explicitar los cambios que deben darse en los procesos de enseñanza para explotar todo el potencial que esta metodología encierra. Las conclusiones alcanzadas son las siguientes:

- 1) El profesorado que tiene estudiantes que participan en un programa de aprendizaje-servicio introduce cambios en su actividad docente, incluso si solamente parte de sus estudiantes participa en tales programas.
- 2) No hay suficientes estudios sobre aprendizaje-servicio que indaguen en la perspectiva del profesorado y, en concreto, que analicen los cambios que este introduce en su práctica docente para hacer el aprendizaje-servicio más efectivo. Estos cambios deben hacerse explícitos.
- 3) El profesorado que tiene estudiantes que participan en programas de aprendizaje-servicio transforma las actividades dirigidas a activar los conocimientos previos de los estudiantes, aprovechando los recursos que brinda la experiencia vivida por parte del alumnado en las ONGD. En concreto, los docentes activan los conocimientos previos de los estudiantes haciendo uso de esas experiencias.
- 4) Sobre la base de 3 surge una nueva oportunidad de aprendizaje: la instrucción entre iguales. Se confirma que no está siendo aprovechada y, sin embargo, los docentes observan las potencialidades de fomentar un aprendizaje entre pares, especialmente cuando parte del alumnado sigue una metodología de aprendizaje-servicio y otra parte no lo hace. Para que aquel tenga lugar, es necesario que los estudiantes participen en actividades comunicativas, que deben programarse en el diseño de clases.
- 5) Respecto a las transformaciones que el profesorado introduce en su labor para favorecer los procesos de construcción y aplicación de

conocimiento, se pone de relieve que los estudiantes que siguen el programa de ApS desarrollan un conocimiento más personal, práctico y profundo desde las vivencias experimentadas en el servicio. En el grupo de discusión se subraya la responsabilidad que corresponde al docente para acompañar y guiar los procesos de afectación del estudiante ante la realidad social, la apertura a ella y el desarrollo y consolidación de compromiso. Se exploran algunas indicaciones para ayudar al alumno a conectar el conocimiento logrado en el aula con el que adquiere en la entidad externa, posibilitándose así pedagógicamente la construcción de un conocimiento comprometido.

- 6) En relación con 5, se subraya el potencial de la experiencia de aprendizaje-servicio, pero este es tal siempre y cuando el profesorado desempeñe su papel como facilitador para capacitar a los estudiantes para conectar los desafíos que viven en las ONGDs con los aprendizajes adquiridos en el aula. En este sentido, se comprueba que la sola experiencia no asegura un aprovechamiento educativo, sino que para ello es necesario el concurso del diseño docente. En otras palabras, la experiencia que el estudiante vive fuera del contexto académico logra todo su potencial educativo gracias al andamiaje que el profesorado es capaz de aportar para abordar sus desafíos, de modo que el grado en que el alumnado puede beneficiarse de ella depende de la capacidad del docente para adaptar su práctica docente a esta metodología.
- 7) Con respecto a la evaluación, se pone de manifiesto la importancia de emplear instrumentos de evaluación que provoquen en el estudiante una reflexión estructurada, en la medida en que esta es determinante de los resultados de aprendizaje. Para ello, pueden utilizarse preguntas dirigidas específicas que vinculen las vivencias en la ONGD y el conocimiento construido en el aula.

En conclusión, este trabajo apunta a una línea de investigación incipiente acerca de cómo se transforma la práctica docente desde el aprendizaje-servicio y, en consecuencia, la propia comprensión del profesorado de su labor educativa, lo cual repercute en la identidad docente de maneras que

están por indagar. Esto abre un nuevo horizonte en los estudios sobre aprendizaje servicio, todavía demasiado centrados en el análisis de sus efectos en uno solo de los polos -el alumnado- del triángulo de colaboración sinérgica de alumnado, sociedad y profesorado.

Además, la relación entre esta metodología y la figura del docente debe ser estudiada en otras dimensiones que están aún por examinar, a saber: cuáles son los efectos de la incorporación del ApS en la motivación hacia la docencia, así como su impacto en tareas investigadoras y en el propio proyecto personal del docente. Es imprescindible ahondar en estos efectos para comprender el potencial transformador que tiene esta metodología en todos los agentes que se ven implicados en ella, y así alcanzar a ver los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de una visión holística de la realidad en la que se insertan.

Referencias

- Álvarez-Castillo, J.L., Martínez-Usarralde, M.J., González-González, H., & Buenestado-Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217.
<https://doi:10.22550/REP752-2017-02>
- Bell, C., Horn, B., & Roxas, K. (2007). We know it's Service, but what are they learning? *Equity & Excellence in Education*, 40, 123-133.
<https://doi.org/10.1080/10665680701218467>
- Berkowitz, M.W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 73-102.
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie08a03.htm>
- Cerutti-Guldberg, H. (2000). *Filosofar desde Nuestra América*. UNAM.
- Chambers, D., & Lavery, S. (2012). Service-Learning: A Valuable Component of Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128-137.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n4.2>
- Chiva-Bartoll, O., Gil-Gómez, J., & Zorrilla-Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of pre-service teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 327-343. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.303331>

- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Pallarès-Piquer, M. (2017). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Ciesielkewicz, M., Nocito-Muñoz, G., & Herrero-Pou, Y. (2017). Impacto y beneficios de la metodología de aprendizaje servicio para el profesorado de educación superior. *Aula de encuentro*, 19(2), 34-57. <https://doi.org/10.17561/ae.v19i2.2>
- Conway, J., Amel, E.L., & Gerwien, D.P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Cooke, S., & Carr, D. (2014). Virtue, practical wisdom and character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 91-110. <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2014.929632>
- Deeley, S.J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior*. Narcea.
- Ellacuría, I. (2012). Ética fundamental. En J.A. Senent-de-Frutos(Ed.). *La lucha por la justicia* (41-53). Deusto.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Gibbs, G.R. (2018). *Analyzing qualitative data*(vol.6). Sage.
- Harkins, D.A., Grenier, L.I., Irizarry, C., Robinson, E., Ray, S., & Shea, L.(2020). Building relationships for critical service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 26(2), 21-37. <http://dx.doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0026.202>
- Ibarrola, S., & Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos*, 19, 105-120. <https://doi:10.18172/con.2763>
- Kirby, K. (2009). Encountering and Understanding Suffering. The Need for Service Learning in Ethical Education. *Teaching Philosophy*, 32(2), 153–176. <https://philpapers.org/rec/EKIEAU>
- Li, Y., Yao, M., Guo, F., Yao, X., & Yan,W. (2019). Student knowledge construction in service-learning. *Instructional Science*, 47(4), 399-422. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-019-09489>
- Lorenzo-Moledo, M.M., Ferraces-Otero, M.J., Pérez-Pérez, C., & Naval-

- Durán, C.(2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio. *Revista de educación*, 386, 37-61.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>
- Martinez-Serrano, M., O'Brien, M., Roberts, K., & Whyte, D.(2018). Critical Pedagogy and assessment in higher education: the ideal of ‘authenticity’ in learning. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 9-21. <https://doi.org/10.1177/1469787417723244>
- Mas-Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado.Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. <http://hdl.handle.net/11162/94152>.
- Mayor-Paredes, D., & Rodríguez-Martínez, D.(2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente:una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552.
<https://doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*(2ªed.). Sage.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *¿Qué es filosofía?* Alianza.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V.(2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.
<https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pribbenow, D.A. (2005). The Impact of Service-Learning Pedagogy on Faculty Teaching and Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, 25-38.
<http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.202>.
- Rodríguez-Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Santos-Rego, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J.L., Vázquez, V., & Sotelino, A.(2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación. *Educación XXI*, 20(2), 39-71.
<https://doi:10.5944/educXX1.17806>
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Puello-Villa, S., & Tejedor,

- S.(2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: la percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Schön, D.A.(1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Sepúlveda-del-Río, I., Font-Oporto, P., & Ibáñez-Ruíz-del-Portal, E. (2017). Experiencia de ApS como parte del curso de Humanismo y Ética Básica. En F.J. Carrillo-Rosúa, J.L. Arco-Tirado y F.D. Fernández-Martín(Eds.). *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del aprendizaje-servicio*(11-17). Universidad de Granada.
- Schaffer, B.S., & Manegold, J.G.(2018). Investigating antecedents of task commitment and task attraction in service learning team projects. *Journal of Education for Business*, 93(5), 222-232.
<http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2018.1457620>
- Sotelino, A.(2015). Aprendizaje-servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 56-75. <https://doi.org/10.1344/ridas2015.1.4>
- Villacorta-Zuluaga, C.E.(2015). La política como urgencia y la centralidad de la historia en dos filosofías para la liberación. *Pelícano*, 1, 101-113.

Zaida Espinosa Zárate es profesora en el Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad Loyola Andalucía

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5217-2731>

Cecilia de Arriba Rivas es investigadora en el Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad Loyola Andalucía

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1553-4438>

Pablo Font es profesor en el Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad Loyola Andalucía

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7446-0275>

Contact Address: Universidad Loyola Andalucía. Campus Córdoba. C/Escritor Castilla Aguayo, 4. 14004, Córdoba (España).

Email: zespিনosa@uloyola.es