

# Aprendizaje servicio e inclusió social

#### © Autores y © Editores

José Luis Lalueza, Universitat Autònoma de Barcelona Esther Luna, Universitat de Barcelona Pilar Albertín Carbó, Universitat de Girona Marc Franco-Sola, Universitat Ramon Llull M. Concepció Torres, Universitat Rovira Virgili

#### Equipo de trabajo

La Red de Aprendizaje-Servicio de las Universidades Catalanas y la Asociación Catalana de Universidades Públicas.

#### Maquetación

Jordi Ribot (Nexe Impressions)

#### **ISBN**

978-84-09-44549-3

Primera edición, Octubre de 2022

Nota de la autoría sobre el lenguaje utilizado en esta Guía: Para la redacción de esta guía se ha hecho uso de una escritura inclusiva no sexista, optando, en caso que la redacción lo requiera, por el femenino

#### Contacto

@apsucat info@acup.cat

# Índice

Introducción	4
1. ¿De qué hablamos cuando decimos inclusión?	6
1.1 Diferencia entre inclusión e integración	6
1.2 El continuo inclusión-exclusión y su naturaleza dinámica, multifactorial y multidimensional	7
1.3 Conceptos a desarrollar como prácticas de inclusión	8
2. ¿Por qué ApS para la inclusión social?	16
2.1 Sentimiento de pertenencia	17
2.2 Reconocimiento	17
2.3 Lucha contra la invisibilidad	18
2.4 Juicio crítico	21
3. ¿Cómo aprende el alumnado a través de la su participación en proyectos de ApS para la inclusión?	23
3.1 El ApS como cruce de fronteras	23
3.2 El logro de compromisos a través de programas para la inclusión social	27
3.3 Avaluació de l'impacte en l'alumnat	30
4. ¿Cómo impacta en el servicio? ¿Qué elementos tiene el profesorado para evaluar el impacto?	31
4.1 Destinatarios del impacto social	31
4.2 Revisión de los procesos de inclusión	32
4.3 El registro del servicio a través de los agentes implicados	33
4.4 Impacto social a través de la colaboración con las entidades	34
Peferencias hibliográficas	35

Agradecimientos a Anna Escofet por la revisión de esta guía

# Introducción

Esta guía nace después de la publicación de las otras cuatro guías relacionadas con el Aprendizaje-servicio (en adelante, ApS):

- » Guía 0: Hacer ApS en la universidad;
- » Guía 1: ApS y práctica reflexiva;
- » Guía 2: ApS y prácticas curriculares en los Grados de Educación;
- Guía 3: Profiguración, ApS y relaciones intergeneracionales.

El objetivo de esta nueva guía es abordar los procesos de inclusión a través del ApS, delimitando el concepto de inclusión, la pertenencia del ApS con esta finalidad, y sus efectos en el estudiantado y en las comunidades y servicios en que se desarrolla.

La incorporación del concepto inclusión ha emergido con fuerza en los últimos años dentro de los países con mayor desarrollo económico para hacer frente a los altos índices de exclusión, marginación y discriminación social y educativa presentes de manera sistémica, ya que ni el estado del bienestar, ni la educación han conseguido contribuir a superar las desigualdades, ni a reducir la brecha económica-social para convertirse en un motor de mayor equidad social.

De hecho, el concepto *inclusión* se construye a partir de la situación de exclusión en la que viven ciertos colectivos sociales. Gomà i Subirats (2005) explican que, en otros momentos históricos como durante las etapas centrales de la sociedad industrial, el colectivo sometido a relaciones de desigualdad y subordinación había adquirido subjetividad propia y, por tanto, capacidad de autoorganización social y política. Se había convertido en agente portador de un modelo alternativo, con potencial de superación de las relaciones de desigualdad vigentes, pero hoy en día, los colectivos marginados no conforman ningún sujeto homogéneo y articulado de cambio histórico, visible, y con capacidad de superación de la exclusión. De ahí que sea mucho más complicado generar procesos de movilización y definir una praxis superadora de la exclusión. Ante esta realidad social, los autores plantean la inclusividad como:

"un horizonte donde las personas puedan acceder a los mecanismos de desarrollo humano e inserción en redes sociales que les permitan desarrollar sus proyectos vitales, en condiciones de máxima libertad e igualdad, en ausencia de relaciones sociales de dominación, en un marco generador de autonomía y de reconocimiento de la diversidad" (pág. 63).

El reto hacia procesos de inclusión según Gomà i Subirats (2005) debe dirigirse y confrontar con a) una sociedad en la que interseccionan múltiples ejes de desigualdad (de género, etnicoculturales, digitales, familiares, relacionales, de edad, de clase social, entre otros); b) una sociedad de riesgos e incertidumbres que debe abordarse desde una individualidad con pocos vínculos y pocas estructuras colectivas, una sociedad de naturaleza líquida, y c) una sociedad donde tiende a predominar una nueva lógica de polarización en términos de dentro/

fuera, que implica para el nuevo conjunto de colectivos excluidos, la ruptura de ciertos parámetros básicos de integración social.

Esta guía pretende mostrar cómo el ApS puede convertirse en una herramienta de inclusión social, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿De qué hablamos cuando decimos inclusión? ¿Por qué ApS para la inclusión social? ¿Cómo aprende el alumnado a través de su participación en proyectos de ApS para la inclusión? ¿Cómo impacta en el servicio? ¿Qué elementos tenemos como docentes para evaluar el impacto? Asimismo, intentaremos utilizar casos donde se puedan visibilizar las respuestas a estos interrogantes.

# 1. ¿De qué hablamos cuando decimos inclusión?

## 1.1 Diferencia entre inclusión e integración

En ocasiones, se asimila la *inclusión* con la *integración*, pero estos términos corresponden a visiones diferentes. La integración pretende que las personas o los colectivos acepten y se adapten a las formas de vida y cultura de una sociedad que les marca el modelo a seguir y que es la que domina los recursos materiales y simbólicos. Así, por ejemplo, Blanco (2006), analizando el caso de los centros educativos muestra cómo algunos de estos han usado el modelo de la integración como propio de la educación especial, centrándose más en la atención *compensatoria* del alumnado individual que en modificar factores contextuales educativos que constriñen la participación y el aprendizaje. Este modelo compensatorio de educación especial condiciona ver al alumnado como una "persona que necesita ser integrada", con el fin de compensar un *déficit* personal o una situación *precaria* y así poder encajarlo en la estructura educativa preexistente. Por lo tanto, de esta manera no se ve al alumnado como un colectivo *diverso*, con diferentes capacidades y dificultades. Un cambio de paradigma hacia la inclusión, en cambio, debería contemplar una transformación de la estructura y organización escolar, considerando a todo el alumnado, así como a otros agentes educativos, valorando la diversidad de formas de ser y estar dentro de la práctica educativa. Esta idea constituye el núcleo principal de la inclusión.

Según Blanco (2006), la inclusión supone el trabajo para eliminar los contextos de *vulnerabilidad*, las estructuras de *desigualdad social* que han sido encarnadas por personas y colectivos. En el ejemplo de los centros educativos se trataría de promocionar una educación pertinente para todo el alumnado de acuerdo con su diversidad. La inclusión como derecho humano va en sintonía con la garantía de la equidad en educación, contra la discriminación y la segregación por diferencias individuales y, por tanto, la participación de todos y todas para construir la comunidad educativa. Es decir, la diversidad entre el profesorado, el alumnado, las familias u otros actores implicados. En la Tabla 1 se muestra una experiencia de ApS donde se trabaja desde la perspectiva de la diversidad funcional.

CASBA: Comercio Accesible Sin Barreras	
Descripciónn	El objetivo de la experiencia es mejorar la calidad de vida de las personas con movilidad reducida, favoreciendo su participación y autonomía. Estas personas viven en los barrios del casco antiguo que poseen características especialmente complicadas a nivel de acceso sin barreras arquitectónicas. El alumnado propone posibles soluciones a los problemas de accesibilidad a los comerciantes de la zona.
Servicio	Les persones destinatàries del Servicio han estat totes les persones que viuen, treballen o transiten pels barris de Sant Pere, Santa Caterina i La Ribera de Barcelona, per tant, no només les persones amb diversitat funcional, sinó que totes les persones es beneficien de l'accessibilitat física. A més a més, s'ha realitzat una tasca de divulgació i sensibilització que és útil i necessària en tots els àmbits de la societat. Ha tingut una important cobertura mediàtica. L'estudi de l'accessibilitat física del Casc Antic, si és degudament comunicat i gestionat, pot al mateix temps revertir en la millora de la mobilitat de totes les persones. Per això, un altre col·lectiu destinatari del projecte han estat els òrgans polítics i gestors de districte per tal que puguin prioritzar les actuacions d'accessibilitat identificades en el treball participatiu d'aquest projecte.
Aprendizaje	Desde el año 2013, la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), La Salle - Universidad Ramon Llull (URL) y la Universidad Internacional de Cataluña (UIC) llevan a cabo el Proyecto CASBA desde sus estudios de educación superior vinculados a la arquitectura y la ingeniería. Los conocimientos del alumnado deben propiciar la mejora de la accesibilidad de los barrios de la ciudad a través del estudio de la vía pública, los equipamientos y comercios de proximidad.
Para más información	https://ajuntament.barcelona.cat/accessible/es/impd/comercio-amigo-sin-bar-reras-casba i https://youtu.be/B5F4_DAZT3I [Consultados el 29/09/22]

Tabla 1. CASBA: Comercio Accesible Sin Barreras.

# 1.2 El continuo inclusión-exclusión y su naturaleza dinámica, multifactorial y multidimensional

A pesar de que *exclusión-inclusión* se plantean como términos excluyentes, la relación entre ambos no debería conceptualizarse como una dicotomía, sino como un proceso representado por un continuo a lo largo del cual las personas se situarán según sus circunstancias. La fórmula binaria exclusión-inclusión es demasiado rígida. Tanto la movilidad de un extremo a otro, como las múltiples dimensiones sociales en las que se puede participar o no, hacen de esta fórmula una simplificación excesiva que trivializa el objeto de las políticas sociales, distorsiona sus efectos e impide un diagnóstico adecuado de los problemas que se tratan (Mascareño y Carbajal, 2015; Contreras-Montero, 2020).

Por otro lado, el continuo exclusión-inclusión es un proceso estructural, multifactorial, multidimensional y dinámico que tiene que ver con transformaciones sistémicas y profundas de la educación, de la sociedad, y no con cambios parciales, superficiales o marginales (Martínez, 2014). De esta manera, encontramos correlaciones entre fracaso escolar, precariedad laboral, desprotección social, monoparentalidad, género y otros parámetros. O bien entre barrios que se han convertido en guetos, infravivienda, segregación étnica, pobreza y alta incidencia de enfermedades (Gomà y Subirach, 2005).

# 1.3 Conceptos a desarrollar como prácticas de inclusión

El marco teórico desde el que definimos el concepto de inclusión parte de perspectivas de género, interseccionales, decoloniales y transfeministas, considerando fundamentales las cuestiones que se muestran en la Figura 1.



Figura 1. Conceptos claves de inclusión social.

#### 1.3.1 Justicia social. Diversidad

La justicia social se entiende, por un lado, como redistribución de la riqueza, de los recursos materiales que permiten a las personas y los colectivos contar con las oportunidades idóneas y participar efectivamente de los contenidos, capacidades y formas de vida que hoy se consideran indispensables para vivir con dignidad la propia trayectoria vital en el presente y el futuro. Y por otro lado, como reconocimiento de la diversidad sexual y de género, étnica-racial, etaria, de clase social, corporal, entre otros. y, por tanto, de las necesidades de personas y colectivos atendiendo a criterios de equidad (Frazer, 2011). La diversidad debe considerarse como una característica interseccional, a celebrar como una forma de existir en el mundo con multiplicidad de formas de ser y estar y no como un reto de tolerancia hacia los demás o los que son diferentes a nosotros/as (Portocarrero y Larracoechea, 2016). En las siguientes Tablas se muestran ejemplos de ApS donde se trabaja la interculturalidad (Tabla 2) y el emprendimiento a través de las finanzas éticas (Tabla 3), ambas con colectivos en condiciones de vulnerabilidad.

Proyecto Rossinyol	
Descripción	Desde el año 2005, la Universidad de Girona (UdG) lleva a cabo el "Proyecto Rossinyol" donde el alumnado se forma para ser mentores de niños, niñas y jóvenes de origen extranjero en centros educativos cercanos al territorio de Girona, aportando así un refuerzo a las entidades y administraciones que trabajan para la atención a la ciudadanía recién llegada y la cohesión social. Durante la mentoría, el estudiantado universitario y personas recien llegadas comparten ratos de ocio donde unas y otras aprenden a ver el mundo de forma diferente. La finalidad del proyecto es favorecer la integración cultural, social y lingüística y el desarrollo personal y formativo del alumnado de origen extranjero, a la vez que se ofrece al estudiantado universitario de la UdG la oportunidad de colaborar en un proyecto social y solidario
Servicio	Las personas receptoras del servicio aprenden la lengua y la cultura catalana, del barrio y la ciudad de residencia, el incremento de la autoestima y la seguridad consigo mismas al tener una persona jóven y referente que se convierte en una puerta de entrada a ampliar su red de amistades. Asimismo, la experiencia ha demostrado que el estudiantado que recibe la mentoría nuevas habilidades sociales y un mayor interés por los estudios y su propia formación.
Aprendizaje	Entre los aprendizajes del alumnado universitario cabe destacar el conocimiento que reciben de otras culturas, la empatía por las personas que en un momento de sus vidas han pasado a ser migrantes, la deconstrucción de determinados prejuicios y estereotipos creciendo inversamente proporcional a los aprendizajes de determinadas habilidades sociales, como podrían ser, el descubrimiento de aspectos sobre su persona y la la auténtica ampliación del círculo de amistades.
Para más información	http://www.projecterossinyol.org/?lang=es y https://youtu.be/AdNht_NFqNA [Consultados el 29/09/22]

Tabla 2. Proyecto Rossinyol.

Emprender con Microfinanzas: Innovación Social desde la Universidad	
Descripción	Este proyecto está liderado desde la Universidad Pompeu Fabra (UPF) y pone al alumnado en contacto con realidades sociales vulnerables a las que atender desde el emprendimiento a través de las finanzas éticas. Desde el compromiso social, y en un contexto determinado, la Fundación Servei Solidari, pone en práctica habilidades del estudiantado para ayudar a emprendedores/as que tratan de sacar adelante un proyecto a través de microcréditos como una alternativa para la integración de personas con riesgo de exclusión social.
Servicio	El alumnado acompaña a través de la consultoría y desarrolla el plan de negocio que las personas emprendedoras desean llevar a cabo. La consultoría abarca la parte económico-financiera y el plan de negocio. También se asesora a la entidad colaboradora en el desarrollo de la herramienta de soporte que requiere la gestión de un plan de negocio. Otro grupo de estudiantes realiza un trabajo en el que se analizan las estrategias empresariales de las organizaciones dedicadas a las finanzas éticas.
Aprendizaje	<ul> <li>Los aprendizajes alcanzados son los siguientes:</li> <li>Toma de conciencia de una realidad social distinta respecto a la que está acostumbrado el alumnado.</li> <li>El hecho de que colaboren estudiantes de diferentes asignaturas y titulaciones obliga a analizar el problema desde diversas perspectivas, con una visión más integral y global de cada situación.</li> <li>Toma de conciencia social para la contribución de una sociedad más justa.</li> <li>El rendimiento académico alcanzado por el estudiantado en el proyecto es superior a la media de compañeros que no han participado en el proyecto, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.</li> </ul>
Para más información	https://www.upf.edu/web/clik/metodologies-docents-aps/-/asset_publisher/zSV8nW7bry3B/content/id/223601849/maximized [Consultados el 29/09/22]

Tabla 3. Emprender con microfinanzas.

#### 1.3.2 Alianzas. Vínculos

Hablamos de la necesidad y beneficios que aportan las *alianzas sociales* ante situaciones de opresión y desigualdad. Los colectivos o las personas ocupan posiciones, lugares desde donde se crean identificaciones acompañadas de acciones o prácticas sociales. Estas posiciones establecen conexiones, articulaciones, redes diversas dentro del espacio social, intercorporal. También negocian sobre sus necesidades, sufren conflictos de convivencia, pero al mismo tiempo también permiten alianzas y vínculos materiales y emocionales para defender mejoras en la calidad de vida y en los derechos de las personas en condiciones precarias (Montenegro, 2001). Las personas afectadas por las desigualdades sentirán el estigma, la marginación, la discriminación, el sentimiento de ser raras o que no encajan en el mandato social predominante. El reto en la creación de alianzas y vínculos consistirá en conseguir y propiciar un contexto para reducir estas desigualdades (Saz, 2012). En la Tabla 4 vemos un ejemplo de alianzas para promover la educación ambiental y la prevención de riesgos de salud.

Educación ambien	tal: Percepción de adquisición de competencias e impacto en la comunidad
Descripción	En este proyecto participa el alumnado de Ingeniería en Prevención de Riesgos de 5° curso en la Universidad Católica del Norte, Coquimbo (Chile). El curso contó con 56 estudiantes que formaron grupos de 5 ó 6 personas, con la intervención de 6 socios comunitarios de diversas instituciones educativas públicas como colegios de enseñanza básica, colegios diferenciales y jardines de infancia; también incluyen organizaciones comunitarias como juntas vecinales. El alumnado realizó talleres de educación ambiental con los socios comunitarios (SCs); cuyos temas variaron según las necesidades de los SCs. Trabajaron sobre el cuidado del agua, disposición de residuos sólidos (reciclaje) y orgánicos (compostaje) y las problemáticas asociadas a la acumulación de basura, como las plagas, enfermedades e incendios.
Servicio	Cada grupo de estudiantes se comprometió a realizar al menos 3 talleres de educación ambiental y desarrollar un manual con la descripción detallada de actividades realizadas para entregar un producto tangible a los SCs, de modo que se pudiera dar continuidad a las actividades de educación ambiental propuestas.  En las primeras visitas se encontraron con diversas necesidades que no habían sido abordadas en clase; por ejemplo, los perros abandonados en Chile (necesidad de realizar un censo, normativa y legislación respectiva) y divulgar información sobre tenencia responsable de animales, problemas asociados a enfermedades e impacto en la biodiversidad.  También la gestión inadecuada de la basura: La formación de microbasura y la recuperación del espacio público fue un tema que también abordaron el estudiantado en las juntas de vecinos. Concienciar a la comunidad sobre los peligros de formación de microbasura por la diseminación de roedores, enfermedades asociadas y contingencia de incendios. El estudiantado lideró la recuperación de espacios, movilizaron a la comunidad y recolectaron materiales para construir contenedores de basura. La vecindad se encargó de la construcción de áreas disponibles para el desarrollo de zonas verdes.
Aprendizaje	La implementación del ApS en estudiantes de ingeniería les permitió conocer directamente la realidad local, que trajeran propuestas de mejoras a la comunidad y asumirse como responsables de la continuidad de estas mejoras. Se realizó un trabajo colaborativo, creando alianzas con las comunidades cercanas a la universidad, desplegando competencias genéricas a partir del conocimiento práctico con poblaciones que carecen de recursos propios para financiar intervenciones de educación ambiental. Conocer las distintas realidades de los SCs generó concienciación
Para más información	http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v11n4/2218-3620-rus-11-04-154.pdf [Consultados el 29/09/22]

Tabla 4. Educación ambiental: Percepción de adquisición de competencias e impacto en la comunidad.

#### 1.3.3 Cuidados. Afectos

La sostenibilidad de la vida se relaciona con la función del *cuidado*. Las personas establecen relaciones de cuidados que se definen como interdependencias, especialmente ante contextos de vulnerabilidad. Estos cuidados se traducen en relaciones de apoyo emocional, material y simbólico. Los demás forman parte de nuestra dimensión social, por tanto, de lo que somos y de cómo vivimos, y las interdependencias, el afecto y la red de relaciones que tenemos con los demás es lo que nos permite crecer y transformarnos (Butler, 2001). El cuidado hacia los demás, hacia nosotros y nosotras y hacia el contexto (ecosistema), significa el mantenimiento de la vida, el mantenimiento de las relaciones, de los cuerpos y la sostenibilidad del mundo. Gilligan (en Marin, 1993) nos habla de la ética del *cuidado* que se basa en la comprensión del mundo como una red de relaciones en la que se inserta el *yo*. De ahí surge un reconocimiento de las responsabilidades hacia los demás, intentando adoptar el punto de vista del *otro particular*, con sus peculiaridades, la intervención de los sentimientos y la preocupación por los detalles concretos de la situación a juzgar (Marín, 1993). En la Tabla 5 podemos observar un ejemplo de la puesta en práctica de los cuidados.

Cuidando a las personas cuidadoras	
Descripción	En las Prácticas Integradas del Grado de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) el alumnado desarrolla proyectos de intervención a partir de las necesidades planteadas por una entidad del tercer sector. En esta ocasión la Asociación de Cuidadores y Familiares de Alzheimer de Cerdanyola del Vallès (ACFA) propone el diseño de actividades para el cuidado y empoderamiento de los familiares cuidadores de enfermos, en donde el estudiantado lleva a cabo el proyecto que más se adecua a la demanda.
Servicio	El proyecto, que se renueva cada año, se orienta al cuidado de las personas cuidadoras familiares, a aportar las herramientas necesarias para facilitar su labor con el fin de ampliar sus competencias y, de este modo, mejorar su calidad de vida. El proyecto se focaliza cada año en un aspecto distinto. Así, en 2019 se orientó a que las personas cuidadoras recuperarán sus vidas antes del diagnóstico, a través del apoyo y comprensión en un entorno en el que hay más personas con la misma problemática. En 2022 el proyecto se centra en la preparación para el duelo, ya sea de cara a la muerte de los afectados por la enfermedad como desde el punto de vista de la pérdida emocional al no reconocer a la persona que era. Se quiere favorecer la comprensión del proceso y dotar de herramientas para su gestión emocional y acompañamiento personal.
Aprendizaje	Las Prácticas Integradas del Grado de Psicología pretenden integrar los conocimientos y competencias que el alumnado de tercer curso está adquiriendo en el conjunto de la titulación en la resolución de situaciones reales en el campo profesional. El estudiantado aprende a diseñar proyectos a partir de las demandas de entidades, realizando búsquedas de información, análisis de la demanda, definición de objetivos, diseño de actividades y planeamiento de la evaluación. Los proyectos que mejor responden a la demanda se pueden implementar por el mismo equipo de estudiantes en el marco de su TFG en cuarto curso. En el caso del proyecto con la entidad ACFA, el alumnado de Psicología investiga sobre las necesidades de las personas cuidadoras, formas de intervención y dinamización grupal y estrategias de ayuda mutua.
Para más información	https://pagines.uab.cat/aps/sites/pagines.uab.cat.aps/files/10_i_31_fitxa_aps_uab_covid-19_psi_acfa_g1.pdf [Consultados el 29/09/22]

Tabla 5. Cuidando a las personas cuidadoras.

#### 1.3.4 Agencia. Empoderamiento

Las personas tenemos la capacidad de agencia, que significa capacidad de acción social, de provocar efectos en el medio social. Ser agente significa tener la posibilidad de realizar un evento que incorpora novedad ante una sedimentación de formas de actuar normativas o de prácticas sociales ya establecidas. Es la posibilidad de imaginar otros contextos, de resignificar, de producir nuevas formas de agencia y de ser sujeta (Ema, 2004).

Estas posibilidades surgen de necesidades, junto con las contingencias del contexto donde se produce la acción. Como consecuencia, este *sujeta agéntica* se convierte en un *sujeta política*, que reivindica y actúa nuevas formas de ser y estar en el mundo y que entra en tensión con el estatus quo (Ema, 2004). La sujeta política es una *sujeta colectiva*, que parte de necesidades comunes, de expresiones afines a colectivos para intentar transformar las realidades existentes, en busca de una justicia y una ética del cuidado.

La noción de *empoderamiento* es usada para explicar estrategias de emancipación ante relaciones de opresión (Maton, 2008) y, en este sentido, este término nos resulta ética y políticamente adecuado para trabajar los conceptos de inclusión-exclusión. En la Tabla 6 observamos una experiencia de APS que nos permite mostrar cómo a partir del Derecho se pueden mejorar los derechos de las personas.

Derecho al derecho	
Descripción	Desde el año 2004, la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona (UB) elabora el programa en el que el alumnado participa en el diseño e implementación de proyectos a entidades de carácter social con tareas de asesoramiento, orientación o elaboración de materiales jurídicos. El programa se organiza en diferentes áreas específicas en relación a: derecho penitenciario, derechos humanos y derecho internacional, derecho de extranjería, derechos de los menores, derecho de las mujeres, derecho y género, derechos sociales y, finalmente, derecho de radio y comunicación.
Servicio	El proyecto persigue un doble objetivo de Servicio: Por un lado, se pretende ofrecer una mejora en el acceso a los derechos de las personas y los colectivos que se encuentran en un entorno de vulnerabilidad, ofreciéndoles la posibilidad de no perder el derecho a ser sujetas políticas. Y, por otra parte, el proyecto pretende también fortalecer y mejorar los servicios destinados a los colectivos con mayor dificultad para acceder a los recursos jurídico-sociales necesarios para la defensa de sus derechos.
Aprendizaje	Básicamente existen dos objetivos de aprendizaje:  - Favorecer las relaciones de colaboración y trabajo conjunto entre la Facultad de Derecho (UB) y las organizaciones públicas, sociales y profesionales;  - Mejorar la formación y el aprendizaje del alumnado de la enseñanza de Derecho.  Para alcanzar estos objetivos, se desarrollan actividades de distinto tipo como las Prácticas, los Trabajos Finales de Grado y de Máster (TFG y TFM), materias específicos, jornadas puntuales y todas aquellas otras intervenciones adecuadas con los objetivos del proyecto. Esta forma de trabajar apuesta por potenciar relaciones de aprendizaje, investigación y servicio en las que participan las diferentes actores sociales que comparten la lucha a favor de un modelo de sociedad democrática e igualitaria.
Para más información	https://www.ub.edu/portal/web/dret/dret-al-dret/ [Consultados el 29/09/22]

Tabla 6. Derecho al derecho.

En la Tabla 7 y en la Figura 2 podemos observar cómo a través de las nuevas tecnologías se crean proyectos internacionales que impactan en el territorio de todos los implicados, en este caso en Toluca (México) y Tarragona.

P	Proyecto Collaborative Online International Learning-ApS
Descripción	Alumnado de 2º de Pedagogía y Educación Social de la FCEP de la URV y de estudios de negocios, derecho, informática y arquitectura del ITSTEM (TEC) de Monterrey forman grupos colaborativos para resolver necesidades del entorno con temas vinculados a los ODS (Objetivos del Desarrollo Sostenible). Un ejemplo es el trabajo del grupo que ha trabajado el ODS 13 Acción por el clima. Han creado el proyecto "La actividad humana y su influencia directa en el clima" a través del cual y junto con adolescentes de un centro de acogida, crearán actividades y talleres con material reciclable que desarrollarán con los más pequeños.
Servicio	Se desarrolla un ODS en una entidad de México y/o una de Tarragona. El ODS 13, lo han desarrollado con infancia y adolescencia de un centro de acogida (CRAE), incluyendo en el proyecto a adolescentes incorporándolos como protagonistas en la colaboración de la realización del proyecto.
Aprendizaje	<ul> <li>Desarrollan habilidades comunicativas, tecnológicas y de empoderamiento hacia el própio alumnado universitario y adolescentes con los adolescentes con los que trabajan.</li> <li>Comprenden de una forma práctica el concepto de ciudadanía global buscando transformación en su entorno de forma equitativa, justa, responsable y sostenible.</li> <li>Aportan mejoras en el nivel de la autoestima en los adolescentes del centro.</li> <li>Conocen y dan a conocer a los ODS ya la vez la importancia del respeto por el medio ambiente.</li> <li>Asumen diversas competencias de crecimiento personal y profesional.</li> </ul>
Necesidad Social	El proyecto es un claro ejemplo de cómo podemos hacer protagonistas a ado- lescentes de los centros de acogida para que ayudemos a mejorar su autoesti- ma, el sentirse útiles, entre otros, aportando y reflexionando sobre muchos de los temas que ocupan y preocupan en la humanidad. Alumnado universitario y adolescentes han trabajado conjuntamente hasta llegar al diseño de las activi- dades y a ponerlas ponerlas en práctica de forma exitosa. Se crea un impacto directo sobre las personas participantes: estudiantes, jóvenes y niños del cen- tro. También se han implicado profesionales del centro.
Trabajo en red	Se realiza un trabajo conjunto entre estudiantado del TEC y de la URV, en este caso todo el grupo estuvo de acuerdo en centrarse con adolescentes del CRAE, pero la experiencia también se planteó en varios espacios de México en la zona de Toluca.
Para más información	https://www.urv.cat/es/universidad/conocer/internacionalizacion/coil/ [Consultados el 29/09/22]

Tabla 7. Proyecto Collaborative Online International Learning.

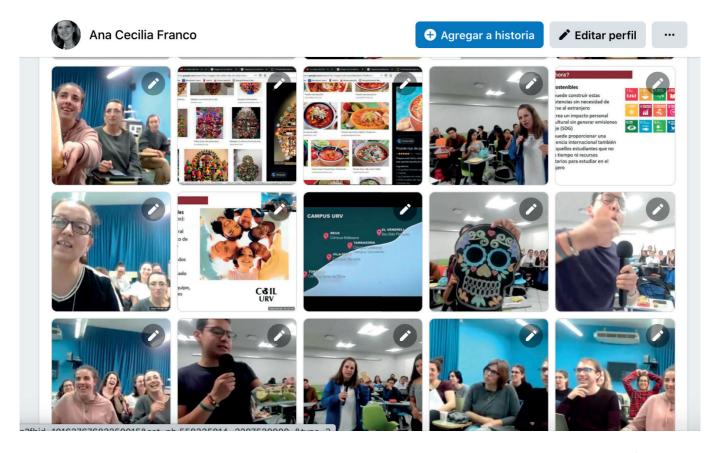


Figura 2. Inicio del Coil-ApS al Icebreaker, a partir del cual se crean los proyectos colaborativos vinculados a los ODS. (Fuente: UR-V-TEC).

**FRASE SÍNTESIS:** El ApS debe romper las fronteras entre inclusión-exclusión a través de priorizar valores como la justicia, la diversidad, la interdependencia y la agencia de las personas.

# 2. ¿Por qué ApS para la inclusión social?

El ApS, por las propias características que promueve y por cómo se define, genera un espacio participativo que implica procesos de inclusión que fomentan la convivencia, permitiendo una participación real y comprometida con las personas participantes. Éstas se sienten incluidas y disfrutan de un espacio de convivencia para su desarrollo personal y social (Luna, 2010; Mendia, 2012).

Un espacio participativo e inclusivo posibilita el diálogo, permite pensar en las opiniones y los pensamientos de las demás personas, analizar diferentes puntos de vista y adoptar una perspectiva compartida que facilite organizarse y trabajar en grupo, promoviendo, así, el reconocimiento de las otras personas (Serrano y Ochoa, 2019). En palabras de Hart (1997), en un espacio participativo inclusivo la persona desarrolla la capacidad de salir de sí misma para hacer una mirada autorreflexiva en las interacciones con el otro y posibilitar la realización de proyectos compartidos. De esta forma, un espacio participativo que promueva la inclusión fomenta la creación de un clima agradable, cómodo y facilitador de la convivencia.

En este sentido, el ApS es un espacio participativo que promueve la inclusión a partir de la interrelación entre el juicio crítico, la lucha contra la invisibilidad, el reconocimiento y el sentimiento de pertenencia (Figura 3).

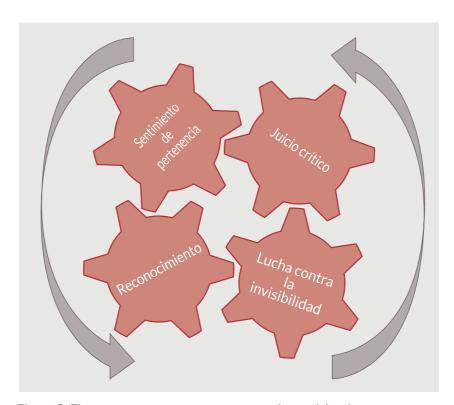


Figura 3. Elementos que promueven un espacio participativo.

## 2.1 Sentimiento de pertenencia

La creación de espacios inclusivos permite desarrollar el sentimiento de pertenencia de las personas participantes en la medida en que sientan formar parte de una organización, centro, entre otros. Así como indican Castillo, Rodríguez y Escalona (2018) sentir "formar parte de" empieza por un conocimiento de la organización o entidad donde se participa para conseguir así la comprensión, la cooperación y la identidad entre las participantes, afirmando algunos valores generales y reconociéndolos como propios. Del mismo modo, Hernández, Haz y Gutiérrez (2019) resaltan la importancia de que las personas participantes perciban que son tenidos en cuenta y que sus aportaciones son apreciadas y valoradas.

En este sentido, el sentimiento de pertenencia resulta imprescindible para la autonomía y significa un acceso directo a las relaciones sociales que se desarrollan con la creación de espacios inclusivos que, en el contexto de globalidad, son cada vez más plurales.

#### 2.2 Reconocimiento

En relación al sentimiento de pertenencia que se desarrolla con el ApS, sentir "formar parte de" implica, en palabras de Cabedo, Royo, Moliner y Guraya (2018), reconocerse como miembro de una comunidad, organización, asociación, centro, entre otras, con la que nos identificamos y nos sentimos también comprometidos en su construcción.

Asimismo, Cabedo, Royo, Moliner y Guraya (2018) exponen los elementos claves de una pedagogía de la inclusión, donde se da el reconocimiento de las personas que participan en espacios de carácter inclusivo. De los cinco principios que proponen, destacamos tres (ver Figura 4):

- a) La *aceptación como condición*, donde se hace hincapié en el desarrollo de actitudes abiertas y respetuosas hacia otras personas y grupos culturales, siendo la primera regla en los procesos de inclusión.
- b) La valoración como impulso, donde los procesos de inclusión pasan por una valoración de las personas, de sus culturas, de sus capacidades, entre otros, desde la emotividad positiva, siendo así impulso de crecimiento y transformación tanto individual como social y promoviendo el reconocimiento de la persona. Esta valoración se reafirma a partir del contrato, del intercambio y el diálogo y desde una postura crítica y reflexiva.
- c) La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte. En los procesos de inclusión, la cohesión social y el desarrollo personal se articulan estableciendo una dinámica dependiente. Se otorga libertad a la persona para que, desde su pluralismo cultural y su originalidad personal, pueda realizar sus aportaciones para la construcción de un proyecto común favoreciendo, así, el reconocimiento de la persona por sus aportaciones, esfuerzos, acciones y potencialidades. Desde esa perspectiva, la aportación de cada persona es imprescindible.

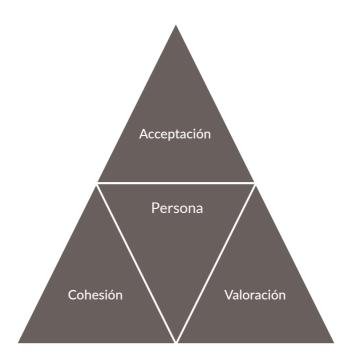


Figura 4. Reconocimiento de las personas en espacios inclusivos

Esta línea de pensamiento, coherente con el legado de Rogers (1998), enfatiza el valor de las relaciones interpersonales en la configuración de la personalidad y apuesta por la no directividad promoviendo procesos de inclusión desde la participación. La participación de las personas en espacios inclusivos se basa en la comprensión empática, la autenticidad o congruencia de quien desempeña una función educadora, y la consideración positiva incondicional (consideración, aceptación y confianza), es decir, en el reconocimiento de la persona.

#### 2.3 Lucha contra la invisibilidad

Como señalan Musa, Abang, Abdullah, Saee, Ramli, Rahman y Ahmad (2017), a través de la participación en espacios inclusivos se combate la invisibilidad de algunos colectivos que sufren procesos de exclusión en el seno de nuestras sociedades, en las dinámicas inconscientes -basadas en estereotipos y prejuicios- que desarrollan conductas discriminatorias haciendo inviable, en la práctica, la cohesión social. Esta desigualdad, una de las principales causas de conflictos, también se hace patente en ocasiones en ámbitos escolares. Asimismo, como señalan Montes y Torres (2015), es importante que las instituciones educativas se conviertan en espacios de participación inclusiva para evitar el riesgo de que el alumnado se convierta en paria escolar a quien se le niega sistemáticamente la participación. La desigualdad, la injusticia y la rivalidad propiciadas por la insensibilidad y la rigidez de determinadas estructuras que impiden la participación, van dejando en la empalizada significativos sectores de la población. Así resulta indispensable que en los espacios participativos inclusivos

participen personas de comunidades marginadas y silenciadas y, así, puedan reflexionar sobre sus realidades y sean visibilizadas. En la Tabla 8 podemos observar la experiencia que visibiliza a infancia y juventud con movilidad reducida y su implicación en el contexto escolar y, más concretamente, en el ámbito de la Educación Física, donde pueden participar totalmente de las actividades propuestas.

Los espacios participativos inclusivos están abiertos a todas las personas y colectivos y se invita a que sean las mismas personas participantes las que tomen las riendas de sus propias vidas y comunidades sin decir qué deben pensar, cómo deben actuar, en qué dirección deben dirigir sus esfuerzos, qué es lo correcto, entre otros. Así, se fomenta la reflexión, valoración, análisis, comparación e investigación de las actividades. De esta forma, serán las personas participantes protagonistas de la acción, tomando conciencia de sus potencialidades en la transformación de la realidad. Así queda establecida la conexión entre los procesos de participación y el empoderamiento como factores que visibilizan a los colectivos o situaciones silenciadas.

Muévete y ¡Verás! Educación Física por la inclusión social.l	
Descripción	Desde el año 2013, el alumnado del Grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna (Universidad Ramon Llull) realizan el proyecto de la jornada "Muévete y ¡Verás!" conjuntamente con el centro hospitalario Institut Guttmann.
Servicio	El objetivo de la jornada parte de la necesidad de servicio al sensibilizar a la población en edad escolar sobre la diversidad funcional y como ésta, en ningún caso es un obstáculo para hacer Educación Física. De esta forma, también se quiere potenciar el modelo de escuela inclusiva, ya que los receptores del servicio son alumnado de escuelas ordinarias de Primaria y Secundaria donde hay niños, niñas y jóvenes con y sin movilidad reducida. El estudiantado de la universidad, futuros docentes, realizan el diseño y la implementación durante unas jornadas de actividades de Educación Física que sean inclusivas y generadoras de aprendizaje. Las personas receptoras del servicio son las mismas escuelas participantes y, que a su vez, tienen algún nexo conector con Guttmann. Muchas veces, este conector es un niño, niña o joven con movilidad reducida que hace rehabilitación en el Hospital e invita a todo su grupo-clase de la escuela a asistir a las jornadas.
Aprendizaje	El alumnado universitario diseñan actividades y aprenden los aspectos básicos de la didáctica para dinamizar las jornadas que duran dos o tres días. El trabajo de diseño tiene una duración de todo el semestre de asignatura y se define progresivamente respondiendo a todos los elementos que debe tener una actividad desde el enfoque de la DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) y propia del ámbito de la Educación Física. Éstos son contenidos curriculares. El acompañamiento y supervisión tanto del profesorado de la Universidad como de profesionales del centro hospitalario es clave durante todo el proceso. También existe una sesión de formación en la Facultad impartida por parte del personal del centro médico.
Necesidad Social	El proyecto ayuda no sólo a la parte formativa y de servicio, sino también a la necesidad social de pensar en la Diversidad y el Diseño Universal del aprendizaje necesario para llegar a toda la infancia y juventud sea cual sea sus capacidades. Ésta es una realidad en el futuro profesional de la persona educadora y que debe vivirse desde la formación inicial de esta persona.
Trabajo en red	En esta experiencia se trabaja en red entre el hospital, la universidad y las escue- las-institutos que participan. La complicidad entre todos los agentes implicados es imprescindible, asumiendo cada una de las partes su responsabilidad y, a su vez, confiando en las demás. A menudo, en este trabajo en red, se destaca la estrecha línea entre el aprendizaje y el servicio, considerando el binomio como algo indivi- sible, reconociendo que no existe servicio sin aprendizaje, ni viceversa.
Para más información	https://youtu.be/40EXwhCs6TY?list=PLAJVS3D8Xd22_uOJVBzizBZ2hiSBRpd9Q [Consultados el 29/09/22]

Tabla 8. Muévete... y ¡Verás! Educación Física por la inclusión social.

#### 2.4 Juicio crítico

La participación en espacios inclusivos también implica desarrollar el pensamiento y las acciones de forma crítica y responsable, analizando, valorando y participando en todo lo que pasa y tiene que ver con el entorno sociocultural y político, tal y como indica Martínez Romera (2018). De este modo, a través del desarrollo del juicio crítico en espacios participativos inclusivos, se fomenta la capacidad para argumentar y, al mismo tiempo, dejarse persuadir por la práctica deliberativa. Tal y como indican Molina-Neira, Barriga-Ubed y Gámez-Ceruelo (2017) es mediante la participación en estos espacios que las personas aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su inmediata experiencia de cara a ensanchar la comprensión de ellas mismas, del mundo y de las posibilidades de transformar las asunciones dadas por descontadas sobre nuestras formas de vida desarrollando, de este modo, el juicio crítico y reflexivo (Albertín, 2018).

Por tanto, a partir de los aspectos que se desprenden del ApS como un espacio participativo que promueve la inclusión y, de acuerdo con Gijón (2013), para que la inclusión social sea real y efectiva, es necesario que se promuevan acciones estructurales, contextuales e individuales. En este sentido, el aprendizaje servicio favorece este proceso de inclusión en la medida en que se generan estas acciones: se combina la formación/aprendizaje, el servicio, la reflexión y el trabajo en red favoreciendo, así, el capital social y, por tanto, la inclusión (Cocquyt, Diep, Zhu, De Greef y Vanwing, 2017). Estos proyectos implican retos en el desarrollo de acciones comunitarias que tienen un alto componente educativo; permiten conocer las necesidades y realidades de otros colectivos y animan a las personas a contribuir con sus aportaciones permitiendo cambiar estereotipos y contribuyendo a reconstruir lazos sociales.

En la Tabla 9 podemos ver una experiencia donde el colectivo de jóvenes en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social son los agentes de cambio, generadores de situaciones de aprendizaje y, por tanto, se empoderan a lo largo de todo el proceso de ApS.

Proyecto de Cultura Marroquí	
Descripción	El proyecto "Cultura Marroquí" fomenta la participación del colectivo de jóvenes en su comunidad protagonizando acciones formativas a estudiantes de la facultad de Educación (UB). En este proyecto, el colectivo de jóvenes de 16, 17 y 18 años se forman (con formación, asesoramiento y seguimiento) para enseñar cultura marroquí a futuras pedagogas con la finalidad de dar conocimientos, herramientas y reflexiones sobre los futuros jóvenes o familias marroquíes con los que intervendrán; de esta forma se contribuye a la mejora de la convivencia y la cohesión social a partir del desarrollo de las competencias sociales para la gestión positiva de conflictos y de fomentar la identidad del grupo de jóvenes formadoras también marroquíes.  De este proyecto se destaca el cambio de roles en el servicio; en este caso, son los chicos y chicas en situación de vulnerabilidad quienes ofrecen el servicio y las futuras pedagogas las que reciben, permitiendo así pensar el ApS como un proceso recíproco de intercambio según los momentos y contextos de aplicación Los jóvenes toman conciencia de sus potencialidades, empoderándose a lo largo de todo el proceso.
Servicio	Formar a futuras pedagogas en cultura marroquí.
Aprendizaje	<ul> <li>El desarrollo de habilidades de interacción, cognitivas y afectivas (competencias sociales para la gestión positiva de conflictos) de las futuras pedagogas y jóvenes.</li> <li>Mejorar la autoestima de los jóvenes.</li> <li>Potenciar su identidad.</li> <li>Potenciar el valor del saber experiencial frente al saber académico.</li> </ul>
Necesidad Social	Este proyecto aborda dos necesidades sociales. En primer lugar, trabaja la inclusión (en términos de identidad) del colectivo de jóvenes marroquí de segunda generación. Por otra parte, en intervención socioeducativa, encontramos a muchas personas con origen cultural marroquí; en cambio, la formación en Pedagogía no contempla el conocimiento de esta cultura tan extendida en nuestro contexto cercano, sin tener herramientas de cómo gestionar la llegada de un nuevo alumno marroquí, los códigos culturales para una mejor relación escuela-familia, cómo realizar la intervención en una familia marroquí, qué tener en cuenta en el trabajo con jóvenes marroquíes, entre otros. Este proyecto pretende dar respuesta a esta doble necesidad social con la realización de un proyecto de ApS que favorece la convivencia y cohesión social de los jóvenes de justicia en su comunidad.
Trabajo en red	<ul> <li>Equipo medio abierto 3. Impulsora y coordinadora del proyecto. Proporciona la formación y los recursos para poner en marcha el proyecto. Dinamiza el proyecto en el territorio.</li> <li>Asignatura "Educación por la Ciudadanía". La profesora invita al alumnado a participar en el curso de formación de cultura marroquí. Aporta experiencia de la formación en pedagogía en este ámbito. Apoyan y facilitan la dinamización del proyecto.</li> <li>Facultad Educación (UB). Impulsora y coordinadora del proyecto. Proporciona la formación y los recursos para poner en marcha el proyecto. Dinamiza el proyecto en el territorio.</li> </ul>
Para más información	https://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2018/07/041.html [Consultados el 29/09/22]

Tabla 9. Experiencia Proyecto Cultura Marroquí.

**FRASE SÍNTESIS:** El ApS es un espacio participativo que implica procesos de inclusión que fomentan la convivencia, favoreciendo el juicio crítico, la lucha contra la invisibilidad, el reconocimiento y el sentimiento de pertenencia.

# 3. ¿Cómo aprende el alumnado a través de su participación en proyectos de ApS para la inclusión?

El ApS supone siempre la articulación de una práctica de aprendizaje, un servicio y un proceso reflexivo, características que están en la base del aprendizaje auténtico (Meijers y Wardekker, 2003), es decir, un proceso que implica la convergencia de cambios cognitivos, afectivos e identitarios, que generan transformaciones en el alumnado. La práctica orientada a la inclusión supone con frecuencia un plus derivado de los afectos que comporta la relación con personas y la inmersión en entornos a menudo desconocidos.

## 3.1 El ApS como cruce de fronteras

Varios estudios realizados en las dos últimas décadas aportan evidencias de que la participación en programas de Aprendizaje Servicio genera un impacto en el estudiantado que va más allá de la adquisición de conocimientos y competencias, y comporta una serie de cambios cognitivos e identitarios que suponen nuevas formas de relación con su entorno. De forma muy resumida, el ApS supone oportunidades de aprendizaje que permiten:

- Adquirir un sentido positivo de sí misma como persona competente (Ronfeldt y Grossman, 2008),
- » Mejorar la comprensión de las relaciones entre la teoría y la práctica (Kelley, Hart y King, 2007),
- » Cultivar perspectivas abiertas hacia personas de procedencias diversas (Castro, 2010),
- Desarrollar relaciones de cuidado con las personas con las que se entra en colaboración (Bennet, 2012).

Para entender los procesos que precipitan estas transformaciones será útil la aproximación del aprendizaje transformativo (Mezirow, 1997), un proceso que se desencadena cuando el alumnado participa en entornos no familiares y desarrolla un cambio radical de perspectiva que le lleva a darse cuenta de que sus visiones del mundo y de sí mismo están culturalmente determinadas (Garcia-Romero y Lalueza, 2019). Esto se da muy a menudo en proyectos orientados a la inclusión social, en tanto que implican la inmersión en entornos caracterizados por una cierta distancia con la cotidianidad de las formas de vida hegemónicas. Una gran parte del alumnado universitario pertenece al grupo social y culturalmente hegemónico y, por tanto, participar en un programa de ApS implica salir de la zona de confort en la que se convive con personas que tienen vidas y presunciones similares. Kiely (2005) denomina a esta experiencia cruce de fronteras, entendida como la vivencia en una nueva situación en la que los esquemas aprendidos en los contextos previos de aprendizaje ya no son útiles para gestionar los retos en este nuevo entorno. El cruce de fronteras es la entrada en un nuevo territorio en el que las normas, motivaciones, valores o prácticas cotidianas son diferentes a las que el sujeto ha naturalizado por falta de contraste entre su mundo y otras realidades. Éste es el punto de partida de un proceso de aprendizaje y cambio del alumnado participante en programas ApS orientados a la inclusión, esquematizado en la Figura 5.

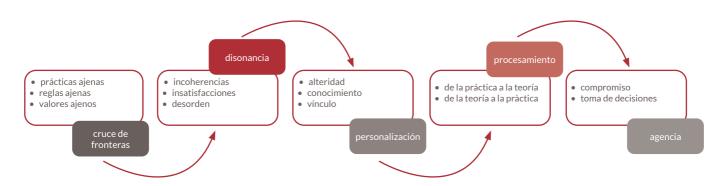


Figura 5. El ApS como cruce de fronteras

El cruce de fronteras a través de la práctica del ApS implica una transición hacia un mundo y unos significados desconocidos, muchas veces incoherentes con lo que resulta familiar y confortable a la estudiante. En muchos entornos socialmente vulnerables las prácticas y conductas, las formas de comunicación y los códigos lingüísticos, los valores y las aspiraciones pueden resultar no sólo ajenos a la propia experiencia, sino transgresoras de un orden asumido como natural (Lalueza y Macías -Gómez-Estern, 2020). La experiencia del cruce de fronteras provoca, pues, una disonancia en tanto que las concepciones y la visión del mundo del alumnado, socialmente construidas, no pueden explicar lo que ocurre. Desorientación, extrañeza, inseguridad, indignación... son sentimientos que acompañan a esta disonancia, y expresan las dificultades para explicar la realidad con los esquemas cotidianos. Tan pronto como se percibe que no es posible asimilar la realidad a los viejos esquemas, deben ponerse en marcha procesos de acomodación que reconstruyan la visión del mundo en busca de significado. La emergencia de la necesidad de revisar los esquemas de interpretación del mundo marca el inicio del proceso de cambio en el alumnado, que toma conciencia de sus propias creencias, valores y formas de vida. Esta noción también puede aplicarse al reto vivido por alumnado procedente de sectores sociales no hegemónicos, en tanto que debe adoptar un nuevo rol que comporta dilemas, novedades e incertidumbres.

Pero este proceso no se da en solitario, ni de forma exclusivamente intelectual. Sucede en un marco de relaciones con los miembros de una comunidad que en principio era ajena, pero qué, en el flujo de la intervención, desencadena nuevos vínculos con sus miembros. Estos vínculos son una forma de conocimiento: la personalización del otro. En contraste con el aprendizaje descontextualizado y despersonalizado del aula, los nuevos aprendizajes están mediados por las relaciones y efectos que las acompañan. Así, las personas participantes de un estudio pionero en este campo (Tellez, Hlebowitsh, Cohen y Norwood, 1995) informaron de "revelaciones personales dramáticas sobre raza, etnia y clase", después de participar en un proyecto de ApS. También Assaf y López (2015) informan de revelaciones que conducen a un cambio en las concepciones de la alteridad en la dirección opuesta a la estigmatización en un estudio en el que estudiantes de educación que participan en programas de ApS se desprenden de opiniones deficitarias sobre su alumnado y adoptan perspectivas afirmativas. En el tránsito por el que los extraños se convierten en compañeros y compañeras, se establecen nuevos vínculos y efectos con las diferentes, que son así reconocidas como personas en su individualidad y no sólo como miembros de un colectivo.

Disonancia y personalización, a su vez, pueden precipitar nuevos procesos de cambio en tanto que dan paso al procesamiento reflexivo, un conjunto de acciones conscientes motivadas a conectar la experiencia vivida con la explicación categorial propia de la disciplina que cursa. Es decir, la conexión entre contenidos teóricos y la realidad de las personas. Esto requiere herramientas que faciliten una práctica reflexiva, como los diarios de campo y los debates, de modo que la vivencia se convierta en construcción del conocimiento (ver la guía 1 de esta colección).

Finalmente, la conexión de los dominios afectivo, intelectual y comportamental posibilita que la estudiante se convierta en agente activa de la intervención con la que toma un compromiso. Esta conexión supone transformar yo y ellos/as en nosotros/as a través de la construcción de significados y metas compartidas (Kiely, 2005; García-Romero y Lalueza, 2019).

En suma, la participación en proyectos de ApS orientados a la inclusión supone un cruce de fronteras que potencia la transformación personal a través de la creación de disonancia (y la descentración que esto comporta), la personalización (el reconocimiento de la alteridad), el procesamiento reflexivo (la conexión entre las vivencias personales y los conocimientos curriculares) y la adopción de compromiso con la comunidad (logro de significados y metas compartidas).

En la Tabla 10 y en la Figura 6 podemos ver un proyecto de ApS donde se muestra la diversidad una experiencia que supone la inmersión del alumnado participante en un entorno físico y unas relaciones sociales ajenas a su experiencia.

Hidráulica Huertos Sociales	
Descripción	El proyecto Hidráulica Huertos Sociales se realiza con alumnado del Grado de Ingeniería Mecánica de la asignatura de Hidráulica. Se han llevado a cabo los cursos 15-16, 16-17 y 17-18, dentro de los Huertos Sociales de la Universidad Rovira Virgili (URV, Tarragona).
Servicio	Esta experiencia ofrece al alumnado la posibilidad de implicarse en la práctica de la asignatura de Hidráulica, trabajando en equipos que tendrán como objetivo dar respuesta a retos relacionados con la distribución y gestión del agua de riego de los Huertos Sociales de la URV.
Aprendizaje	Analizando las necesidades de agua de los huertos y la pluviometría de Tarragona, se dimensionó una cisterna de 50.000 litros de capacidad, se decidió su ubicación, se dimensionaron el colector, las tuberías y el equipo de bombeo, y se elaboró el presupuesto. Aprendieron de forma práctica contenidos curriculares de la materia y a la vez se pudieron ver los resultados finales y cómo su trabajo daba respuesta a un colectivo y a una necesidad social y ambiental.
Necesidad Social	Construir una cisterna con el objetivo de aprovechar los recursos naturales (las aguas pluviales) para el mantenimiento y uso de los huertos.
Trabajo en red	Los huertos son un proyecto de innovación social de carácter ambiental y social, que implica la participación conjunta de miembros de la comunidad universitaria y de colectivos socialmente vulnerables, y que permite integrar la cultura de protección, conservación y sostenibilidad ambientales.
Para más información	https://www.urv.cat/es/universidad/estructura/gestion/apoyo-actividad/compromiso-social/aprendizaje-servicio/grau-eng-mecanica [Consultados el 29/09/22]

Tabla 10. Hidráulica Huertos sociales.



Figura 6. Alumnado de Ingeniería mecánica haciendo el ApS en el proyecto de los Huertos Sociales. (Fuente: Catálogo ApS de la URV)

## 3.2 La asunción de compromisos a través de programas para la inclusión social

El potencial de aprendizaje del cruce de fronteras se entiende mejor si entendemos el ApS como un complejo contexto de actividad. McMillan (2016) conceptualiza el ApS como actividad que se desarrolla en una comunidad híbrida, fruto de la intersección de aquellas que aportan sus efectivos (la universidad y la comunidad o entidad receptora) y cualitativamente diferente a ambas. En la creación de este nuevo sistema se producen contradicciones que llevan a procesos de negociación entre los distintos participantes (con culturas institucionales, reglas y objetivos diferenciados en origen). Esto implica concebir como aprendices no sólo al estudiantado participante en ApS, sino a todas las personas implicadas en el nuevo sistema, así como al sistema en sí.

En la Figura 7 se puede identificar el sistema ApS como producto de la colaboración de los sistemas universitario y comunitario.

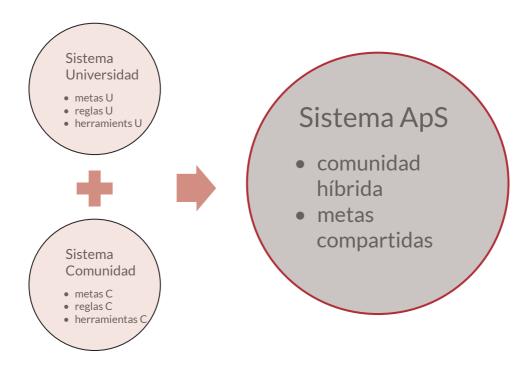


Figura 7. Todos los sistemas trabajan en colaboración.

De esta forma, la plena participación del alumnado en un proyecto de ApS supone su implicación como miembros de esta comunidad híbrida, en proceso constante de negociación con otros participantes legítimos. El ApS se caracteriza así porque el aprendiz tiene dos comunidades de referencia con lenguajes y prácticas diferentes, lo que obliga a construir nuevos significados y metas comunes entre participantes con procedencias y trayectorias muy diferentes (Wilson, Bradbury y McGlasson, 2015).

Cualquier intervención en entornos social y/o culturalmente diferentes al propio supone una serie de consideraciones éticas y políticas para huir de formas de imposición etnocéntrica. Los proyectos de ApS son una oportunidad para desarrollar en el alumnado una identidad profesional que incorpore una ética con estas características. Un ejemplo son los proyectos de ApS que incorporan los principios de una "pedagogía culturalmente sostenible", que vela para que el alumnado universitario adopte una postura que identifique y se base en las experiencias culturales de sus interlocutores (Jiménez, 2013). Es decir, desarrollar sensibilidad y empatía en relación con las características personales y culturales de los demás, sus capacidades, sus experiencias previas, los recursos que aportan sus prácticas y los repertorios cotidianos de su comunidad (Lee, 2008).

Esta práctica inclusiva puede extenderse a cualquier relación social que suponga el acompañamiento en procesos orientados a la inclusión social, donde el estudiantado en prácticas entra en relación con personas que disponen de un bagaje cultural y una experiencia práctica que no responde a los cánones hegemónicos y que precisan ser legitimadas como punto de partida para una práctica no etnocéntrica ni colonial. Esta forma de relación supone conocer la vida de las personas a las que se acompaña, considerar legítimas las prácticas y creencias de los demás, demostrar una ética de cuidado y contribuir a la construcción de una comunidad de aprendices. Un claro ejemplo de comunidad híbrida se muestra en la Tabla 11.

Proyecto Shere Rom.	
Descripción	El Proyecto Shere Rom forma parte de la red internacional UC-links, iniciado por la Universidad de California, que promueve los vínculos Universidad-Comunidad mediante la participación del estudiantado universitario en proyectos comunitarios de carácter educativo. En Barcelona nació en 1998 con la Casa de Shere Rom, un espacio para el aprendizaje colaborativo mediado por el uso de las TIC donde se encontraban estudiantes de la UAB con chicos y chicas (entre 4 y 14 años de edad) de la comunidad gitana de Sant Roc para el desarrollo de tareas educativas y lúdicas. Actualmente se desarrolla en escuelas de alta complejidad, con alumnado (entre quinto curso de primaria y tercero de secundaria) en alto riesgo de exclusión social y fracaso escolar, donde estudiantes del Grado de Psicología analizan las necesidades, diseñan y ejecutan programas de intervención educativa. Estos programas se orientan a conectar el mundo familiar y comunitario de los chicos y chicas con la dinámica de la clase, utilizando medios digitales y otras formas de expresión artística. Con el alumnado mayor, esta actividad se organiza como estrategia de orientación educativa, creando vínculos entre la trayectoria personal y las aspiraciones educativas. La participación del estudiantado universitario se realiza a lo largo de todo el curso, asistiendo una vez por semana a la actividad en las escuelas, y encontrándose cada dos semanas en la facultad, en el marco de una asignatura que combina aprendizaje basado en proyectos con el ApS.
Servicio	Elaboración e implementación de programas educativos, ocupando una sesión de dos horas semanales durante todo el curso. El diseño está coordinado con el profesorado del centro. Colaboración con las tutorías y espacios de orientación del centro.
Aprendizaje	<ul> <li>- Aprender a diseñar e implementar proyectos de intervención psicoeducativa.</li> <li>- Aprender a relacionarse con personas de edades y culturas distintas.</li> <li>- Reconocer y respetar las prácticas culturales y comunitarias distintas a la propia.</li> <li>- Colaborar con otras profesionales en proyectos de intervención.</li> </ul>
Necesidad Social	Los centros educativos que han sufrido procesos de segregación y concentración ofrecen mayores niveles de fracaso y abandono escolar precoz. Hacer de la práctica escolar una experiencia significativa para el alumnado es necesario para revertir esta situación.
Trabajo en red	El equipo de investigación DEHISI de la UAB, elabora, implementa y realiza el seguimiento del programa. Desde la asignatura "Práctica de la Intervención Educativa y Psicosocial" de 4º curso del Grado de Psicología, se proporciona el marco de formación, organización y evaluación de la práctica del estudiantado. El Instituto-Escuela El Til·ler, en el barrio del Bon Pastor acoge la experiencia, con la participación de la dirección y profesorado (actualmente; en otros períodos han sido otros centros educativos y asociaciones gitanas). El Ayuntamiento de Barcelona financia la estructura que permite el mantenimiento y la extensión de la actividad.
Para más información	https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.3 https://grupsderecerca.uab.cat/dehisi/ca/content/projecte-shere-rom [Consultados el 29/09/22]

Tabla 11. Proyecto Shere Rom.

# 3.3 Evaluación del impacto en el alumnado

La evaluación de los aprendizajes del alumnado está sujeta al currículo implicado en la asignatura, prácticas o trabajo final de que se trate, y es un tema que va más allá de los límites de esta guía, por lo que aquí nos limitaremos a elaborar una propuesta orientada a valorar el impacto en el alumnado en tanto que agentes de inclusión a través de los proyectos de ApS en los que participan. Consiste en una serie de preguntas que se pueden aplicar en los diarios de campo, informes finales o participación en discusiones grupales de cada estudiante:

- » Evidencias relativas a procesos de aprendizaje auténtico
  - ¿El estudiante da muestras de haber tomado conciencia de las diferencias en los requerimientos del nuevo entorno que supone la participación en el proyecto?
  - ¿Existen evidencias de procesos de disonancia? ¿El estudiante muestra sorpresa, incomodidad, contrariedad, intriga... en relación a los acontecimientos?
  - ¿Se han establecido vínculos que tienen algún impacto afectivo? ¿Existen evidencias de relaciones personalizadas, de conocimiento con cierta profundidad de otras personas, de registro de las emociones asociadas a estas interacciones?
  - ¿Existe reflexión? ¿Podemos identificar procesos reflexivos en relación con el servicio ofrecido?
  - ¿Qué nivel de agencia se puede identificar? ¿Cómo responde el o la estudiante a los incidentes críticos? ¿Cuál es su responsabilidad en relación con el desarrollo del programa. ¿Qué tipo de decisiones ha tomado?
- » Evidencias relativas al compromiso adquirido
  - ¿Qué nivel de agencia se puede identificar? ¿Cómo responde el o la estudiante a los incidentes críticos? ¿Cuál es su responsabilidad en relación con el desarrollo del programa? ¿Qué tipo de decisiones ha tomado?
  - » El o la estudiante sabe diferenciar los requerimientos curriculares de sus estudios de los correspondientes a la ejecución del servicio a las personas, entidad o comunidad?
  - ¿Integra el estudiante los requerimientos curriculares de sus estudios con los correspondientes a la eiecución del servicio a las personas, entidad o comunidad?
  - ¿Existe evidencia por parte o la estudiante de la consideración, legitimación o incorporación de las prácticas culturales ajenas?
  - ¿Existen indicios de establecimiento de nuevas metas compartidas con las personas, entidad o comunidad?

**FRASE SÍNTESIS:** El ApS orientado a la inclusión social tiene un potencial de transformación del alumnado participante que se evidencia en los vínculos establecidos, la reflexión alcanzada en la conexión entre la teoría y la práctica, y el compromiso con la comunidad en la que desarrolla su intervención .

# 4. ¿Cómo impacta en el servicio? ¿Qué elementos tiene el profesorado para evaluar el impacto?

El ApS no sólo es un método de aprendizaje. Su valor no está únicamente en las transformaciones que provoca en el alumnado, ya que debe tener necesariamente un impacto social, y este impacto debe ofrecer evidencias. La planificación de una actividad APS debe establecer objetivos de servicio de tal forma que se pueda monitorizar su logro durante la actividad o evaluar de alguna forma que estos se han conseguido cuando se ha desarrollado la actividad.

# 4.1 Destinatarios del impacto social

La evaluación del impacto social en el ApS orientada a la inclusión, consiste en primer lugar en encontrar evidencias de que se han activado procesos de inclusión de los que se han beneficiado las personas en riesgo de exclusión, las entidades que trabajan con ellas o las comunidades en las que conviven. (ver Figura 8).

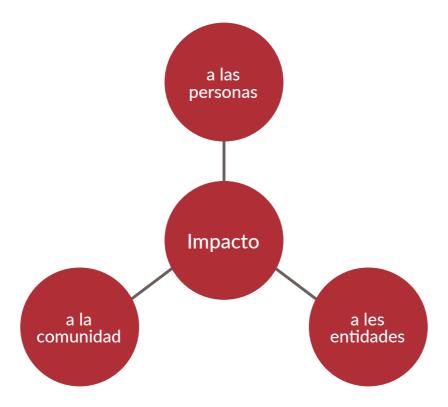


Figura 8. Impacto del ApS.

- En cuanto a las personas debe ser posible identificar las que se han podido beneficiar del servicio y de qué manera. Una vez identificamos a cada una de las personas beneficiadas, debemos preguntarnos en cada caso si se ha contribuido a cubrir alguna necesidad y en qué grado; y también si hemos incidido en su desarrollo, sus aprendizajes o su empoderamiento.
- En relación con las entidades con las que colaboramos, la cuestión está en: si el proyecto de ApS ha contribuido a la mejora del servicio a las personas. Si ha tenido efectos en cuanto a su eficacia, a alcanzar sus objetivos, mejorar las relaciones o visibilizar sus buenas prácticas.
- Por último, si la intervención se realiza sobre el conjunto de la comunidad, se trata de comprobar si se ha contribuido a su desarrollo, o se han inducido cambios que benefician a sus miembros y su calidad de vida, o si se han provocado algunos cambios en la mirada y las actitudes sociales hacia esa comunidad.

# 4.2 Identificación de los procesos de inclusión

En el contexto concreto de los proyectos de ApS orientados a la inclusión, una estrategia útil de evaluación del impacto consiste en referirse a los cambios provocados en alguno de los ejes que nos han servido para definir lo que es inclusión (ver sección 1 de esta guía). Las intervenciones no necesariamente operan en todos estos aspectos de la inclusión, así que es necesario identificar en cuáles se ha dado una incidencia real, tarea en la que nos pueden ayudar un conjunto de preguntas:

- Justicia social y Diversidad: ¿Hemos contribuido a mejorar la redistribución de la riqueza, a mejorar las oportunidades de las personas, a vivir con mayor dignidad, a facilitar la equidad? ¿Hemos contribuido a legitimar, visibilizar o desestigmatizar alguna forma de diversidad humana? ¿Hemos provocado cambios que faciliten la aceptación de la diversidad?
- » Alianzas y Vínculos: ¿Se han generado vínculos en el transcurso del ApS? ¿Se ha conseguido conectar a personas para poner en marcha acciones colectivas? ¿Se han establecido alianzas interinstitucionales orientadas a la inclusión? ¿Se han generado relaciones interculturales o/e intergeneracionales?
- Cuidados y Afectos: ¿Se han generado relaciones basadas en los cuidados? ¿Se ha contribuido a crear o mejorar entornos saludables y afectivamente seguros? ¿Se han cuidado las bases afectivas de las formas de cooperación y acción conjunta? ¿Se ha proporcionado apoyo a personas en situaciones vulnerables? ¿Se ha incrementado el cuidado del entorno de las personas? ¿Se ha mejorado el conocimiento mutuo entre personas participantes?.
- » Agencia y Empoderamiento: ¿Se ha incrementado el empoderamiento de personas o comunidades? ¿Se ha mejorado el control de las personas sobre su entorno social y físico? ¿Se ha contribuido a la creación de sujetos colectivos, mejorando su agencia o su conocimiento compartido?

## 4.3 El registro del servicio a través de los agentes implicados

Por último, existe la cuestión de cómo se registran estos impactos, cómo recoger la información que permita responder a las preguntas planteadas. Hay tres agentes posibles, tal y como se muestran en la Figura 9.



Figura 9. Agentes informantes.

- Las entidades con las que se colabora, que son las que habitualmente realizan la demanda y con las que se negocia para fijar los objetivos de la intervención. Su valoración puede recogerse mediante reuniones de planteamiento de objetivos, de seguimiento o de evaluación. También se pueden utilizar cuestionarios y otras herramientas que permitan cierta cuantificación, pero en ningún caso se puede prescindir del contacto directo, de la devolución en el marco de la interacción y corresponsabilización del proyecto.
- El estudiantado, a través de sus diarios de campo, sus estudios de necesidades, o sus informes de actividad. Como participantes, son y observadoras privilegiadas de las dinámicas que se generan y los cambios que se producen. La inclusión del relato de sus emociones y sentimientos forma también parte del contenido que nos permite valorar el impacto de una intervención a través de un proyecto de ApS
- Finalmente, el profesorado interviene también de algún modo y se posiciona en situaciones que les permite observar y valorar los procesos de forma directa o indirecta. Así, en ocasiones los proyectos de ApS se combinan con proyectos de investigación; en otros, el profesorado adquiere algún tipo de compromiso con las entidades colaboradoras que vehicula una intervención personal. En cualquier caso, la participación del profesorado en la definición de objetivos y la valoración de la actividad debe estar garantizada y es un vehículo para su evaluación del impacto del servicio.

# 4.4 Impacto social a través de la colaboración las entidades

Un aspecto adicional que cabe identificar es el tipo de servicio que se da a las entidades con las que se colabora. Aquí tenemos algunos ejemplos:

- Identificación y desarrollo de nuevos roles. Los vínculos de colaboración entre universidades y entidades sociales otorga a éstas un reconocimiento de competencia para la formación del estudiantado de las diferentes disciplinas que se implican en sus proyectos. Este reconocimiento supone en sí mismo una forma de empoderamiento.
- Diseño de herramientas y procesos de evaluación. Los proyectos de ApS son a menudo una oportunidad para que las entidades dispongan de herramientas y co-construyan procedimientos para la evaluación de su labor. Es decir, se posibilita transitar de la mera actuación (que ocupa a menudo la totalidad de la actividad de las entidades) al análisis y evaluación de la propia actividad.
- Visibilización y empoderamiento de la entidad. El trabajo conjunto y en red que genera el ApS fortalece el capital social de la población a través de las entidades y éstas también quedan fortalecidas porque así se visibilizan las necesidades sociales en el territorio evidenciando la riqueza del tejido asociativo y la labor de inclusión que se realiza. Se establece una buena relación entre el estudiantado y la entidad que puede acabar al incorporar a nuevo voluntariado en la misma.
- Mejora del liderazgo en las entidades. La relación que se establece entre el estudiantado, la universidad, el proyecto y la entidad favorece que los dirigentes asociativos optimicen su capacidad de liderazgo. Esta relación también empodera a personas usuarias, ya que se sienten más acompañadas y ven que hay personas externas a la entidad que se preocupan por sus necesidades.
- Diseño de herramientas tecnológicas. Algunos proyectos ApS suponen la colaboración con las entidades en el desarrollo de herramientas como webs, apps y otros para facilitar y expandir la acción de la entidad.

**FRASE SÍNTESIS:** El ApS, cuando se orienta a la inclusión, tiene un potencial de transformación social que se puede valorar por el impacto que el servicio tiene en las personas, las asociaciones y las comunidades, por cómo acontece a través de diferentes procesos de inclusión y se puede registrar a través de varios participantes.

# Referencias bibliográficas

- Albertín, P. (2018). Dilemas para una práctica reflexiva: una experiencia ApS(U). En A. Escofet i M. T. Fuentes (coord.). Construyendo vínculos entre universidad y sociedad. 20 experiencias de ApS en las universidades catalanas, 14-22. Edicions Universitat de Barcelona.
- BLANCO G., R. (2006). LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL: UNO DE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA HOY. REI-CE. REVISTA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN, 4 (3), 1-15.
- BUTLER, J. (2001). MECANISMOS PSÍQUICOS DEL PODER. TEORÍAS SOBRE LA SUJECIÓN. MADRID: CÁTEDRA.
- CABEDO, L., ROYO, M., MOLINER, L. & GURAYA, T. (2018). UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY TOWARDS ENGINEERING UNDER-GRADUATES: THE EFFECT OF METHODOLOGY ON A SERVICE-LEARNING EXPERIENCE. SUSTAINABILITY, 10(6): 1823.
- Castillo, V.; Rodríguez, C. y Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. Páginas de Educación, 11(2), 108-129.
- COCQUYT, C., DIEP, N. A., ZHU, C., DE GREEF, M. & VANWING, T. (2017). EXAMINING SOCIAL INCLUSION AND SOCIAL CAPITAL AMONG ADULT LEARNERS IN BLENDED AND ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS. EUROPEAN JOURNAL FOR RESEARCH ON THE EDUCATION AND LEARNING OF ADULTS, 8 (1), 77-101.
- Contreras-Montero, B. (2020). Una revisión del concepto de exclusión social y su aplicación a la sociedad española tras la crisis económica mundial. Una visión del proceso. *Trabajo Social Global Global Social Work*, 10(19), 3-24. doi: 10.30827/tsg-gsw.v10i19.13582
- EMA, J.E. (2004). DEL SUJETO A LA AGENCIA (A TRAVÉS DE LO POLÍTICO). ATHENEA DIGITAL, 6: 1-24.
- Fraser, N. (2011). Dilemas de la justicia en el siglo XXI. Género y globalización. En Mª Antonia Carbonero Gamundí y Joaquín Valdivielso (eds.), Edicions UIB.
- GARCÍA-ROMERO, D., SÁNCHEZ-BUSQUÉS, S., & LALUEZA, J.L. (2018). EXPLORING THE VALUE OF SERVICE LEARNING: STUDENTS' ASSESSMENTS OF PERSONAL, PROCEDURAL AND CONTENT LEARNING. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, 35, 557-577 HTTPS://DOI. ORG/10.15581/004.35.557-577
- GARCÍA-ROMERO, D. & LALUEZA, J.L. (2019). PROCESOS DE APRENDIZAJE E IDENTIDAD EN APRENDIZAJE SERVICIO UNIVERSITARIO: UNA REVISIÓN TEÓRICA. *EDUCACIÓN XX*1, 22(2), 45-68 https://doi.org/10.5944/educxx1.22716
- GIJÓN, M. (2013). APRENDIZAJE SERVICIO E INCLUSIÓN SOCIAL. CENTRE PROMOTOR APRENENTATGE SERVEI, 1-32 DISPONIBLE A HTTPS://APRENENTATGESERVEI.CAT/WP-CONTENT/UPLOADS/GUIES/APS INCLUSIO SOCIAL CAST.PDF
- Goma, R. i Subirats, J. (2005). L'exclusió social, algunes reflexions conceptuals. Revista d'informació i Estudis socials. Barcelona Societat, 13, 56-63.
- HART, R. (1997). CHILDREN'S PARTICIPATION: THE THEORY AND PRACTICE OF INVOLVING YOUNG CITIZENS IN COMMUNITY DEVELOPMENT AND ENVIRONMENTAL CARE. UNICEF.
- HERNÁNDEZ, M.; HAZ, F.E. Y GUTIÉRREZ, M. (2019). RIESGO DE EXCLUSIÓN DE LA POBLACIÓN GITANA EN ESPAÑA E INTERVENCIÓN SOCIAL. OBSERVATORIO DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL. UNIVERSIDAD DE MURCIA.

- LALUEZA, J.L., SÁNCHEZ-BUSQUÉS, S., Y PADRÓS, M. (2016). CREANDO VÍNCULOS ENTRE UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD: EL PROYECTO SHERE ROM, UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. RIDAS. REVISTA IBEROAMERICANA DE APRENDIZAJE SERVICIO, 2, 33-69 HTTPS://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.3
- Lalueza, J.L. & Macías-Gómez-Estern, B. (2020): Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical psychology, *Culture and Education*, 32(3), 556-582 https://doi.org/10. 1080/11356405.2020.1792755
- Luna, E. (2010). Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- MARIN, G. (1993). ÉTICA DE LA JUSTICIA, ÉTICA DEL CUIDADO. EN HTTPS://FEMINISTAS.ORG/IMG/PDF/ETICA\_DE\_LA\_JUSTICIA\_Y\_ ETICA DEL CUIDADO GLORIA MARIN.PDF
- Martínez, B. (2014). Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. Educación y Futuro, 30, 183-206.
- Martínez Romera, D. (2018). Evaluar el pensamiento crítico en Educación para la Ciudadanía: Propuesta para contextos masificados. *Didáctica: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 3, 131-144. doi:https://doi.org/10.1344/did.2018.3.131-144
- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. American Journal of Community Psychology, 41(1-2), 4–21. doi: 10.1007/s10464-007-9148-6
- MEIJERS, F. & WARDEKKER, W. (2003). CAREER LEARNING IN A CHANGING WORLD: THE ROLE OF EMOTIONS. INTERNATIONAL JOURNAL FOR THE ADVANCEMENT OF COUNSELING, 24, 149-167.
- Mendia, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Molina-Neira, J., Barriga-Ubed, E. y Gámez-Ceruelo, V. (2017). Representaciones Sociales de los Adolescentes Catalanes sobre la Participación Política en Democracia. *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 85-109. doi: 10.17583/rise.2017.2472
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, Agentes y Articulaciones. Una mirada situada a la Intervención Social. Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/307781046\_Conocimientos\_Agentes\_y\_Articulaciones\_Una\_mirada\_situada\_a\_la\_Intervencion\_Social
- Montes, M., Torres, J.A. (2015). Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 271-284.
- Musa, N., Abang, D.H., Abdullah, J., Saee, S., Ramli, F., Rahman, A. & Ahmad, M.J. (2017). A Methodology for Implementation of Service Learning in Higher Education Institution: A case study from Faculty of Computer Science and Information Technology. *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering*, 2(10), 101-109.

- Portocarrero, A.V. y Larracoechea, E (ed.) (2016). Las resistències nuestras de cada día. Subversiones cotidianas a las violencias simbólicas y materiales. Universidad Centroamericana.
- ROGERS, C. (1998). LA PERSONA SOLITARIA Y SUS EXPERIENCIAS EN UN GRUPO DE ENCUENTRO. REVISTA CIENCIA Y CULTURA, 3, 143-145.
- SAZ, M. (2012). Actores, redes y territorios: Las alianzas en la construcción de proyectos comunes. ConectaDel. Programa Nueva Córdoba. Disponible en http://www.conectadel.org/actores-redes-y-territorio-las-alianzas-en-la-construccion-de-proyectos-comunes/
- Serrano, D. y Ochoa A. (2019). El aprendizaje-servicio como potenciador de la educación inclusiva en la educación primaria. *RIDAS*, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 37-54. DOI10.1344/RIDAS2019.7.3