

## **Percepción del profesorado y calidad en experiencias de Aprendizaje Servicio. Un estudio de caso**

**Rosa M. Rodríguez-Izquierdo, María Cabillas Romero, Virginia Martínez Lozano**

Universidad Pablo de Olavide, España

### **Resumen**

Se presenta una experiencia de ApS desarrollada en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). El eje central del trabajo es la configuración de una comunidad de práctica en el centro educativo al que vinculamos el servicio en el proceso formativo del alumnado de 1º de Educación Social. Basado en un estudio de encuesta, el trabajo evalúa la percepción que tiene el profesorado de la calidad de la colaboración establecida. Los hallazgos cuestionan las perspectivas utilitaristas de los vínculos en este tipo de experiencias y destacan las características de la naturaleza del servicio que hace la alianza significativa. Se identifican varios factores cruciales: el tiempo de dedicación del servicio, la continuidad del mismo, la cultura organizacional de las organizaciones colaboradoras y las percepciones de la necesidad del servicio en el que se colabora. En esta línea, concluimos resaltando algunas claves que permiten la sostenibilidad de la colaboración y la gestión de vínculos más significativos entre la universidad y la comunidad.

### **Palabras clave**

Aprendizaje servicio, comunidad de práctica, redes de colaboración, compromiso social universidad-comunidad, colegialidad, pedagogía de frontera.

Fecha de recepción: 9/II/2017

Fecha de aceptación: 9/III/2017

## **Perception of teachers and networking quality in service learning. A case study**

### **Abstract**

This paper presents the results of a service learning experience at the University Pablo Olavide (Seville). At its core, this work has the organization of a community of practice in the school in which 1st year students of the degree of Social Education had their activities. Based on the results of our survey, this paper analyzes how teachers perceived the quality of the established collaboration. Our findings challenge functional readings of the boundaries stemming from this type of connection; furthermore, they highlight the characteristics of the given service as leading towards meaningful alliances. Here we identify several key factors: time of the given service, its continuity, the organizational culture of the collaborating institution, and their perception of the need addressed by the service learning. In this line, to conclude we point at elements that allow the sustainability of collaborations, and the management of more relevant boundaries between university and community.

### **Keywords**

Service learning, community of practice, networking, university–community social partnerships, collegiality, border pedagogy.

## 1. Introducción

Entre los muchos retos que las instituciones universitarias han de abordar se encuentra la incorporación de una pedagogía que no se reduzca a la noción simplista de campus sino que se abra a nuevos espacios a través de la creación de redes que favorecen la formación académica del alumnado con el compromiso social que la universidad lleva de manera inherente en sus principios básicos (Rodríguez-Izquierdo et al, 2009). Desde nuestra experiencia, el aprendizaje servicio (ApS en adelante) responde a esta necesidad en cuanto que posibilita la incorporación de escenarios sociales de práctica real a la enseñanza universitaria que se ve necesariamente alterada, ampliada y redefinida.

La participación de las instituciones en la puesta en marcha de las experiencias es sustancial, no solo para poder ofrecer al alumnado el servicio a realizar sino también para que se corresponsabilicen con sus aprendizajes (Hodkinson, Biesta y James, 2007) y con la mejora de los modelos docentes que intentamos impulsar desde la institución universitaria. Sin su compromiso este esfuerzo será en vano o será mucho más costoso, pudiendo no dar los resultados esperados. La construcción de estas alianzas es una preocupación compartida por muchas instituciones universitarias al tratarse de una tarea compleja y multidimensional. Es decir, para que sea sostenible, la institución universitaria, el profesorado, el alumnado y los socios de la comunidad deben ver los beneficios del esfuerzo compartido. En

gran medida, el éxito de la colaboración y de esta metodología se sustenta en que todas las partes implicadas se identifiquen con los objetivos compartidos (Bringle y Hatcher, 2002, Chupp y Joseph, 2010; Jacoby y Associates, 2003; McMillan, 2011).

Una evaluación de experiencias con ApS que se centre sólo en los aprendizajes del alumnado no aporta todos los datos necesarios sobre los impactos de esta metodología. Un curso de ApS puede cumplir con los objetivos de aprendizaje pero no necesariamente con la satisfacción de todos los participantes, incluidos los de la comunidad donde se presta el servicio. En consecuencia, pensamos que también deben evaluarse los impactos en la comunidad con la que se colabora para sostener el sentido (calidad) de la colaboración y del servicio prestado. Sin embargo, con demasiada frecuencia, la evaluación del ApS se limita al beneficio que recibe el alumnado olvidando el papel esencial de las instituciones colaboradoras para promover este tipo de redes.

En el contexto anglosajón existen varias investigaciones que siguen esta línea de trabajo, indagando sobre el impacto del ApS en la comunidad con la que se colabora. Entre los trabajos realizados destacan los de Bringle et al., (2002), Clayton et al., (2010) y Chupp y Joseph (2010). Situándonos en el territorio español el impacto en el aprendizaje de los estudiantes ha sido bien documentado. Sin embargo, sabemos muy poco sobre cómo las entidades perciben el esfuerzo que requiere esta colaboración.

El trabajo que se presenta tiene interés por responder a este vacío al indagar en la calidad del entramado relacional en el que necesariamente se articula la colaboración en la práctica del ApS. De acuerdo con Clayton et al. (2010), entendemos que no todas las relaciones son satisfactorias, tal vez porque la relación en cuestión es nueva y en desarrollo, se ha deteriorado la colaboración, o bien porque ha llegado a un estancamiento como asociación.

El eje de este trabajo resulta de dos proyectos de innovación de ApS. Uno de los proyectos giró en torno a la triangulación de la enseñanza (curso 2014-2015) y el otro sobre coteaching reflexivo (curso 2015-2016), ambos desarrollados en el marco del Plan de Innovación y Desarrollo Docente de la UPO.

En concreto, en esta comunicación se presentan los resultados de un estudio en el que se analiza la satisfacción percibida por el profesorado sobre la colaboración establecida, buscando asimismo identificar sus debilidades, fortalezas y propuestas de mejora, con la intención de realizar aprendizajes institucionales que nos permitan potenciar el sentido y la calidad del servicio y la sostenibilidad de este tipo de redes entre universidad-comunidad.

## **2. Marco teórico**

En el centro del trabajo se encuentra el concepto de comunidad de práctica, un concepto descrito por Wenger (1998) donde se visualiza el aprendizaje como una característica de la práctica en el que un grupo social se dedica a la

realización sostenida de un proyecto común (Hildreth y Kimble, 2004; Kimble, Hildreth y Bourdon, 2008; Wenger, 1998) y en la que todos los participantes se sitúen como aprendices (Aramburuzabala, 2013). Además Wenger nos ofrece un marco que nos permite analizar el aprendizaje dentro de un contexto social caracterizado como un espacio en el que se construyen relaciones horizontales en las que unos aprenden de otros a medida que interactúan con regularidad y desde la reciprocidad.

Glazer y Hannafin (2006) definen la comunidad de práctica con tres rasgos esenciales: a) compromiso mutuo de todos los miembros; b) repertorio compartido (acciones, lenguaje y prácticas comunes en que se engranan todos los miembros de la comunidad, y c) acciones conjuntas de mejora, es decir, objetivos compartidos. En este proyecto intentamos generar evidencias de si en la experiencia evaluada estas características están presentes.

Además de en estas bases, este trabajo se sustenta en una forma de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje siguiendo a varios autores que lo han denominado pedagogía de los límites (border pedagogy) (Hayes y Cuban, 1997; Keith 1998; Skilton-Sylvester y Erwin 2000; Taylor 2002; McMillan, 2011) y a los que, basándonos en gran medida en la pedagogía crítica y en la crítica al posmodernismo (Anzaldúa, 1987; Giroux, 1992), hemos traducido como pedagogía de frontera. Estos autores argumentan que las metáforas de fronteras y de cruce de fronteras

(border-crossing) son útiles e importantes “como punto de partida para describir y repensar la naturaleza del aprendizaje-servicio” (Hayes y Cuban, 1997: 74).

En particular, partimos de la interacción de dos comunidades muy disímiles constituidas por una parte, por la institución universitaria; y por la otra, por el claustro del CEIP Andalucía, un escolar ubicado en el Polígono Sur (una Zona de Transformación Social de Sevilla). Este es el centro escolar donde el alumnado de 1º del Grado de Educación Social realiza el servicio. Llamamos a estas comunidades de práctica de frontera por encontrarse en la intercesión entre dos realidades sociales situadas en contextos culturales muy diversos y que interactúan a través de un sistema de actividad y compromiso en actividades conjuntas (Lave y Wenger, 1991; McMillan, 2011). También nos referimos a ellas como una comunidad ampliada (expanded community) en el sentido de que no sólo interactúan el alumnado y el profesorado (universitario y del centro escolar) sino que también se incluye a la comunidad a la que se le presta el servicio. En este caso, el Polígono Sur (una zona como ya hemos descrito caracterizada por la exclusión social) donde se ubica el colegio Andalucía, un centro que además se constituye como comunidad de aprendizaje y, por tanto, con conciencia de que cada vez el aprendizaje depende menos de lo que ocurre en el aula y más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, la familia y la calle.

En este cruce de culturas nos interesa

evaluar la percepción que tiene el profesorado de la calidad de la colaboración establecida (partnership) en esta experiencia de ApS. Para ello hemos utilizado el modelo de Enos y Morton (2003), en el que se ofrece un marco que diferencia dos tipos de relaciones: las transaccionales y las de transformación. Como se muestra en la tabla 1, estos autores definen las relaciones transaccionales como instrumentales y, a menudo, orientadas a completar tareas a corto plazo. Las personas se unen sobre la base de un intercambio, cada uno ofrece algo que los otros desean. Ambos se benefician del intercambio pero no se espera ningún cambio a largo plazo. Mientras que en las relaciones de transformación ambas personas crecen y cambian debido a compromisos más profundos y más sostenibles. En una relación de transformación, las personas se unen en procesos más abiertos, de duración indefinida a largo plazo, que conllevan una receptividad para explorar posibilidades emergentes, retomar y revisar sus propios objetivos e identidades y para desarrollar las instituciones en las que trabajan más allá del status quo. Clayton et al. (2010) amplían este modelo en un continuo en el que incluyen las relaciones de explotación, que no llegan incluso ni a ser relaciones transaccionales pues se caracterizan por la unilateralidad, intencional o no intencional, en la que una de las partes o ambas llegan a aprovecharse o incluso a dañar la relación.

<i>Transaccional</i>	<i>Transformación</i>
Corto plazo	Largo plazo indefinidas

Basada en proyectos	Basada en cuestiones/asuntos
Limitada, compromisos planeados	Dinámica, compromisos abiertos
Trabaja dentro de los sistemas	Crea nuevos sistemas
Mantiene identidades separadas	Creo identidad de grupo
Acepta las metas institucionales	Examina críticamente las metas
CADA UNO SE BENEFICIA	CADA UNO CRECE

Tabla 1. Características de las relaciones transaccionales y de transformación. Fuente: Clayton et al. (2010, 8).

### 3. Metodología

Esta investigación optó por un diseño de tipo descriptivo-interpretativo basado en un estudio de caso. Se ha optado por este enfoque porque, como ponen de manifiesto Stake (2010) y Simons (2011), los estudios de caso nos permiten comprender en profundidad la complejidad de los fenómenos en un entorno natural. El contexto del estudio de caso ha sido ya descrito en el apartado anterior.

El estudio se ha desarrollado en dos etapas complementarias. La primera, realizada mediante un estudio de encuesta a través de un cuestionario al claustro del CEIP Andalucía. En la segunda, aún en curso, se aplicará la técnica de la entrevista semi-estructurada como metodología cualitativa con el objeto de obtener una información más valorativa que complementará las contribuciones logradas mediante el cuestionario. En esta comunicación, vamos a presentar

los resultados de la primera parte del trabajo.

#### Participantes

En el estudio han participado 24 maestros y maestras de educación infantil y primaria. El 9,7% son hombres y el 90,3% mujeres, oscilando sus edades entre los 28 y los 57 años. Siendo la media de 32 años. La experiencia docente oscila entre los cuatro y los veinte años. Sus niveles de formación son muy variados. Siendo el 74% diplomados en magisterio y el 26% licenciados o en posesión de algún máster o título de postgrado.

#### Instrumentos

El cuestionario, elaborado ad hoc, fue desarrollado sobre la base de la Escala de Evaluación de la Relación de Transformación de Clayton et al. (2010). Cuenta con un bloque inicial de datos de identificación (sexo, edad, años de experiencia y la formación) y once preguntas de carácter abierto y cerradas. Cinco preguntas donde el profesorado tenía que posicionarse sobre la experiencia en relación a: la satisfacción con la colaboración, los resultados obtenidos, el sentido de la colaboración, el tiempo dedicado al servicio, el compromiso de los agentes implicados y el crecimiento profesional que aporta la participación en la experiencia. El cuestionario continúa con una pregunta sobre la necesidad a la que responde el servicio. Se trata de una a pregunta de respuesta múltiple a elegir entre: real por ambas partes (colegio y universidad), real solo para el colegio, a una necesidad solo para la

universidad o no responde a una necesidad real para ninguna de las partes. A continuación, se pide a los participantes que den una puntuación global, del 1 al 10, a la colaboración y a la necesidad de continuar en el futuro con la colaboración. Por último, tres preguntas abiertas donde se pregunta por las tres fortalezas principales de la colaboración, las tres debilidades y tres propuestas de mejora.

Las opciones de respuesta a los ítems reflejan diferentes posibilidades a lo largo de un continuo desde la opción de relación de explotación, a la transaccional, o a la transformacional. Las opciones en la relación de explotación reflejan los resultados negativos (por ejemplo, los costos son superiores a los beneficios) a una o ambas partes. Las opciones en la relación transaccional reflejan beneficios para una o ambas partes, pero no hay crecimiento. Las opciones en la relación transformacional refleja el crecimiento a través de la relación.

#### Procedimiento

Los cuestionarios se realizaron en el centro al finalizar la colaboración del segundo año. Se pasó al finalizar una reunión en la que se encontraba todo el claustro.

#### Análisis de datos

El análisis de los cuestionarios se ha realizado mediante un estudio estadístico de los datos obtenidos a través de un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes para lo que se utilizó el software estadístico SPSS

#### V.23.0.

Finalmente, para el análisis de contenido de las preguntas abiertas se redujo la información en una matriz en torno a tres categorías: debilidades, fortalezas y propuestas de mejora para el futuro de la red. Para facilitar el análisis se utilizó el programa QSR N-Vivo 11 que agilizó la agrupación en categorías temáticas.

### 4. Resultados y discusión

Los hallazgos se presentan de acuerdo al análisis descriptivo de las respuestas de cada uno de los ítems del cuestionario. En primer lugar, en la tabla 2 se aprecian algunas valoraciones sobre la colaboración en términos generales.

Ítem	4. Muy satisfactoria		3. Bastante satisfactoria		2. Poco satisfactoria		1. Nada satisfactoria	
	f	%	f	%	f	%	f	%
La colaboración ha sido	18	75	3	12,5	2	8,3	0	0
Los resultados obtenidos han sido	17	70,8	4	16,6	2	8,3	1	4,1
El sentido de la colaboración ha sido	18	75	3	12,5	1	4,1	1	4,1
El tiempo dedicado al servicio ha sido	8	33,3	7	29,6	4	16,6	5	20,8
El compromiso de todos los agentes implicados (claustro del centro, alumnado y profesorado de la universidad) ha sido	15	62,5	5	20,8	3	12,5	1	4,1
Esta colaboración implica un crecimiento a nivel profesional	19	79,1	4	16,6	1	4,1	0	0

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de valoraciones sobre la colaboración. Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, veintidós de los veinticuatro participantes entiende que la colaboración ha sido entre muy satisfactoria y bastante satisfactoria. Merece la pena destacar que nadie manifiesta que la colaboración haya sido nada satisfactoria. Es decir, en su

inmensa mayoría los participantes expresan una valoración general muy positiva de la colaboración mantenida.

A la pregunta sobre los resultados obtenidos las respuestas son igualmente bastante satisfactorias al igual que respecto al sentido de la colaboración. Cabe subrayar el tiempo como la cuestión que el profesorado participante considera menos satisfactoria. Tema que aparece posteriormente en las preguntas abiertas entre las debilidades mencionadas. Resultados que son consistentes por los obtenidos por Mérida, González, y Olivares (2014).

Los valores en la percepción sobre el compromiso de los participantes son altos o muy altos en relación a la satisfacción percibida. Tratándose de uno de los factores destacados por Glazer y Hannafin (2006) para entender como constitutivos en una comunidad de práctica.

La valoración de la colaboración como un factor de crecimiento es idénticamente satisfactoria o muy satisfactoria. Como apuntan Bringle y Hatcher (2002) los cursos de ApS de alta calidad demuestran que la reciprocidad entre la universidad y la comunidad es fundamental debido a que el servicio está diseñado y organizado para satisfacer el crecimiento de todos los participantes. Hay que destacar además que este elemento constituye un aspecto esencial en las relaciones de transformación. Como consecuencia de todo ello, se puede afirmar que el profesorado no solo percibe que los

beneficios de la colaboración han merecido la pena sino que además les aporta en su crecimiento profesional.

Profundizando más en el objetivo al que responde el servicio, como se muestra en la tabla 3, la mayor parte del profesorado describe que la necesidad a la que responde esta colaboración es mutua. Solo en tres casos el profesorado expresa que la necesidad real es sobre todo del colegio y en un caso que es de la universidad. Resulta de interés que ninguno de los participantes percibe que la necesidad no es de ninguna de las dos partes.

	<i>f</i>	%
Responde a una necesidad real por ambas partes (colegio y universidad)	20	83,3
Responde a una necesidad real sobre todo del colegio	3	12,5
Responde a una necesidad solo para la universidad	1	4,1
No responde a una necesidad real para ninguna de las partes	0	0

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje del objetivo de la colaboración. Fuente: elaboración propia

Haciendo una lectura general de las dos tablas anteriores, podemos concluir que según los resultados el profesorado destaca el beneficio y el sentido del servicio, lo que al menos indica que no perciben la colaboración como una relación explotativa o beneficiosa solo para una de las partes.

En cuanto al ítem de cómo valoran la necesidad de continuar con la colaboración en el futuro, los resultados se muestran en el gráfico 1. En términos generales, la necesidad del servicio (eje vertical) es percibida de manera muy satisfactoria (eje

horizontal) lo que parece justificar la necesidad de continuar la colaboración.

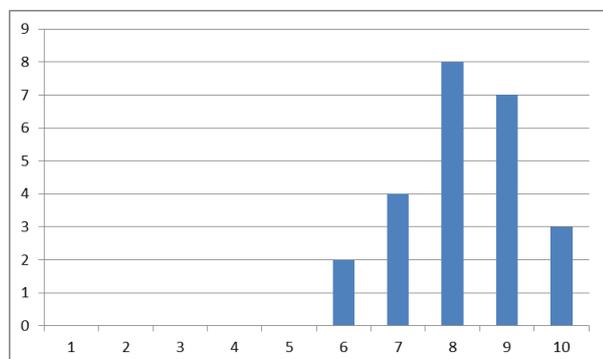


Gráfico 1. Continuidad de la colaboración

Por último, en relación a las preguntas cerradas, es relevante apuntar que la puntuación global a la colaboración del 1 al 10 es de 8,5 siendo la distribución de la siguiente forma (Ver Gráfico 2). En el eje vertical dieciséis de los veinticuatro participantes valoran por encima de seis la colaboración (eje horizontal).

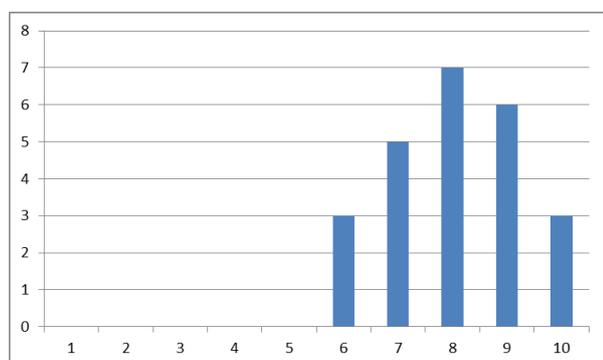


Gráfico 2. Puntuación global a la colaboración

En cuanto a las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas se organizaron en torno a las categorías de debilidades, fortalezas y propuestas de mejora para el futuro de la red. En relación a las fortalezas, los principales

resultados se reflejan en la tabla 4.

	f	%
Motivación personal en la tarea	19	78,1
Motivación de su alumnado	18	75
Reflexión sobre la propia práctica	16	66,6
Nuevas ideas para la práctica	14	58,3
Desarrollo profesional	9	37,5
Complementariedad de objetivos educativos	8	33,3

Tabla 4. Principales fortalezas de la colaboración. Fuente: elaboración propia

En la tabla 5 se recogen que las principales debilidades percibidas por el profesorado se centran en la falta de tiempo, falta de continuidad en la colaboración para establecer un proyecto común compartido, la falta de experiencia previa de colaboración con estudiantes de educación social, la diversidad de expectativas, la variabilidad de objetivos y la falta de liderazgo.

	f	%
Falta de tiempo	18	75
Falta de continuidad para establecer un proyecto común compartido	14	58,3
Falta de experiencia previa de colaboración con estudiantes de educación social	12	50
Diferentes expectativas	7	29,1
Falta de liderazgo	6	25
Variabilidad de objetivos	4	16,5

Tabla 5. Principales debilidades de la colaboración. Fuente: elaboración propia

Cuando el profesorado indica la falta de liderazgo pone de manifiesto que esta experiencia quiebra las expectativas de las formas tradicionales de entender la colaboración docente con la universidad. Tal vez porque tradicionalmente se parte del modelo de experto en la que se dan relaciones más jerárquicas (saber-ignorancia). Nosotros lo interpretamos como una colaboración basada en la confianza mutua y por lo tanto uno de los logros relevantes de esta experiencia que supera ese modelo.

Cuando se les pregunta por propuestas de mejora para el futuro de la red, la tabla 6 expresa, que, por lo general las respuestas a esta pregunta la mitad de los participantes señalan un compromiso decidido del profesorado con el deseo de participar de manera activa en el proceso.

	f	%
Más tiempo de dedicación del alumnado	2	8,3
Más continuidad en la colaboración	12	50
Distribución más clara de las responsabilidades	5	20,8
Participación en la evaluación del alumnado	2	8,3
Mayor decisión en el diseño de la experiencia	3	12,5

Tabla 6. Propuestas de mejora para la colaboración. Fuente: elaboración propia

## 5. Conclusiones

Hemos pretendido construir un cierto conocimiento sobre la percepción que tiene el profesorado del CEIP Andalucía

sobre la calidad de la colaboración establecida con la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, así como sobre las fortalezas, debilidades y propuestas para el futuro de la red.

De manera global, los resultados nos llevan a la conclusión de que la valoración que hacen sobre la calidad de la colaboración establecida es muy positiva. El profesorado, en general, considera que este proyecto beneficia tanto al colegio como a la universidad y que se trata de una colaboración que se realiza en pie de igualdad. Los datos también ponen de manifiesto que en esta colaboración están presentes algunas de las características esenciales que definen la comunidad de práctica como son: el compromiso mutuo de todos los miembros y las acciones conjuntas de mejora, es decir, objetivos compartidos pues en alguna medida en las propuestas dadas por el profesorado se manifiestan estos rasgos. Existe así un acuerdo bastante generalizado sobre la idea de que la base de la colaboración es de bastante horizontalidad y desde la reciprocidad. Por lo que se desprende de los resultados diríamos que nuestra relación estaría entre un tipo de relación transaccional y transformacional.

En segundo lugar los resultados nos indican algunas claves necesarias para mejorar la sostenibilidad de la colaboración y la gestión de vínculos más significativos entre la universidad y la comunidad. En concreto, tienen que ver con la continuidad y el tiempo que este tipo de colaboraciones demanda

para poder pasar de un tipo de relación transaccional a una transformacional. En otras palabras, este tipo de redes de ApS para ser no solo satisfactorias sino transformacionales requieren marcos de colaboración a largo plazo entre la universidad y la comunidad.

En tercer lugar, los hallazgos cuestionan las perspectivas utilitaristas de los vínculos establecidos en este tipo de experiencias y destacan la importancia de la naturaleza crítica del servicio que hace la alianza significativa. Dicho de otro modo, no se trata de cualquier servicio. Se trata de encontrar un servicio relevante para ambas instituciones, para la universidad que encaje claramente en la naturaleza de las competencias que quiere impostar en el alumnado y para la entidad colaboradora que concuerde con sus necesidades reales.

Con esta experiencia hemos aprendido que para que el potencial de la metodología de ApS se revele el contexto importa. No es indiferente dónde se realice el servicio, o con quién se colabore. El lugar importa y la contraparte para la colaboración también es esencial. Para que un proyecto de ApS involucre y beneficie a todos los participantes se requiere una responsabilidad compartida desde el momento de la planificación. Los compromisos tienen que ser mutuos, así como la concordancia de estilos para impostar en el alumnado lo que perseguimos: una educación liberadora, dialógica, de compromiso social, multidisciplinar.

Por último, esta investigación también

revela que los estudios sobre la evaluación de la calidad relacional de la colaboración son necesarios para que los proyectos de ApS puedan ayudar al crecimiento de los miembros de cada una de las instituciones colaboradoras y para aprender de la experiencia de trabajar juntos a través de la reflexión crítica de los aspectos en los que se necesita mejorar para que los objetivos se alineen con las expectativas de todas las personas involucradas.

Como ejes para investigaciones futuras proponemos desarrollar estudios que midan la calidad de estas colaboraciones a través de estudios longitudinales que permitan evaluar los efectos a largo plazo de las redes de colaboración universidad-comunidad.

## 6. Referencias bibliográficas

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de la Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2002). Campus-community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516.

Chupp, M., y Joseph, M. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 190-212.

Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., y Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2): 5-21.

Enos, S., y Morton, K. (2003). Developing a theory and practice of campus community partnerships. En B. Jacoby y Associates (Eds.), *Building partnerships for service-learning* (pp. 20-41). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

Glazer, E. M., y Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179-193.

Hayes, E., y Cuban, S. (1997). Border pedagogy: A critical framework for service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 4: 72-80.

Hildreth, P. y Kimble, C. (Eds.) (2004). *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*. Londres: Idea Group Inc.

Hodkinson, P., Biesta, G., y James, D. (2007). Understanding learning cultures. *Educational Review*, 59(4), 415-427.

Jacoby, B., y Associates (Eds.). (2003). *Building partnerships for service-learning*. San Francisco, CA: Jossey-

Bass.

Keith, N. (1998). Community service for community building: The school-based service corps as border crossers. *Michigan Journal for Community Service-learning*, 5: 86-96.

Kimble, C., Hildreth, P. y Bourdon, I. (Eds.) (2008). *Communities of practice: Creating learning environments for educators*. Charlotte, NC: Information Age.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in Higher Education*, 16(5), 553-564.

Mérida, R., González, E., y Olivares, M. Á. (2014) Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad. Evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación*, 24:1, 95-110.

Rodríguez-Izquierdo, R. M.; Guerra de los Santos, J. M., Y Herrera, M. R. (2009). Experiencia de coordinación docente: Construyendo una cultura reflexiva y colaborativa de la docencia universitaria en el marco de la puesta en marcha de los ECTS. En R. Roig, *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 389-398). Madrid: Marfil.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Skilton-Sylvester, E., & Erwin, E. (2000). Creating reciprocal learning relationships across socially-constructed borders. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, (Fall): 65-75.

Taylor, J. (2002). Metaphors we serve by: Investigating the conceptual metaphors framing national and community service and service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 9, 1: 45-57.