#INNOVACSL, una experiencia local de formación para la ciudadanía y la inclusión desde el aprendizaje-servicio

Autores

Dieste Gracia, Belén [1]
bdieste@unizar.es
Blasco-Serrano, Ana Cristina [1]
anablas@unizar.es
Arranz Martínez, Pilar [1]
parranz@unizar.es
Gimeno Monterde, Chabier [2]
chabierg@unizar.es
[1] Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza
Pedro Cerbuna, 12 5009 Zaragoza.
[2] Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Universidad de Zaragoza
Violante de Hungría, 23, 5009 Zaragoza.

Resumen

De acuerdo al objetivo de Desarrollo Sostenible 4, por el que las instituciones han de proporcionar una educación de calidad para todas las personas, la Red Municipal de Centros Sociolaborales de Zaragoza tiene como objetivo formar y capacitar a los jóvenes que no han finalizado la escolaridad obligatoria. A través del proyecto # InnovaCSL, los educadores, en colaboración con investigadores de la Universidad de Zaragoza, han reflexionado y cuestionado sus prácticas educativas y se ha considerado el Aprendizaje-Servicio como herramienta para el empoderamiento del alumnado, así como para el desarrollo de un sentimiento ciudadanía, justicia y compromiso social.

Palabras clave:

Aprendizaje-Servicio, compromiso social, ciudadanía, inclusión educativa

Introducción: Aprendizaje y Servicio, equidad e inclusión

educativa.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 2015, aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible , por el que se acuerda una Agenda con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), referentes a la mejora de la calidad de vida de las personas y a la construcción de un mundo mejor por parte de todos los países socios.

Entre estos objetivos, el ODS-4 exige garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos de aquí a 2030. Este ODS se desglosa en objetivos más específicos entre los que se encuentran:

4.1. Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad.

4.3. Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad.

4.4. Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

En este marco, los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al enorme reto de construir y ofrecer una educación de calidad. La inclusión educativa se presenta en diferentes foros, conferencias e informes internacionales, como el referente para conseguir una educación de calidad que sea más justa y equitativa (Engelbrecht, 2013).

En España, en referencia al ODS-4.1., no podemos obviar que un importante número de jóvenes abandonan los estudios de manera temprana sin continuar ningún tipo de estudio posterior. El Instituto Nacional de Estadística (INE) indica que el 14,5% de las mujeres y el 21,8% de los hombres abandonan los estudios entre los 18 y los 24 años sin completar una educación secundaria de segunda etapa que proporcione las habilidades técnicas y profesionales necesarias para la incorporación eficaz al mercado laboral. El fracaso escolar y el abandono escolar es para muchos jóvenes, preludio de exclusión educativa y social (Longás Mayayo y Riera Romaní, 2016).

Es en este contexto y en Zaragoza (Aragón), donde la Red Municipal de Centros Sociolaborales juega un importante papel en la formación de chicos y chicas jóvenes, ya que tiene como objetivo paliar el fracaso y abandono escolar a través de la inclusión educativa, laboral y social. En ella y a través de instituciones educativas vinculadas al tejido ciudadano del territorio, el interés se centra en facilitar formación y capacitación para los jóvenes que no han finalizado la escolarización obligatoria. El alumnado de CSL puede recibir formación técnica en distintas áreas profesionales como comercio, hostelería, fontanería, electromecánica, estética, reprografía, carpintería, instalaciones electrotécnicas y telecomunicaciones, construcción y jardinería. Junto con la formación profesional, se les forma en habilidades sociales y en formación básica, con el fin de favorecer su desarrollo integral y global. De este modo, la formación profesional es considerada como una potente herramienta para la inclusión social (Nilsson, 2010), que puede aumentar el capital social (Bourdieu, 2001) y romper el proceso de producción y reproducción de la desigualdad social en el mercado laboral (Behtoui, 2013).

Concretamente, la Red Municipal de Centros Sociolaborales está compuesta por 12 Centros Sociolaborales (CSL, en adelante) gestionados por entidades sociales, constituidos como Red Municipal auspiciada por Zaragoza Dinámica (Instituto Municipal de Empleo y Fomento Empresarial de Zaragoza). Se trata de una iniciativa educativa y de inserción laboral de carácter local para jóvenes desempleados entre 16 y 25 años. Estos centros ofrecen Formación Ocupacional, Programas de Cualificación Inicial y además, en colaboración con los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), disponen de programas de Escolarización Externa, cuyo objetivo es reorientar a los jóvenes en un nuevo itinerario formativo o laboral al término de la enseñanza obligatoria.

En este marco y con el objetivo prioritario de ofrecer una educación integral a su alumnado, la Red Municipal de Centros Sociolaborales de Zaragoza, en colaboración con la Universidad de Zaragoza, puso en marcha en el curso 2016-2017 un proyecto de investigación e innovación educativa denominado InnovaCSL. Innovación y éxito educativo en centros sociolaborales. En este proyecto, los educadores y educadoras de los CSL han podido analizar y contrastar su quehacer diario educativo con propuestas de investigadores y expertos en diferentes metodologías educativas, así como en áreas de intervención social y laboral; estableciéndose una relación entre equipos educativos y equipo de asesores que posibilitase esa reflexión crítica y el desarrollo de una praxis transformadora (Lucio-Villegas, García Goncet y Cowe, 2016). A través de este proyecto, se crearon grupos de trabajo en los que

educadores e investigadores pudieron reflexionar conjuntamente sobre sus prácticas educativas. Los grupos de trabajo se organizaron en torno a las siguientes temáticas: metodologías activas, inserción laboral, relación con la comunidad e interculturalidad.

En este sentido, a partir de una perspectiva de mejora profesional, los docentes pudieron iniciar un proceso de reflexión y cuestionamiento sobre si sus habilidades y prácticas de enseñanza atendían a las necesidades de su alumnado, para así, a partir de un análisis crítico, reconstruir sus prácticas educativas (Vigo, Dieste, y Thurtson, 2016). Se realiza de esta manera, una reflexión compartida, a través de una investigación acción colaborativa (Kemmis, 1993; Rodríguez, Gil y García, 1996) desde un enfoque integral (Goyette y Lessard-Hébert, 1988). Esta indagación y cuestionamiento sobre el quehacer diario educativo ha permitido establecer un diagnóstico de la Red de Centros Sociolaborales, de su alumnado y de las metodologías didácticas para la obtención de una educación de calidad para todos. Se incide en esta reflexión en el proceso y no tanto en el problema o situación a mejorar (Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

En este artículo, nos centraremos en explicar el trabajo desarrollado por uno de los grupos de trabajos puesto en marcha en el marco del proyecto de investigación e innovación educativa InnovaCSL. Dicho grupo de trabajo se articuló en torno al núcleo generador denominado *relación con la comunidad*, y cuyo trabajo acabó materializándose principalmente a través de la formación, en un primer momento, y puesta en práctica, posteriormente, de propuestas docentes coherentes con la estrategia de Aprendizaje y Servicio (ApS, en adelante). Esta estrategia pretende conectar la teoría y la práctica mediante el desarrollo de un servicio a la comunidad. Los estudiantes ponen en práctica sus competencias académicas y profesionales de la especialidad que cursan a través de un servicio comunitario. De esta manera, el ApS es una estrategia que favorece que los estudiantes trabajen en una organización local para responder a las necesidades de la comunidad así como a sus necesidades formativas, lo que introduce de manera natural la reflexión crítica, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015; Bringle, 2017). Además, esta metodología contribuye a desarrollar un fuerte sentido de responsabilidad social (O'Grady, 2014) y apoya la motivación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Waterman, 2014). En consecuencia, los jóvenes y la comunidad agregan valor entre sí, con un compromiso con la justicia social.

Desarrollo de la experiencia

El compromiso activo con la comunidad se dibuja a lo largo de un proceso de interacción y aprendizaje en el que participan conjunta y activamente la entidad social o receptora y la entidad que lleva a cabo el servicio. Las instituciones con las que se colabora pueden ser escuelas, asociaciones de vecinos u otras asociaciones de la comunidad (Bringle, Clayton, y Price, 2009). Esto hace al alumnado partícipe de su comunidad, los jóvenes pasan a ser miembros activos socialmente, lo que favorece el desarrollo de valores de participación activa, de colaboración y solidaridad con las personas de su entorno. La colaboración con instituciones del entorno incentiva el compromiso con su comunidad, con la sociedad. Por ello, como cualquier proceso educativo en el que hay diversos agentes implicados, son requisitos la coordinación y cooperación de todas las partes implicadas. De la misma manera, la planificación es un factor clave para un desarrollo positivo y eficaz del proyecto que se lleva a cabo (Clifford, 2017; Furco, 2003).

La planificación está estructurada en diferentes fases, organizadas para favorecer la participación en la comunidad, el desarrollo de la responsabilidad social, el aprendizaje de competencias y el empoderamiento de los jóvenes que llevan a cabo el proyecto (Longás Mayayo y Riera Romaní, 2016). En una primera fase, será necesaria una detección de necesidades entre las organizaciones e instituciones comunitarias, así como una valoración de las posibilidades del alumnado para satisfacerlas. Tras este análisis, la solicitud directa al alumnado por parte de la entidad socia receptora del servicio será la mecha que encienda la motivación de dicho alumnado.

Así es como en el proyecto de innovación e investigación “InnovaCSL”, los niños y niñas de los colegios han demandado a los jóvenes de los CSLs su ayuda para el cuidado de un huerto, su colaboración para la mejora del patio de recreo, o incluso su apoyo para aprender a cocinar repostería sana. Estas solicitudes han resultado un detonante para la motivación de los jóvenes en formación de la Red Municipal, favoreciendo el vínculo entre las entidades y entre las personas participantes como miembros de la comunidad. Los jóvenes se sienten responsables ante los demandantes, lo que incrementa su nivel de motivación, y por tanto su nivel de compromiso con el aprendizaje y con la tarea (Rodríguez, 2014).

Una vez acordado el proyecto de ApS entre las partes interesadas, se pasa al proceso de planificación. Esto hace que los estudiantes tengan que tomar sus propias decisiones. Para llevar a cabo los proyectos de servicio, el alumnado

adquiere protagonismo, ha de realizar un diagnóstico de la situación y evaluar alternativas posibles. El desarrollo del proyecto social, real y contextualizado, obliga a los participantes a tomar decisiones sobre el proceso a seguir, aplicando su conocimiento técnico, experiencial y sociocultural (Francisco y Moliner, 2010). Así, el alumnado aprende de manera contextualizada, otorgando un sentido y un significado a sus aprendizajes y al desarrollo de sus competencias profesionales y personales (Kuh, 2009; Martínez- Vivot y Bertomeu, 2015). En consonancia, el alumnado de la Red Municipal explica cómo les satisface aplicar sus aprendizajes a una situación real: *"Lo que más me ha gustado ha sido aportar mis conocimientos para mejorar el colegio de tu barrio*" (al.7).

Los proyectos de aprendizaje y servicio suelen ser complejos y de una cierta envergadura, por lo que, tal y como ha ocurrido en el proyecto InnovaCSL, suelen realizarse en equipo. El trabajo de colaboración, en interacción con los iguales ha favorecido la mejora de las habilidades comunicativas y sociales. La interacción ha proporcionado perspectivas diferentes de una misma situación o problema, enriqueciendo el conocimiento, y por tanto, el aprendizaje. Cada joven ha podido construir sus nuevos conocimientos a partir de sus pensamientos en conjugación con las aportaciones de los demás (Frith, 2012). En los momentos de planificación y ejecución del proyecto, el alumnado ha adquirido nuevos aprendizajes a través del diálogo, el debate y el cuestionamiento. De esta manera, éste ha expresado en sus evaluaciones que la comunicación ha sido uno de los elementos clave en todo el proceso: *"he aprendido a comunicarme y mostrar mis conocimientos a otros*" (al.1).

Además, el trabajo en equipos, ha impulsado el trabajo colaborativo, por el que alumnos y alumnas logran la consecución de la tarea en una interdependencia positiva (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999; Llorenç, y Forcano, 2014). Referente a este aspecto, los alumnos y alumnas han valorado muy positivamente esta posibilidad, lo han considerado como un aprendizaje y un enriquecimiento personal. Ha sido necesario un trabajo cooperativo para así alcanzar las diferentes fases de los proyectos, de manera que cada uno de los alumnos o alumnas trabajan para lograr el objetivo común, desde una perspectiva solidaria, donde prima una relación de ayuda y apoyo entre ellos. Así, varios alumnos han expresado como uno de los aspectos de aprendizaje el trabajo en equipo: *"Me ha gustado cómo trabajar en grupo, planificar y organizar el trabajo"*(al.2) o *"He aprendido a trabajar en grupo"*(al.3).

Los estudiantes han tenido la oportunidad de planificar el diseño del proyecto y probar diferentes alternativas, guiados por el o la docente, con el fin de evaluar los

aspectos positivos y negativos de cada una de las opciones. Sobre este modelo de trabajo, planea un interés por el desarrollo de una reflexión crítica, liberadora de la persona, que evita la transmisión de conocimientos al educando como un mero receptor. En cambio, se propone una concepción humanista y liberadora de la educación (Freire, 1975), por la que los educandos reflexionan, analizan, cuestionan y adquieren nuevos aprendizajes que les forman para un futuro.

Para ello, los docentes han de confiar en el alumnado, con flexibilidad y optimismo, puesto que se le da una importante responsabilidad. Disfrutar de esta oportunidad proporciona al alumnado posibilidades de superación de inseguridades y confusiones. Los estudiantes de la Red Municipal han considerado esta oportunidad como muy valiosa para su desarrollo personal y profesional, con expresiones como: *“Feliz y orgullo de mi”*(al.8) o *“Me he sentido orgullosa de mi misma, porque soy capaz de hacerlo”*(al.9).

Los alumnos y alumnas, mediante el desarrollo de proyectos comunitarios a través del aprendizaje y servicio, pueden pasar de ser humillados a desarrollar valores de humildad, respeto, solidaridad y colaboración entre los compañeros (Santos, 2014), aprendiendo unos de otros, a partir de las diferentes propuestas, con sus errores, aciertos, de cada uno de ellos y del resto de compañeros y compañeras. Este proceso permite disfrutar al alumnado de experiencias y momentos de éxito en su trayectoria académica, desdibujando así un itinerario habitualmente plagado de experiencias de fracaso.

Finalmente, la evaluación, durante la realización y tras finalizar el proyecto, es un elemento básico para reflexionar sobre el aprendizaje llevado a cabo, las competencias desarrolladas y el nivel técnico del proyecto ejecutado (Martínez Domínguez, 2014). En este sentido, el Aprendizaje y Servicio permite al alumnado, guiado por su profesorado, investigar, reflexionar, analizar y cuestionar su aprendizaje, sus creencias y su papel como ciudadano (Aramburuzabala et al., 2015; Bringle, 2017). Todo ello está en contra de una educación bancaria del aprendizaje (Freire, 1975), por la que los proyectos de aprendizaje han sido diseñados por personas ajenas al contexto y a los aprendices, y cuyo sentido es el de completar las actividades y obtener buenas calificaciones. Subyace en esta consideración de aprendizaje la búsqueda de la única respuesta, que es a la que el docente otorga valor y veracidad (Álvarez, 2001) y que los adolescentes consideran que hay que acertar o adivinar (Solé, 1987; Wells, 2004). Desde esta perspectiva de enseñanza, el error es considerado como un fracaso, la evaluación es continuamente de tipo sumativa, otorgando al alumnado una calificación negativa o

positiva según el tipo de respuesta (Morin, Roger, y Domingo, 2002). Por el contrario, la estrategia desplegada en el marco del proyecto se opone a este modelo poco flexible, que limita la participación creativa y la responsabilidad de los estudiantes (Melendro Estefanía, 2008).

Por otro lado, en relación a este tipo de cultura docente, existe una tendencia a atribuir la responsabilidad del fracaso curricular de los niños y adolescentes a estos mismos, con términos como: vagancia, torpeza, mala preparación, mal ambiente en casa de los alumnos, que estos ven mucho la TV o que la familia no apoya… (Santos, 2014). Al mismo tiempo, en los éxitos escolares de su alumnado, estos docentes se consideran parte implicada y responsable. Sin embargo, si el error es considerado por los docentes como un elemento natural y necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dewey en Giles, y Eyler, 1994; Piaget, 2015), éste puede ser un catalizador del aprendizaje, de los procesos de autorregulación y de los procesos metacognitivos, creativos, de planificación y de reflexión crítica de los adolescentes. Supone esto un gran reto para los docentes (Moliner, Flores, & Durán, 2011), conlleva más esfuerzo, romper con hábitos adquiridos, pero a la vez, es más atractivo y enriquecedor que transmitir unos conocimientos sin contextualizar y sin relación alguna con uno mismo o con el propio entorno.

Además de la evaluación educativa y formativa, cabe destacar en los momentos finales del proceso, la celebración conjunta por parte de los receptores y los ejecutores del servicio, en la que todos los participantes se sienten partícipes de una misma comunidad. Esta celebración potencia el empoderamiento del alumnado, ya que permite visualizar la utilidad social de su proyecto, cómo han colaborado en su comunidad y cómo ésta agradece su participación. Este es claramente un momento de satisfacción para el alumnado de los CSL. Uno de los alumnos expresa en los cuestionarios de evaluación de satisfacción: “*Me ha gustado saber que puedo hacerlo y que salieron satisfechos*” (al.4). Otra participante de la formación de los CSLs explica: “*Me ha gustado ver la relación que se ha creado entre las personas que enseñamos y las personas que van hoy para aprender*” (al.5).

Tras el desarrollo de las distintas fases de los proyectos ApS, los educadores y educadoras de los CSL, teniendo en cuenta los beneficios tanto a nivel formativo, como de desarrollo de valores de compromiso y justicia social, se han interesado en seguir incluyendo esta estrategia en su planificación didáctica y curricular. Han considerado con intensidad la posibilidad de lograr la sistematización del Aprendizaje y Servicio en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje

(Jacobo, Ibarra y Armenta, 2016) y en la cultura educativa y docente de los Centros Sociolaborales que componen la Red Municipal.

A modo de cierre provisional

La experiencia de innovación e investigación sobre la inclusión del aprendizaje y servicio en las programaciones didácticas y en la cultura de los centros educativos muestra cómo esta estrategia puede apoyar el desarrollo de una serie de factores, tales como la autonomía, la colaboración y el diálogo que ejercen como motor de aprendizaje (Angelini, 2016; Blasco, Lorenzo y Sarsa, 2016). Estos aspectos potencian, a su vez, el desarrollo de valores de empoderamiento personal y profesional (Freire, 1975), de ciudadanía, de compromiso y de valores cívicos. En consecuencia, el Aprendizaje y Servicio favorece el desarrollo de ciudadanos libres y autónomos, con habilidades para reconocerse como miembros comprometidos con la sociedad y convivir en ella con otras personas en comunidades democráticas y deliberativas (Astin, Vogelgesang, Ikeda, y Yee, 2000; Aramburuzabala, et al., 2015; Moss, 2018).

Desde esta perspectiva, la metodología ApS ha contribuido en la zaragozana Red Municipal de Centros Sociolaborales al desarrollo académico y personal de un alumnado que en su trayectoria educativa se les ha considerado fuera de la norma, y por tanto, excluidos de un sistema educativo que se considera inclusivo (Vigo y Dieste, 2107). Por ello, esta experiencia se presenta como una práctica que se corresponden con un aprendizaje de calidad en la configuración de una educación inclusiva en la que la equidad y la justicia social son objetivos predominantes (Escudero, 2012).

Referencias bibliográficas

Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Ediciones Morata.

Angelini, M. L. (2016). Integration of the Pedagogical Models ‘Simulation’ and ‘Flipped Classroom’ in Teacher Instruction, *SAGE Open, 6,*1, doi : 2158244016636430.

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, 1, 78-95. Recuperado el 25/10/2018 en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf .

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). How service learning affects students. *Higher Education, 144,* doi : https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144

Behtoui, A. (2013). Social Capital and Stratification of Young People. *Social Inclusion,*1(1), 46-58.

Blasco, A. C., Lorenzo, J., y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. *@tic. revista d'innovació educativa, 17*, 12-20.

Bourdieu, P. (2001). *The forms of capital. The sociology of economic life*. Boulder, CO, SA/Oxford, UK: Westview Press.

Bringle, R. G. (2017). Hybrid High-Impact Pedagogies: Integrating Service-Learning with Three Other High-Impact Pedagogies. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *24*(1).

Bringle, R., Clayton, P. H., y Price, M. F. (2009). Partnerships in Service Learning and Civic Engagement. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement, 1*, 1.

Clifford, J. (2017). Talking about Service-Learning: producto or process? Reciprocity or solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, (4),*1, 1-13. *http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe*

Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. European *Journal of Special Needs Education, 28*(2), 115-118, doi : 10.1080/08856257.2013.778110 .

Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI, 30*(2), 109-128.

Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una

estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(4).

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Frith, C. D. (2012). El papel de la metacognición en las interacciones sociales humanas. *Fil. Trans. R. Soc. B, 367*(1599), 2213-2223.

Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of servicelearning. En S.H. Billig y A.S. Waterman, (eds). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Giles, J. y Eyler, J. (1994). "The theorical roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a theory of Service_Learning". *Michigan Journal of community Service Learning, 1*, 77-85.

Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

Jacobo García, H. M., Ibarra Aguirre, E., y Armenta Beltrán, M. (2016). Una aproximación teórico-metodológica a la sistematización de buenas prácticas de aprendizaje servicio. *Educación y diversidad= Education and diversity : Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, *10*(2), 101-114.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. (1999). *Nuevos Círculos del Aprendizaje*. Aique. Recuperado el 20 de Agosto de 2016 de http://cooperativo.sallep.net/LOS%20NUEVOS%20C%C3%8DRCULOS.pdf .

Kemmis, S. (1993). Action research and social movement. *Education policy analysis archives*, *1*, 1.

Kuh, G. D. 2009. *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter.* Washington: Association of American Colleges and Universities.

Longás Mayayo, J. y Riera Romaní, J. (2016). Resultados del observatorio transición escuela-trabajo y monitoreo de la red socioeducativa De sant vicenç dels horts para el éxito escolar y el empoderamiento de los jóvenes. *Bordón. Revista de Pedagogía, 68*(4), 103-120, doi : 10.13042/Bordon.2016.48837

Lucio-Villegas, E., García Goncet, D. y Cowe, L. (2016) The city, the people, the home: A case study on education and citizenship in Spain. *Studies in the Education of Adults*, 48:1, 83-95. http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2016.1155846

Martínez Domínguez, B. (2014). Aprendizaje – Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y Futuro, 30*, 183–206.

Martínez- Vivot, M., y Bertomeu, P. F. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19*(1), 128-143.

Melendro Estefanía, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón. Revista de pedagogía, 60*(4), 65-77.

Moliner, L., Flores, M., y Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de investigación en educación, 9*(2), 209-222. Recuperado el 21/06/2015 de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo ?codigo=4731718

Moos, L. (2018). Educating and Leading for World Citizenship. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 2*(2-3), 7-24, doi : https://doi.org/10.7577/njcie.2758 .

Morin, E., Roger, E., y Domingo, R. (2002). *Educar en la era planetaria.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

Nilsson, A. (2010). Vocational education and training–an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion? *International Journal of Training and Development*, *14*(4), 251-272.

O'Grady, C. R. (Ed.). (2014). *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*. New York: Routledge.

Piaget, J. (2015) (18ª Ed.). *Psicología del niño.* Madrid: Morata (Colecc. Raíces de la memoria).

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación, 25*(1), 95-113.

Santos, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje, 10*(39-40), 1-13.

Vigo, B., Dieste, B., y Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 1-14.

Vigo., B. y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta,46*(2), 1-17.

Waterman, A. S. (2014). An overview of service-learning and the role of research and evaluation in service-learning programs. In *Service-learning*(pp. 15-26). New York: Routledge.

Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. Infancia y Aprendizaje : Journal for the Study of Education and Development, (27)2, 165-187.