

“Clase Mágica-Sevilla”. Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria

Identitarian transformations and acquisition of skills through Service-Learning. An analysis of "La Clase Mágica-Sevilla"

Beatriz Macias Gomez-Estern, Virginia Martínez Lozano y Cristina Mateos Gutiérrez
Autor Referente: bmacgom@upo.es

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla (España)

Historia editorial

Recibido: 29/11/2013

Aceptado: 20/09/2014

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es mostrar el impacto que genera la participación en el proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) “La Clase Mágica-Sevilla” (LCM-S) en los aprendizajes que realizan estudiantes universitarios, incluyendo aspectos cognitivos, emocionales, sociales e identitarios. Entendemos que proyectos de ApS como el analizado generan procesos de “aprendizaje auténtico” (Simons, 2000; Meijers y Wardekker, 2003; Van Oers, 2005, 2006, 2007) que implican transformaciones que van más allá de lo puramente cognitivo, afectando a la propia identidad del estudiantado (Mitton-Kükner, Nelson, y Desrochers, 2010; McMillan, 2011). Utilizamos este marco teórico para analizar las notas de campo de estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España) que participaron en el proyecto. “La Clase Mágica” es fruto de la colaboración entre la universidad y el

entorno asociativo e institucional del Polígono Sur de Sevilla, barrio en el que se encuentra una de las mayores bolsas de marginalidad de toda la ciudad. Las notas de campo elaboradas por las estudiantes son parte de una etnografía en profundidad de los contextos de interacción en los que participaron. Los datos, apoyados por técnicas de análisis cualitativo (Atlas-ti), mostraron el impacto de la experiencia ApS en diferentes dimensiones del aprendizaje: en la aplicación de conocimientos conceptuales a la práctica, en la adquisición de habilidades relacionadas con su quehacer profesional, y finalmente, y a resaltar por su importancia en el aprendizaje, en sus posiciones identitarias y en la generación de experiencias emocionales que afectan a su yo personal.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Aprendizaje auténtico; Cambio identitario; La Clase Mágica

ABSTRACT

The goal of this work is to show how participating in a Service-Learning (SL) project as “La Clase Mágica-Sevilla” (LCM-S) impacts on students learning, not only on cognitive, but on emotional, social and identity aspects. We understand that SL projects, as LCM, generate “real learning” processes (Simons, 2000; Meijers & Wardekker, 2003; Van Oers, 2005, 2006, 2007) that reach beyond purely cognitive skills, affecting student’s identities (Mitton-Kükner, Nelson, & Desrochers, 2010; McMillan, 2011). We have used this theoretical framework to analyze a set field notes written by students from Universidad Pablo de Olavide, Seville

(Spain), participating in LCM project where university and the community and institutions of Polígono Sur (an undeserved area in Seville) collaborate. These field notes are part of a deep ethnography of the interaction settings where students participated with community members. Our analysis, supported by qualitative analysis techniques (Atlas-ti), showed the impact of SL experience in student’s learning in different dimensions: the application of conceptual knowledge, the acquisition of abilities related to professional skills, and finally and remarkable, in identity positions and emotional transformations of self.

Key Words: Service-learning; Real learning; Identity change; La Clase Mágica.

En este trabajo se describirán los logros obtenidos por la participación de un grupo de estudiantes en una experiencia de docencia-investigación-acción llevada a cabo durante dos cursos académicos en la Universidad Pablo de Olavide. En ella los y las estudiantes colaboran con vecinos y vecinas de una zona marginal de Sevilla como parte de su formación académica.

Este trabajo se ha realizado tomando como base la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), entendida como una herramienta de formación que integra conocimientos académicos con formación en valores y servicio a la comunidad. Mediante el ApS los y las estudiantes aprenden y maduran “moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas inteligentemente de manera que implican conocimientos” (Naval, 2008, p. 64). Esta metodología de trabajo pretende mostrar la importancia de que los aprendizajes tengan lugar en contacto con la sociedad, aplicando los contenidos que se aprenden en la teoría, y reflexionando continuamente sobre la práctica a la que se aplican. La sociedad como ente complejo

debe servir de herramienta para permitir y obligar al estudiantado a la realización de análisis complejos y centrados en la realidad, a la vez que para implicar a los participantes en procesos de transformación y de participación ciudadana. Se trata de conseguir que con las experiencias de ApS se generen, por una parte, profesionales responsables y comprometidos con su trabajo y, por otra, se establezcan vínculos, relaciones y compromisos universitarios que de alguna manera vayan en la línea de mejorar nuestro sistema educativo en general. En los tiempos que corren es fundamental comprender el papel de la universidad como motor social de cambio y, este sentido, entender su función como transformadora es básico para avanzar hacia una sociedad más justa. Hacer que los y las estudiantes entiendan la importancia de adquirir, no sólo conocimientos disciplinares, sino conocimientos sobre la realidad y sobre formas de participación para la transformación, debería suponer uno de los objetivos de la formación universitaria, siendo necesario fortalecer la formación humana en la universidad con el fin de crear las condiciones que guíen y apoyen a los individuos en su desarrollo como personas respetuosas (Maturana y Nisis, 2002). Esta idea es subrayada además en el Programa elaborado por las Naciones Unidas para la sostenibilidad de la educación superior (United Nations Environment Program, 2013) al considerar a la universidad como "agente de cambio, catalizador de la acción social y política, así como centro de aprendizaje" (p. 4).

Actualmente, en el contexto de las tendencias mundiales de reformas de la educación superior, este papel de la universidad como motor de cambio social es especialmente relevante. Esto a pesar de que, contradictoriamente, las políticas neoliberales están erosionando el papel social de la universidad y la están convirtiendo en máquinas de hacer dinero. Sin embargo, la restauración de la función social transformadora de la universidad debe ser uno de los últimos bastiones donde el estado debe apostar si

pretende la consecución de un estado de bienestar social basado en el capital humano. Ante la masiva destrucción de los recursos naturales en todo el mundo, el desplazamiento de millones de personas y la cada vez más sangrante diferencia entre las clases económicas y sociales como resultado de estas políticas neoliberales, planteamos que la universidad es nuestra mejor apuesta para la preparación de los futuros líderes, que deben estar formados, no sólo en destrezas profesionales específicas, sino preparados y bien armados con una conciencia social de ciudadanía real y auténtica.

Una cuestión clave para este logro es conseguir conectar a la universidad con los problemas reales de la sociedad, de tal manera que los y las estudiantes puedan aprender de experiencias reales en lugares reales, y con personas reales con diferentes circunstancias y diferentes perspectivas y creencias (Euscátegui, Pino, y Rojas, 2006). La introducción del ApS como una metodología en la educación superior es un buen ejemplo de esta propuesta (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012; Eyler y Giles, 1999; Knapp, Fisher, y Levesque-Bristol, 2010).

Lo que pretendemos con este artículo es aportar evidencia empírica sobre cómo el desarrollo intelectual, social, profesional y emocional de las y los estudiantes de la universidad se ve reforzado como resultado de su paso por una experiencia de ApS. Concretamente mostramos el trabajo realizado en Sevilla (España) con estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) que han colaborado en un proyecto de intervención comunitaria. Estas experiencias se inscriben en el marco de la red internacional de proyectos “La Quinta Dimensión” (Cole, 1996; Cole y The Distributed Literacy Consortium, 2006) y “La Clase Mágica” (Vásquez, 2003, 2008; Macías y Vásquez, 2012), puestos en marcha en la década de los 70 y 80 en EEUU para

trabajar con comunidades marginadas. Suponen la creación de entornos de docencia, de investigación y de servicio comunitario, donde se han encontrado las condiciones óptimas de colaboración entre comunidad y universidad. En ellos se ha conseguido establecer una auténtica relación bidireccional entre sus participantes, posibilitando a dos poblaciones muy desiguales el aprendizaje mutuo, y creando por tanto nuevos modelos de cambio y transformación social.

En modelo en el que se inspira nuestro proyecto de ApS en la Universidad Pablo de Olavide es “La Clase Mágica” de San Diego (California, Estados Unidos), proyecto de educación bilingüe y bicultural que, desde los años 80, trabaja con población de origen latino. Actualmente hay 5 sedes que en su mayor parte trabaja con niños y niñas entre 3 y 12 años de edad, aunque en los últimos años algunas han implementado grupos de personas adultas con el objetivo de proporcionar alfabetización digital a padres y madres de los y las escolares participantes (Macías y Vásquez, 2012).

El objetivo de LCM-San Diego es crear espacios educativos igualitarios donde a través del juego, el uso del patrimonio cultural de las comunidades y la ruptura de jerarquías entre la comunidad y los instructores, se expandan las posibilidades de aprendizaje y se aumente el empoderamiento de comunidades tradicionalmente marginadas en la sociedad norteamericana. En estas actividades, las y los estudiantes universitarios, a la vez que participan ayudando en las tareas de enseñanza-aprendizaje con la comunidad, están siendo agentes activos de su propio proceso de formación, reflexionando y relacionando la práctica con los contenidos que se abordan en las asignaturas correspondientes.

Una de las potencialidades más significativas de este proyecto ha sido su capacidad de adaptación a distintos escenarios nacionales e internacionales. Además de las

sedes en San Diego, existen también proyectos en otras universidades norteamericanas. Las universidades de California-Los Ángeles, y la de San Antonio-Texas, han implementado proyectos que comparten valores y estructura con LCM original, aunque con adaptaciones que responden a las necesidades concretas de las comunidades locales y a las circunstancias institucionales. De este grupo ha surgido la red UCLinks (<http://uclinks.berkeley.edu/>) como consorcio de investigadores y profesionales que trabajan en estos proyectos de coordinación universidad-comunidad. LCM también se ha usado como modelo de trabajo en países más allá del contexto norteamericano, como Suecia, Dinamarca, México, Uruguay o España.

En nuestro proyecto de LCM-Sevilla, otra de las principales fuentes de inspiración ha sido el proyecto de “La Casa de Shere Rom” (CSR) implementado por el grupo de investigación DEHISI (Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat) de la Universidad Autónoma de Barcelona, en colaboración con distintas asociaciones de personas gitanas. En los años 90 importó la estructura y filosofía de LCM para generar un proyecto educativo que se implementó en un vecindario de población mayoritariamente gitana del área metropolitana de Barcelona (Lalueza, Crespo, Pallí, y Luque, 1999, 2001; Lalueza, Crespo, Sánchez, Camps, y Cazorla, 2004). Desde entonces la CSR consta de 13 sedes diferentes en distintas comunidades gitanas, escuelas y asociaciones, por donde pasan anualmente más de 120 estudiantes de la universidad. La incorporación de los valores y conocimientos de la cultura gitana, las relaciones bidireccionales entre investigadores, estudiantes y miembros de la comunidad, así como el sentimiento de apropiación del proyecto que tiene la comunidad gitana, ha hecho de la CSR un fuerte modelo para los investigadores de LCM-S. Este referente, junto con el modelo de LCM San Diego, ha impulsado el comienzo de este proyecto de investigación-acción-docencia en el que se han visto

implicadas la Universidad Pablo de Olavide junto con diversas entidades que trabajan con población gitana en el Polígono Sur de Sevilla. El proyecto de LCM-S se asienta además en otras experiencias e investigaciones anteriores, como el proyecto de ApS en el Polígono Sur de Sevilla de la Residencia Universitaria Flora Tristán (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012), los estudios sobre educación de personas adultas (Ramírez, 1995; Ramírez, Cala, y Sánchez, 1999; Ramírez y Sánchez, 1997), las investigaciones sobre cambios identitarios ligados a experiencias de formación (Macías, Amián, Sánchez, y Marco, 2010), además de participación directa en el proyecto original de LCM-San Diego (Macías y Vásquez, 2012).

Un aspecto que debe ser resaltado de estos proyectos es que, aunque comparten el objetivo de realizar un servicio comunitario a la vez que vinculan los contenidos curriculares a la práctica en las comunidades mediante la implementación de pedagogías innovadoras (Vásquez, 2003, 2008), rara vez se han analizado los aprendizajes de los y las estudiantes universitarias. Estos proyectos se han centrado mayoritariamente en investigar el desarrollo de las personas de la comunidad que han participado en ellos, sus logros académicos, sus trayectorias vitales... con el objeto de posteriormente observar como esto afecta al cambio social en sus grupos minoritarios de pertenencia (Martínez, 2012). Así, los logros alcanzados por las y los estudiantes universitarios en relación a su propio desarrollo académico, social, cultural e individual no han sido documentados, a pesar de la gran cantidad de notas de campo que podrían dar fe de los mismos (Vásquez, 2003, 2008; Martínez, 2012).

En este estudio vamos a mostrar datos en forma de notas de campo etnográficas que han ido elaborando las estudiantes, y que nos van a ilustrar acerca de los descubrimientos teóricos y personales que van realizando con su participación en la experiencia de ApS. Destacaremos lo que vamos a considerar como "aprendizajes

auténticos" (Simons, 2000; Van Oers, 2005, 2006, 2007; Meijers y Wardekker, 2003), que van indisolublemente ligados a experiencias cognitivas, pero también y de manera indisoluble, a experiencias más personales de cambio identitario.

Antecedentes teóricos

El análisis del proceso de aprendizaje del estudiante durante su experiencia de ApS se va a apoyar en tres planteamientos teóricos fundamentales:

El primero es entender el *aprendizaje-servicio como aprendizaje auténtico*. Estará centrada en el propio concepto de ApS entendido como una metodología donde los estudiantes pueden experimentar un aprendizaje práctico y contextual que da lugar a resultados diferentes de los obtenidos con metodologías de aprendizaje tradicional. Se analizarán diferentes estudios para mostrar los distintos aprendizajes a los que da lugar esta experiencia, no sólo centrados en los logros sobre conocimientos teóricos, sino también en el desarrollo social, profesional, personal y emocional de las personas universitarias. Esta premisa nos obligará a relacionar ApS con el concepto de *aprendizaje auténtico*, tal y como se define desde la teoría psicológica histórico-cultural (Simons, 2000; Meijers y Wardekker, 2003; Van Oers, 2005, 2006, 2007; Wenger, 1998).

El segundo implica entender el *aprendizaje auténtico como cambio de identidad*. Esto es, entender el concepto de aprendizaje auténtico ligado a los *cambios de identidad* producidos por cierto tipo de experiencias.

Finalmente entendemos el *aprendizaje servicio como cambio de identidad*, lo que cierra el círculo en relación los dos supuestos anteriores, y relaciona la participación en actividades de ApS con cambios en las identidades (Knapp et al., 2010; Mitton-Kükner, Nelson, y Desrochers, 2010; McMillan, 2011). Experiencias de cambio que,

según autores como Wortham, (2001, 2003, 2006), Bruner (1986) o Brockmeier y Carbaugh (2001), pueden ser rastreadas a través de análisis narrativos de los propios relatos sobre la experiencia.

Aprendizaje servicio como aprendizaje auténtico

Definimos el aprendizaje servicio como un conglomerado de prácticas educativas donde el trabajo en la comunidad y la educación formal se combinan para mejorar las posibilidades de los programas institucionales. Aunque el ApS ha estado relacionado con otras prácticas educativas como el voluntariado, la educación cooperativa o los periodos de práctica y servicios a la comunidad, su alcance va más allá del objetivo de colaborar en asuntos sociales y comunitarios, ya que el aprendizaje significativo de contenidos teóricos está en la base de esta metodología. En este sentido, la reflexión sobre los contenidos ligados a la participación, así como del proceso de aprendizaje en sí mismo, constituye uno de los puntos fundamentales que la definen (Giles y Eyller, 1994). El ApS se alinea con la pedagogía crítica y el postmodernismo crítico (Anzaldúa, 1987; Giroux, 1992) que entienden que con este tipo de prácticas se fomenta una educación que va más allá de lo que se entiende tradicionalmente como un currículo formal en la educación superior (Cazden et al., 1996). El ApS se considera pues no sólo como una metodología que genera cambios en los procesos cognitivos, o aprendizajes de contenidos de formación académica; sino que también posibilita a los estudiantes unas habilidades prácticas que generan competencias integrales como la comunicación intercultural o la capacidad para moverse e interactuar en diferentes escenarios de actividad. En definitiva, un aprendizaje que afecta a los estudiantes en su desarrollo integral, supuesto que se encuentra en la base del concepto del *aprendizaje auténtico*.

Los procesos de aprendizaje son siempre situados (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993), ocurren en entornos específicos de actividad cultural donde la información adquiere sentido y significado en la medida en que se relaciona con la propia historia de vida de la persona (Polkinghorne, 1988). Un aprendizaje basado en la práctica hace posible esta relación, y es responsable de que, junto con la adquisición de habilidades cognitivas, aparezca un aprendizaje auténtico que conlleve un proceso de transformación en la persona en pleno. Cuando un aprendizaje auténtico tiene lugar se adquiere, siguiendo a Simons (2000), una nueva manera de ver el mundo, una nueva forma de verse a sí mismo.

Aprendizaje auténtico como cambio de identidad

El concepto teórico de *aprendizaje auténtico* (Simons, 2000; Meijers y Wardekker, 2003; Van Oers, 2005, 2006, 2007) proporciona un excelente marco para la evaluación de los procesos de desarrollo y las experiencias de *cambio de identidad* que los estudiantes universitarios y miembros de la comunidad experimentan.

Desde la teoría histórico-cultural se considera que el aprendizaje auténtico requiere una motivación, y esta motivación para el aprendizaje puede emerger de una pregunta “real”, de un dilema, o de una brecha entre lo que el individuo quiere lograr y los recursos disponibles que tiene a su alcance para ello. Este objetivo del aprendizaje podemos interpretarlo como análogo al cambio de identidad. Podemos considerar además, esa pregunta real como lo que en estudios de identidad se llama una *experiencia límite* (Meijers y Wardekker, 2003), que se define como un punto de inflexión en la autobiografía de un individuo en el que se experimentan plenamente los límites de sus recursos existentes (Sarbin, 1986; McAdams, 1996, 2001; McAdams, Josselson, y Lieblich, 2006). En términos de Erikson (1968) se trataría de una *crisis de identidad* que desencadena un compromiso con una meta y con la práctica social que

apoya ese propósito. Esto es, en palabras de Wenger (1998), el compromiso con una comunidad de práctica, ya que es en ella donde el aprendizaje tiene lugar y donde se presentan compromisos con posiciones de identidad inherentes a las actividades en curso (Wortham, 2001, 2003, 2006).

Aprender implica desde esta perspectiva el comprometerse con una idea determinada y reconocerse con lo que uno es en relación con el mundo y con uno mismo. Esto implica experiencias emocionales que emanan de dar sentido a las nuevas experiencias y que, por tanto, modifican a la persona como un todo.

Aprendizaje servicio como experiencia de cambio de identidad

El ApS puede en algunas ocasiones ser identificado como una *práctica límite* (McMillan, 2011) en el sentido de que esta metodología construye un sistema de actividad en el límite de dos comunidades de práctica como son la universidad y la comunidad. Participar en un espacio de fronteras implica contradicciones y tensiones, pero genera nuevas formas de significado que apoyan el aprendizaje más allá de lo cognitivo y lo conceptual. Siguiendo esta idea, algunos investigadores han encontrado en sus investigaciones que el ApS conlleva cambios de identidad en los y las estudiantes que aprenden con esta metodología (Mitton-Küner et al., 2010). Estos autores mostraron a través de la investigación narrativa cómo una experiencia de ApS puede ser equiparada a una experiencia intercultural que influye en las identidades de los participantes ya que en ellas tienen lugar procesos, similares a los que se producen en situaciones de *frontera* u *otredad* que, como se dijo antes, promueven reflexiones y cambios sobre el propio yo (Macías, García, y Sánchez, 2008; Macías et al., 2010). Así por ejemplo, la migración se ha analizado como una experiencia de vida en la que se producen cambios identitarios como resultado de los contrastes, ya que se considera una de esas situaciones en las que el individuo y el grupo se enfrentan a

una discontinuidad, generada por un espacio intercultural, donde los valores de la persona y las premisas culturales son desafiados y relativizados (Bhatia y Ram, 2001; Hale y De Abreu, 2010).

En las experiencias de ApS, donde los estudiantes participan en actividades *fronterizas* y donde a veces, como es en la participación en LCM implica la interacción con los *otros* culturales, aparecen reacciones que podrían ser análogas a las producidas en la migración, donde pueden emerger cambios y transformar al yo.

En resumen, podemos afirmar, siguiendo a Van Oers (2006), que todo aprendizaje auténtico implica una experiencia de cambio identidad, y eso ocurre sólo cuando se involucra al propio alumno y a sus emociones. Proponemos aquí que una experiencia de ApS constituye una experiencia que puede fomentar el aprendizaje de una manera integral, más allá de los *fríos* procesos cognitivos. Pretendemos mostrar cómo los y las estudiantes, tras pasar por una experiencia de ApS, no sólo aprenden cómo aplicar los conceptos teóricos al trabajo comunitario, sino también, a través de la participación y la reflexión, desarrollan emociones y sentimientos que afectan a su propia persona y a sus identidades personales.

Metodología

El contexto

Nuestra investigación se sitúa en la ciudad de Sevilla (España), en el contexto del proyecto internacional de “La Clase Mágica” (LCM). La participación en este proyecto es parte de la formación de estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide, en la asignatura de tercer curso *Procesos de Aprendizaje en Escenarios no Formales*. El trabajo teórico en clase se basaba presentaciones por parte del profesorado y los propios estudiantes sobre lecturas de

textos relacionados con los procesos de aprendizaje, el aprendizaje en contextos culturales, interacciones interculturales y psicología cultural. Se buscaba el debate acerca de ellos, así como la incorporación de experiencias generadas en la práctica del servicio comunitario.

La participación en este proyecto se ofrecía como itinerario alternativo y voluntario en la asignatura. Consistía en participar como colaboradores en un proyecto socioeducativo con población mayoritariamente de etnia gitana, donde tenían como objetivo mejorar las capacidades de aprendizaje en niños y adultos mediante el uso de tecnologías de la información, y donde debían manejar conceptos y procesos relacionados con la asignatura tales como Zona de Desarrollo Próximo, andamiaje, interiorización, aprendizaje social, intersubjetividad, etc.

Los participantes

De un total de 40 estudiantes que asistieron al curso lo largo del semestre, sólo 4 de ellos participaron en el proyecto LCM, debido a su carácter voluntario. Todas eran mujeres y de clase media pertenecientes a grupos no minoritarios. Formaron parte del proyecto durante el periodo de enero a junio de 2013 (correspondiente al segundo semestre del curso en la UPO). Sus edades estaban comprendidas entre los 18 a 26 años de edad. Como parte de su evaluación docente las estudiantes tenían que presentar notas de campo etnográficas después de cada visita al proyecto. Se les dieron indicaciones acerca de cómo debían elaborarlas, destacando la importancia de separar la parte subjetiva de la objetiva, así como de inducirlas a realizar reflexiones personales y conceptuales. Elaboraron además un informe de síntesis final sobre su propia experiencia aplicada y sobre el proceso de desarrollo de aprendizaje, tanto de los miembros de la comunidad como del propio.

Las notas de campo fueron nuestra fuente de datos para esta investigación.

El análisis

Para estudiar nuestros datos hemos elegido el análisis narrativo apoyado en tecnologías para la investigación cualitativa. El estudio de narraciones se considera un método privilegiado para el análisis de los procesos de aprendizaje pues permiten la detección de transformaciones de identidad y de puntos de inflexión. Tal como afirma Bruner (1990) las narrativas se caracterizan por su específica organización temporal y secuencial, ofreciendo visiones personales del transcurrir del tiempo y de las situaciones; es a través de la ordenación secuencial de los acontecimientos como los relatos alcanzan su máximo potencial como estrategia para interpretar y dar sentido a la experiencia.

Para categorizar los aprendizajes que aparecían en las notas de campo hemos utilizado metodologías cualitativas de análisis narrativo que nos han permitido ir acotando el sistema de categorías hasta llegar a las que aquí presentamos. Hemos analizado todas las notas de campo que produjeron las estudiantes (22 en total).

Somos conscientes de que la muestra es muy limitada, lo que junto con la novedad del enfoque adoptado, va a conferir a nuestro estudio un carácter exploratorio-piloto, con el que tenemos intención de arrojar luz sobre los procesos de construcción de significados, cambios de identidad, y aprendizaje auténtico que se producen en estos estudiantes cuando participan en proyectos de ApS como el de LCM. Pretendemos además presentar un sistema de categorías que nos ayude a analizar estos procesos de aprendizaje y que, en el caso de mostrarse de utilidad, podríamos aplicar a muestras más amplias en un futuro.

Las categorías de análisis

Para el análisis de los textos hemos utilizado una metodología inductiva basada en los procesos de la Teoría Fundamentada –Grounded Theory- (Strauss y Corbin, 1994). Esta base metodológica de análisis, junto con el software Atlas-ti, nos permitió llegar a un sistema de categorías simplificado, después de un proceso de abajo a arriba de filtrado de datos. Se renombraron categorías y se subsumieron unas en otras, todo ello fruto de un extenso diálogo entre los datos y nuestros objetivos.

Llegamos finalmente a agrupar los aprendizajes en tres categorías principales. La primera que hemos identificado es la categoría de son los *Aprendizajes conceptuales*, relacionados con la materia objeto del curso. En esta categoría se incluyeron los aprendizajes relacionados con *conceptos teóricos* y los relacionados con las *aplicaciones de este conocimiento teórico a la práctica*.

Una segunda categoría es el *Aprendizaje relacionado con la profesión*. Aquí hemos incluido aprendizajes relacionados con la *adquisición de las competencias profesionales*, también el *aprendizaje por observación sobre el trabajo comunitario*, que se refiere cualquier habilidad desarrollada por la observación de la labor ejercida por los profesionales con los que estuvieron en contacto en el proyecto; así como a citas referidas a la *identificación, cercanía o igualdad* con la comunidad de profesionales con la que estaban interactuando.

La tercera categoría, el *Aprendizaje actitudinal*, incluyó los aprendizajes o citas que hacían referencia a dos aspectos; por un lado, a los relacionados con su propia *identidad personal*, y por otro lado, a los relacionados con las *competencias interculturales*. Como *Identidad personal* hemos codificado todos los comentarios que reflejaban *autoconocimiento, autocrítica*, o cualquier expresión que mostrara *estados emocionales*. En las *competencias interculturales* hemos incluido las referencias a

cualquier aspecto que reflejara su *enfoque sobre la realidad de los grupos minoritarios*, la *adquisición de conocimientos sobre el "otro"*, así como cualquier expresión que reflejara *sorpresa* o *curiosidad* sobre el contexto, la situación o los participantes.

Finalmente incluimos otra categoría independiente relacionada con las *Evaluaciones* que los estudiantes hacían sobre la experiencia en el sitio. Se codificaron como *Evaluaciones Positivas* o *Evaluaciones Negativas*.

Resultados y Discusión

Nuestros resultados preliminares ilustran cómo la experiencia de ApS en que han participado las estudiantes de Sevilla podría constituir un aprendizaje auténtico que afecta a sus propias identidades. En esta sección vamos a esbozar cómo las diferentes categorías que surgieron en nuestro análisis se relacionan con el marco conceptual desarrollado en la introducción teórica de este artículo. Ofrecemos evidencias de cómo algunos aprendizajes que se están llevando a cabo mediante la metodología de ApS van más allá de la enseñanza tradicional conduciendo a un tipo de aprendizaje que está directamente relacionado con procesos personales de posicionamiento frente a las situaciones, de toma de decisiones, y de cuestionamiento de ciertas dinámicas sociales. De esta manera consideramos que las actividades en LCM ofrecen a los estudiantes la oportunidad de crecer en diferentes ámbitos y desarrollarse en aspectos que superan los límites del aprendizaje convencional impartido tradicionalmente en las universidades.

Por un lado, el proceso de aprendizaje no se limita al conocimiento conceptual de las ideas abstractas impartidas en un aula como un espacio descontextualizado, sino que los aprendizajes se vinculan a la práctica y la experiencia profesional. Con la experiencia de ApS los estudiantes muestran que pueden utilizar los conceptos

aprendidos en clase y son capaces de aplicarlos a problemas prácticos y reales. Este aspecto del aprendizaje se contempla en las categorías denominadas *Aprendizaje conceptual* y *Aplicación de los conocimientos a la práctica*, que incluye no sólo el manejo de los conceptos teóricos para la interpretaciones de situaciones prácticas sino también las aplicaciones de este conocimiento teórico a la práctica.

Ambas subcategorías, se han utilizado en 41 citas. El ejemplo de abajo muestra cómo en los escenarios de colaboración las estudiantes tienen la oportunidad de probar y aplicar los marcos conceptuales tratados en las clases teóricas de la universidad.

“De esta semana he notado que el proceso de aprendizaje de la primera sesión ha sido muy óptimo con la alumna, ya que he organizado muy bien el tiempo que tenía para dar la clase, repasando en primer lugar y adquiriendo nuevos conceptos después de retomar todos los contenidos que se habían aprendido”.

“Sobre la relación entre la teoría aprendida y la unión con la realidad de hoy, lo que puedo mencionar es una de las cuestiones que hemos hablado muchas veces en clase, pues es normal que los menores de etnia minoritarias se encuentre en desventaja antes los de más menores de “clase dominante” respecto a los contenidos que se imponen en el sistema educativo. Pues opino que la dificultad o carencia de alfabetización de muchas madres de etnia minoritarias afecta a la hora de poder ayudar a sus hijos cuando estos lo necesitan ante los contenido académicos. Situación se convierte en un factor más de riesgo de que muchos alumnos que pertenecen a estas minorías abandonen prematuramente el sistema educativo”

Aquí podemos ver cómo el ApS implica tener la oportunidad de aplicar el aprendizaje teórico a entornos profesionales específicos lo que se relaciona con la promoción de un aprendizaje auténtico en el sentido de que el conocimiento adquiere su significado

completo en un contexto determinado. Sin embargo, ésta no es la única característica que hace del ApS un escenario adecuado para el desarrollo del aprendizaje auténtico. El siguiente rasgo que queremos destacar son los componentes sociales y emocionales de aprendizaje que los estudiantes reflejan en sus notas, ya que son considerados como una clave en la experiencia del cambio de identidad. Hay que tener en cuenta que las dimensiones sociales y emocionales del aprendizaje son consideradas como las dos caras de la misma moneda. Como Wenger (1998) y Wortham (2001, 2003, 2006) argumentan, todo el aprendizaje ocurre en un contexto compartido donde los individuos llevan a cabo una tarea que tiene un significado social, y donde interiorizan los motivos de la propia actividad social. Esta apropiación de los motivos implica un compromiso con la comunidad de práctica que apoya esa tarea, un deseo de pertenecer a esa comunidad y ser parte de una identidad social determinada.

Las categorías en nuestro análisis que nos informan sobre cómo se desarrollan estos procesos relacionados con la identidad son las contenidas en los campos *aprendizaje profesional* y *aprendizaje de actitudes*, especialmente los aprendizajes referidos a ellos mismos y a su identidad. Analicemos cada uno de ellos por separado.

En cuanto al *aprendizaje profesional* consideramos que estas citas en las notas de campo muestran cómo las estudiantes comienzan a sentirse educadoras sociales. Comienzan a tomar parte de los equipos profesionales que constituyen una nueva comunidad de práctica para ellas, con sus propias reglas, normas y actividades. Implica también el sentimiento de pertenencia a un grupo profesional que tiene una construcción de la identidad dada, que es apropiada y *ejecutada* por las estudiantes, promoviendo cambios en su propio ser. Las subcategorías que se incluyen aquí son la *adquisición de las competencias profesionales* (51 citas), el *aprendizaje por*

observación sobre el proceso de la comunidad (39 citas) y la cercanía-igualdad (20 citas). En los siguientes enunciados se presenta un ejemplo de cada uno de estos procesos narrados por las estudiantes en sus notas de campo:

“Respecto al rol que yo desempeñaba era de maestra y he notado un ambiente de diferencias de poder, ante esta situación he intentado romper con ella las distancias preguntándole si tenía hijos, la motivaba diciendo que si aprendía a escribir y leer podía enseñar a su hijo de tres años e incluso reforzándole positivamente cada vez que leía una palabra bien, etc.”

“Ha sido una experiencia muy enriquecedora, porque como futura educadora social espero estar en muchas reuniones similares a ésta, y haber tenido la oportunidad de observar la dinámica de trabajo de una de ellas, siendo todavía estudiante me parece extraordinario”

“Me he sentido más profesional de lo que esperaba, ya que nos han tratado con naturalidad y por igual, interactuando de forma directa e intercambiando opiniones e información”.

Por último, pero no por ello menos importante, se presentan las dimensiones relacionadas con lo actitudinal y la identidad. Con estas categorías queremos destacar lo que consideramos que es la parte más relevante del aprendizaje auténtico, entendido éste como una experiencia personal plena, y donde aparecen las dimensiones emocionales y los cambios de identidad. Como se desarrollaba en la introducción teórica de este artículo, este aspecto constituye la contribución más innovadora del enfoque de aprendizaje auténtico.

El aprendizaje auténtico no es el aprendizaje en una *fría* dimensión puramente cognitiva, sino que es un proceso que abarca cambios de identidad que ocurren a lo

largo del proceso. Todo proceso de aprendizaje es una experiencia que cambia al propio yo, ya que toda persona cambia y se transforma al participar en una nueva comunidad de práctica. En este proceso surgen nuevos significados, nuevas ideas y cambios de marco de conocimientos que tocan al mismo aprendiz en su conjunto. En nuestro análisis, hemos tratado de buscar rastros de estas transformaciones identitarias y de las experiencias que experimentan las estudiantes cuando participan en un proyecto de ApS.

Las categorías que dan cuenta de estos cambios tienen que ver tanto con los procesos de auto-reflexión (*conocimiento de sí mismo, la autocrítica, lo referente a los estados emocionales*), como con los procesos de *otredad* y alteridad que emergen en la experiencia intercultural. En todos los casos nuestros las estudiantes interactúan con los miembros de las comunidades minoritarias en un ambiente no jerárquico. De alguna manera, el hecho relacionarse personalmente con esta a comunidad gitana en Sevilla podría llegar a romper los marcos de referencia del estudiante, haciendo que sus anteriores supuestos y recursos se cuestionen y que sus propias convicciones se vean afectadas. Las categorías que reflejan estas experiencias de identidad transformadora relacionados con la participación en contextos interculturales se encuentran en la sección de las *competencias interculturales*, e incluidas en ella la *aproximación a la realidad, el conocimiento sobre el "otro"*, en este caso el *alter cultural*, y *curiosidad y sorpresa*. Analicemos estas categorías una a una, a medida que aparecen en nuestros datos.

En relación con las experiencias que hacen que los estudiantes reflexionen sobre su propia identidad, en nuestro estudio preliminar encontramos 28 citas donde se expresan los *estados emocionales* mientras participan en el proyecto.

En estas expresiones se puede observar que su implicación en el proyecto no es una cuestión puramente cognitiva o profesional, sino que también tiene un componente íntimo y personal que conforma el núcleo del aprendizaje. A continuación mostramos algunas de estas citas.

“Los sentimientos expresados por los demás participantes, centrándome en mis compañeras, me parecieron muy similares a los míos ya que era la primera vez que habíamos visitado el barrio y nos impresionaron muchas cosas. En cuanto al trabajo y la ilusión del proyecto, deseando de empezar y con ganas de trabajar”.

“Al llegar me he sentido un poco extraña y fuera de lugar, pero en cuanto nos hemos presentado todos, han empezado a hablar y en todo momento nos han mirado a la hora de hablar, incluso al final se dirigen a nosotros para ver en que podíamos participar y que nos había parecido, ese sentimiento ha desaparecido. Me he sentido bien, cómoda y relajada”.

Complementando a esto también encontramos una serie de frases que los estudiantes emitieron de manera explícita sobre su propia identidad y personalidad, lo que denominamos *auto-conocimiento*, así como la forma en que la experiencia de ApS les estaba afectando (12 citas). Algunas de estas reflexiones los llevaron a la *autocrítica* por el cuestionamiento de sus propias suposiciones (17 citas). Todos juntos muestran cómo participar en un proceso de ApS implica un aprendizaje diferente al tradicional al tocar los sentimientos de los estudiantes, el yo personal, así como sus procesos identitarios. A continuación mostramos otro ejemplo.

“De mí misma he confirmado que puedo ser bastante paciente cuando quiero, ya que a la participante con la que estuve realizando la tarea se le tenían que repetir varias veces las preguntas o las explicaciones, ya que tenía dificultades para entenderlo”.

Una segunda parte de la auto-reflexión tiene que ver con la adquisición de las *competencias interculturales*, que puede indicar puntos de inflexión en las identidades, y que surgen en las interacciones en los nuevos espacios socio-culturales. En nuestros datos, estas categorías fueron las más predominantes.

Los datos muestran hasta qué punto el hecho de interactuar con miembros de otros grupos culturales que se encuentran en desventaja social ha cambiado la percepción de los estudiantes de estos grupos minoritarios y de sí mismos como miembros del grupo mayoritario. Ser capaz de conocer otros entornos, marcos de valores y otros grupos culturales, cambia sus marcos de referencia de una manera que afecta a sus propios valores y percepciones de la realidad, esto es, a su propia identidad. Nos encontramos con una serie de 78 citas que hacen referencia a su acercamiento a la realidad de los grupos minoritarios *-acercamiento a la realidad-*. Sin embargo, la categoría más numerosa en todo nuestro conjunto de datos fue el *conocimiento del otro*, con 106 citas. Esto refleja lo significativo que es para los estudiantes tener la oportunidad de interactuar con determinados miembros de las distintas comunidades culturales y en qué medida esta experiencia golpea su propia vida y sus valores. Por último, también encontramos un número de citas donde los estudiantes hacen referencias a los momentos de *curiosidad-sorpresa* que se producen cuando observan y están expuestos a los valores, comportamientos y actividades realizadas por los miembros de la comunidad con la que colaboran, lo que implica también una especie de conocimiento intercultural (12 citas). Estos son algunos ejemplos de cómo se reflejan los procesos mencionados en sus notas de campo.

“A los trabajadores del comisionado los veo muy implicados en el plan, y por otro lado veo como los vecinos de la zona están menos implicados, ya que si no vas a buscarlos a su entorno, estos temas son indiferentes. Veo en los vecinos, cuando decimos que

somos estudiante una cierta desconfianza, también lo observe cuando caminábamos por la zona y preguntaban con desconfianza que queríamos o que buscábamos”.

“Al llegar al barrio y entrar en el colegio, y ver como las madres en batas llevaban a sus hijos al colegio, con las zapatillas de estar en casa, como si se acabaran de despertar, los niños desayunando por el camino, etc. Me desconcertó bastante pues no eran ni una ni dos madres sino que eran todas, ya que esta situación la había observado por la televisión pero no creía que estaba tan cerca de nosotros. No sé cómo explicarlo, pero fue una situación bastante extraña y desconcertante a lo que yo he vivido”

“Otras de las cosas que me ha llamado mucho la atención es lo que les sorprende que con la edad que tenemos estemos todavía estudiando, sin habernos casado, sin hijos, ya que Carmen, por ejemplo es poco mayor que nosotras. Esto me hace pensar en lo distintas que son las vidas de las personas según el contexto en el que se desenvuelven. Su cultura, su entorno más cercano, sus experiencias, les han condicionado de tal manera que con edades similares las vidas son totalmente distintas”.

Uniendo todos los datos de este estudio preliminar podemos ver lo que autores como Mitton-Kükner, Nelson y Desrochers (2010) destacaron al hablar de ApS, refiriéndose a éste como una experiencia de cambios de identidad que pueden ser rastreados a través de la investigación narrativa. En las notas de campo de las estudiantes podemos ofrecer evidencias sobre cómo la participación en una experiencia como la que se da en LCM origina un conocimiento que se convierte en aprendizaje auténtico, donde se ven involucrados todos los aspectos del aprendizaje que se han ido señalando: aprendizajes conceptuales, adquisición de habilidades relacionadas con la

participación comunidades de práctica profesionales, y la parte más importante, el cambio de identidad por medio de experiencias que transforman a la persona misma. En un futuro análisis más detallado nos gustaría explorar más profundamente cómo estos procesos se producen, a través del análisis narrativo de los puntos de inflexión señalados por las estudiantes.

El aprendizaje más allá de lo cognitivo, mediante la conexión de los conceptos teóricos con las situaciones de la vida real y la resolución de problemas concretos, ha sido nuestro objeto de estudio, y los datos van respaldándonos, mostrando cómo la implicación en situaciones cercanas a su práctica profesional les estimula, les reta, les emociona, y les obliga a tener una visión analítica de la realidad más real y *profesional* de lo que tendrían en clase. Empleando los términos que ellos deben manejar en la asignatura, podríamos decir que participan en una Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1978), donde el objetivo es aprender con apoyo de otros cómo será su futuro profesional.

Nuestro artículo ha tratado de abordar estas cuestiones con una pequeña muestra de datos que tratan de abrir un campo de investigación en el ApS. Estos procesos, como procesos de aprendizaje auténtico en los que se ven implicados aspectos emocionales e identitarios, pueden ser interpretados como actos de comunicación intercultural que obligan a un determinado posicionamiento de los participantes en un mundo complejo, donde se ven obligados a situarse ante los problemas reales y a buscar soluciones desde una postura que implica asumir roles profesionales que hasta ahora no han asumido, y donde se requieren competencias específicas para negociar las realidades sociales de su mundo más cercano.

Como resultado de estas experiencias, los estudiantes universitarios empiezan a ser profesionales al tiempo que aprenden a interactuar en contextos interculturales, a construir relaciones positivas con niños y adultos culturalmente diferentes, y a enfrentarse a sus propias limitaciones culturales y comunicativas. Aprenden, en definitiva, a trabajar en un ambiente donde sus supuestos culturales no se entienden como más poderosos que los de las contrapartes minoritarias. Y esto se realiza a través de la participación y de sus propias experiencias, y no a través de textos académicos y en aulas. Y todo ello generará como consecuencia personas formadas desde la realidad, con capacidad de aplicar métodos innovadores de intervención en sus futuras prácticas profesionales.

Referencias

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Bhatia, S., & Ram, A. (2001). Locating the dialogical self in the age of transnational migrations, border crossings and diasporas. *Culture & Psychology, 7*(3), 297–309.
- Blázquez, A., & Martínez-Lozano, V. (2012). La residencia universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad. *Revista de educación, 358*, 618–630.
- Brockmeier, J., & Carbaugh, D. (2001). *Narrative and identity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., & Nakata, N. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Harvard: Harvard University Press.
- Cole, M., & The Distributed Literacy Consortium. (2006). *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Euscátegui, R. A., Pino, S., & Rojas, A. J. (2006). *La formación humana en la educación superior. Reflexiones para recrear las estructuras curriculares y repensar las prácticas pedagógicas*. Cali: Universidad San Buenaventura.
- Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Giles, D. E., & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77–85.
- Giroux, H. (1992). *Borders crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Hale, H. C., & De Abreu, G. (2010). Drawing on the notion of symbolic resources in exploring the development of cultural identities in immigrant transitions. *Culture & Psychology*, 16(3), 395–415.
- Knapp, T., Fisher, B., & Levesque-Bristol, C. (2010). Service-Learning's Impact on College Students' Commitment to Future Civic Engagement, Self-Efficacy, and Social Empowerment. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 233–251.
- Laluzza, J. L., Crespo, I., Pallí, C., & Luque, M. J. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la Casa

de Shere Rom. En M. A. Essombra (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Lalueza, J. L., Crespo, I., Pallí, C., & Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13(1), 115–130.

Lalueza, J. L., Crespo, I., Sánchez, S., Camps, S., & Cazorla, A. (2004). Intervención psicopedagógica en comunidades minoritarias. En C. Monero (Ed.), *La práctica psicopedagógica en educación no formal*. Barcelona: EDIUOC.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Macías, B., Amián, J. G., Sánchez, J. A., & Marco, M. J. (2010). Literacy and the formation of cultural identity. *Theory and Psychology*, 20(2), 231–250.

Macías, B., García, J., & Sánchez, J. A. (2008). Cultural identity and immigration. En B. Van Oers, E. Elbers, R. Van der Veer, y W. Wardekker (Eds.), *The transformation of learning. Perspectives from activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Macías, B., & Vasquez, O. (2012): Identity construction in narratives of migration. En Hansen, & Jensen (Eds.), *Self in Culture in Mind. Conceptual and applied perspectives*. Aarhus: Aalborg University Press.

Martínez, M. (2012). *Comunicación para el desarrollo y la inclusión social de minorías. La Clase Mágica: Un modelo de intervención para el cambio social*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/16158/1/T33838.pdf>

Maturana, H., & Nisis, S. (2002). *Formación Humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen.

- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity and the storied self. A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295–321.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, 100–122.
- McAdams, D. P., Josselson, R., & Lieblich, A. (2006). *Identity and story. Creating self in narrative*. Baltimore: United Book.
- 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.
- 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.
- Mitton-Kükner, J., Nelson, C., & Desrochers, C. (2010). Narrative inquiry in service learning contexts: possibilities for learning about diversity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1162–1169.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: Service Learning y Campus Compact. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades* (pp. 57–80). Madrid: MEC, y Octaedro.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Science*. New York: State University of New York Press.
- Ramírez, J. D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ramírez, J. D., Cala, M.J., & Sánchez, J. A. (1999). Speech Genres and Rhetoric: the Development of Ways of Argumentation in a Program of Adult Literacy. En M. Hedegaard, y J. Lompchster (Eds.), *Learning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press.

- Ramírez, J. D., & Sánchez, J. A. (1997). *Ética, retórica y educación. El nexo dialógico*. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sarbin, T. (1986). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Simons, P. R. J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. En G. Straka (Ed.), *Self-learning* (pp. 155–169). Münster: Waxmann.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 217–285). Thousand Oaks: Sage.
- United Nations Environment Program (2013). *Greening Universities Toolkit, Sustainability in higher education*. Recuperado de http://www.unep.org/training/docs/Greening_University_Toolkit.pdf
- Van Oers, B. (2005). The potentials of imagination. *Inquiry*, 24(4), 5–18.
- Van Oers, B. (2006). An activity theory approach to the formation of mathematical cognition: developing topics through predication in a mathematical community. In J. Maaß., & W. Schlögmann (Eds.), *New mathematics education research and practice* (pp. 113–139). Rotterdam: Sense.
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 299–312.
- Vásquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New Jersey: Laurence Erlbaum.

- Vásquez, O. (2008). Reflection-Rules of engagement for achieving educational futures. En L. L. Parker (Ed.), *Technology-mediated learning environments for young English learners: Connections in and out of school* (pp. 99–110). New York: Erlbaum.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in Action*. NY: Teachers College Press.
- Wortham, S. (2003). Accomplishing identity in participant-denoting discourse. *Journal of Linguistic Anthropology*, 13, 1–22.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.

Formato de citación

Macías, B., Martínez, V., y Mateos, C. (2014). "Clase Mágica-Sevilla". Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 109 – 137. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>
