

•  
•  
• **El**  
**Aprendizaje-Servicio**  
**en educación superior**  
**Teoría, práctica**  
**y perspectiva crítica**



Susan J. **DEELEY**

# **El aprendizaje-servicio en educación superior**

---

Teoría, práctica y perspectiva crítica

Susan J. Deeley

NARCEA, S.A. DE EDICIONES



# Índice

## 1. INTRODUCCIÓN

**Antecedentes, objetivos y contenido del libro. Un “mapa de ruta de navegación”. Agradecimientos**

## 2. CONTEXTUALIZANDO EL APRENDIZAJE-SERVICIO

**Contexto histórico**

**Definiciones de aprendizaje-servicio**

**Características del aprendizaje-servicio**

**Principios del aprendizaje-servicio**

**Resultados o efectos del aprendizaje servicio**

**Conclusión y resumen del capítulo**

## 3. PARADIGMA TEÓRICO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

**Creación de sentido**

**Constructivismo social o socioconstruccionismo**

**Aprendizaje colaborativo**

**El aprendizaje experiencial**

**El aprendizaje en personas adultas**

**Conclusión y resumen del capítulo**

## 4. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN TANTO QUE PEDAGOGÍA CRÍTICA

**Teoría crítica. Pedagogía crítica**

**Concienciación o concientización**

**El aprendizaje transformador o transformativo**

**El aprendizaje-servicio, una pedagogía crítica**

**Evidencias empíricas**

**Conclusión y resumen del capítulo**

## 5. REFLEXIÓN CRÍTICA

**Pensamiento crítico**

**Reflexión crítica**

**Un modelo de facilitación para la reflexión crítica**

**Resultados potenciales o efectos de la reflexión crítica**  
**La reflexión crítica y el aprendizaje-servicio**  
**Conclusión y resumen del capítulo**

**6. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO**

**Sentido de la escritura académica para el aprendizaje y la evaluación**  
**Redacción de incidentes críticos**  
**Dos ejemplos de incidentes críticos**  
**Los diarios reflexivos**  
**Un modelo de “entrada” del diario**  
**Ejemplos de diarios de los alumnos**  
**El aprendizaje y los diarios**  
**La evaluación y los diarios**  
**Conclusión y resumen del capítulo**

**7. REFLEXIONES DURANTE LA EVALUACIÓN Y EN TORNO A LA MISMA**

**Evaluación: feedback, autoevaluación y coevaluación**  
**Descripción de una investigación sobre la evaluación en el aprendizaje-servicio**  
**Conclusión y resumen del capítulo**

**8. CONCLUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES**

**Un análisis teórico en profundidad del aprendizaje-servicio**  
**Análisis sumario del aprendizaje-servicio**  
**Evaluación crítica del aprendizaje-servicio**  
**Reflexión final**

**BIBLIOGRAFÍA**

# 1

---

## Introducción

### Antecedentes

---

Mi primer contacto con el aprendizaje-servicio fue en 1998, cuando me pidieron que diera un curso para alumnos internacionales en una universidad escocesa. Desde entonces he impartido esa asignatura anualmente. El número de alumnos de mi curso varió en diferentes momentos: normalmente un año podía haber tres o cuatro alumnos, mientras que en otro podía haber veinte. El curso no se ofrecía a alumnos locales desde el 2006, cuando, siendo la directora de Políticas Públicas del programa de grado, introduje el aprendizaje-servicio en el currículum de Políticas Públicas para los alumnos más destacados, como parte de los estudios de máster en Ciencias Sociales. Este hecho afianzó el lugar que ocupa el aprendizaje-servicio frente a la forma hegemónica de aprender y los planes de enseñanza de la universidad. Para incorporarlo y apoyarlo ulteriormente, emprendí un estudio de investigación sobre los efectos del aprendizaje-servicio en los alumnos para mi disertación como parte de un Med sobre Práctica Académica, que fue distinguida con un premio en 2007.

A lo largo de estos años de enseñanza, he revisado la bibliografía existente en torno al aprendizaje a través del voluntariado, en un esfuerzo por mejorar el aprendizaje del alumno y sostener mi didáctica. Desafortunadamente, se volvía cada vez más frustrante encontrar bibliografía que capacitara a los alumnos para comprender mejor esta innovadora pedagogía. No pude encontrar ningún texto particularmente útil que pudiera ser utilizado adecuadamente como texto principal y avanzado en el contexto de un curso universitario de aprendizaje-servicio. No estaba buscando un manual de tipo instructivo, sino que más bien iba en busca de un texto más teórico y analítico que supusiera un reto para el pensamiento y el análisis crítico de mis alumnos en torno al tema. Sentía que la escasez de recursos adecuados constituía una carencia para mi alumnado, de modo que eso me motivó a escribir este libro, que es el resultado de la culminación de varias experiencias de enseñanza, de aprendizaje y actividades de investigación.

El libro incluye la difusión de los recientes hallazgos de mi investigación empírica en torno al aprendizaje a través del voluntariado, ejemplos auténticos extraídos de mi trabajo durante la asignatura, ejemplos de mi propio trabajo como voluntaria, que emprendí al mismo tiempo que mis alumnos, y extractos de mi diario, redactado mientras participaba en un voluntariado internacional en Tailandia.

En última instancia, mis objetivos globales son ofrecer una percepción única y estimulante de la pedagogía a través del voluntariado y empezar a cubrir la laguna existente en la bibliografía con un análisis crítico y en profundidad de la teoría y la práctica del aprendizaje-servicio.

El primer capítulo presenta los objetivos globales del libro y una breve panorámica de su contenido. Brinda un “mapa de navegación u hoja de ruta” y un resumen sucinto de los contenidos de cada capítulo. El libro no requiere de una lectura lineal, ya que cada capítulo puede considerarse separadamente y emplearse para debatir con los alumnos. Esto significa que puede ser utilizado fácilmente como un recurso para las clases.

Los capítulos 2 a 4 son más teóricos que los últimos capítulos. Mientras que los capítulos 5 a 7 conducen a un planteamiento práctico, basándose en las experiencias de aprendizaje de mis alumnos en este campo y se fundamentan en mi investigación empírica y cualitativa en torno al aprendizaje-servicio. El Capítulo 8 presenta un resumen de todo ello y una conclusión del libro. Comprende también una evaluación crítica que lleva a identificar áreas que requieren de una investigación ulterior. Concluyo el libro con algunas de mis propias reflexiones.

## **Objetivos**

---

En conjunto, el libro trata de brindar una perspectiva crítica y en profundidad del aprendizaje-servicio, que se basa en la evidencia empírica extraída de mi investigación profesional. Uno de los objetivos del libro es el de buscar un marco conceptual para este tipo de aprendizaje. Este se halla por medio de la corroboración de la existencia de un paradigma teórico que se basa en teorías vigentes sobre el aprendizaje. Otra meta esencial de este libro es la de aventurarse ulteriormente en una investigación de la posible función del aprendizaje-servicio, no solo como formación para la ciudadanía, sino como una pedagogía crítica.

El libro pone el énfasis específico en la reflexión crítica, la redacción académica y la evaluación del aprendizaje-servicio. Es más, dado que el libro examina la práctica reflexiva, también es relevante para los profesionales de la educación implicados en todo tipo de prácticas con los alumnos o en la formación profesional. Como he dicho en otro lugar (Deeley, 2014; 2010), el aprendizaje-servicio se erige como un recurso adecuado para brindarles a los alumnos oportunidades para desarrollar unas competencias críticas superiores, competencias y atributos que son transferibles a su futuro empleo. Esto es pertinente en una situación de trabajo, globalmente competitiva, en la que los

empleadores suelen esperar de los universitarios que posean unas competencias que vayan más allá de las específicas de las vinculadas a sus estudios (Hincliffe y Jolly, 2011; Knight, 2006).

La lógica que sirve de marco al libro es la de brindar un aprendizaje-servicio a los alumnos que les ofrezca la oportunidad de adquirir un conocimiento más amplio y una comprensión en profundidad de este tipo de aprendizaje experiencial, así como brindar un análisis teórico, que puede servir para fundamentar la práctica académica de los profesores de este ámbito. Los objetivos específicos del libro son:

- Definir y subrayar el aprendizaje-servicio.
- Brindar un modelo teórico para este tipo de aprendizaje.
- Explorar las funciones potenciales y resultados de este tipo de pedagogía.
- Examinar la práctica y efectos de la reflexión crítica como parte del aprendizaje.
- Poner a prueba ejemplos de bibliografía académica en torno al aprendizaje-servicio por medio del trabajo de curso de los alumnos y los ejemplos modelo brindados por la experiencia del profesor.
- Evaluar los efectos de la reflexión crítica de los alumnos dentro y en torno a la evaluación del aprendizaje-servicio empleando evidencias empíricas extraídas de mi propia investigación.

### **Contenido del libro**

---

El aprendizaje-servicio aúna teoría y práctica combinando aspectos que son mutuamente informativos. El libro refleja este diseño a través de una estructuración temática de la teoría subyacente (Capítulos 2-4) y de la práctica (Capítulos 5-7). Empezando por una revisión de la bibliografía existente, el libro trata de generar una conciencia y una comprensión en torno al aprendizaje del alumno examinando la naturaleza del aprendizaje-servicio: qué implica, cuál es su propósito y cómo se puede utilizar en relación a la educación para la ciudadanía. Yendo a sus raíces, se lleva a cabo una exploración de las posibles fuentes conceptuales del aprendizaje-servicio, que se basa en la teoría del aprendizaje experiencial. Se argumenta que este tipo de aprendizaje y enseñanza no tradicional se entretreje con la pedagogía crítica.

Tras proponer un paradigma teórico para el aprendizaje-servicio y su posible función como pedagogía crítica, prosigue examinando la reflexión crítica, que juega un papel esencial dentro del aprendizaje-servicio. La reflexión crítica, como parte del pensamiento crítico, es una habilidad metacognitiva esencial para que los alumnos conecten sus experiencias prácticas de trabajo voluntario con los conceptos abstractos y las dimensiones teóricas de su trabajo. Los aspectos prácticos del aprendizaje-servicio son analizados en términos de la bibliografía académica.

Al tratarse de una pedagogía no tradicional, resulta apropiado que se alinee con

métodos de evaluación no tradicionales también. Se emplean ejemplos reales de trabajos de los alumnos para ejemplificar estos métodos de evaluación, como la redacción de diarios y el informe de “incidentes críticos”. Como rasgo único del texto, también se incluyen ejemplos de mis propias experiencias de voluntariado.

Los métodos de evaluación a los que hace referencia el libro son transferibles como práctica reflexiva para su uso en otros tipos de cursos académicos o profesionales. Se diseminan los hallazgos empíricos de mi reciente estudio de investigación en torno a las reflexiones de los alumnos en este campo y en torno a los métodos de evaluación no convencionales. Se incluye también aquí un innovador método sumativo de coevaluación empleado para las presentaciones orales de los alumnos durante la asignatura de voluntariado. El valor de cara al futuro empleo de los alumnos radica en la mejora de sus competencias dentro del aprendizaje-servicio, como se ha reportado en otro sitio (Deeley, 2014).

El libro concluye con un resumen y análisis del valor del aprendizaje-servicio y de cuál es su papel, visto a través del prisma de la pedagogía crítica.

### **Un “mapa de ruta y navegación”**

---

Siguiendo este primer capítulo introductorio, el objetivo del Capítulo 2 es situar en contexto el aprendizaje-servicio. Empieza con una exploración de su significado empleando referencias de un metafórico viaje náutico. En el segundo capítulo, se halla una explicación del modo en que se construye el aprendizaje-servicio como una asignatura académica acreditada, haciendo referencia específica a su uso por parte de alumnos de grado en la educación superior. Aunque el aprendizaje-servicio sea multidisciplinar y adaptable a lo largo del currículum, los ejemplos empleados en este libro son aplicables principalmente a las ciencias sociales y políticas. Inicialmente, se adoptará una perspectiva histórica para descubrir y explorar los orígenes esenciales del aprendizaje-servicio en la práctica. Para una comprensión más plena y apreciación de una perspectiva “técnica” (Butin, 2012: 8) de esta pedagogía, se investigan sus definiciones, características y principios a través de una revisión en profundidad de la bibliografía.

También se examinan otros aspectos del aprendizaje-servicio, tales como su papel en la educación para la ciudadanía y su compatibilidad con actividades sociopolíticas, en particular en lo que atañe a la justicia social. Este capítulo también incluye observaciones sumarias extraídas de la bibliografía concerniente a los efectos del aprendizaje-servicio basadas en mi propia investigación empírica en este campo. Esto además se vincula con el debate más en profundidad de los hallazgos empíricos de mi investigación ulterior en torno al tema, que se exponen posteriormente en el Capítulo 7.

Resulta decepcionante que haya una carencia de evidencias provenientes de la bibliografía existente que brinde un análisis crítico y en profundidad de las fuentes

teóricas, filosóficas y educativas en torno al aprendizaje-servicio. El Capítulo 3 trata modestamente de abordar esta laguna explorando las perspectivas teóricas, buscando diversas fuentes que sean compatibles con el tema y ofrezcan una contribución apropiada a un marco conceptual para el aprendizaje-servicio. Basándome en las ideas de Dewey, Vygotsky y Piaget, este tercer capítulo explora los planteamientos conceptuales y filosóficos de la creación de sentido y la comprensión a través de la experiencia, el lenguaje y el pensamiento. Dado que el aprendizaje-servicio implica aprender por medio de la experiencia, se pueden emplear efectivamente varias formas propias de un ciclo de aprendizaje experiencial para estructurar las reflexiones críticas de los alumnos. La teoría del aprendizaje experiencial por tanto brinda una importante contribución a un paradigma teórico para esta pedagogía. Las teorías del aprendizaje de adultos, que incluyen la teoría transformativa de Mezirow, también son pertinentes para un paradigma teórico del aprendizaje-servicio en la educación superior. Además, las ideas de Rogers, Shor y Freire aportan una dimensión ulterior al paradigma teórico, porque son análogas a la facilitación de un aprendizaje colaborativo y activo en un aula democrática.

Aunque el aprendizaje-servicio puede adoptar diversas formas, tiene componentes clave que pueden cimentarse efectivamente en diversas teorías vigentes. El aprendizaje-servicio es, por tanto, la suma de sus partes. La unión de sus varias corrientes o partes con las teorías asociadas al mismo y las influyentes ideas de significativos autores como por ejemplo Dewey y Freire, aporta un paradigma teórico para el aprendizaje-servicio. Además, se afirma que la teoría crítica puede también contribuir al campo de la pedagogía crítica. Esto contribuye a su vez al surgimiento de un patrón complejo para el aprendizaje-servicio, que es el enfoque del siguiente capítulo.

El Capítulo 4 constituye una defensa del aprendizaje-servicio en tanto que pedagogía crítica. En referencia a la teoría crítica y a la pedagogía freireana, se investiga el papel del aprendizaje-servicio en la educación en tanto que un proceso social y político. Hay un análisis del proceso de concienciación y sensibilización de los alumnos, porque estos factores están inextricablemente vinculados entre sí en tanto que consecuencias potenciales de la reflexión crítica en el aprendizaje-servicio. La concienciación o el aumento de conciencia, es analizado haciendo referencia a ejemplos extraídos de los escritos de Freire y de Malcolm X. Posteriormente se hace referencia a la teoría transformativa de Mezirow, que abarca los efectos e implicaciones que tiene modificar los esquemas y perspectivas de sentido del alumnado. Las bases para el cambio se originan y emergen en el ejercicio de la reflexión crítica por parte de los alumnos.

La reflexión crítica, como una forma de pensamiento crítico y un componente esencial del aprendizaje-servicio, es analizada detalladamente en el Capítulo 5. Parte de las ideas presentadas en el capítulo precedente, en torno al concepto de concienciación y de pedagogía crítica. Se abordan las cuestiones que conciernen al cómo y al porqué del uso de la reflexión crítica. La reflexión crítica es también un rasgo de este quinto capítulo, en particular el uso de los incidentes críticos, que se exploran ulteriormente en el Capítulo 6, que gira en torno a la escritura académica sobre el aprendizaje-servicio. Se afirma que la reflexión crítica, que vincula la teoría con la práctica, puede ahondar en el

aprendizaje del alumno, concienciar de los problemas sociales y políticos y tiene el potencial de motivar a los alumnos para que se comprometan con la práctica, o bien servir de base para la acción crítica en pro de la justicia social.

El capítulo 6 se centra en la producción académica en torno al aprendizaje-servicio. Esta suele ser diferente a la producción académica tradicional por los elementos personales y afectivos que están implicados en el aprendizaje experiencial. Se analiza la escritura reflexiva y el uso de la narración, por ser los géneros más apropiados. La escritura reflexiva es una parte integral del aprendizaje-servicio y sirve a dos propósitos. En primer lugar, la escritura reflexiva es empleada como un medio para facilitar la reflexión crítica y el aprendizaje. Tanto para la evaluación formativa como para la sumativa en mis asignaturas de aprendizaje-servicio, se les exige a los alumnos que escriban informes de los incidentes críticos. Mis alumnos en clase analizan muestras modelo de estos informes escritas desde mi propia experiencia para ayudarles a comprender este proceso reflexivo crítico y de escritura. Uso ejemplos de mi voluntariado internacional y en el reino Unido, que emprendí al mismo tiempo que mis alumnos. Para salvaguardar el anonimato de los usuarios o destinatarios del voluntariado, en este capítulo sólo se presenta el ejemplo internacional. También se presenta en este capítulo un interesante ejemplo proveniente del informe de un “incidente crítico” de uno de los alumnos.

En segundo lugar, se emplea la escritura reflexiva para la evaluación en tanto que una exigencia académica para la obtención de créditos. Los alumnos no son evaluados por su trabajo voluntario en la comunidad, en sí mismo, sino por la tarea escrita resultante de su reflexión crítica durante las prácticas y los vínculos que establecen con las ideas conceptuales presentes en el trabajo académico del curso. La redacción de un diario reflexivo es un proceso que termina en un producto final. En este sentido, los alumnos pueden llevar un diario “de trabajo” y entonces entregar un diario “formal” para ser evaluados de forma sumativa. Como modelo, se presenta un extracto de mi propio diario reflexivo. Es un fragmento que suelo emplear con mis alumnos y proviene de mi voluntariado internacional en Tailandia. Además, también se presentan ejemplos de los diarios de los alumnos para mostrar los vínculos que estos han establecido entre su voluntariado y el trabajo académico de la asignatura.

A continuación, el Capítulo 7 presenta evidencias empíricas provenientes de mi investigación profesional que incluye las reflexiones de los alumnos durante y en torno a la evaluación empleada en el aprendizaje-servicio. Se subrayan y explican los métodos de evaluación, prestando especial atención a los innovadores métodos sumativos de coevaluación (Deeley, 2014), que son transferibles a otros cursos académicos y pueden contribuir, no solo a la mejora de las habilidades de empleabilidad de los alumnos y a las competencias del graduado, sino a un aprendizaje más profundo y continuado.

El Capítulo 8, en tanto que capítulo final, reúne las ideas y perspectivas críticas que se han ido presentando a lo largo del libro. Se aborda una evaluación crítica, argumentando que el valor del aprendizaje-servicio para los alumnos radica en las oportunidades que les ofrece para desarrollar su capacidad crítica. Esta no consiste

meramente en el pensamiento crítico, sino también en la acción crítica subsiguiente, que, en última instancia y en términos ideales conduce a un desarrollo crítico continuado.

Desde una perspectiva crítica, es importante que los potenciales atajos, malentendidos y desventajas del aprendizaje-servicio no se pasen por alto ni se minimicen. Sin embargo, a la luz de mi investigación, de mi experiencia docente y de las positivas y duraderas relaciones con mis alumnos, no hay duda para mí de que se trata de la “crème de la crème” (Spark, 1965: 14). Algo que emerge de la evaluación crítica de este capítulo, es la identificación de áreas del aprendizaje-servicio que requieren de una investigación y análisis ulterior. Finalmente, este particular viaje de investigación concluye con algunas reflexiones personales.

### **Agradecimientos**

---

Gracias de todo corazón a mis alumnos de aprendizaje-servicio, que me inspiraron para escribir este libro y que participaron voluntariamente en mi investigación. Me siento complacida por tener la oportunidad de presentar su trabajo durante el curso, aunque de forma anónima. De modo que mi especial agradecimiento a los alumnos de las clases de los cursos 2006 a 2013. Gracias también a Linda Chisholm, que dio amablemente su permiso para que usara su paradigmático libro, *Charting a Hero's Journey* (2000), sin el cual mi libro habría estado incompleto y las tutorías reflexivas de mis alumnos carecerían de estructura. Estoy también muy agradecida a Linda por su amistad y guía en mi propia trayectoria dentro del aprendizaje-servicio. Gracias a todo el equipo y a los usuarios del servicio de las asociaciones comunitarias que han hospedado generosamente a los alumnos y sin los cuales los cursos de voluntariado no serían posibles. En particular, gracias a Grace Lamont, que ha acogido con calidez y de forma regular a los alumnos desde 1998 y a Phra Saneh Dhammavaro por recibirme calurosamente. Asimismo, gracias a Andrew James, editor de Palgrave Macmillan, por darme la oportunidad de publicar este libro, a Beth O'Leary y Eleanor Christie por ayudarme a lo largo del proceso de edición, al equipo editorial, a los mediadores anónimos por su útil y constructivo feedback en torno a mi propuesta de libro y a mis amigos y colegas de la comunidad internacional de aprendizaje-servicio, de los que he aprendido mucho. Gracias a Robert Yule por su diligencia a la hora de preparar la fotografía de la cubierta de la edición inglesa sobre un diseño de mi madre. Y, por último, pero no menos importante, gracias como siempre a Kenneth Deeley y a Hazel Deeley por su amor y apoyo.

## 2

---

# Contextualizando el aprendizaje-servicio

### Introducción

---

El objetivo de este capítulo es presentar una panorámica del aprendizaje-servicio en el contexto de la educación superior. Esencialmente, el aprendizaje-servicio combina el servicio a la comunidad con el estudio académico. Estos dos aspectos, del servicio y del estudio, están interrelacionados: los alumnos estudian un curso académico en un campo que está conectado con su servicio a la comunidad. Normalmente, obtienen créditos por tareas relacionadas con el estudio académico y que se basan en la experiencia de servicio a la comunidad del alumno. El aprendizaje adquirido a raíz de esto último suele evaluarse a través del diario reflexivo, aunque el voluntariado, per se, no se evalúe. “aprendizaje-servicio” es un término genérico empleado en la educación y no pertenece a ninguna disciplina académica en particular. De hecho, uno de sus puntos fuertes es que puede ser utilizado de diferentes maneras en una amplia gama de contextos disciplinares. Aunque el aprendizaje-servicio es multidisciplinar, se hospeda confortablemente dentro del campo de las políticas públicas de la educación para la ciudadanía, en el que se basan los ejemplos de aprendizaje-servicio de este libro.

Es de gran valor instaurar una comprensión del aprendizaje-servicio al comenzar su uso en el contexto de la educación superior. La fuente principal del movimiento de aprendizaje-servicio y la literatura existente al respecto es natural de los Estados Unidos, cosa que no es sorprendente porque está más incorporado tanto a nivel cultural como educativo. Sin embargo, el aprendizaje-servicio se está convirtiendo en un fenómeno educativo global, y sus vínculos con los conceptos de justicia social, ciudadanía y comunidad juegan un importante papel en el desarrollo del pensamiento crítico de los universitarios.

En este capítulo se adoptará una perspectiva histórica y se hará referencia a dos

particulares conceptos que están íntimamente conectados con el aprendizaje-servicio. Uno de estos conceptos es el de *voluntariado*, y su impacto tanto en los Estados Unidos como en el Reino Unido. El segundo concepto es el de *ciudadanía*, que se contempla en términos de la política educativa. A continuación, se explorará el sentido del aprendizaje-servicio y qué implica. El aprendizaje-servicio puede percibirse como un viaje, pero la ruta que conduce a su sentido es otro tipo de viaje.

Tratar de rescatar una definición común de “aprendizaje-servicio” repasando la bibliografía existente es una ardua tarea. De hecho, Stanton (1990<sup>a</sup>: 65) lo corrobora cuando comenta que “hallar una sola, firme, y universalmente aceptable definición del aprendizaje-servicio es como navegar a través de la niebla”. Si proseguimos con la analogía náutica, sería justo decir que aparecen varios puestos de vigía en el horizonte que nos dirigen a cierta comprensión del aprendizaje-servicio. En la ruta hay varios promontorios en los que se puede atracar. El paisaje que se divisa desde el puesto aventajado de Furco (2003) consiste en alrededor de doscientas definiciones, diversas características y varios conjuntos de principios. Sin embargo, desembarcar de cualquiera de estos promontorios no será suficiente, porque no se habrá adquirido una carga adecuada de conocimiento al respecto en esta fase. Es necesario navegar a través de una plétora de publicaciones que brindan una percepción ulterior en torno a la naturaleza del aprendizaje-servicio. Aun así, la mayor parte de esta bibliografía se da bajo la forma de estudios de investigación cuantitativa, que tratan de medir y retratar el viaje del aprendizaje-servicio como algo que, invariablemente, tiene efectos beneficiosos en los alumnos. Desafortunadamente, hay una escasez de análisis críticos en torno al cómo y porqué se producen en realidad estos efectos. Es más, poco es lo que se reporta en cuanto a los aspectos negativos del aprendizaje-servicio. Los estudios de Jones (2002), Jones et al. (2005) y Deeley (2007) constituyen las pocas excepciones que existen, ya que exploran las oscuras aguas del aprendizaje-servicio.

Otros aspectos del aprendizaje-servicio conciernen a los efectos del trabajo voluntario de los alumnos en la comunidad y en los profesores. Lo primero ha sido investigado hasta cierto punto (Deeley, 2004), pero sigue siendo un territorio en gran parte inexplorado. Los efectos del aprendizaje-servicio en los profesores es en buena parte un área de investigación no abordada aún. En resumen, las mayores corrientes presentes en la literatura en torno al tema se centran en los beneficios del aprendizaje-servicio de cara a los alumnos, cosa que solo parcialmente y por sus implicaciones, brinda una comprensión de su pedagogía.

El corpus de investigación revela que queda mucho por descubrir en torno al aprendizaje-servicio, como es la naturaleza de su teoría educativa y por tanto su efectividad pedagógica. Buena parte de la escasa investigación sobre el aprendizaje-servicio concierne a estudios cuantitativos que tratan de medir su eficacia. Esto se basa en la premisa de que el planteamiento positivista es el apropiado. El aprendizaje-servicio trata del aprendizaje y de la enseñanza, de personas en circunstancias muy diversas y de experiencias algunas veces nunca vistas e impredecibles. Teniendo estos factores en mente, la investigación cualitativa podría ofrecer una oportunidades de captar con mayor

eficacia los resultados del aprendizaje-servicio, como Butin (2010: 38) ha hecho notar, quien dice que “el aprendizaje-servicio es análogo a la enseñanza y a otros problemas ‘tremendamente’ complejos que exceden a una solución cuantitativa”.

Generalmente se afirma y se acepta que el aprendizaje-servicio se origina a partir de los escritos teóricos filosóficos y educativos de John Dewey (1916: 1938) principalmente, y también a partir de David Kolb (1984). Resulta decepcionante constatar que buena parte de la literatura en torno al aprendizaje-servicio usa citas similares en relación a los cimientos teóricos y aporta pocas evidencias de una indagación diversa o más en profundidad. Puede estar justificado el escepticismo de sus detractores, ya que se enfrentan a un desierto de evaluación crítica y evidencias empíricas que sostengan sus presupuestos en materia de su eficacia. Contextualizar el aprendizaje-servicio partiendo de una perspectiva teórica y crítica brinda un oasis que en gran medida necesitamos y cubre una laguna existente en la literatura (Butin, 2010).

Dado que el objetivo global del libro es brindar una comprensión exhaustiva y crítica del aprendizaje-servicio en la educación superior, es necesario identificar su localización dentro del paradigma de la teoría educativa y cómo esta contribuye a un aprendizaje profundo por parte de los alumnos.

La tarea del siguiente capítulo será trazar un paradigma teórico para el aprendizaje-servicio. Aun así, antes de embarcarnos en este viaje de exploración desde una perspectiva histórica, un vistazo al mapa de ruta planeado revelará que este apartado del libro también visita áreas tales como las definiciones, características, principios y resultados potenciales del aprendizaje-servicio.

## Contexto histórico

---

En la educación superior, un curso de aprendizaje-servicio requerirá que los alumnos sirvan a su comunidad durante un periodo de tiempo estipulado; por ejemplo, durante unas horas a la semana que coincidan con la duración del curso académico, que puede ser de un semestre o puede que se prolongue más. Por tanto, podría argumentarse que el voluntariado de los alumnos no es esencialmente voluntario. Las actividades de los alumnos en las prácticas comunitarias son, de todos modos, similares al trabajo voluntario en tanto que no son remuneradas y se perciben como un “servicio” dotado de sentido con un propósito altruista.

El voluntariado no es un concepto nuevo. En Gran Bretaña, especialmente durante el siglo XIX, la filantropía y el humanitarismo fueron factores esenciales para el sostenimiento de las asociaciones caritativas. Dada la filosofía predominante propia del momento, consistente en el *laissez-faire*, el gobierno no intervenía en el bienestar de sus ciudadanos. Los efectos de la industrialización, la posterior urbanización y las dos guerras mundiales contribuyeron al crecimiento de la ideología del colectivismo. Este crecimiento o momento alcanzó su cenit al final de la segunda guerra mundial y lo demostró la

instauración en la postguerra del estado del bienestar.

A la idea de un estado del bienestar global diseñado para cuidar de sus ciudadanos “desde la cuna hasta la tumba” le siguió la guía de las recomendaciones publicadas en el bando del *Social Insurance and Allied Services* (HMSO, 1942), también conocido como el informe Beveridge<sup>1</sup>. La visión de Beveridge de una “buena sociedad” se reflejó en un sistema de bienestar universal brindado y gestionado por el estado. Se puede argumentar que, de forma no intencionada, esto también resultó en una necesidad menos urgente de voluntariado. Irónicamente, el voluntariado ganó en significación en la Gran Bretaña del siglo XXI, una corriente que bien puede haber germinado tras los recortes al estado del bienestar realizados en el siglo XX, implantados durante los años de Thatcher.

Desde entonces el papel del estado ha cambiado, de modo que ya no es el principal dador de servicios sociales en el Reino Unido. En su lugar ahora hay una economía del bienestar mixta, con un papel más amplio del sector del voluntariado como fuente de provisión de prestaciones sociales. Aunque el sector del voluntariado tiene empleados remunerados, una de sus características definitorias es la de contar con trabajadores voluntarios no remunerados. En consecuencia, se puede sostener que, en el Reino Unido, hay crecientes oportunidades para que las personas participen en el sector. Así, parece que el aprendizaje-servicio encaja apropiadamente con este nuevo espíritu de la época.

Se puede afirmar que para sostener una sociedad civil existe la necesidad de nutrir las virtudes y la participación cívicas. De hecho, la apatía del votante resultó evidente en el “declive de la participación en las elecciones; un 59% en las elecciones generales del 2001 (por debajo del 24% entre votantes de 18 a 24 años de edad)” (Greenwood y Robins, 2002: 510), y el temor por el declive del capital social en los Estados Unidos (Putnam, 2000) puede bien convertirse en un problema inminente para los británicos. Fomentar el compromiso cívico a través de la educación puede contribuir a brindar una solución. Por ejemplo, el Partido Laborista hace hincapié en la relevancia de la ciudadanía activa, que puede ser alimentada a través de la educación. El documento *Report of the Commission on Citizenship* (1990: 15, xviii) ya incorporaba la “Educación para la ciudadanía” y recomendaba “que el estudio y la experiencia de la ciudadanía deben ser parte de la educación de todo joven... que cada autoridad educativa local revise la gama y el tipo de apoyo disponible para el trabajo comunitario y las actividades ciudadanas, particularmente dentro del voluntariado juvenil y la educación para adultos”.

Puede argumentarse que el Partido Laborista, influido por las ideas comunitarias de una “buena sociedad” en la que se defiende el “bien común”, tenía razones tanto políticas como ideológicas para introducir la educación para la ciudadanía como asignatura obligatoria en el *National Curriculum*, que se hizo efectivo en los institutos de Inglaterra en el 2002. A pesar de no estar reconocida como una asignatura propiamente dicha en el currículum de la educación escocesa, resultaba evidente la existencia de una preocupación por la ciudadanía a través de su identificación en tanto que “prioridad” en la *Standards in Scotland's Schools Act 2000*. Es más, el *Education for Citizenship in Scotland Report* (2002) recomendaba un marco nacional para la integración de la ciudadanía en el conjunto del currículum. La política educativa del gobierno del Partido

Laborista era congruente con las recomendaciones de un informe del QCA Advisory Group on Citizenship (1998: 8), conocido más popularmente como el Crick Report, que afirmaba que “hay unos preocupantes niveles de apatía, ignorancia y cinismo en torno a la vida política y pública y también en cuanto a la implicación en los asuntos vecinales y de la comunidad”.

Macfarlane (2005: 298) añadía que “la preocupación en torno a la alienación de la juventud respecto a los procesos democráticos ha conducido, al menos en parte, a la introducción de la educación para la ciudadanía en la escuela”. Partiendo de esta base, el gobierno de coalición en 2010 persistió en el enfoque en la ciudadanía en las escuelas y en su mensaje en pro de una “Gran Sociedad”, animando a los jóvenes a contribuir al “bien común” participando activamente en sus comunidades por medio del trabajo voluntario. Esto tiene una serie de implicaciones intrínsecas para la educación superior.

El rostro de la educación superior ha cambiado drásticamente a lo largo de los años debido a la “masificación” posterior a la activación, por parte del Partido Laborista, de su compromiso para aumentar el número de jóvenes presentes en la educación superior hasta llegar a un 50% en 2010 (*Labour Party Manifesto*, 2005). En consecuencia, el propósito y la naturaleza de la educación superior se ha alterado. En 1997, el National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE), también conocido como el Dearing Report, recomendaba el desarrollo de la empleabilidad o las competencias transferibles, y una participación más activa en la comunidad. Esto, afirma el informe, “puede alcanzarse a través de la experiencia laboral, la implicación en las actividades de los sindicatos de estudiantes o el trabajo en entornos comunitarios o de voluntariado” (NICHE, 1997, apartado 9.26). Por medio de la implicación activa en comunidades locales a través de actos de voluntariado, los jóvenes puede que no solo contribuyan al bien de la sociedad, sino que también desarrollen sus propias capacidades, que encajarán más tarde con su empleo. Puede argumentarse, por supuesto, que también es bueno para la sociedad en el sentido de que fortalece la fuerza de trabajo. Un ejemplo específico del modo en que esto puede llevarse a cabo es un proyecto en Escocia que empezó en 2007, llamado *Aiming University Learning @ Work*, dirigido por la University of Glasgow en colaboración con la University of St. Andrews y la Glasgow Caledonian University.

Un ejemplo más general del modo en que se pueden satisfacer estas metas es a través del aprendizaje-servicio. Como afirma Annette (2000<sup>a</sup>: 117), “Una manera importante para que los alumnos puedan desarrollar sus competencias clave a través de la experiencia laboral y comprendan de modo experiencial la educación para la ciudadanía es a través del aprendizaje-servicio”. Teóricamente, podría parecer que el aprendizaje-servicio es congruente con las metas de la política educativa actual y que el objetivo último es capacitar a unos ciudadanos universitarios comprometidos y activos.

El aprendizaje-servicio implica la participación comunitaria, y por tanto brinda una oportunidad para su desarrollo: “una de las mejores maneras de poner en práctica las teorías de la ciudadanía es a través del trabajo voluntario en la comunidad” (QCA, 1998: 61).

Desde una perspectiva de políticas públicas, la ciudadanía es una cuestión importante

que, si se nutre y se desarrolla, puede contribuir a una sociedad más civilizada. Desde los inicios de su gobierno, Blair promovió el “activismo cívico”. Dijo que “las comunidades fuertes dependen de valores compartidos y un reconocimiento de los derechos y deberes de la ciudadanía; no solo el deber de pagar impuestos y obedecer la ley, sino la obligación de educar a los niños como ciudadanos competentes y responsables” (Blair, en Chadwick y Heffernan, 2003: 131). De todos modos, podría argumentarse que una política en pro de la educación para la ciudadanía va en interés del estado y puede ser una forma de control social. Por otro lado, puede ser percibido como algo que va en interés del ciudadano en una sociedad civil en la que sus miembros puedan desarrollar entre sí elevados niveles de confianza. Según Fitzpatrick (2005: 61), hay mayor estabilidad en comunidades con una confianza elevada, mientras que hay “elevados niveles de estrés, delitos, aislamiento y descortesía” en comunidades con niveles más bajos de confianza. Que el compromiso comunitario o la educación para la ciudadanía conduzca a la construcción de confianza es debatible. Sin embargo, el aprendizaje-servicio, que implica el trabajo comunitario, puede entenderse como una forma de “activismo cívico”. Ciertamente, en la literatura existente se identifica como una forma de educación para la ciudadanía, o al menos se ha interpretado como una contribución en pro de estimular a los jóvenes a abrazar un compromiso civil.

En este sentido, por tanto, el aprendizaje-servicio puede contemplarse como una útil herramienta educativa que puede contener, de forma subyacente, planes políticos. De hecho, en algunos países europeos, se presupone que la educación para la ciudadanía es usada deliberadamente para inculcar determinadas creencias que garanticen la estabilidad social y el control (Dimitrov y Boyadjieva, 2009). Irónicamente, si es empleado como educación para la ciudadanía, puede tener el efecto opuesto porque, como consecuencia de su pensamiento crítico y acción crítica, es posible que los alumnos desafíen el control del estado.

La idea de abordar la “recesión social” a través de la práctica educativa centrada en el compromiso cívico y comunitario no es nueva, ni tampoco es exclusiva del Reino Unido. Cómo preparar lo más efectivamente posible a los alumnos para una “ciudadanía comprometida” ha sido una cuestión prominente en los Estados Unidos durante varias décadas (Caron et al., 1999). Lisman (1998: 23) afirma que “se ha difundido el apoyo del aprendizaje-servicio como una de las maneras de promover las virtudes cívicas necesarias para crear una sociedad más civilizada”. Se afirma que el aprendizaje-servicio es un método de compromiso cívico y “una de las estrategias más importantes para hacer realidad el ideal de un campus comprometido” (Hollander y Hartley, 2003: 310). Putnam (2000: 405), en sus recomendaciones para la renovación cívica, también se refiere al aprendizaje-servicio como una manera de alcanzar esta meta. Asegura que los programas de aprendizaje-servicio pueden “mejorar el conocimiento cívico, la eficacia ciudadana, aumentar la responsabilidad social y la autoestima, enseñar habilidades de cooperación y liderazgo e incluso... reducir el racismo”.

El reconocimiento de que el servicio a la comunidad es beneficioso resultó evidente con la fundación del Voluntary Services Overseas (VSO)<sup>2</sup> durante el clima del consenso

de postguerra en torno al estado del bienestar.

En una carta al *The Sunday Times* en marzo de 1958, Alec y Moira Dickson subrayaron los beneficios que tiene para los jóvenes este tipo de voluntariado durante el año sabático que precede a su entrada a la universidad en los países anglosajones. Se creía que este tipo de experiencia sería de enorme beneficio educativo para ellos, además de serlo para los receptores del servicio. Según Tonkin (1998: 1-2), Alec Dickson no diferenció “entre experiencia y educación, y creía que una y otra pueden y deben servir de fundamento mutuo”. Este concepto recoge la esencia del aprendizaje-servicio. Aunque el VSO se originó en Gran Bretaña, se puede argumentar que la idea del voluntariado internacional se hizo más popular en Norteamérica, con la posterior introducción de los Peace Corps por parte del presidente John F. Kennedy y que se recogió en una ley, la *Peace Corps Act* (Ley Pública 87-293), en 1961.

Tonkin (1961: 2) afirma que los efectos de la guerra de Vietnam y la politización de la educación condujeron a unos cambios en el currículum de la educación universitaria en Norteamérica que hicieron que fuera relevante para un mayor número de alumnos. Dice que “las universidades y colleges empezaron a dar créditos por una formación educativa no convencional”. Además, se afirma que “el aprendizaje-servicio se forjó en el fragor del movimiento por los derechos civiles” (Butin, 2010: 152).

Más tarde, en 1985, se inició el programa nacional *Campus Compact* en Estados Unidos. La meta era promover el compromiso cívico de los alumnos a través del trabajo voluntario. El crecimiento de este movimiento se hizo muy vasto, y actualmente participan en el Campus Compact “alrededor de 1.100 directores de colleges y universidades, que representan (aproximadamente) a cinco millones de estudiantes”. La popularidad del compromiso y el servicio a la comunidad fue incorporado en mayor medida en las políticas públicas americanas gracias a las siguientes leyes: la *National and Community Service Act*, en 1990, y la *National Service Trust Act* en 1993.

Descrito como un “movimiento de reforma” (Lisman, 1998: 24), el aprendizaje-servicio pasó a formar parte del currículum de la educación secundaria y universitaria americana y sigue siendo popular (Billig, 2001). Tal es la creencia en que resulta en virtudes cívicas entre los jóvenes que “varias ciudades, tales como Chicago y Filadelfia, fomentan, o de hecho dictan, que se realice aprendizaje-servicio” en las escuelas (Billig, 2000: 659).

Más recientemente, el presidente de Estados Unidos, Obama, y la *Serve America Act*, del 2009, han fomentado activamente el voluntariado y el aprendizaje-servicio. Muchas universidades que son miembros de Campus Compact incluyen el aprendizaje-servicio como parte de su currículum central en los cursos de grado. De hecho, un informe afirma que “en el 2012 había una media de 66 de estos cursos por cada campus” (Campus Compact, 2013).

En Gran Bretaña, la historia es en cierto modo diferente, aunque ha habido un aumento masivo similar en el número de alumnos universitarios, que empezó particularmente en el periodo en el que el Partido Laborista estuvo en el poder, desde el 1997 a 2010. Esto condujo a un enfoque diferente, no ya en el voluntariado, sino que

ahora se hace énfasis en los cursos que contribuyen a que los alumnos desarrollen competencias genéricas y habilidades ligadas a la empleabilidad o que sean transferibles al lugar de trabajo. Estas están pasando cada vez más a formar parte de los objetivos de los cursos académicos. Una consecuencia imprevista de ello es que la educación experiencial se está volviendo más relevante.

Algo que se añade a esto fue la introducción por parte del gobierno de coalición en 2011 de un *National Citizen Service* que trata de alentar la responsabilidad social en los alumnos de 16 y 17 años fomentando su participación en trabajo voluntario dentro de sus comunidades locales. Esto es parte de la idea de Cameron de una “Gran Sociedad”, en la que podría argumentarse que el aprendizaje-servicio tiene un nicho. En su papel de educación para la ciudadanía, parecería que el aprendizaje-servicio puede mejorar el sentido de la responsabilidad social y el desarrollo de virtudes cívicas en los alumnos, además de mejorar sus competencias de empleabilidad.

Los tiempos parecen ya maduros para una introducción más amplia del aprendizaje-servicio en el currículum de la educación superior en el Reino Unido, aunque por el momento hay disponibles pocos cursos de aprendizaje-servicio. Aun así, es imperativa una investigación más profunda en torno al aprendizaje-servicio, para justificar el apoyo a este planteamiento pedagógico y, algo que es importante también, para comprender la naturaleza de su eficacia potencial. Esto es especialmente pertinente considerando que el aprendizaje-servicio está también convirtiéndose en un fenómeno educativo global, adquiriendo una creciente popularidad en la región de Asia-Pacífico, por ejemplo. Como hemos mencionado antes, el concepto de servicio y el concepto de aprendizaje se cimentan el uno en el otro de forma mutua y el hecho de que sea beneficioso constituye la piedra angular del mismo. De todos modos, cómo definirlo es una cuestión en la que resuenan muchas voces. Es en este vasto espacio por donde proseguirá ahora nuestro viaje.

## **Definiciones de aprendizaje-servicio**

---

En la literatura existente parece haber una búsqueda inconclusa de una declaración definitiva de lo que es el aprendizaje-servicio, como si fuera un enigma o el “Santo Grial”. No hay un acuerdo universal en torno a una sola definición del aprendizaje-servicio. De hecho, se ha vinculado con una filosofía y una pedagogía, además de ser un curso académico o estudio y una experiencia educativa (Butin, 2010; Deeley, 2010; Kenworthy, U’Ren, 2003; Anderson, 1998; Mendel-Reyes, 1998). Algunos términos que son intercambiables con el aprendizaje-servicio oscurecen maliciosamente el camino hacia un significado definitivo. Los ejemplos de dichos términos comprenden: aprendizaje voluntario en comunidad, aprendizaje basado en la comunidad, aprendizaje basado en el servicio y servicio a la comunidad.

Este último, desafortunadamente, tiene connotaciones negativas en el Reino Unido

porque se aplica comúnmente a un tipo de pena impuesta por las Cortes de Justicia para delitos que no parecen merecer una sentencia de cárcel<sup>3</sup>. Hay otros peligros que también acechan en el camino hacia la destinación de un significado definitivo del “aprendizaje-servicio” a través de la terminología empleada por diversas formas de educación experiencial. Los ejemplos de dichos términos comprenden “voluntariado”, “prácticas”, “prácticas laborales” y “campo de la educación”.

Una explicación básica de cómo difieren estos términos en cuanto a su significado radica por ejemplo en quiénes son los beneficiarios de dicha actividad, el objetivo principal de las prácticas, de los lugares de trabajo, de los cursos vocacionales o profesionales, y el hecho de que el campo de la educación sea en beneficio del alumno. En cambio, el principal objetivo del voluntariado es el beneficio del receptor. El aprendizaje-servicio atraviesa las fronteras porque trata de beneficiar tanto al alumno como al receptor de su servicio en la comunidad (Deeley, 2010; Mendel-Reyes, 1998). Como tal, el aprendizaje-servicio implica reciprocidad (Deeley, 2004), aunque la reciprocidad puede variar en grado (Clayton et al., 2010).

Aunque es necesario tener una comprensión fundamental de lo que significa el aprendizaje-servicio en la teoría y en la práctica, también resulta pertinente señalar que una definición definitiva puede que resulte restrictiva, y como Butin (2010: 17) sagazmente señala, “la exigencia de una certeza en cuanto a su definición tiene el potencial de constreñir más que fomentar las prácticas emergentes” (véase también Butin, 2003). Butin (2005: 98) también afirma que el aprendizaje-servicio es “una pedagogía que está inmersa en las complejidades y las ambigüedades del modo en que llegamos a dotarnos de sentido a nosotros mismos y al mundo que nos rodea”. Es más, la oportunidad para que los alumnos creen su propio conocimiento a través del aprendizaje-servicio implica que algunos resultados pueden ser “no intencionados/imprevistos” (Furco, 2003: 16).

Desde este punto de vista, es comprensible que la diversidad presente en los programas de aprendizaje-servicio sea natural y permita unas ricas y variadas experiencias para los alumnos, así como múltiples beneficios para las comunidades a las que se ofrece el voluntariado.

El aprendizaje-servicio es, en cierto sentido, un término genérico que indica un particular modo de aprendizaje. Conduce en sí mismo a programas idiosincrásicos de estudio que pueden ser inherentemente únicos, al tiempo que mantienen unos lazos comunes con otros programas de aprendizaje-servicio a nivel mundial. Esto hace que las declaraciones definitivas no solo sean difíciles, sino quizás incluso no deseables; y es que la belleza del aprendizaje-servicio reside en su flexibilidad.

Es más útil una amplia declaración que subraye el sentido fundamental del aprendizaje-servicio. Hay bastantes de estas amplias definiciones “paraguas”, que resultan útiles en la búsqueda de su significado. Jacoby (1996: 5) ofrece una amplia definición, y dice que es una “forma de aprendizaje experiencial en la que los aprendices se implican juntos en actividades que abordan las necesidades humanas y de la comunidad y con unas oportunidades estructuradas intencionalmente, diseñadas para

promover el aprendizaje y el desarrollo del alumno”.

De forma similar, Bringle y Hatcher (1996: 221) también ofrecen una definición que afirma que el aprendizaje-servicio es:

Una experiencia educativa vinculada a créditos universitarios en la que los alumnos participan en una actividad organizada de voluntariado que satisface las necesidades comunitarias identificadas y en la que se reflexiona en torno a la actividad, de modo que se adquiera una ulterior comprensión del contenido del curso, una apreciación más global de la disciplina y un mejor sentido de la responsabilidad cívica.

Estas declaraciones demuestran que el aprendizaje-servicio es una combinación dual de aprendizaje académico y de servicio a la comunidad, que se refuerzan entre sí y son mutuamente beneficiosos (Porter Honnet y Poulsen, 1998). Además, Campus Compact (2013) afirma que el aprendizaje-servicio juega un “papel a la hora de educar a los alumnos para la ciudadanía responsable, fortaleciendo a las comunidades y satisfaciendo el propósito público de la educación superior”. Prosiguiendo con esta búsqueda de una comprensión más clara del concepto, resulta útil explorar las características que lo definen.

### **Características del aprendizaje-servicio**

---

Partiendo del apartado previo, resulta claro que las características clave del aprendizaje-servicio son el aprendizaje y el compromiso cívico del alumno. Unidos, estos aspectos vinculan la academia con la comunidad, un factor que será discutido posteriormente en este mismo capítulo. De todos modos, hay varios aspectos del aprendizaje-servicio que pueden ser resumidos por las exigencias de que: el voluntariado esté vinculado con el trabajo del curso, la reflexión del alumno combine el voluntariado con el trabajo de la asignatura, se evalúe el trabajo del curso, pero no necesariamente el voluntariado *per se*, y que este satisfaga las necesidades de la comunidad (Butin, 2003; Pritchard, 2001; Weigert, 1998).

Varios autores reafirman estos factores. Enos y Troppe (1996: 72), por ejemplo, afirman que “la mayoría de los profesores universitarios exigen a los alumnos que realicen un diario y escriban una redacción reflexiva que resuma la experiencia de voluntariado y los conceptos del curso”. En este proceso, es imperativo que los alumnos reconozcan la relevancia de su experiencia práctica de voluntariado en la comunidad para su aprendizaje académico y viceversa (Eyler, 2000). La combinación del trabajo académico del curso y el voluntariado en la comunidad son, por tanto, características esenciales del aprendizaje-servicio (Billig y Welch, 2004). Las conexiones entre teoría y práctica son vitales para el aprendizaje-servicio, y el camino para establecer estos vínculos avanza a través de la reflexión crítica.

Kenworthy-U’Ren (2003: 52) identifica de forma útil varios elementos clave que caracterizan el aprendizaje-servicio: “un enfoque en el aprendizaje del mundo real (...)

unos cimientos basados en el curso (...) reciprocidad entre el alumno y la comunidad; y (...) una reflexión cuidadosamente diseñada”. Para clarificar lo dicho hasta el momento, el aprendizaje-servicio comprende el voluntariado comunitario de los alumnos y su compromiso con la reflexión en torno a dicha actividad, que a su vez implica vincularla con el componente académico del curso.

Hay ulteriores componentes del aprendizaje-servicio que son analizados en la bibliografía existente. Bringle y Hatcher (1996: 221), por ejemplo, hacen referencia a la responsabilidad cívica como otra dimensión del aprendizaje-servicio. Sugieren que el aprendizaje-servicio fomenta que los alumnos se conviertan en ciudadanos responsables, una idea que Campus Compact (2013) refuerza. La idea de desarrollar la “responsabilidad cívica” de los alumnos es uno de los temas recurrentes en la literatura existente en torno al aprendizaje-servicio. Esto se apoya en la afirmación de que el aprendizaje-servicio en la educación superior contribuye al desarrollo de los atributos de los estudiantes universitarios.

Otro tema relacionado con ello es la creación y desarrollo de colaboraciones entre la universidad y la comunidad (Caron et al., 1999; Vernon y Ward, 1999; Jacoby y colegas, 2003). Butin (2003: 1674-1675) enfatiza los objetivos del aprendizaje-servicio en términos de los resultados globales, que comprenden un vínculo entre la universidad y la comunidad y en general el “fomento de una ciudadanía más activa”. Ahí radican las agendas políticas e ideológicas, porque está presente el objetivo último de la promoción de una “sociedad más justa”.

Mendel-Reyes (1998: 37) argumenta que el aprendizaje-servicio implica de forma inherente la ciudadanía, y dice que “a través del aprendizaje-servicio, los alumnos mejoran sus habilidades para participar en la deliberación democrática”. Hollander y Hartley (2003: 310) se hacen eco de esta perspectiva planteando una pregunta retórica: “¿Qué mejor manera de reafirmar el papel del aprendizaje-servicio en la educación superior que dedicándola al propósito de renovar nuestra democracia?”. Resulta interesante que se subrayen la equidad y la democracia en relación al aprendizaje-servicio, aunque exista la premisa de que estos factores no son solo aplicables fuera del aula. De todos modos, las investigaciones más recientes allanan el camino para incorporar estos factores dentro de la estructura pedagógica del aprendizaje-servicio y a través de los métodos colaborativos y sumativos de evaluación (Deeley, 2014).

Hasta ahora, parece evidente que el aprendizaje-servicio se corresponde con un plan más amplio en pro del cambio social. De hecho, de la acción que se adopta con este propósito Cipolle (2010: 5) afirma que es “crítica” y “un subconjunto distintivo del aprendizaje-servicio”, haciéndose eco de la visión de Mitchell (2008), que distingue entre modelos de aprendizaje-servicio “tradicionales” y “críticos”.

No es inusual que la educación se emplee con fines políticos, de hecho, se ha afirmado que toda la educación es política (Freire, 1970). McLaren (2003: 178) es explícito en su visión de que “las escuelas deben convertirse en sedes para la producción tanto de conocimiento crítico como de acción sociopolítica. Cualquier institución que sea merecedora del título de “escuela” debe educar a los alumnos para convertirse en agentes

activos para la transformación social y la ciudadanía crítica”. Esto se hace eco de la pedagogía crítica desarrollada por Freire (1979), que será discutida en el siguiente capítulo. Mendel-Reyes (1998: 32) también cree que la educación puede instigar tanto el cambio individual como político, y en ello el aprendizaje-servicio tendría un papel clave a la hora de “revitalizar la educación para la ciudadanía y la ciudadanía misma”.

Esta perspectiva se puede interpretar como que la academia beneficie a la comunidad y por tanto “sirva a necesidades sociales” (Anderson, 2005: 38) brindando una educación que capacite para la responsabilidad cívica. Estas ideas también son asumidas por otros (Bingle y Clayton, 2012; Rubin, 2000; Weigert, 1998) e interpretada como una perspectiva “cultural” del aprendizaje-servicio (Butin, 2010: 9).

Algo intrínseco a esta agenda cívica es el hecho de que haya metas subyacentes e implícitas. En todo caso, no está claro si la perspectiva sociopolítica es un añadido opcional a las metas del aprendizaje-servicio, si el aprendizaje-servicio ofrece un vehículo conveniente para una agenda sociopolítica o si este tipo de aprendizaje se convierte, naturalmente, en un aumento de la conciencia o actividad sociopolítica de los alumnos. Sin embargo, Butin (2010: 10) observa que el aprendizaje-servicio alberga una perspectiva “política”. Cuando el aprendizaje-servicio es percibido como algo que incluye unas metas radicales o “subversivas”, puede que esta agenda potencial haga que su introducción más generalizada en un mayor número de instituciones más tradicionales de educación superior genere resistencia.

## **Principios del aprendizaje-servicio**

---

Para hacerse una idea más en profundidad de lo que implica el aprendizaje-servicio, es útil explorar sus *principios*, tal y como los categoriza la literatura existente. Igual que otros *movimientos* o conjuntos de ideas, el aprendizaje-servicio ha sido recogido en una serie de principios, que normalmente se presentan como listas numeradas. No hay duda de que esto tiene cierto valor, porque los principios pueden ofrecer una guía para quienes practican el aprendizaje-servicio, ofreciendo definiciones teóricas y en relación a unas buenas prácticas. Esto puede interpretarse como algo que recoge una perspectiva “técnica” del aprendizaje-servicio (Butin, 2010: 8).

El Wingspread Special Report (Johnson Foundation, 1989: 2-3), por ejemplo, identificó diez principios en tanto que criterios para los programas de aprendizaje-servicio. Uno de estos principios afirma que el aprendizaje-servicio efectivo “brinda oportunidades estructuradas para que las personas reflexionen críticamente en torno a su experiencia de voluntariado”. De forma similar, la National Society for Internships and Experiential Education (NSIEE) compiló una lista de diez principios de buenas prácticas que incluyen una referencia a “unas metas claras en materia de voluntariado y aprendizaje para todos los implicados” y “para programar la participación de diversas poblaciones” (Kendall y colegas, 1990: 37-55). Resulta interesante que no se haga

ninguna mención a la responsabilidad cívica, a la ciudadanía o al desarrollo de la conciencia sociopolítica de los alumnos”. Desde otra perspectiva, Sigmon (1990: 57) ofrece un conjunto de tres principios, que son “aquellos que sirven como control del servicio prestado (...) Quienes realizan el voluntariado se vuelven más capaces de servir y ser servidos por sus propias acciones (...) Quienes realizan el voluntariado son también aprendices y tienen un control significativo sobre lo que se espera que aprendan”. Esto trae consigo otra dimensión del sentido del aprendizaje-servicio, en la que el acento se pone en el empoderamiento de la comunidad.

Tonkin (1998) brinda una lista de nueve principios del aprendizaje-servicio, que ofrece una perspectiva ulterior de las metas del mismo. Resulta interesante su afirmación de que las personas “que trabajan en un entorno de aprendizaje-servicio se convierten en mejores profesores”. Bowen (2005: 14) se hace eco de esta idea y afirma que “el profesor universitario y los alumnos experimentan los ricos beneficios de enseñanza y aprendizaje que atesoran los participantes del aprendizaje-servicio”, aunque no queda claro cuáles son estos beneficios y cómo se producen. La investigación en esta área particular del aprendizaje-servicio sería beneficiosa y podría servir de base para el desarrollo profesional de los docentes.

Tonkin (1998) también se refiere a la noción de cambio social, afirmando que “los alumnos hacen contribuciones prácticas para aliviar el sufrimiento de los demás y para ampliar las oportunidades con las que estos cuentan”, cosa que se relaciona también con el empoderamiento.

Enos y Troppe (1996) aseveran que el principio básico del aprendizaje-servicio es el servicio de los alumnos a la comunidad y la reflexión en torno al mismo. Tanto la acción como la reflexión son vitales. Mintz y Hesser (1996), por otro lado, hacen hincapié en los principios de colaboración y de reciprocidad en el aprendizaje-servicio. Estos aspectos pueden hacer referencia a las relaciones que conciernen a los alumnos, a los receptores del servicio, a los dadores profesionales del mismo y a los profesores.

A un nivel estructural, ciertamente, el aprendizaje-servicio implica una relación entre la universidad y la comunidad, una cuestión que ha sido investigada de manera crítica por Clayton et al. (2010).

## **Resultados o efectos del aprendizaje-servicio**

---

Podemos llegar a una comprensión más profunda del aprendizaje-servicio examinando sus *resultados o efectos*. Se ha hecho referencia al aprendizaje-servicio en tanto que “herramienta pedagógica” (Kenworthy-U’Ren, 2003) para asegurar la meta de un aumento de la responsabilidad cívica a través del compromiso con la comunidad y el aprendizaje académico. Se afirma que el aprendizaje-servicio aporta un sentido mejorado de la ciudadanía (Deeley, 2007; Butin, 2003; Hollander y Hartley, 2003; Mendel-Reyes, 1998; Bringle y Hatcher, 1996). Otros autores que afirman que los alumnos pueden

obtener mayores logros a través de esta forma de aprendizaje experiencial. Uno de los aspectos es el aumento de las habilidades intelectuales (Deeley, 2007; Tonkin, 2004; Bringle y Hatcher, 1996; Batchelder y Root, 1994). Otros aspectos comprenden: un aumento potencial de la actividad sociopolítica (Cipolle, 2010; Mitchell, 2008; Rocha, 2000; Mendel-Reyes, 1998); un cambio en “las actitudes y valores de los alumnos vinculadas a la diversidad, a la justicia, al cambio social y a la desigualdad” (Bowman et al., 2010, p. 26); y se afirma que se produce un desarrollo personal acelerado (Giles y Eycler, 1994a) que tiene el potencial de producir cambios transformacionales (Deeley, 2010).

Miller et al. (2002: 2000) afirman que “desde un punto de vista teórico, el aprendizaje-servicio podría parecer que facilita no solo el logro académico, sino también el pensamiento crítico, el desarrollo de la personalidad, las relaciones sociales, la autoestima, la ciudadanía y la conciencia cultural”. Bringle y Hatcher (1996: 221) refuerzan esta visión, afirmando que tiene un “impacto positivo en los resultados personales, de actitud, morales, sociales y cognitivos”, una visión compartida por Astin et al. (2000). Además, el aprendizaje-servicio ofrece amplias oportunidades para que los alumnos desarrollen habilidades vinculadas a la empleabilidad y a las competencias propias del titulado universitario.

Los principales efectos del aprendizaje-servicio que han sido identificados en la literatura pueden categorizarse, a grandes rasgos, en tres grupos que veremos a continuación. En primer lugar, los efectos pueden incluir una *mejora en el sentido de la ciudadanía*: un aumento del compromiso cívico y un mayor potencial para la actividad sociopolítica. En segundo lugar, los efectos pueden implicar un *desarrollo intelectual acelerado*. En tercer lugar, se puede producir el *desarrollo personal*.

## **Ciudadanía**

Algo que es relevante en el discurso en torno a la ciudadanía son las virtudes cívicas de la civilidad, la confianza, el interés por lo social, la participación activa y el compromiso. Respecto a todos estos factores, Toole (2001: 57) cree que “la confianza social puede ser particularmente importante para el aprendizaje-servicio. porque es una pedagogía de la ‘relación rica’”, y añade que el aprendizaje-servicio es por tanto una “herramienta potencialmente útil para fomentar una sociedad civilizada”. De hecho, el compromiso cívico y la educación son importantes en el aprendizaje-servicio (Bringle y Clayton, 2012) y este tipo de aprendizaje experiencial puede contribuir positivamente al desarrollo del conocimiento, habilidades, actitudes, comportamiento e intenciones de los alumnos a la hora de convertirse en unos ciudadanos efectivos y comprometidos con lo cívico (Billig y Welch, 2004). Es más, la participación en el aprendizaje-servicio puede fomentar el compromiso de los alumnos con un futuro voluntariado, mucho más allá del término de su curso académico (Deeley, 2007; Kearney, 2004; Eycler, 2000), aunque es válido señalar que puede que los alumnos ya se inclinen por continuar con su

voluntariado antes de que termine el curso (Moely et al., 2008).

El aprendizaje-servicio puede contribuir a lo que se ha denominado como “capital social”, que, según Putnam (2000), está desapareciendo. Butin (2003: 1674) refuerza esta idea diciendo que el aprendizaje-servicio es un “medio para recuperar el compromiso de los jóvenes tanto con los valores académicos como con los cívicos”. Otros estudios también reiteran que uno de los beneficios es la renovación cívica (Butin, 2003; Hollander y Hartley, 2003). Es más, ofreciendo “una oportunidad de examinar problemas vinculados a la justicia social en un contexto del mundo real” (McHatton et al., 2006: 68) el aprendizaje-servicio permite que se dé en los alumnos una mayor conciencia e implicación en la comunidad. De forma similar, Giles y Eyler (1994<sup>a</sup>: 327) consideran a los alumnos que participan en el aprendizaje-servicio como “ciudadanos que participan en la comunidad”. De hecho, el aprendizaje-servicio ha sido denominado como una “pedagogía para la ciudadanía” (Mendel-Reyes, 1998: 34), una visión de la que otros se hacen eco (Kenworthy-U’Ren, 2003; Rubin, 2000; Lisman, 1998). Es más, se asevera que el aprendizaje-servicio puede alimentar la tolerancia racial, así como mejorar la responsabilidad cívica (Howard, 2003).

Algo que ha generado controversia es que el aprendizaje-servicio haya sido percibido como dotado del potencial de generar un aumento de la participación de los alumnos en la actividad sociopolítica. Para algunos de sus detractores, el aprendizaje-servicio puede ser contemplado como una herramienta subversiva y una consecuencia del adoctrinamiento. A diferencia de dichos autores, otros lo perciben como un proceso benigno en pro del aumento de la conciencia crítica de los alumnos. En tanto que el aprendizaje-servicio es en parte responsable de las actividades sociopolíticas de los alumnos, puede percibirse como algo opuesto a la meta de la política educativa cuando esta contiene una agenda de control social (Dimitrov y Boyadjieva, 2009), como se ha mencionado anteriormente. Desde luego y en cualquier caso, puede que los alumnos se sientan inclinados a participar en la actividad sociopolítica, independientemente del aprendizaje-servicio (Dreuth y Dreuth-Fewell, 2002).

De acuerdo a la literatura existente, parece que este planteamiento pedagógico es compatible con los objetivos de la educación ciudadana en tanto que nutre las virtudes cívicas y genera el aumento del compromiso también cívico de los alumnos. De todos modos, un importante incentivo para su introducción en la educación superior es la afirmación de que el aprendizaje-servicio mejora el aprendizaje de los alumnos (Warren, 2012).

## **Desarrollo intelectual**

Un factor vital en el desarrollo de las competencias intelectuales en el aprendizaje-servicio es el pensamiento crítico (Deeley, 2010; Giles y Eyler, 1998; Batchelder y Root, 1994). De hecho, Mendel-Reyes (1998: 37) se refieren al “aprendizaje-servicio” como a “una pedagogía del pensamiento crítico” dotada del potencial de nutrir el aprendizaje

continuado (Rubin, 2000). Vinculando la teoría con la práctica, el aprendizaje-servicio hace que el aprendizaje de los alumnos sea más profundo (Kenworthy-U'Ren, 2003; Eyler, 2000; Piper et al., 2000), también conduce al pensamiento crítico y al análisis de problemas (Kearney, 2004). Miller (1994) explica que estos factores metacognitivos pueden atribuirse a la combinación del análisis, por parte de los alumnos, de conceptos abstractos y contenidos del curso académico vinculado al mismo, con la reflexión crítica de estos en torno a sus experiencias de servicio. De forma similar, Bringle y Hatcher (1996: 221) afirman que los alumnos de aprendizaje-servicio han “mostrado un mayor rendimiento académico en los exámenes”.

El aprendizaje-servicio puede mejorar las habilidades orales y escritas de los alumnos (Howard, 2003; Astin et al., 2000; Mendel-Reyes, 1998; Lisman, 1998) y por medio de métodos de evaluación específicamente diseñados, puede ayudar ulteriormente a que los alumnos desarrollen habilidades para la empleabilidad (Deeley, 2014), cosa que será abordada en el Capítulo 7.

## **Desarrollo personal**

Hasta aquí se ha sostenido que el aprendizaje-servicio puede mejorar el compromiso cívico y las habilidades intelectuales de los alumnos. Además, afirmamos que el crecimiento personal de los alumnos también puede verse facilitado por el elemento experiencial presente en el aprendizaje-servicio, ya que puede facilitar el papel que juega la emoción en el aprendizaje (Langstraat y Bowdon, 2011). Esto puede conducir al crecimiento personal, cosa que es resultado de la combinación de “[factores] cognitivos y (...) afectivos” (Butin, 2005: vii).

Numerosos estudios han afirmado que el aprendizaje-servicio nutre el desarrollo social y personal de los alumnos (Deeley, 2010; Kearney, 2004; Astin et al., 2000; Billig, 2000; Eyler, 2000; Mendel-Reyes, 1998; Driscoll et al., 1996). Hay varios factores existentes en relación al desarrollo personal o de los atributos del titulado universitario. Eyler (2000), por ejemplo, cree que el aprendizaje-servicio tiene un impacto positivo en las habilidades interpersonales. También puede mejorar la efectividad de la comunicación y la interacción social de los alumnos [y] la toma de decisiones” (Kearney, 2004: 9).

A través del aprendizaje-servicio puede producirse una mejora de la autoconfianza, la autoestima, las habilidades de liderazgo y la conciencia social (Howard, 2003; Lisman, 1998; Batchelder y Root, 1994).

Pero existe el riesgo de que el aprendizaje-servicio pueda perder su credibilidad por una carencia de evidencias empíricas que apoyen estas afirmaciones y que por tanto se convierta en un “mantra win-win” (Butin, 2003: 1679). También hay una falta de crítica en las premisas que marcan que el aprendizaje-servicio es invariablemente beneficioso para los alumnos; que ellos están intelectualmente listos para este tipo de experiencia de aprendizaje (Perry, 1999); y que es siempre una experiencia positiva.

En general, en la literatura existente, hay una escasez de análisis críticos de los

aspectos más difíciles o negativos del aprendizaje-servicio, aunque algunos arrojan luz sobre aquellos que potencialmente están más a la sombra (Deeley, 2014, 2010; Jones et al., 2005; Jones, 2002).

## **Aspectos negativos**

Con cinismo, Lally (2001: 55) dice que “los elogios conferidos al aprendizaje-servicio por parte de sus defensores abarcan de lo estético a razones de peso, de lo moral a lo cerebral”. Pero existen otras perspectivas críticas del aprendizaje-servicio (Deeley, 2014, 2010; Jones et al., 2005; Jones, 2002).

Jones (2002) revela un aspecto negativo del aprendizaje-servicio y desafía las afirmaciones de la inevitabilidad de sus beneficios. Jones et al. (2005) examinan ulteriormente esta cuestión y afirman que no todos los alumnos, inevitablemente, se benefician de la participación en el aprendizaje-servicio. Describen su aspecto negativo en términos del “lado oculto” del aprendizaje-servicio y lo ilustran por medio de la resistencia de los alumnos, que abarca desde el estar descontentos hasta el erigirse como “resistentes activos”. La raíz del problema reside en las dificultades que los alumnos experimentan al tratar de establecer vínculos entre la teoría académica y el “mundo real”. Como resultado, pueden sentirse frustrados con su difícil tarea y rechazar el conjunto del aprendizaje-servicio. Jones et al. (2005) atribuyen esta resistencia de los alumnos a los retos intelectuales que supone el aprendizaje-servicio.

Es posible que este tipo de alumnos no tengan un nivel cognitivo apropiado (Perry, 1999) para el tipo de aprendizaje que conlleva el aprendizaje-servicio. En este caso, puede ser más apropiado realizarlo con alumnos de cursos académicos superiores. Paradójicamente, la resistencia del alumno puede ser interpretada como una forma de compromiso (Cooks y Scharrer, 2006) y la resistencia que emerge de las experiencias negativas de voluntariado de los alumnos se ha transmutado en experiencias positivas de aprendizaje (Deeley, 2007). Los estudios de Jones (2002) y Jones et al. (2005) brindan una perspectiva crítica, reconociendo que no todos los alumnos necesariamente se benefician del aprendizaje-servicio. También demuestran que los resultados de este no siempre pueden predecirse, cosa que es un aspecto destacado ejemplificado y corroborado por Deeley (2010).

## **Conclusión y resumen del capítulo**

---

Este capítulo ha contextualizado históricamente el aprendizaje-servicio, ha examinado sus características fundamentales y principios, y ha explorado resumidamente sus resultados potenciales.

Es evidente que hay muchas reivindicaciones de los beneficios del aprendizaje-

servicio; de todos modos, las espinosas cuestiones del cómo y el porqué esto ocurre no son explícitamente evidentes. Como confirma Mabry (1998: 32) “es poco lo que sabemos de las prácticas que contribuyen a estos resultados”. Esto es reiterado por Billig y Eyler (2003: 259), quienes dicen que el aprendizaje-servicio no se “maximiza” “porque a menudo la teoría del aprendizaje no está bien articulada o no es entendida por parte de los profesionales del aprendizaje-servicio”. Hay pocas evidencias convincentes de su eficacia, particularmente a la luz de la diversidad de programas de aprendizaje-servicio y las inherentes variables de la experiencia de voluntariado. Se ha reconocido la falta de una teoría creíble que subyazca a la eficacia del aprendizaje-servicio (Warren, 2012), pero la preocupación presente en buena parte de la literatura existente se centra en las teorías que pueden ser demostradas de un modo científico, aplicando métodos de investigación cuantitativos. De todos modos, se puede argumentar que cuando los sujetos atienden a las iniciativas educativas, los métodos de investigación cualitativos o mixtos que emplean planteamientos cualitativos y cuantitativos son más efectivos.

Buena parte de la literatura adscribe el éxito de esta pedagogía a la profundidad o calidad del aprendizaje que incita. Pero la pregunta crucial de cómo tiene lugar el aprendizaje es menos evidente en la literatura existente. Para descubrir las razones que pueden llevar a que el aprendizaje-servicio tenga ciertos efectos en los alumnos, es necesario acudir a otras fuentes y corpus bibliográficos; este será el enfoque del siguiente capítulo.

El aprendizaje-servicio estará en entredicho si los profesores no son conscientes de cómo facilitar mejor el aprendizaje efectivo y qué implica realmente dicho aprendizaje, especialmente en relación a las impredecibles experiencias de los alumnos en las prácticas. A la hora de explicar en detalle las virtudes del aprendizaje-servicio, vale la pena tener en mente que “cualquier teoría y conjunto de prácticas será dogmática si no se basa en el examen crítico de sus propios principios subyacentes” (Dewey, 1938: 10). Llegados a este punto, por tanto, resulta de importancia política recoger el ancla y navegar ahora hacia el Capítulo 3 en búsqueda de un paradigma teórico apropiado que garantice un refugio confiable y válido para el aprendizaje-servicio.

---

<sup>1</sup> Dicho informe sentó las bases teóricas para la instauración del estado del bienestar en Inglaterra, de la mano del gobierno laborista tras la Segunda Guerra Mundial [N. de la Trad.].

<sup>2</sup> Gran organización de voluntariado internacional con sede en multitud de países [N de la Trad.].

<sup>3</sup> Lo mismo puede decirse en el caso de España [N. de la Trad.].

# 3

---

## Paradigma teórico del aprendizaje-servicio

### Introducción

---

El capítulo anterior era un viaje metafórico que exploró diferentes explicaciones del aprendizaje-servicio en un intento por comprender la naturaleza de esta pedagogía. En cierto modo, sería justo decir que el aprendizaje-servicio puede considerarse como un término paraguas que denota diversas y multidisciplinares actividades de aprendizaje que se entrelazan entre sí en base a características comunes y componentes y rasgos clave.

Dichos componentes, dentro de un marco estructurado, invariablemente consisten en: trabajo académico del curso, reflexión crítica, debate en grupo tipo tutoría y escritura de un diario. De todos modos, las experiencias prácticas de voluntariado a menudo están poco estructuradas y el aprendizaje que se deriva de las mismas resulta opaco para los alumnos. Por tanto, es importante que los profesores les faciliten una reflexión estructurada y crítica, porque cuando los alumnos relacionan las experiencias prácticas con los aspectos teóricos del trabajo académico del curso, empiezan a comprender que su voluntariado y el aprendizaje entremezclados se cimentan el uno en el otro.

Se invierte una enorme cantidad de energía en iniciativas de investigación que tratan de “demostrar” que el aprendizaje-servicio es una pedagogía efectiva que puede alcanzar los diversos resultados de aprendizaje que pretende. Esta plétora de publicaciones ensalza los resultados positivos del aprendizaje-servicio, pero ofrece una explicación muy pobre del modo en que se alcanzan los resultados de aprendizaje (Butin, 2010). Establecer unos cimientos educativos viables para el aprendizaje-servicio puede aclarar el enfoque de este tipo de investigación pedagógica, y lejos de un intento por “demostrar que funciona”, avanzar hacia un planteamiento más sostenible de mejora del modo en que lo logra.

Por tanto, este capítulo parte de un rechazo a un planteamiento positivista y, en cambio, dirige su atención hacia un marco viable para el aprendizaje-servicio que

garantice y justifique su eficacia potencial.

El objetivo es brindar un paradigma teórico bien sustentado para el aprendizaje-servicio basándonos en las múltiples y relevantes teorías existentes. Al hacerlo, este capítulo investiga y expande la lógica educativa y el valor que subyace a la práctica del aprendizaje-servicio. Es un intento de cubrir una laguna en la bibliografía actual, ya que se parte de la normalmente no cuestionada premisa de que el aprendizaje-servicio tiene una única fuente, dado que sus orígenes conceptuales se atribuyen solo e invariablemente a la filosofía educativa de Dewey (Giles y Eyer, 1994b). Esto no significa que neguemos que sus escritos ofrecen unas significativas revelaciones en torno a estas bases educativas. No obstante, y a pesar de su influencia en el aprendizaje experiencial y en el pensamiento reflexivo, Dewey no se refiere al aprendizaje-servicio en sí, y es que este término no emerge hasta 1967. Partiendo de una perspectiva más crítica y un análisis más en profundidad, es posible identificar fuentes ulteriores que contribuyen a las influencias que recibe el aprendizaje-servicio y a su éxito a la hora de facilitarles a los alumnos un aprendizaje profundo. Son estas fuentes las que brindan, junto a la filosofía de Dewey, un paradigma teórico más inclusivo y amplio para el aprendizaje-servicio.

Recoger el razonamiento central y los cimientos teóricos del aprendizaje-servicio contribuirá a sostener su integridad educativa y quizás rescatarlo de su “estatus marginal” (Liu, 1995: 16), en la periferia de la educación hegemónica o, de hecho, de su invisibilidad en muchas instituciones de educación superior del Reino Unido.

La búsqueda de un paradigma teórico para el aprendizaje-servicio empezará en primer lugar con la exploración de la naturaleza de este tipo de aprendizaje y de cómo se produce. El aprendizaje será interpretado aquí como la creación de sentido que parte de la experiencia y por tanto se basará en el constructo personal de un análisis de la teoría. A la luz de esto, primero se explorará una comprensión del modo en que dotamos de sentido a nuestro mundo a través del pensamiento y el lenguaje, basándonos en las ideas de Vygotsky.

La teoría del aprendizaje experiencial y el concepto de un ciclo de aprendizaje experiencial son esenciales para el propósito de este capítulo.

Puesto que el libro concierne al aprendizaje-servicio en el contexto de la educación superior, también es pertinente que la teoría del aprendizaje en adultos esté recogida dentro de este paradigma, así como la noción de aprendizaje colaborativo en un aula democrática. De forma similar, también hay un nicho para la teoría del aprendizaje transformativo en la que los conceptos clave se mezclan con los del aprendizaje-servicio. Los aspectos de la teoría del aprendizaje transformativo serán explorados ulteriormente en el Capítulo 4.

### **Creación de sentido**

---

Se puede argumentar que el sentido es central para la comprensión y el aprendizaje.

De todos modos, el aprendizaje puede ser percibido como la adquisición de datos separados, como defiende el personaje de Thomas Gradgrind en *Tiempos difíciles* (Dickens, 1854: 9). En esta novela, el profesor es descrito como “una especie de cañón atiborrado hasta la boca de realidades y dispuesto a barrer de una descarga a todos los pequeños jarritos lejos de las regiones de la niñez”. La distinción entre un aprendizaje que implica sentido y un aprendizaje que se centra en determinadas piezas de información se ha establecido en términos de la idea de Svensson en relación a los planteamientos holísticos y atomísticos del aprendizaje (Marton y Säljö, 1984). El aprendizaje que implica sentido tiende a ser recordado con mayor facilidad y tiene unos efectos más duraderos (Bligh, 1972).

A diferencia de este, un planteamiento atomístico o superficial del aprendizaje es bastante a menudo una estrategia adoptada para el examen de los propósitos, o, en la metodología de Gradgrind, para la repetición de datos y figuras, como suele ser evidente en el aprendizaje y enseñanza tradicionales. La mayoría de este tipo de conocimientos invariablemente se olvidan tras un determinado lapso de tiempo (Boyatzis et al., en Harvey y Knight, 1996: 152). Estos autores reportan que “pasadas seis semanas del examen, los alumnos habían retenido tan solo en torno al 40 % del material”. De todos modos, el aprendizaje-servicio abraza un aprendizaje holístico del sentido. Una investigación al respecto y en torno a cómo esto contribuye a la creación de un paradigma teórico, debe implicar una exploración preliminar del pensamiento y del lenguaje y resulta vital para la creación de sentido.

## **Pensamiento y lenguaje**

Existe una relación entre el pensamiento y el lenguaje (Dewey, 1933; Vygotsky, 1962). El lenguaje puede ser necesario para el pensamiento o, al menos, para expresar los pensamientos de uno y para comunicarlos a los demás. La comprensión o la creación de sentido implican pensamiento, pero se puede postular que el lenguaje es esencial para este proceso. El pensamiento es amorfo y para dotarlo de sustancia debe ser capturado a través de un medio. El acento aquí se pone en el lenguaje, aunque podría afirmarse que hay varios otros medios, por ejemplo, el arte o la fotografía. Articular el sentido a través de las palabras habladas o escritas implica un proceso de expresión a través del vocabulario de uno. Este puede clarificar u ofuscar la complejidad del sentido, pero también sugiere que el pensamiento y la comprensión pueden verse limitados por la extensión de nuestro vocabulario. Para crear sentido o para comprender, hay una cierta necesidad de combinar el mundo físico con el mundo del pensamiento siempre inconcluso. Aquí es obvia la conexión con el aprendizaje-servicio, en el sentido de que refleja una combinación de esferas materiales y efímeras. Se requiere a los alumnos que reflexionen de forma crítica (cosa que implica el pensamiento efímero) en su servicio a la comunidad (que implica el mundo físico), los vínculos con su trabajo académico asociado (que implica el pensamiento y la teoría efímera) y expresar su comprensión a

través del lenguaje (que implica la comunicación verbal y escrita a través del medio físico).

El aprendizaje, según Dewey (1993: 176), “no consiste en aprender cosas, sino el sentido de las mismas, y este proceso implica el uso de signos, o del lenguaje en un sentido genérico”. Para comprender tenemos que saber, por medio de la experiencia, qué significan determinadas palabras. Las palabras pueden desde luego ser empleadas sin conocimiento de su significado, y de hecho sin ningún sentido en absoluto, de modo que se convierte en una jerga o en mera “palabrería académica” (p. 184). Hay tendencias populares de palabras de moda, por ejemplo, “que no significan casi nada, deliberadamente vagas y carentes de toda ilusión de especificidad” (BBC, 2012).

Elocuentemente, Dewey (1933: 177) dice que esto “aporta arrogancia al concepto de aprendizaje y cubre la mente con un barniz resistente a las nuevas ideas”. Lo que resulta vital en el proceso de aprendizaje, según Dewey, es que los alumnos estén capacitados para crear sentido por medio del lenguaje, vinculándolo con su comprensión de sus propias realidades experimentadas. Desafortunadamente, buena parte de los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación superior frecuentemente descansan sobre la transferencia de datos a través de un formato de clase magistral. Este proceso refuerza la pasividad de los alumnos y les enseña a “vivir en dos mundos separados: el de la experiencia del mundo fuera de la escuela y el otro, el del mundo de los libros y las lecciones” (p. 200).

Aunque el pensamiento requiere lenguaje para dotarse de una forma y modelarse y así poder ser comunicado a los demás, eso no implica necesariamente que el pensamiento requiera lenguaje. De hecho, los niños en etapa pre-lingüística y los animales no tienen lenguaje; tienen pensamientos o procesos de pensamiento experiencial. Resulta interesante que Vygotsky (1962: 126) crea que existen varios planos de pensamiento. Uno de ellos es el lenguaje interno, que puede que sea diferente a la palabra hablada o puede que no. Otro plano es aquel en el que el pensamiento se produce desprovisto de lenguaje. Se puede hacer un esfuerzo consciente por atender a este plano de pensamiento a través de la práctica meditativa, pero comunicar los pensamientos carentes de lenguaje, aun así, requiere del lenguaje o de otro medio. Inevitablemente, esto puede conducir a una comunicación restringida o malinterpretada de la realidad abstracta y amorfa de este plano de pensamiento. Por tanto, el lenguaje no siempre basta para expresar pensamiento porque al capturarlo, el lenguaje confina sus cualidades abstractas en un significado a veces inadecuado o vago. Vygotsky usa una efectiva metáfora para subrayar las dificultades a la hora de comunicar ideas comentando que “la estructura del habla no simplemente refleja la estructura del pensamiento; de ahí la razón por la que las palabras no pueden simular el pensamiento como si fueran un traje hecho a medida”.

Por tanto, pensamiento y lenguaje pueden darse, por diversas razones, por separado. Las conexiones entre pensamiento y lenguaje pueden desarrollarse porque la maduración humana es capaz de hacerse más sofisticada a través del proceso del discurso social crítico y reflexivo. Este es un factor vital y una actividad esencial en el aprendizaje-

servicio. Es esencial que los alumnos vinculen las experiencias de su voluntariado en la comunidad con los demás, en un esfuerzo por dotarlas de sentido en relación y en conjunción con sus pensamientos, reacciones y el trabajo teórico y académico del curso.

Dentro de este contexto, otros alumnos de aprendizaje-servicio pueden ofrecer ideas en relación al sentido brindando diferentes y críticas perspectivas. Como tales, los pequeños grupos de debate pueden nutrir la habilidad de los alumnos para dotar de sentido a sus experiencias. Estos grupos pueden evolucionar hacia comunidades de aprendizaje, en las que puede haber un elevado nivel de confianza y apoyo, y que brinden también unos fértiles cimientos para que germine la amistad entre los alumnos (Deeley, 2010).

Vygotsky cree que los individuos se sitúan al nivel del desarrollo, mientras que tienen, simultáneamente, un grado de potencial que desarrollar ulteriormente. Esto se denomina “zona de desarrollo próximo” (Cole et al., 1978: 84). Afirma que esto es algo único al ser humano y que no lo poseen los animales. Vygotsky explica que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso por medio del cual los niños se adaptan a la vida intelectual de quienes les rodean” (Cole et al., 1978: 88). Cree que la educación debería tener como objetivo brindar a los niños las oportunidades para ejercitarse, metafóricamente, para alcanzar su potencial. De forma similar, el concepto de zona de desarrollo próximo puede aplicarse al aprendizaje de adultos. Es posible que las tutorías interactivas en grupo reducido puedan brindar una oportunidad para crecer dentro de las zonas de desarrollo próximo de los alumnos.

Aunque Vygotsky estaba influido por la teoría psicológica piagetiana del desarrollo infantil, difiere de Piaget en la explicación de la naturaleza de estas etapas. Piaget, por ejemplo, atribuye las etapas universales del desarrollo humano a las necesidades biológicas. En cambio, Vygotsky subraya la importancia de los efectos del entorno social en el desarrollo humano. Combinando e interrelacionando el trabajo académico del curso con la experiencia práctica del servicio a la comunidad, el aprendizaje-servicio combina una interacción entre el paisaje mental abstracto e interno, con el mundo externo y material. Esto refleja la creencia de que el aprendizaje, la creación de sentido y la comprensión implican la interacción entre los individuos y la sociedad. Unidos, conforman un “proceso dialógico” (Cole et al., 1978: 126). El aprendizaje puede ser percibido como un proceso de aculturación porque se sitúa en la cultura y es parte de la misma. Esto sugiere que los seres humanos están sujetos a su lugar en la sociedad, cosa que tiene implicaciones en relación a la historia, la localización geográfica, la clase, el género, la discapacidad, la “raza” y la orientación sexual.

Desde una perspectiva piagetiana, los niños se desarrollan partiendo de una visión del mundo concreta y material, en última instancia avanzando hacia una visión abstracta y constructora. El proceso de aprendizaje concierne a la interacción entre el individuo y su entorno. En otras palabras: el pensamiento abstracto debe vincularse o aplicarse a nuestra experiencia dentro del mundo material para capacitarnos para la construcción de sentido. Dado que nuestra experiencia afecta a nuestro pensamiento, se puede asegurar que los procesos de pensamiento y acción son mutuamente recíprocos. Todo esto es

relevante para el aprendizaje-servicio, ya que los alumnos comparten sus experiencias e ideas en clase. Esto les anima a construir sentido, que puede ser captado en las narrativas que redactan en sus diarios reflexivos.

Aunque Vygotsky examina los procesos psicológicos de los niños, son igualmente aplicables a los adultos, especialmente cuando se refiere a la internalización de los acontecimientos externos. Las experiencias se producen en dos niveles: primeramente, en el mundo físico, social; y, en segundo lugar, en el mundo abstracto y privado de la mente. Nuestros pensamientos se ven influidos por nuestro entorno, o por la sociedad, y se comunican a través de nuestro lenguaje cultural. El lenguaje es una herramienta que se emplea para comunicar nuestros pensamientos y en tanto que es transmitido culturalmente, estamos inevitablemente ligados a sus limitaciones. Burr (1995: 35) refleja esta idea, cuando dice que “la manera en que el lenguaje está estructurado (...) determina el modo en que se estructuran la experiencia y la conciencia”. De acuerdo con esto, Vygotsky afirma que “si uno cambia las herramientas del pensamiento de las que dispone un niño, su mente tendrá una estructura radicalmente diferente” (Cole et al., 1978: 126). Esto es relevante para un paradigma teórico del aprendizaje-servicio, ya que los alumnos están expuestos a un tipo diferente de aprendizaje que puede dar lugar a un aumento de conciencia. En consecuencia, el comportamiento o acción de los alumnos puede cambiar o tener el potencial de producir una modificación en la sociedad. Esto corrobora la noción de que el aprendizaje-servicio puede tener efectos transformativos, no solo en los individuos, sino también en la sociedad.

Algo que hace posible el crecimiento de la conciencia es saber que el pensamiento y el lenguaje se influyen y se transmiten culturalmente. Para explorar ulteriormente este aspecto es útil investigar los conceptos de construccionismo personal y social, que también son relevantes para un paradigma teórico del aprendizaje-servicio.

### **Constructivismo social o socioconstruccionismo**

---

El constructivismo social, o la teoría del constructo social, es un valioso componente dentro del marco teórico del aprendizaje-servicio. Algo que se incluye aquí también es la noción de teoría del constructo personal, que concierne a cómo la gente comprende o dota de sentido sus experiencias personales. Dado que los alumnos tratan de crear sentido partiendo de la combinación de sus experiencias y su trabajo académico de curso a través de la reflexión crítica, resulta evidente que pueden modificar y deconstruir sus ideas de partida sobre sí mismos y su comprensión del mundo.

El construccionismo social concierne a la creencia de que la “realidad” depende del “cristal con el que se mire” en vez de ser un dato independiente. Como afirman Berger y Luckmann (1967: 13), “La realidad se construye socialmente” y, en cuanto tal, se opone al positivismo. A la luz de esta perspectiva, podría considerarse que cada individuo juega un papel primordial en el reparto de la telenovela de su propia mente. Nuestra

comprensión del mundo depende de una miríada de influencias: sociales, culturales, económicas, políticas e históricas.

Vygotsky cree que el aprendizaje se basa en y se produce a través del mundo social y de nuestras interacciones con él. Esto concierne a la noción de no-dualismo, que indica una relación recíproca entre el aprendiz y el entorno. Como asegura Burr (1995: 4), “el conocimiento es sostenido por procesos sociales”, algo que ejemplifica por medio de su transferencia a través del lenguaje. Dado que los individuos nacen en estos procesos sociales con lenguaje ya existente, lo que se aprende en edades tempranas puede internalizarse y por tanto darse por sentado. Como Bourdieu (en Grenfell y James, 1998: 43) explica elocuentemente: “Cuando el *habitus* se encuentra con el mundo social del que es producto, se encuentra a sí mismo ‘como pez en el agua’: no advierte el peso del agua y da el mundo alrededor de sí por sentado”. Se suele asumir que el sentido es compartido y que adoptamos significados que ya han sido dados por fenómenos externos. Aprendemos de los demás, en sociedad, y estamos invariablemente influidos por sus reacciones. En resumen, somos animales sociales.

Partiendo de este aspecto, podemos aprender a tipificar y a estereotipar; nuestras expectativas pueden convertirse en profecías autocumplidas. De hecho, Berger y Luckmann (1967: 48) dicen que “la estructura social es la suma total de estas tipificaciones y de los patrones recurrentes de la interacción establecida por sus medios”. La sociedad por tanto se convierte en nuestra “realidad”. El mundo social, sea como sea, es construido por el ser humano. De forma similar, los individuos pueden proyectar su propio sentido y crear su propia “realidad”. Así, hay un “proceso por medio del cual el mundo socialmente construido es internalizado en la conciencia individual” (p. 91). Esto refleja una dualidad de la conciencia de estar en y con el mundo, a la que Freire (1979) también se refiere. Para mantener un sentido de la “realidad”, se puede argumentar que es esencial la interacción con los demás, cosa que implica que el aislamiento podría inducir a un sentido de irrealidad. Berger y Luckmann (1967: 171) creen que “el mantenimiento de la realidad y la confirmación de la realidad (...) implican la totalidad de la situación social del individuo”, de la que el lenguaje es una herramienta de comunicación esencial. Esto es relevante para el aprendizaje-servicio, ya que los alumnos dotan de sentido sus experiencias individuales en las prácticas a través del diálogo crítico con los demás, en la clase.

Partiendo de este mundo construido socialmente, abundan los constructos personales. Cada uno de nosotros diferencia entre acontecimientos y fenómenos. Como explican Bannister y Fransella (1971: 22), “Cada uno de nosotros vive en lo que en última instancia es un mundo único, porque es interpretado de forma única y así experimentado de un modo único”. De todos modos, si logramos percibir y comprender el mundo verdaderamente desde la perspectiva de otro, entonces nuestro mundo puede transformarse. Bannister y Fransella no están de acuerdo con la teoría piagetiana de las etapas universales del desarrollo humano, por medio de las cuales se construye el mundo, porque esta teoría sostiene un dualismo entre los mundos materiales y conceptuales.

La teoría del construccionismo social y del constructo personal sostiene la creencia en

el no-dualismo, esto es, que el mundo y cómo lo percibimos están interconectados. Podemos, desde luego, alterar nuestros constructos, pero no es una tarea fácil. Kelly (1970: 1-2) se refiere a ello como al “alternativismo constructivo”. Es posible cuestionar nuestras ideas, pero es necesario que los demás nos ayuden en este proceso e “incluso podrá parecer, que las ocurrencias más obvias de la vida cotidiana se transforman totalmente si somos lo bastante imaginativos para construirlas de un modo diferente”. Algo esencial para la tarea de elevar nuestra conciencia y convertirnos en pensadores críticos es cuestionar nuestras ideas preconcebidas tanto en la esfera personal como pública.

El aprendizaje-servicio puede brindar el foro para ello en una búsqueda de sentido, ya que los alumnos comparten sus experiencias de servicio el uno con el otro, debatiendo el trabajo académico del curso. Cuando la teoría y la práctica no se sincronizan, se abre una oportunidad para el aprendizaje. Esto va unido al “desarrollo (que) puede considerarse que se produce, en gran medida, cuando las anticipaciones fracasan” (Bannister y Fransella, 1971: 87). Es la yuxtaposición entre lo que se espera y lo que acontece aquello que puede crear un desequilibrio, una disarmonía o un descoyuntamiento (Jarvis, 2012<sup>a</sup>: 25) que puede generar un momento crítico para estimular el aprendizaje. Momentos como estos pueden ser registrados como “incidentes críticos” en el aprendizaje-servicio y servir a los alumnos como oportunidad para crear sentido, especialmente si estos incidentes son compartidos en el discurso crítico con los compañeros en el entorno de apoyo y emocionalmente seguro de una tutoría reflexiva facilitada por un profesor sensible. Como cree Fransella (1970: 65), “Las expectativas de un grupo pueden actuar como validadoras de los constructos personales de cada individuo”. En términos ideales, esto es parte del proceso reflexivo de las tutorías de aprendizaje-servicio. También constituye un planteamiento holístico, que concierne al conjunto de la persona, cosa que Lave y Wenger (1991, en Brockband y McGill, 2007) denominan como el “proceso de devenir”. Esto resuena en la perspectiva de Barnett (1997), que indica que los objetivos de la educación superior deben alimentar el ser crítico de los alumnos a través de procesos preliminares de pensamiento crítico y acción crítica.

El aprendizaje-servicio exige que los alumnos interactúen con el entorno a través de su servicio a la comunidad y, dada la naturaleza experiencial de este tipo de aprendizaje, les permite contar con la oportunidad de devenir individuos críticos que puedan cuestionar las ideas preconcebidas en sus mundos personal y socialmente construidos. Antes de avanzar para examinar la teoría del aprendizaje experiencial, es pertinente atender a algunos aspectos del aprendizaje colaborativo que pueden nutrir y mejorar los constructos personales y la comprensión de los alumnos.

### **Aprendizaje colaborativo**

---

El aprendizaje colaborativo se refiere a los procesos sociales y democráticos que

acontecen dentro del aula, e implica que se produzca interacción y que alumnos y profesores compartan el poder. Es una forma de aprendizaje activo que es fomentado y sostenido en la educación superior (Cook-Sather et al., 2014; Bovill y Bulley, 2011).

El aprendizaje colaborativo es relevante para un paradigma teórico del aprendizaje-servicio porque los alumnos están necesariamente implicados en un proceso de puesta en común del pensamiento reflexivo dentro de un entorno de tutoría en grupo reducido. En este contexto, el profesor puede adoptar un papel de liderazgo para mantener una estructura para las deliberaciones de los alumnos en el aula. El profesor puede también compartir la experiencia del aprendizaje-servicio participando en el voluntariado junto a ellos, o al mismo tiempo, aunque puede también que otros compromisos laborales se lo impidan.

La colaboración puede adoptar diferentes formas y ser evidente a varios niveles; por ejemplo, puede depender de hasta qué punto el profesor está preparado para abandonar su papel como “autoridad” o “experto”. Está firmemente vinculado a las ideas en torno al aprendizaje activo, la puesta en común y la responsabilidad de los alumnos y, en última instancia, a un aula democrática. Algo integral al aprendizaje colaborativo es la evaluación del alumno, que es un aspecto que se considerará en mayor profundidad en los Capítulos 6 y 7. En el aprendizaje-servicio, el aprendizaje de los alumnos se basa y emerge a partir de su propia experiencia y de los procesos dialógicos dentro de un aula democrática, en vez de partir de la enseñanza formal. Por tanto, el aprendizaje colaborativo juega un papel significativo dentro del paradigma teórico del aprendizaje-servicio.

Para empezar a comprender esto y la importancia del aula democrática, es útil explorar y comparar las implicaciones de la pedagogía tradicional con la progresiva, así como el papel del profesor.

## **Pedagogía tradicional**

D. H. Lawrence (1971: 92) observó críticamente que el propósito de la educación es “hacer avanzar la inteligencia natural del niño; pero lo nuestro es justo lo contrario a hacer avanzar. Es embutir datos cerebrales en la cabeza, y una consecuente distorsión, ahogo e inanición de los centros primarios de la conciencia”. En esta afirmación, Lawrence revela su disgusto por la transferencia didáctica de información de profesor a alumno, o la que Freire (1970: 53) denomina como el “concepto de educación bancaria”. En la educación “bancaria” los profesores depositan información en el banco de conocimientos del aprendiz. El aprendiz realiza retiradas de esta cuenta bancaria de conocimiento cuando lo requiere; por ejemplo, en los ejercicios de evaluación. De forma similar, Dickens (1854: 8) se refiere satíricamente a los niños de escuela como a “pequeños recipientes; las cabecitas que esperaban que se vertiese dentro de ellas el chorro de las realidades, para llenarlas hasta los mismos bordes”. La enseñanza y aprendizaje tradicionales son autoritarios e invariablemente dan por sentado que la

transferencia de conocimiento se produce de un “experto” a un “profano”. El proceso requiere que los “profanos” sean recipientes pasivos de conocimiento, quienes, posteriormente, regurgitan el conocimiento adquirido en tareas académicas, que después son evaluadas por el “experto” para su rigurosa memorización. Este proceso confirma el poder del “experto”. Tradicionalmente, los alumnos experimentan una elección limitada en su currículum, incluso en la educación superior. Aquí, las decisiones se pueden tomar en cuanto a la gama de asignaturas, pero rara vez hay ninguna elección en relación a los materiales educativos, los ejercicios de aula o el tipo de evaluación en la que participarán.

Se puede argumentar que la educación es un proceso social y que la transferencia de conocimiento es una parte tradicional de ese proceso. Como resultado, estamos socializados en nuestra experiencia educativa. Quienes están en el poder pueden crear constructos a nuestra costa, cosa que sugiere que la educación puede ser utilizada como una forma de control social<sup>1</sup>. A través de este género tradicional se pueden incorporar las ideas preconcebidas que conciernen al estatus quo y la internalización de lo que son los comportamientos y creencias socialmente aceptables.

La cultura y la educación unidas juegan un papel de gran influencia a la hora de dar forma a la personalidad de los individuos (Tolstoy, en Spring, 1975). Un aula autoritaria reprime la elección individual en el aprendizaje y el producto es una pasividad aprendida desprovista de originalidad. La educación tradicional puede servir para reforzar las estructuras sociales existentes y mantener la insensibilidad de los individuos en relación a sus generalizadas influencias (Illich, 1971). En este sentido, la educación tradicional puede percibirse como represiva y deshumanizadora.

## **Pedagogía progresista**

En cambio, la educación no tradicional o pedagogía progresista trata de permitir que los aprendices tengan la oportunidad de ser una fuente para su propio conocimiento por medio del aprendizaje activo. El aprendizaje servicio encaja con este modelo, que supone un desplazamiento en relación al modelo didáctico y autoritario del *profesor-en-tanto-que-experto* hacia unos medios de enseñanza y aprendizaje más democráticos y colaborativos en los que los alumnos despiertan de su pasividad inducida. Este despertar ilumina el camino hacia el pensamiento crítico o genera que “piensen fuera de la caja” (Deeley, 2010: 51). Como tal, la pedagogía progresiva puede percibirse como una educación liberadora o emancipadora, en la que aumenta la conciencia y, en última instancia, se puede alcanzar el conocimiento crítico. El amanecer de la conciencia crítica puede brindar un catalizador para el cambio y se basa fértilmente en la praxis, en la que el pensamiento independiente y crítico de los alumnos puede abrir camino hacia la acción crítica, que en última instancia puede dar lugar a cambios sociales.

Como explica Spring (1975: 65) “Una persona que no es consciente de ella misma (...) está completamente impulsada por las fuerzas sociales. Pero la persona que es consciente de estas fuerzas y conoce su naturaleza es capaz de romper con la trayectoria

de la historia y participar en el cambio radical de ella misma y de la sociedad”.

Shor (1992: 195) también cree que la educación progresista produciría cambios en la sociedad. Dice que “el aprendizaje crítico es, por él mismo, una forma de acción social en virtud de su potencial transformador, su cuestionamiento de la cultura dominante dentro y fuera de nosotros”. Las enormes desigualdades serían eliminadas, cree él, como consecuencia del pensamiento independiente y crítico de las personas a través de la educación democrática y progresiva. Shor cree que la educación progresista es empoderadora y la denomina un “paradigma crítico” (p. 200). Implica una interacción más democrática entre alumnos y profesores que la que se halla en la clase tradicional. Se refiere a ella como la “tercera lengua” (p. 260), que, dice, “es una forma alternativa de comunicación en pro del aprendizaje; el modelo dialógico, en su conjunto, es una contra-estructura respecto a la educación tradicional”.

El diálogo entre los participantes en el aula es por tanto un factor esencial en la educación progresista, que tiene, naturalmente, una serie de implicaciones de cara al rol del profesor que, a continuación será discutido en mayor profundidad. Dewey (1938) cree que el material educativo debe formar parte de la propia experiencia de los alumnos. Sea como sea, el elogio crítico de esto solo puede producirse a través del debate con los demás. El diálogo es, por tanto, importante en tanto que crea una red o comunidad de aprendices. Como señala Matthews (2005: 101): “La colaboración pone la voz individual del alumno en contacto con las voces de los demás por medio del diálogo”. Esto aporta a los alumnos la oportunidad de articular y analizar críticamente sus preconceptos. El diálogo también implica escuchar las perspectivas de los demás y así fomentar la apertura mental (Cranton, 2002). Permite a los alumnos tener voz, cosa que, inherentemente, resulta algo empoderador. En conjunto, este tipo de aprendizaje está centrado en el alumno y surge a partir de la experiencia y está intrínsecamente conectado con esta. Según Rogers (1961: 260), esto es de la mayor importancia en tanto que “todo lo que pueda ser enseñado a otro es relativamente intrascendente”.

Dentro de la pedagogía progresista se halla una perspectiva feminista que reconozca e identifique lo personal como político. Como el aprendizaje-servicio ejemplifica, esto implica la experiencia y la dimensión afectiva del aprendizaje. Taylor (2001) cree que los sentimientos son un aspecto importante en el proceso de aprendizaje y que son interdependientes en relación a las dimensiones cognitivas del aprendizaje. De todos modos, esta dimensión tiene tanto aspectos positivos como negativos, ya que los alumnos pueden experimentar incomodidad durante su proceso de aprendizaje experiencial, pero mediante el debate de esta y de otras experiencias personales dentro del grupo reducido de tutoría se permite que emerja la confianza y la amistad. Es este proceso el que puede liberar el poder de la comunidad de aprendizaje y alimentar el proceso de un aprendizaje más profundo.

Una comunidad de aprendizaje o un grupo reducido de tutoría pueden brindar una red de apoyo muy valiosa. Esto ha sido denominado por los alumnos como “un poco un grupo de asesoramiento” (Deeley, 2010: 48), que puede espolear un aprendizaje profundo. Los grupos reducidos de tutoría pueden convertirse en lo que Southern (2007:

335) describe como “comunidades de cuidado que apoyan el descubrimiento de uno mismo a través de las relaciones significativas, la comprensión mutua y la acción colaborativa”.

Queda claro que la educación progresista difiere en gran medida de la pedagogía tradicional porque implica un planteamiento holístico del aprendizaje a través de las dimensiones cognitivas, conativas y afectivas. Esto es potencialmente potente y puede traer consigo efectos transformativos. Es análogo a la creencia de Peters (1967: 8) de que “ser educado no significa haber llegado a destino, sino viajar con una visión diferente”, entendiendo que el aprendizaje es una actividad continuada que brinda una panorámica más rica. La pedagogía progresista implica generar y desarrollar la comprensión por medio de la experiencia dotada de sentido.

La comunicación con los demás es vital para explorar diversas perspectivas, cuestionar ideas preconcebidas y compartir una red de apoyo. El resultado pueden ser unos pensadores independientes y críticos.

El aprendizaje-servicio incorpora fácilmente estos factores dentro de un aula democrática. De todos modos, un aula democrática requiere un planteamiento democrático por parte del profesor, como veremos a continuación.

## **El papel del profesor**

En la educación “tradicional”, el poder reside en el hecho de que el profesor y los alumnos sean recipientes pasivos en su adquisición de datos y en su papel dentro de la relación de enseñanza y aprendizaje. En cambio, un aula más democrática es indicadora de una educación progresista en la que el poder se comparte de una forma más equitativa (Matthews, 2005: 99). Teóricamente, esto permite el desarrollo intelectual de los alumnos, ya que realizan sus propios descubrimientos y construyen significados a través de su propia experiencia. A pesar de los intentos de crear un aula democrática, no puede erradicarse una relación de poder entre el profesor y los alumnos, ya que el profesor es responsable del currículum y de factores tales como los objetivos pedagógicos, los resultados de aprendizaje prefijados y la evaluación. Puede que no sea posible lograr un aula verdaderamente democrática, cosa que es una cuestión problemática y de gran importancia en relación con la evaluación (Deeley, 2014). Esto se debatirá más adelante, en el Capítulo 7.

Los límites del papel del profesor a menudo son impuestos y moldeados por las expectativas de los demás. De hecho, quizás los profesores de hecho no deberían considerar eliminar del todo el poder, sino que más bien puede que sea más beneficioso y realista emplear y utilizar su poder. Negar que el poder existe en el aula no es real; es preferible reconocer el poder por parte del profesor, porque es auténtico (Brookfield, 2013). Hooks (2009: 140) arroja luz sobre este cambio conceptual cuando describe que ella empezó “a comprender que el poder no era en sí mismo negativo. Dependía de lo que yo hiciera con él. Dependía de mi forma de crear, partiendo constructivamente de mi

poder profesional”.

A través del poder encarnado o heredado por el profesor se puede crear un tipo de clase que emule a una democracia de forma tan cercana como sea posible, en la que el empoderamiento del aprendizaje y el “devenir crítico” de los alumnos sean las metas últimas. “La meta de la pedagogía”, afirma Spring (1975: 49), “debe ser el autodesarrollo, en el sentido de que el individuo gane en autoconciencia y en habilidad para actuar”, cosa que se aplica apropiadamente al aprendizaje-servicio. Un aula que sea más democrática que autocrática es un entorno adecuado para alimentar el empoderamiento de los alumnos.

Hay varias prerrogativas para un un aumento de la responsabilidad compartida del aprendizaje en el aula. Una de las más sobresalientes es la perspectiva del profesor, que, irónicamente, denota por sí mismo su poder. Si se quiere que los alumnos se empoderen entonces es importante que se validen sus opiniones (Brookfield, 1998: 285). Por tanto, el empoderamiento de los alumnos significa que el profesor debe compartir su poder y prescindir del manto del autoritarismo y del papel de experto en intercambio por la de facilitador no directivo que es capaz de, metafóricamente, dar un paso atrás para hacer espacio para el aprendizaje autodirigido de los alumnos. Como afirma Heidegger (1968: 15): “No habrá nunca espacio en ello para la autoridad del saberlo-todo o influjo autoritario de lo oficial”. El profesor debe abandonar la barrera protectora del podio de la clase magistral, descender de la tarima para estar al mismo nivel que sus alumnos y estar preparado para asumir diferentes papeles (Shor, 1987), que pueden comprender el de co-aprendiz (Freire, 1970), el de mentor, consejero y tal vez hasta de “trabajador social” (Illeris, 2004: 88). Si las experiencias de un alumno resultan incómodas para el proceso de aprendizaje o traen consigo cambios dramáticos en su comprensión del mundo (Mezirow, 1978) cumplir un papel de apoyo será de particular importancia.

La pedagogía progresista implica la adopción de un planteamiento del aprendizaje centrado en la persona y requiere que el profesor comparta algo de poder y control con los alumnos. En el aprendizaje-servicio, la posición del profesor se ve alterada de forma intrínseca cuando los alumnos están en las prácticas, implicados en las actividades de trabajo voluntario. El profesor tiene poco o ningún control sobre las experiencias de voluntariado de los alumnos en la comunidad y por tanto implica asumir riesgos en relación a lo que los alumnos aprenden. Inevitablemente, esto exige un planteamiento diferente en materia de las expectativas que el profesor tiene acerca del aprendizaje de sus alumnos. Roger y Freiberg (1994: 153) ofrecen alguna idea en relación a este planteamiento, afirmando que “el aprendizaje significativo descansa en ciertas cualidades ligadas a la actitud, que se hallan en la relación personal entre el facilitador y el aprendiz”. Estas cualidades comprenden la autenticidad del profesor y su capacidad para la empatía, la comprensión y la validación de las experiencias y el aprendizaje de los alumnos. Estos son los cimientos de la confianza.

En el aprendizaje-servicio, estos atributos son absolutamente esenciales para nutrir la reflexión crítica y honesta de los alumnos en el aula. Hayes y Cuban (1997: 78) debaten el papel del profesor en el aprendizaje-servicio, que se incluye sin duda dentro del

paradigma de la democracia. Ellos se refieren al aprendizaje-servicio como a una “pedagogía de frontera (que) trata de transformar las relaciones de poder y contribuir a una sociedad más democrática”. Es importante recordar que a pesar de que el aprendizaje-servicio brinda el entorno para que esto ocurra, si lo hace o no, depende de los profesores y de lo preparados que estén para compartir el poder.

La pedagogía progresista, el aprendizaje colaborativo y un aula democrática son todos ellos importantes aspectos dentro del paradigma teórico del aprendizaje-servicio. Algo que se añade a esto es otro aspecto fundamental del aprendizaje-servicio: la teoría del aprendizaje experiencial.

## **El aprendizaje experiencial**

---

Reflejando la polarización del aprendizaje atomístico y holístico tal y como los denominábamos antes, Bateson (1973, en Brockband y McGill, 2007) diferencia entre modelos de aprendizaje. En primer lugar, hay un método tradicional de enseñanza y aprendizaje dominado por la autoridad y el poder del profesor. El conocimiento es transferido por y partiendo del profesor hacia los alumnos, que siguen siendo receptores pasivos. Este es el otro extremo atomístico del espectro de aprendizaje.

De forma alternativa y conduciendo a un planteamiento más holístico, hay un modelo que implica que los alumnos sean conscientes de su aprendizaje y de cómo aprenden.

Otro modelo de aprendizaje, que está firmemente cimentado en el extremo holístico del espectro del aprendizaje, implica la participación e interacción más activa de los alumnos con el ambiente. Este último modelo incluye el aprendizaje experiencial.

El aprendizaje experiencial es holístico en tanto que implica al conjunto de la persona en el proceso de aprendizaje. Aquí, hay diferentes áreas de aprendizaje (Bloom, 1956; 1964, en Brockbank y McGill, 2007). En primer lugar, existe un *área cognitiva*, e implica el desarrollo intelectual del alumno. En segundo lugar, hay *un elemento conativo*, que implica la acción o el desarrollo de habilidades. En tercer lugar, hay una *dimensión afectiva*, que implica el papel que juega la emoción en el aprendizaje y en el desarrollo personal.

El aprendizaje experiencial puede ser definido como “el proceso de creación de sentido del compromiso activo entre el mundo interior de la persona y el mundo exterior del entorno” (Beard y Wilson, 2006: 19), que indica un vínculo teórico con el aprendizaje-servicio. Según Kolb (1993: 138), el aprendizaje experiencial brinda una “perspectiva holística e integradora del aprendizaje que combina experiencia, percepción, cognición y comportamiento”.

El término aprendizaje experiencial es, de todos modos, un término amplio, que comprende varias actividades. Es de utilidad la identificación de Weil y McGill (1989: 4) de diferentes tipos de aprendizaje experiencial, a través de sus cuatro “pueblos”. El primer “pueblo” comprende el aprendizaje previo, que no ha sido evaluado con

anterioridad, y que se emplea para la acreditación en la educación en un periodo posterior. El segundo “pueblo” también comprende el valor del aprendizaje previo en el sentido de que se puede construir sobre él y ser ampliado ulteriormente en relación a las experiencias prácticas. Es posible que un ejemplo de este “pueblo” pueda comprender el desarrollo profesional continuo para aprendices adultos.

Un tercer “pueblo” que Weil y McGill describen es uno en el que el aprendizaje experiencial es “la base para el aumento de la conciencia de grupo, la acción comunitaria y el cambio social” (1989: 12). Esto es similar a la noción de la pedagogía crítica, que será explorada en el siguiente capítulo. El aprendizaje-servicio tiene un hogar dentro de este “pueblo” en particular, aunque también se extiende a lo largo del camino que conduce a otros “pueblos”. Finalmente, un cuarto “pueblo” de aprendizaje experiencial concierne al desarrollo personal que hace hincapié en el uso terapéutico de experiencias pasadas como base para la acción futura efectiva. Estos “pueblos” o modelos de aprendizaje experiencial no están aislados entre sí, sino que son mutuamente exclusivos.

## **La filosofía educativa de John Dewey**

Es pertinente abordar un examen más detallado del aprendizaje experiencial a través del prisma de la filosofía educativa de Dewey (1933: 211). Él critica la reproducción acrítica de conocimiento y cree que los alumnos deben aprender a resolver problemas de modo competente o desarrollar una “actitud de la mente que conduzca al buen juicio”. La educación debe alimentar el pensamiento independiente y crítico, y la mejor manera de lograrlo, según Dewey, es a través de la experiencia. Esta idea es compatible con las ideas del no dualismo y del construccionismo social, como se ha analizado anteriormente. Del mismo modo que en el aprendizaje, Dewey cree que la experiencia puede ser tanto activa como pasiva. De forma similar, el aprendizaje activo implica motivación y acción, mientras que el aprendizaje pasivo requiere poco esfuerzo. Dewey (1916) explica que aprender de la experiencia implica establecer un vínculo activo entre el comportamiento y sus consecuencias. Es una actividad que está en oposición directa con el modelo tradicional de educación, en el que los alumnos son imbuidos de pasividad. Se aboga por un aprendizaje activo a través de la experiencia partiendo de la creencia de que “la mayoría del aprendizaje no es resultado de la instrucción. Es más bien el resultado de la libre participación en un escenario significativo” (Illich, 1971: 39). La pasividad puede llevar al aburrimiento y a la desvinculación, que inevitablemente conduce a un pobre rendimiento educativo.

Dewey critica este tipo de educación y aboga por una pedagogía más progresista, en la que el alumno tiene oportunidades para implicarse activamente en su propio aprendizaje. La participación activa concierne a la experiencia. No es la experiencia en sí misma porque debe ser educativa, y solo es educativa cuando se adquiere conocimiento significativo.

Una de las críticas más importantes que se le hacen a la educación progresista, es que

no todas las experiencias son genuinamente educativas. Dewey admite que la experiencia de hecho puede ser deseducativa, por ejemplo, si conduce a la desvalorización o a la complacencia, carece de sentido o es en cierto modo perjudicial para la sociedad. Según Dewey (1916), la experiencia que es educativa contribuye a nuestro desarrollo continuo y refleja la interacción entre nosotros mismos y nuestro entorno. Lo amplía ulteriormente diciendo que “cada experiencia que se lleva a cabo y por la que se pasa modifica a quien actúa y a quien la padece, al tiempo que esta modificación afecta, tanto si lo queremos como si no, la calidad de las experiencias subsiguientes” (Dewey, 1933: 35). Este es un elemento central del aprendizaje-servicio, en el que la reflexión crítica en torno a las experiencias de voluntariado y la aplicación de un ciclo de aprendizaje experiencial contribuye a cimentar el comportamiento futuro de los alumnos.

La reflexión crítica es un aspecto vital de un proceso educativo activo que Dewey (1933: 9) describe como la “consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que lo sostienen y las conclusiones ulteriores a las que tiende”.

La práctica reflexiva es esencial para aprender efectivamente a través de la experiencia y puede conducir a la acción fundamentada. En consecuencia, la reflexión crítica, que es el enfoque del Capítulo 5, es un elemento clave del aprendizaje-servicio. La reflexión concierne al registro de acontecimientos y a los rasgos significantes de las experiencias. Implica extraer el sentido general de acontecimientos pasados y analizar cómo este puede ser resumido mediante nuestros conocimientos actuales. Finalmente, la evaluación de acontecimientos es necesaria porque permite que nuestra acción futura esté fundamentada. Dewey explica que en primer lugar, debe haber acción, seguida de reflexión, que entonces va seguida de una acción fundamentada en la reflexión hasta llegar a la reflexión-en-acción.

Schön (1987: 311) reitera la noción de Dewey de reflexión-en-acción por medio de la cual hay “tiempo para ir de atrás a adelante, entre la reflexión y la acción”. Schön explica que esto puede suceder cuando hay un resultado inesperado de una acción que de otro modo sería rutinaria. Como respuesta, la reflexión sobre lo que ha sucedido puede tener lugar y entonces la acción ulterior se ve consecuentemente influida o conformada a su vez por esta reflexión. La reflexión-en-acción ocurre en el presente y difiere de la reflexión-sobre-la-acción, que es reflexión a distancia temporal y espacial respecto a la acción.

Dewey aboga por una educación que nutra el crecimiento individual en tanto que un proceso continuo que se manifiesta a través del cambio social hacia una comunidad más democrática en pro del bien común. A este respecto, es evidente que el aprendizaje-servicio está fuertemente influido por el pensamiento filosófico de Dewey. De forma similar, en las ideas de Barnett (1997) y en la pedagogía freireana, está presente el objetivo de alimentar el pensamiento crítico de los individuos para asegurar una sociedad más justa.

Dewey (1927) está preocupado por la sostenibilidad de la democracia por medio de la educación. Existen tres corrientes de esto. En primer lugar, que las capacidades

potenciales individuales deben ser desarrolladas en cada ciudadano y, por tanto, que el objetivo de la educación debería ser el desarrollo moral. En segundo lugar, que la educación debe alimentar el compromiso activo de los ciudadanos. Dewey (1916: 98) cree que una “buena sociedad” implica la participación y la igualdad a través de asociaciones que sean mutuamente beneficiosas. En tercer lugar, la educación debería promover la sociedad humana y, como tal, él aboga por “liberar la capacidad individual en un crecimiento progresivo dirigido a las metas sociales”. En conjunto, esto sugiere que la educación debe tratar de desarrollar las capacidades individuales, y que al hacerlo, beneficia a la sociedad en general, cosa que encaja bien dentro de una perspectiva ideológica comunitaria, la educación para la ciudadanía y el aprendizaje-servicio (Annette, 2000b).

La experiencia basada en la comunidad puede desarrollar las capacidades individuales, pero también puede implicar a los alumnos en la ciudadanía activa, que teóricamente beneficia al individuo y a la comunidad. Esto concuerda con la creencia de Stanton (1990: 186) de que “la pedagogía en construcción del aprendizaje-servicio es clave para garantizar el desarrollo de unos titulados universitarios que en el futuro participen activa, éticamente y con un hábito de la mente fundamentado de modo crítico, en la sociedad”. En conjunto, la pedagogía del aprendizaje-servicio se sitúa por tanto adecuadamente dentro de la filosofía educativa de Dewey.

## **Ciclo experiencial del aprendizaje**

La experiencia y la reflexión son dos factores crucialmente interdependientes que están en el centro del ciclo experiencial del aprendizaje. En este ciclo, el aprendizaje es un proceso holístico y fluido, que implica al entorno y a la interacción del individuo con él. Por medio de este proceso se reflexiona sobre la experiencia, se interpreta y se transforma en conocimiento y comprensión. Este es un ejemplo de no dualismo, en el que el conocimiento no es una entidad separada respecto a quien conoce. Es un proceso interrelacionado que emerge de la interacción social de un individuo con el mundo.

Los diversos modelos de aprendizaje experiencial son notablemente similares. Piaget, por ejemplo, cree que “las dimensiones de la experiencia y el concepto, la reflexión y la acción conforman el continuum básico para el desarrollo del pensamiento adulto” (en Kolb, 1993: 141). El ciclo de Dewey sigue un movimiento continuo de espiral: desde el impulso para la observación pasa de la observación al conocimiento, y del conocimiento pasa al impulso, y así *ad infinitum*. El ciclo de Lewin parte de las experiencias concretas, seguidas de las observaciones y reflexiones sobre esas experiencias. Posteriormente emergen los conceptos abstractos, seguidos por la puesta a prueba de esos conceptos a través de una nueva experiencia. Por lo tanto, de lo que esencialmente requiere el aprendizaje experiencial, es de experiencia directa, emparejada con la reflexión intencional y crítica.

Según Kolb (1984: 28), el aprendizaje es un proceso que se basa en la experiencia.

Es un fenómeno continuo que requiere interacción o transacción, entre un individuo y el entorno, cosa que puede convertirse en transformación. Kolb afirma que es durante la “interacción entre la expectativa y la experiencia que se produce el aprendizaje”. El ciclo experiencial del aprendizaje es fundamental para el aprendizaje-servicio, tanto en la teoría como en la práctica. Es un factor central en su paradigma teórico y puede ser empleado como un marco estructural para la escritura reflexiva de los alumnos.

## **El aprendizaje en personas adultas**

---

Además de la teoría experiencial del aprendizaje, la teoría del aprendizaje en adultos es relevante para un paradigma teórico del aprendizaje-servicio en la educación superior. Hay varias teorías del aprendizaje en adultos que representan diversas perspectivas concernientes al aprendizaje en adultos y a la manera en que difiere del aprendizaje en niños.

Existe la idea preconcebida de que los adultos tienen un repertorio más amplio de experiencias de vida en las que basarse, unidas a los efectos que tiene la edad sobre el aprendizaje. Uno de estos efectos, por ejemplo, es asimilar el conocimiento y habilidades actuales con una comprensión previa. Knowles (1968: 351) diferencia entre *pedagogía* (el aprendizaje y la enseñanza de niños) y la *androgogía* (el aprendizaje y la enseñanza de adultos). Se basa en la idea preconcebida de que hay una clara división entre los dos aprendizajes, algo que es problemático cuando no existe una demarcación claramente acordada entre la infancia y la edad adulta. Knowles identifica indicadores útiles que sugieren que el aprendizaje en la edad adulta podría diferir del aprendizaje en la infancia. Explica que los adultos difieren de los niños en cuanto a su aprendizaje porque la madurez conduce a que las personas usen el conocimiento de una manera diferente. Con una variedad más rica de experiencias pasadas, los adultos tienden a asimilar y aplicar nuevos conocimientos, mientras que los niños acumulan y almacenan conocimientos para su futuro uso. Esta tendencia también está asociada con el papel social del adulto y el uso del conocimiento nuevo.

La experiencia de vida también puede conducir a los adultos a cuestionar por qué y cómo aprenden. Aunque la teoría androgógica de Knowles hace que seamos más conscientes de las diferencias potenciales entre el aprendizaje en los adultos y en los niños, ha sido recibida con ciertas reservas y críticas. Jarvis (2012b) por ejemplo, afirma que hay poca diferencia entre los procesos de aprendizaje de niños y adultos. Posteriormente, Knowles se retractó de su postura, que entendía la androgogía como una teoría demostrada y afirmó que constituye meramente un marco o base para el desarrollo de una teoría.

Jarvis (2012a) postula una teoría del aprendizaje que es aplicable principalmente a adultos, pero no excluye necesariamente a los niños y a los jóvenes. Él cree que es probable que el nivel de cognición sea más elevado en la madurez, pero afirma que todo

el aprendizaje surge de la experiencia. Los tres dominios del aprendizaje experiencial; esto es: el cognitivo, el conativo y el afectivo, son también relevantes en la teoría de Jarvis. Esto se vincula estrechamente tanto con el aprendizaje experiencial como con el aprendizaje transformativo y, en cuanto tal, resuena en el aprendizaje-servicio. Las experiencias que generan cierta incomodidad son potenciales fuentes de aprendizaje. Esto hace hincapié en el papel que juega la emoción en el aprendizaje y la importancia del dominio afectivo (Taylor, 2001: 224). Se afirma que razón y emoción están inextricablemente vinculadas y son interdependientes. Taylor explica que “sin el valor emocional que da importancia a las decisiones negativas y positivas la gente sería incapaz de razonar”.

En la teoría del aprendizaje en personas adultas, el aprendizaje implica pensamiento, emoción, acción y experiencia. Una de las principales características de la teoría del aprendizaje en adultos es que la transformación puede producirse junto a un elevado nivel de desarrollo cognitivo, un profundo nivel de conciencia y un acervo de diversas experiencias vitales. Por tanto, la teoría del aprendizaje en adultos tiene rasgos similares al aprendizaje experiencial. Por ejemplo, Illeris (2003) cree que hay tres dimensiones del aprendizaje, que comprenden lo cognitivo, lo social y lo emocional. Aquí, el elemento cognitivo implica la adquisición de conocimiento y habilidades, el elemento social concierne a la interacción dentro de un contexto social que conduce al aprendizaje, y el elemento emocional comprende los sentimientos y la motivación en el proceso de aprendizaje.

Jarvis (2006: 23) está de acuerdo con esta perspectiva tripartita y dice que “en tanto que los individuos somos seres pensantes, sintientes y activos, transformamos nuestras experiencias a través de todas estas dimensiones”. Illeris (2004: 84) expone el proceso de aprendizaje en adultos como algo que comprende la asimilación, el acomodo y la reestructuración. La asimilación es conocimiento añadido a lo que uno ya sabe. El acomodo es aceptar nueva información, pero primero requiere de cierta deconstrucción o cambio en la comprensión o actitud a través de un proceso de “aprendizaje trascendente”. La reestructuración es el resultado de cambios en la mirada y en el comportamiento. En conjunto, esto es aprendizaje transformador.

El aprendizaje transformador se produce tras un acontecimiento crítico, aunque también puede producirse a través de una reflexión profunda y crítica.

En el aprendizaje-servicio, por ejemplo, pueden surgir unas condiciones en el servicio a la comunidad que tengan efectos “desencadenantes”, y que para los alumnos sean similares a un acontecimiento crítico (Deeley, 2010: 49), aunque la afirmación de que el aprendizaje transformador es invariablemente un resultado inevitable del aprendizaje-servicio no es realista. Una afirmación más acertada es que es muy probable que se produzca un aprendizaje significativo y profundo. De modo que, lejos de percibir una transformación en tanto que estado último de un individuo, es más razonable que esta sea percibida como un medio para un fin, en el que el fin sea, de hecho, el aprendizaje. Como ejemplifica Kolb (1984: 41), el aprendizaje es “el proceso por medio del cual se crea conocimiento por medio de la transformación del mismo.

El conocimiento resulta de la combinación de captar y transformar la experiencia”. Sea cual sea la interpretación de la transformación que se aplique, será útil pasar a considerar esta teoría.

## **Teoría del aprendizaje transformativo o transformador**

La teoría del aprendizaje en adultos comprende un aspecto de la teoría del aprendizaje experiencial. También abraza la noción de cambio, que puede denominarse como “transformación”. La transformación no es necesariamente una característica del aprendizaje infantil y, de hecho podemos esperar que se produzcan cambios en los niños mientras crecen. Es más, hay varios niveles de reflexión que son evidentes en el aprendizaje en adultos, que requiere un nivel de madurez que se encuentra más frecuentemente en adultos que en niños y en jóvenes (Mezirow, 1978).

Los factores clave del aprendizaje transformativo comprenden la experiencia, la reflexión crítica y el desarrollo (Merriam et al., 2007). Las emociones son también tan vitales para el aprendizaje transformativo como lo es la experiencia, la reflexión crítica y el discurso (Taylor, 2001). Los factores implicados en la teoría del aprendizaje transformativo también son evidentes dentro del aprendizaje-servicio. Uno de estos factores es el papel de la experiencia, que conduce a la indagación crítica. En el aprendizaje-servicio, por ejemplo, es esencial que la experiencia esté conectada con el trabajo académico del curso, y que los alumnos participen en la reflexión crítica en torno a sus experiencias. Otro factor clave en la teoría del aprendizaje transformativo es el papel de la reflexión crítica. Esto permite a los alumnos que gocen de la oportunidad de considerar los acontecimientos que pueden conducirles a cuestionar sus ideas preconcebidas. Para este proceso se recomienda redactar un diario (Cranton, 1994).

La teoría del aprendizaje transformativo se popularizó tras el análisis en profundidad realizado por Mezirow (1978) y sus últimos ajustes teóricos. Se abordará un debate ulterior en torno a esto en el Capítulo 4.

Los cuatro principales aspectos del aprendizaje transformativo consisten en: *experiencia, reflexión crítica, discurso crítico y acción*. Resulta interesante que estas sean también las características del aprendizaje-servicio y, como tales, la teoría del aprendizaje transformativo puede asentarse cómodamente dentro de su paradigma teórico. La experiencia se adquiere a partir del servicio a la comunidad que realizan los alumnos; la reflexión crítica y el discurso crítico en torno a su experiencia se emprende en el aula; y esto, teóricamente, fundamenta su acción futura. Es pertinente señalar que hay escasa investigación de “seguimiento” que cartografie la acción subsiguiente de los alumnos universitarios de aprendizaje-servicio.

No puede garantizarse que se produzca la transformación, ya que depende del aprendiz y de sus experiencias. La transformación, como el aprendizaje, no puede forzarse, aunque ambas pueden facilitarse. Cómo facilitar el aprendizaje transformativo es algo que se discutirá ulteriormente en el siguiente capítulo. Heidegger (1968: 15)

sagazmente señala que “enseñar es más difícil que aprender porque lo que reclama la enseñanza es justamente eso: dejar aprender”. El profesor puede facilitar un discurso crítico y puede brindar apoyo espiritual a los alumnos; pero, no obstante, su papel en la teoría del aprendizaje transformativo sigue siendo oscuro. Sin embargo, el profesor puede fomentar oportunidades para el aprendizaje de los alumnos y su transformación potencial adoptando un planteamiento más democrático en el aula, como se ha analizado anteriormente.

## **Conclusión y resumen del capítulo**

---

El aprendizaje-servicio está en un estadio avanzado de desarrollo en los Estados Unidos y se está desarrollando rápidamente y ganando en popularidad en la región de Asia-Pacífico. En Europa y, en particular, el Reino Unido.

Este libro se ha basado en el conjunto de diversas teorías de aprendizaje, ideas y perspectivas críticas para crear un paradigma teórico del aprendizaje-servicio, lo cual confirma su capacidad para la integridad y el rigor. Si se quiere que los profesores empleen el aprendizaje-servicio para alimentar el sentido crítico en los alumnos o para darles la oportunidad de estar abiertos al cambio, o de hecho incluso a la transformación, es importante que se aporte una base teórica sólida. Por lo tanto, este capítulo ha tratado de examinar cómo se produce el pensamiento y el lenguaje, y cómo ello afecta al aprendizaje, algo primordial para comprender cómo los alumnos pueden construir sus mundos internos y externos. Este paradigma adopta la perspectiva del construccionismo personal y social.

El aprendizaje-servicio también se basa en la teoría del aprendizaje experiencial. A la hora de situar el aprendizaje-servicio en el contexto de la educación superior, es importante basarse en una teoría del aprendizaje en personas adultas que comprenda la teoría transformativa, un aspecto que se analizará ulteriormente en el Capítulo 4.

Dentro de este marco teórico reside la noción de educación progresista, en particular, del aprendizaje colaborativo y activo, la relación profesor-alumno, la democracia y la estructura de poder dentro del aula. El poder que se le otorga al profesor no puede deshacerse, ni aunque se abogue por la necesidad de hacerlo. Lejos de ello, el poder del profesor puede ser utilizado para crear un aula más democrática con un liderazgo útil para estructurar debates en grupo. Dado que el aprendizaje-servicio es una pedagogía que puede producir efectos traumáticos o cambios en los alumnos, es un imperativo ético que los profesores estén preparados para ofrecer apoyo y guía cuando sea necesario. Otro importante papel del profesor es guiar a sus alumnos de aprendizaje-servicio a la hora de aprender a pensar efectivamente, y en particular, a reflexionar críticamente. Este aspecto es examinado con mayor profundidad en el Capítulo 5.

En resumen, un paradigma teórico como el explorado en este capítulo indica que el aprendizaje-servicio es de hecho un producto de la suma de sus partes. Aunque el

aprendizaje-servicio sea multidisciplinar y se constituya como un amplio término paraguas para una multitud de actividades diversas, lo que le aporta una buena coherencia es basarse en sus componentes claves y el hecho de que se fundamente en múltiples teorías. Esto significa que los componentes clave del aprendizaje-servicio, unidos, contribuyen a su éxito como pedagogía: el trabajo académico del curso, combinado con el servicio a la comunidad o el voluntariado, que se fundamentan mutuamente, reforzándose entre sí; la reflexión crítica estructurada en torno a la experiencia compartida en grupos reducidos de tutoría; y un aula más democrática en la que el aprendizaje colaborativo y activo se produzca, y donde se reconfigure la relación profesor-alumno.

Por tanto, el paradigma teórico consiste en: teoría del aprendizaje experiencial, construccionismo personal y social, teoría del aprendizaje en personas adultas, teoría transformativa y teoría del aprendizaje colaborativo y activo.

En cierto sentido, puede decirse que el aprendizaje-servicio es educación progresiva y está particularmente influido por Dewey. La combinación de procesos efectivos hacen del aprendizaje-servicio una poderosa y rigurosa pedagogía. Dado su énfasis en el sentido crítico, la democracia y la justicia social, postula, en última instancia, que el paradigma teórico para el aprendizaje-servicio se extienda, para abarcar la teoría crítica. A la luz de ello, el objetivo del siguiente capítulo será analizar el aprendizaje-servicio en tanto que pedagogía crítica.

---

<sup>1</sup> De hecho, el *National Curriculum* en Inglaterra y en Gales, introducido por el gobierno conservador por medio de la *Education Reform Act* en 1988, instauró el control central del estado sobre el contenido de lo que se enseñaría en las escuelas. Es a través de la pedagogía tradicional que se puede mantener la hegemonía prevalente. La hegemonía educativa “reproduce las ideologías de la clase dominante y las relaciones de poder, privilegiando cierto conocimiento y comportamientos a través del contenido del curso, las prácticas formativas y el currículum oculto” (Matthews, 2005: 98).

---

# El aprendizaje-servicio en tanto que pedagogía crítica

## Introducción

---

El capítulo anterior exploró los diversos caminos abiertos por las teorías existentes en autores significativos. En última instancia, esto ha conducido a un paradigma teórico para el aprendizaje-servicio; de todos modos, no es una lista exhaustiva de sus influencias potenciales o de explicaciones del mismo. De hecho, este capítulo se aventura aún más en ello para abrazar la defensa del aprendizaje-servicio como una pedagogía crítica. Por tanto, propone que un paradigma teórico para el aprendizaje-servicio también puede incluir una teoría crítica. Esta perspectiva se hace eco de Mitchell (2008), que define dos modelos de aprendizaje-servicio, esto es, el *modelo “tradicional”* y el *modelo “crítico”*. El objetivo de este último modelo es, explícitamente, la justicia social, e implica que los alumnos contribuirán activamente al adoptar social como consecuencia de su participación en el aprendizaje-servicio.

Al adoptar una perspectiva crítica de este modelo, se parte de la idea preconcebida y subyacente de que la acción de los alumnos por el “bien común” no puede manifestarse a través del modelo “tradicional” del aprendizaje-servicio.

Un problema a la hora de diferenciar entre estos dos planteamientos viene dado porque el modelo *“crítico”* tiene una agenda explícita que va más allá de los requerimientos de la educación superior. Por ejemplo, para los propósitos de evaluación, no sería necesariamente factible que los alumnos fueran capaces de alcanzar los resultados de aprendizaje de dicho modelo. También puede argumentarse que el cambio social en tanto que objetivo final prescrito cuestiona la idea de que el aprendizaje-servicio alimenta el pensamiento independiente de los alumnos. Además, puede aseverarse que el modelo también se basa en una determinada perspectiva respecto a la justicia, es decir, en una visión socialdemócrata de lo social y de la justicia redistributiva, con la idea

preconcebida de que los alumnos se conformarán a esta perspectiva en particular. Esta posición pasa por alto las complejidades de la debatida naturaleza de la justicia y da por sentada una comprensión compartida de las “injustas desigualdades”. El aprendizaje-servicio concierne a la facilitación de los procesos de pensamiento crítico en los alumnos, de modo que puedan actuar en consecuencia, en base a sus deliberaciones críticas. Como declara Barnett (1997), de esta manera los alumnos pueden en última instancia desarrollarse como seres críticos.

Al adoptar una perspectiva crítica en torno al aprendizaje-servicio, es imperativo que sus consecuencias emerjan espontáneamente como resultado del propio pensamiento independiente de los alumnos en vez de ser prescritas a nivel individual por parte de los profesores o bien por los currículums. Se considera también ulteriormente el futuro del pensamiento crítico y la acción; y es que algunos regímenes políticos represivos pueden considerar el objetivo explícito del modelo “crítico” del aprendizaje-servicio como algo “subversivo” y por tanto prohibir su introducción en las instituciones de educación superior.

La idea que se presenta en este capítulo es que, dado el paradigma teórico subrayado en el Capítulo 3 y en particular bajo la influencia de la teoría crítica, todo el aprendizaje-servicio es crítico. Como tal, *su objetivo último es el desarrollo continuo de adultos críticos*. El producto colateral de esto puede ser el cambio social, pero no es de la incumbencia ni tampoco el papel de los profesores imponer sus visiones respecto al qué y al cómo debe promoverse. Si lo fuera, entonces el aprendizaje-servicio o cualquier otra pedagogía que cumpliera dicho objetivo, irónicamente, repercutiría en una educación entendida como forma de control social.

Por tanto, este capítulo pretende explorar a un nivel más profundo cómo el aprendizaje-servicio puede facilitar la conciencia crítica de los alumnos, cosa que, a su vez, les motivará para la acción crítica. De todos modos, en qué consista esta acción es algo que radica en el propio pensamiento de los alumnos y no en el profesor. El papel del profesor en el aprendizaje-servicio es el de “guía” (Chisholm, 2000) y no el de “jefe”.

Para proseguir la sensibilización que se produce en el aprendizaje-servicio, se examinará la teoría crítica y la pedagogía freireana, ya que ambas son relevantes para comprender el papel potencial del aprendizaje-servicio en tanto que proceso social y político. El proceso y valor de esta sensibilización que se da por medio del pensamiento crítico es algo que será examinado en términos de la concienciación. Basándonos en las ideas de Freire, se explorará este proceso con ejemplos extraídos de la vida de Malcolm X. Esto es relevante para una discusión sobre los posibles resultados de la reflexión crítica en el aprendizaje-servicio.

Repasando las referencias realizadas en el capítulo anterior a la teoría transformativa de Mezirow, es relevante una ulterior exploración de su teoría en el contexto de los efectos potenciales de la sensibilización y de los cambios que se pueden producir a través de la experiencia de los alumnos.

Para comprender el aprendizaje-servicio como una pedagogía crítica, es útil hacer un esbozo preliminar de las ideas básicas presentes en la teoría crítica.

## Teoría crítica

---

Teniendo en cuenta sus vínculos con Dewey, con la comunidad y con la democracia, el aprendizaje-servicio puede percibirse como una forma de educación para la ciudadanía y, partiendo de esta base, la teoría crítica cumple un papel en el aprendizaje-servicio. De todos modos, si se está de acuerdo en que el aprendizaje-servicio implica analizar cuestiones tales como la de sociedad civil, las virtudes civiles y las nociones de ciudadanía, entonces podemos decir que contribuye a una “sociedad mejor” o al “bien común”.

Históricamente, en el Reino Unido, el objetivo de la política educativa fue lidiar con el gigante metafórico de Beveridge: la “Ignorancia”. Lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden puede servir a diferentes intereses. La educación puede servir a los intereses del individuo, del estado o de ambos. Invariablemente, uno precederá al otro, y esto dependerá en gran medida de qué partido político esté en el poder en un momento dado y de la naturaleza de sus políticas educativas. El objetivo, por ejemplo, puede ser la provisión de educación en interés del individuo, aunque los efectos colectivos de esto sean en beneficio de la sociedad y del estado. De forma similar, la educación puede tratar de beneficiar al estado; por ejemplo, una fuerza de trabajo educada puede ser beneficiosa para la economía nacional, pero indirectamente, los individuos también se beneficiarán de ello.

Un contraargumento aquí es que la estabilidad social puede darse a precio de la pacificación, en la que se mantiene a los ciudadanos en una posición de “conciencia semi-intransitiva” (Freire, 2000: 48) o bajo control, estando “bokanovskificados” (Huxley, 2005: 3). Una alternativa a esta posición es que la educación para la ciudadanía puede ser en interés del individuo. En este caso, la educación para la ciudadanía puede considerarse a través del prisma de la liberación personal. Facilitando el proceso de concienciación -aspecto que se abordará más tarde-, la educación para la ciudadanía puede ofrecer a los individuos la oportunidad de convertirse en seres críticos. Así, puede argumentarse que esta es la posición fundamental del aprendizaje-servicio y que permite el espacio conceptual para la teoría crítica dentro de su paradigma.

Es discutible si el principal beneficiario de la educación del ciudadano es el estado o el individuo. Si el estado impone la educación para la ciudadanía en un currículum nacional, por ejemplo, puede argumentarse que representa un “aterrador autoritarismo” (Gifford, 2004: 149). En este caso, el estado tal vez dirija lo que hay que enseñar en el corpus de educación para la ciudadanía, usándolo como “una herramienta para fortalecer la supremacía del Estado” (Dimitroz y Boyadjieva, 2009: 164). A este respecto, la educación para la ciudadanía puede en última instancia concernir al control social y sería en interés del estado. Sin embargo, indirectamente, puede aun así ser en interés del individuo, porque con un control estatal como ese podría argumentarse que los ciudadanos tal vez disfruten de una sociedad más pacífica.

Puede afirmarse que la teoría es importante porque permite que el sentido emerja. En

el aprendizaje-servicio es vital que los alumnos doten de sentido a sus experiencias en relación con el trabajo teórico del curso que realizan. Puede decirse que es imperativo para nosotros dar sentido a nuestras experiencias, o al menos tratar de hacerlo en nuestra vida cotidiana, tanto si somos conscientes de ello como si no. Interpretamos, explicamos o predecimos acontecimientos para comprenderlos. Debemos hacer esto también en un esfuerzo por lograr cierta comprensión o creación de sentido a partir del comportamiento de los demás. Nuestras interpretaciones, explicaciones y predicciones se basan normalmente en nuestra propia comprensión del mundo o en nuestro pensamiento en torno al mismo y a cómo este funciona. De todos modos, nuestra comprensión puede contener fallos o ser incluso dañina para nosotros mismos o los demás.

Un ejemplo de cómo nuestro pensamiento puede ser dañino para nosotros mismos puede ser cuando no reconocemos el abuso doméstico cuando se produce en una relación íntima y nos limitamos a aceptarlo como parte de la misma. Un ejemplo del modo en que puede ser dañino para los demás queda patente en el pensamiento y comprensión de grupos terroristas, tales como los terroristas suicidas o individuos como Anders Behring Breivik, quien, basándose en su sistema de creencias personal, asesinó a 77 personas en Noruega en julio de 2011.

Un problema importante que concierne a la teoría es que a veces podemos asimilarla de forma acrítica partiendo de los demás, especialmente cuando proviene de quienes percibimos como una fuente de autoridad. Además, cuando esto sucede, y reconocemos que nos está dañando, puede aun así que atribuyamos erróneamente este daño a una confusión por nuestra parte, en vez de a una teoría equivocada o dañina. La teoría crítica es altamente relevante aquí porque concierne al modo en que aceptamos el *statu quo*. Podemos, por ejemplo, contemplar las injustas desigualdades de la sociedad como normales y como algo que no se puede cambiar.

La teoría crítica aborda las injustas desigualdades creadas por la generalmente aceptada explotación sistemática de la mayoría, por parte de unos pocos de la élite. Esta idea proviene de una perspectiva neomarxista porque trata principalmente de la interpretación, la crítica y la reformulación de ideas provenientes del marxismo. Los conceptos destacados dentro de la teoría crítica son -cosa que no resulta sorprendente- similares a los que se hallaban en el marxismo, tales como las nociones de falsa conciencia, hegemonía, mercantilización, objetualización, alienación y praxis. Estas ideas de la teoría crítica se originan en Marcuse, Adorno y Horkheimer, del Instituto de Investigación Social, en Alemania, que más tarde se convirtió en la escuela de Frankfurt de teoría de la crítica social.

El concepto de falsa conciencia se refiere a la creencia y aceptación de que la forma del mundo no puede cambiarse y que es el orden natural de las cosas. En un estado de falsa conciencia o de “conciencia semi-intransitiva” (Freire, 2000: 48), se infiere una aceptación ciega de que el estatus, situación o circunstancias de una persona en la sociedad son algo que no se puede cambiar. Representa una rígida mentalidad propia del pensamiento acrítico, que es reforzada por la hegemonía prevalente. La hegemonía se refiere a las ideas que son comúnmente aceptadas o dadas por sentado en la sociedad,

que parecen ser o benignas o ir activamente en interés de la mayoría de las personas, aunque tal vez de hecho sean dañinas. Las ideas son prevalentes porque son perpetuadas por quienes se benefician del hecho de que las masas “adopten” las ideas hegemónicas, las tendencias o la moda.

La hegemonía cala en cada una de las facetas de la vida, desde las relaciones personales hasta el terreno público de la comunidad, las instituciones o el trabajo. Gramsci (1971: 350) cree que existe una relación hegemónica “que recorre la sociedad en su conjunto y en cada individuo en relación a los demás. Existe entre los sectores intelectuales y no intelectuales de la población, entre los dominados y los dominantes, entre las élites y sus seguidores, entre los líderes y los liderados, entre la vanguardia y el cuerpo del ejército”.

A través de la educación, se puede identificar y cuestionar la hegemonía. En consecuencia, se puede lograr la conciencia crítica, que es beneficiosa para el individuo. Es más, ser consciente y oponerse a la hegemonía puede también implicar cuestionar las injusticias sociales. Por medio del desarrollo de la conciencia crítica, por tanto, no solo puede darse la liberación personal, sino también una sociedad más justa y legítima. Lo importante aquí es que todo esto se puede integrar en los objetivos y funciones del aprendizaje-servicio como una forma de educación para la ciudadanía.

El proceso hegemónico refuerza la noción de mercantilización, en la que las cualidades y habilidades de los individuos son reducidas a meros productos que contratar, comprar o vender en el mercado. El valor intercambiable de las competencias o iniciativas humanas es una parte inherente de un proceso de deshumanización. Es en este proceso que pasamos a ser objetualizados y tratados como medios para un fin en vez de como un fin en nosotros mismos. En consecuencia, estamos alienados de nuestra humanidad, reducidos, por ejemplo, de trabajadores manuales a mera “mano de obra”, de soldados a meras “botas en el terreno”, y en el que los empleadores potenciales son *headhunters* [cazadores de cabezas].

Aunque estas ideas se originan en la teoría crítica, no se anquilosan como mera teoría o explicaciones sobre el mundo, sino que son un estímulo para la acción a la hora de introducir un cambio. La acción crítica que emerge del pensamiento crítico se denomina praxis. En última instancia, el cambio social puede emerger del individuo o partir de la liberación personal. La meta de la teoría crítica, según Horkheimer (1995: 246) “es la emancipación del hombre respecto a la esclavitud” u opresión. Se trata de liberarnos de la falsa conciencia. Como explica Davis (1988: 22), “La teoría crítica (...) tiene como objetivo la transformación de la sociedad, no solo la transformación de ideas, sino la transformación social y por tanto la reducción y eliminación de la miseria humana”.

Ser consciente de las influencias hegemónicas en nuestras vidas es un importante logro para el crecimiento del pensamiento crítico. De manera insidiosa, estas influencias pueden afectar y determinar nuestras vidas, desde el modo en que pensamos y nos comportamos, hasta nuestras relaciones personales o nuestras expectativas. El ubicuo brillo de los medios de masas y los ardides del marketing por medio de los cuales se nos guía para que creamos que el valor de cambio de las mercancías o que el precio de los

productos es equivalente a su valor intrínseco nos puede cegar. Dicho materialismo no es un fenómeno moderno. La “tulipomanía” europea emergió en las postrimerías del siglo XVI y los albores del siglo XVII; por ejemplo, cuando era frecuente que se tuvieran “ansias de poseer” bulbos de tulipanes que se vendían a “precios ridículos” (Mackay, 1995: 89).

Los productos se han convertido en objetos de fetichismo, incurriendo en nuestro deseo de poseerlos, y es que produce satisfacción adquirirlos, hasta el punto de que a menudo se denomina “terapia de consumo”. Podemos “comprar” en la hegemonía y creer que solo ciertos tipos de productos saciarán nuestros deseos. Estos tipos de productos son marcas de comercialización que se popularizan aún más cuando, por ejemplo, las marcas lucen a la vista en las prendas. Esto muestra a los demás que quien las lleva está a la moda o su riqueza, llegando a ofuscar el hecho de estar haciéndole publicidad gratuita a la marca en interés de los beneficios de la empresa en cuestión.

De forma similar, el trabajo también es un producto. Intercambiamos nuestro trabajo físico o intelectual por un salario. La educación superior se ha mercantilizado, en tanto que un producto que comprar y vender. Las instituciones de educación superior compiten entre sí y se exige que la enseñanza se “optimice” mediante medidas tales como clases con una mayor ratio. Esto tiene un impacto negativo en la pedagogía progresista y en el aprendizaje experiencial. Tener un planteamiento de la educación en términos de los beneficios del producto o del mercado es algo que tiene implicaciones negativas, en particular para el aprendizaje-servicio, en el que lo más efectivo son las clases reducidas que hacen posible los debates reflexivos de los alumnos.

La teoría crítica también concierne al modo en que los individuos interpretan y comprenden el mundo a través de su experiencia personal, cosa que resuena en el aprendizaje-servicio, en el que los alumnos deben dotar de sentido sus experiencias de prácticas, que son varias e impredecibles. Para hacerlo, estos deben construir y deconstruir sus propias experiencias para dotarlas de sentido. Implica un aprendizaje activo en vez de pasivo.

En este sentido, la educación no puede embalarse como un producto que se pueda vender a un determinado precio. Allí donde se aplica la teoría crítica en la educación, emerge el concepto de *pedagogía crítica*.

## **Pedagogía crítica**

---

La pedagogía crítica, que se origina a partir de las ideas y la obra de Freire, suele aplicarse a la educación de personas adultas y se emplea con mayor frecuencia cuando la enseñanza y el aprendizaje implican la reflexión crítica y el aprendizaje transformativo. El objetivo de la pedagogía crítica es, en última instancia, reforzar los valores democráticos, tales como la justicia y la equidad. Puede argumentarse que esta empieza en el aula y se desarrolla a través del aprendizaje colaborativo, que se hace eco del paradigma teórico

presentado en el capítulo anterior.

Si adoptamos la idea de que la teoría crítica sirve de fundamento de la pedagogía crítica, vemos que este tipo de educación implica la diseminación de la ideología prevalente en la sociedad y el modo en que esta puede cuestionarse. Inevitablemente, implica praxis, o la unión de la teoría y la acción, como muestra claramente el aprendizaje-servicio. Un objetivo de la pedagogía crítica es que, en la educación, los alumnos deben identificar la hegemonía prevalente. Fromm (1968: 153) explica que “las ideologías propagan productos del pensamiento por medio de la prensa, los oradores y los ideólogos para manipular a las masas con propósitos que no tienen nada que ver con la ideología, y que muy a menudo son exactamente lo opuesto”.

Otro objetivo de la pedagogía crítica es reconocer las fuentes de poder y control. El uso del lenguaje, por ejemplo, es una fuente de este tipo. Los políticos y los medios son adeptos a la creación de ideas en la conciencia de las masas por medio del uso de frases y marcas. Estas pueden entonces incorporarse al uso cotidiano del lenguaje y por tanto pasar a formar parte de la hegemonía. Un ejemplo de esto es la frase “armas de destrucción masiva”, que se empleó con falsedad para justificar la invasión de Irak en 2003. El pensamiento puede ser manipulado por medio del lenguaje. Para suavizar ante las masas las noticias de la cruda realidad, se confeccionan cuidadosamente cálidos eufemismos como el de “crisis del crédito” en 2008, y la última “doble recesión”, que suenan más como un crujiente tentempié o un cucurucho de dos bolas de helado, que como lo que son: las advertencias de una inminente, cruda y deprimente situación económica<sup>1</sup>.

La pedagogía crítica también implica cuestionar las ideas preconcebidas de la hegemonía prevalente y de la sabiduría convencional o “sentido común”. Los medios de masas son una importante fuente o canal del poder hegemónico y de manipulación de la mente. A través de constantes y prevalentes imágenes presentes en la publicidad, por ejemplo, se nos bombardea con determinadas ideas de lo que constituye la belleza que se convierten en ubicuas. Esto es tan poderoso que no es infrecuente que las mujeres hasta se sometan a una intervención de cirugía estética en busca de la belleza.

Estas cuestiones ofrecen fértiles recursos para comprender e interpretar el aprendizaje-servicio como un pensamiento crítico en torno a las fuentes de poder, formas de opresión y la “falsa conciencia”. De todos modos, encontramos interesantes ironías, por ejemplo, cuando las redes sociales se emplean para dar cuenta de las tendencias hegemónicas; por ejemplo, en el caso del rapero alternativo y el activista de hip-hop, que con su “inmortal técnica” crean una música con conciencia social que opera como una crítica a la ideología.

De forma similar, la educación para la ciudadanía puede ser implementada como una herramienta de control social del gobierno, pero, irónicamente, también puede utilizarse como una pedagogía crítica y operar potencialmente como una herramienta de reforma social revolucionaria. La pedagogía crítica trata de elevar la conciencia de los desequilibrios de poder y desarrollar el pensamiento crítico hasta el punto de transformar el pensamiento en acción crítica. Este proceso se denomina “concienciación o

concientización”. El aprendizaje-servicio ofrece una oportunidad ideal para implementarlo.

## Concienciación o concientización

---

El concepto de concienciación también parte de la obra de Freire y es la traducción de la palabra del portugués brasileño: *conscientização*. La palabra “concienciación” se origina en la Francia del siglo XIX, en la que, como adjetivo, significaba “ser consciente”. La palabra también denotaba un nombre, que era un “ser consciente”. Según el Oxford English Dictionary (1979: 846), el término inglés “*conscient*” es un adjetivo que significa “consciente”, aunque ahora esta sea una forma rara y obsoleta<sup>2</sup>. Resulta interesante que el adverbio “conscientemente” siga estando en uso.

La concienciación o concientización puede percibirse como un medio para un fin y un fin en sí mismo. Como medio para un fin, la concienciación puede resultar en la conciencia crítica. Alcanzar la conciencia crítica implica cambio: cambio en las maneras de pensar y/o maneras de conocer. Por tanto, la concienciación puede interpretarse como un despertar, una mayor conciencia, cognición, conocimiento o liberación. Puede percibirse como un fin en sí mismo, que es la conciencia crítica, y presupone un elevado grado de funcionamiento intelectual porque es esencialmente crítica.

Freire (1972) cree que la concienciación es un proceso singularmente humano que implica la autoconciencia del pensamiento y del conocimiento. Tenemos la capacidad de separarnos mentalmente de lo que nos rodea, lo que denomina estar *en el mundo* (Freire, 1985). Por lo que sabemos hasta el momento, el resto de formas de vida son incapaces de hacerlo y están constantemente en el presente, atrapadas en una existencia que siempre vive en el ahora. No pueden imaginar, planear o construir una alternativa abstracta. Como tales, los animales son “a-críticos” (Freire, 1972: 52-53) y “no elaboran metas; existen al nivel de la inmersión y por tanto son a-temporales”. Aunque tenemos la capacidad de tomar distancia respecto al mundo, también es necesario estar inmersos en el mundo para las interacciones sociales y relaciones, y que denomina *estar con el mundo* (Freire, 1985). Por tanto, lo que es significativo en la capacidad humana es el potencial para estar con el mundo y ser conciencia de uno mismo dentro del mismo. Freire (1972: 54) parte de Marx (1932: 198) para ilustrar la diferencia esencial entre los humanos y otras formas de vida, diciendo que una “araña realiza operaciones que se parecen a las de un ave tejedora, y una abeja supera con creces a un arquitecto en la construcción de sus celdas.

Pero lo que distingue al peor de los arquitectos de la mejor de las abejas es esto, que el arquitecto erige su estructura en la imaginación antes de hacerlo en la realidad”.

A pesar de la capacidad humana para estar *en y con* el mundo, el pensamiento de algunas personas puede ser manipulado y contenido en un determinado nivel de conciencia que inhibe el análisis crítico de su situación. Se trata de una falsa conciencia

que les hace creer que su situación en la vida es inmutable y sirve para mantener su subordinación respecto a quienes detentan mayor poder en la sociedad. Partiendo de las ideas marxistas y de la teoría del constructivismo social, somos socializados a través de la vida.

El lenguaje da forma al pensamiento, de modo que nuestra comprensión es, en gran medida, un producto social. Nuestras creencias, valores y los estereotipos que podemos sostener, invariablemente se originan a partir de nuestras experiencias tempranas, en el seno de la familia o en las relaciones nutrientes más cercanas. Estas ideas, formas de pensar y de ver el mundo influyen invariablemente en nuestras experiencias actuales. Puede que no seamos conscientes de estos “marcos de referencia” o que no seamos capaces de articular, comprender o modificar nuestras “perspectivas de sentido” (Mezirow, 2009: 93). Por tanto, vivimos en base a conjuntos de ideas preconcebidas sobre el mundo y sobre nosotros mismos en él. Dada esta situación, la sociedad, la cultura y los medios pueden influir en nuestro pensamiento y manipularnos para crear falsas identidades, miedos y creencias.

Los medios de comunicación de masas, empleados tanto por la empresa privada como por los procesos del estado, se aprovechan de nuestras inseguridades para el beneficio de individuos poderosos, el lucro, las empresas o gobiernos dentro de la hegemonía prevalente. Esta es, como dice Mills (1956: 314), “la fórmula de un pseudo-mundo que los medios inventan y sostienen”. Esto se opone y atrofia el pensamiento crítico. Mills percibe los medios de masas como una “fuerza maligna... (que)... no capacita al individuo para trascender su reducido entorno ni tampoco (clarifica) su sentido privado”. Es en los intereses de la “élite en el poder” o del corpus gobernante donde se exige este control social. La ceguera metafórica que se cierne sobre la masa de población impide que perciba la realidad. Esto conduce a la opresión y en consecuencia el público permanece en lo que Freire (1985: 73) describe como una “cultura del silencio”. Bottomore (1971: 52) afirma que esto es indicativo de “la conciencia inmediata que los trabajadores tienen de su situación”, que alude a la falsa conciencia (Lukács, 1971).

Escapar de la falsa conciencia es algo que puede darse por medio de un proceso de concienciación, que puede explicarse como un aumento de la conciencia. La concienciación o concientización puede conducirnos a través de diferentes niveles aumentados de conciencia y, en última instancia, hasta un estado de criticismo. De todos modos, este proceso es más complejo que un mero despertar. Hay, explica Freire (1985), diferentes niveles de conciencia que hay que atravesar en este proceso. Los examinaremos aquí haciendo referencia a Malcolm X (1968).

## **Conciencia semi-intransitiva**

Estar en una conciencia semi-intransitiva es un estado de la existencia en el que estamos sumergidos en el mundo en un estado de falsa conciencia. En este caso no es

posible ni un distanciamiento del mundo físico ni una división tangible entre este y el mundo del pensamiento abstracto y crítico. En este estado de conciencia no hay espacio para una visión crítica porque la sociedad y sus creencias culturales son aceptadas como incuestionables. Es un estado de ignorancia, en el que no nos damos cuenta de lo que hay, o de lo que podrían ser las razones estructurales o externas de nuestra situación. Atrapados en una conciencia semi-intransitiva, esto es meramente la forma del mundo (Congreve, 1971). En consecuencia, a través de nuestra falta de conciencia, se produce una “cultura del silencio” (Freire, 1985: 75-76) en la que es imposible para los individuos articular su opresión.

Freire explica que debido a su falta de percepción y de comprensión de las fuerzas estructurales que dan forma a las circunstancias de vida, ellos atribuyen sus apuros a fuentes falsas. Estas fuentes comprenden la auto-culpabilización en tanto que los individuos asumen la responsabilidad de su propia falta de fortuna o creen que no son capaces de cambiar la mala suerte que cubre y caracteriza su vida. O bien, la culpa de la mala suerte o de la injusticia puede ser proyectada en “cierta superrealidad” donde se sugiere una intervención supernatural, que da pie a la superstición y al miedo en la gente. En consecuencia, puede que usen encantamientos y rituales esotéricos en un intento de deshacerse de los malos espíritus e invitar a los buenos espíritus a ayudarles. Este nivel de conciencia semiintransitiva puede ser percibido, por tanto, como un tipo de conciencia “mágica”, en la que se produce una creencia en deidades desconocidas.

También es en este nivel que la religión organizada puede jugar un papel vital en las vidas de los pobres y los desposeídos porque les da la esperanza de una vida mejor, ahora o bien en una supuesta vida después de la muerte. Puede argumentarse que las personas pueden ser oprimidas no solo por la élite de poder, el gobierno o las estructuras de la sociedad (Freire, 1979), sino también por los vínculos de confianza y personales, tales como los que hay dentro de una religión organizada o en una relación íntima de pareja en la que se produzca violencia doméstica. De hecho, Stark (2007: 229) elabora de forma articulada esta última cuestión, en la que los individuos ejercen un control coercitivo sobre sus parejas. Se refiere a ello como a un “hacer caer en la trampa” y subraya su similitud con una situación de secuestro. En un estado de falsa conciencia, la opresión puede ser interiorizada y puede generar una atracción hacia el opresor, en un deseo de ser como él o ella (Freire, 1979). Un ejemplo de ello es cuando Malcolm X (1968: 136-137) describe cómo absorbió una necesidad de identificarse con el hombre blanco alisándose el pelo a pesar del dolor y la incomodidad de “creparlo”. Como usaba lejía para ello, describe: “me quemaba la cabeza. Apreté los dientes y me aferré a la mesa. Sentía como si el peine me estuviera arrancando la piel”. Más tarde, Malcolm comentó a otros que se habían alisado el pelo: “Ah, hermano, el demonio blanco te ha enseñado a odiarte tanto a ti mismo como para poner lejía caliente en tu pelo para que se parezca más al suyo” (p. 29). Esto reitera la teoría de la opresión de Freire (1979), cuando los oprimidos tratan de identificarse con su opresor por estar tan profundamente imbuidos por sus valores dominantes.

Sea como sea, la conciencia semi-intransitiva no debe ser un estado permanente, ya

que las personas pueden ser despertadas de su falsa conciencia. Acontecimientos extraordinarios como la guerra, terremotos, tsunamis o hambrunas, que provocan una disrupción en los entornos externos, también pueden producir perturbaciones internas y causar una disyunción en los procesos de pensamiento.

Un acontecimiento o situación adversa o traumática, como una enfermedad grave, el divorcio o un accidente de tráfico, también puede causar un hiato en los procesos de pensamiento habituales. Otros acontecimientos que lo pueden motivar, tales como cambios en las estructuras sociales o los métodos pedagógicos, también pueden causar sutiles cambios en la percepción, de modo que las personas puedan gradualmente desplazarse lejos de una conciencia semi-intransitiva hacia una perspectiva más analítica en la que se dé la conciencia de la necesidad de cambio. Estos acontecimientos a menudo incurren en un cambio en el pensamiento y en el comportamiento. Estos son esenciales y como tales pueden constituir incidentes críticos. Esto puede conducir a un nivel diferente de pensamiento, que se denomina conceptualmente como *conciencia transitiva ingenua* (Freire, 1985: 77).

## **Conciencia transitiva ingenua**

Freire cree que este nivel de conciencia surge por medio de grietas y fisuras que aparecen en un nivel más bajo de conciencia. Estas aperturas graduales, posiblemente creadas por medio de incidentes críticos, son el umbral que va de la conciencia semi-transitiva a la transitiva ingenua. Estas empiezan en los individuos y se extienden a los grupos. Es similar a un despertar lento, un surgimiento y florecimiento de una conciencia aumentada respecto a las influencias hegemónicas y la opresión.

El nivel de conciencia se caracteriza por el conocimiento que se tenga de los aspectos negativos, influencias y procesos de la sociedad. Estos pueden adoptar la forma de injusticias encubiertas o abiertas, desigualdad, control coercitivo, victimización, discriminación u opresión, o pueden producirse por medio de las mismas. En este nivel de conciencia, se desata-aunque de forma insuficiente- un momento crítico para que uno sea capaz de distanciarse de estas riendas opresivas. En consecuencia, puede darse una tensión entre el oprimido y el opresor, que indica que es inminente una transición. Esto puede caracterizarse por una tensión en la sociedad entre lo que Freire (1985: 78) describe como el poder de la élite y las masas. Dice: “Las contradicciones salen a la superficie, provocando conflictos en los que la conciencia popular se vuelve cada vez más exigente, produciendo cada vez más alarma en las élites”.

Este tipo de situación no se ve confinada a los relatos históricos de las personas oprimidas. Es evidente tanto en los países en los que hay democracia como en los que hay dictaduras. Un ejemplo concierne a la actual recesión global, en la que las actividades clandestinas de los banqueros y el intercambio de *stocks* financieros se han ido revelando gradualmente al público. Otro ejemplo es los elevados gastos de los miembros del gobierno británico, que fueron revelados por los periódicos nacionales en 2009. En este

sentido, las palabras de Freire son asombrosamente proféticas, ya que descubren los despertares potenciales de la conciencia semi-intransitiva, “del mismo modo que se produce un momento de sorpresa entre las masas cuando empiezan a ver lo que no habían visto antes; hay una correspondiente sorpresa entre las élites del poder cuando se hallan a sí mismas desenmascaradas ante las masas” (1985: 77). A nivel individual, puede producirse un despertar de un nivel semi-intransitivo a un nivel superior de conciencia transitiva ingenua. Puede decirse que en su autobiografía, Malcolm X (1968: 258) experimenta una transición similar cuando revela el surgimiento de su aceptación de las ideas “Del Honorable Elijah Muhammad”, cuando dice: “durante algunas semanas me complací en lidiar con la aplicación directa y personal, en mí mismo, como hombre negro, de la verdad. Aún era como una luz cegadora”. Este fue tan solo uno de sus momentos críticos; se producirían otros.

Las circunstancias que permiten una percepción que va más allá tanto de los pensamientos internos como de las estructuras externas permiten que los individuos alcancen un nivel aún más elevado de conciencia o, que de hecho lo alcance la masa de la población. Ese nivel ulterior es el de la *conciencia crítica*.

## **Conciencia crítica**

Llegar al nivel de la conciencia crítica, que, según Freire (1985: 86), es “el máximo de la conciencia potencial” es un momento definitivo a la hora de superar la falsa conciencia. Es una aguda conciencia y una profunda comprensión o *verstehen* respecto a nuestro condicionamiento. Estamos condicionados para aceptar el saber convencional, o el “sentido común”, pero este en gran medida está constituido por las ideas preconcebidas hegemónicas que han sido creadas cultural, socio-política o religiosamente. Por ejemplo, el constante e irrefrenable bombardeo de mensajes provenientes de los medios de masas induce una realidad socialmente construida. Los mensajes contienen propaganda política e ideológica que puede ser difícil de evitar y de no interiorizar, porque hay poca alternativa. Este miasmático entorno es completamente ubicuo. Puede parecer que no sea dañino o que sea trivial, pero opera contra nuestros mejores intereses y protege a quienes están en el poder.

Esta situación puede producirse en todo tipo de sociedad, sea esta democrática o autocrática. “La sutileza de la hegemonía”, dice Brookfield (2000: 138), “es que con el tiempo pasa a incorporarse profundamente, forma parte del aire cultural que respiramos”. Dispersar estas nubes mistificadoras significa alcanzar un nivel de conciencia crítica. De ello se infiere que debemos hacernos conscientes de las influencias que actúan sobre nuestros pensamientos y creencias, para deshacernos a nosotros mismos del adoctrinamiento y de otros obstáculos que hasta el momento han ofuscado nuestra percepción. Entonces tal vez podremos finalmente penetrar en una “realidad desmitologizada” (Freire, 1985: 85) que esté apartada de las estructuras opresivas y deshumanizadoras. Sea como sea, la conciencia crítica no puede surgir de la inercia. Es

un estado de actividad o de praxis en el que la acción crítica se basa en el pensamiento crítico.

Como se afirmó anteriormente, la concienciación puede contemplarse como una meta final en tanto que representa la conciencia crítica. Es un proceso que implica progresión a través de unas fases de despertar; esto es, de la conciencia semi-intransitiva a la conciencia transitiva ingenua.

La concienciación, por tanto, es un viaje que se desarrolla a través de diferentes etapas o niveles de conciencia hasta el último logro, que es la adquisición de la conciencia crítica. En cierto sentido este es un viaje sin retorno: no podemos des-conocer lo que conocemos y no podemos no lograr comprender lo que hemos llegado a comprender. Sin embargo, esto no implica que la conciencia crítica sea un estado final permanente y para cualquiera. De hecho, la conciencia crítica es una forma de distanciamiento del mundo. Debemos, sea como sea, vivir en el mundo y no podemos sostener una existencia que sea meramente un estar con el mundo. Sería imposible mantener en todo momento y en cualquier lugar una conciencia crítica. Somos criaturas sociales con necesidades básicas que hay que satisfacer en el mundo para sobrevivir. Constantemente nos desplazamos de un nivel a otro en diferentes esferas y en diferentes circunstancias, incluso durante el sueño. Es parte de un proceso de aprendizaje continuado, ya que la conciencia crítica no puede sostenerse de forma consistente. La concienciación es por tanto un acto continuo o proceso de devenir críticamente consciente. Es en esta etapa que sería más apropiado describirnos como “devenires” humanos (Donnison, 1991: 57), en los que no hay un estado final.

En la autobiografía de Malcolm X se pueden identificar ciertos momentos críticos en el proceso de concienciación, que le capacitan para desplazarse entre diversos niveles de conciencia. En la escuela, su maestro dedujo cuál sería su futuro empleo en base al color de su piel. Esto, dice Malcolm, “se convertiría en el primer punto y aparte de mi vida” (Malcolm X, 1968: 117). Otro momento crítico se produjo cuando Elijah Muhammad castigó a Malcolm silenciándolo tras la consternación que los medios mostraron respecto a los últimos comentarios que aquel hizo en relación a la noticia del asesinato del presidente Kennedy en 1963, y que firmó como “Musulmanes negros”: “Los pollos vuelven a casa para dormir” (p. 411). Más tarde, Malcolm experimentó otro viraje vital durante su peregrinaje a la Meca o hajj, en la que se dio cuenta de que los blancos podían compartir su fe religiosa. Explicó que los musulmanes de compleción “blanca que me hicieron cambiar de opinión eran hombres que me habían mostrado que practicaban un hermanamiento genuino” (p. 468).

Los momentos críticos ofrecen la posibilidad de un giro de perspectiva y de realizar cambios transformativos.

## **El valor de la concienciación**

Puede afirmarse que la concienciación o concientización es un valioso proceso y en

última instancia una valiosa meta que alcanzar; pero, ¿por qué es tan importante elevar nuestro conocimiento y esforzarnos por la conciencia crítica? Puede argumentarse que el proceso de concienciación tiene valor porque fomenta nuestra humanidad. Puede contribuir al desarrollo continuado de la comprensión, a la sabiduría y a un devenir más humano.

La idea de conjunto de la concienciación es similar a la de despertar. El despertar se valora porque es una forma de libertad, que ahuyenta la obscuridad y hace que se disperse la falsa ilusión. Puede incrementar el bienestar porque es una forma de realización y, en consecuencia, de empoderamiento. Despertar es un proceso que inicialmente requiere hacerse consciente o conocer la situación de uno. En segundo lugar, el proceso implica el reconocimiento del modo en que surgió la situación. En tercer lugar, se produce un reconocimiento de que los efectos negativos de dicha situación pueden superarse. Finalmente, se reconoce que hay una solución para contrarrestar los efectos negativos a través de la acción apropiada. Como cree Fromm (1978), el camino para dicho cambio es evidente en la filosofía budista, el análisis marxista y los procesos psicoanalíticos. Los objetivos de conjunto de este camino son lograr una sensación de bienestar, crecer para llegar a ser un individuo maduro y satisfecho y estar empoderado y liberado.

Puede que se dé por sentado que el proceso de concienciación se produce naturalmente a través de la educación formal. Sin embargo, como se mencionó antes, puede que no sea siempre así, ya que el objetivo de la política educativa puede darse principalmente en interés de la eficiencia nacional, que primordialmente beneficia al estado. En la Gran Bretaña del siglo XIX, por ejemplo, la función de la educación era considerada como un beneficio al estado en términos del sostenimiento de la economía nacional y el mantenimiento del control social por medio de la socialización y el refuerzo de las divisiones de clase. Esto contribuyó a asegurar que la clase trabajadora asumiera empleos que no requerían capacitación, de modo que la clase media mantuviera los empleos que sí la requerían. La educación puede domar a los alumnos y entrenarles para pensar de determinadas maneras. Estas pueden ser aburridas, pasivas y conducir a la dependencia de pensamiento. Los sistemas de educación a menudo se basan en lograr resultados cuantificables por medio del logro de notas y calificaciones. Esto conduce al aprendizaje estratégico de los alumnos y a la idea de que la educación es una mercancía que se emplea para “ser alguien” en el mundo.

Actualmente, la educación superior de masas inevitablemente obliga a los universitarios a competir de forma más agresiva en el mercado de trabajo. No resulta sorprendente que las universidades hagan hincapié en la necesidad de que los alumnos desarrollen sus competencias en función de su futuro lugar de trabajo (CBI, 2009) especialmente en tiempos de recesión económica y “austeridad”, en los que la búsqueda competitiva de empleo es “feroz” (Deeley, 2014: 41). En estas circunstancias, el enfoque de la educación puede deslizarse fácilmente hacia una mera adquisición de competencias y habilidades, sin ir acompañada necesariamente de un crecimiento en lo intelectual y en un desarrollo personal. Es en este contexto en el que la concienciación se vuelve más

pertinente.

Barnett (1997) cree que el pensamiento crítico es el punto decisivo de la educación superior, pero que pensar críticamente no necesariamente es algo a lo que se llegue natural o fácilmente (Peters, 1967). El pensamiento crítico es una habilidad que debe ser aprendida, ya que claramente no se produce a través de un proceso de ósmosis. Algunas de las principales dificultades del pensamiento crítico son que debe ser perseguido continuamente y que requiere tanto autoconciencia como autovigilancia.

En tanto que habilidad del pensamiento crítico, la reflexión crítica también requiere una aplicación motivada y comprometida. A través de la reflexión crítica la persona puede determinar cuán atrapada está en las estructuras sociales y buscar y posiblemente descubrir las claves apropiadas que abran las puertas a una mayor comprensión. Estas claves son metáforas de puntos críticos que pueden producirse en las vidas de los individuos. Desde luego las llaves no siempre se usarán, y de forma similar, puede que los puntos críticos no se reconozcan como tales y, como resultado, puede que se reprima el pensamiento crítico.

Aunque en tanto que humanos tenemos la capacidad de reflexionar y por tanto de emprender cambios de conciencia para liberarnos a nosotros mismos (Freire, 1972), no siempre nos validamos a nosotros mismos para ello. Como en los animales bovinos, el instinto de manada es imperioso, como cuando se retwitean tweets, avalados por la “seguridad que brinda el número” o nos conformamos a la tendencia mayoritaria, como afirma Mills (1956: 312), “aceptar opiniones en sus términos es adquirir la buena y sólida sensación de ser correcto sin tener que pensar”.

Dewey (1927: 159) concede que “el hábito es el impulso primario de la acción humana, y los hábitos se forman en su mayor parte bajo la influencia de las costumbres del grupo”. Muchos tienen una necesidad de conformarse o seguir lo que ellos perciben que es la tendencia más popular, tanto si se trata de la moda, de un “look” chic, de los lugares de moda “que hay que ver” o las palabras y expresiones de moda que hay que emplear. En un intento por persuadirnos para que compremos productos, la publicidad y los medios de comunicación de masas manipulan nuestro pensamiento, reforzando estereotipos y espoleando nuestro miedo a la inadecuación.

En la “aporía de la cultura de masas” (Adorno, 2001: 85), existe una “industria masificada de la cultura” (Aronowitz, 1977: 768) que subsume y domina la conciencia colectiva. De las mercancías vendibles proviene un pernicioso paradigma de actitudes y pensamiento. Lukács (1971: 84) cree que “el fetichismo de la mercancía es un problema específico de nuestra era, la era del capitalismo moderno”. También resulta problemática la mente inconsciente que lo acepta sin cuestionar, ya que son las “actitudes y emociones pre-organizadas las que dan forma a la opinión de la persona” (Mills, 1956: 313). Es ahí donde radica la esclavitud.

Los efectos de este tipo de control y manipulación del pensamiento son la formación de hábitos. El comportamiento habitual puede estar caracterizado por la acción inconsciente. Dewey (1927: 162) cree que nuestros hábitos están influenciados por la sociedad y que estos afectan a nuestro comportamiento y pensamiento. Lo personal se

transmuta en los social y viceversa. Dice que “los hábitos de opinión son los más duros de todos los hábitos”. La razón de ello es que este tipo de hábitos reprimen el pensamiento crítico. Incluso si existe la conciencia de que los hábitos de la mente pueden impedir el surgimiento de la conciencia, puede persistir una reluctancia a la hora de reconocer el momento crítico cuando este se produce y por tanto perder una oportunidad de crecimiento personal. Hay una comodidad que se adquiere en lo que es habitual y familiar y a la inversa, lo que no resulta familiar y lo que es desconocido puede producir incomodidad, ansiedad e incluso miedo.

Generalmente, no nos gusta el cambio. En consecuencia, puede que adoptemos una posición de aceptación pasiva y una vida en un estado de duermevela. Sin el proceso de surgimiento de la conciencia o de concienciación, corremos el riesgo de convertirnos en “esclavos de lo real” (Aronowitz, 1977: 769). Las implicaciones de esto pueden comprenderse en situaciones en las que las mujeres voluntariamente se someten a cirugía para alterar la talla y forma de su cuerpo, aclarar o dar color a su piel, como consecuencia de la persuasión hegemónica para conformarse a lo que se percibe como una imagen aceptable o deseable.

Otras presiones persuasivas también actúan para dar forma a nuestro comportamiento o aún peor, a los comportamientos que otros actúan sobre nosotros y que van en detrimento de nuestro bienestar. La transgresión percibida de los códigos de conducta, por ejemplo, puede conducir en las mujeres al ostracismo, la vergüenza o los crímenes de honor (Sanghera, 2007). Actos crueles y desnaturalizados tales como la mutilación genital femenina también se realizan en el nombre de las creencias culturales hegemónicas no cuestionadas (Hirsi Ali, 2008). El fundamentalismo religioso, las tradiciones y culturas puede facilitar hábitos acríticos de la mente y del comportamiento. Fromm (1978: 42) está de acuerdo con esto, cuando describe toda forma de celo religioso como “unas muletas para quienes quieren estar seguros, aquellos que quieren una respuesta a la vida sin tener que buscarla por ellos mismos”.

El valor de la concienciación es que hace emerger la conciencia y facilita el pensamiento crítico. La competencia de pensar de forma crítica es imperativa si queremos iniciar el cambio personal o social. Pensar críticamente afecta a las interpretaciones personales ontológicas y epistemológicas de nuestro entorno. El pensamiento crítico es crucial para la autonomía y la autenticidad. De todos modos, tenemos elección, ya que podemos absorber pasivamente la actual hegemonía o podemos producir nuestra propia comprensión crítica. Para hacer esto último debemos preservar nuestra autonomía, tomar decisiones informadas, desafiar la hegemonía e instigar cambios en la sociedad para el bien común y la justicia social. Inevitablemente, esto es político, especialmente si la educación se emplea como un medio para la emancipación personal y el desarrollo de seres críticos. Esto debe producirse en las áreas de conocimiento, del yo y del mundo y debe implicar “el pensamiento crítico, la acción crítica y la autorreflexión crítica” (Barnett, 1997: 1). Hay varios métodos pedagógicos y procesos que pueden lograr este fin: el aprendizaje-servicio es uno de ellos.

En resumen, la concienciación es vital porque concierne al surgimiento de la

conciencia y al desarrollo de la misma. Permite una percepción más crítica que sirve para cuestionar la propaganda y la “mitificación de la realidad” ya que “las clases dominantes (...) obscurecen el mundo real” (Freire, 1985: 115-116). Si no se produce la conciencia crítica en ningún nivel entonces el analfabetismo político y la opresión rellenarán el vacío. El pensamiento crítico es el antídoto a la creación cultural del adormecimiento de las masas. La concienciación es la herramienta para la emancipación respecto al control social, la opresión y las influencias hegemónicas endémicas. El pensamiento crítico y la reflexión crítica pueden conducir a la concienciación, que posteriormente puede conducir a la transformación personal y social. Todos estos factores pueden intersectar continuamente a través del aprendizaje-servicio, corroborando la afirmación de que se trata de una pedagogía crítica.

### **El aprendizaje transformador o transformativo**

---

Se ha aludido en el Capítulo 3 a la teoría transformativa del aprendizaje como algo que forma parte del paradigma teórico del aprendizaje-servicio. Es pertinente revisar esto en el contexto de la pedagogía crítica y la concienciación. La educación a menudo se contempla como un proceso o resultado del cambio. Pero este puede darse de varias e interconectadas formas, tales como el conocimiento, las habilidades o actitudes y el comportamiento. No todo cambio es transformador y no toda la educación es transformadora. No sería realista y quizás hasta cierto punto no sería ético tener como objetivo la transformación, porque no puede ser forzada y quizás también puede ser interpretada como paternalismo, adoctrinamiento o control. La transformación puede ser el resultado de la liberación respecto a la opresión. En este sentido, la liberación es personal. Tanto como profesores como en tanto que revolucionarios, todo lo que podemos hacer es ayudar a facilitar la liberación del otro.

La transformación puede producirse a través de la educación. De hecho, Mezirow (1994: 226) cree que “el aprendizaje transformativo es central en la educación de adultos”. Se plantea que el aprendizaje-servicio en la educación superior conduce a la transformación, pero para comprender esto, primero debemos comprender qué se entiende por transformación.

Mezirow (1981: 11) afirma que cada uno de nosotros forma su propio sentido del mundo y de nuestras experiencias dentro de él; y añade: “puede que la característica más significativamente distintiva del aprendizaje en adultos sea una conciencia de *por qué* vinculamos los significados que le damos a la realidad, especialmente los que están ligados al sentido de nuestros roles y nuestras relaciones, que a menudo están mal contruidos, puesto que parten de medias y acríicas verdades asimiladas por el saber convencional y de las relaciones de poder, que se asumen como fijas”.

En la construcción social de nuestra propia realidad, hay dos factores vitales necesarios para la creación de sentido. Estos factores son nuestros marcos de referencia,

o pueden ser considerados como reglas y principios. Es importante que dotemos de sentido para poder comprender. En esta línea, “sentido” se corresponde con nuestra interpretación y empieza en nuestro propio desarrollo temprano y de hecho pre-lingüístico, cuando éramos bebés. Son nuestros marcos de referencia los que guían nuestro aprendizaje y nuestra memoria. Los marcos de referencia incluyen “perspectivas de sentido” y “esquemas de sentido” (Mezirow, 1990: 2). Las *perspectivas de sentido* son el producto de la socialización e incluyen, por ejemplo, nuestra adquisición de lenguaje. Las perspectivas de sentido pueden ser consideradas como hábitos de la mente o una expectativa que nos ayuda a interpretar y a dotar de sentido nuestra experiencia. Mezirow cree que “dado que todos estamos atrapados por nuestras propias perspectivas de sentido, no podemos nunca hacer unas verdaderas interpretaciones de nuestra experiencia que estén libres de sesgos”.

Mezirow explica que hay tres tipos de perspectivas de sentido; una de ellas es la epistémica. Esta concierne a lo que sabemos, el modo en que lo sabemos y cómo usamos el conocimiento. El segundo tipo de perspectiva de sentido es la sociolingüística, que concierne al modo en que se usa nuestro lenguaje en un contexto social. El tercer tipo de perspectiva de sentido es la psicológica, que concierne a lo que entendemos que es nuestro yo y cuáles son nuestras necesidades y preferencias. Cada uno de estos tipos de perspectiva de sentido contienen varios esquemas de sentido a través de los cuales se expresan nuestros hábitos de la mente.

Los *esquemas de sentido* incluyen conocimientos, valores y creencias que guían nuestras expectativas y comportamiento. Estas pueden ser modificadas con más facilidad que las perspectivas de sentido, que son los cimientos de quienes entendemos que somos nosotros mismos. Las perspectivas de sentido por tanto son muy difíciles de cambiar, como afirma Mezirow (1991: 202), cuando dice que la “transformación de perspectiva es un modo de aprendizaje en adultos que ni el aprendiz ni el educador son capaces de anticipar o de suscitar a demanda”. Partiendo de esta explicación, que adoptamos de la teoría del aprendizaje transformativo de Mezirow, resulta evidente que todo ello encaja dentro del paradigma teórico del aprendizaje-servicio expuesto en el capítulo anterior.

El aprendizaje transformativo puede producirse a través de modificaciones de nuestros marcos de referencia. Estos cambios pueden ser facilitados a través de varios medios, sean tanto incidentales como deliberados. La facilitación incidental del cambio puede también producirse naturalmente a través de experiencias de vida, tales como la enfermedad o el duelo. Mezirow (1991: 193) describe la fuente que puede producir un cambio en tanto que un “dilema desorientador”. La facilitación deliberada de un cambio puede darse también por medio de la reflexión crítica o el cuestionamiento de las ideas preconcebidas. Como afirma claramente Mezirow, “Todo cuestionamiento importante de una perspectiva establecida puede dar lugar a una transformación. Estos cuestionamientos son dolorosos; a menudo cuestionan valores personales profundamente sostenidos y amenazan nuestro propio sentido del yo” (p. 168). Los intentos deliberados para inducir el cambio transformador en los alumnos a través de la educación incurren en un riesgo y, al hacerlo, los profesores deben reconocer su responsabilidad ética. El

cambio transformativo puede producirse de forma inintencionada en el aprendizaje-servicio, como se plantea aquí.

### **El aprendizaje-servicio, una pedagogía crítica**

---

El aprendizaje-servicio puede brindar un entorno pedagógico ideal para que se produzca la transformación, ya que es un proceso similar al de la reflexión y la acción, que son necesarias dentro de la teoría del aprendizaje transformativo. Reflejando el ciclo del aprendizaje experiencial empleado en el aprendizaje-servicio, Mezirow (1994: 222-3) afirma que “el aprendizaje se define como el proceso social de construir y apropiarse de una nueva o revisada interpretación del sentido de la experiencia de uno, en tanto que guía para la acción”. Su idea del proceso transformativo refleja el ciclo del aprendizaje experiencial, cuando dice que uno debe volverse “críticamente reflexivo en relación a sus propias ideas preconcebidas, así como respecto a las de los demás, implicarse plena y libremente en el discurso para validar sus creencias y adoptar efectivamente la acción reflexiva para implementarlas” (Mezirow, 2000: 25).

La transformación no puede producirse solamente a través de la transmisión de conocimiento (Grabove, 1997), pero sí puede producirse a través de determinadas estrategias de enseñanza y aprendizaje (Cranton, 1994). Estas estrategias pueden comprender el aprendizaje experiencial, el cuestionamiento de las ideas preconcebidas (Belenky y Stanton, 2000) y el surgimiento de la conciencia, y pueden darse a través de la redacción de diarios reflexivos e incidentes críticos. Todos estos factores se hallan en el aprendizaje-servicio.

Buena parte de las bases de nuestra comprensión se origina en nuestras ideas preconcebidas y en lo que damos por cierto. Las ideas preconcebidas paradigmáticas son aquellas que conciernen a nuestros valores y creencias y brindan los parámetros de nuestra identidad. Las ideas preconcebidas prescriptivas se cimentan en la ideología social, cultural, religiosa o política. Estas ideas preconcebidas conciernen, por ejemplo, a lo que constituye un comportamiento socialmente aceptable o una “buena sociedad”.

Las ideas preconcebidas causales conciernen a lo que consideramos que son las causas de los acontecimientos externos en el mundo. “Cuestionar las ideas preconcebidas”, advierte Brookfield (1990: 178), es “psicológicamente explosivo (...) [y] los educadores que fomentan el aprendizaje transformativo son más bien como expertos en la demolición psicológica y cultural”. Mezirow (1991: 168) está de acuerdo en que “estos cuestionamientos son dolorosos; a menudo cuestionan valores personales profundamente sostenidos y amenazan nuestro propio sentido del yo”.

“Las experiencias de aprendizaje-servicio a menudo crean disonancia, duda y confusión” (Bringle y Hatcher, 1999: 181), cosa que puede poner en cuestión los “marcos de referencia” de los alumnos (Mezirow, 2009: 92). Rogers (1969: 159) afirma que, si hay cuestionamiento o contradicciones con el yo interior de uno, entonces “todo

aprendizaje que surja de este dilema es doloroso y amenazante (...) todo aprendizaje que emerge de la contradicción implica un cambio definido en la estructura del yo”. Añade que “todo aprendizaje significativo es hasta cierto punto doloroso e implica turbulencia” (p. 339). Shor (1987: 107) corrobora esto, y sugiere que la profesora puede estar en una posición en la que sea metafóricamente “una exorcista confrontándose a una panoplia de dibuks”. Es importante que los aprendices sean conscientes de las posibles consecuencias que tiene embarcarse en este camino de autoconciencia. Se trata de una responsabilidad moral y radica en que la profesora informe a sus alumnos de los potenciales efectos que pueden darse y debe ser necesario que brinde apoyo espiritual. Es vital fomentar la conciencia de los efectos potencialmente estresantes que puede tener el cuestionamiento de las ideas preconcebidas en el proceso de la reflexión crítica. Como tal, es imperativo que “los alumnos deban ser enseñados a desvincularse por medio de la reflexión” (Bulpitt y Martin, 2005: 213) cosa que puede ser difícil, como atestigua Romeo: “¡Oh, enséñame a olvidarme de pensar!” (Shakespeare, 1967: 63).

Un factor que es de ayuda en este proceso es la creación de un ambiente de aprendizaje que sea de apoyo y que se puede crear a través del aprendizaje-servicio. Esto es ejemplificado por Boyd y Myers (1988: 10), quienes afirman que el “aprendizaje es un proceso social y el discurso se convierte en central para la creación de sentido” y por tanto los grupos pequeños o “comunidades de aprendizaje” son contextos ideales dentro de los cuales se puede nutrir el aprendizaje transformativo. Es la calidad de dichos grupos, en los que la confianza es esencial, lo que fomenta el proceso transformativo (Wilhelmson, 2002; Mezirow, 2000).

Esto es pertinente para el aprendizaje-servicio, en el que el compartir experiencias en un ambiente seguro puede mejorar la comprensión de los alumnos a través de la reflexión crítica y el discurso. Esta visión es reforzada por Brockbank y McGill (1998: 197), quienes afirman que “cuando los alumnos experimentan empatía, reconocen el poder de la reacción de comprensión que construye confianza, estableciendo la base para una relación en la que es seguro comprometerse en un diálogo reflexivo, y por tanto se posibilita un aprendizaje críticamente reflexivo”. De hecho, lo que también puede producirse es la transformación, o al menos cierto grado de cambio. Este cambio a nivel personal afectará al cambio social cuando el pensamiento crítico de los alumnos transmute en su acción crítica o praxis. Sin duda, es entonces cuando el aprendizaje-servicio puede ser verdaderamente considerado como una pedagogía crítica.

### **Evidencias empíricas**

---

Como se demostró en el Capítulo 2, hay evidencias de que el aprendizaje-servicio afecta de diferentes maneras a los alumnos. En un estudio de investigación para un Máster en Práctica Académica (Deeley, 2007) se descubrió que los alumnos revelaban que habían experimentado un cambio personal durante un curso de aprendizaje-servicio.

Se presenta aquí una selección de estos datos.

Los hallazgos de este estudio en gran medida reiteran las explicaciones del cambio transformativo descritas en la literatura existente sobre el tema (Rogers, 1969; Brookfield, 1990, Mezirow, 1991, 2000; Cranton, 1994). Todos los alumnos afirmaron que el curso les había cambiado. Para algunos, el cambio fue gradual, pero para uno de ellos se trató de una transformación repentina (Deeley, 2010; Wilhelmson, 2002). El desarrollo personal acelerado y el aumento del desarrollo intelectual estaban interrelacionados porque fueron originados por las mismas causas. Estas comprendían los retos que trajo consigo la participación en la reflexión crítica, el examen de las ideas preconcebidas, y la realización de las prácticas. Un estudiante explicó: “Empiezas a cuestionar las cosas que dabas por sentadas y que realmente no habías pensado”. Otro alumno afirmó que: “Nos estamos cuestionando a nosotros mismos. Esto es algo muy personal”. Para algunos, era una cuestión de enfrentarse “también a nuestros propios demonios” (Deeley, 2010: 49). Eran muy evidentes la incomodidad, la disonancia y las emociones negativas, pero se transmutaban en factores positivos porque conducían a un aprendizaje valioso. En consecuencia, un alumno recomendó con ironía advertir de que el curso de aprendizaje-servicio podía tener consecuencias para la salud.

Una alumna escribió con autenticidad, en torno a su experiencia de aprendizaje-servicio: “me condujo no solo a cambiar, sino a modificar mi percepción del mundo que me rodea: a estar menos en el mundo y estar más con el mundo. Esta transformación es difícil y a menudo dolorosa, pero siento que merece la pena, es verdadera y es algo que me ha hecho ser mejor persona”.

Un aspecto que los alumnos destacaron fue que cuestionaban sus propias actitudes, en vez de darlas por sentado. El resultado de esto fue que ya no “extraían conclusiones” sobre otras personas con tanta facilidad como lo solían hacer antes del curso. La mayoría de los cambios tuvieron efectos positivos tales como tener una mirada más madura, “una mentalidad más abierta (...) y hacer cosas que no habría hecho antes”.

Otra alumna admitía: “Estoy tratando de cambiar, incluso tan solo pequeñas cosas de mi propia vida; hasta ese punto me ha afectado este curso”. Ella lo explicaba como “la modificación del modo en que pienso o comprendo lo que pienso, comprendiendo cómo me siento en relación a las situaciones, o cómo actúo en ellas”. Otros efectos del curso fueron que algunos alumnos empezaron a percibir y cuestionar la opresión presente en sus vidas.

Aun así, es necesario mantener una perspectiva crítica del aprendizaje-servicio y de lo que potencialmente se puede lograr con este planteamiento pedagógico. Hay que señalar que los cambios personales o sociales transformadores no pueden ni predecirse ni garantizarse.

## **Conclusión y resumen del capítulo**

---

Este capítulo ha desplegado el paradigma teórico del aprendizaje-servicio tal y como se presentó en el Capítulo 3, y ha explicado que el aprendizaje-servicio puede considerarse como una pedagogía crítica. Para que el aprendizaje-servicio induzca al pensamiento crítico y la acción crítica o praxis en los alumnos, para inducir y garantizar la justicia social en pro de una sociedad mejor que estaría al servicio del bien común, es imperativo que los alumnos se comprometan con el despertar de la conciencia. Por medio de la explicación del concepto de Freire (1985) de *conscientização* o concienciación como un medio para un fin así como un medio en sí mismo, este capítulo ha subrayado los diferentes niveles o etapas implicadas en él y cuáles son sus efectos. Estos niveles se han denominado semi-intransitivo, transitivo ingenuo y conciencia crítica, respectivamente. Se han aportado ejemplos extraídos de la autobiografía de Malcolm X para ilustrar los incidentes críticos que pueden iniciar la transferencia y el progreso de un nivel de conciencia a otro. Ejemplos como estos, extraídos de individuos influyentes, y de incidentes reales de la vida pueden ser poderosos y estimulantes recursos para los alumnos.

A continuación, se ha hecho hincapié en el valor, el propósito y los efectos intrínsecos de la concienciación. El impacto de este proceso es compatible con la teoría del aprendizaje transformativo de Mezirow. Aunque nos referimos a ello en el Capítulo 3 como al paradigma teórico del aprendizaje-servicio, es en este particular contexto del aprendizaje-servicio en tanto que pedagogía crítica que la concienciación se hace más claramente patente. La reflexión crítica resulta crucial como parte del proceso de concienciación y como factor esencial dentro de la pedagogía del aprendizaje-servicio. Esta será examinada en el siguiente capítulo.

---

<sup>1</sup> En alusión al inglés: “credit crunch” y “double dip recession”, respectivamente [N. de la Trad.].

<sup>2</sup> Reemplazada en inglés por la forma “*conscious*”, mucho más en boga [N. de la Trad.].

# 5

---

## Reflexión crítica

### Introducción

---

En el capítulo anterior, el aprendizaje-servicio fue considerado como una pedagogía crítica. Parte de esta aseveración implica el imperativo de generar un aumento del conocimiento por medio de los niveles conceptuales freireanos de conciencia. Algo intrínseco a ello y que subyace a este proceso es la reflexión crítica. La reflexión crítica juega un papel vital en el proceso de concienciación y, por tanto, contribuye a la noción de que el aprendizaje-servicio pueda ser percibido como una pedagogía crítica con el potencial de tener el efecto de una transformación personal y producir el cambio social. Por tanto, este capítulo tiene el objetivo de explorar el concepto de reflexión crítica.

La reflexión crítica es una habilidad vital para los alumnos, que les capacita para conectar sus experiencias prácticas de voluntariado en la comunidad con su trabajo académico del curso. Como explica Boud (2001: 10), “La reflexión ha sido descrita como un proceso que consiste en convertir la experiencia en aprendizaje; esto es, una manera de explorar la experiencia para aprender cosas nuevas partiendo de ella”. Dado que la reflexión crítica es un aspecto del pensamiento crítico (Brookfield, 1987), es parte inherente de la adquisición de habilidades metacognitivas y del desarrollo en la educación superior. De todos modos, no puede darse por sentado que los alumnos desarrollen espontánea o naturalmente estas habilidades, como si esto se produjera a través de un proceso intrínseco. De hecho, se ha dicho que “el don de la razón y la reflexión crítica no forma parte de las peculiaridades destacadas del hombre, e incluso cuando existe, demuestra ser vacilante e inconstante (Jung, 2002: 2). No resulta sorprendente que se contemple como necesaria para instruir, guiar y facilitar la reflexión crítica en los alumnos (Russell, 2005; Meyers, 1986). Para comprender este particular proceso de pensamiento, es útil tener una visión clara del significado de la reflexión crítica.

Como sucede con el pensamiento crítico, buscar una definición es una tarea complicada (Halonen, 1995) porque no hay una definición singularmente consensuada de

la reflexión crítica y, por tanto, su significado a menudo se basa en presuposiciones. Este capítulo, en base a la obra de John Dewey, presenta un examen preliminar del pensamiento. Esto brinda un contexto para un análisis de la reflexión crítica o conduce a la misma. Seguidamente, este capítulo considerará cómo facilitarla. Esto es particularmente relevante en el aprendizaje-servicio, porque la reflexión crítica es central en el modo en que los alumnos vinculan su voluntariado con el trabajo académico del curso. En particular, las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo pueden desarrollarse a través de la redacción de los incidentes críticos por parte de los alumnos. Esto será explorado con mayor profundidad y con ejemplos específicos en el Capítulo 6, que gira en torno a la escritura académica en el aprendizaje-servicio.

En este capítulo también se analizarán los resultados potenciales del compromiso con la reflexión crítica en el desarrollo intelectual y personal de los alumnos. Se afirma que la reflexión crítica, que vincula la teoría con la práctica, es pertinente para el aprendizaje de los alumnos. Puede despertar su conciencia en materia de problemas sociales y políticos, y puede motivarles para implicarse en la praxis o servir de base para la acción crítica en pro de la justicia social, como resultado de un proceso de concienciación.

Finalmente, será examinada la reflexión crítica en tanto que factor esencial del aprendizaje-servicio y desde varias perspectivas críticas, incluyendo un enfoque en el rol del profesor.

## **Pensamiento crítico**

---

La reflexión crítica es una forma de pensamiento crítico, y es útil para examinar qué se entiende por pensamiento. Podemos hacernos una idea de la misma examinando el sentido de la reflexión como un cierto tipo de proceso de pensamiento. Es más, una exploración de la noción de criticismo es esencial para una comprensión de la reflexión crítica. Todos estos factores serán examinados aquí.

¿Qué es pensar? Como filósofo de la educación, era apropiado que Dewey (1933) planteara esta pregunta, porque está en la raíz de nuestra comprensión y del proceso a partir del cual alcanzamos el sentido del mundo partiendo del mismo. De hecho, hay muchas maneras de pensar y muchas formas de pensamiento. Una manera de pensar el pensamiento es, simplemente, dividirlo en concreto y abstracto. Ambos son herramientas: el pensamiento concreto, por ejemplo, nos ayuda en nuestra supervivencia. Es el tipo de pensamiento que nos ayuda a resolver problemas y tiene un uso práctico. El pensamiento concreto, por tanto, se emplea como un medio para un fin.

El pensar abstracto, en cambio, es una forma de conciencia que hace que seamos capaces de ampliar nuestro pensamiento. Se manifiesta en nuestro estar con el mundo, más que en nuestro estar en el mundo. Según Freire (1979), el pensamiento abstracto nos distingue del reino animal. Es una forma “más elevada” de conciencia que nos permite imaginar, planear por adelantado o prever las consecuencias potenciales de

nuestras acciones. Coincide con las ideas de Marx y Engels (1970) de que nuestra conciencia, como el lenguaje, existe y se desarrolla para facilitar nuestra comunicación con los demás.

De todos modos, lo concreto y lo abstracto no son necesariamente mutuamente excluyentes. Si, por ejemplo, nos enfrentamos con un problema muy difícil que no puede ser resuelto por el pensamiento concreto, podemos implicarnos en el pensamiento abstracto para imaginar soluciones alternativas. En una situación de estrés extremo -por ejemplo, que afecte a nuestra supervivencia- es probable que este planteamiento del pensamiento se produzca instantánea y automáticamente. Un piloto que pierde el control del avión, por ejemplo, podrá encontrar una manera de recuperarlo por medio del pensamiento, tanto en términos abstractos como concretos a la vez, y así evitar una catástrofe inminente.

En la filosofía budista se cree que el pensamiento consiste en un flujo de conciencia. Esta puede estar formada por diversos pensamientos azarosos o vinculados que emergen y se van alejando. La rapidez y fluidez de este proceso puede ser percibido por el pensador como un pensamiento continuo, mientras que desde una perspectiva budista se considera como una serie de pensamientos (Nārada, 1975). Se asemeja a una bombilla eléctrica, que tiene una serie de vibraciones de encendido y apagado pero parece una luz continua. La conciencia implica pensamiento. Ya que hay diferentes formas de pensamiento, hay también diferentes formas o niveles de conciencia, como se discutió en el capítulo anterior.

La reflexión crítica no es una tarea fácil o simple. Gelter (2003: 340) explica que se nos bombardea con una increíble cantidad de información a través de nuestros sentidos y en cualquier momento. Para asimilar estos estímulos constantes, nuestro cerebro ejercita una serie de mecanismos de filtrado. Afirma que en el cerebro humano “cien billones de neuronas reducen en medio segundo 11 millones de bits de información sensorial a 50 bits de conciencia”. En esencia, la actividad cerebral subconsciente contribuye a nuestra supervivencia.

Pensar nos ayuda a dotar de sentido nuestro mundo. Peirce (en Habermas, 1987) explica un proceso de pensamiento inferencial que contribuye a nuestra comprensión. Este proceso consiste en tres formas: deducción, inducción y abducción. La deducción concierne a la prueba y puede llevar a la expectativa de un resultado específico. La inducción comprende nuestras expectativas de resultados específicos y al hecho de si es estas pueden validarse y confirmarse. Finalmente, la abducción es una forma de generar hipótesis y referirse a la idea de que se producirá un cierto resultado. Por tanto, el pensamiento se ajusta a nuestras creencias.

El pensamiento reflexivo es, según Dewey (1933: 9) “la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los cimientos en los que se sostiene y de las conclusiones ulteriores a las que tiende”.

## **Reflexión crítica**

---

En un intento por definir la reflexión crítica, es útil empezar con el concepto de reflexión. Aunque se usa frecuentemente como sinónimo de reflexión crítica, fundamentalmente, la reflexión puede ser percibida meramente como un echar la vista atrás hacia acontecimientos o experiencias. Implica recuerdo y memoria, o imágenes del pasado.

El propósito de la reflexión puede ser similar al de la reflexión crítica en tanto que pueden tender a conducir a una mayor comprensión o conciencia. Como clarifica Mezirow (1998: 186), “La reflexión no necesariamente implica generar una evaluación de aquello sobre lo que se ha reflexionado; una distinción que lo diferencie de la reflexión crítica”. En oposición, “la reflexión en torno a presuposiciones es aquello que entendemos por reflexión crítica” (Mezirow, 199: 6).

*La reflexión es un proceso y un producto.* El proceso es el acto de dotar de sentido y su producto es el sentido mismo. Para hacer que el proceso de reflexión sea efectivo, es necesario saber qué conlleva dicho proceso. La reflexión trae a la conciencia aquello que podría ser inconsciente u olvidado a medias. Boud et al. (1985) se refieren a las siete etapas de la reflectividad de Mezirow, que parte primero del hacerse conscientes de un cambio de perspectiva.

King y Kitchener (1994) ilustran siete etapas del pensamiento reflexivo. Las primeras tres etapas se caracterizan por el pensamiento pre-reflexivo, en el que no hay ninguna evidencia de un cuestionamiento del conocimiento. Esta etapa no es distinta al concepto de Freire de conciencia semi-intransitiva. Las etapas cuatro y cinco de las siete etapas de King y Kitchener son consideradas como pensamiento cuasi-reflexivo. Aquí hay una conciencia de la incerteza del conocimiento, pero también un déficit en materia de saber cómo progresar, similar al nivel transitivo ingenuo de conciencia de Freire. Según King y Kitchener, el pensamiento reflexivo se alcanza en las etapas seis y siete, en las que se reconocen y se cuestionan los preconceptos y pueden emerger nuevos sentidos. La idea de conciencia crítica de Freire va en paralelo a esta etapa.

La reflexión crítica puede ser descrita como un acto de indagación intencionada. Se construye como un “pensamiento de principios; en términos ideales es imparcial, coherente y no arbitrario” (Mezirow, 1998: 186). Dewey (1933: 3) lo describe como “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la mente y dedicarle una consideración seria y consecutiva”. Rotenstreich (1985) aporta una percepción interesante del pensamiento reflexivo, que explica que la reflexión estriba en considerar cómo pensamos, qué pensamos y qué nos lleva a creer que nuestros pensamientos son rigurosos y reales, o hasta qué puntos son válidos.

Los actos de identificación y cuestionamiento de las ideas preconcebidas son parte necesaria de la reflexión crítica. Como afirma Barnett (1997: 91): “Al criticar las interpretaciones presentes en uno, pueden emerger otras nuevas”. El objetivo, por tanto, es la creación de sentido. Las ideas preconcebidas pueden ser personales, pertenecer a otras personas o a la sociedad en general. Comprender cómo se constituyen las ideas preconcebidas puede aliviar el difícil proceso de cambio, particularmente si las formas de

pensamiento alternativas o la acción también son tomadas en consideración. Cuestionar nuestras ideas preconcebidas puede ser desorientador y dar pie a una sensación de incomodidad. Esto refuerza la visión de Brookfield (1987: 7) de que “el pensamiento crítico es tan emotivo como racional”.

Por tanto, la reflexión crítica puede también implicar la autorreflexión crítica y ser parte de un proceso continuo de autodesarrollo. Reforzando esta perspectiva, Barnett (1997) cree que, para el desarrollo de seres críticos, la reflexión es esencial para el pensamiento crítico y la acción crítica. La reflexión crítica puede traer consigo una incerteza que va acompañada de cierta incomodidad. Para los alumnos de aprendizaje-servicio que participan en la reflexión crítica, esto puede generar un freno para el cambio. En última instancia, esto puede llevar a una resistencia y rechazo de esta pedagogía. Por otra parte, el cambio puede ser revelador y transformativo “siempre y cuando se halla descubierto que las ideas preconcebidas o premisas están tergiversadas, no son auténticas o son por otro lado no válidas” (Mezirow, 1991: 6).

La reflexión crítica puede surgir de forma natural o deliberadamente. Por ejemplo, los acontecimientos naturales de la vida, tales como el nacimiento o el duelo, pueden estimular la reflexión crítica en torno a las ideas preconcebidas de uno. Otros acontecimientos vitales pueden generar lo mismo, tales como un divorcio, una enfermedad que ponga en riesgo la vida o un accidente serio. La reflexión crítica también puede ejercitarse deliberadamente sin estos particulares momentos críticos. Puede ser utilizada como un “proceso de exploración consciente e intencional que conduzca a una mejor comprensión de las ideas complejas” (Arcand et al., 2007: 17).

La reflexión crítica es una habilidad intelectual que hay que desarrollar en la educación superior, como de hecho señala Dawson (2003: 38), afirmando que “es un concepto central en la educación de adultos”. Es una herramienta que se emplea eficazmente en conjunción con la experiencia práctica. En este sentido, la reflexión crítica es un rasgo destacado del aprendizaje experiencial y, en particular, del aprendizaje-servicio.

La concentración y el enfoque en la mente son rasgos esenciales de la reflexión crítica. Como en algunas prácticas meditativas budistas, es un ejercicio que consiste en dirigir y mantener la atención en un determinado objetivo. Implica tanto un nivel de conciencia como una conciencia del objeto. Es una deliberada “vuelta a la conciencia respecto a uno mismo” (Hodgson, 1878: 361). Al contrario de lo que dicta la equivocada visión de que la reflexión crítica es sinónimo de un “mirarse el ombligo” sin sentido, la práctica reflexiva crítica requiere una exorbitante cantidad de energía, tiempo y espacio tranquilo. Puede producirse “solo cuando uno tiene el deseo de sostener el suspense y tomarse la molestia de buscar” (Dewey, 1933: 16). Como afirma Dawson (2003: 38), “La reflexión crítica... requiere tiempo, espacio, paciencia, disciplina y una escucha atenta para implicarse con sentido en ella”. Queda claro que la reflexión crítica es una actividad que requiere diligencia y enfoque.

El valor de la contemplación silenciosa y sus efectos facilitadores de un aprendizaje en profundidad son explicados como “una interioridad que desarrolla una mayor amplitud

dentro de nosotros mismos” (Hart, 2008: 235). Este proceso puede ser todo un reto, porque se diferencia radicalmente de lo que de hecho se espera de nosotros en relación a estar disponibles inmediata y constantemente para la interacción social por medio de las redes sociales. Irónicamente, este tipo de exigencias ubicuas de nuestra atención pueden producir una “continua atención parcial” y endémica (p. 239) y “una percepción tan solo aparente en las personas (que genere) hábitos superficiales de la mente” (Shor, 1987: 64).

## **Modelos de reflexión**

Normalmente, la mayoría de modelos reflexivos tienen un patrón similar que consiste en un elemento descriptivo y una reflexión crítica. Esto va seguido de intentos de buscar sentido revisando el elemento descriptivo original a través de diferentes prismas. Brookfield (1987: 26-27) identifica los marcadores de la reflexión en tanto que “acontecimientos disparadores”, “apreciación”, “exploración”, “desarrollo de perspectivas alternativas” e “integración”. De forma similar, Kreber (2004) demuestra que en la práctica docente puede emplearse un modelo de práctica reflexiva que implique la reflexión en torno al contenido, los problemas, las respuestas existentes, las respuestas potenciales y en última instancia en torno a las perspectivas alternativas.

Esencialmente, el proceso de reflexión crítica es cíclico y refleja los ciclos de aprendizaje experiencial, en los que las experiencias concretas se producen primero y van seguidas del pensamiento abstracto, como se señala en el Capítulo 3.

Kitchener y King (1990) subrayan un modelo de reflexión que toma en consideración cómo se aplican, se rechazan o se modifican las ideas preconcebidas y las percepciones del conocimiento a diferentes niveles del pensamiento crítico. Van Manen (1977) también se refiere a diferentes niveles y funciones del pensamiento reflexivo. La reflexión técnica, por ejemplo, implica pensar en torno a habilidades específicas, conocimientos técnicos y su aplicación práctica. La reflexión contextual concierne a investigar ideas preconcebidas, y la reflexión dialéctica conlleva la teorización abstracta de las cuestiones sociales, políticas y éticas.

Aunque se emplean varios modelos y métodos en el proceso de la reflexión crítica, los procesos esenciales son similares. Por tanto, en el aprendizaje-servicio, los efectos de la reflexión crítica puede que no estén garantizados o, de hecho, puede que difieran de lo previsto. El riesgo es intrínseco al proceso y es una importante razón por la cual contar con un entorno de aprendizaje que sea de apoyo es esencial para esta forma de aprendizaje experiencial; un aspecto que abordaremos aquí.

### **Un modelo de facilitación para la reflexión crítica**

---

## **Intención**

Es importante conseguir que los alumnos de educación superior desarrollen sus habilidades de pensamiento crítico (Halonen, 1995). En particular, la reflexión crítica es vital para el aprendizaje-servicio, y por tanto es esencial que se facilite el desarrollo de tales habilidades. Como antes se ha afirmado, se puede partir de que las habilidades reflexivas críticas son inherentes y, en consecuencia, se ha aseverado que hay una “falta de estrategias y apoyo explícitos” (Russell, 2005: 203) para la reflexión crítica en las aulas de educación superior. Sin embargo, el profesor sagaz contará con recursos disponibles (Ash y Clayton, 2009; Moon, 2006).

Se afirma también que el tradicional estilo “bancario” de educación es una traba para el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos (Meyers, 1986; Freire, 1970; Dewey, 1938). Se puede argumentar que, en este tipo pasivo de aprendizaje, el acento se pone en la acumulación de información, en vez de en el desarrollo de un pensamiento independiente que nutra la curiosidad y el crecimiento intelectual. Y a la inversa, puede argumentarse que el proceso “progresivo” o experiencial de la educación conduce en mayor medida al pensamiento crítico.

En el aprendizaje-servicio hay una intención de que los alumnos se conviertan en pensadores críticos por medio de la reflexión crítica en torno a su voluntariado en la comunidad y su trabajo académico del curso.

El pensamiento crítico concierne a la habilidad de considerar formas alternativas de comprensión. No es “un proceso de aprendizaje desapasionado” e incluso puede llevar a “un amenazador encuentro que cuestione la propia ‘yoidad’ de uno” (Meyers, 1986: 96). La reflexión crítica, por tanto, puede tener un impacto personal. “Enseñar pensamiento crítico”, afirma Meyers, “implica crear intencionalmente una atmósfera de desequilibrio, de modo que los alumnos puedan modificar, volver a trabajar o reconstruir sus procesos de pensamiento” (p. 14). En el aprendizaje-servicio, el desequilibrio puede producirse espontáneamente al tiempo que los alumnos se enfrentan a retos mal estructurados en su lugar de trabajo, fuera de la seguridad de las clases organizadas. El profesor puede suministrar apoyo a los alumnos, y este puede adoptar la forma de una cierta guía en la reflexión crítica. Esto puede implicar, por ejemplo, que los alumnos aprendan cómo estructurar su pensamiento, suspender el juicio y desarrollar una conciencia de cómo y qué aprenden.

Incumbe a los profesores facilitar la reflexión crítica de sus alumnos como una tarea deliberada e intencional.

## **Etapas o fases de la reflexión crítica**

Antes de facilitar la reflexión crítica, es útil para el aprendiz ser consciente de las diferentes etapas, fases o niveles de las que consta. Dewey (1933: 281) analiza el proceso del pensamiento reflexivo, que puede empezar con un dilema. Dice que la

reflexión “se origina en un problema”. En este caso, puede surgir una situación que cause que la alumna detenga lo que está haciendo para considerar cuál es la mejor solución.

La reflexión crítica puede requerir en primer lugar la rememoración de acontecimientos del pasado o de experiencias. La segunda fase de reflexión es la observación cuidadosa y objetiva de lo que se ha rememorado. En tercer lugar, la reflexión crítica requiere la consideración de las respuestas potenciales y alternativas al acontecimiento o experiencia pasada hasta que se encuentre una respuesta apropiada. Al llegar a esta posible solución, es esencial que entonces se haga un alto. Esta pausa nos permite volver a los datos originales para observarlos o rememorarlos de nuevo, y así poder reconsiderarlos junto a la respuesta alternativa que se brinde. Ese proceso puede repetirse hasta que se produzca una resolución satisfactoria. La reflexión crítica puede entonces servir de base para la acción subsiguiente.

Este proceso implica un examen de las creencias, valores, ideas y comportamientos. Necesariamente implica cuestionar las ideas preconcebidas y las visiones personales que se han dado por descontadas. Requiere hacer consciente lo que es subconsciente. Esto exige un atento escrutinio para alcanzar una comprensión más profunda o destruir los malentendidos.

Brookfield (1987) también describe el pensamiento crítico en términos de fases, que pueden aplicarse a la reflexión crítica. Dice que debe haber algún tipo de catalizador que espolee al pensador a ser crítico. Este acontecimiento debe ser examinado y explorado en detalle para alcanzar una perspectiva objetiva de sus orígenes. Entonces se podrán perseguir y aplicar las perspectivas alternativas del acontecimiento en las acciones futuras. Lo que resulta vital en este proceso es la exposición al cuestionamiento de los preconceptos que son intrínsecos al acontecimiento rememorado. Estas ideas preconcebidas deben ser escrutadas cuidadosamente si es que se pretende que sean auténticamente críticas. Podemos asumir que nuestras creencias y valores son personales, pero estos pueden estar encarnados en ideas preconcebidas de tipo cultural y por tanto ser parte de una inherente y generalizada hegemonía en la sociedad. El descubrimiento de este tipo de ideas preconcebidas puede ser inquietante y puede socavar nuestro sentido del yo y de la individualidad.

Este no es un proceso fácil y puede encontrarse con cierta resistencia porque “si nuestras estructuras de pensamiento son las formas por medio de las cuales organizamos nuestras percepciones para dotar de sentido el mundo, parece natural que tengamos un fuerte interés en mantener dichas estructuras” (Meyers, 1986: 96). Sin embargo, es importante examinar nuestras estructuras, porque dicha tarea “es central para pensar críticamente” y está “en el núcleo de la enseñanza crítica” (Brookfield, 1987: 89-90).

De forma similar a Dewey (1933), Boud et al. (1985) categorizan en etapas el pensamiento crítico reflexivo. La primera etapa es la de la rememoración o el retorno a acontecimientos o experiencias pasadas. Esto se produce para recoger datos tan objetivamente como sea posible a través de la observación desapasionada. La segunda etapa requiere un reconocimiento y evaluación de las emociones que acompañan al acontecimiento recordado. La tercera etapa final de la reflexión crítica es la reevaluación

del acontecimiento o experiencia original. Los resultados ideales de este proceso son la adquisición de perspectivas alternativas en torno al acontecimiento y un posterior cambio de comportamiento. Esto reitera la idea de praxis (Freire, 1970), en la que la reflexión y la acción están interrelacionadas.

Esta idea también se halla en la literatura existente en torno a la práctica profesional (Schön, 1987; 1991) en la que se recomienda el movimiento “que va repetidamente de atrás hacia adelante, entre la reflexión sobre la acción y la reflexión en acción” (Schön, 1987: 311).

La *reflexión-sobre-la-acción* se produce cuando hay un acontecimiento “disparador” o cuando una acción rutinaria causa un resultado inesperado. La acción futura entonces es moldeada por la reflexión sobre este acontecimiento. La reflexión y la acción están desvinculadas la una de la otra y tienen lugar en momentos diferentes. En cambio, la *reflexión-en-acción* se produce allí donde la reflexión y la acción tienen lugar unidas, en el espacio y en el tiempo.

Una cuestión pertinente es cómo captar y analizar efectivamente las etapas de reflexión crítica. El uso de “incidentes críticos” es un ejemplo de ello.

## Los incidentes críticos

Podemos encontrar un uso específico de los “incidentes críticos” remontándonos a la Segunda Guerra Mundial, aunque la metodología general de la recogida de datos de este tipo se originara ya en el siglo XIX. En 1941, existía la urgente necesidad de emprender una selección apropiada de los pilotos y la técnica del incidente crítico surgió en el Programa de Psicología de la Aviación Americana. Su uso no estuvo confinado a los pilotos, puesto que más tarde se utilizó para recoger información de diferentes grupos de trabajadores, por ejemplo, de dentistas y comerciales de ventas (Flanagan, 1954).

Básicamente, los incidentes críticos conciernen a los “procedimientos para recoger sistemáticamente y con unos criterios definidos aquellos incidentes observados que tengan especial significación” (Flanagan, 1954: 327). En este sentido, se trata principalmente de recogida, más que de análisis de datos, y ciertamente no “aporta automáticamente una solución al problema” (p. 355). Es una técnica o herramienta que puede ser usada para contribuir a la reflexión crítica, de la que puede resultar un cambio en la comprensión, actitudes, creencias y comportamiento.

Para los propósitos de la reflexión crítica, especialmente en el aprendizaje-servicio o en cualquier otro aprendizaje experiencial o práctica reflexiva, se pueden hallar fácilmente incidentes críticos una vez que los alumnos han comprendido lo que son. Una confusión común consiste en pensar que estos deban implicar situaciones vitales urgentes o ligadas a la muerte, mientras que la mayoría de incidentes críticos significan tan solo un punto y aparte.

En el aprendizaje-servicio, tales incidentes ocurren en la mayoría de casos mientras los alumnos están participando en servicios a la comunidad y en los que tal vez no están

familiarizados con los usuarios del servicio, el personal o las rutinas de una agencia de voluntariado. Tales incidentes pueden ser insignificantes para otras personas y posiblemente no los detecten, pero son críticos para nosotros porque representan un hiato en nuestro pensamiento o comportamiento. Un incidente crítico puede ser identificado de forma particularmente fácil si, por ejemplo, se caracteriza por el surgimiento de incomodidad, embarazo, confusión o desconcierto.

Los incidentes críticos pueden empezar con un dilema, o con lo que Dewey denominó (1933) metafóricamente como un desvío en el que nos enfrentamos repentinamente con una ruta o curso de acción alternativos. En el aprendizaje-servicio, esto ocurre frecuentemente cuando los alumnos se implican por primera vez con el voluntariado. Como ejemplo, puede darse la ocasión de que un alumno no tenga claro cómo comportarse o qué decir en respuesta a un usuario del servicio. Estas situaciones brindan oportunidades para el aprendizaje, especialmente si los alumnos las reconocen y las identifican como tales.

Los incidentes críticos pueden surgir de un acontecimiento menor o puede que no sean discernibles para los demás o incluso para el propio alumno. Inicialmente, la naturaleza de los incidentes críticos sale a la luz por lo común a través del diálogo, cuando los alumnos debaten juntos sus propias experiencias o las de los demás en las prácticas. Dicho descubrimiento puede ser catártico y llevar a algunos de ellos a una prolífica redacción del incidente crítico (Deeley, 2007).

La descripción de un incidente crítico además empieza con el reconocimiento de una disonancia o un “dilema desorientador” (Mezirow, 1990: 14). En esta etapa, es importante limitarse a observar y describir la situación tan objetivamente como sea posible. Esto, según Brockbank y McGill (2007: 126-7) es la “reflexión narrativa”. La técnica del incidente crítico puede entonces requerir que el alumno considere su reacción ante el acontecimiento o que se implique en la “reflexión perspicaz”. Lo que se sigue de ello es cierto análisis de la rememoración de los datos hasta el momento, relacionando el acontecimiento con la experiencia o aprendizaje previos.

La siguiente etapa consiste en reflexionar en torno a las respuestas potenciales que se podían haber producido ante el acontecimiento y, a posteriori, decidir cuál habría sido la más apropiada. Es útil considerar la naturaleza del acontecimiento y las posibles razones que han motivado que suceda.

Finalmente, es relevante considerar qué implicaciones puede tener para el futuro, o cómo la reflexión crítica en torno al mismo pueda servir de base para acontecimientos, respuestas o comportamientos futuros. De lo que claramente se deduce que los incidentes críticos son altamente personales y se basan en gran medida en nuestros propios juicios de valor.

Como afirma Tripp (1993: 12), “Construimos nuestro mundo por medio de la reflexión, pero el modo en que reflexionamos y sobre qué lo hacemos está en gran medida determinado por nuestra visión actual del mundo”. Los incidentes críticos no solo son reveladores, también muestran el proceso de aprendizaje. Los incidentes críticos permiten expresar “ideas sobre el mundo que los aprendices dan por sentadas y que sin

duda son de la propia cosecha de los aprendices” (Brookfield, 1990: 180). Esto es esencial para comprender cómo y por qué el uso de incidentes críticos puede instigar al cambio en los aprendices.

A través del proceso de reflexión crítica usando la técnica del incidente crítico, se pueden descubrir las ideas preconcebidas ocultas de los aprendices. Esto puede dar pie a sensaciones de incomodidad, que a su vez pueden conducir a la aceptación y al cambio en el individuo, pudiendo incluso generar una transformación. De todos modos y de igual forma, puede resultar en la negación y el rechazo de todo conocimiento que pueda darse.

Es importante dentro del aprendizaje-servicio y útil para la práctica reflexiva que los incidentes críticos se compartan y estén abiertos al debate con los demás. Un entorno de aprendizaje de confianza y apoyo es esencial para que esto ocurra efectivamente. Es a través de los demás que se arroja una luz distinta sobre un acontecimiento, de modo que se puedan alcanzar nuevos conocimientos.

## **Un entorno de confianza y de apoyo**

La reflexión crítica es tanto una actividad solitaria como de grupo. Para empezar, se necesita de un rato tranquilo, alejado del “modo dominante, principalmente hecho de ruido y de prisas, en vez de espacio y silencio” (Dawson, 2003: 33). Alerby y Elidottir se hacen eco de una visión similar (2003: 49), y aseguran que el “silencio a menudo se pasa por alto en tanto que es parte importante de la reflexión en la enseñanza y el aprendizaje”. De manera que es importante desarrollar la capacidad para la contemplación, o lo que Hart (2008: 237) denomina como “interioridad”, algo que está “casi siempre ausente de la educación contemporánea”.

Los caminos hacia la interioridad son solitarios, pero estos pueden compartirse más tarde con los demás por medio del diálogo para dotar de sentido y de significado a los propios “viajes hacia el interior” personales de cada uno. Es parte del rol del profesor del aprendizaje-servicio guiar y asistir este tipo de debate compartido en la clase. Es necesario que el grupo sea pequeño para que los alumnos tengan tiempo y la oportunidad de participar plenamente, y también para que se desarrolle la confianza entre ellos y entre los alumnos y el profesor. Un grupo grande puede resultar intimidador para que los aprendices hablen, especialmente si hablar significa revelar experiencias y autorreflexiones personales. La confianza mutua es un ingrediente esencial de la reflexión crítica como actividad de grupo.

Otro importante factor es la reciprocidad. Compartir en un ambiente favorable es útil para el aprendizaje efectivo porque “a menos que aceptemos que los demás tienen unas opiniones muy diferentes de las nuestras, y que es posible una multiplicidad de interpretaciones de prácticamente cualquier idea o acción, seremos incapaces de contemplar alternativas a nuestros propios pensamientos y acciones” (Brookfield, 1987: 241).

Los miembros del grupo, incluyendo al profesor, pueden validar las reflexiones de

cada uno en torno a su experiencia, así como ofrecer puntos de vista objetivos. El éxito del grupo reflexivo de tutoría reside en la suma de sus partes. Cada miembro es importante porque ofrece su contribución a las reflexiones del grupo. Las actitudes prevalentes dentro del grupo pueden también influir en su éxito. Es importante, por ejemplo, que cada alumno sea un participante activo que preste a los demás miembros del grupo su atención activa y plena. La apertura mental y la voluntad de aceptar visiones alternativas y sugerencias hechas por los demás son esenciales. Consensuar un acuerdo de clase al principio del curso es un dispositivo útil para asegurar que los aprendices están de acuerdo en cómo esta va a funcionar (Fook y Gardner, 2007). Otros factores que contribuyen al éxito de estos grupos son el interés genuino y el entusiasmo de cada uno de los participantes (Dewey, 1933). Se puede lograr un elevado nivel de confianza entre los miembros del grupo gracias a la necesidad de cada uno de gozar de confidencialidad a la hora de revelar sus reflexiones personales.

Es vital que se aliente y se apoye a los aprendices en sus esfuerzos por comprender el sentido de las experiencias de los demás y algo vital para ello es la escucha atenta. La comunicación abierta es esencial también para evitar la ambigüedad o los malentendidos. El apoyo y la validación de las reflexiones de otros también son factores necesarios para el éxito de estos grupos, en los cuales el profesor juega un rol de facilitador. Una importante tarea del profesor es “sonsacar las ideas preconcebidas que subyacen a los pensamientos y acciones (de los alumnos)” (Brookfield, 1987: 39 y 93) a través de un proceso de “análisis reflexivo comunitario”.

### **Resultados potenciales o efectos de la reflexión crítica**

---

Hay muchos factores implicados a la hora de examinar los resultados potenciales o efectos de la reflexión crítica. El resultado puede depender del propósito de la reflexión crítica y además puede ser algo no planeado e inesperado. Fook y Gardner (2007: 143) subrayan ciertos posibles resultados de la reflexión crítica partiendo de una perspectiva orientada a la práctica de trabajo. Estos resultados comprenden factores cognitivos, afectivos y conativos. Su estudio indica que la reflexión crítica puede ser utilizada de varias maneras y claramente no está limitada al escenario educativo.

La reflexión crítica es una habilidad transferible también al lugar de trabajo. Hay bastantes resultados potenciales que pueden producirse a través de una reflexión crítica, pero ninguno de ellos está garantizado. Es posible, aun así, que los alumnos puedan experimentar un cambio significativo.

### **Cambio**

Se ha afirmado que la reflexión es “un proceso activo de exploración y

descubrimiento que a menudo conduce a resultados muy inesperados” (Boud et al., 1985: 7). Se puede esperar que la actividad reflexiva conduzca, potencialmente, al cambio. Aun así no hay garantías de que se produzca el cambio, o hasta qué punto dicho cambio se producirá. Es pertinente hacer notar también que “no todo cambio es transformativo y no toda reflexión crítica conduce al aprendizaje transformativo” (Grabove, 1997: 89). Buena parte de ello depende de los alumnos en tanto que individuos y de las situaciones; por tanto el resultado potencial de la reflexión crítica es específico en relación a la persona, al tiempo y al lugar.

El resultado de la reflexión crítica puede experimentarse repentinamente como una catarsis. No obstante, el resultado puede ser percibido gradualmente como un lento despertar. A menudo puede suceder que se produzca un cambio en la perspectiva del individuo, pero sus consecuencias pueden ser positivas o negativas. Esto reitera las ideas de Mezirow, a las que se hizo referencia en los Capítulos 3 y 4. Dicho autor afirma que lo que pensamos y comprendemos está influido y moldeado por nuestros propios constructos personales del mundo, que consisten en nuestros hábitos y expectativas. Estos pueden ser adquiridos por medio de la socialización y la aculturación, aprendidos de forma intencional o asimilados subconscientemente. Nuestro sentido del yo y de la autoestima es inherente a nuestra visión del mundo. Si esta visión se ve afectada por medio del proceso de la reflexión crítica, puede tener efectos negativos en nuestro sentido del bienestar.

Como decíamos antes, hay una serie de implicaciones éticas que surgen del uso de la reflexión crítica en el entorno académico. Es imperativo que los profesores de aprendizaje-servicio sean conscientes de los potenciales efectos negativos de la reflexión crítica, dada la responsabilidad que tienen en relación a los alumnos y el hecho de tener que cuidarlos. Los efectos negativos pueden convertirse en una fuerza positiva, como nos recuerda Cranton (2006: 33): “la reflexión es un concepto clave en la teoría del aprendizaje transformativo”. De todos modos, hay que reconocer que este tipo de aprendizaje puede no surgir directamente partiendo de la reflexión crítica, sino a través de la incomodidad que la acompaña. Como señala Mezirow (1991: 364), los alumnos cuyo “equilibrio ha sido descompuesto por el advenimiento de un dilema (...) llegan a un estado en el que están listos para aprender cualquier cosa que alivie su angustia”.

## **Incomodidad**

La reflexión crítica puede ser una experiencia incómoda, o dar lugar a una incomodidad posterior. Ver perturbada nuestra comprensión y nuestras maneras de interpretarnos a nosotros mismos, a nuestra experiencia y al mundo, es algo que puede producir incertidumbre, miedo y pérdida de confianza. Nuestro mundo puede verse sacudido por la reflexión crítica porque ello puede implicar enfrentarse a “los propios demonios de uno” (Deeley, 2007: 37). Sin duda, el conjunto de nuestro autoconcepto puede verse cuestionado por la reflexión crítica, ya que “los retos y negaciones de

nuestros convencionales criterios de autoevaluación están siempre cargados de amenaza” (Mezirow, 1990: 12). Esto puede contribuir a la resistencia o al rechazo del aprendizaje-servicio por parte de los alumnos, como se ha señalado antes.

La incomodidad puede surgir cuando se cuestionan nuestros valores personales: “a veces estos aprendizajes dolorosos y amenazadores tienen que ver con contradicciones que hay en uno mismo (...) Todo aprendizaje que surge de este dilema es doloroso y amenazador, ya que dos creencias distintas no pueden coexistir abiertamente, y todo aprendizaje que emerja de la contradicción implica un cambio definido en la estructura del yo” (Rogers, 1969: 159). Sin embargo, la incomodidad puede en última instancia convertirse en una experiencia positiva. Puede surgir una nueva percepción y comprensión partiendo de las cenizas que han quedado de experiencias negativas, como afirma Rogers cuando dice que “todo aprendizaje significativo es en cierto grado doloroso e implica turbulencia” (p. 339). Para ilustrarlo, los alumnos de aprendizaje-servicio han descrito los efectos de su reflexión crítica como “abrumadores... temibles” porque “ponen tu mundo del revés” (Deeley, 2007: 32).

Otro problema con la reflexión crítica es que puede ser difícil detener esta actividad. Bulpitt y Martin (2005: 211) advierten de ello, diciendo que es “algo que no siempre puede encenderse y apagarse a voluntad”. Esto lo demostró una alumna, que reportó algunos de los aspectos negativos de sus experiencias de reflexión crítica en el aprendizaje-servicio, cuando explicaba que “no puedes cerrar el grifo”. Dijo: “Solo necesito que mi mente se detenga... te asusta, es como si te desequilibrara” (Deeley, 2007: 33). Esto demuestra la importancia que tiene apoyar al alumno y la necesidad de enseñarles a detenerse y distanciarse de sus reflexiones críticas.

## **Construcción de sentido**

Según Boud et al. (1985) el aprendizaje profundo puede ser consecuencia de un planteamiento reflexivo de la educación. No resulta sorprendente entonces que un importante resultado potencial de la reflexión crítica sea la creación de sentido. Puede incluir dotar de sentido la experiencia pasada, crear una nueva comprensión del presente y aportar una base para la acción futura.

En el aprendizaje-servicio, la reflexión crítica es un puente que vincula el trabajo académico del curso con el servicio a la comunidad de los alumnos. Les da a los alumnos la oportunidad de detenerse en el puente metafórico que comunica la teoría con la práctica, y de abarcar en un mismo marco toda la panorámica. La reflexión crítica es la herramienta para que los alumnos doten de sentido su aprendizaje-servicio mediante su participación en el voluntariado en tanto que ciudadanos activos, y cooperativamente en la comunidad de aprendizaje con sus compañeros, durante las tutorías reflexivas.

A través de la construcción de sentido y la adquisición de una percepción más profunda, la reflexión crítica puede contribuir al aumento del desarrollo intelectual. Cuando se implican en el discurso crítico que concierne a sus reflexiones, los alumnos

pueden escuchar y aprender los unos de los otros. Esto puede contribuir a que sean conscientes de que diversas perspectivas pueden tener la misma validez e inducir en ellos “la voluntad de criticar su propio razonamiento” (King y Kitchener, 1994: 71), cosa que forma parte del más elevado nivel de juicio reflexivo.

Reconociendo que con frecuencia existe más de una respuesta o solución a cualquier pregunta o problema, McEwen (1996: 62) afirma que las “distorsiones epistémicas” pueden por tanto reducirse o eliminarse. A modo de ejemplo de desarrollo intelectual como resultado de la implicación en la reflexión crítica, citamos a un alumno, que afirmó que la reflexión crítica “me ayudó a pensar con mayor claridad en lo que pienso y por qué lo pienso” (Deeley, 2007). El proceso de desarrollo es resumido por otro alumno, que dijo: “Siempre das por sentado que estás en lo cierto, que tus opiniones son propias, que tienes razón porque es lo que tú piensas... (la reflexión crítica en el aprendizaje-servicio) me hizo pensar sobre ello y es algo a lo que aún le doy vueltas”.

Puede argumentarse que la reflexión crítica, especialmente si concierne a la autorreflexión, puede alimentar un aumento del desarrollo personal, además de un incremento del desarrollo intelectual. Aprender a examinar diferentes alternativas y perspectivas puede garantizar un desarrollo acelerado de la madurez. Como Brookfield (1987: x) señala con sagacidad, “Reflexionar en torno a las ideas preconcebidas que subyacen a nuestras ideas y acciones o a las de los demás, y contemplar formas alternativas de pensar y vivir, es una de las maneras más importantes de convertirnos en adultos”.

## **Una conciencia más profunda**

Dotar de sentido a las cosas puede conducir a la adquisición de nuevas perspectivas que pueden dar lugar a una conciencia más profunda. Por ejemplo, numerosos alumnos de aprendizaje-servicio han comentado que la reflexión crítica había hecho que aumentara su conciencia (Deeley, 2007). Esta conciencia más elevada es un factor importante en el proceso de concienciación y en el proceso de adquisición de una comprensión que profundice en las cosas. Con comprensión crítica, es posible reconocer ideas preconcebidas, creencias y valores que se han dado por sentados, influencias culturales y la hegemonía social dominante. Solo cuando estos se reconocen se pueden cuestionar. La reflexión crítica es una herramienta que puede ser empleada para este propósito. Como reportó un alumno de aprendizaje-servicio, “Ha hecho que sea muy consciente de todo, del hecho de emitir juicios y de las ideas preconcebidas en torno a la opresión y la discriminación, así como de la opresión institucionalizada e interiorizada” (Deeley, 2007).

El reconocimiento e identificación de la opresión como resultado de un aumento de la conciencia es liberador y produce un conocimiento y comprensión integrados (Belenky et al., 1997). Para las mujeres, en particular, es importante porque resulta congruente con una perspectiva feminista. Freire (1979) también se preocupa por el aumento de la

conciencia desde una visión emancipadora, y cree que a través de medios educativos es posible sensibilizar hasta alcanzar una conciencia crítica.

Por tanto, a través de la reflexión crítica, se puede lograr la concienciación, como se discutió en el capítulo anterior. Esto a su vez puede conducir al aprendizaje transformativo, como se dijo antes.

## **Praxis**

Tanto Dewey (1938) como Freire (1970) abogan por la praxis, que puede ser interpretada como la combinación de pensamiento crítico y acción crítica. La praxis también puede reflejar el ciclo del aprendizaje experiencial cuando el pensamiento crítico lleva a la acción crítica. En consecuencia, esto está íntimamente asociado con la comunidad o la acción política en pro de la justicia social. La reflexión crítica puede concienciar de la injusticia social y de la necesidad de una ciudadanía más comprometida y activa. Aquí, el aprendizaje-servicio cumple un papel como pedagogía crítica, algo que se analizó en el Capítulo 4. Esto también se hace eco de la afirmación de Brookfield (1987: 3), quien afirma: “se considera que es más probable que una población con unas bases más cívicas y críticas participe en formas de actividad política democrática”.

Es interesante que Barnett (1997: 112) esté de acuerdo en que considerar el nutrir a pensadores críticos como una meta de la educación superior es de hecho insuficiente y que el pensamiento crítico de los alumnos debe llevar a la acción. Entonces los pensadores críticos pueden convertirse en actores críticos que instiguen el cambio: tanto en ellos mismos como en la sociedad o en ambos. Barnett aboga porque este proceso se desenvuelva como un desarrollo holístico de seres críticos. Asegura que “la universidad precisamente tiene la responsabilidad de desarrollar la capacidad de sus alumnos de posicionarse críticamente en el mundo, y no solo en relación al mundo”. La reflexión crítica es parte de este complejo proceso.

### **La reflexión crítica y el aprendizaje-servicio**

---

A lo largo de este capítulo, se ha hecho referencia a las vinculaciones entre el aprendizaje-servicio y la reflexión crítica. De hecho, la reflexión crítica es esencial para este tipo de aprendizaje experiencial. El aprendizaje-servicio, al combinar el trabajo académico de curso con el voluntariado en la comunidad, conecta la teoría con la práctica y lo abstracto con lo concreto. Implica la experiencia personal y cómo esta contribuye y conforma el aprendizaje del alumno.

El aprendizaje-servicio por tanto difiere de la pedagogía tradicional en tanto que es aprendizaje activo a través de la experiencia. Como enfatiza astutamente Jacques (2000: 54), “el aprendizaje no es un deporte para un espectador”. Esto tiene una serie de

implicaciones para los profesores, porque dejan de convertirse en “meros proveedores de datos” (Harvey y Knight, 1996: 155). Aquí se explorarán los efectos potenciales de la reflexión crítica en el aprendizaje-servicio, en los profesores y en el rol que estos juegan.

## **El papel de la reflexión crítica**

Como se afirmó antes, la reflexión crítica es una actividad que es intrínseca al aprendizaje-servicio. Los alumnos deben construir sentido partiendo de sus propias experiencias de voluntariado y vinculándola al trabajo académico del curso. Para hacerlo se requiere reflexión crítica. Como explica Boud (2001: 10), “La reflexión implica tomar material en bruto no procesado de la experiencia e implicarse en él como una forma de dotar de sentido a lo ocurrido”. La reflexión crítica, por tanto, es el ligamen que conecta dos huesos, que son el estudio académico y el servicio a la comunidad.

Un ejemplo de cómo esto funcionaría podría ser la reflexión crítica de una alumna en torno a su experiencia de voluntariado en un centro de atención a mujeres en casos de violación y cómo esto se vincula con el estudio académico de la opresión de las mujeres y las teorías en torno a la violencia de género. Otro ejemplo podría ser la reflexión crítica de una alumna sobre su experiencia de voluntariado en un hospital para enfermos terminales y el estudio académico de políticas y cuestiones éticas vinculadas con los cuidados paliativos, la muerte y la eutanasia.

Es imperativo identificar y reconocer la dimensión teórica del aprendizaje-servicio porque, como explica Hart (1990: 67) “el conocimiento teórico debe, en algún momento, convertirse en una preocupación explícita porque aporta herramientas generales que puede hacer que se hagan patentes las relaciones que se obtienen a partir de incidentes aislados y fragmentados de la experiencia personal”.

Las reflexiones críticas permiten que lo personal entre en el entorno académico formal. Esto requiere que la individualidad de cada alumno interprete o cuestione un conocimiento generalmente aceptado, las ideas preconcebidas y sus experiencias para construir sentido. La reflexión crítica es también la plataforma de lanzamiento para la praxis y la transferencia del pensamiento en acción. Para los alumnos de aprendizaje-servicio esto puede traer consigo un cambio personal, convirtiéndose en unos ciudadanos más activos en sus comunidades, así como tal vez instigar el cambio social y político. Las consecuencias potenciales son amplias, variadas y quizás ilimitadas.

La reflexión crítica es también una habilidad transferible que los alumnos pueden usar en su empleo futuro, cosa que se analizará en el Capítulo 7.

## **El rol del profesor**

La reciprocidad es un tema importante que es evidente en el aprendizaje-servicio (Deeley, 2004: 216). Las comunidades pueden beneficiarse del trabajo que los alumnos

realizan en una agencia de voluntariado. A su vez, los alumnos también se benefician de ello, pues aprenden de esta experiencia. Es un intercambio: implica dar y recibir. Esta reciprocidad está vinculada con la interdependencia. La primera ha sido identificada como una característica prevalente de las relaciones tripartitas entre alumno, agencia y universidad; y entre alumno, personal y usuarios del servicio (Deeley, 2004). Puede afirmarse además que esta reciprocidad también existe entre el alumno y el profesor. De hecho, en tanto que facilita y nutre la reflexión crítica, la autenticidad es de capital importancia.

La reciprocidad es esencial en términos de comunicación, confianza y adopción de riesgos. Hay un elemento de vulnerabilidad potencial cuando los alumnos analizan sus pensamientos reflexivos, porque revelan sus visiones personales.

Los profesores son responsables de crear una atmósfera de confianza y de apoyo entre los alumnos (Bringle y Hatcher, 1982). La voluntad del profesor de brindar un ejemplo de pensamiento reflexivo con cierto sinceramiento es de gran ayuda para construir confianza en el aula, además de posibilitar que el aula sea más democrática. Haciendo hincapié en el tema de la reciprocidad, esta situación “requiere una mayor cantidad de esfuerzo, valentía y autenticidad por parte tanto del educador como del aprendiz, porque existe un riesgo considerable y el esfuerzo puede que dé fruto o puede que no” (Grabove, 1997: 90).

Existe escasa investigación en torno a los efectos que tiene todo ello en los profesores que facilitan y se implican en la reflexión crítica con alumnos en el aula, ya que los docentes deben cuestionar sus propias ideas preconcebidas de la misma manera que lo hace el alumnado.

En el aprendizaje-servicio, si es que se quiere que los profesores sean más democráticos, estos deben enfrentarse al espinoso tema de si resulta o no apropiado que participen en el voluntariado junto a sus alumnos y se impliquen también en la reflexión crítica sobre sus experiencias. Si los profesores se miran a sí mismos como alumnos, entonces también tendrán que enfrentarse a la posibilidad de experimentar incomodidad en su proceso reflexivo crítico. Se trata de una empresa arriesgada. Como se ha dicho antes, esto puede requerir que el profesor baje de su cómodo pedestal y se enfrente a sus alumnos al mismo nivel. El empoderamiento del alumno implica que el profesor renuncie a parte de su poder. Este es un factor pertinente en la educación transformativa, tal y como afirma Cranton (1994: 91): “el empoderamiento del aprendiz es (...) el objetivo último del aprendizaje transformativo y de la educación de adultos”.

Reflexionar críticamente sobre su papel en el aula es una buena práctica para los profesores de aprendizaje-servicio. Como admite Shor (1987: 101-102), el “proceso de aprendizaje liberador es muy exigente para el profesor”. La preparación para las clases es esencial, pero debe estar preparado para abandonar su planificación de las lecciones de acuerdo al modo en que proceda la clase. El profesor debe ser un oyente entusiasta y sensible para poder escuchar tanto lo que no se dice como lo que se dice, cuando los alumnos comparten sus reflexiones críticas. Esto le permite detectar toda emoción subyacente que emane de sus alumnos.

Inevitablemente, el profesor queda envuelto en una “matriz de roles y funciones” hasta el punto de convertirse en un “aprendiz participante” (Rogers, 1969: 165) en un ambiente de mutualidad y reciprocidad.

Puede que sea imposible lograr un aula democrática porque el profesor, de forma inherente, retenga el poder a través de su rol profesional y los procesos de evaluación académica que asignan créditos al trabajo de los alumnos durante el curso. Sin embargo, se puede instaurar una forma más democrática de compartir el poder. En los Capítulos 6 y 7 nos referiremos a esto con mayor detalle.

## **Conclusión y resumen del capítulo**

---

Este capítulo ha analizado la reflexión crítica por el papel esencial que juega en el aprendizaje-servicio. La reflexión crítica es una habilidad de pensamiento crítico que está en el centro de la educación superior y que es transferible al lugar de trabajo. Hemos analizado el sentido de la reflexión crítica a través de diversos prismas, empezando por una exploración del pensamiento mismo, basándonos en la obra de Dewey y aludiendo a diferentes modelos de reflexión crítica. Partiendo de la premisa establecida en el capítulo anterior de que el aprendizaje-servicio puede entenderse como una pedagogía crítica, se han analizado los vínculos entre la reflexión crítica, el proceso de concienciación y la praxis. Inevitablemente, es a través del proceso de reflexión crítica que puede producirse ese cambio, que en última instancia podría conducir al aprendizaje transformativo. Los efectos de la reflexión crítica pueden extenderse potencialmente del cambio personal en las creencias, actitudes y comportamiento a un cambio social más amplio.

Los procesos y etapas de la reflexión crítica también han sido analizados con los métodos potenciales para su facilitación, incluyendo la necesidad de un entorno de aprendizaje que sea de apoyo y el uso de los incidentes críticos, que también serán analizados en los Capítulos 6 y 7.

También se han examinado los resultados potenciales de la reflexión crítica, que pueden dar pie al cambio. Un factor negativo prevalente de la reflexión crítica es la incomodidad, mientras que otro más positivo es el aumento de la conciencia del alumno. La simbiosis de la reflexión crítica con el aprendizaje-servicio también se ha explicitado y se ha analizado el inherentemente influyente papel clave del profesor.

Este capítulo en torno a la reflexión crítica abona el terreno para un análisis ulterior de importantes cuestiones del aprendizaje-servicio. Estas cuestiones conciernen a la escritura académica reflexiva y a una evaluación apropiada, que se ajuste constructivamente y pueda utilizarse para captar efectivamente las reflexiones críticas de los alumnos. Estos serán los temas que se abordarán en los siguientes capítulos.



# 6

---

## La escritura académica en el aprendizaje-servicio

### Introducción

---

El capítulo anterior se refería a la reflexión crítica: definir su significado y papel dentro del aprendizaje-servicio, facilitar su uso y analizar sus consecuencias potenciales. Este capítulo ahonda en este aspecto vital del aprendizaje-servicio, centrándose en cómo aprehender la reflexión crítica desde el mundo efímero y abstracto del pensamiento invisible hasta el mundo material, a través del medio de la escritura académica. Este capítulo demuestra cómo pueden emplearse los incidentes críticos y la escritura de un diario en el pensamiento crítico y en los procesos reflexivos. Aunque se centre en la escritura en el aprendizaje-servicio, también es aplicable a otros tipos de aprendizaje experiencial y de práctica reflexiva.

El aprendizaje-servicio es una pedagogía no tradicional, que se apoya en la teoría del aprendizaje experiencial. Como tal, implica a los alumnos en tanto que aprendices activos, construyendo significado para dotar de sentido las experiencias de voluntariado y vincularlas con el trabajo académico del curso. La experiencia de la comunidad es imprevisible, a diferencia de lo que sucede con un corpus académico controlado y estructurado. Cada alumno lleva consigo a sus prácticas un conjunto de aprendizajes previos, ideas preconcebidas y expectativas que influirán en su servicio a la comunidad. De lo que se sigue que es probable que dos alumnos que tengan prácticas en una misma organización de voluntariado tengan experiencias diferentes, o al menos produzcan diferentes interpretaciones de su experiencia. Tal es la individual e impredecible naturaleza del aprendizaje-servicio. Es importante por tanto que el profesor cree un andamiaje para el aprendizaje de los alumnos ofreciéndoles una guía de apoyo, dando ejemplo y ofreciendo un feedback formativo.

Los debates en tutoría y los procesos de escritura reflexiva son los contextos en los

que se puede fomentar el aprendizaje. Dado que el aprendizaje-servicio es poco convencional en su planteamiento, es apropiado que sus métodos de evaluación se ajusten a este tipo de aprendizaje. De hecho, el aprendizaje-servicio puede brindar a los profesores oportunidades para ir más allá de las fronteras del aprendizaje y los métodos de enseñanza y evaluación tradicionales (Deeley, 2013).

La naturaleza del aprendizaje experiencial en el aprendizaje-servicio radica en el servicio a la comunidad y los conocimientos que derivan del voluntariado, unidos a la teoría académica. Por tanto, en términos ideales, el voluntariado (práctica) se basa en el aprendizaje (teoría) y el aprendizaje (teoría), a su vez, se basa en el voluntariado (práctica). La herramienta más importante para operar los vínculos entre el trabajo académico del curso y la inevitablemente mal estructurada experiencia práctica de un voluntariado es la reflexión crítica. Esto conduce al principal propósito de este capítulo, que es explorar una redacción académica en el aprendizaje-servicio que permita a los alumnos demostrar sus conocimientos y los procesos críticos y reflexivos que han desarrollado. Los alumnos, por tanto, deben ser capaces de demostrar el resultado final de su aprendizaje, pero es vital también revelar el camino por medio del cual han llegado a él y adónde podría llevarles posteriormente.

La reflexión crítica es un proceso metacognitivo en el que los alumnos descubren cómo aprenden.

Este capítulo se centra en el papel de la escritura académica en el aprendizaje-servicio porque difiere de lo que se suele esperar en los métodos convencionales de enseñanza y aprendizaje en educación superior. Este factor será analizado en referencia a la literatura existente que concierne al uso de la narrativa y la construcción personal del relato. Es importante que los alumnos superen sus barreras intelectuales y emocionales para escribir en un estilo personal. Inicialmente, puede que los alumnos se resistan si creen que en la educación superior solo es aceptable un estilo impersonal. Si los alumnos no superan esa resistencia puede producirse una dificultad general y un rechazo del aprendizaje-servicio. Los alumnos invariablemente deducen que para tener éxito en este tipo de curso académico deben adoptar un estilo diferente de escritura para demostrar su aprendizaje. Para algunos, la posibilidad que genera la perspectiva de desarrollar su creatividad y autoexpresión arroja luz sobre este camino. Por otro lado, el sendero puede verse oscurecido por las nubes de incerteza y ansiedad, ya que es posible que teman un potencial fracaso a la hora de satisfacer las expectativas académicas.

Para facilitar que los alumnos tengan un planteamiento fundamentado de su escritura académica en el aprendizaje-servicio, este capítulo tratará de explorar varios aspectos e implicaciones del uso de la narración y de la participación en la escritura reflexiva. Es más, trata de demostrar cómo se puede expresar efectivamente la reflexión crítica en torno al voluntariado y el aprendizaje a través de las tareas evaluadas académicamente. En este capítulo, se analizan las implicaciones de la escritura académica en el aprendizaje-servicio en términos del aprendizaje del alumno y de la evaluación de su aprendizaje. En tanto que experiencia personal, es una parte integral de este proceso de aprendizaje experiencial, y se discuten cuestiones éticas que conciernen al tipo y nivel de

revelaciones personales que pueden surgir.

La escritura reflexiva es una parte integral del aprendizaje-servicio y sirve a dos propósitos. En primer lugar, se usa como un medio para facilitar la reflexión y el aprendizaje críticos. En segundo lugar, se emplea para la evaluación en tanto que exigencia de acreditación académica. Los alumnos no son evaluados por su trabajo voluntario en la comunidad *per se*, sino que se les evalúa mediante la tarea por escrito resultante de su reflexión crítica en torno a su servicio a la comunidad y los vínculos que esta tiene con las ideas conceptuales presentes en el trabajo académico del curso.

Para lograr que los alumnos practiquen la reflexión crítica en sus experiencias y escriban sobre su propio proceso de reflexión crítica, es útil introducir ejercicios cortos bajo la forma de incidentes críticos, tal y como los definimos en el Capítulo 5. Estos pueden usarse como evaluación formativa, o evaluación para el aprendizaje, que se considera como una buena práctica (Jessop et al., 2012; Nicol y McFarlane-Dick, 2006). También pueden ser usados como evaluación sumativa, a la que a menudo se alude como evaluación del aprendizaje.

Además de escribir sobre los incidentes críticos, se suele exigir a los alumnos que escriban un *diario reflexivo* como parte del trabajo de curso de aprendizaje-servicio que se evalúa.

Por tanto, este capítulo analiza el uso de *la narración y la escritura reflexiva*. Incluye ejemplos auténticos de tareas escritas por los alumnos extraídas de mis clases de aprendizaje-servicio en una universidad escocesa. Abbs (1974: 23) afirma que “no podemos pedirles a los demás que se arriesguen en nombre de la educación, a menos que nosotros mismos lo hayamos hecho o estemos dispuestos hacerlo”. He adoptado esta postura como parte de mi filosofía de enseñanza y aprendizaje y a los alumnos solo les pido que hagan cosas que yo ya he hecho o esté preparada para hacer. El aprendizaje-servicio no es una excepción. En consecuencia, he participado en voluntariados como parte del aprendizaje-servicio, tanto en mi país como en el extranjero. El primero lo emprendí a la vez que los alumnos durante un curso de aprendizaje-servicio que estaba impartiendo en aquel momento y el segundo lo emprendí en Tailandia, tras participar en un congreso internacional sobre aprendizaje-servicio.

Mis experiencias de voluntariado fueron muy valiosas porque me brindaron una percepción y una comprensión más profundas del aprendizaje-servicio, que me aportaron un eco duradero en relación a las experiencias de mis alumnos. Estas experiencias también me ayudaron a modelar ejemplos auténticos de escritura académica en el aprendizaje-servicio de cara a mis alumnos, a los que me refiero aquí. Otra consecuencia de mis experiencias de voluntariado fue la adopción de un planteamiento más democrático de mi didáctica. Guiar a los alumnos en vez de dirigirlos es algo central para el éxito de la pedagogía del aprendizaje-servicio.

Este capítulo prosigue examinando el proceso de *redacción de incidentes críticos*. Puede argumentarse que este es un ejemplo de un planteamiento estructurado de la reflexión crítica y sirve para mejorar las habilidades de los alumnos en materia de la redacción de diarios. Se incluye el ejemplo de un incidente crítico extraído de mi

voluntariado internacional. Este modelo se emplea para demostrar y explicar cómo se puede redactar un incidente crítico. A continuación, y con el consentimiento informado y por escrito del sujeto en cuestión, se brinda el ejemplo de un incidente crítico de uno de los alumnos. La redacción de un incidente crítico puede ser empleada tanto como una forma de evaluación formativa como sumativa.

La participación en el voluntariado me permitió brindarles a los alumnos ejemplos de escritura reflexiva extraídos de mis propios diarios. Como parte de la investigación pedagógica sobre el aprendizaje-servicio, que obtuvo la aprobación ética de la University of Glasgow, se incluyen en este capítulo ejemplos del propio trabajo de los alumnos, de nuevo con su consentimiento informado. Estos fragmentos muestran las reflexiones críticas de los alumnos y los vínculos que establecen entre su voluntariado y el trabajo académico del curso. Todo el trabajo de los alumnos y todas las referencias al personal y a los usuarios del servicio dentro de las organizaciones comunitarias son anónimos.

La escritura reflexiva de un diario es un proceso de aprendizaje que da lugar a un producto final que puede ser empleado para la evaluación de su aprendizaje. En mis cursos de aprendizaje-servicio, los alumnos llevan un diario o registro de “trabajo” privado para tomar nota de sus experiencias y reflexiones. Posteriormente, utilizan los datos para redactar un diario académico “formal” que es evaluado sumativamente. A los alumnos se les entrega a modo de ejemplo una entrada de mi diario de voluntariado internacional, que se incluye aquí también. Esto va seguido de una serie de diferentes entradas del diario realizadas por ocho alumnos de aprendizaje-servicio entre el 2006 y el 2013. Se trata, con todo ello, de ejemplificar las diferentes etapas del diario reflexivo (Chisholm, 2000). Estas etapas están diseñadas para brindar una estructura para las reflexiones críticas de los alumnos en torno a sus experiencias de voluntariado, invariablemente desestructuradas.

Ofrecer varios fragmentos de la redacción de diarios por parte de los alumnos ejemplifica la rica diversidad de experiencias presente en el aprendizaje-servicio.

### **Sentido de la escritura académica para el aprendizaje y la evaluación**

---

La escritura académica en el aprendizaje-servicio ofrece a los alumnos una oportunidad para ser creativos y escribir en un estilo que difiere del empleado en otras tareas más convencionales que suelen encontrarse en la educación superior, tales como las redacciones y los informes. El uso de la narración personal es esencial en el aprendizaje-servicio, porque la experiencia es intrínseca al aprendizaje de los alumnos. Mantener un estilo de redacción académico sigue siendo imperativo porque las tareas por escrito deben conformarse a los estándares académicos aceptados.

La escritura en el aprendizaje-servicio debe lograr dos objetivos. El primero de estos es mostrar la evidencia de la existencia de reflexión crítica en torno a la experiencia de voluntariado, y el segundo demostrar la existencia de un pensamiento crítico que vincula

las ideas conceptuales y teóricas en el trabajo académico del curso con las experiencias de los alumnos.

Las reacciones de los alumnos a lo que se espera de ellos en sus tareas de aprendizaje-servicio pueden abarcar una gama que va de la aprensión hasta una gran animación, como se muestra en el siguiente capítulo, pero lo que está claro es que rara vez sus escritos reportan aburrimiento. El aprendizaje-servicio se distancia del aprendizaje pasivo y del “conocimiento fabricado en serie” que puede dar pie a “una profunda inercia (...) un despreocupado letargo o lo que puede ser mejor descrito como una patología del aburrimiento” (Abbs, 1974: 2).

Puede afirmarse que los métodos de evaluación tradicionales tales como los trabajos y los exámenes son inapropiados para evaluar el aprendizaje-servicio. Puede parecer problemático encontrar una evaluación efectiva y ajustada para el aprendizaje-servicio. Unida a esta cuestión hay otros factores tales como garantizar la validez y rigor en la evaluación de las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos. Además, pueden emerger problemas éticos en relación a la redacción de experiencias personales por parte de los alumnos. El equilibrio debe darse de modo que salvaguarde, por un lado, una divulgación apropiada y, por el otro lado, la autenticidad. De esto se infiere que puede que los alumnos adopten un planteamiento estratégico en su escritura para lograr una nota alta y ello resulte en una narración que no sea ingenua.

Cada alumno de aprendizaje-servicio tiene una experiencia de aprendizaje única; algunas experiencias se producen fuera del campus y pueden ser impredecibles. Puede que su voluntariado esté desestructurado y en cierto modo los alumnos deben dotarlo de sentido. Deben convertir sus experiencias en aprendizaje, por medio de la reflexión crítica, tanto en sus experiencias de prácticas como en el trabajo del curso. El debate en clase con el profesor y con sus compañeros puede hacer posible el aprendizaje, aportándole estructura y, por medio del proceso de puesta en común, mejorar la comprensión del alumno. De esto se hacen eco de Allard et al. (2007: 307), quienes “descubrieron que cuando los participantes hacen visible ante los demás su pensamiento y reflexión, le están abriendo la puerta al aprendizaje”. Desde otra perspectiva, este proceso también es similar a la terapia narrativa desarrollada por White y Epston (1990, en “The Guardian”, 2008) en la que las experiencias del individuo son percibidas como una serie de historias y en las que se exteriorizan los problemas.

Sin embargo, el elemento vital y fundamental en este proceso es el pensamiento crítico, del que la reflexión crítica es parte integral. Gracias al pensamiento crítico se pueden cuestionar las ideas y premisas que pueden darse por sentadas. Esto se puede lograr en una tutoría de aprendizaje-servicio a través del diálogo. Los cuestionamientos de la hegemonía, por tanto, pueden implicar tanto procesos sociales como individuales. Desde una perspectiva constructivista, pueden emerger nuevos sentidos tanto colectiva como individualmente.

En un escenario de grupo, se puede alentar a los alumnos a examinar sus ideas preconcebidas para hacer que sean capaces de reflexionar críticamente y reconstruir su comprensión. Al apoyo que se le brinda a este proceso se le denomina “generar

andamiajes” (Samuels y Betts, 2007: 271).

Las tareas que “se vinculan con problemas y cuestiones reales y se basan en las propias experiencias del alumnado” (Meyers, 1986: 73) son métodos efectivos para evaluar las habilidades de pensamiento crítico de estos. Vincular los ejemplos prácticos de la vida real con las conceptualizaciones teóricas, como es evidente en el aprendizaje-servicio, es un poderoso planteamiento para el desarrollo del espíritu crítico. Es un proceso que se logra mejor mediante etapas progresivas, porque el pensamiento crítico y la reflexión crítica son habilidades que hay que aprender, practicar y desarrollar con el paso del tiempo (Bruster y Peterson, 2013; Newton, 2004). La escritura académica en el aprendizaje-servicio exige un planteamiento reflexivo que “es una buena manera de fomentar el pensamiento crítico” (Bruster y Peterson, 2013: 180).

## **Cuestiones éticas**

La escritura académica en el aprendizaje-servicio va más allá de la demostración de un pensamiento y razonamiento crítico despersonalizado, porque siempre hay una dimensión afectiva adicional en el aprendizaje de los alumnos. Esto puede contemplarse a través de las experiencias de prácticas de los alumnos durante su voluntariado. Hay, de todos modos, cuestiones éticas de importancia que emergen a partir de ello. En primer lugar, puede argumentarse que el desarrollo personal no debe ser evaluado per se y que, de hecho, es difícil evaluarlo de forma confiable. De todos modos, un contraargumento de esta postura es que el desarrollo personal abarca muchas facetas; por ejemplo, puede incluir el desarrollo por parte de los alumnos de competencias transferibles y habilidades vinculadas a la empleabilidad, que pueden ser evaluadas efectivamente. Este aspecto será investigado en el siguiente capítulo con mayor profundidad.

Una segunda cuestión ética que puede emerger de la evaluación de la escritura académica en el aprendizaje-servicio, en particular en la escritura de un diario, es la de la privacidad de los alumnos en términos de sus revelaciones personales. Se puede percibir que están en una posición vulnerable, especialmente si es probable que personas desconocidas participen en su evaluación, tales como examinadores externos o de apoyo, de modo que “la cuestión de la audiencia en relación a la redacción de un diario es tal vez la cuestión ética más seria a la que se enfrenta hoy en día la educación de adultos” (English, 2001: 30).

Para contrarrestar este dilema ético, los alumnos tienen elección y control sobre lo que incluyen en sus tareas. A la luz de esto, los diarios personales de los alumnos y los trabajos de campo no deben estar a disposición del escrutinio de los examinadores. Vinculado a la cuestión de las revelaciones personales hay otro problema ético ligado a la divulgación que concierne a terceros. En las tareas escritas de los alumnos debe mantenerse el anonimato en las referencias a las agencias de voluntariado, a cualquier miembro del personal y a los usuarios de los servicios. Igualmente, las tutorías reflexivas deben contar con un acuerdo de confidencialidad dentro del grupo.

Aunque puede haber riesgos asociados a la escritura académica en el aprendizaje-servicio porque implica tanto procesos personales como intelectuales, el proceso de la escritura reflexiva es parte del aprendizaje y está inextricablemente entrelazado con el diálogo constructivo y de apoyo en clase. Las tareas deben ser confeccionadas específicamente para ajustarse a los objetivos y resultados de aprendizaje que el curso se propone, de modo que es apropiado el uso de unos métodos menos convencionales de evaluación. Estos pueden emplearse tanto formativamente, para ayudar a los alumnos a aprender, como sumativamente, cosa que también puede incidir en ello, pero que esencialmente contribuye a sus notas de final de curso. Igualmente, la escritura académica en el aprendizaje-servicio puede incluir incidentes críticos, como se ha indicado en el capítulo anterior, y diarios reflexivos. A continuación, se examinan estos dos tipos de tareas.

### **Redacción de incidentes críticos**

---

Como se comentó en el capítulo anterior, el uso de incidentes críticos no es nuevo. Se origina en un acontecimiento que hace que nos detengamos en lo que estamos haciendo, por ejemplo, como muestra la metáfora de Dewey (1933): el llegar a “un desvío” y no estar seguro de qué dirección tomar. Reaparece en la idea de Mezirow (1991: 193) de un “dilema desorientador”. Un acontecimiento que es considerado como crítico se refiere a un momento en el que se produce un cambio. El incidente será cualquier cosa que desencadene ese momento en particular. No necesariamente representa “una crisis traumática”, sino más bien “cualquier acontecimiento significativo que hace que el participante se sienta confundido o sienta que el incidente y el resultado no están claros” (Hickson, 2011: 833). Los incidentes críticos pueden aparecer como momentos insignificantes, ya que “en su mayoría son relatos sinceros de acontecimientos muy corrientes” (Tripp, 1993: 24-25). En consecuencia, pueden ser pasados por alto e inicialmente ser difíciles de descubrir por parte de los alumnos.

Los incidentes críticos deben buscarse (Tripp, 1993) y las tutorías reflexivas brindan escenarios ideales para esta actividad en la que los alumnos pueden ayudarse mutuamente a identificarlos. Los alumnos han expresado su comprensión concreta de los incidentes críticos como “un momento en el que se te enciende la bombilla” (Deeley, 2007). En una tutoría reflexiva, por ejemplo, uno de mis alumnos pasó por cierta dificultad inicial a la hora de captar el sentido de un incidente crítico que era evidente en su historia. En consecuencia, resultó obvio el inmediato y repentino amanecer de su comprensión por medio de su expresión y la exclamación de otro compañero —“¡ha caído en la cuenta!”—, que resonó en el aula, rápidamente seguida por un estallido de risas y una sensación casi tangible de alivio.

Es importante comprender que la naturaleza de un incidente crítico y cómo reaccionamos a él es algo que depende de nuestras interpretaciones, percepciones y

creencias. Debemos ser objetivos en torno a nuestras experiencias subjetivas para realizar evaluaciones auténticas y críticas en el contexto de nuestros incidentes críticos. Esto hace que seamos capaces de concienciarnos respecto a lo sucedido, lo que podría haber sido y lo que podrá ser en el futuro. Esto además nos brinda la oportunidad de cuestionar nuestras ideas preconcebidas y descubrir lo fácil que nos es sucumbir a la hegemonía social, a las presiones y a las expectativas.

Como se ha comentado en el apartado anterior, el pensamiento crítico y la reflexión crítica son habilidades que deben aprenderse y practicarse. La redacción de incidentes críticos es una herramienta para el aprendizaje y una habilidad que se puede desarrollar de forma útil como una base para la reflexión ulterior por medio de la redacción del diario. El relato de un incidente crítico, por ejemplo, puede presentarse como una serie de preguntas que ayuden a los alumnos a estructurar sus reflexiones. De este modo, los incidentes críticos pueden por tanto representar la “incerteza estructurada” (Hickson, 2011: 836), ya que las preguntas posibilitan la deconstrucción de los acontecimientos por parte de los alumnos. Posteriormente, esto les permite acometer un análisis detallado que puede revelar cuáles son sus preconceptos, que permanecían ocultos. Cuando estos han sido identificados, pueden ser cuestionados. Las preguntas presentes en la descripción de un incidente crítico pueden poner a prueba a los alumnos a la hora de evaluar su acción durante el acontecimiento y animarles a considerar su posible acción futura, cimentada en este incidente crítico.

Este proceso refleja un ciclo de aprendizaje experiencial básico que parte de una experiencia, prosigue con una reflexión sobre la misma y va seguida de una evaluación del modo en que esta experiencia fundamentará la acción futura; el ciclo se completa avanzando hacia la siguiente experiencia. El objetivo de un incidente crítico es el aumento de la conciencia de los alumnos, brindándoles un proceso estructurado para analizar acontecimientos de los cuales pueden aprender. Este aprendizaje basado en la experiencia es transferible al empleo y al aprendizaje continuado; por ejemplo, en la práctica y el desarrollo profesionales (Schön, 1987; 1991).

El uso de incidentes críticos puede ser muy útil (Brookfield, 2012a), pero se debe tener cierta precaución si se quieren emplear como parte de la evaluación del trabajo del curso. Como se ha comentado antes, una cuestión que nos preocupa especialmente es el riesgo ético de que los alumnos revelen asuntos personales que sean inapropiados. Otro factor concierne a los posibles efectos del uso de incidentes críticos porque pueden causar un desequilibrio en las perspectivas o el sistema de creencias de un alumno. Esto podría constituir un estímulo negativo que provoque incomodidad, porque la reflexión crítica “no es un proceso de aprendizaje desapasionado... (puede ser) un encuentro amenazante que cuestione la propia ‘yoicidad’ de uno” (Meyers, 1986: 96).

La evidencia empírica extraída de la investigación en torno al aprendizaje-servicio ha demostrado que los alumnos de hecho pueden experimentar incomodidad; uno de ellos, por ejemplo, afirmó haberse asustado, como se mencionaba en el Capítulo 5. En todo caso, puede argumentarse que ese desequilibrio es una fuerza positiva en base a la cual puede producirse un aprendizaje efectivo y profundo.

Hay quien va más allá y argumenta que esa fuerza puede dar lugar a una transformación; como Cranton (1994: 185-6), quien cree que “los incidentes críticos pueden brindar un poderoso vehículo para el estímulo del aprendizaje transformativo precisamente por el hecho de estar tan íntimamente conectados con la experiencia personal”.

El objetivo del uso de los incidentes críticos en el aprendizaje-servicio, en cualquier caso, es mejorar el aprendizaje, más que tratar deliberada y activamente de facilitar la transformación de los alumnos. Esta es una preocupación ética diferente, que será abordada en el Capítulo 8.

Los incidentes críticos conciernen básicamente a la colección de datos más que a la resolución de problemas específicos (Flanagan, 1954). Sin embargo, brindan una oportunidad para que los alumnos analicen críticamente sus acontecimientos y los de los demás, así como sus propias reacciones o respuestas y consideren cómo el acontecimiento mismo y su reflexión sobre este podrían alterar su comportamiento, pensamientos o acción futura. Las respuestas por escrito de los alumnos pueden ser evaluadas en pro de la calidad y la profundidad del análisis crítico. Por tanto, los incidentes críticos pueden ser útiles y apropiados tanto como evaluación formativa como sumativa.

En concreto, la redacción del incidente crítico sirve a un propósito útil como parte de la evaluación del aprendizaje-servicio en la educación superior. Brinda a los alumnos una oportunidad para reflexionar sobre los acontecimientos acaecidos en su lugar de prácticas, dotar de sentido sus experiencias y aprender de ellas.

El aspecto experiencial del aprendizaje-servicio puede ser en gran medida impredecible, de modo que darles a los alumnos un marco estructural en el que situar sus encuentros confusos permite que gocen del espacio para limar las inesperadas anomalías. Les presenta a los alumnos la oportunidad de cuestionar sus propias premisas, que hasta el momento daban por sentadas, les alienta a ser inquisitivos en materia de las percepciones y comportamiento de los demás, y a pensar en cómo estos factores podrían influir en los preconceptos de los demás. Es más, la redacción del incidente crítico les permite estructurar su reflexión crítica, desarrollar una conciencia agudizada y una comprensión más profunda.

Escribir en torno a incidentes críticos requiere una recogida de datos que deben ser observados, interpretados y explicados. En primer lugar, debe producirse la rememoración de un acontecimiento que tenga cierta significación. Como se ha mencionado anteriormente, puede que este al principio parezca insignificante o que haya pasado desapercibido para los demás, y además puede haberse producido en un lapso de segundos. En segundo lugar, debe haber una narración descriptiva que aporte contexto al acontecimiento; que “fije la escena”. El acontecimiento es una instantánea y en pro de la escritura efectiva, en la redacción de los alumnos debe haber un enfoque claro, con transparencia y de forma sucinta. En tercer lugar, estos deben implicarse en la reflexión crítica al tiempo que identifican potenciales reacciones alternativas al acontecimiento en términos de su acción, discurso, comportamiento o actitud. Implicándose en la reflexión

crítica, los alumnos entonces deben escoger el curso de acción, en las circunstancias específicas de su acontecimiento, analizando qué habría sido lo más apropiado y efectivo.

Usando la reflexión crítica, deben resumir posteriormente la posible raíz causante del acontecimiento e identificar las ideas preconcebidas ocultas que subyacen al mismo y lo enmarcan. Finalmente, usando sus habilidades metacognitivas, deben demostrar cómo han aprendido del acontecimiento y postular cómo este cimentará su acción futura (Brockbank y McGill, 2007: 126-7). Esta estrategia se hace eco del análisis de Dewey (1933) del pensamiento reflexivo, que incluye la rememoración y la observación de una experiencia pasada, incluyendo su contexto, y un examen de los posibles cursos que este podría haber tomado en pro de la acción futura. También refleja los ciclos de aprendizaje experiencial (Beard y Wilson, 2002; Kolb, 1993).

Dado que “es una buena práctica usar métodos de evaluación tanto formativos como sumativos” (Deeley, 2014: 40) para fomentar el aprendizaje del alumno, a lo largo de las experiencias de aprendizaje-servicio se pueden emplear ejemplos de incidentes críticos para su práctica estructurada en el proceso de reflexión crítica. Algo que es de ayuda para que los alumnos se familiaricen con los métodos de evaluación es ofrecerles modelos o ejemplos de descripciones de incidentes críticos extraídos de mi propio trabajo voluntario, durante mi experiencia de aprendizaje-servicio internacional en Tailandia y en el Reino Unido, en tanto que modelos para facilitar la comprensión de los incidentes críticos.

Resulta interesante señalar que fue durante una explicación y deconstrucción de un ejemplo de incidente crítico, cuando me fui dando cuenta lentamente de que mis alumnos no entendían lo que había escrito. Había dado por sentado que el incidente crítico giraba claramente sobre mi experiencia y esta idea equivocada dio pie a lo que constituyó para mí un incidente crítico en sí mismo y dentro del aula. Algunos alumnos criticaron abiertamente el modo en que el autor había reflexionado y actuado en el incidente y sus comentarios fueron refrescantes y sorprendentemente sinceros. Sus comentarios me llevaron a reflexionar de nuevo sobre el incidente. Cuando más tarde revelé que de hecho la autora del incidente crítico era yo misma esto provocó un revuelo entre los alumnos, que recordaban sus comentarios desenfadados con embarazo. La idea preconcebida y equivocada de los alumnos constituyó un incidente crítico para ellos. A continuación, presento el ejemplo que utilicé.

## **Dos ejemplos de incidentes críticos**

---

### **1. INCIDENTE CRÍTICO CON UN MONJE TAILANDÉS**

<b>El incidente</b>	Mis prácticas de voluntariado tuvieron lugar inmediatamente a posteriori de un congreso sobre aprendizaje-servicio en Tailandia. Un día, durante
---------------------	--

	<p>mis prácticas, visité un templo budista acompañada por un monje. Llegamos al templo, tras haber caminado juntos; observando la distancia física aceptable entre nosotros dos, en consonancia con las convenciones del budismo tailandés. Quise tomarle una fotografía; él aceptó amablemente y se sentó en postura de meditación delante de una gran estatua de Buda. Entonces le pedí que me tomara una fotografía en el templo. Él asintió y le ofrecí mi cámara. Llegados a este punto dio un paso atrás y no cogió la cámara. Fue un momento incómodo.</p>
<b>Mi reacción</b>	<p>Primero me desconcertó y sentí embarazo porque no comprendí por qué se había apartado de mí. Entonces pensé que tal vez había entendido mal mi petición por la diferencia de idioma, aunque no estaba segura de ello, porque él hablaba un inglés fluido. Sin embargo, le ofrecí la cámara de nuevo y esta vez claramente se negó a cogerla. Se me ocurrió entonces la razón, al recordar que le estaba prohibido coger nada directamente de manos de una mujer. Como monje no le estaba permitido tocar o arriesgarse a tocar a una mujer y, por lo tanto, no cogió la cámara que le ofrecía. Me di cuenta de que debía haber dejado la cámara en el suelo de modo que él entonces pudiera tomarla “sin correr ningún riesgo”.</p>
<b>Cómo podría haber reaccionado</b>	<p>Parte de esta convención exige que los monjes mantengan una cierta distancia física respecto a las mujeres y fui consciente de ello porque habíamos caminado manteniendo una corta distancia entre nosotros. Debía haberlo recordado en el templo, cuando le pedí que me tomara una fotografía, y debí haber puesto mi cámara en el suelo inmediatamente, de modo que entonces él habría podido cogerla.</p>
<b>Cuál podría haber sido la mejor reacción</b>	<p>La mejor reacción habría sido pedirle que tomara la cámara y dejarla en el suelo inmediatamente. Esto nos habría ahorrado a ambos la innecesaria sensación de embarazo.</p>
<b>El problema real</b>	<p>Parte del problema va unido a nuestras diferencias culturales y sociales y a las reglas y regulaciones impuestas vinculadas con la religión organizada. También implica diferentes ideas preconcebidas que conciernen a la etiqueta y a la motivación subyacente al comportamiento del otro. Otra parte del problema estribaba en el hecho de no ser plenamente consciente de mis acciones. Por la admiración que me produjo el templo y mi deseo de tomar fotografías, olvidé temporalmente las convenciones a las que él se atenía.</p> <p>Irónicamente, se produjo un acontecimiento similar al final de mi estancia. Cuando estaba en el aeropuerto, esperando la salida de mi vuelo, llegó el monje inesperadamente con una corte de otros monjes y personal académico para despedirse de mí. Trajo consigo un regalo de despedida que me ofreció directamente, pero entonces, repentina y</p>

	claramente violentado, reculó rápidamente, recordando que estaba prohibido. Sonriendo ante su propio error, se volvió hacia su colega — que no era monje— y le pidió que me lo entregara por él.
<b>Cómo mi aprendizaje, a raíz de este incidente, influirá en mi acción futura</b>	Este incidente revela mi grado de etnocentrismo, del que me fui haciendo consciente tras haber dado por sentado que le podía dar mi cámara directamente al monje. La incomodidad que generó y mis posteriores reflexiones me condujeron a actuar de un modo más etnorrelativo (Pusch, 2004).

## 2. INCIDENTE CRÍTICO DE UN ALUMNO (Alumno A)

<b>El incidente</b>	Era mi primer día de voluntariado con personas mayores vulnerables (que a partir de ahora denominaré como “usuarios del servicio”) y me acababan de presentar ante ellos, ante el personal cuidador y los voluntarios. Estaba dando una vuelta por la estancia y tratando de conocer a algunos de los usuarios del servicio cuando uno de los cuidadores me pidió si le podía ayudar a mover las mesas de desayuno de forma que pudieran empezar las actividades de la mañana. Me acerqué a la mesa más próxima y cuando empecé a moverla una de las usuarias del servicio gritó “¡No! ¿Qué estás haciendo?”. Su grito fue tan fuerte que la estancia se quedó repentinamente en silencio. Continuó gritando mientras yo seguía de pie, inmóvil, sosteniendo la mesa.
<b>Mi reacción</b>	Mi reacción fue de shock, ya que no esperaba que nadie reaccionara de forma tan intensa ante el hecho de que se moviera una mesa. Desde ese momento parecí quedarme completamente petrificado, estaba quieto sosteniendo la mesa mientras el cuidador me decía de nuevo que la apartara, mientras la usuaria seguía gritando “¡No!”. Me quedé de pie inmóvil, deseando que alguien interviniera o acudiera en mi rescate. Llegados a este punto me sentí realmente incómodo y dado que llevaba en la agencia menos de una hora. Me sentí completamente violentado.
<b>Cómo podría haber reaccionado</b>	Una reacción más efectiva habría sido dejar la mesa, acercarme a la usuaria que parecía estar nerviosa y escuchar el motivo de su preocupación. Con suerte la habría reconfortado, de modo que habría podido mover la mesa y las actividades habrían podido empezar. Si esto hubiera fracasado podría también haberle pedido a unos de los cuidadores que me ayudara o que me guiaran sobre qué hacer. Los cuidadores no conocían cuál era mi experiencia previa (o si carecía de la misma), así que

	<p>puede que ellos dieran por sentado que me sentía cómodo ante este incidente.</p>
<p><b>Cuál podría haber sido la mejor reacción</b></p>	<p>Creo que queda claro que el curso de acción que emprendí hizo que la situación fuera peor para todos. Tendría que haber sido mucho más proactivo y escuchar las preocupaciones de la usuaria del servicio en relación al desplazamiento de la mesa, y con suerte desde este punto de vista la podría haber reconfortado. Creo que este habría sido el mejor curso de acción, ya que la habría calmado, resultando en que habría podido desempeñar la básica tarea que me habían pedido que llevara a cabo.</p>
<p><b>El problema real</b></p>	<p>Creo que hay varios factores que contribuyeron al problema real presente en este incidente. En primer lugar, ahora me doy cuenta gracias a la experiencia que la usuaria en cuestión tiene Alzheimer, y esto puede conducir a este tipo de pacientes a experimentar días en los que están confundidos respecto al espacio en el que se hallan y quienes les rodean. Lo que hacía falta era hablar con ella, tratar de reconfortarla en vez de dar un paso atrás y mostrarme asustado, cosa que solo hizo exacerbar la situación. También creo que me faltó confianza en cómo afrontar la situación. Mi falta de confianza a la hora de reaccionar me llevó a entrar en pánico y no ofrecer ayuda a la usuaria.</p> <p>También puede ser cierto que el miedo jugó un papel en este incidente: no reaccioné porque estaba preocupado por lo que podría hacer la usuaria, que seguía gritando.</p>
<p><b>De qué modo lo que aprendí a raíz de este incidente afectará a mi acción futura</b></p>	<p>Espero que a través de la reflexión y la experiencia mi acción futura sea mucho más proactiva. He aprendido, y he tratado activamente de construir una relación con cada uno de los usuarios semanalmente, esperando aprender más sobre ellos y toda necesidad que puedan tener. Con suerte, esto significará que soy más útil tanto para los usuarios como para el personal. También creo que mi falta de confianza en este escenario jugó un gran papel en mi pobre reacción ante esta situación. Al tiempo que las semanas iban pasando creció en mí una mayor confianza.</p> <p>Espero que esta mayor confianza, unida a mi relación con muchos de los usuarios del servicio resulte en que no me preocupe intervenir en situaciones que supongan un reto en el futuro. Finalmente, creo que el comprender que muchos de los usuarios están afectados por el Alzheimer y que algunos días pueden ser más difíciles que otros, hará que sea más consciente del modo en que una tarea simple puede resultar en un momento de estrés para el anciano; debo asegurarme de que reacciono ante ello positivamente y de que no temo dirigirme al usuario.</p>

## Los diarios reflexivos

---

A través del proceso y la estructura de la redacción de incidentes críticos, los alumnos adquieren una valiosa experiencia en la escritura reflexiva. De todos modos, se logra un relato mucho más completo de su aprendizaje-servicio a través de la escritura reflexiva de un diario. El proceso de redacción de un diario sirve para posibilitar el aprendizaje de los alumnos, además de brindar una evidencia de su aprendizaje que puede ser evaluada con el propósito de lograr los créditos vinculados al trabajo del curso. En pro de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, es de valor que las metas, los resultados de aprendizaje fijados u objetivos y la evaluación de un curso se adapten entre sí.

En el aprendizaje-servicio, los incidentes críticos y los diarios reflexivos “se ajustan constructivamente” (Biggs y Tang, 2011: 97) a la naturaleza de esta pedagogía. La escritura de un diario como método de evaluación es apropiado para el aprendizaje-servicio porque el diario reflexivo es un producto que representa un proceso de aprendizaje.

El aprendizaje-servicio es experiencial y holístico, cosa que significa que el aprendizaje es individualizado y personal e implica una dimensión afectiva. La redacción de diarios permite la expresión de la individualidad y preserva la capacidad para el análisis crítico que se espera de la escritura académica en la educación superior. La escritura reflexiva de diarios alienta el proceso del pensamiento crítico, cosa que demuestra que es parte del proceso de aprendizaje. El diario también es un producto que, cuando se redacta de acuerdo a las convenciones de estándares académicos, también puede ser evaluado. Dado que sirve a dos propósitos, en tanto que proceso y como producto (Rainer, 1978), el uso de los diarios es ideal en el aprendizaje-servicio.

La parte restante de este capítulo se dedicará a analizar la redacción, el aprendizaje y la evaluación del diario reflexivo.

### Escribiendo un diario reflexivo

Para lograr los créditos académicos, los diarios reflexivos de los alumnos deben demostrar *análisis crítico, conocimiento y comprensión*. El diario debe contener y dotar de sentido a la combinación entre la experiencia desestructurada del voluntariado, los debates estructurados en tutoría y el estudio del trabajo académico del curso en materia de las conceptualizaciones teóricas y abstractas. Esta es una tarea importante. Como se ha comentado antes, el diario es un proceso que consiste en dotar de sentido a las cosas y es un producto del aprendizaje del alumnado que puede ser evaluado. Es importante que los criterios para el diario sean entendidos claramente por los alumnos. En un apartado posterior de este mismo capítulo se especificarán los criterios para un diario de aprendizaje-servicio y se darán algunos consejos para los alumnos.

Reconociendo y teniendo en mente que se deben satisfacer ciertos criterios con el

propósito de la evaluación, se puede decir que escribir un diario implica un proceso de “organización cognitiva” que se explica como “reorganizar el conocimiento y las inclinaciones emocionales para poder hacerse una idea” (Moon, 2006: 37). El elemento de experiencia personal hace del diario lo que Hettich (1976: 60) denomina “autobiografía tónica” que es descrita como “un breve documento personal que representa un extracto de una clase especial de acontecimientos de la vida del individuo”. En otras palabras, escribir un diario es una forma de narrar una historia, que también puede ser una “poderosa herramienta de aprendizaje” (McDrury, 2003: 7). Contar la propia historia del aprendizaje-servicio implica recordar acontecimientos pasados y dotarlos de sentido para uno mismo y para los demás. Este es un proceso de aprendizaje que es directamente relevante para la propia experiencia de los alumnos y conduce a un aprendizaje profundo. De hecho, el aprendizaje-servicio es, en este aspecto, ventajoso porque en general “los educadores han sido bastante lentos a la hora de ver el potencial que tiene lo autobiográfico y otros relatos personales en el aprendizaje” (Powell, 1985: 42).

Parte de este tipo de aprendizaje implica un diálogo compartido durante las tutorías reflexivas y los análisis escritos en los diarios. La viabilidad de la teoría vinculada a la experiencia exige cierta estructura que puede lograrse por medio de la progresión natural de una historia. Gracias a la máscara de la narración y el uso de la metáfora, los alumnos pueden sentirse menos vulnerables o intimidados por las revelaciones personales. La redacción de un diario con el formato de un relato brinda a los alumnos una oportunidad para distanciarse de su experiencia y verla de forma más objetiva y crítica. Esto también puede ayudarles a establecer vínculos entre la teoría y la práctica.

McDrury y Alterio (2003: 175) afirman que este género es apropiado en la educación superior, y dicen que “cuando alentamos a los alumnos a articular y procesar la experiencia por medio de la narración de historias les brindamos oportunidades de aclarar y cuestionar sus ideas preconcebidas (...) La narración de historias puede y debe ser considerada como una teoría del aprendizaje”. Usar una narración tiene “el potencial de provocar reflexión en torno a la práctica” (Smith y Squire, 2007: 376). Además, la “narración aporta orden, estructura y dirección (...) y contribuye a desarrollar y dotar de sentido de manera más rica y más integrada” (Gill, 2014: 33). La escritura de un diario puede ser un efectivo proceso para el aprendizaje.

Al narrar un relato, el estilo de redacción y el lenguaje de un diario reflexivo difieren del normalmente empleado por los alumnos en otras formas de escritura académica. Además, escribir sobre experiencias personales puede ser algo ajeno a los alumnos y en consecuencia, tal vez lo encuentren difícil (Rainer, 1978). El uso de metáforas puede aliviar dichas dificultades. Las metáforas, en la narración de historias, puede ayudarles a dotar de sentido las cosas, ofreciéndoles maneras complejas de interpretar la experiencia (Semino, 2014) y, según Beard y Wilson (2006: 207) “pueden brindar otra manera de reflexionar y centrarse en una experiencia en particular, de modo que nos permita adquirir nuevas percepciones”.

Inspirado por Campbell (1993) y su teoría de un héroe mítico y arquetípico en

sociedades de todo el mundo, Chisholm (2000: x) extrae las etapas metafóricas de un viaje que pueden usarse como directrices útiles para los alumnos de aprendizaje-servicio. Su libro es un manual esencial y central de referencia para los alumnos que se embarcan en un aprendizaje-servicio en el extranjero. También puede adaptarse para su uso con alumnos que hagan el voluntariado en el país, para estructurar su redacción del diario, usando las etapas seleccionadas de un viaje metafórico en tanto que “monomito” literario.

Las etapas de Chisholm (2000) son: “Escuchar la llamada”; “Prepararse para el viaje”; “Partir y separarse”; “Cruzar el primer umbral”; “Asumir los retos”; “Combatir a las bestias”; “Atravesar los umbrales”; “Reconocer a los guías y espíritus guardianes”; “Celebrar las victorias”; “Descubrir al compañero”; “Trazar el curso” y “Volver a casa”.

Una *entrada* típica del diario para cada etapa del viaje metafórico del alumno podría incluir una breve descripción de sus actividades de voluntariado, un análisis de cómo se vincula esta experiencia con el trabajo del curso y una evaluación de su desarrollo personal. Cada entrada del diario también puede ser estructurada para que represente un ciclo de aprendizaje experiencial, como se ha mencionado en el Capítulo 3.

### Un modelo de “entrada” del diario

---

Será de ayuda para los alumnos leer un ejemplo del trabajo que se espera de ellos en una tarea por escrito. Esto es de particular importancia cuando la tarea no les resulta familiar. A continuación presento un ejemplo de mis experiencias de voluntariado en Tailandia, que utilizo con mis estudiantes para mostrar una *entrada* de diario.

En clase, este pasaje es escrutado por los alumnos, a quienes se les pide que identifiquen dónde se producen las etapas del ciclo de aprendizaje experiencial y cómo se vincula con cada una de las etapas del texto de Chisholm (2000), mencionadas anteriormente, y que comenten críticamente cómo estas se presentan. He usado esta *entrada* del diario en clase sin revelar inicialmente a los alumnos mi identidad en tanto que autora de la misma. Este método suele generar deliberaciones francas y críticas por su parte. Posteriormente revelo su autoría, mostrándoles a los alumnos fotografías tomadas durante mi experiencia de voluntariado que ilustran esa *entrada* del diario.

#### **Etapa 2: Asumir los retos**

*Finalmente llegamos al refugio en Tailandia. La primera tarea consistió en abrirnos camino hasta los refugios que nos habían asignado a cada uno. Estaban contruidos individualmente y desde fuera parecían villas en miniatura con unas escaleras que conducían a una pequeño porche y una entrada. Sobresalía un grifo de agua del muro exterior y debajo descansaba un bol metálico circular.*

*Subí vacilante los escalones de la villa, abrí la puerta y pasé al interior. Inmediatamente se me ocurrió que así es como Alicia en el país de las maravillas debió sentirse cuando repentinamente empezó a crecer y todo lo que había en la habitación pareció reducirse y ser tan pequeño (Carroll, 1993). Ante mí había una diminuta y casi vacía habitación que era todo el espacio interior de la villa. Una sábana cuidadosamente doblada descansaba metida en un rincón. Ahí es donde debía dormir, sobre los tablones desnudos del suelo. La habitación tenía el espacio justo para que me estirara. No estaba segura de que los siguientes días fueran a ser demasiado divertidos, después de todo. Este fue el primer reto. Pensé en algunos de mis compañeros, que eran más altos que yo y me imaginé lo incómodos que iban a estar en sus refugios.*

*Como se me había enseñado antes, me quité mi reloj de pulsera y toda la bisutería antes de ponerme los estrechos pantalones de algodón blanco y un top tipo túnica que antes se nos había entregado a cada uno de nosotros. Los pantalones eran otro reto: ¿cómo iba a lograr que no se me cayeran? La cintura era enorme y no había ningún cinturón a la vista, solo dos largas tiras cosidas a cada lado. Tras el desconcierto inicial y tras haber intentado diferentes técnicas, logré enrollar las tiras alrededor de mi cintura como si fuera una especie de cinturón ornamental céltico y con resignación me puse la túnica para taparlo. Vestida así y con los pies descalzos, fui a unirme a un grupo de monjes budistas y al resto de mis compañeros para nuestra primera sesión de meditación en el retiro tailandés.*

*Esta iba a ser una mera introducción, ya que, al día siguiente, a las 5,30 de la madrugada, empezaríamos la práctica de meditación que proseguiría durante dos días. Cerré la puerta tras de mí y bajé vacilantemente los cortos escalones, sintiéndome levemente consciente de mí misma y también un poco desolada, ya echando de menos parte de mi identidad, que se había quedado en el montón de ropa y bisutería que había dejado atrás en el suelo del refugio.*

*En muchos aspectos, descartar nuestras ropas occidentales y adornos personales y reemplazarlos por un ropaje sencillo y unisex era simbólico. Revelaba que en última instancia somos todos lo mismo: todos somos humanos. Subrayaba nuestro apego a los bienes materiales y empezó a dirigir nuestra concentración hacia otro apego, el apego al yo y al ego.*

*El estatus profesional y económico, el género, la clase, la “raza”, la edad, la capacidad, qué tipo de casa habitas o qué tipo de coche conduces son accesorios y se convierten en meras distracciones de nuestra humanidad esencial.*

*Ese momento constituyó un corte. Fue como tener la oportunidad de empezar de nuevo, expuesta a una manera diferente de pensar y de percibir el mundo. Esto era un reto. Retrotraje mi mente hasta la época en que estudiaba filosofía y psicología budista durante mis años universitarios. Todo había sido en teoría. Esto era real: esto era budismo en la práctica (Dalai Lama, 2002). Cuando uno de los monjes empezó a hablarnos, fragmentos de mi aprendizaje pasado a través de los textos budistas, en particular del Abhidhammattha Sangaha (Nārada, 1975), me inundaron*

*de nuevo. Empecé a sentirme más cómoda y más a mi aire mientras lo que él decía hacía que resonaran en mi memoria ideas largamente olvidadas. Mientras las ideas volvían a mí, conectando el pasado con el presente, las abracé.*

*Estos primeros dos días marcaron el inicio de mi voluntariado internacional y esta experiencia me preparó para una actitud más equilibrada y fundamentada para mi retorno a la vida en occidente.*

*En retrospectiva, quedó claro que esta experiencia inauguraría el inicio de una reevaluación y redefinición personal, cuyas implicaciones proseguirían tras mi vuelta al Reino Unido.*

### **Ejemplos de entradas de los diarios de los alumnos (partiendo de la estructura de Chisholm, 2000)**

Una vez obtenida la aprobación por parte del comité ético de la universidad en la que enseño y el consentimiento informado por escrito de los alumnos de aprendizaje-servicio, he extraído algunos fragmentos de una selección de sus diarios que va del 2006 al 2013, para mostrar cuatro etapas seleccionadas del viaje metafórico del héroe (Chisholm, 2000). El uso de diferentes fragmentos revela la singularidad de la experiencia y aprendizaje de los alumnos. Se usan pseudónimos en las entradas del diario para proteger el anonimato del personal y de los usuarios del servicio en las agencias de asistencia social que acogieron los voluntariados de los alumnos de aprendizaje-servicio. Las agencias representan una amplia gama de servicios a la comunidad, cosa que puede percibirse en cada entrada.

Lo que se presenta aquí no pretende ser leído como una narración continua, ya que cada entrada fue escrita por un alumno distinto. Los extractos representan etapas comunes de la experiencia de aprendizaje-servicio al tiempo que revelan la rica diversidad presente en las reflexiones de los alumnos.

#### **Escuchar la llamada (Alumna B)**

*Mi viaje, que tuvo lugar debido a mi participación en un programa de aprendizaje-servicio, empezó hace quince años, cuando tenía siete años. En esa época contemplaba el mundo a través de los inocentes ojos de una niña, creyendo que todo el mundo era tan afortunado como yo lo era, que todo el mundo vivía en un hogar estable y amoroso, en un pequeño pueblo pintoresco y disponía de las mismas oportunidades.*

*A esa edad, adoraba la escuela. Me gustaba aprender datos nuevos y excitantes, y ser capaz de explorar mi creatividad a través de mi escolarización. En tanto que niña pequeña apasionada por el aprendizaje, no resultó sorprendente que cuando me*

enfrentaba a la pregunta de “¿qué quieres ser cuando seas mayor?” anunciase: “enseñar”. Asociaba el aprendizaje con experiencias positivas y por tanto quería compartir esa alegría.

Aun así, durante las vacaciones de verano de ese año, experimenté uno de los acontecimientos más perturbadores que pueden sucederle a una niña criada en una familia feliz y estable de clase trabajadora; mis padres se separaron y luego se divorciaron. Junto a la partida del padre, perdí mis aspiraciones de enseñar, y quedé sumida en mi propia pena y autocompasión.

Algunos meses más tarde, estaba yendo hacia casa en el autobús escolar cuando una chica de mi clase, que se había mudado hacía poco a la escuela, se dirigió a mí. Me contó que sus padres habían roto y que ella no sabía qué hacer. Estaba confundida; ¿por qué esta chica, a quien apenas conocía, me revelaba esos detalles? Se lo pregunté y respondió: “Porque tus padres se han separado”. Entonces me di cuenta de que a pesar de la aflicción por la que estaba pasando, podía usarla para aliviar el dolor de otra persona, ayudando a esta chica durante su terrible periplo, por el que yo acababa de pasar.

### **Asumir los retos (Alumno C)**

Primero me resultó difícil vincular mis reflexiones con un sentido más amplio del mundo exterior. Todo parecía estar concentrado en procesos internos que me estaban permitiendo un gran autodescubrimiento, pero pocas revelaciones sobre el mundo que me rodea. El capítulo de un libro que me ayudó particularmente en esta tarea fue “Liberación a través de la toma de conciencia” (Hart, 1990: 67). Una frase de este capítulo repentinamente hizo que todo resultara claro: “La experiencia personal solo puede ser el necesario punto de partida para adquirir un conocimiento socialmente válido, no puede constituir por ella misma todo el universo de dicho conocimiento”. Tras leer esto, algo sencillamente se puso en su sitio y pude reconocer todos los procesos que estaban teniendo lugar.

La descripción de Hart del ciclo de la toma de conciencia me permitió identificar y aclarar lo que estaba haciendo y todo se volvió mucho más fácil después de eso. No acudí a la agencia de voluntariado con la mente abierta. Me di cuenta entonces de que el miedo por no tener una mente abierta en realidad había hecho que mi mente se cerrara. Nunca antes había trabajado con gente mayor o con diversidad funcional, de modo que estaba muy nervioso. Estaba tan preocupado porque ellos pensarán que no les trataba con “normalidad”... Estaba muy asustado por la posibilidad de parecer condescendiente o discriminatorio con los ancianos.

Tanto me preocupaba cómo iba a tratar a los demás, que sin darme cuenta, estaba haciendo exactamente aquello que estaba tratando de evitar: ser discriminatorio. Mi miedo por parecer irrespetuoso me paralizaba, y no me

*impliqué plenamente con ningún usuario, ya que estaba demasiado pendiente de cómo me comportaba con ellos.*

*La reflexión en torno a mi comportamiento y el hecho de preguntarme por qué me sentía así me permitió darme cuenta de que estaba siendo discriminatorio. En consecuencia me prometí cambiar. La siguiente semana, siendo consciente de mi error previo, me lancé a interactuar con los usuarios y no fue hasta el final del día que fui consciente del hecho que no había pensado ni una sola vez en cómo les estaba tratando. Esto es porque había abandonado mis inhibiciones y prejuicios y les traté simplemente como a cualquier otra nueva relación cercana, que es exactamente lo que eran. Esta fue la primera experiencia del modo en que la reflexión y el pensamiento crítico modifican mis acciones -cosa que es su objetivo-, en el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984).*

### **Combatir a las bestias (Alumna D)**

*Me senté entre los demás trabajadores y conversé con ellos durante un rato mientras redactaba el informe. Todo era relajado y me sentí bienvenido. Entonces Jane entró en la sala. Jane alquila una mesa de la oficina para su trabajo como coordinadora de formación en la ciudad. La conocía ya a través de mi madre, que había trabajado con ella antes y se habían hecho muy amigas.*

*Jane me dijo “Hola” de forma muy informal. Le respondí con la misma comodidad e informalidad con la que ella solía plantear las preguntas. Pude ver cómo las chicas a mi alrededor se distanciaban por el hecho de que conociera a Jane y por el tono informal de nuestra conversación. Cuando ella abandonó la sala, Jennifer me preguntó cómo es que conocía a Jane. Se lo conté y desde ese momento noté algo extraño en su voz. Su tono era casi acusador, preguntándome hasta qué punto conocía realmente el tipo de agencia en la que estaba y cuánta experiencia tenía en el área. No tengo experiencia en el área, ninguna experiencia real, sólo una comprensión teórica y académica y siempre he tratado de señalar que soy consciente de que eso no es comparable a la experiencia práctica.*

*Jennifer claramente no parecía convencida de mi falta de comprensión o conocimientos. El teléfono de mi escritorio sonó, y miré a las demás chicas para que vinieran y lo cogieran. Jennifer me dijo que lo cogiera. Sabía que me estaba poniendo a prueba. En otra situación no me habría planteado el reto porque no me sentía adecuadamente formada para responder a un usuario de ese servicio. El teléfono siguió sonando y mientras la prueba de Jennifer resonaba en mis oídos, entré en pánico.*

*Respondí al teléfono. Una mujer con voz queda y tímida empezó a contarme su experiencia, a pedir consejo y a preguntar por el apoyo disponible a través de la agencia. Carecía totalmente de la preparación para responder a esa llamada, pero*

*intenté dejar a un lado mi enfado con Jennifer para mostrarle apoyo y simpatía. Colgué el teléfono y miré a Jennifer buscando una disculpa por haberme puesto en esa situación. No se disculpó ni tampoco me dio las gracias. La rabia me llevó a salir de la sala y fui al lavabo. Las lágrimas me empezaron a hervir en los ojos, tratando de salir a la caliente superficie de mis mejillas. Traté desesperadamente de calmar el calor que me invadía y deshacerme de las lágrimas por el momento. Entré en la habitación y trabajé en silencio hasta que llegó el momento de terminar, hora de irse a casa, donde podría dejar salir mis emociones en privado. Podría llorar sin saber exactamente por qué estaba llorando. Podía estar enfadada sin saber exactamente qué es lo que me enfadaba. Solo necesitaba la intimidad para reflexionar sobre lo que había sucedido y recomponerme para comprender qué es lo mejor que podía hacer.*

*La descripción que hace Bell Hooks de la noción de racismo interiorizado en Black Beauty and Black Power hizo que reconsiderara quién era la bestia real en este incidente crítico con el que me encontré en mis prácticas. Hooks (1995: 119) argumenta que “la supremacía blanca ha asaltado nuestro autoconcepto y nuestra autoestima”. Su análisis de la supremacía blanca y del impacto que ha tenido la colonización, que ha creado los estándares de belleza dentro de la comunidad negra, me ha llevado a aplicar este concepto a la situación con Jennifer. Vivimos bajo la supremacía masculina en una sociedad patriarcal; por tanto, las mujeres, inevitablemente, interiorizan esta opresión.*

*Es fácil nombrar a la bestia y personificar a esta criatura mítica que debe ser abatida. Sea como sea, la aplicación de los conceptos teóricos de Hooks a la situación da forma a una nueva comprensión de lo que es realmente la bestia y cuál es la mejor manera de lidiar con ello. Si el patriarcado ha influido en las mujeres de la misma forma que la supremacía blanca lo ha hecho en la gente de color, entonces tanto Jennifer como yo hemos experimentado un asalto a nuestro autoconcepto y autoestima. Por tanto, parece comprensible que en situaciones en las que nos sentimos inadecuadas, inferiores o que se cuestiona nuestro papel, no contraataquemos a un nivel político más amplio o cuestionando el patriarcado, sino a aquellos que nos rodean ejemplificando en consecuencia la teoría de Freire (1970: 45) de que los oprimidos, en su búsqueda de poder, a menudo asumen el papel del “sub-opresor”. Mientras reflexionaba en mi diario sobre la bestia con la que me había encontrado, me di cuenta de que esa bestia no era Jennifer.*

*Esta nueva comprensión de la opresión interiorizada me ayudó a reconocer a la verdadera bestia. Este reconocimiento “me garantizó la serenidad para aceptar las cosas que no puedo cambiar”, y es que el patriarcado ha conducido a la interiorización de la opresión femenina; “y el coraje para cambiar las cosas que puedo cambiar”, esto es, el modo en que yo lidio con la situación ahora puede ser objetivo, en vez de contraatacar tratando de adoptar yo también un papel opresivo; y “la sabiduría para saber la diferencia”, cosa que es necesaria en todos los incidentes críticos para saber cuál es la mejor acción a adoptar en respuesta a una*

*situación específica.*

*Con esta comprensión, mis acciones en relación a la situación cambiaron. Redacté un e-mail al coordinador de la agencia explicándole el incidente y le pedí una formación adecuada para responder al teléfono. Esta formación se me impartió al día siguiente, cuando fui a la agencia, dándome la confianza para poder afrontar otras situaciones que fueron surgiendo.*

### **Atravesar los umbrales (Alumno E)**

*A lo largo de mi infancia, la comunidad había sido algo que contemplaba desde la distancia. Comunidad es lo que existía fuera del hogar, dividido en secciones independientes entre sí. La sociedad estaba segmentada cuidadosamente, compartimentada de acuerdo a la clase en la que habías nacido y en la que se esperaba que permanecieras. Los problemas pertenecían al reino de lo privado y la ayuda y el apoyo eran cosas que se recibían de la familia o de los amigos cercanos. Se podía ofrecer apoyo a los demás sin contacto directo, por ejemplo, por medio de la donación caritativa. Sea como sea, la percepción de la sociedad democrática en acción de Dewey es “una forma de vida relacional en la que las decisiones y acciones de un ciudadano deben entenderse en términos de su influencia en las vidas de los demás” (Rhoads, en Baxter, 2000: 28). Esto ilustra para mí que la democracia no es simplemente un sistema político, sino un proceso humano complejo.*

*El voluntariado no solo ha equilibrado mi conciencia de las necesidades de los demás, sus derechos y diferencias, sino que también me ha dado un sentido del lugar que ocupó en este proceso. Cuando me marche de la agencia, las acciones que decida emprender seguirán teniendo un impacto en los demás, del mismo modo que las acciones de los demás me afectan a mí.*

*Mis padres, con la mejor voluntad del mundo, me desaconsejaron entrar en profesiones “estresantes” como el trabajo social, en las que los caóticos problemas de las vidas de los demás pudieran perturbar mi propio equilibrio. Aun así, si me contemplo a mí mismo como parte de la sociedad democrática en los términos de Dewey, siento la responsabilidad de usar las habilidades y conocimientos que he adquirido para ayudar a los demás, del mismo modo que me han ayudado a mí. También me siento interpelado por los conceptos de Putnam (1995: 67) de capital social y confianza social, y su sugerencia de que “las redes de interacción probablemente amplían el sentido del yo de los participantes, haciendo que el ‘yo’ se desarrolle hasta convertirse en ‘nosotros’”.*

*Rhoads (Baxter, 2000: 43) resume el valor del aprendizaje-servicio en tanto que les da a los alumnos la oportunidad de ver cómo “sus mundos personales interactúan con los mundos de los demás” y el tiempo que pasé en la agencia me*

*ayudó a hacer esto: a ver la diversidad que existe en la comunidad, y definir de forma más clara mi propio lugar en ella, tanto a nivel personal como en materia de las elecciones vinculadas a la trayectoria que siento que adoptaré ahora.*

## **Reconocer a los guías y espíritus guardianes (Alumno F)**

*En el aprendizaje-servicio, quienes reciben  
el servicio controlan el servicio brindado  
Jacoby, 1996: 7*

*A lo largo de mis ocho semanas de voluntariado todo el personal me ayudó, pero Sheila lo hizo especialmente. Me tomó un tiempo darme cuenta de que ella siempre me preguntaba por el trabajo que estaba realizando como una forma de hacerme pensar en el proceso y evaluar mi papel como parte de la organización y cómo estaba siendo percibido por los clientes. A menudo esto me interpelaba a reevaluar mi planteamiento y percepción a través de la reflexión crítica. Esto ha sido importante porque he aprendido ahora a plantearme estas preguntas como una autoevaluación, cosa que es un buen ejercicio que practicar mientras emprendo nuevos proyectos en el futuro.*

*Estaba en cierto modo vergonzantemente sorprendido de que los usuarios mismos fueran la principal fuente de aliento y confianza en mis esfuerzos por ayudarles. Al darme las gracias por hacer algo hacían que lo comprendiera con más facilidad, o diciéndome que querían que les ayudara en algo, me estaban dando indicaciones de la dirección que debía tomar, asegurándose de que trabajaba con ellos codo a codo para ayudarles. Mirando atrás, podría parecer obvio que ellos debían ser quienes me guiaran, ya que eran la razón de que yo estuviera allí. Cuando lo entendí, superé una “distorsión epistémica” (Mezirow, 1990) o “idea preconcebida epistemológica”; una forma de pensamiento pre-reflexivo que considera que el conocimiento es verdadero cuando proviene de una figura de autoridad (King, 2000). En este contexto, originalmente me incliné por creer que siempre debía hacer caso de lo que el personal me había recomendado hacer y, pese a que lograran ayudar a los usuarios, eso no significaba que estuvieran en posesión del conocimiento definitivo o que tuvieran todas las respuestas.*

*Reconocer la guía brindada por los usuarios del servicio me condujo a evaluar críticamente mi rol y posición en la agencia. El cambio consistente en pasar de buscar la dirección por parte del personal a buscar la evaluación e input de los usuarios parece corresponderse con lo escrito por Freire (1970) en torno a la “concienciación” y al reconocimiento de las fuentes de la opresión. Consideré que estaba de hecho sosteniendo la opresión de los usuarios conformándome a un potencial desequilibrio de poder entre ellos y el personal. Dado el hecho de que estaba ayudando a impartir algunos de los cursos, fue fácil darme cuenta de que mi*

*rol como asistente del profesor había generado una dinámica profesor-alumno. Siendo consciente de ello, me esforcé por superarlo ajustando mi comportamiento e incluso mi forma de vestir para sentirme más al nivel de los usuarios del servicio.*

*Además, Blackburn (2000) afirma que hay ciertas ideas preconcebidas que subyacen a la pedagogía freireana, incluyendo la idea de que un grupo oprimido no tiene ningún poder en absoluto, cuando en realidad la meta del curso era empoderar a los usuarios para superar las barreras culturales e idiomáticas, así como los prejuicios, brindándoles conocimientos y la confianza para lidiar con ellos. Chisholm (2000) subraya que debemos poseer ciertas cualidades para que los guías nos puedan ofrecer ayuda y la podamos aceptar.*

*La humildad jugó un enorme e importante papel, haciendo que fuera capaz de relacionarme con los usuarios, mostrando sensibilidad. Aprendí a través de la experiencia cómo esto beneficia a nuestra relación y recordaré su importancia cuando esté trabajando con otros, en cualquier otro empleo futuro que tenga que ver con individuos en situación de vulnerabilidad.*

### **Celebrar las victorias (Alumna G)**

*Llegar a conclusiones demasiado apresuradas es peligroso  
para quienes se hallan en una nueva situación.  
Uno suele oír hablar con gran autoridad  
a personas  
que han tenido tan solo  
un breve contacto con esa cultura,  
como si fueran expertos en la misma.  
Chisholm, 2000: 211*

*Para mí, esta cita resume algunos de los apuros por los que paso cuando evalué el tiempo dedicado al aprendizaje-servicio. Tras haber reflexionado partiendo de la evidencia empírica, así como de la práctica aceptada en la agencia y sus actividades, tan solo he logrado ser consciente de mis propias reacciones y no me he sentido lo suficientemente cómoda para consultar más con el personal en torno a los amplios temas sobre los que he escrito.*

*A veces he sido consciente de que la palabra “diario” en tanto que resultado académico podía provocar la sensación de que se me estaba auditando. En este sentido, aún siento que hablar a grandes rasgos es problemático, considerando que la agencia ha existido durante quince años, y yo solo he pasado ocho semanas allí. De hecho, me pregunto si quizás no debería reservarme mis juicios sobre la agencia misma, dado que las experiencias que he tenido y el trabajo del curso pretenden hacer que seamos más conscientes a la hora de suspender el juicio y tomarnos el tiempo necesario para evaluar.*

*Unido a esto, y a algunos de los contrastes de mi experiencia, he decidido*

*reportar algo que considero una importante victoria, y es que se me haya permitido y animado a volver sobre mis pasos. De ello estriba buena parte de los mayores logros que ya he subyado, en particular el de superar ciertas barreras comunicativas. En una ocasión un usuario me pidió que le trajera algo de la cafetería y fue solo a través de la reflexión que me di cuenta de que había entendido inmediatamente lo que se me estaba pidiendo, y que claramente me había acostumbrado ya a sus patrones de discurso.*

*De todos modos, hubo importantes victorias menores y una vez más se produjeron bajo la forma de sutiles reconocimientos. Por ejemplo, un grupo de usuarios llegó a asociarme con una actividad en concreto en la que a veces había participado junto a ellos, y a menudo me preguntaban con una semana de antelación si participaría en ella.*

*En otras actividades como la construcción de confianza y las clases de autodefensa para mujeres agudicé mis habilidades para la participación e interacción. En una sesión en particular, sentí ansiedad en relación a que el tema de la seguridad y la protección no estuvieran vinculadas con el marco más amplio de la violencia contra las mujeres y el sexismo. Sea como sea, fui consciente de que la sesión de grupo no debía cuadrar necesariamente con mi voz, y era innecesario asustar a la gente subrayando estos peligros al inicio del programa, y de hecho estas reuniones de grupo más tarde adoptaron un elemento “mutualmente autorreflexivo” (Hart, 1990). Es más, me di cuenta de que mi pasión por este tema no sería positivo si no iba acompañada de la habilidad para ver y escuchar realmente otros puntos de vista o conceptualizar el porqué de que algunos elementos no se abordaran de inmediato.*

### **Descubrir los beneficios (Alumno H)**

*Este tipo de pensamiento crítico me ha permitido verme a mí mismo y al mundo en general de una forma nueva y transformadora, cosa que he descubierto gracias a una serie de reflexiones y acontecimientos. No hay una única situación que me haya animado a continuar en mi periplo hacia lugares desconocidos como resultado del pensamiento crítico; más bien se ha tratado de varias experiencias colectivas que me han permitido apreciar cuál es mi propósito y limitaciones. En el clímax de mi periplo me he tropezado con lo que considero que es la verdadera meta del programa de aprendizaje-servicio. Esto es, darse cuenta y descubrir mi conciencia crítica ampliada, que de hecho me ha apoyado y sostenido durante el tiempo pasado en la agencia, permitiéndome cuestionar no solo mis propias ideas preconcebidas, sino las de los usuarios del servicio y de los proveedores del mismo.*

*El descubrimiento de este tipo de beneficios ha fomentado mi crecimiento personal y madurez y me ha enseñado a cuestionar mis ideas preconcebidas y*

*perspectivas. Esto ha nutrido mi pensamiento crítico y reflexión crítica y me ha preparado para la concienciación respecto a la opresión existente dentro de mi agencia y dónde se origina esa opresión. Empecé a establecer conexiones claras y concisas con la estructura de opresión en mi agencia, y cuando rememoro mi primer día, recuerdo los pensamientos e ideas preconcebidas que tenía entonces y cómo han cambiado. El darme cuenta de que el aprendizaje-servicio me ha dado la oportunidad de ver estas posturas con una mayor comprensión y conciencia crítica es algo de lo que me ha beneficiado infinitamente. Soy más consciente de la importancia del aprendizaje-servicio y del impacto que ha tenido en mi itinerario, que está a punto de completarse, sin el cual imagino que habría seguido siendo en cierto modo ignorante.*

*Este tipo de conciencia crítica me ha permitido expandir mi capacidad para el pensamiento crítico y la reflexión crítica y es una consecuencia de la aplicación de la praxis como técnica de aprendizaje (Dewey, 1938). Según Freire (1970), dicha conciencia se arraiga en la reflexión crítica y la lucha colectiva en vez de en el adoctrinamiento, y Blackburn (2000) está de acuerdo en que es el primer paso en la persecución de una mayor humanización. Este texto se vincula directamente con el programa de aprendizaje-servicio que he experimentado y muestra el camino que he estado recorriendo a la hora de darme cuenta de que mi búsqueda debía beneficiar a los oprimidos y al bien común.*

*Reconocer mi conciencia crítica me ha alentado a cuestionar de forma crítica situaciones o incidentes que tal vez antes habría dado por sentados o sobre los que habría emitido un juicio apresurado. Unido a la reflexión crítica, esta conciencia aguzada me ha permitido percibir las cosas desde diferentes perspectivas antes de llegar a una conclusión y ha reforzado mi deseo de marcar la diferencia en las vidas de las personas vulnerables y oprimidas.*

### **Trazar el rumbo (Alumno I)**

*Al tiempo que este viaje llegaba a su fin, empecé a reflexionar sobre las lecciones que podía extraer de mi experiencia en el aprendizaje-servicio. He aprendido a interpretar mis acciones y las de los demás para identificar las ideas preconcebidas subyacentes. He aprendido cómo extrapolar sentido y valor de una situación aparentemente negativa. He desarrollado un sentido más fuerte del yo. A través de mi implicación con otras personas he aprendido mucho sobre la persona que soy. He aprendido cómo vincular mis experiencias de ciudadanía y participación con el mundo.*

*Deeley (2004: 197) argumenta que “se produce un aprendizaje más profundo cuando los conceptos están directamente vinculados con la experiencia”. Me he identificado con esta idea y siento que desarrollaré las lecciones que he aprendido*

*más allá de este curso. Las lecciones como esta, en mi experiencia, no son posibles dentro de un marco educativo tradicional. Dewey (1938: 18-19) argumenta que la educación progresista promueve “el desarrollo desde dentro”, mientras que la educación tradicional trata de instilar “la formación desde fuera”. Cuando abandono el marco educativo tradicional, del que he formado parte durante 17 años, traigo al mundo exterior importantes herramientas con las que proseguir mi aprendizaje continuado. Esto me ha dado una sensación de paz a la hora de dejar la universidad y también esperanza en materia de lo que puedo lograr. Como dice Illich (1971: 39), “La mayor parte del aprendizaje no es resultado de la instrucción; es más bien el resultado de la participación no reglamentada en un escenario significativo”.*

*Si verdaderamente quiero “salvar el mundo” entonces debo seguir reflexionando y cuestionando las ideas preconcebidas y las estructuras opresivas que veo. Mis experiencias pueden cimentar y servirán de base a esto al tiempo que reconozco que “lo privado es político” (Hart, 1990: 49). Vinculado a esto, tengo un mayor sentido de la dirección que toma mi carrera. He descubierto que el aprendizaje-servicio ha aumentado ulteriormente mi sentido de la responsabilidad social y ha nutrido la confianza que tengo en mi capacidad para marcar la diferencia en la sociedad (Daigre, 2000: 14). “Así que una vez recorrido el viaje, se regresa finalmente al terreno en el que empieza la carretera. Pero uno no es el mismo, ni tampoco lo es el terreno” (Chisholm, 2000: 5). Algo suficientemente interesante es que este viaje no termina donde empezó. He explorado mis pasiones de infancia, cuestionado mis objetivos de la adolescencia, y centrado en mi ambición como adulto. He traído mis valores y preconceptos al mundo real y con ello estos se han visto cuestionados, revitalizados y restaurados. Pero el viaje no ha terminado.*

## **El aprendizaje y los diarios**

---

En el aprendizaje-servicio, la evaluación está en función de la redacción y es la justificación para la escritura académica en forma de diario. Desde esta perspectiva, los diarios son productos del aprendizaje. Sin embargo, la escritura de un diario es también un “vehículo” para el aprendizaje del alumno (Boud, 2001: 9) y, por tanto, puede percibirse como un proceso (Mannion, 2001). A través del uso de la escritura de un diario, los alumnos pueden ser más activos en su aprendizaje, al tiempo que se proponen dotar de sentido a la combinación entre su voluntariado y su trabajo académico del curso. Kerka (2002: 1) elocuentemente explica que “un diario es un recipiente para procesar material en bruto de la experiencia e integrarlo en el conocimiento existente y crear así nuevo sentido”. La reflexión crítica es un componente esencial de la escritura de diarios; es “un proceso consistente en convertir la experiencia en aprendizaje, esto es, una forma de explorar la experiencia para aprender cosas nuevas de ella” (Boud, 2001: 10). En este

sentido, la escritura de un diario puede seguir el mismo patrón que un ciclo de aprendizaje experiencial, que requiere reflexionar sobre acontecimientos pasados y reevaluarlos de cara a un aprendizaje que servirá de base para la acción futura. Como tal, este método de escritura puede contribuir a superar la “disonancia cognitiva” (Moon, 2006: 25), en la que existe una tensión entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo, a través de un proceso de asimilación y comprensión.

La escritura reflexiva es esencial para los diarios y sirve “para fomentar el pensamiento creativo y crítico” (Thorpe, 2004: 328). Tanto la conciencia crítica respecto a los acontecimientos como la teoría del trabajo del curso son necesarias para que los alumnos sean capaces de reflexionar significativamente en torno al aprendizaje-servicio, ya que es necesario conocimiento para dotar de sentido a los acontecimientos desestructurados que constituyen los datos del diario. Los alumnos deben entonces ser capaces de comunicarse efectivamente a través de la estructura diarística. La redacción del diario puede también ayudar a los alumnos a percibir los cambios producidos en sus perspectivas (Jarvis, 2001) y por tanto puede ser “liberadora” (Mannion, 2001: 97). Desde una perspectiva constructivista, nos podemos referir a este proceso como a la “construcción de una teoría personal propia” (Moon, 2006: 96). Aquí, “el sentido es relacional: se vincula con toda una cadena de lenguaje (y es) lingüísticamente contextual” (Mannion, 2001: 104). En consecuencia, puede producirse un aprendizaje activo y profundo, que puede generar en los alumnos una sensación de “interiorización” de su aprendizaje.

Esta *interiorización* se genera a partir de la reflexión crítica de los alumnos sobre sus propias experiencias y partiendo del cuestionamiento de las ideas preconcebidas, algo que es “central para comprender cómo aprenden los adultos a pensar por ellos mismos en vez de actuar en base a los conceptos, los valores y los sentimientos de otros” (Mezirow, 1998: 185). El aprendizaje-servicio puede ofrecer a los alumnos esta oportunidad, que puede conducirlos a la vía de la acción crítica, que da cuenta del elemento holístico presente en el aprendizaje-servicio. De forma inherente, los factores personales y emotivos son parte de todo ello, ya que juegan un papel esencial en este tipo de aprendizaje (Moon, 2006) y su expresión a través de la narración personal presente en la redacción de un diario.

La escritura de un diario también alienta la *metacognición*, que es una habilidad por medio de la cual los alumnos se concientizan del modo en que aprenden, ampliando y ahondando en el conjunto de su desarrollo intelectual. La escritura de un diario es apropiada dentro del aprendizaje-servicio porque actúa como un vehículo final entre el voluntariado y el aprendizaje, brindando evidencias de las reflexiones críticas de los alumnos. Como tal, la escritura de un diario es “una herramienta de incalculable valor que puede conducir al enriquecimiento y al empoderamiento (...) personal” (Jarvis, 2001: 85). Esto es corroborado por Hiemstra (2001), quien afirma que la escritura de un diario tiene varios beneficios, incluyendo un avance en el desarrollo personal y la autoexpresión, así como un aumento de las habilidades del pensamiento crítico y la reflexión.

Además del análisis teórico, la escritura de un diario inevitablemente *implica al yo y la experiencia personal*. Como método de aprendizaje, la escritura de un diario es muy útil y brinda a los alumnos de aprendizaje-servicio un medio para demostrar su reflexión crítica en torno a su experiencia de voluntariado y estudio del trabajo del curso. De todos modos, la escritura de un diario, no es tarea fácil. Puede haber obstáculos en la comprensión por parte de los alumnos sobre lo que se espera de ellos con este tipo de escritura académica. Además, es imperativo que se les den directrices claras y oportunidades para practicar la escritura antes de que entreguen un diario reflexivo formal para la evaluación sumativa. Es más, algunos alumnos tal vez se muestren aprensivos en relación a escribir desde una perspectiva personal y esto puede inhibir sus habilidades de redacción.

### **La evaluación y los diarios**

---

Es valioso para el aprendizaje de los alumnos que se impliquen y reciban feedback en torno a la evaluación formativa (Deeley, 2014; Jessop et al., 2012; Jarvis, 2010; Nicol y McFarlane-Dick, 2006). Como parte de su aprendizaje, los alumnos de aprendizaje-servicio pueden tomar notas de trabajo de campo en un diario personal o “de trabajo” para su uso privado.

Es partiendo de este diario personal como pueden extraer datos relevantes para escribir un diario formal para la evaluación sumativa.

Esta estrategia reduce todo dilema potencial y controvertido que pueda surgir (Moon, 2006) o riesgo ético de divulgación inapropiada de cuestiones personales, porque los alumnos pueden filtrar la recogida de datos antes de redactar su diario formal.

Como se ha afirmado con anterioridad, los diarios son la evidencia de un proceso y también son un producto. Lo que esto significa es que en las entradas del diario debe haber evidencias del proceso que consiste en que el alumno que piensa críticamente emplee sus experiencias prácticas de voluntariado como ejemplos, así como el uso del trabajo académico del curso para sostener para su razonamiento. Es la calidad y la profundidad de la reflexión crítica lo que puede ser evaluado (Kember et al., 1999).

En sus diarios, es importante que los alumnos demuestren qué y cómo lo han aprendido, vinculando los aspectos teóricos de su trabajo del curso con su experiencia de voluntariado, así como que analicen y comenten críticamente la relevancia de la teoría para su acción o práctica futura.

Los criterios para la evaluación de los diarios pueden ser tanto preestablecidos como generados colaborativamente entre el profesor y los alumnos (Heron, 1988). Kember et al. (1999) desarrollaron criterios para evaluar el pensamiento reflexivo que pueden emplearse como una guía para fundamentar la calificación del diario y diferenciar entre acción no-reflexiva, habitual, concienzuda y reflexiva. Si los alumnos participan en el diseño de los criterios de calificación para sus diarios, esta colaboración puede fomentar

ulteriormente la sensación de estar interiorizando su aprendizaje.

## Criterios para la calificación

Presentaré aquí un ejemplo de *criterios de calificación de los diarios* que he usado previamente en mi curso junto a una breve guía explicativa para los alumnos.

<b><i>Hasta qué punto se ha abordado el objetivo de este diario</i></b>	El objetivo es reflexionar críticamente sobre las experiencias en tu voluntariado y establecer vínculos críticos con el contenido académico del curso. El contenido del diario debe satisfacer los objetivos y los resultados de aprendizaje prefijados de la asignatura.
<b><i>Claridad, estructura y presentación</i></b>	Debe darse una progresión estructural a través de las diversas etapas del viaje metafórico (Chisholm, 2000), cuyos detalles discutiremos en clase. Debes redactar claramente y acorde con un estándar académico aceptado. Debe haber una claridad y una buena observación de los acontecimientos y problemas.
<b><i>Evidencias del pensamiento reflexivo</i></b>	Deben aportarse evidencias de la acción/reflexión compatibles con un ciclo de aprendizaje experiencial (Beard y Wilson, 2002: 29). Deben hallarse evidencias de conciencia crítica, un planteamiento sincero de la autoevaluación y una voluntad de revisar tus ideas. Los aspectos reflexivos del diario deben estar dotados de profundidad, preferiblemente tomando nota de cuestiones o problemas que surgen a partir del proceso reflexivo y en base a los cuales se reflexionará ulteriormente.
<b><i>Desarrollo del análisis crítico</i></b>	Debe producirse una demostración del análisis crítico que vincule el contenido académico del curso con tu aprendizaje experiencial. Debe haber evidencias de tus habilidades cognitivas, por ejemplo, de tu comprensión, análisis, síntesis y evaluación.
<b><i>Evidencias de lectura</i></b>	La lectura crítica de literatura relevante debe ser evidente a lo largo del diario, tanto en tu análisis como en la estructura crítica; esto es, en las etapas del viaje metafórico. Debe haber una relación clara entre las entradas del diario y el específico y relevante trabajo del curso y las teorías.
<b><i>Referencias y bibliografía</i></b>	Usad el sistema de referencias de Harvard, lo mismo que para la redacción de un trabajo.

---

## Conclusión y resumen del capítulo

---

Este capítulo ha tratado de examinar la escritura académica en el aprendizaje-servicio porque es diferente a lo que se espera en las tareas convencionales usuales en la educación superior. El aprendizaje-servicio exige un planteamiento diferente de la evaluación debido a su marco de aprendizaje experiencial. El aprendizaje es personalizado y depende de la experiencia del individuo y de dotar de sentido a experiencias únicas y a menudo desestructuradas mientras se está en las prácticas de voluntariado. Para cubrir la laguna entre teoría y práctica, es vital que los alumnos se comprometan con la reflexión crítica. Este es un proceso de aprendizaje que se emprende en los debates de clase en tutorías estructuradas y una habilidad que madura epigenéticamente con la práctica, por medio de los ejercicios de redacción de los alumnos. Estos ejercicios o tareas son por tanto un proceso en el aprendizaje del alumnado y también sirven en tanto que un producto de su aprendizaje que puede ser evaluado. Se han presentado las tareas escritas empleadas en mis cursos de aprendizaje-servicio como ejemplos, pero puede haber otros métodos efectivos de evaluación.

Escribir incidentes críticos es un método muy útil de aprendizaje para pensar reflexiva y críticamente. Exige hacer un alto en el constante tráfico mental de información y hace que los alumnos exploren en pequeños pasos estructurados el proceso reflexivo por medio de una serie de preguntas simples. Se puede demostrar la existencia de análisis, evaluación, espíritu crítico y reflexividad y así evaluarse a través de la redacción de incidentes críticos y por tanto representar una útil contribución a la evaluación del aprendizaje-servicio.

De forma similar, la escritura de un diario implica el proceso de reflexión crítica, el análisis, la evaluación y la reflexión, pero en mayor profundidad y con mayor detalle. Los alumnos deben pensar de forma crítica para vincular las abstractas conceptualizaciones presentes en el trabajo del curso en relación a la práctica reflexiva del servicio a la comunidad y los aspectos teóricos de la misma. Escribir diarios implica, por tanto, la práctica reflexiva y, como tal, es un proceso. En sus diarios, los alumnos demuestran esta práctica crítica y reflexiva, basándose en sus experiencias de servicio y analizando la teoría relevante del trabajo del curso para sostener su razonamiento. Como tales, los diarios son productos y por tanto pueden evaluarse.

El contenido de los diarios de los alumnos se basa en su propia experiencia, que les permite interiorizar su aprendizaje y comprensión. Los diarios se redactan según un estándar académico aceptado, se emplean la narración autobiográfica a lo largo del relato y las alusiones metafóricas. Usando la idea de un héroe en un viaje de aventuras hacia lo desconocido, los alumnos pueden aplicar sus experiencias autobiográficas protegidos por el anonimato. Dado que la experiencia personal y la autorreflexión son intrínsecas a los

diarios de aprendizaje-servicio, el uso de metáforas en el discurso es ideal. Las metáforas son empleadas para comunicar experiencias que son delicadas, subjetivas y complejas (Semino, 2014). Brindando los pasos, directrices o etapas de un viaje metafórico (Chisholm, 2000), se capacita a los alumnos para vincular sus experiencias y aprendizaje de una manera estructurada y lógica.

Puede producirse cierta resistencia inicial a este formato en tanto que se trata de un innovador método de evaluación en la educación superior con el que puede que los alumnos no estén familiarizados. Sin embargo, como revelarán las evidencias extraídas de los comentarios de los alumnos en el siguiente capítulo, este tipo de evaluación conduce adecuadamente al logro de un aprendizaje profundo. La escritura académica de este estilo, que emplea metáforas, ofrece una oportunidad para vincular la teoría con la práctica y trata de reconciliar lo “personal con lo político”. Esto les aporta a los alumnos un sentido de la estructura y de la objetividad que les permite reflexionar de forma crítica.

La escritura académica en el aprendizaje-servicio, por tanto, ofrece a los alumnos y profesores la oportunidad de aventurarse fuera de las tradicionales fronteras y métodos de aprendizaje y evaluación.

Los ejemplos de incidentes críticos y diarios reflexivos de este capítulo no son exclusivos del aprendizaje-servicio, ni tampoco son la única opción o tarea disponible y apropiada para el aprendizaje-servicio. Debe escogerse de forma crítica algo que sea coherente con la línea de evaluación, de acuerdo a las metas y resultados de aprendizaje fijados en cualquier curso (Biggs y Tang, 2011).

Cuál es la eficacia de la evaluación que implica incidentes críticos y diarios reflexivos en el aprendizaje-servicio será el tema del siguiente capítulo, que se basa en las evidencias empíricas provenientes de mi estudio de investigación, en el que los alumnos de aprendizaje-servicio reflexionaron durante la evaluación y en torno a la misma.

## Reflexiones durante la evaluación y en torno a la misma

### Introducción

---

Tras el capítulo anterior, que giraba en torno a la escritura académica en el aprendizaje-servicio, este capítulo examinará lo que los propios alumnos piensan sobre la evaluación. Para hacerlo, las evidencias empíricas extraídas de mi investigación pedagógica presentarán las reflexiones de estos durante la evaluación de su aprendizaje-servicio y en torno a la misma. Se subrayará y se explicará la evaluación, prestando particular atención a los innovativos métodos sumativos de *coevaluación* (Deeley, 2014) que son transferibles a otros cursos académicos y pueden contribuir no solo a la mejora de las habilidades de empleabilidad de los alumnos, a sus competencias transversales y atributos, sino también a ahondar en su aprendizaje y hacer que este sea continuado.

Puede argumentarse que los medios tradicionales de evaluación, en particular los exámenes sorpresivos, son incompatibles con el aprendizaje activo y experiencial intrínseco a este tipo de curso y que los métodos no tradicionales de evaluación son más apropiados para el aprendizaje-servicio. Dado que los alumnos de aprendizaje-servicio deben reflexionar críticamente sobre su trabajo académico del curso y su experiencia práctica, es apropiado que su evaluación se ajuste a ello y les permita demostrar sus reflexiones y análisis críticos.

Este capítulo se centra en las reflexiones de los alumnos en torno a sus tareas y métodos de evaluación. En general, mi estudio de investigación cualitativa revela que se pueden desarrollar las capacidades críticas de los alumnos, y que estas se pueden valorar por medio de la evaluación.

En primer lugar, se emprenderá una revisión de la literatura relevante para tener una visión más amplia de la evaluación antes de centrarnos en particular en los métodos de evaluación para el aprendizaje-servicio. Esta revisión concierne a la relevancia del uso de

la evaluación formativa dando un feedback apropiado, especialmente si el método es nuevo para los alumnos. Se analiza el valor de la evaluación sumativa como evaluación para el aprendizaje, con la perspectiva de que también será útil para el aprendizaje siempre y cuando se brinde un feedback.

La evaluación tradicional suele implicar un sistema de arriba a abajo que a menudo, para los alumnos no iniciados en estos procesos, se reviste de un halo místico. En consecuencia, los alumnos por lo común juegan un papel pasivo en la evaluación. El método de coevaluación supone un cuestionamiento de este planteamiento porque puede implicar la colaboración entre el personal y los alumnos, o entre los alumnos y sus compañeros, en actividades y procesos de evaluación. Los beneficios y retos de la *evaluación colaborativa* serán también analizados en este capítulo.

Tras brindar una panorámica y discutir la teoría de la evaluación, se examinarán los efectos prácticos que esta tiene sobre los alumnos. Empecé una investigación en torno a la eficacia y la efectividad de las formas no tradicionales de evaluación en el aprendizaje-servicio a través de un estudio de investigación profesional. Aparecieron reveladores hallazgos leyendo las reflexiones de los alumnos en torno a su evaluación, que serán analizados en este capítulo. Las conclusiones a las que se llegó son las de una investigación a pequeña escala, y sin embargo indican que los métodos no tradicionales de evaluación empleados conducen a mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos y hay ciertas evidencias que sostienen la visión de que el aprendizaje-servicio puede de hecho considerarse como una pedagogía crítica.

## **Evaluación**

---

La evaluación es una parte necesaria e intrínseca a la educación superior. Sirve para desarrollar y reforzar el aprendizaje, además de ser una medida o criterio que indica que este se ha producido. La evaluación puede contemplarse como un proceso (Race, 2001) que es parte inherente e inevitable de los cursos académicos. Puede ser empleada de forma sumativa para medir o juzgar si ha tenido lugar y hasta qué punto se ha producido el aprendizaje y, formativamente, para fomentar que el alumno aprenda. La evaluación sumativa a menudo es considerada como evaluación del aprendizaje, teniendo en cuenta que la evaluación formativa va en pro del mismo, y en ella el feedback juega un papel vital de cara al desarrollo de los alumnos. La meta de la evaluación sumativa es indicar el grado en que se ha producido el aprendizaje. Es por tanto la herramienta adecuada para calificar el trabajo de curso de los alumnos, permite el progreso de estos y otorgarles menciones honoríficas si es el caso. Es importante hacer notar que la evaluación sumativa puede también usarse para mejorar el aprendizaje del alumno.

La evaluación formativa, en cambio, a menudo se usa de forma diagnóstica (Jarvis, 2010) de modo que los puntos débiles o lagunas del aprendizaje de un alumno pueden ser revelados y posteriormente abordados. Esto es útil porque permite tener en cuenta a

los aprendices lentos o puede ser útil como “práctica”, especialmente cuando se está implementando un nuevo método de evaluación. La evaluación formativa es por tanto un punto central y crítico del proceso de aprendizaje (Jessop et al., 2012).

La evaluación puede fomentar el aprendizaje porque crea una motivación extrínseca, de modo que los alumnos deben aprender para superar unos exámenes y por tanto lograr unas calificaciones. Esto, aun así, tiene un lado oscuro también, porque la evaluación puede reforzar el aprendizaje estratégico y superficial, como “‘esforzarse ante los exámenes’ en vez de tratar de interiorizar y dotar de sentido lo aprendido” (Boud, 1990: 140). Por otro lado, la evaluación puede mejorar el aprendizaje inspirando una motivación intrínseca en la que los alumnos tengan el deseo de aprender.

Como explica Boud (1990: 102), “El aprendizaje significativo es más probable que ocurra cuando los alumnos se implican con el tema por sí mismos, no movidos por una demanda extrínseca”. La evaluación puede influir en la confianza de los alumnos y en el tipo de aprendizaje que se produce (Boud y Falchikov, 2007; Knight y Yorke, 2003; McMahan, 1999).

A través de diferentes tipos de evaluación, los alumnos pueden aprender a aprender, y contar con los medios necesarios para saber lo que han aprendido (Heron, 1988). Esta habilidad metacognitiva puede desarrollarse en el aprendizaje-servicio por medio de la evaluación, que implica la aplicación de la reflexión crítica y su subsiguiente análisis y valoración.

Se pueden usar específicamente diferentes tipos de evaluación en distintos momentos de un curso académico. Para ilustrarlo diremos que, por ejemplo, como el objetivo de la evaluación formativa unido al uso del feedback constructivo es mejorar el aprendizaje, esta se situaría naturalmente al principio de un curso.

Otro ejemplo es la evaluación *ipsativa* o autorreferenciada, que es un desarrollo posterior de la evaluación formativa que “compara la actuación existente en el momento actual con la actuación previa” (Hughes, 2011: 353). En cambio, la evaluación sumativa se suele emplear como una medida o criterio de aprendizaje que principalmente trata de brindar una corroboración del logro y como tal, normalmente se sitúa al final del curso, aunque en diferentes momentos a lo largo del mismo se puedan situar ejercicios evaluados sumativamente, cosa que es útil también para fomentar el aprendizaje del alumno.

La evaluación puede ser percibida como una medición exacta del aprendizaje, pero en algunas circunstancias es más apropiado un juicio. En temas discursivos, por ejemplo, en las artes, humanidades y ciencias sociales, puede que no siempre haya una respuesta correcta o incorrecta. En tanto que juicio, se puede argumentar que la evaluación es sobre todo subjetiva (Hughes, 2011), cosa que hace que emerja el problema de su confiabilidad y hasta qué punto es posible que los evaluadores sean objetivos o coherentes (Yorke, 2011). Tanto si la evaluación es sumativa como formativa, es esencial que el rigor, la justicia y la coherencia sean evidentes. Otros factores importantes comprenden la validez, la autenticidad, la transparencia, la eficacia y la credibilidad de la evaluación (Bloxham y Boyd, 2007; Knight, 2002; Gray, 2001; Race, 2001). También es

importante que la evaluación del curso se ajuste a los resultados u objetivos de aprendizaje prefijados y que los criterios para calificar lo reflejen (Rust, 2007; Pickford y Brown, 2006; Biggs, 2003).

## **Feedback**

Lo más útil para el aprendizaje de los alumnos es un feedback efectivo y oportuno (Price et al., 2010; Sadler, 2010). El feedback puede ser escrito u oral, pero generalmente contiene un mensaje dirigido a los alumnos sobre lo que hicieron bien en su tarea y qué podría mejorarse. Puede ser de ayuda hacer referencia a hasta qué punto se han satisfecho los resultados prefijados de aprendizaje y los criterios de calificación. El feedback constructivo es un aspecto esencial de la evaluación y puede contribuir al desarrollo del aprendizaje efectivo. Desafortunadamente, el feedback también tiene efectos negativos sobre el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, el feedback desestructurado puede tener efectos contraproducentes en ellos, hasta el punto que estos se sientan desalentados a la hora de proseguir con sus estudios. En cambio, un feedback que explique cómo pueden mejorar su trabajo puede animarles a progresar.

El feedback es por tanto un aspecto vital de la evaluación formativa y puede facilitar el aprendizaje (Nicol y McFarlane-Dick, 2006). De hecho, como indica Taras (2003: 549), el feedback se “considera, inequívocamente, como algo central para el aprendizaje”. Una buena práctica del feedback anima a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje y a elaborar juicios sobre su propio trabajo (Nicol y McFarlane-Dick, 2006). La autoevaluación es un proceso útil para el aprendizaje y puede ser altamente efectivo cuando se emplea en conjunción con otras evaluaciones, por ejemplo, en la coevaluación. Durante la coevaluación, los alumnos autoevalúan, cosa que requiere una reflexión sobre su aprendizaje. Además, los alumnos también son evaluados por sus compañeros o por el profesor. En cualquier caso, los alumnos reciben un feedback que pueden comparar con su propia autoevaluación.

## **Autoevaluación**

La autoevaluación implica la evaluación reflexiva y el juicio sobre el propio aprendizaje (Dochy et al., 1999). Por medio de la autoevaluación (Deeley, 2014) se ponen en juego valiosas habilidades, especialmente la del pensamiento crítico. Los beneficios de la autoevaluación comprenden: habilidades para el desarrollo profesional, confianza, una mayor conciencia, autorreflexión y aprendizaje independiente (Knight y Yorke, 2003). La monitorización de su propio rendimiento puede brindarles a los alumnos la confianza en su aprendizaje y puede animarles a asumir mayor responsabilidad en relación al mismo.

A través del proceso de autoevaluación, los alumnos pueden aprender a identificar y

comprender qué constituye un trabajo excelente y aplicar estos estándares a sus propias iniciativas académicas. Un ulterior desarrollo de esto es que los alumnos se impliquen activamente en aquellas decisiones que conciernen a lo que hay que evaluar y generen criterios o estándares para emplear en la evaluación. Nicol y MacFarlane-Dick (2006) recomiendan que los alumnos estén implicados en estas cuestiones, porque su participación fomenta un aprendizaje más profundo. También contribuye a que los alumnos sean capaces de definir un trabajo de calidad.

La autoevaluación, por tanto, es empoderadora (Tan, 2007; Falchikov, 2005; Taras, 2003). Es más, la creación de criterios para la evaluación permite una mayor transparencia en lo que hay que aprender. Esto conduce a que los alumnos sean más conscientes y estén más implicados en su aprendizaje y por tanto fomenta su motivación (Stefani, 1994).

La autoevaluación, por tanto, es intrínseca a un aprendizaje profundo (Falchikov, 2005; Race, 2001; Brew, 1999). Aun así, la autoevaluación puede ser percibida como no confiable y por tanto como algo que pertenezca solo a la evaluación formativa (Stefani, 1994). Sin embargo, la confiabilidad de la autoevaluación mejora cuando se brinda feedback (Dochy et al., 1999) y hay cierta práctica. Para fortalecer la confiabilidad de la autoevaluación y brindar feedback, es útil emplear la coevaluación bajo la forma de una colaboración entre el profesor y los alumnos. Como afirma Boud (1990: 110): “Es probable que la autoevaluación, cuando se da de forma aislada, no sea una vía fructífera que recorrer, pero cuando es moderada y se emplea como un elemento de evaluación colaborativa su potencial es genial”.

## **Coevaluación**

La coevaluación se produce cuando diferentes grupos colaboran o trabajan cooperativamente juntos en el proceso de evaluación, por ejemplo: alumnos y profesores o alumnos con sus compañeros. Es un sistema efectivo porque implica autoevaluación y ser evaluado por otro o por otros. Contribuye a que los alumnos desarrollen sus habilidades de autoevaluación porque reciben, tanto sobre su trabajo como sobre el rigor de su juicio, un feedback proveniente de una fuente externa y seguramente más objetiva; por ejemplo, el profesor. También se afirma que la coevaluación mejora el aprendizaje (Deeley, 2014; Knight y Yorke, 2003).

La coevaluación puede ser empleada de diferentes maneras, por ejemplo, Heron (1988) define modelos fuertes y débiles de evaluación colaborativa. En el modelo fuerte el aprendiz y el profesor crean y consensúan criterios que serán empleados para la evaluación, mientras que en el modelo débil los criterios ya están preestablecidos.

El valor de la coevaluación se percibe sobre todo en términos de la evaluación formativa y hay escasas evidencias en la literatura existente que la incorporen como parte de la evaluación sumativa. Sin embargo, hay evidencias que sugieren que es una forma confiable y válida de evaluación sumativa (Deeley, 2014) que capta los factores vitales de

la objetividad y la integridad. Sin embargo, para que la coevaluación sumativa funcione efectivamente cuando haya colaboración entre el personal y los alumnos, es necesario que haya una relación de confianza entre ellos para que funcione la circulación de poder dentro del aula. Desafortunadamente, “muchos profesores/tutores expresan un gran miedo a la hora de delegar el poder de la evaluación en los alumnos” (Stefani, 1994: 74). Efectivamente, existen riesgos potenciales al esforzarse por lograr un aula más democrática (Shor, 1987). Al hacerlo, el profesor tiene menos control sobre el aprendizaje y la enseñanza, cosa que puede ser inquietante y puede dar pie a sentir ansiedad.

En la coevaluación, el miedo puede surgir cuando alumno y profesor tengan unas opiniones enormemente diferentes, cosa que puede conducir a unas negociaciones difíciles. A pesar de “la arriesgada empresa” (Deeley, 2014: 48) la coevaluación puede servir para mejorar las habilidades de los alumnos. También pone el acento en la política que está en la base de los procesos educativos. Para reforzar esta última idea, Heron (1988: 81) afirma que “el modelo unilateral de control y evaluación en la educación es una forma de explotación política, de opresión por medio del profesionalismo”. La coevaluación se contrapone a este modelo y avanza hacia un planteamiento democrático en la enseñanza y el aprendizaje. Sagazmente, Creme (2005: 289) subraya la creencia común de que “debemos evaluar aquello que hemos decidido que es pedagógicamente importante, y el cómo y el qué evaluamos tiene una poderosa influencia en el aprendizaje del alumno”. La coevaluación implica compartir la responsabilidad del juicio con los alumnos; cosa que puede ser empoderadora e intrínsecamente motivadora para ellos. También es pertinente hacer notar que “los planteamientos imaginativos a la hora de evaluar habilidades y práctica pueden tener un significativo impacto en el compromiso y el logro del alumno” (Pickford y Brown, 2006: 124). En cuanto tales, no resulta sorprendente que el innovador uso de la coevaluación pueda dar lugar a un aprendizaje profundo.

Un ejemplo de coevaluación, que es relevante para el estudio de investigación que se abordará más adelante en este capítulo, consiste en que los alumnos coevalúen sumativamente las presentaciones orales al tiempo que autoevalúan el contenido, entregan sus propias exposiciones y reciben un feedback por parte del profesor antes de consensuar una nota apropiada. En las presentaciones orales, se puede evaluar tanto el conocimiento específico del tema como las habilidades comunicativas.

La coevaluación proclama un movimiento hacia un planteamiento más democrático en el aprendizaje y la enseñanza que fomenta un profundo aprendizaje a través de la participación activa de los alumnos. Nutre su compromiso en tanto que aprendices autónomos y puede fomentar el desarrollo de sus habilidades de empleabilidad y atributos propios del graduado (Deeley, 2014).

Existen pocos estudios que investiguen medidas efectivas de coevaluación, y lo que de hecho hacen, piensan y sienten los alumnos “cuando se les pide que se autoevalúen (...) y se necesita un mayor número de evidencias del modo en que los alumnos perciben y usan la autoevaluación” (Andrade y Du, 2007: 162).

A continuación incluimos un estudio pedagógico de investigación sobre la evaluación en el aprendizaje-servicio que indaga en las reflexiones críticas de los alumnos, en su escritura y en la evaluación académica.

## DESCRIPCIÓN DETALLADA DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO

### *El contexto*

El aprendizaje-servicio es ofrecido como un curso opcional para el tercer y cuarto curso de Licenciados *cum laude* de Políticas Públicas dentro del currículo de un Máster en Ciencias Sociales de una universidad escocesa. El trabajo académico en este curso de aprendizaje-servicio en particular se basa en los temas de educación para la ciudadanía y ciudadanía activa.

El curso de “Educación para la ciudadanía” se imparte en el primer semestre del año académico y va seguido, en el segundo semestre, del curso de “Ciudadanía activa”. La “Educación para la ciudadanía” se sustenta en la teoría, mientras que el enfoque principal de la “Ciudadanía activa” concierne al voluntariado de los alumnos junto a sus reflexiones críticas sobre cómo esto se vincula con los aspectos teóricos de la ciudadanía estudiados durante el semestre previo. Se exige a los alumnos que participen en trabajo voluntario durante un periodo de ocho semanas en el semestre y por un mínimo de seis horas semanales.

En 2011, se investigaron las *reflexiones de los alumnos* de aprendizaje-servicio durante y en torno a su trabajo del curso y la evaluación. El propósito global de este estudio de investigación fue indagar la eficacia y efectos de los métodos no tradicionales de evaluación en los alumnos. La evaluación comprendía un diario reflexivo de 5.000 palabras que constituía un 80 por ciento de la nota global del curso. En este diario, se exigía a los alumnos que demostraran su aprendizaje-servicio mediante la estructuración de un viaje metafórico en el que interrelacionaban sus experiencias en el voluntariado con el trabajo académico del curso en torno a la ciudadanía. El 20% restante de la nota se distribuía equitativamente entre otras dos tareas: el informe de un incidente crítico, tal y como se mencionaba en el capítulo anterior, y una presentación oral. Todos estos tipos de evaluación eran nuevos para los alumnos, y por tanto era necesario que comprendieran plenamente los métodos implicados (Price et al., 2010). Se les dieron explicaciones completas por escrito y una guía del proceso. Además, participaron en la evaluación formativa de modo que pudieran familiarizarse con la misma y aprender de estas nuevas formas de evaluación.

En relación a la preparación para escribir un *diario reflexivo*, los alumnos llevaban un diario personal para sus notas y reflexiones, de modo que acumularan progresivamente los datos necesarios para el diario. La meta era registrar sus

actividades de voluntariado para darles la oportunidad de llevar a cabo un análisis concienzudo de sus experiencias. Se les aconsejó que llevaran un diario de entradas dobles, en el que hicieran entradas al principio en la página derecha al menos una vez por semana y en términos ideales el mismo día del voluntariado. Se animó a los alumnos a leer regularmente sus entradas del diario para ulteriores reflexiones, a partir de lo cual entonces podrían acometer las entradas en la página izquierda. El contenido de estas últimas entradas podía incluir comentarios críticos o hacer emerger cuestiones a vincular directamente con el contenido del curso. A la luz de esto, se animó a los alumnos a redactar notas en sus diarios personales durante las tutorías, ya que esto podía contribuir a generar material útil para el análisis crítico en su diario formal.

En las tutorías, los alumnos reflexionaban y discutían incidentes críticos ocurridos durante sus experiencias de voluntariado. Entonces practicaban la redacción del informe de un incidente crítico antes de la evaluación sumativa. Se guió a los alumnos en los criterios apropiados para redactar estos informes, que comprendían: claridad, uso de una estructura lógica, demostración de la reflexión y el análisis crítico y evaluación del modo en que esto sustentaría su acción futura.

Las presentaciones orales sumativas concernían a las reflexiones críticas de los alumnos en torno a la mejora de las habilidades de empleabilidad que habían adquirido o desarrollado durante su voluntariado y eran coevaluadas por el profesor (Deeley, 2014). En el contenido de sus presentaciones, se exigía a los alumnos que demostrasen sus habilidades para el pensamiento crítico, el conocimiento y la comprensión. En la realización de las presentaciones, se esperaba de ellos que demostrasen unas buenas habilidades de comunicación. Estas habilidades se evaluaban en términos de la claridad verbal, la fluidez y el ritmo. Previamente a esta evaluación sumativa, los alumnos recibían un feedback formativo sobre sus presentaciones orales, centradas en la naturaleza de su voluntariado y su papel dentro de la agencia.

Aunque la mayoría de los alumnos había experimentado la evaluación de presentaciones orales en otros cursos durante sus estudios universitarios, ninguno de ellos había experimentado nunca con la coevaluación sumativa. De hecho, este tipo de evaluación era único e innovador para la universidad. En cierto modo resultaba bastante abrumador implementar un nuevo método de evaluación como este, de modo que se escogió un modelo sencillo de coevaluación (Heron, 1988), allí donde ya se habían usado criterios preestablecidos, porque esto parecía ser menos arriesgado.

En esta coevaluación, los alumnos autoevaluaron su propia presentación oral y yo evalué también cada presentación. Se aplicó el esquema de calificaciones de la universidad para las ciencias sociales, empleando notas alfabéticas correspondientes a notas numéricas. Por ejemplo, se diseñaron formularios de calificaciones A1., para posibilitar que todos los alumnos y el profesor pudieran marcar la nota que les pareciera más apropiada para la presentación en términos de su contenido y puesta en escena. Además, y cosa que es vital para este proceso, cada uno de los alumnos y yo escribimos comentarios críticos en el formulario para justificar las notas que habíamos dado.

Tras las presentaciones, me reuní con cada alumno individualmente en una sala aparte para sostener una conversación en privado sobre nuestras notas. La reunión concluía cuando se alcanzaba un consenso, al que se llegaba tanto a través del acuerdo inmediato como tras una negociación. Había aclarado previamente de forma verbal y en la documentación del curso que, en el caso de no llegar a un acuerdo, me consideraría la autoridad competente para decidir la nota final. La nota consensuada constituía un 10% de la nota global del curso, que a su vez contaría un 2'5% en la nota media final de máster de los alumnos.

Para garantizar su confiabilidad y validez, los resúmenes por escrito de las presentaciones orales de los alumnos se ponían también a disposición de un examinador externo.

### ***Los métodos***

Los objetivos de la investigación eran varios. En primer lugar, examinar los efectos de las formas de evaluación no tradicionales empleadas en este curso, centradas en las percepciones y conciencia de los alumnos respecto a su aprendizaje. En particular, estaba presente un enfoque sobre los efectos de la reflexión crítica. En segundo lugar, el proyecto intentaba examinar la evaluación de la eficacia de las habilidades de empleabilidad por medio de las presentaciones orales (Deeley, 2014). Para lograr estas metas, los objetivos fueron investigar las percepciones de los alumnos sobre el impacto, en su aprendizaje, de: la reflexión crítica en torno a experiencias de voluntariado que estuvieran vinculadas con la teoría académica, la redacción del diario y la utilización de los “incidentes críticos” en las tutorías.

Otros objetivos a investigar eran: el desarrollo de las habilidades de empleabilidad de los alumnos, la eficacia de las presentaciones orales, las autoevaluaciones de los alumnos, y la negociación efectiva y el acuerdo en torno a las notas apropiadas.

Este estudio se realizó durante el periodo en que se impartió el curso, en 2011. Para lograr las metas de investigación, este proyecto era cualitativo en su diseño, dando peso a las entrevistas individuales semiestructuradas sostenidas con los alumnos. Al final del curso y tras haber realizado todas las entrevistas individuales, se celebró un grupo de trabajo con el conjunto del alumnado. La meta del grupo de trabajo era generar una comprensión clara de la visión grupal respecto a su aprendizaje por medio de las reflexiones críticas y los métodos no tradicionales de evaluación. En última instancia, este planteamiento sirvió para validar y aclarar los datos de análisis.

Dado que se trataba de una clase pequeña, se recogieron otros datos por escrito provenientes del trabajo de curso de alumnos de aprendizaje-servicio en el 2013, tras haber obtenido la aprobación ética para hacerlo.

### ***Participantes***

Puesto que en el curso de 2011 solo había ocho alumnos, era importante garantizar el anonimato. Dado que la clase estaba conformada por ocho hombres y ocho mujeres, se consideró apropiado que todas las referencias se feminizaran para garantizar su anonimato. Por coherencia, los datos ulteriores recogidos de la siguiente cohorte de veinte alumnos en 2013 también se feminizaron.

### ***Aspectos éticos***

En las sencillas explicaciones que se brindaron en relación al lenguaje que se emplearía en el estudio de investigación y, verbalmente, al inicio de las entrevistas individuales, se garantizó el anonimato de los participantes. Dado que se trataba de una investigación profesional en la que yo jugaba un doble papel en tanto que investigadora y también como profesora del curso, era imperativo que los alumnos estuvieran seguros de que su participación o no participación no afectaría al resultado de sus estudios, evaluación u obtención del título. También se les garantizó que tanto si participaban como si no, eso no afectaría ni favorable ni negativamente a su relación profesor-alumno.

Era absolutamente esencial que comprendieran claramente que no tenían la obligación de participar en el estudio. También eran conscientes de que podían abandonar el estudio en cualquier momento sin necesidad de dar explicaciones. La integridad de las notas del curso se mantuvo porque las tareas se calificaban de forma anónima, después otro profesor las calificaba también y los ejemplos de sus trabajos pasaban por el escrutinio de un examinador externo.

El comité ético de la universidad dio su aprobación al estudio y se obtuvo el consentimiento informado de todos los alumnos antes de empezar la investigación.

Aunque se aseguró a los participantes que la relación profesor-alumno no se vería afectada de forma negativa, es posible que se indujeran reacciones positivas por medio de “lo que se denomina como efecto ‘halo’ o ‘*Hawthorne*’” (Silverman, 2001: 233).

También debe hacerse notar que se trató de un estudio a pequeña escala, de modo que no se puede afirmar que sus hallazgos sean representativos de todos los cursos de aprendizaje-servicio.

### ***Recogida de datos***

Las entrevistas individuales y de cada grupo de trabajo tuvieron una duración de entre 30 y 50 minutos. El uso de preguntas abiertas y de un planteamiento semiestructurado de las entrevistas y del grupo de trabajo permitió que los alumnos hablaran con libertad acerca de sus opiniones sobre los métodos no tradicionales de evaluación del curso. También hablaron de los méritos y dificultades de la reflexión crítica. Se les preguntó sobre sus expectativas iniciales en relación al curso y qué les

había influido a la hora de matricularse en el mismo. También se les preguntó si el uso de la reflexión crítica y la evaluación formativa y sumativa habían tenido un impacto en su aprendizaje. También se discutieron las presentaciones orales, particularmente en términos de lo que sintieron los alumnos a la hora de negociar y consensuar las notas conmigo en tanto que profesora.

Todos los alumnos estuvieron de acuerdo en que se grabaran digitalmente las entrevistas y al grupo de trabajo. También se emplearon como datos las grabaciones transcritas literalmente y los resúmenes por escrito de las presentaciones orales realizadas por los alumnos. Como se mencionó antes, se usó un conjunto adicional de datos consistente en los trabajos escritos de una clase de 20 alumnos que participó en un curso posterior de aprendizaje-servicio, en 2013.

### ***Análisis de los datos***

Todos los datos de las entrevistas fueron analizados cuidadosamente, al principio leyendo las transcripciones y después releýéndolas al mismo tiempo que se escuchaban las grabaciones de las mismas. Una lectura atenta posterior de las transcripciones permitió que emergieran y se identificaran, partiendo de los datos, una serie de temas claros y de conjunto. Posteriormente, nos basamos en varios mapas conceptuales que reflejaban estos temas emergentes (Hay y Kinchin, 2006). Este mapeo conceptual se fue mejorando para clarificar y corroborar el marco temático. Tras esto, se emprendió un microanálisis intensivo de cada transcripción y mapa conceptual. Esto produjo una serie de vínculos relevantes entre los temas, que pudieron fundamentarse partiendo de las evidencias presentes en los datos.

### ***Hallazgos***

Un área de investigación que promete dar grandes y ricos frutos y brindar una nueva comprensión del tema es la de cuáles son los efectos que tienen los métodos de evaluación no tradicionales en los alumnos en un marco de aprendizaje no convencional, con la esperanza de hacernos una idea de las percepciones de los alumnos y recoger evidencias que fundamenten y conduzcan a ulteriores innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje-servicio requiere que los alumnos sean aprendices activos. Esta investigación les dio a los alumnos la oportunidad para dar voz a sus opiniones sobre cómo habían aprendido por medio de la evaluación y qué efectos había tenido sobre ellos. Esto es útil para la enseñanza y la investigación futuras en torno al aprendizaje-servicio y también es transferible a cursos con un marco pedagógico más tradicional.

## ***Expectativas***

Se le pidió a cada alumno que reflexionara en torno al porqué había escogido el curso de aprendizaje-servicio y si el tipo de evaluación había influido en su elección. Lo que resultó abrumadoramente patente partiendo de las respuestas de los alumnos fue que todos ellos creían que el aprendizaje-servicio era una forma única y distinta en relación a lo que habían experimentado hasta el momento en sus estudios universitarios. Algunos de ellos dijeron que estaban aburridos de que el formato fuera siempre el mismo en los exámenes y en cada curso, por lo que se sentían como si estuvieran “pasando por el aro”. El aprendizaje-servicio les pareció interesante porque implicaba hacer algo diferente, y un alumno admitió estar “de hecho bastante emocionado con ello” porque constituía “un reto diferente”. A pesar de que algunos alumnos no estaban seguros o no confiaban en lo que conllevaría inicialmente el curso, “todo se puso en su lugar” rápidamente. Otros alumnos sentían que no tener que pasar por un examen suponía “un atractivo”, bien porque encontraban los exámenes estresantes o bien porque su pasado rendimiento en los mismos no había sido tan bueno como habrían deseado.

## ***Evaluación formativa***

Dado que este curso constituía una nueva experiencia para todos los alumnos, era importante que comprendieran en qué consistiría su evaluación. Todos ellos habían hecho presentaciones orales en sus anteriores cursos universitarios y habían participado en autoevaluaciones formativas; aunque ninguno de ellos tenía experiencia con la coevaluación, ni tampoco con las presentaciones orales en tanto que parte de la evaluación sumativa. Aun así, cada uno de los alumnos realizó al principio del curso una presentación oral que fue coevaluada y que les ayudó a poner en práctica sus habilidades.

Era importante hacerles notar que el trabajo del curso tendría un impacto en su nota media final, de modo que los alumnos fueran conscientes de que estaban asumiendo un riesgo, puesto que no tenían ni idea de cómo iban a rendir al final del curso. Es tal vez esta situación la que contribuyó a evidenciar el desarrollo de altos niveles de confianza en la clase, tanto entre los alumnos mismos como entre los alumnos y la profesora. Para reforzar esta idea, mencionar que una alumna que había considerado matricularse del curso pero que en última instancia decidió que no lo haría; explicó que su decisión había sido estratégica, porque quería “ir a lo seguro” y matricularse de otro curso con una evaluación más tradicional con la que ya estuviera familiarizada.

Fue interesante descubrir que las percepciones de los alumnos en materia de la evaluación formativa en clases anteriores había sido negativa. Dijeron que les habría gustado preguntar: ¿Por qué hacemos todas estas evaluaciones formativas, si no

cuentan para nada y nos roban tiempo?”. De todos modos, en este curso de aprendizaje-servicio, entendieron claramente que la evaluación formativa representaba una oportunidad para aprender y mejorar en su trabajo. Esto fue ejemplificado por una alumna, que describió la evaluación formativa como “parte del proceso de aprendizaje” que la había beneficiado. Sus compañeros reforzaron esta opinión con comentarios como: “Realmente me ha ayudado” y “es una muy buena oportunidad, porque puedes aprender de ella”, cosa que refleja los hallazgos presentes en la literatura existente (Jessop et al., 2012). Otros alumnos explicaron que la evaluación formativa era “realmente útil, de otro modo no entenderías realmente las cosas” y que era “alentador hacer primero una evaluación formativa”.

En general, los alumnos encontraron que la evaluación formativa era útil en su aprendizaje, no solo estratégicamente, en términos de qué esperar, sino algo importante, en materia de cómo aprender de la experiencia. Esto se hace eco de la literatura existente en torno al fomento del aprendizaje por medio del feedback efectivo (Taras, 2003). La evaluación formativa por tanto conduce a los alumnos a sentir mayor confianza en ellos mismos y a estar menos ansiosos por su rendimiento. Una alumna dijo que estaba “definitivamente mucho más relajada” con la evaluación sumativa, tras haber pasado por la experiencia previa de la “práctica” centrada en la evaluación formativa.

### ***Diarios reflexivos***

Se les dio a los alumnos al principio del curso una guía para la redacción del diario. También se les dio a los alumnos verbalmente otra guía para la redacción de entradas del diario durante el curso y, como se menciona en el Capítulo 6, se examinó como modelo un ejemplo de mi propio diario reflexivo, fruto de mi participación en un aprendizaje-servicio en el extranjero. La meta del diario era que los alumnos utilizaran sus experiencias prácticas para adquirir una comprensión de los elementos teóricos y conceptuales del trabajo del curso (en este caso, centrándose en la ciudadanía) por medio de la reflexión crítica. Dado que los diarios contenían aprendizaje experiencial, era inevitable que los alumnos tuvieran que redactarlos en primera persona del singular.

Este es un estilo de redacción completamente diferente al que habían usado hasta el momento en lo académico, y que, según los alumnos “iba contracorriente”. Este factor, sumado a la falta de familiaridad con la tarea, les produjo bastante ansiedad.

Los diarios de 5000 palabras constituían un 80% a la nota global del curso. Se trataba de, como explicó un alumno, “de unirlo todo... todos los seminarios, la experiencia de las lecturas, el trabajo práctico y tus propias cosas y pensamientos juntos, en una única pieza de trabajo”. De hecho, como exclamó otra alumna, “esto resume en qué consiste el reto de este curso... reflexionar de forma crítica sobre toda esta experiencia”. La escritura del diario generó nerviosismo en la mayoría de

alumnos, puesto que pensaban que la tarea les iba a resultar muy difícil. Algunos dijeron estar “asustados” ante la perspectiva de escribir el diario, y una alumna incluso admitió haberse quedado “petrificada”.

Otro de los alumnos lo describió como “una de las piezas más duras del trabajo del curso... y de todo el tiempo que llevo en la universidad” y otro afirmó que esto era “una experiencia mucho más profunda y compleja que la redacción estándar de 3000 palabras”. Otros alumnos eran más positivos, y decían que esto era “interesante... es algo muy diferente, algo único que de hecho puede contribuir a mi motivación”. También fue descrita como “una oportunidad para poner tus propios pensamientos sobre el papel, aportando los datos de la bibliografía existente y uniéndolo... decir lo que piensas en vez de estar siempre refiriéndote a las ideas de otros”. Haciéndose eco de eso, otra alumna comentó que la redacción de su diario no se parecía a la redacción de otros cursos porque no se basaba en un tema leído en un libro. Ella escribió: “en resumidas cuentas, es un desplazamiento respecto al aprendizaje tradicional y por repetición. En vez de leerlo en los libros, ¡lo escribimos nosotros!”. Esto se hace eco de la idea de que los alumnos se apropien de su aprendizaje y es una fuente de motivación, y algunos de ellos aseguraron que habían estado “más atentos para poder después escribir sobre ello”.

A pesar de que el diario supone buena parte del trabajo del curso, una alumna reconoció que “se trata de una evaluación continua casi en los términos de que estás realizando tu diario cada semana, estás haciendo tus lecturas y entonces lo vinculas semanalmente con ello”. El beneficio que tiene es que “quedara fijado en mi cerebro... (más que un examen) porque estudias para él y después te olvidas de todo”. Lo corrobora otra alumna que afirmaba con seguridad que la redacción del diario es “excelente, quiero decir que es algo que realmente merece la pena”.

### ***Incidentes críticos***

La práctica de la reflexión crítica es esencial en el aprendizaje-servicio. Les permite a los alumnos vincular su trabajo académico del curso con su servicio a la comunidad. Este vínculo sirve para que los alumnos profundicen en su comprensión de la teoría mediante la práctica. Antes del curso, la mayoría de los alumnos decían que habían reflexionado pero que nunca lo habían hecho de una manera estructurada, como explicó una alumna: “No me había dado cuenta de que lo estaba haciendo hasta que tuve que dedicarle mi atención (durante este curso)”. Otros admitieron que la reflexión “no era algo en lo que hubiera pensado demasiado (antes)”. El objetivo de los informes de incidentes críticos, por tanto, era alentar a los alumnos a ser más conscientes de ello y practicar el proceso de la reflexión crítica de una manera muy estructurada.

A pesar de las numerosas explicaciones y ejemplos prácticos de la redacción de un informe de incidente crítico, el concepto de incidente crítico demostró resultar muy

difícil de captar por parte de los alumnos. Como dijo una alumna, “Creo que la palabra ‘crítico’ te descoloca al principio”. El alumnado tendía a asociar la palabra “crítico” con una situación urgente de vida o muerte y por tanto les resultó difícil modificar su comprensión de la misma como algo que meramente representa un punto y aparte. Es más, este “punto y aparte” puede ser casi indiscernible y posiblemente algo que se pase por alto completamente. Otra alumna dijo que había comprendido que “podía ser algo bastante sutil y es precisamente cómo reaccionas ante ello lo que hace que sea crítico”. Otra lo describió como “el volver constantemente sobre las cosas... es más como una conversación interna contigo misma y la recuperación de acontecimientos o circunstancias que se han producido”.

De todos modos, antes de que los alumnos afirmaran estas cosas, se emprendió un meticuloso proceso de identificación de un incidente crítico y la comprensión de su naturaleza. Una alumna dijo que “estaba bastante abrumada” por este reto y otra admitió que “lo pasé muy mal haciendo que me entrara en la cabeza, muy mal”, aunque una tercera dijo sentir “curiosidad” por los incidentes críticos. Algunos alumnos necesitaron “un tiempo para captar el concepto” y lo percibieron como “una traba difícil de superar”. Aun así, la comprensión del concepto solía llegar como un momento catártico más que como un despertar gradual. Una descripción común del momento en que se había producido una comprensión clara del incidente crítico con los alumnos solía ser la de “caer en la cuenta” o “hacer un click”. A veces estos momentos se producían durante los debates de tutoría, cuando una alumna a veces era capaz de identificar la experiencia de otra como un incidente crítico. Se trataba de momentos umbral de las tutorías. Posteriormente, los alumnos rápidamente adquirirían y desarrollaban una sofisticada comprensión de estos incidentes y de lo que “significa que algo sea crítico”. Fue descrito como “un salto de las formas normales de aprendizaje a la reflexión crítica”. Los alumnos dijeron que estaban más alerta y cuestionaban activamente la información, en vez de limitarse a aceptarla pasivamente.

Otros efectos, al considerar los incidentes críticos, fueron, tal y como lo describía un alumno, “realmente pensar en lo que estoy haciendo, detenerme y pensar”. Otro alumno experimentó el resultado como “algo que despierta en tu interior en relación a lo ocurrido, el darte cuenta de un cambio en ti mismo o una situación... o un cambio de mirada”. Resulta interesante que otro alumno afirmara que “lo más importante” de un incidente crítico es lo que uno hace con él después. Otros estuvieron de acuerdo en que el valor de los incidentes críticos había radicado en el modo en que estos fundamentaron su “acción posterior”, cosa que sugiere que el uso de este método de reflexión refuerza el aprendizaje-servicio en tanto que pedagogía crítica.

La redacción de los informes de incidente crítico también ayudó a que los alumnos escribieran reflexivamente en sus diarios. Un alumno lo ejemplifica cuando dice: “Empecé a darme cuenta de los beneficios que entraña para tu diario, si lo haces correctamente y captas la razón por la que lo estás haciendo”.

## ***Presentaciones orales***

Todos los alumnos habían hecho presentaciones orales antes del curso y aunque algunos habían disfrutado de la tarea, a otros les seguía generando “nerviosismo”. Sin embargo, todos los alumnos la consideraban una experiencia de aprendizaje útil, como afirmó uno de ellos: “Es una oportunidad para expresar lo que has aprendido... me ayuda en mi aprendizaje”. También motiva a los alumnos porque “cuando sabes que tienes que dar una presentación... aprendes más, te esfuerzas más”. La autorreflexión crítica era un componente vital en las presentaciones orales sumativas de los alumnos y pensaban que esto les llevaba a un aprendizaje que no olvidarían, a diferencia de buena parte de lo que aprendían en los cursos tradicionales. Este tipo de evaluación era de ulterior valor en tanto que fomentaba su confianza.

Todos dijeron que se habían preparado concienzudamente para su presentación porque no querían parecer tontos frente a sus compañeros. Un alumno dijo, empáticamente, “Me pareció que (las presentaciones orales) eran muy buenas y creo que deberíamos hacer más”. En última instancia, estaban convencidos de los beneficios que entraña hacer presentaciones orales, no solo porque las consideraran importantes para el desarrollo de sus habilidades de comunicación.

Además, mejoraron otras facetas propias de las habilidades de comunicación por medio de los procesos de coevaluación, en particular mediante los debates en torno a las notas y la negociación de las mismas.

Las presentaciones orales sumativas dieron a los alumnos la oportunidad de demostrar sus reflexiones críticas en torno a las habilidades y atributos que habían desarrollado durante el conjunto del curso, pero especialmente a través de su voluntariado. La reflexión crítica era una habilidad empleada por una alumna, por ejemplo, mientras estaba de voluntaria en un centro de día para gente mayor y personas vulnerables. Se encontró en una situación en la que dos ancianos estaban metiéndose con otro y no había sabido qué hacer en tales circunstancias. Tras la reflexión crítica y la discusión en tutoría, se sintió más capaz de reaccionar apropiadamente si surgía una situación como esa en el futuro. En otra ocasión la misma alumna tuvo la oportunidad de ejercitar la reflexión crítica, cuando se puso muy triste al conocer la noticia de que uno de los ancianos con los que había trabajado había muerto.

## ***Coevaluación***

La coevaluación puede empoderar a los alumnos. Requiere que estos estén más implicados en el proceso de evaluación y les brinda cierto grado de responsabilidad. Durante el curso, la coevaluación hizo que los alumnos centraran su pensamiento en la autoevaluación de sus presentaciones orales y les brindó un feedback casi inmediato que podían cotejar con sus propios comentarios críticos por escrito.

Los alumnos no habían experimentado el proceso de negociar las notas antes de este curso, y una de las alumnas se preguntaba cómo iba a ser esto posible. Dicha alumna preguntó: “¿Hasta qué punto argumento mi postura?”, temiendo que su argumentación pudiera incitar la desaprobación de la profesora, cosa que, a su vez, creía ella, podía resultar en que le bajara aún más la nota. Le preocupaba que defender su posición resultara negativo, pero tras considerarlo añadió: “eso depende de quién te esté enseñando y si tenéis relación, al menos cierta confianza”. Como ella recordó: “La confianza acompaña buena parte del curso, incluso tan solo cuando tomas la palabra, porque a menudo estás hablando de tus propias debilidades”.

Se desarrolló un alto grado de confianza en la clase. Esto fue extremadamente pertinente cuando se produjo un incidente crítico durante la coevaluación. En una de las reuniones individuales para compartir el feedback, las negociaciones y el consenso en torno a la nota para las presentaciones orales, un alumno reveló a la profesora que la clase, en su ausencia, había debatido una estrategia común para garantizar que todos obtuvieran unas notas altas. Esto reveló uno de los “lados oscuros” de la coevaluación (Deeley, 2014: 46). Quedó de manifiesto que los alumnos habían reconocido colectivamente que esto habría sido deshonesto y habían rechazado la idea de acometer dicha estrategia. Acordaron contribuir de forma justa y auténtica a sus notas, cosa que en última instancia contribuiría a su nota media final. Esta experiencia de coevaluación era “demasiado importante como para malgastar la oportunidad” haciendo trampas. También creían que valía la pena preservar este tipo de evaluación para los siguientes alumnos y no querían arriesgarse a boicotear el futuro funcionamiento del curso. También sentían que la coevaluación era más valiosa para ellos que la mera autoevaluación, ya que validaba su criterio personal, cosa que se hace eco de la visión de Boud (1990) de la coevaluación, como se ha señalado anteriormente.

Esto refuerza las ideas presentes en la literatura existente en relación a que el trabajo colaborativo puede ser beneficioso para el aprendizaje de los alumnos (Cook-Sather et al., 2014; Bovill y Bulley, 2011; Nicol y Mac-Farlane-Dick, 2006; Knight y Yorke, 2003).

### ***Autoevaluación***

En un inicio, no todos los alumnos consideraron que estuvieran lo suficientemente versados para hacerlo o no confiaban en su autoevaluación y no estaban seguros de cómo asignarse una nota. Sin embargo, descubrieron que el ejercicio de la autoevaluación es muy útil porque implica una considerable autorreflexión crítica. Su autorreflexión también les animó a considerar maneras de mejorar sus presentaciones y habilidades comunicativas en general. Esto entonces se vio reforzado por el feedback que recibieron como parte del proceso de coevaluación, tanto para sus presentaciones formativas como para sus exposiciones orales sumativas.

## *Aprendizaje*

La reflexión crítica fue el elemento clave del conjunto de la evaluación del trabajo del curso de aprendizaje-servicio. El pensamiento crítico y la reflexión crítica fueron también las piedras de toque de los seminarios y tutorías en los que los alumnos -cosa que es crucial- vinculan la teoría con la práctica y analizan sus experiencias de voluntariado. Una de las alumnas comentó: “Es agradable tener sencillamente el espacio para detenerse, pensar, dar un paso atrás... resulta un poco raro que incluso eso te lo tengan que enseñar, parece de sentido común cuando lo dices, pero creo que necesitas que te lo expliciten”. Esto influyó en los alumnos más allá del término del curso; por ejemplo, una alumna dijo que había empezado a “cuestionar más las cosas” y otra lo corroboró: “Estoy pensando mucho más en las cosas de lo que solía hacer”.

Los alumnos también empezaron a ser más conscientes del modo y contenido de lo que aprendían y dado que sabían que sus experiencias de voluntariado eran únicas para ellos en tanto que individuos, reconocían la responsabilidad de su aprendizaje. En vez de ser receptores pasivos del conocimiento, los alumnos eran activos a la hora de dotar de sentido a sus experiencias, y por tanto estaban construyendo su propia comprensión. Esto se produjo a través de la combinación entre leer la bibliografía, debatir la teoría en clase y vincularla con su experiencia, como dijo un alumno: “Creo que con la práctica aprendemos mucho más”. “Leen con un propósito” y tratan de “pensar: bien, ¿cómo se vincula esto con lo que estamos haciendo?”. Un alumno explicó: “captas esa idea y la haces tuya porque la vinculas con algo que has hecho” y otro dijo: “lo haces partiendo de tu perspectiva y se trata de tu historia”. Este elemento de personalización lo cimienta como un aprendizaje profundo, y como observó un alumno: “La experiencia siempre perdura más que un libro”.

Los alumnos, por tanto, estaban muy comprometidos intelectualmente. La camaradería y el apoyo por parte de los compañeros en las tutorías les llenaba de confianza y motivación. Resulta significativo que, como señaló un alumno con entusiasmo: “Tienes ganas de venir a clase cada semana y no quieres perderte nada, quieres saber qué dicen los demás, cuáles han sido sus experiencias”. Para ejemplificar la comunidad de aprendizaje emergente del grupo de tutoría, citamos a un alumno, que comentó: “Compartir tus ideas respecto a los incidentes críticos que han sucedido realmente les da mucho más sentido que si lo hicieras tan solo individualmente”.

Los beneficios que conlleva la puesta en común se explican también “cuando ves que realmente te gusta contemplar las cosas desde ambas perspectivas, la exterior y la tuya, de modo que esto es muy bueno”. También muestra que los alumnos regularmente intercambian ideas sobre el trabajo del curso fuera de la clase y en “Facebook”. Del conjunto del curso, una alumna comentó: “he crecido mucho como persona, me he vuelto más independiente, confío mucho más en mis decisiones. Creo que es una experiencia genial para mí”. Otro alumno añadió: “Creo que mucha gente no se da cuenta de lo mucho que puedes aprender fuera de la clase y siendo parte de la comunidad; y es que aprendes mucho, es increíble”.

## *Presentación oral*

Una habilidad esencial que el aprendizaje-servicio requiere y que se desarrolla en él es la reflexión crítica. La reflexión crítica es una habilidad del pensamiento crítico que permite a los alumnos aunar sus experiencias de voluntariado y el trabajo académico del curso. Al hacerlo, los alumnos crean su propia comprensión o sentido, aunque exige un elevado nivel de funcionamiento cognitivo (King, 2000). Los efectos del pensamiento crítico en el aprendizaje-servicio han sido explorados en otra parte (Deeley, 2010; 2007). Este estudio corrobora algunos de esos efectos, es decir, que salirse cautelosamente de la “zona de confort” hace que los alumnos pueden encontrarse en un vasto y fértil espacio de oportunidades para el aprendizaje.

El aprendizaje-servicio brinda a los alumnos la oportunidad de ejercitarse intelectualmente en su “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978: 86).

Para nutrir las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos, es importante que tengan la oportunidad de desarrollarlas por medio de las tareas del curso, tanto si es dentro del aprendizaje-servicio como de hecho en los cursos tradicionales. Partiendo de los hallazgos del estudio, queda claro que la evaluación formativa resultó beneficiosa para los alumnos, ya que fueron capaces de reconocer y comprender el proceso de aprendizaje, ver cómo aprendían y qué pasos debían dar para mejorar su rendimiento. Además de que los alumnos adquirieron una mayor comprensión de las razones por las que era de gran valor tomar parte en la evaluación formativa, esto los preparó para ello e hizo que se sintieran más confiados a la hora de lidiar con la evaluación sumativa. Es más, los alumnos, al convertirse en aprendices más confiados, se volvían alta e intrínsecamente motivados (Boud, 1990). Esto condujo a un mayor compromiso por su parte y, en consecuencia, a un aprendizaje profundo.

Era evidente que todos los tipos de evaluación empleados en este curso alentaron profundas habilidades críticas de pensamiento en los alumnos. Participando en primera persona y estando expuestos a la reflexión crítica de los demás durante cada semana a lo largo de su voluntariado, los alumnos construyen una comprensión de los procesos cognitivos que todo ello exige. A través de sus esfuerzos intelectuales y los retos que supone la redacción de un diario, estos se “enraizaron”, tal y como lo describió un alumno. La identificación y el análisis de los incidentes críticos también brindó oportunidades para la comprensión del proceso de reflexión crítica y les dio a los alumnos una oportunidad para descubrir sus propios y a veces catárticos momentos de inflexión (Deeley, 2010).

Los alumnos usaron los incidentes críticos para considerar cómo iban a cambiar su forma de pensar y comportarse en el futuro. En consecuencia, esto tiene el potencial de hacer que actúen de manera reflexiva y crítica, o lo que puede considerarse como praxis (Freire, 1970). Esto refuerza la afirmación de que el aprendizaje-servicio puede ser una pedagogía crítica.

Las presentaciones orales permitieron que los alumnos tuvieran otra oportunidad para reflexionar de forma crítica en o sobre sus presentaciones, ya que estas se

autoevaluaban como parte de la coevaluación. Las presentaciones contribuyeron a los elevados niveles de motivación de los alumnos, ya que estos no querían “hacer el ridículo” frente a sus compañeros, pero también porque se dieron cuenta de que demostrar su aprendizaje también les ayudaba a aprender a un nivel más profundo. Reflejando la visión de Boud (1990), los alumnos consideraron que la coevaluación era más beneficiosa que la mera autoevaluación. Se les dio un feedback efectivo y muy oportuno en torno a sus presentaciones orales.

En consecuencia, los alumnos estaban motivados para realizar mayores esfuerzos para rendir bien. El método de coevaluación empleado condujo, por tanto, al aprendizaje profundo de los alumnos, cosa que se hace eco de la literatura existente sobre el tema (Boud y Falchikov, 2007; Knight y Yorke, 2003; McMahon, 1999) y a través de la evaluación, los alumnos también aprendieron a aprender (Heron, 1988).

En muchos aspectos, el estudio revela que a través de la evaluación los alumnos fueron capaces de aprender efectivamente. La coevaluación sumativa, por ejemplo, fue útil también para su aprendizaje, porque implicaba intrínsecamente el feedback. Esto indica que la evaluación sumativa puede contribuir a un aprendizaje ulterior más allá del término de un determinado curso, tanto si se transfiere a otra asignatura, al empleo o al aprendizaje continuo.

Los alumnos reconocieron que ahora sentían como propio su aprendizaje, sobre todo durante la coevaluación, lo que hizo que también se sintieran empoderados (Tan, 2007; Falchikov, 2005; Taras, 2003). En conjunto, hay bastante sincronía entre este estudio y lo que está vigente en la literatura existente sobre el tema.

De todos modos, lo que revela ulteriormente este estudio es la posibilidad menos saludable presente en la coevaluación, o su potencial “lado oscuro” (Deeley, 2014: 46). Existen medidas para salvaguardarnos de ello; por ejemplo, que el profesor decida que la autoridad externa determine la nota final o la exigencia de que los alumnos justifiquen su nota de autoevaluación por medio de comentarios escritos sobre sus presentaciones orales. Tomando estas precauciones, también se subrayan otros problemas de importancia tales como la validez y credibilidad de la evaluación (Bloxham y Boyd, 2007; Knight, 2002).

Partiendo de los hallazgos de este estudio, resulta evidente que los alumnos desarrollaron una motivación intrínseca a través del trabajo del curso y su evaluación.

Se ha arrojado una luz sobre el lado más oscuro de la coevaluación que ha revelado, que puede aun así existir la motivación extrínseca. Esto tal vez sea inevitable, como una parte inherente de la evaluación sumativa.

Otras facetas proporcionan a los alumnos una confianza que fomenta su aprendizaje y su motivación, alentando un aprendizaje profundo (Falchikov, 2005; Race, 2001; Brew, 1999). Estas facetas comprenden la evaluación formativa y el feedback, especialmente tras las presentaciones orales y la validación de su autoevaluación por medio de la coevaluación. A través de estos aspectos se garantizó, con seguridad, un aprendizaje profundo.

## Conclusión y resumen del capítulo

---

Este capítulo se ha centrado en el uso de la reflexión crítica durante la evaluación y en torno a la misma. El aprendizaje-servicio es un método no tradicional de enseñanza y aprendizaje y se afirma que, siguiendo unas buenas prácticas, los objetivos del curso y los resultados prefijados del aprendizaje se ajustan a los métodos de evaluación. Es apropiado, por tanto, que se apliquen los métodos alternativos e innovadores de evaluación. Se han investigado los efectos de la evaluación diseñados para alentar las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos. Los factores implicados en este estudio fueron las tareas del curso, tales como los diarios reflexivos, los informes de los incidentes críticos que prepararon a los alumnos para pensar y escribir reflexivamente y las presentaciones orales. Además, se dieron también factores implicados en la evaluación tales como el feedback, la autoevaluación y la coevaluación.

Se emprendió una revisión de la literatura existente más destacada y buena parte de la misma resuena en los hallazgos de este estudio. Este, además, contribuye a cubrir una laguna presente en la literatura existente en torno al aprendizaje-servicio, mostrando las evidencias cualitativas de las respuestas reflexivas de los alumnos en relación a su aprendizaje. Los hallazgos fueron coherentes y los validan otros estudios emprendidos con alumnos de aprendizaje-servicio (Deeley, 2014; 2010; 2007).

El aprendizaje-servicio exige la reflexión crítica como una herramienta para combinar el trabajo académico del curso asociado al mismo con el servicio de los alumnos a la comunidad. Evaluar explícitamente las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos por medio de métodos innovadores que están diseñados para el aprendizaje y parten del mismo, es algo que compensa enormemente.

Las evidencias empíricas de este estudio revelan que germina la motivación intrínseca de los alumnos, se construye su confianza, y están empoderados gracias a haber adoptado la responsabilidad de su propio aprendizaje, en primer lugar, por medio de dotar de sentido su aprendizaje experiencial y, en segundo lugar, por medio de la coevaluación sumativa. Posteriormente, los alumnos experimentan un aprendizaje profundo, que es transferible y contribuye a su aprendizaje continuo. De todos modos, hay ciertos riesgos asociados a plantear la enseñanza y aprendizaje fuera de los caminos trillados y convencionales, como se ha descubierto también en este estudio. También puede haber cierto miedo asociado a este planteamiento menos tradicional y colaborativo (Stefani, 1994). Sea como sea, las compensaciones son evidentes para los alumnos. Cuáles son estas compensaciones y otros efectos que todo ello tiene en los profesores universitarios es algo que, aun así, sigue representando un área madura para la investigación.

Algo que resulta vital para nutrir el pensamiento crítico es su propósito. Está claro que los alumnos pueden ganar en conciencia crítica por medio de los procesos de aprendizaje-servicio y su evaluación. Esto puede conducir además a la acción crítica o la praxis y por tanto, en última instancia, al espíritu crítico (Barnett, 1997). Este enfoque en

el espíritu crítico corrobora mi aseveración de que el aprendizaje-servicio puede ser percibido como una pedagogía crítica, que en último término puede conducir a la acción crítica de los alumnos y al cambio social.

---

## Conclusión y reflexiones finales

---

### Un análisis teórico en profundidad del aprendizaje-servicio

---

A lo largo de este libro he intentado resumir y analizar críticamente diferentes aspectos teóricos y prácticos del aprendizaje-servicio. En cierto modo, la estructura del libro refleja este tipo de didáctica, porque combina la teoría con la práctica: la primera parte del texto es principalmente teórica y la segunda se centra más en la praxis. A lo largo del libro he brindado evidencias de apoyo provenientes de varios corpus de literatura existentes. Esto no solo fortalece las perspectivas críticas adoptadas por el aprendizaje-servicio en la educación superior, sino que también demuestra su amplia relevancia dentro de un contexto multidisciplinar. Tal vez la adaptabilidad sea uno de los atributos que le aportan una apariencia más amplia y contribuyen a su durabilidad. Desde luego, la adaptabilidad puede ser “un cuchillo de doble filo”, que cercene los rasgos definitorios del aprendizaje-servicio si su pedagogía se interpreta de un modo demasiado vago.

Teniendo en cuenta que existen unas doscientas definiciones de aprendizaje-servicio (Furco, 2003), es importante que este tenga unas bases teóricas rigurosas, de modo que su sentido esencial no se diluya o no quede ofuscado en la vasta diversidad de prácticas que se engloban bajo su nombre. Es también vital para la integridad de la pedagogía del aprendizaje-servicio que las perspectivas críticas de su teoría y práctica se fomenten y se desarrollen por medio de una sólida y sustantiva investigación metodológica.

La idea de este libro nació de mi propia necesidad académica de un material de apoyo que pudiera fundamentar mi propia didáctica con una comprensión más profunda y más crítica del aprendizaje-servicio y así poderlo usar con mis alumnos. Brindar un análisis teórico en profundidad del aprendizaje-servicio también puede contribuir a fundamentar la práctica académica de otros profesores universitarios y fomentar las perspectivas críticas de los alumnos de aprendizaje-servicio en sus clases.

Ayudar a los alumnos a aprender a aprender y a ser más agudamente conscientes de

lo que implica el aprendizaje-servicio también han sido factores vigorosamente motivadores. Los capítulos de este libro, por tanto, pueden ser empleados de forma individual para sustentar unas clases.

Igualmente, para canalizar el flujo global del libro, a lo largo del mismo se han establecido referencias cruzadas. Al principio del Capítulo 1 se ofrece una panorámica de los objetivos más generales del libro. En consonancia con ellos, se puede resumir brevemente y en conclusión que:

- El aprendizaje-servicio ha sido definido y subrayado, con sus funciones potenciales y resultados (Capítulo 2).
- Se ha explorado un modelo teórico para este tipo de aprendizaje (Capítulos 3 y 4); así como la práctica y efectos de la reflexión crítica como parte del aprendizaje-servicio (Capítulo 5).
- Se han mostrado ejemplos de escritura académica en aprendizajeservicio por medio del trabajo del curso de los alumnos y los ejemplos modelo extraídos de mi experiencia (Capítulo 6).
- Se han investigado las perspectivas de los alumnos en materia del uso de la reflexión crítica durante y en torno a la evaluación, que se basan en evidencias empíricas extraídas de mi propia investigación profesional (Capítulo 7).

El propósito de este último capítulo, pues, es reunir los diversos hilos del libro en el tejido de un análisis sumario. Este exige visitar brevemente los puntos principales de cada uno de los capítulos, haciendo una evaluación crítica con varias observaciones y recomendaciones para la investigación futura en torno al aprendizaje-servicio. Concluyó con algunas de mis reflexiones críticas.

### **Análisis sumario del aprendizaje-servicio**

---

El aprendizaje-servicio es una etiqueta bastante simple para la que puede ser considerada como una pedagogía muy potente, que puede motivar intrínsecamente a los alumnos a pensar de forma crítica, desarrollar un aprendizaje profundo y continuo e incitarlos a la acción crítica a nivel personal para su desarrollo individual, y a nivel estructural y cultural en pro de la justicia social.

El aprendizaje-servicio es, metafóricamente, una llave que abre una puerta, la cual conduce a:

- Contar con oportunidades para desarrollar una vasta gama de habilidades y atributos.
- Proporcionar formas alternativas y excitantes de aprender y enseñar.
- Ofrecer una mayor percepción o una mayor conciencia de los problemas y

cuestiones sociales.

- Y, finalmente, y no menos importante, conducir al compromiso activo y cívico.

El aprendizaje-servicio es, sencillamente, algo que sirve a los demás y al aprendizaje del alumno. En términos ideales, estos factores están equilibrados por medio del beneficio mutuo y la reciprocidad. Resuena en ello una perspectiva comunitaria que entiende que en una “buena sociedad” hay un equilibrio entre lo individual y el “bien común”.

Esta función del Capítulo 1 consistió en brindar una introducción general presentando y subrayando los objetivos globales del libro. Para ello, se cartografió la estructura organizacional de sus contenidos para facilitar la navegación por los mismos. El Capítulo 2 empezó explorando el aprendizaje-servicio desde una perspectiva histórica para contextualizarlo dentro de la educación. Los conceptos de ciudadanía, educación para la ciudadanía y compromiso cívico son todos ellos relevantes para el aprendizaje-servicio. De hecho, este puede contemplarse como una forma de educación para la ciudadanía.

Posteriormente, el capítulo trató de explorar varias interpretaciones del aprendizaje-servicio para llegar a un consenso de sentido examinando las definiciones, principios y características evidentes en la literatura existente. En conclusión, en relación al corpus sustantivo de este capítulo, se presentó una panorámica de algunos de los resultados potenciales del aprendizaje-servicio. Algunos de estos resultados se basan en mi propia investigación (Deeley, 2007), así como en otras obras en torno al tema.

Para entender cómo pueden surgir estos resultados, es necesario discernir un marco teórico para el aprendizaje-servicio. Se afirmó que la idea de que el aprendizaje-servicio se origina en Dewey es, en cierto modo precisa, aunque de hecho él no se refiriera directamente al aprendizaje-servicio. El mero hecho de citar a Dewey, aun así, no produce una explicación crítica de la razón por la que el aprendizaje-servicio puede ser una pedagogía efectiva.

La insistente pregunta de “por qué funciona” me ha conducido por varias vías de investigación al Capítulo 3. Antes de avanzar para investigar esto, de todos modos, conviene advertir que la pregunta en cuestión se ve contrarrestada por la pregunta crítica de “por qué no funciona”. Parece que estas dos preguntas pudieran pertenecer a “dos caras de la misma moneda”; en otras palabras, lo que da cuenta del éxito del aprendizaje-servicio, irónicamente, puede dar cuenta también de su fracaso a la hora de ser efectivo con algunos alumnos.

Es importante considerar tanto los aspectos positivos como negativos del aprendizaje-servicio si se adopta una perspectiva crítica. El Capítulo 2 se refiere a esto (Deeley, 2014, 2010; Jones et al., 2005; Jones, 2002) y aquí se evalúa de forma ulterior.

Sin embargo, la perplejidad crónica en torno al cómo y por qué “funciona” el aprendizaje-servicio me sigue preocupando. El estudio de la literatura existente abrió varias puertas conceptuales a diversas teorías de aprendizaje y perspectivas en las que resuena incesantemente mi conocimiento del aprendizaje-servicio. Descubrí que puedo identificar ciertos aspectos de la teoría que saltan a la vista en el aprendizaje-servicio.

Este descubrimiento resultó emocionante y me alentó a tratar de buscar una solución potencialmente satisfactoria al rompecabezas no resuelto de las razones que hacen que el aprendizaje-servicio sea una pedagogía tan potente. Descubrí que deconstruyendo los elementos que constituyen el aprendizaje-servicio, podía surgir un paradigma teórico, que podía dar cuenta de su eficacia y al mismo tiempo aportarle un marco riguroso. El Capítulo 3 trata de recoger la esencia de esto en la construcción de unos cimientos teóricos, mientras que el Capítulo 4 extiende esta construcción añadiendo un ulterior andamiaje al edificio del aprendizaje-servicio, bajo la forma de la teoría y la pedagogía críticas.

Este libro concierne al aprendizaje-servicio en la educación superior, de modo que implica considerar cómo comprendemos el mundo y construimos sentido partiendo de nuestras experiencias como adultos. Esto aun así no es lo mismo que decir que debemos descartar nuestro aprendizaje temprano, porque este es relevante para un paradigma teórico del aprendizaje-servicio. El Capítulo 3 tiene en cuenta las nociones y procesos de pensamiento y de lenguaje, que están vinculados de forma importante entre sí. Esto tiene relevancia también para los alumnos en términos del diálogo presente en las tutorías reflexivas y en la redacción académica, que se expresa a través de la narración y el relato personal de sus diarios reflexivos. En el Capítulo 3 se ha afirmado que nuestro mundo y nuestra comprensión del mismo son construcciones. De ello se infiere que nuestra comprensión no es irrefutable y, en consecuencia, está sujeta al cambio.

La llave que libera las oportunidades de cambio es la reflexión crítica en el proceso de un ciclo de aprendizaje experiencial. Es en este punto, particularmente, que el aprendizaje-servicio se basa en gran medida en la filosofía de la educación de Dewey y las ideas del aprendizaje progresivo y experiencial, que contribuyen a una sociedad armoniosa y democrática. Otra aportación a este paradigma es el aprendizaje colaborativo, ya que representa un planteamiento más democrático de la enseñanza y el aprendizaje. Esto también demanda un cambio en el rol y la posición del profesor dentro del aula de aprendizaje-servicio.

Pensar en torno al aprendizaje de adultos en conjunción con la reflexión crítica y la experiencia conduce a considerar los efectos del cambio, tanto a nivel personal, para los alumnos, como a un nivel cultural y estructural, en relación al conjunto de la sociedad. El cambio masivo a nivel personal, por tanto, nos conduce a una mezcla de la noción de la teoría del aprendizaje transformativo con otras teorías que operan en este paradigma. Los cambios a nivel cultural y estructural, aun así, requieren que los alumnos actúen de forma crítica a través de las vías sociales y políticas existentes. Esto amplía el paradigma, incluyendo en él la teoría crítica, que hace que el aprendizaje-servicio sea percibido como una pedagogía crítica, cosa que ha sido abordada en el Capítulo 4.

La afirmación más importante y fundamental que se hizo en el Capítulo 4 concierne al aprendizaje-servicio en tanto que pedagogía crítica. La teoría crítica en este capítulo sirve como parte del paradigma que se analizó en el Capítulo 3, junto a ulteriores elaboraciones y aspectos teóricos que también se encontraron en el capítulo anterior, tales como la teoría del aprendizaje transformativo. El Capítulo 4 ha explorado estas

ideas y procesos, basándonos en las ideas de Freire (1970; 1972; 1985), particularmente en la noción de concienciación. Se hizo referencia a la autobiografía de Malcolm X (1968) para ilustrar los puntos críticos que demuestran cómo se puede producir el cambio por medio de unos niveles más elevados de conciencia.

A nivel empírico, mis propias investigaciones demuestran también los efectos del cambio en los alumnos de aprendizaje-servicio, que van desde estar activamente implicados en la reflexión crítica hasta la adquisición de una mayor conciencia. El cambio es un resultado potencial del aprendizaje-servicio y trae consigo ciertas ramificaciones éticas y responsabilidades para el profesor.

También hay riesgos vinculados a esto; por ejemplo, el adoctrinamiento potencial que puede producir que el profesor aliente a los alumnos a creer que, por diversas razones, deben operarse ciertos cambios en la sociedad y que es el alumnado quien debe llevarlos a cabo. Esto es discutido con mayor detalle en la evaluación crítica que se halla a continuación en dicho capítulo. En el núcleo de este capítulo se halla la cuestión de la concienciación, que hace posible que los alumnos desarrollen sus habilidades de pensamiento crítico y se despojen de la falsa conciencia. Si se puede alcanzar esto, los resultados no son necesaria y específicamente predecibles, pero en base a una pedagogía crítica, sería razonable sugerir que la participación activa fundamentada críticamente por parte de los alumnos puede contribuir a crear una sociedad más justa y más equitativa a nivel social. Esto, desde luego, es meramente teórico.

El libro avanza hacia una perspectiva más basada en la práctica, atendiendo primero en el Capítulo 5 a la reflexión crítica. La reflexión crítica es parte del pensamiento crítico y pertenece firmemente a la educación superior. Al principio de mis cursos de aprendizaje-servicio, muchos alumnos afirmaron haber participado antes en la reflexión crítica, pero es normalmente una actividad que se lleva a cabo sin un escrutinio detallado de sus procesos. Además, antes de participar en el aprendizaje-servicio, la mayoría de los alumnos comentaron que no habían participado en la reflexión crítica estructurada en una clase académica. A menudo los alumnos recibían con sorpresa la idea de que la reflexión crítica conforma un núcleo central del aprendizaje-servicio y que ellos deben aprender esta habilidad de pensamiento crítico tanto en la teoría como en la práctica.

Examinando los procesos de reflexión crítica, los alumnos pueden desarrollar sus habilidades metacognitivas y ser conscientes de cómo aprenden. En consecuencia, esto puede fomentar y ahondar en su aprendizaje actual, hasta el punto de que estén plena y activamente comprometidos y se sientan con la suficiente confianza como para afirmar que son dueños de su aprendizaje.

Es vital que se examinen los aspectos teóricos de la reflexión crítica, de modo que este capítulo se refirió a diferentes modelos antes de atender a los aspectos y etapas prácticas de la reflexión crítica. Se sugirió que los incidentes críticos pueden ser empleados en el aprendizaje-servicio como un modo de estructurar las reflexiones críticas de los alumnos. Estos incidentes son versátiles y pueden ser empleados como práctica para la escritura de un diario reflexivo y como parte de la evaluación sumativa. También es útil que se debatan los incidentes críticos en las tutorías reflexivas, ya que se obtienen

muy buenos resultados; por ejemplo, este ejercicio puede ayudar a otros alumnos a captar qué es lo que se entiende por incidente crítico y puede clarificar su proceso estructurado.

Otro beneficio de discutir los incidentes críticos en clase es que puede nutrir un entorno de aprendizaje que sea de apoyo y de confianza, tanto entre los alumnos como entre el alumno y el profesor. Esto es especialmente pertinente si el profesor desea compartir sus propios incidentes críticos con los alumnos. Algo importante es que los incidentes críticos a veces pueden producirse en el aula, de modo que es muy útil si pueden ser identificados y se puede reflexionar conjuntamente en torno a ellos en clase.

El capítulo atiende a los resultados potenciales de la reflexión crítica, que se vinculan temáticamente con otras partes del libro, en particular con el capítulo anterior y el tema de la concienciación. Un resultado de la reflexión crítica puede ser el aumento de conciencia, en el que se dan oportunidades para construir nuevos significados y para que se produzca la praxis. Esto se da en el contexto y la comprensión del aprendizaje-servicio contemplado en tanto que pedagogía crítica. Cuanto menos es posible que pueda producirse cierto tipo de cambio en los alumnos por medio de la reflexión crítica, aunque ello pueda implicar una cierta incomodidad. De nuevo, el papel del profesor es importante aquí. Hay un retorno a la noción de que el profesor sostiene una postura de responsabilidad ética, y le incumbe estar disponible para apoyar a los alumnos, cuando lo necesiten y si es necesario. Habiendo aprendido a representar la habilidad de la reflexión crítica estructurada, es vital para los alumnos que también aprendan a distanciarse de esta actividad, porque corre el riesgo de convertirse en compulsiva.

La reflexión crítica es crucial para un aprendizaje-servicio efectivo. El trabajo académico del curso, por ejemplo, depende en gran medida de pulir esta habilidad transferible. La evidencia de las habilidades críticas y reflexivas de los alumnos es esencial para el trabajo del curso de aprendizaje-servicio y su evaluación. Posteriormente, el Capítulo 6 progresa de modo fluido para abarcar y examinar las facetas de la escritura académica en el aprendizaje-servicio.

Aunque de nuevo se centre en los elementos más prácticos del aprendizaje-servicio, el Capítulo 6 también incluye evidencias de apoyo extraídas de la literatura relevante sobre el tema. Una parte importante de este capítulo contiene la presentación de ejemplos auténticos del trabajo académico de mis propios alumnos. Se obtuvo la aprobación ética del comité ético de la universidad para incluir este material en el libro, así como el consentimiento informado y por escrito de cada uno de los alumnos. Se han empleado fragmentos seleccionados del trabajo de los alumnos para hacernos una idea de la rica diversidad de sus experiencias y reflexión crítica. Estos fragmentos también sirven para demostrar la estructura de los incidentes críticos y los diarios reflexivos.

A la luz de los incidentes críticos, que invariablemente resultaron algo nuevo para mis alumnos, les brindé ejemplos, a modo de guía, extraídos de mis propias experiencias de aprendizaje-servicio, tanto de mis voluntariados en el Reino Unido como en el extranjero, incluido el ejemplo internacional que se ha incluido aquí en este libro. El ejemplo de entrada de diario que empleo con mis alumnos proviene de mi voluntariado internacional,

y también se ha incluido en dicho capítulo. Para mostrar la estructura de un diario reflexivo, diferentes alumnos realizaron distintas entradas para cada etapa del “*Viaje del héroe*” (Chisholm, 2000). En consecuencia, esto no representa el viaje completo de un individuo, sino que tiene la ventaja de revelar varias etapas de un viaje metafórico contado por diferentes voces. La ventaja de esta estrategia es que demuestra que las experiencias de aprendizaje son únicas e individuales.

El capítulo también incluye un debate en torno a cómo el hecho de escribir en un género críticamente reflexivo empleando los incidentes críticos y los diarios reflexivos mejora el aprendizaje del alumno. Se usaron estas tareas para la evaluación sumativa, en tanto que productos del aprendizaje. Además, tienen un valor añadido, ya que requieren la participación activa en el pensamiento y la reflexión críticas, y como tales, también son parte del proceso de aprendizaje. Para darle más peso a la reivindicación de la aplicación abierta de la reflexión crítica en la narración por escrito en los incidentes críticos y diarios y a través de la palabra hablada en las presentaciones orales como parte de la evaluación del aprendizaje-servicio, en el Capítulo 7 se diseminan evidencias empíricas provenientes de mis estudios de investigación. Esto implicó investigar las reflexiones de los alumnos en y en torno a la evaluación. Una vez más, se obtuvo la aprobación ética para esta investigación por parte del comité ético de la universidad, así como el consentimiento informado y por escrito de los alumnos.

El Capítulo 7 se inicia con una revisión de la literatura existente en torno a la evaluación, que comprende la autoevaluación, la coevaluación y el feedback en torno a la evaluación. En mi curso de aprendizaje-servicio, usé un método de coevaluación sumativa para las presentaciones orales de los alumnos. Esto implica mi evaluación de sus presentaciones y de las propias autoevaluaciones de los alumnos. A la luz del aprendizaje colaborativo, negociamos y acordamos las notas para esta evaluación (Deeley, 2014). Esta es una práctica innovadora, ya que las notas acordadas contribuyen directamente a la nota media final de los alumnos.

Fue de especial interés investigar y descubrir las percepciones que los alumnos tenían de su participación en este tipo de evaluación sumativa, así como sus opiniones en torno a lo que había significado para ellos la reflexión crítica durante el curso de aprendizaje-servicio. El Capítulo 7 recoge los hallazgos de la investigación, y explica los métodos de recolección de datos y análisis. Al ser una investigación profesional, hubo ciertas preocupaciones éticas iniciales debidas a mi doble papel como profesora e investigadora. Sin embargo, se garantizó oportunamente la aprobación ética por parte de la universidad y el consentimiento informado por escrito brindado por los alumnos antes del inicio del estudio.

Los hallazgos presentados en este capítulo ofrecen una panorámica de las perspectivas de los alumnos. Las razones para emprender el aprendizaje-servicio eran variadas, pero no hay duda de que los métodos de evaluación no convencionales constituyeron una atracción. Era importante que los propios alumnos pudieran familiarizarse con estos métodos, implicándose en la evaluación formativa, y que sus notas no contribuyeran a la nota final del curso hasta que hubiera tenido lugar la

evaluación sumativa final.

En general, los alumnos encontraron que la redacción del diario resultaba un reto. Algo que lo exacerbó fue el peso que tenía (80 % de la nota global del curso) y su volumen (5000 palabras). El hecho de que los alumnos recogieran datos para su diario escribiendo semanalmente sobre sus experiencias de voluntariado resultó útil para reducir su ansiedad y aliviar la carga de escribir su diario final para entregar, porque fueron elaborándolo progresivamente a lo largo del curso. No resulta sorprendente que los alumnos reportaran que se habían encontrado con dificultades iniciales a la hora de comprender la naturaleza de los incidentes críticos, antes de poder captar su sentido y función. En conjunto, afirmaron que la redacción de los informes de incidentes críticos había resultado beneficioso para el proceso de escritura reflexiva.

Los alumnos se sintieron empoderados por las responsabilidades personales invocadas por los procesos de coevaluación. Esto contrarrestó su potencial “lado oscuro” (Deeley, 2014: 47) y los alumnos decidieron colectivamente no otorgarse una nota falsa en un intento por elevar sus calificaciones finales.

Lo que resulta de máxima importancia pedagógica en los hallazgos del estudio es que los alumnos afirmaran que a través del aprendizaje-servicio y estos métodos de evaluación que requieren elevados niveles de evidencias de la existencia de pensamiento crítico y reflexión, habían aprendido a un nivel profundo algo que creían que iba a ser duradero. Los alumnos corroboraron haberse adueñado de su conocimiento y comprensión gracias a la participación activa en su construcción. En el corazón de esto radica el espíritu crítico y el aprendizaje-servicio brinda los cimientos para su desarrollo.

### **Evaluación crítica del aprendizaje-servicio**

---

Adoptando una perspectiva crítica del análisis sumario presentado en el apartado anterior, pueden aislarse varias ideas a debatir. Es abundante la literatura existente que demuestra los valores y virtudes del aprendizaje-servicio. De hecho, dentro de este corpus hay sutiles pistas de una cualidad mágica que rodea al aprendizaje-servicio y su potencialmente poderoso impacto tanto en alumnos como en profesores. Es importante, aun así, mantener una visión fundamentada y crítica sobre su efectividad pedagógica.

Como se ha afirmado a lo largo del libro, situar el aprendizaje-servicio dentro de un paradigma teórico sirve para contrarrestar las efusivas reivindicaciones que aportan poco razonamiento sustancial o explicación de los logros y beneficios logrados por dicha didáctica. Es más, es justo y práctico reconocer que el aprendizaje-servicio tiene tanto aspectos negativos como positivos.

Lo que contribuye al éxito del aprendizaje-servicio son los alumnos y profesores altamente motivados. Para algunos alumnos, el aprendizaje-servicio es una progresión natural que parte de sus actividades de voluntariado previas y opera como otro paso en su “*Viaje del héroe*” (Chisholm, 2000) pero para otros, se trata tan solo de la opción de

cursar una asignatura atractiva. De todos modos, algunos alumnos puede que no lo perciban de un modo tan positivo, particularmente si el aprendizaje-servicio es un elemento obligatorio dentro del currículum de la universidad. La falta de elección puede tener efectos negativos en las percepciones de los alumnos y la realización de cualquier curso. Eso no significa que si se adopta el aprendizaje-servicio como un curso optativo siempre sea bien recibido por los alumnos. Lejos de ello, los estudios de Jones (2002) y Jones et al. (2005), por ejemplo, revelan una percepción alternativa del aprendizaje-servicio: la resistencia por parte de los alumnos a esta pedagogía. Por ejemplo, la reflexión crítica es una habilidad metacognitiva para la que algunos alumnos puede que no estén preparados o no estén en la etapa evolutiva apropiada para poder acogerla plenamente (Perry, 1999). También pueden emerger oscuros efectos de los planteamientos potencialmente estratégicos de los alumnos en materia de coevaluación (Deeley, 2014).

El éxito del aprendizaje-servicio requiere de profesores motivados que crean en la eficacia de este planteamiento pedagógico. Puede contemplarse casi como una “obra de amor”, porque las exigencias en cuanto al compromiso, la organización y la inversión de tiempo son altas; aunque las incalculables compensaciones puedan ser enormemente satisfactorias. Sin embargo, algunos profesores puede que prefieran unos métodos de enseñanza y aprendizaje más tradicionales. Es importante que estos, así como sus alumnos de aprendizaje-servicio, participen en la reflexión crítica para facilitar su uso y ofrecer una guía.

Como sucede en el caso de los alumnos, la reflexión crítica puede tener también varios efectos sobre los propios profesores. Uno de estos efectos es que, una vez empezada, la reflexión crítica puede ser difícil de detener y, paradójicamente, puede conducir a una inercia inmovilizadora. En este caso, hay una relación simbiótica potencialmente inversa entre la reflexión crítica y la acción, según la cual un exceso de reflexión crítica puede reducir la posibilidad de la acción crítica si nos centramos excesivamente en el pensamiento. De forma similar, demasiada acción puede inhibir la reflexión crítica. El aprendizaje-servicio no existe en el vacío: implica una interacción social entre el profesor y los alumnos. Sería interesante, y cubriría una laguna existente en la investigación en este campo, investigar los aspectos y posibles efectos de este planteamiento pedagógico en los profesores de aprendizaje-servicio. Esto también es pertinente para la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje colaborativos.

El aprendizaje colaborativo encaja rigurosamente en los parámetros del aprendizaje-servicio; de hecho, se puede afirmar que es un factor esencial. Las tutorías reflexivas, por ejemplo, son vitales para la comprensión por parte de los alumnos de sus puestos de voluntariado cuando empiezan a llenar de sentido sus experiencias por medio de los debates con sus compañeros y el profesor. Los incidentes críticos también son útiles y se debaten abiertamente para contar con los comentarios críticos de los demás, que resultarán constructivos y de apoyo.

El aprendizaje compartido y cooperativo que está implicado normalmente en el aula de aprendizaje-servicio es clara y naturalmente colaborativo. La colaboración puede ser

representada abierta y deliberadamente, como es el caso de la coevaluación sumativa a la que nos referimos en el Capítulo 7. Resulta interesante que sea posible ejercitar la colaboración hasta el punto de que el equilibrio de poder entre profesor y alumnos se vea sorprendentemente alterado por estos últimos, que toman la iniciativa a la hora de crear las circunstancias tanto para su voluntariado como para su aprendizaje (Davis et al., 2014). A pesar de que el papel del profesor se vea modificado por el aprendizaje-servicio dirigido por el alumno, sigue siendo esencial. De hecho, puede que tenga mayor alcance que el profesor se centre en otros aspectos potenciales y más críticos de su rol, por ejemplo, en tanto que “ingeniero de disonancias” (Brookfield, 2012b: 217). Algo inherente a los problemas con un planteamiento más democrático de la enseñanza y el aprendizaje son los obstáculos burocráticos que hay que negociar en el proceso de aprobación para la introducción de nuevos cursos en las universidades. Ciertamente, la naturaleza, nivel y desarrollo de la colaboración en el aprendizaje-servicio son factores que merecen una ulterior investigación y análisis.

Puede haber muchos objetivos diferentes y resultados de aprendizaje preestablecidos para los diversos cursos de aprendizaje-servicio. Sea como sea, lo que les une es la noción de cambio, que puede referirse tanto al cambio personal como social. Estos cambios pueden producirse naturalmente como resultado del aumento del espíritu crítico de los alumnos a través de su experiencia de aprendizaje-servicio. Lo que es importante en relación al desarrollo de un marco mental más crítico es que debe ser facilitado por los profesores y no puede ser forzado o impuesto en los alumnos. El modo en que posteriormente estos empleen su espíritu crítico es algo que ellos mismos decidirán. Son ellos quienes deben escribir su propia agenda. Que los profesores afirmen que el aprendizaje-servicio debe desembocar en justicia social es, en el mejor de los casos, algo vago y corre el riesgo de convertirse en adoctrinamiento. Partiendo de cualquier curso académico, es razonable esperar que los alumnos desarrollen una perspectiva crítica.

El aprendizaje-servicio no puede garantizar que los alumnos materialicen su pensamiento crítico a través de la acción crítica. Como universitarios, es improbable que estén en posición de llevar a cabo el cambio mientras están en sus prácticas de voluntariado. En este caso, el aprendizaje-servicio puede contribuir a preparar a los alumnos, no meramente para su empleo futuro por medio del desarrollo de sus habilidades vinculadas a la empleabilidad y competencias transversales (Deeley, 2014), sino para su aprendizaje continuado y desarrollo como seres humanos. En otras palabras, el aprendizaje-servicio puede tener unos efectos duraderos y profundos en los alumnos que prosigan a lo largo de la narrativa de sus vidas. Cuando estos hayan obtenido el título y estén acomodados en el mundo del trabajo, podrán disponer de más oportunidades para promover y emprender cambios. Será fructífero investigar posteriormente los efectos continuados del aprendizaje-servicio, y se podrían recoger ideas útiles (Pusch, 2004; Quiroga, 2004; Siegal, 2004).

Para progresar, es vital que mantengamos fresco y vivo el aprendizaje-servicio y no permitamos que se estanque en la autosatisfacción por medio de relatos descriptivos o anécdotas en torno a cómo se imparte en clases específicas y casos individuales. El

aprendizaje-servicio ofrece oportunidades ideales para innovaciones y colaboraciones dentro de la enseñanza y el aprendizaje, además de para la mutualidad y reciprocidad en las comunidades (Deeley, 2004). Lejos de centrarnos en los intentos por “medir” su eficacia, sería más útil dedicar nuestra energía a desarrollar y mejorar el modo en que opera. Esto puede comprender unas maneras más efectivas de facilitar la reflexión crítica de los alumnos, mejorando sus habilidades reflexivas de escritura, o descubriendo métodos alternativos de ajustar constructivamente la evaluación. Un ejemplo podría ser el uso del e-learning por medio de un foro online como el Mahara, un método formativo de escritura reflexiva que prepara para la redacción de un diario que será evaluado sumativamente. El profesor puede ofrecer comentarios constructivos online a cada alumno en torno a su escritura reflexiva y los vínculos del mismo con el trabajo académico del curso, sobre la base cotidiana de un curso de aprendizaje-servicio.

Los hallazgos de la investigación en torno al aprendizaje-servicio pueden fundamentar profusamente una pedagogía más tradicional, y pueden servir a la hora de aplicar métodos de evaluación colaborativos que partan de dicha didáctica en un marco académico más tradicional y en la didáctica en educación superior (Deeley, 2013). Esto puede promover el aprendizaje-servicio, de forma que en vez de estar como está normalmente “a la cola”, esté en la primera fila de los métodos pedagógicos.

El libro ha explorado las perspectivas críticas del aprendizaje-servicio en la educación superior, centrándose en las cuestiones teóricas y académicas. Esta es solo parte de la historia del aprendizaje-servicio, porque la comunidad también juega un papel esencial. Desafortunadamente, este aspecto vital ha quedado fuera de los objetivos de este libro, y sigue siendo un fértil campo para una investigación posterior.

## **Mi reflexión final**

---

Mi filosofía educativa me ha llevado a la fuerte creencia de que solo les pediré a los alumnos que hagan algo que yo esté preparada para hacer o que yo misma haya hecho ya. En los primeros tiempos de mi docencia no estaba implicada en el aprendizaje-servicio, y este hecho me pesaba como una losa. Cuando surgió la oportunidad de hacer un voluntariado en Tailandia tras un congreso en torno al aprendizaje-servicio, reuní el coraje que me brindan mis convicciones y aproveché la ocasión. Al final, sentí que lograría una percepción de la experiencia desde una perspectiva internacional.

Más tarde, cuando introduje el aprendizaje-servicio en el currículum de mi universidad, seguía existiendo una laguna en mi experiencia. Para cubrirla, hice voluntariado en mi comunidad local, en un centro de cuidados paliativos junto a mis alumnos, que estaban realizando sus prácticas. Esto me permitió llevar un diario de trabajo, reflexionar sobre él y compartir mis experiencias en clase con los alumnos. Es importante hacer notar aquí que el anonimato y la confidencialidad de los usuarios nos preocupaban mucho a mis alumnos y a mí y los respetamos siempre durante nuestros

debates de aula. Había un planteamiento democrático del proceso reflexivo, aunque descubrí que el alumnado era en cierto modo reacio a la hora de preguntarme cada semana sobre mis experiencias de trabajo voluntario en el centro. Esto solo se produjo espontáneamente en una ocasión. La razón de su reluctancia no estaba clara, tal vez se debía al del desequilibrio de poder inherente dentro del aula y/o a la naturaleza de mi trabajo voluntario, que consistía también en alimentar a pacientes con enfermedades terminales. En la reflexión habría sido útil que yo hubiera abordado abiertamente sus reticencias. Como los alumnos, sentía que buena parte del aprendizaje-servicio me había ofrecido una rica experiencia y oportunidades para la reflexión. Un incentivo añadido para mí ha sido que a partir de ello he empleado mis experiencias para facilitar y guiar a los alumnos en su redacción de incidentes críticos y la escritura de su diario reflexivo, brindándoles modelos auténticos extraídos de mis propias experiencias.

Como profesora, el aprendizaje-servicio para mí es la “*crème de la crème*” (Spark, 1965: 14) de mi trabajo en el aula. Me propongo ser una profesional reflexiva en todos los aspectos de mi docencia, pero es durante mis cursos de aprendizaje-servicio especialmente cuando encuentro que soy particular y críticamente reflexiva. Parece que, sin excepción, el aprendizaje-servicio siempre me brinda oportunidades, y de hecho a veces me obliga a enfrentarme o a reflexionar sobre ciertas cuestiones de forma bastante inesperada.

Tal vez sea por medio de mi explicación del proceso reflexivo ante los alumnos por lo que se renuevan y ganan peso mis propias reflexiones. Reflejan la idea de que el aprendizaje-servicio implica reciprocidad en la clase y en la comunidad. Algo que se añade a esto es la noción de “compromiso tanto con la docencia como con el servicio” (Hooks, 2003: 83). Me propongo enseñar con compasión y con amorosa amabilidad. El aprendizaje-servicio hace que sea capaz de hacerlo y me anima a llevar a cabo justamente eso. Por esta razón, espero que este libro contribuya a una comprensión más profunda y amplia de la arquitectura y elegancia del aprendizaje-servicio.

# Bibliografía

- ABBS, P. (1974). *Autobiography in Education*. London: Heinemann.
- ADORNO, T. (2001). *The Culture Industry*. Abingdon: Routledge.
- ALERBY, E. and ELIDOTTIR, J. (2003). 'The Sounds of Silence: Some Remarks on the Value of Silence in the Process of Reflection in Relation to Teaching and Learning', *Reflective Practice* 4 (1): 41-51.
- ALLARD, C. C., GOLDBLATT, P. F., KEMBALL, J. I., KENDRICK, S. A., MILLEN, K. J. and SMITH, D. M. (2007). 'Becoming a Reflective Community of Practice', *Reflective Practice* 8 (3): 299-314.
- ANDERSON, J. (1998) *Service-Learning and Teacher Education*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- (2005). 'Community Service as Learning', *New Directions for Higher Education* 131 (Fall): 37-48.
- ANDRADE, H. and DU, Y. (2007). 'Student Responses to Criteria-Referenced Self-Assessment', *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32 (2): 159-181.
- ANNETTE, J. (2000a). 'Citizenship Studies, Community Service Learning and Higher Education', en Gardner, R., Cairns, J., and Lawton, D. (eds) *Education for Values: Moral, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching*. London: Kogan Page, pp. 109-123.
- (2000b). 'Education for Citizenship, Civic Participation and Experiential and Service Learning in the Community', en Lawton, D., Cairns, J. and Gardner, R. (eds.) *Education for Citizenship*. London: Continuum, pp. 77-92.
- ARCAND, I., DURAND-BUSH, N. and MIAL, J. (2007). ('You Have to Let Go to Hold on': A Rock Climber's Reflective Process through Resonance', *Reflective Practice* 8 (1): 17-29.
- ARONOWITZ, S. (1977). 'Mass Culture and the Eclipse of Reason: The Implications for Pedagogy', *College English* 38 (8): 768-774.
- ASH, S. L., CLAYTON, P. H. and MOSES (2009) *Learning through Critical Reflection: A Tutorial for Service-Learning Students (Instructor Version)*. Raleigh, NC.
- ASTIN, A. W., VOGELGESANG, L. J., IKEDA, E. K. and YEE, J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Executive Summary, University of California: Higher Education Research Institute.
- BANNISTER, D. and FRANSELLA, F. (1971). *Inquiring Man. The Theory of Personal Constructs*. Harmondsworth: Penguin.
- BARNETT, R. (1997). *Higher Education. A Critical Business*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- BATCHELDER, T. H. and ROOT, S. (1994). 'Effects of an Undergraduate Program to Integrate Academic Learning and Service: Cognitive, Prosocial Cognitive, and Identity Outcomes', *Journal of Adolescence* 17: 341-355.
- BAXTER, MAGOLDA, M. B. (ed.) (2000). *Teaching to Promote Intellectual and Personal Maturity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BBC News <http://www.bbc.com> [Consulta 30 junio 2016]
- BEARD, C. and WILSON, J. P. (2002). *The Power of Experiential Learning*. London: Kogan Page.
- (2006). *Experiential Learning*. London: Kogan Page.
- BELENKY, M. P., CLINCHY, B. M., GOLDBERGER, N. R. and TARULE, J. M. (eds.) (1997). *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- BELENKY, M. F. and STANTON, A. V. (2000). 'Inequality, Development, and Connected Knowing', en Mezirow, J. and Associates (eds) *Learning as Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 71-102.
- BERGER, P. L. and LUCKMANN, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. London: Penguin. (Trad. esp.: *La construcción social de la realidad*. Madrid: H. F. Martínez de Murguía, 1986).
- BIGGS, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE/Open University Press; Second Edition. (Trad. esp.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 5ª ed.: 2015).

- BIGGS, J. and TANG, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education; Fourth Edition.
- BILLIG, S. H. (2000). 'Research on K-12 School-Based Service-Learning', *Phi Delta Kappan* (May): 658-664.
- (2001). 'Adoption, Implementation, and Sustainability of K-12 Service-Learning', en Furco, A., and Billig, S.H. (eds.) *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 245-267.
- BILLIG, S. H. and EYLER, J. (eds.) (2003). *Deconstructing Service Learning: Research Exploring Context, Participation, and Impacts*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- BILLIG, S. H. and WELCH, M. (2004). 'Service-Learning as Civically Engaged Scholarship', en Welch, M. and Billig, S.H. (eds.) *New Perspectives in Service Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 221-241.
- BLACKBURN, J. (2000). 'Understanding Paulo Freire: Reflections on the Origins, Concepts and Possible Pitfalls of his Educational Approach', *Community Development Journal* 35 (1): 3-15.
- BLIGH, D. A. (1972). *What's the Use of Lectures?* Harmondsworth: Penguin.
- BLOXHAM, S. and BOYD, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- BOTTOMORE, T. (1971). 'Class Structure and Social Consciousness', en Meszaros, I. (ed.) *Aspects of History and Class Consciousness*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 49-64.
- BOUD, D. (1990). 'Assessment and the Promotion of Academic Values', *Studies in Higher Education* 15(1): 101-111.
- (2001). 'Using Reflective Writing to Enhance Reflective Practice', *New Directions for Adult and Continuing Education* 90 (Summer): 9-17.
- BOUD, D., COHEN, R y WALKER, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- BOUD, D. and FALCHIKOV, N. (eds.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- BOUD, D., KEOGH, R. and WALKER, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- BOUD, D. y MOLLOY, E. (2015). *El feedback en Educación superior y profesional*. Madrid: Narcea.
- BOVILL, C. and BULLEY, C. J. (2011). 'A Model of Active Student Participation in Curriculum Design: Exploring Desirability and Possibility', en Rust, C. *Improving Student Learning (18) Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations*. Oxford: The Oxford Centre for Staff and Educational Development.
- BOWEN, G. A. (2005). 'Service Learning in Higher Education', in *Renaissance of Teaching and Learning*. Booklet Seven Western Carolina University: Coulter Faculty Center.
- BOWMAN, N. A., BRANDENBERGER, J. W., MICK, C. S. and SMEDLEY, C. T. (2010) 'Sustained Immersion Courses and Student Orientations to Equality, Justice, and Social Responsibility: The Role of Short-Term Service-Learning', *Michigan Journal of Community Service Learning* 17 (1): 20-31.
- BOYD, R. D. and MYERS, J. G. (1988). 'Transformative Education', *International Journal of Lifelong Education* 7 (4): 261-284.
- BREW, A. (1999). 'Towards Autonomous Assessment; Using Self-Assessment and Peer Assessment', en Brown, S. and Glaser, A. (eds.) *Assessment Matters in Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press, pp. 159-171.
- BRINGLE, R. G. and CLAYTON, P. H. (2012). 'Civic Education through Service-Learning: What, How, and Why?', en McIra, L., Lyons, A. and Munck, R. (eds.) *Higher Education and Civic Engagement*. New York: Palgrave Macmillan pp. 101-124.
- BRINGLE, R. G. and HATCHER, J. A. (1996). 'Implementing Service Learning in Higher Education', *Journal of Higher Education* 67 (2): 221-239.
- (1999) 'Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience', *Educational Horizons* 77 (4): 179-185.
- BROCKBANK, A. and MCGILL, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham:

- SRHE/Open University Press. (Trad. esp.; *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Narcea, 2008).
- (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press; Second Edition.
- BROOKFIELD, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers*. Milton Keynes: Open University Press.
- (1990). ‘Using Critical Incidents to Explore Learners’ Assumptions’, en Mezirow, J. and Associates (eds.) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 177-193.
- (1998). ‘Understanding and Facilitating Moral Learning in Adults’, *Journal of Moral Education* 27(3): 283-301.
- (2000). ‘Transformative Learning as Ideology Critique’, en Mezirow, J., and Associates (eds.) *Learning as Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 125-148.
- (2012a). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- (2012b). ‘On Being Taught’, en Jarvis, P. (ed.) *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge, pp. 214-222.
- (2013). *Powerful Techniques for Teaching in Lifelong Learning*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- BRUSTER, B. G., PETERSON, B. R. (2013). ‘Using Critical Incidents in Teaching to Promote Reflective Practice’, *Reflective Practice* 14(2): 170-182.
- BULPITT, H. and MARTIN, P. J. (2005). ‘Learning about Reflection from the Student’, *Active Learning in Higher Education* 6 (3): 207-217.
- BURR, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- BUTIN, D. W. (2003). ‘Of What Use Is it? Multiple Conceptualizations of Service-Learning within Education’, *Teachers College Record* 105 (9): 1674-1692.
- (2005). ‘Preface: Disturbing Normalizations of Service-Learning’, en Butin, D.W. (ed.) *Service-Learning in Higher Education. Critical Issues and Directions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. vii-xx.
- (2010). *Service-Learning in Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- CAMPBELL, J. (1993). *The Hero with a Thousand Faces*. London: Fontana.
- CARON, B., GENEREUX, D.P. and HUNTSBERGER, B. (1999). *Service Matters: The Engaged Campus*. Providence, RI: Campus Compact.
- CARROLL, L. (1993). *Alice’s Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*. Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited.
- CBI (2009). *Future Fit. Preparing Graduates for the World of Work*. London: CBI.
- CHADWICK, A. and HEFFERNAN, R. (2003). *The New Labour Reader*. Cambridge: Polity Press.
- CHISHOLM, L. A. (2000). *Charting a Hero’s Journey*. New York: International Partnership for Service-Learning.
- CIPOLLE, S. B. (2010). *Service-Learning and Social Justice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, Inc.
- CLAYTON, P. H., BRINGLE, R. G., SENOR, B., HUQ, J. and MORRISON, M. (2010). ‘Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational’, *Michigan Journal of Community Service Learning* (Spring): 5-22.
- Cmnd Paper (1942). *Social Insurance and Allied Services*. London: HMSO.
- COLE, M., JOHN-STEINER, V., SCRIBNER, S. and SOUBERNE, E. (eds.) (1978). *Vygotsky, L.S. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CONGREVE, W. (1971). *The Way of the World*. London: Ernest Benn Limited.
- COOK-SATHER, A., BOVILL, C. and FELTEN, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- COOKS, L. and SCHARRER, E. (2006). ‘Assessing Learning in the Community Service Learning: A Social Approach’, *Michigan Journal of Community Service Learning* (Fall): 44-55.
- CRANTON, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformational Learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- (2002). ‘Teaching for Transformation’, *New Directions for Adult and Continuing Education* 93 (Spring): 63-71.

- (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass; Second Edition.
- CREME, P. (2005). 'Should Student Learning Journals be Assessed?' *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30(3): 287-296.
- DAIGRE, E. (2000). 'Toward a Critical Service-Learning Pedagogy: A Freirean Approach to Civic Literacy', *Academic Exchange* (Winter): 6-14.
- DAVIS, A. (1988). En Yancy, G. (ed.) *African-American Philosophers*. New York: Routledge.
- DAVIS, C., COOMBS, O., DARRAGH, U., O'CONNOR, B. and O'DONNELL, F. (2014). 'Should Student Led Service Learning Be an Integral Part of the University?', Glasgow: Presentation at the 7th Annual University of Glasgow Learning and Teaching Conference, 10 April 2014.
- DAWSON, J. (2003). 'Reflectivity, Creativity, and the Space for Silence', *Reflective Practice* 4 (1): 33-39.
- DEELEY, S. J. (2004). 'The Impact of Experience', en Tonkin, H. (ed.) *Service-Learning across Cultures*. New York: International Partnership for Service-Learning and Leadership.
- (2007). 'Understanding the Effects of Service-Learning on Students in Higher Education', University of Glasgow: unpublished dissertation for MEd (Academic Practice).
- (2010). 'Service-Learning: Thinking Outside the Box', *Active Learning in Higher Education* 11 (1): 43-53, <http://alh.sagepub.com/content/11/1/43> [Consulta 30 junio 2016]
- (2013). *Co-Assessment and Service-Learning*. Unpublished presentation paper: 4th Asia-Pacific Conference on Service-Learning, Lingnan University, Hong Kong, 4-7 June, 2013.
- (2014) 'Summative Co-assessment: A Deep Learning Approach to Enhancing Employability Skills and Attributes', *Active Learning in Higher Education* 15 (1): 39-51, [http://alh.sagepub.com/content/15/1/39](http://alh.sagepub.com/content/15/1/39.abstract).abstract [Consulta 30 junio 2016]
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan. (Trad. esp.: *Democracia y educación*. Madrid: Popular, 2009).
- (1927). *The Public and Its Problems*. Chicago, IL: Swallow Press, Inc. (Trad. esp.: *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata, 2004).
- (1933). *How We Think*. New York: Houghton Mifflin Company. (Trad. esp.: *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 2007).
- (1938). *Experience and Education*. London: Macmillan. (Trad. esp.: *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004).
- DICKENS, C. (1854). *Hard Times*. London: Nelson and Sons Ltd. (Trad. esp.: *Tiempos difíciles*. Barcelona: Ediciones Folio, 2002).
- DIMITROV, G. and BOYADJIEVA, P. (2009). 'Citizenship Education as an Instrument for Strengthening the State's Supremacy: An Apparent Paradox?', *Citizenship Studies* 13 (2): 153-169.
- DOCHY, F., SEGERS, M. and SLUIJSMANS, D. (1999). 'The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: A Review', *Studies in Higher Education* 24 (3): 331-350.
- DONNISON, D. (1991). *A Radical Agenda: After the New Right and the Old Left*. London: Rivers Oram Press.
- DREUTH, L. and DREUTH-FEWELL, M. (2002). 'A Model of Student Learning in Community Service Field Placements', *Active Learning in Higher Education* 3 (3): 251-264.
- DRISCOLL, A., HOLLAND, B., GELMON, S. and KERRIGAN, S. (1996). 'An Assessment Model for Service-Learning: Comprehensive Case Studies of Impact on Faculty, Students, Community, and Institution', *Michigan Journal of Community Service Learning*, 66-71.
- Education for Citizenship in Scotland (2002)
- ELLIOTT-KEMP, J. and ROGERS, C. (1982). *The Effective Teacher: A Person-Centred Development Guide*. Sheffield: Pavic Publications.
- ENGLISH, L. M. (2001). 'Ethical Concerns Relating to Journal Writing', *New Directions for Adult and Continuing Education* 90 (Summer): 27-35.
- ENOS, S. and TROPPE, M. (1996). 'Curricular Models for Service Learning', *Metropolitan Universities: An International Forum: Service Learning* 7 (1): 71-84.
- EYLER, J. S. (2000) 'What Do We Most Need to Know About the Impact of Service-Learning on Student

- Learning?', *Michigan Journal of Community Service Learning* 7: 11-17.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement. Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. London: RoutledgeFalmer.
- FITZPATRICK, T. (2005). *New Theories of Welfare*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- FLANAGAN, J. C. (1954). 'The Critical Incident Technique', *Psychological Bulletin* 51(4): 327-358.
- FOOK, J. and GARDNER, F. (2007). *Practising Critical Reflection*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- FRANSELLA, F. (1970). '... And Then There Was One', en Bannister, D. (ed.) *Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press, pp. 63-89.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin. (Trad. esp.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2012).
- (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- (1985). *The Politics of Education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey. (Trad. esp.: *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós, 2001).
- (2000). *Cultural Action for Freedom*. Boston: Harvard Educational Series.
- FROMM, E. (1968). *The Revolution of Hope*. New York: Harper & Row.
- (1978). *To Have or to Be?* London: Jonathan Cape.
- FURCO, A. (2003). 'Issues of Definition and Program Diversity in the Study of Service-Learning', en Billig S.H. and Waterman, A.S. (eds.) *Studying Service-Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, pp. 13-33.
- GELTER, H. (2003). 'Why Is Reflective Thinking Uncommon?', *Reflective Practice* 4 (3): 337-344.
- GIFFORD, C. (2004). 'National and Post-national Dimensions of Citizenship Education in the UK', *Citizenship Studies* 8 (2): 145-158.
- GILES, D. E. and EYLER, J. (1994a). 'The Impact of a College Community Service Laboratory on Students' Personal, Social, and Cognitive Outcomes', *Journal of Adolescence* 17 (4): 327-339.
- (1994b). 'The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey', *Michigan Journal of Community Service Learning* 1 (1): 77-85.
- (1998). 'A Service Learning Research Agenda for the Next Five Years', *New Directions for Teaching and Learning* 73 (Spring): 65-72.
- GILL, S. (2014). 'Mapping the Field of Critical Narrative', en Goodson, I. and Gill, S. (eds.) *Critical Narrative as Pedagogy* London: Bloomsbury Academic, pp. 13-37.
- GRABOVE, V. (1997). 'The Many Facets of Transformative Learning Theory and Practice', *New Directions for Adult and Continuing Education* 74 (Summer): 89-96.
- GRAMSCI, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks* London: Lawrence and Wishart. (Trad. esp.: *Antonio Gramsci: cuadernos de la cárcel*. Barcelona: Magisterio, 1978).
- GRAY, D. (2001). *A Briefing on Work-Based Learning*. York: LTSN Generic Centre, Assessment Series No.11.
- GREENWOOD, J. and ROBINS, L. (2002). 'Citizenship Tests and Education: Embedding a Concept', *Parliamentary Affairs* 55: 505-522.
- GRENFELL, M. and JAMES, D. (1998). *Bourdieu and Education*. London: Falmer Press.
- HABERMAS, J. (1987). *Knowledge and Human Interests*. Cambridge: Polity Press.
- HALONEN, J. S. (1995). 'Demystifying Critical Thinking', *Teaching of Psychology* 22(1): 75-81.
- HART, M. U. (1990). 'Liberation through Consciousness Raising', en Mezirow, J., and Associates (eds.) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- HART, T. (2008). 'Interiority and Education: Exploring the Neurophenomenology of Contemplation and Its Potential Role in Learning', *Journal of Transformative Education* 6: 235-250.
- HARVEY, L., and KNIGHT, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- HAY, D. B. and KINCHIN, I. M. (2006). 'Using Concept Maps to Reveal Conceptual Typologies', *Education and Training* 48 (2/3): 127-142.
- HAYES, E. and CUBAN, S. (1997). 'Border Pedagogy: A Critical Framework for Service-Learning', *Michigan*

- Journal of Community Service Learning* (Fall): 72-80.
- HEIDEGGER, M. (1968). *What Is Called Thinking?* New York: Harper & Row.
- HERON, J. (1988). 'Assessment Revisited', en Boud, D. (ed.) *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page; Second Edition, pp. 77-90.
- HETTICH, P. (1976). 'The Journal: An Autobiographical Approach to Learning', *Teaching of Psychology* 3 (2): 60-63.
- HICKSON, H. (2011). 'Critical Reflection: Reflecting on Learning to Be Reflective', *Reflective Practice* 12 (6): 829-839.
- HIEMSTRA, R. (2001). 'Uses and Benefits of Journal Writing', *New Directions for Adult and Continuing Education* 90 (Summer): 19-26.
- HINCHLIFFE, G. and JOLLY, A. (2011). 'Graduate Identity and Employability', *British Educational Research Journal* 37 (4): 563-584.
- HIRSI ALI, A. (2008). *Infidel*. London: Simon & Schuster.
- HODGSON, S. H. (1878). *The Philosophy of Reflection*. London: Longmans, Green, and Co.
- HOLLANDER, E. and HARTLEY, M. (2003). 'Civic Renewal: A Powerful Framework for Advancing Service-Learning', en Jacoby, B., and Associates (eds.) *Building Partnerships for Service-Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 289-313.
- HOOKS, B. (1995). *Killing Rage. Ending Racism*. New York: Henry Holt and Co.
- (2003). *Teaching Community*. London: Routledge.
- (2009). 'Confronting Class in the Classroom', en Darder, A., Baltodano, M., and Torres, R.D. (eds.) *The Critical Pedagogy Reader*. London: RoutledgeFalmer, pp. 135-141.
- HORKHEIMER, M. (1995). *Critical Theory. Selected Essays*. New York: Continuum.
- HOWARD, J. (2003). 'Service-Learning Research: Foundational Issues', en Billig, S. H. and Waterman, A. S. (eds) *Studying Service-Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- HUGHES, G. (2011). 'Towards a Personal Best: A Case for Introducing Ipsative Assessment in Higher Education', *Studies in Higher Education* 36 (3): 353-367.
- HUXLEY, A. (2005). *Brave New World*. London: Vintage.
- ILLERIS, K. (2003). 'Towards a Contemporary and Comprehensive Theory of Learning', *International Journal of Lifelong Education* 22(4): 396-406.
- (2004). 'Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory', *Journal of Transformative Education* 2: 79-89.
- ILLICH, I. (1971). *Deschooling Society*. London: Calder & Boyars. (Trad. esp.: *La sociedad desescolarizada*. Galicia: Asociación Cultural Brulot, 2011).
- JACOBY, B. (1996). 'Service-Learning in Today's Higher Education', en Jacoby, B., and Associates (eds.) *Service-Learning in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- (2003). *Building Partnerships for Service-Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- JACQUES, D. (2000). *Learning in Groups*. London: RoutledgeFalmer; Third Edition.
- JARVIS, P. (2001). 'Journal Writing in Higher Education', *New Directions for Adult and Continuing Education* 90 (Summer): 79-86.
- (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Learning*. London: Routledge.
- (2010). *Adult Education and Lifelong Learning*. London: Routledge; Fourth Edition.
- (2012a). 'Learning to Do: Learning Practice' Glasgow: University of Glasgow seminar presentation, 11 November 2010.
- (2012b). 'Learning from Everyday Life', en Jarvis, P. (ed.) *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge, pp. 19-30.
- JESSOP, T., MCNAB, N. and GUBBY, L. (2012). 'Mind the Gap: An Analysis of How Quality Assurance Processes Influence Programme Assessment Patterns', *Active Learning in Higher Education* 13 (2): 143-154.
- Johnson Foundation (1989). *Wingspread Special Report*. Wisconsin, U.S.A.
- JONES, S. R. (2002). 'The Underside of Service Learning', *About Campus* (September/October): 10-15.

- JONES, S., GILBRIDE-BROWN, J. and GASIORSKI, A. (2005). 'Getting inside the "Underside" of Service-Learning: Student Resistance and Possibilities', en Butin, D. W. (ed.) *Service-Learning in Higher Education. Critical Issues and Directions*. Basingstoke: Palgrave.
- JUNG, C. G. (2002). *The Undiscovered Self*. Abingdon: Routledge Classics.
- KEARNEY, K. R. (2004). 'Students' Self-Assessment of Learning through Service-Learning', *American Journal of Pharmaceutical Education* 68 (1): Article 29, 1-13.
- KELLY, G. A. (1970). 'A Brief Introduction to Personal Construct Theory', en Bannister, D. (ed.) *Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press, pp. 1-29.
- KEMBER, D., JONES, A., LOKE, A., MCKAY, J., SINCLAIR, K., TSE, H., WEBB, C., WONG, F., WONG, M. and YEUNGE, E. (1999). 'Determining the Level of Reflective Thinking from Students' Written Journals Using a Coding Scheme Based on the Work of Mezirow', *International Journal of Lifelong Education* 18 (1): 18-30.
- KENDALL, J. C. and Associates (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service* Raleigh, NC: NSIEE Volume 1.
- KENWORTHY-U'REN, A. (2003). 'Teaching Ideas. Service Learning and Negotiation: Engaging Students in Real World Projects That Make a Difference', *Negotiation Journal* (January): 51-63.
- KERKA, S. (2002). *Journal Writing as an Adult Learning Tool*. Eric Digest No. 174 Columbus, OH: Eric Clearing House on Adult, Career, and Vocational Education.
- KING, P. M. (2000). 'Learning to Make Reflective Judgements', *New Directions for Teaching and Learning* 82: 15-26.
- KITCHENER, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- KITCHENER, K. S. and KING, P. M. (1990). 'The Reflective Judgment Model: Transforming Assumptions about Knowing', en Mezirow, J., and Associates (eds.) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 159-176.
- KNIGHT, P. (2006). 'Assessing Complex Achievements', en McNay, I. (ed.) *Beyond Mass Higher Education*. Maidenhead: Open University Press/SRHE and McGraw Hill Education, pp. 96-104.
- (2002). 'Summative Assessment in Higher Education: Practices in Disarray' *Studies in Higher Education* 27 (3): 275-286.
- KNIGHT, P. T. and YORKE, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Maidenhead: SRHE and Open University Press/McGraw-Hill Education.
- KNOWLES, M. (1968). 'Androgogy, Not Pedagogy', *Adult Leadership* 16 (10): 350-386.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- (1993). 'The Process of Experiential Learning', en Thorpe, M., Edwards, R., and Hanson, A. *Culture and Processes of Adult Learning* London: Routledge, pp. 138-156.
- KREBER, C. (2004). 'An Analysis of Two Models of Reflection and Their Implications for Educational Development', *International Journal for Academic Development* 9 (1): 29-49.
- Labour Party Manifesto (2005) [http://newsimg.bbc.co.uk/1/shared/bsp/hi/pdfs/LAB\\_uk\\_manifesto.pdf](http://newsimg.bbc.co.uk/1/shared/bsp/hi/pdfs/LAB_uk_manifesto.pdf) [Consulta 30 junio 2016]
- LALLY, C.G. (2001). 'Service/Community Learning and Foreign Language Teaching Methods', *Active Learning in Higher Education* 2 (1): 53-64.
- LANGSTRAAT, L. and BOWDON, M. (2011). 'Service-Learning and Critical Emotion Studies: On the Perils of Empathy and the Politics of Compassion', *Michigan Journal of Community Service Learning* 17 (2): 5-14.
- LAWRENCE, D. H. (1971). *Fantasia of the Unconscious and Psychoanalysis and the Unconscious*. Harmondsworth: Penguin.
- LISMAN, C. D. (1998). *Toward a Civil Society*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- LIU, G. (1995) 'Knowledge, Foundations, and Discourse: Philosophical Support for Service-Learning', *Michigan Journal of Community Service Learning* (Fall): 5-18.
- LUKÁCS, G. (1971). *History and Class Consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press. (Trad. esp.: *Historia y consciencia de clase*. Barcelona: Orbis, 1985).

- MABRY, J. B. (1998). 'Pedagogical Variations in Service-Learning and Student Outcomes: How Time, Contact, and Reflection Matter', *Michigan Journal of Community Service Learning* (Fall): 32-47.
- MCFARLANE, B. (2005). 'The Disengaged Academic: The Retreat from Citizenship', *Higher Education Quarterly* 59 (4): 296-312.
- MACKAY, C. (1995). *Extraordinary Popular Delusions and the Madness of Crowds Ware*. Hertfordshire: Wordsworth Editions Ltd.
- MANNION, G. (2001). 'Journal Writing and Learning: Reading between the Structural, Hobmic, and Post-Structural Lines', *Studies in Continuing Education* 23 (1): 95-115.
- MARTON, F. and SALJO, R. (1984). 'Approaches to Learning', en Marton, F., Hounsell, D., and Entwistle, N. (eds.) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, pp. 36-55.
- MATTHEWS, A. (2005). 'Mainstreaming Transformative Teaching', en Tripp, P. and Muzzin, L. (eds.) *Teaching as Activism. Equity Meets Environmentalism*. London: McGill-Queen's University Press, pp. 95-105.
- MCALPINE, L. (2004). 'Designing Learning as Well as Teaching', *Active Learning in Higher Education* 5 (2): 119-134.
- MCDRURY, J. and ALTERIO, M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education*. London: Kogan Page.
- MCEWEN, M. K. (1996). 'Enhancing Student Learning and Development through Service-Learning', en Jacoby, B., and Associates (eds.) *Service-Learning in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 53-91.
- MCHATTON, P. A., THOMAS, D. and LEHMAN, K. (2006). 'Lessons Learned in Service-Learning: Personnel Preparation through Community Action', *Mentoring and Tutoring* 14 (1): 67-79.
- MCLAREN, P. (2003). 'Revolutionary Pedagogy in Post-revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education', en Darder, A., Baltodano, M., and Torres, R.D. (eds) *The Critical Pedagogy Reader*. London: RoutledgeFalmer, pp. 151-184.
- MCMAHON, T. (1999). 'Using Negotiation in Summative Assessment to Encourage Critical Thinking', *Teaching in Higher Education* 4 (4): 549-554.
- MENDEL-REYES, M. (1998). 'A Pedagogy for Citizenship: Service Learning and Democratic Education', *New Directions for Teaching and Learning* 73 (Spring): 31-38.
- MERRIAM, S. B., CAFFARELLA, R. S. and BAUMGARTER, L. M. (2007). *Learning in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MEYERS, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. MEZIROW, J. (1978). 'Perspective Transformation', *Adult Education* 28 (2): 100-110.
- (1981). 'A Critical Theory of Adult Learning and Education', *Adult Education Quarterly* 32 (1): 3-24.
- (1990). 'How Critical Reflection Triggers Transformative Learning', en Mezirow, J., and Associates (eds.) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 1-20.
- (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- (1994). 'Understanding Transformation Theory', *Adult Education Quarterly*. 44 (4): 222-232.
- (1997). 'Transformative Learning: Theory to Practice', *New Directions for Adult and Continuing Education* 74 (Summer) 5-12.
- (1998). 'On Critical Reflection', *Adult Education Quarterly* 48 (3): 185-198.
- (2000). 'Learning to Think Like an Adult', en Mezirow, J. and Associates (eds.) *Learning as Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 3-33.
- (2009). 'An Overview of Transformative Learning', en Illeris, K. (ed.) *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge, pp. 90-105.
- MILLER, J. (1994). 'Linking Traditional and Service Learning Courses: Outcome Evaluations Utilizing Two Pedagogically Distinct Models', *Michigan Journal of Community Service Learning* 1 (1): 29-36.
- MILLER, K. K., YEN, S. C. and MERINO, N. (2002). 'Service-Learning and Academic Outcomes in an Undergraduate Child Development Course', en Furco, A., and Billig, S.H. (eds.) *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 199-213.
- MILLS, C. W. (1956). *The Power Elite*. Oxford: Oxford University Press.

- MINTZ, S. D. and HESSER, G. W. (1996). 'Principles of Good Practice in Service-Learning', en Jacoby, B., and Associates (eds). *Service-Learning in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 26-52.
- MITCHELL, T. D. (2008). 'Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models', *Michigan Journal of Community Service Learning* (Spring): 50-65.
- MOELY, B. E., FURCO, A. and REED, J. (2008). 'Charity and Social Change: The Impact of Individual Preferences on Service-Learning Outcomes', *Michigan Journal of Community Service Learning* (Fall): 37-48.
- MOON, J. (2006). *Learning Journals*. Abingdon: Routledge; Second Edition.
- NĀRADA, M. T. (1975). *A Manual of Abhidhamma*. Kandy, Sri Lanka: Buddhist Publication Society.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). *Higher Education in the Learning Society*. London: NICHE.
- NEWTON, J. (2004). 'Learning to reflect: A Journey', *Reflective Practice* 5 (2): 155-166.
- NICOL, D. J. and MCFARLANE-DICK, D. (2006). 'Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice', *Studies in Higher Education* 31 (2): 199-218.
- OED (1979). *The Compact Edition of the Oxford English Dictionary*. London: Book Club Associates.
- PERRY, W. G. Jr. (1999). *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- PETERS, R. S. (1967). *The Concept of Education*. London: Routledge.
- PICKFORD, R. and BROWN, S. (2006). *Assessing Skills and Practice*. London: Routledge.
- PIPER, B., DEYOUNG, M. and LANSAM, G. D. (2000). 'Student Perceptions of a Service-Learning Experience', *American Journal of Pharmaceutical Education* 64: 159-165.
- PORTER HONNET, E. and POULSEN, S. J. (1989). Principles of Good Practice for Combining Service and Learning. Wingspread Special Report Racine, WI: Johnson Foundation.
- POWELL, J. P. (1985) 'Autobiographical Learning', en Boud, D., Keogh, R., and Walker, D. (eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, pp. 41-51.
- PRICE, M., CARROLL, J., O'DONOVAN, B. and RUST, C. (2010). 'If I was Going There I Wouldn't Start from Here: A Critical Commentary on Current Assessment Practice', *Assessment and Evaluation in Higher Education* 36 (4): 479-492.
- PRITCHARD, I. A. (2001). 'Community Service and Service-Learning in America', en Furco, A. and Billig, S. H. (eds.) *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 3-21.
- PUSCH, M. (2004). 'A Cross-Cultural Perspective', en Tonkin, H. (ed.) *Service-Learning across Cultures: Promise and Achievement*. New York: International Partnership for Service-Learning and Leadership, pp. 103-129.
- PUTNAM, R. (2000). *Bowling Alone*. New York: Simon & Schuster.
- (1995). 'Bowling Alone: America's Declining Social Capital. An Interview with Robert Putnam', *Journal of Democracy* 6 (1): 65-78.
- QCA Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: QCA.
- QUIROGA, D. (2004). 'Beyond the Comfort Zone', en Tonkin, H. (ed.) *Service-Learning across Cultures: Promise and Achievement*. New York: The International Partnership for Service-Learning and Leadership, pp. 131-145.
- RACE, P. (2001). *A Briefing on Self Peer and Group Assessment*. York: LTSN Generic Centre.
- RAINER, T. (1978). *The New Diary*. Los Angeles, CA: J. P. Tarcher, Inc.
- Report of the Commission on Citizenship (1990) London: HMSO.
- RHOADS, R. A. (2000). 'Democratic Citizenship and Service-Learning: Advancing the Caring Self', *New Directions for Teaching and Learning* 82: 37-44.
- ROCHA, C. J. (2000). 'Evaluating Experiential Teaching Methods in a Policy Practice Course: The Case for Service-Learning to Increase Political Participation', *Journal of Social Work Education* 36 (1): 53-63.
- ROGERS, C. (1961). *On Becoming a Person*. London: Constable and Robinson. (Trad. esp.: *El proceso de*

- convertirse en persona*. Barcelona: Paidós, 2001).
- (1969). *Freedom to Learn* Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- ROGERS, C. and FREIBERG, H. J. (1994). *Freedom to Learn*. New York: Macmillan.
- ROTENSTREICH, N. (1985). *Reflection and Action*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- RUBIN, S. (2000). 'Developing Community through Experiential Education', *New Directions for Higher Education* 109 (Spring): 43-50.
- RUSSELL, T. (2005). 'Can Reflective Practice Be Taught?' *Reflective Practice* 6 (2): 199-204.
- RUST, C. (2007). 'Towards a Scholarship of Assessment', *Assessment and Evaluation in Higher Education* 32 (2): 229-237.
- SADLER, D. R. (2010). 'Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal', *Assessment and Evaluation in Higher Education* 35(5): 535-550.
- SAMUELS, M. and BETTS, J. (2007). 'Crossing the Threshold from Description to Deconstruction and Reconstruction: Using Self-Assessment to Deepen Reflection', *Reflective Practice* 8 (2): 269-283.
- SANGHERA, J. (2007). *Shame*. London: Hodder & Stoughton.
- SCHON, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. (Trad. esp.: *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992).
- (1991). *The Reflective Practitioner* Avebury: Ashgate. (Trad. esp.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998).
- SCOTT, N. and SEGLOW, J. (2007). *Altruism*. Maidenhead: Open University Press/Mc-Graw-Hill Education.
- SEMINO, E. (2014). 'Metaphor in End of Life Care'. Glasgow: University of Glasgow seminar presentation, 23 January 2014.
- SHAKESPEARE, W. (1967). *Romeo and Juliet*. Harmondsworth: Penguin.
- SHOR, I. (1987). *Critical Teaching and Everyday Life*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- (1992). *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- SIEGAL, M. J. (2004). 'Making the Strange Familiar: Dealing with Ambiguity', en Tonkin, H. (ed.) *Service-Learning across Cultures: Promise and Achievement*. New York: The International Partnership for Service-Learning and Leadership, pp. 147-162.
- SIGMON, R. L. (1990). 'Service-Learning: Three Principles', en Kendall, J. C. and Associates (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service*. Raleigh, NC: NSIEE Volume 1, pp. 56-64.
- SILVERMAN, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage; Second Edition.
- SMITH, C. and SQUIRE, F. (2007). 'Narrative Perspectives: Two Reflections from a Continuum of Experience', *Reflective Practice* 8 (3): 375-386.
- SOUTHERN, N. L. (2007). 'Mentoring for Transformative Learning: The Importance of Relationship in Creating Learning Communities of Care', *Journal of Transformative Education* 5 (3): 329-338.
- SPARK, M. (1965). *The Prime of Miss Jean Brodie*. Harmondsworth: Penguin.
- SPRING, J. (1975). *A Primer of Libertarian Education*. New York: Free Life Editions.
- STANTON, T. K. (1990a). 'Service Learning: Groping toward a Definition', en Kendall, J. C. and Associates (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service*. Raleigh, NC: NSIEE Volume 1, pp. 65-67.
- (1990b). 'Liberal Arts, Experiential Learning and Public Service: Necessary Ingredients for Socially Responsible Undergraduate Education', en Kendall, J. C. and Associates (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service*. Raleigh, NC: NSIEE Volume 1, pp. 175-189.
- STARK, E. (2007). *Coercive Control*. Oxford: Oxford University Press.
- STEFANI, L. A. J. (1994). 'Peer, Self and Tutor Assessment: Relative Reliabilities', *Studies in Higher Education* 19 (1): 69-75.
- TAN, K. (2007). 'Conceptions of Self-Assessment', en Boud, D., and Falchikov, N. (eds.) *Rethinking Assessment in Higher Education*. London: Routledge, pp. 114-127.

- TARAS, M. (2003). 'To Feedback or Not to Feedback in Student Self-Assessment', *Assessment and Evaluation in Higher Education* 28 (5): 549-565.
- TAYLOR, E. W. (2001). 'Transformative Learning Theory: A Neurobiological Perspective of the Role of Emotions and Unconscious Ways of Knowing', *International Journal of Lifelong Education* 20 (3): 218-236.
- The Dalai Lama (2002). *An Open Heart* London: Hodder and Stoughton.
- The Guardian* (2008). Obituary: Michael White, June 17.
- THORPE, K. (2004). 'Reflective Learning Journals: from Concept to Practice', *Reflective Practice* 5(3): 327-343.
- TONKIN, H. (1998). *Service Learning: Making Education More Meaningful Wingspread*. Wisconsin: 'International Service Learning: Constructing the World Anew'.
- (ed.) (2004). *Service-Learning across Cultures: Promise and Achievement*. New York: IPS-L.
- TOOLE, J. C. (2001). 'Civil Society, Social Trust and the Implementation of Service-Learning', en Furco, A., and Billig, S.H. (eds.) *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 53-81.
- TRIPP, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching*. London: Routledge.
- VAN MANEN, J. (1977). 'Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical', *Curriculum Inquiry* 6: 205-208.
- VERNON, A. and WARD, K. (1999). 'Campus and Community Partnerships: Assessing Impacts and Strengthening Connections', *Michigan Journal of Community Service Learning* 6: 30-37.
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Hanfmann, E. and Vakar, G. Cambridge, MA: MIT Press. (Trad. esp.: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995).
- (1978) *Mind in Society*. Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., and Souberman, E. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WARREN, J. L. (2012). 'Does Service-Learning Increase Student Learning?: A Meta-Analysis', *Michigan Journal of Community Service Learning* 18 (2): 56-61.
- WEIGERT, K. M. (1998) 'Academic Service Learning: Its Meaning and Relevance', en *New Directions for Teaching and Learning* 73 (Spring): 3-10, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- WEIL, S. W. and McGill, I. (eds.) (1989). *Making Sense of Experiential Learning Milton*. Keynes: SRHE and Open University Press.
- WILHELMSON, L. (2002). 'On the Theory of Transformative Learning', en Bron, A., and Schemann, M. (eds.) *Social Science Theories in Adult Education Research* 3 London: Transaction Publishers, pp. 180-210.
- X, MALCOLM with HALEY, A. (1968). *The Autobiography of Malcolm X*. London: Penguin.
- YORKE, M. (2011). 'Summative Assessment: Dealing with the 'Measurement Fallacy'', *Studies in Higher Education* 36 (3): 251-273.

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

*TÍTULOS PUBLICADOS*

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle.*
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (Coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BLACKSHIELDS, D., CRONIN, J. G. R., HIGGS, B., KILCOMMIMS, S., MCCARTHY, M. y RYAN, A. (Coords.): *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.*
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La Internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R.: *Evaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.*
- DEELEY, S. J.: *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica.*
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES.*
- EXLEY, K. y DENNICK, R.: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos.*
- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve*

*historia del Management.*

- FUREDI, F.: *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización.*
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M.<sup>a</sup>: *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.*
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.*
- JARVIS, P.: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.*
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición.*
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia.*
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.*
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.*
- MACFARLANE, B.: *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior.*
- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES.*
- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad.*
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en ES.*
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos.*
- PRIETO, A.: *Flipped Learning. Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso.*
- PRIETO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.*
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M.<sup>a</sup> S. (Edits.): *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en ES.*
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M.<sup>a</sup> (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias.*
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior.*  
– *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior.*
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en ES.*
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup> P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de*

*evaluación en ES.*

- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.<sup>a</sup> L.: *Competencias cognitivas en ES.*
- VILLARDÓN-GALLEGO, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo.*
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES.*
- ZABALZA, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*
  - *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.*
  - *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.*
- ZABALZA, M. A y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.<sup>a</sup> A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias.*

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2018  
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España  
[www.narceaediciones.es](http://www.narceaediciones.es)

© Palgrave Macmillan, a division of Macmillan Publishers Limited  
Título original: *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*

Traducción: Sara Alcina Zayas

ISBN papel: 978-84-277-2212-5  
ISBN ePdf: 978-84-277-2213-2  
ISBN ePub: 978-84-277-2214-9

Todos los derechos reservados

*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.*

Sobre enlaces a páginas web

*Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.*



universitaria

# FLIPPED LEARNING

Aplicar el Modelo de  
Aprendizaje Inverso



Alfredo **PRIETO MARTÍN**

narcea

# Flipped learning

Prieto Martín, Alfredo

9788427723481

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Aporta al profesorado todos los conocimientos y estrategias que necesita adquirir para llevar a cabo con éxito el modelo de aprendizaje inverso (flipped learning) que tan buenos resultados está dando a miles de profesores de todos los niveles educativos en el mundo. El libro es un manual de ayuda para docentes que quieren empezar a implementar metodologías de aula inversa en sus asignaturas. Aporta conocimientos básicos sobre el modelo de aprendizaje inverso, así como información relevante sobre las distintas metodologías y herramientas tecnológicas que pueden usarse en distintas asignaturas y áreas de conocimiento. Especialmente útiles son los capítulos en los que se explica cómo implementar las distintas metodologías de fomento del estudio previo (Just-in-Time Teaching, Peer Instruction, Team Based Learning y PEPEOLA) y cómo lograr motivar a los alumnos a realizar el estudio previo mediante técnicas de marketing del modelo y de gamificación. También es de gran utilidad el capítulo sobre cómo analizar las respuestas de los alumnos tras la interacción con los materiales, a fin de conocer cuáles son sus intereses y dificultades reales; en el libro se muestran diversos modos de aprovechar este feedforward procedente de los alumnos para replantear las clases, teniendo en cuenta sus intereses y dificultades, proporcionándoles así el feedback que más necesitan. Finalmente, el libro presenta también resultados de experiencias de este modelo, llevadas a cabo con éxito en varias asignaturas universitarias de distintos grados.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

# DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

MIGUEL A. ZABALZA



narcea

# Diseño y desarrollo curricular

Zabalza, Miguel Ángel

9788427722798

312 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Este libro, que está cuidadosamente pensado para los docentes, entiende la figura del profesor y su tarea como un compromiso tanto con lo educativo como con la técnica didáctica. La idea de un desarrollo curricular centrado en la escuela, ha sido el leitmotiv de la obra. El profesor no puede ya trabajar solo, desconectado de sus colegas. Aunque suponga esfuerzo organizativo, ideológico (y hasta económico), es preciso romper la inercia para construir una 'nueva escuela'.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

MERCEDES BLANCHARD y M<sup>a</sup> DOLORES MUZÁS

# LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

*Un marco metodológico clave  
para la innovación*



narcea

# Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes

9788427722101

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera ser innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles. Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje, por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad. La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

universitaria

**Didáctica  
universitaria  
en Entornos  
Virtuales**  
de Enseñanza-Aprendizaje



Guillermo BAUTISTA  
Federico BORGES  
Anna FORÉS

narcea

# Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje

Bautista, Guillermo

9788427721852

250 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra es un referente para los docentes que se inician en la formación en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje o para quienes deseen saber, de forma práctica, en qué consiste enseñar y aprender en un entorno virtual. El lector encontrará a lo largo de estas páginas, ideas y ejemplos para la acción formativa en línea, de forma que pueda comenzar a trabajar con buen pie en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. Quien ejerza docencia universitaria se beneficiará del recorrido que se hace aquí por los elementos fundamentales de la formación en un entorno virtual: el nuevo rol del estudiante y del docente, cómo se diseña y se lleva a cabo la acción formativa, cómo se puede evaluar y diferentes sugerencias de carácter innovador -tanto al hilo de los capítulos como en la relación final de anexos-, muy adecuadas para el nuevo modelo de Universidad que requiere el Espacio Europeo de Educación Superior.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

serie  
Educación Especial

M<sup>a</sup>T.Gómez  
Masdevall y V.Mir

---

# ALTas CapaCidadeS en NiñOs y NiñAs

---

DETECCIÓN  
IDENTIFICACIÓN e INTEGRACIÓN  
EN LA ESCUELA y EN LA FAMILIA

narcea

# Altas capacidades en niños y niñas

Mir, Victoria

9788427721715

152 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro presenta y estudia los aspectos básicos y más importantes sobre la personalidad de los niños-alumnos con altas capacidades. Estos alumnos presentan características varias y desconcertantes, pudiéndose mostrar retraídos o comunicativos en exceso, libres hasta parecer indisciplinados, indiferentes o emotivos, y creativos e individualistas para evitar aburrirse. La obra incluye un anexo en el que se ofrecen varios Cuestionarios, diferenciados por edades, para facilitar la detección, tratamiento e intervención de altas capacidades, desde la valoración de la familia, el educador y el propio alumno. Su lectura facilitará al profesorado y a las familias un trabajo en equipo, es decir, la cooperación necesaria de ambos; evitando que el aburrimiento se instale en sus alumnos e hijos, y procurando que estos logren una autoestima correcta y la capacidad de autogestionar sus propias capacidades.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

# Índice

Título	2
Índice	4
1. INTRODUCCIÓN	6
Antecedentes	6
Objetivos	7
Contenido del libro	8
Un “mapa de ruta de navegación”	9
Agradecimientos	12
2. CONTEXTUALIZANDO EL APRENDIZAJE-SERVICIO	13
Contexto histórico	15
Definiciones de aprendizaje-servicio	20
Características del aprendizaje-servicio	22
Principios del aprendizaje-servicio	24
Resultados o efectos del aprendizaje servicio	25
Conclusión y resumen del capítulo	29
3. PARADIGMA TEÓRICO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO	31
Creación de sentido	32
Constructivismo social o socioconstruccionismo	36
Aprendizaje colaborativo	38
El aprendizaje experiencia	44
El aprendizaje en personas adultas	48
Conclusión y resumen del capítulo	51
4. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN TANTO QUE PEDAGOGÍA CRÍTICA	53
Teoría crítica	55
Pedagogía crítica	58
Concienciación o concientización	60
El aprendizaje transformador o transformativo	69
El aprendizaje transformador o transformativo	71
El aprendizaje-servicio, una pedagogía crítica	72
Conclusión y resumen del capítulo	73
5. REFLEXIÓN CRÍTICA	75

Pensamiento crítico	76
Reflexión crítica	77
Un modelo de facilitación para la reflexión crítica	80
Resultados potenciales o efectos de la reflexión crítica	86
La reflexión crítica y el aprendizaje-servicio	90
Conclusión y resumen del capítulo	93
<b>6. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO</b>	<b>95</b>
Sentido de la escritura académica para el aprendizaje y la evaluación	98
Redacción de incidentes críticos	101
Dos ejemplos de incidentes críticos	104
Los diarios reflexivos	108
Un modelo de “entrada” del diario	110
Ejemplos de diarios de los alumnos	112
El aprendizaje y los diarios	121
La evaluación y los diarios	123
Conclusión y resumen del capítulo	125
<b>7. REFLEXIONES DURANTE LA EVALUACIÓN Y EN TORNO A LA MISMA</b>	<b>127</b>
Evaluación:	128
Feedback	130
Autoevaluación	130
Coevaluación	131
Descripción de una investigación sobre la evaluación en el aprendizaje-servicio	133
Conclusión y resumen del capítulo	147
<b>8. CONCLUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES</b>	<b>149</b>
Un análisis teórico en profundidad del aprendizaje-servicio	149
Análisis sumario del aprendizaje-servicio	150
Evaluación crítica del aprendizaje-servicio	156
Reflexión final	159
<b>Bibliografía</b>	<b>161</b>
<b>Página de créditos</b>	<b>175</b>

