



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

L'ART D'APRENDRE ART: L'APRENTATGE SERVEI COM A EINA PER A CONSTRUIR LA IDENTITAT PROFESSIONAL DE L'ESTUDIANT

Una proposta pels estudis universitaris de les arts

- Gregori Giralt, Eva
Universitat de Barcelona
Departament d'Història de l'Art, Facultat de Belles Arts
C/ Adolf Florensa s/n. 08028 Barcelona, Espanya
gregori@ub.edu

- Menéndez Varela, José Luis
Universitat de Barcelona
Departament d'Història de l'Art, Facultat de Belles Arts
C/ Adolf Florensa s/n. 08028 Barcelona, Espanya
menendez@ub.edu

1. **RESUM:** En aquest estudi examinem l'evolució dels projectes d'Aprenentatge Servei desenvolupats pels estudiants de tres grups-aula en una assignatura de formació bàsica a la Facultat de Belles Arts. Les característiques dels projectes i el progrés en els resultats obtinguts permeten inferir que els estudiants van començar a desenvolupar la identitat professional pròpia de llur disciplina.
2. **ABSTRACT:** In this study we examine the evolution of the Service-Learning projects carried out by students in three classroom groups in an introductory course at the Faculty of Fine Arts. The projects presented and the results obtained suggested that students had begun to develop the professional profile characteristic of their discipline.
3. **PARAULES CLAU:** aprenentatge servei, identitat, arts, estudiant, rúbriques / **KEYWORDS:** learning service, identity, arts, student, rubrics.



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

4. DESENVOLUPAMENT:

a) Objectius

Dewey (1995) va encunyar l'expressió «activitat associada amb projecció social» per tal de designar aquella experiència educativa que arrenca de la realitat dels estudiants, es realitza cooperativament entre ells i els adults i beneficia a la societat en la qual aquests joves s'integren i desenvolupen llur sentit de pertinença. L'expressió sembla apel·lar a la idea d'allò que hauria d'ésser l'aprenentatge en general i l'universitari en particular. Si hom parteix del fet que la universitat representa el darrer cicle educatiu després del qual l'estudiant s'insereix com un professional en la societat, és evident que l'aprenentatge que ella impulsa és el que més es basa en l'experiència de l'estudiant –que ja és un expert en la seva condició d'estudiant– per tal que construeixi el seu sentit de pertinença a l'interior del col·lectiu social que li correspon en funció de la disciplina que ha escollit.

Hi ha encara massa dificultats per a identificar les característiques pròpies de l'Aprenentatge Servei (ApS en endavant) i afirmar que és ell qui recull millor que cap altra metodologia didàctica la idea d'estudiant expert que construeix el seu sentit de pertinença a una determinada comunitat professional (Furco, 2003). En el seu treball de 1990, Kendall havia localitzat 147 formes diferents de designar pràctiques similars a l'ApS, i setze anys després Tapia (2006) seguia descobrint encara 8 noms que referien aplicacions diverses de la mateixa metodologia. Que l'ApS descriu allò que hauria d'ésser l'aprenentatge en general depèn tant de quina sigui la visió de l'aprenentatge de la qual es parteixi com de la tradició educativa que l'acompanyi. En el context nord-americà els programes d'ApS s'arrelen en la necessitat de desenvolupar professions que fins aleshores havien estat considerades només estudis pràctics (Luna González, 2010, Titlebaum et al., 2004). En països com Argentina, Uruguai o Xile hom tendeix a parlar d'Aprenentatge Servei Solidari (ApSS) perquè s'associen algunes pràctiques pedagògiques concretes amb una vocació de solidaritat que comença a l'escola i s'adreça prioritàriament a l'entorn més proper (Luna González, 2010). A Europa es parla d'una educació comunitària duta a terme en barris



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

marginals (Lovett, 1980, Lovett et al., 1983, Nisbet et al., 1980) i en alguns casos directament relacionada amb l'educació en el lleure (Bendit, 2007).

Tots els especialistes admeten que les bases teòriques de l'ApS estan en Dewey (1995), Piaget (1983), Vigotsky (1979), Taba (1952), Freire (1970, 1990) o Tyler (1973). Però és a partir del que Kolb (1984) anomena «aprenentatge experiencial» que s'han establert les fases d'un projecte d'ApS partint de l'observació de la realitat, la reflexió sobre la informació obtinguda d'aquesta realitat, la teorització de la mateixa per a entendre-la i la planificació d'alguna acció per a donar resposta a les necessitats detectades. Martínez-Odria (2005) manté l'existència d'un vincle entre l'ApS, el treball per projectes, l'estudi de casos i l'aprenentatge per problemes, però allò que el diferencia de la resta és que planteja una posició crítica davant les desigualtats i contribueix des de l'acció reflexiva a la justícia social (veure també Chapin, 1998 i Wade, 1997). L'ApS no és una experiència basada en la comunitat on l'estudiant realitza unes activitats educatives concretes. Com va subratllar Guichot (2003), només aquella experiència que permet establir connexions entre allò que es fa i les conseqüències d'allò que es fa pot considerar-se educativa.

Els dos elements clau que diferencien l'ApS d'altres metodologies didàctiques són el servei com a resposta a les necessitats reals de la societat (Puig i Palos, 2006) i la reflexió dels estudiants durant tot el procés de disseny, execució i valoració (Exley, 2004). En la proposta de Tedesco et al. (2006), la tasca de reflexió constitueix un procés transversal de les etapes que aquests autors suggereixen en la realització d'un projecte d'ApS. Campo (2010) planteja que la reflexió és l'autèntic vincle entre el servei i l'aprenentatge en la mesura que aprenem de la reflexió que fem sobre l'acció, i hom aprèn a actuar amb i pels altres mentre que hom aprèn a pensar i a jutjar per un mateix (Dewey, 1995). L'aportació específica de l'ApS rau en l'impuls de la reflexió sobre una acció que representa un servei per a la comunitat en la que l'estudiant s'integra. Si l'ApS fomenta la participació activa, enforteix la responsabilitat social i dona sentit al coneixement perquè el contextualitza, permet a la universitat entrar en diàleg amb la comunitat (Howard, 2003), substituir el jo



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

pel nosaltres (Cortina, 2001) i reforçar les normes de reciprocitat i confiança que permeten a l'individu construir el seu sentit de pertinença (Putnam, 2000).

Quan hom parla del sentit de pertinença, al·ludeix a la satisfacció d'una persona que se sent identificada amb la resta de membres d'un grup als que tendeix a considerar els seus iguals. El sentit de pertinença implica que hom desenvolupa una actitud conscient vers aquells en els quals l'individu es reflecteix i amb els quals es comparteix valors. Implica una disposició a defensar el seu grup i a manifestar la seva adhesió a la comunitat. Per a Walton i Carr (2012), el sentit de pertinença afecta a la motivació i a la resistència davant dels obstacles però també al rendiment intel·lectual i a determinades actituds que com l'autocontrol resulten indispensables en qualsevol context. Entre les millores detectades amb la utilització de l'ApS, hom destaca la disminució de l'absentisme, l'augment del rendiment, el creixement de la motivació i la notable millora del grau de participació en el desenvolupament local i la integració en el context (Midwinter, 1972, 1973, Halsey, 1972, Jones, 1978).

Fins a quin punt es podria considerar que l'aprenentatge ha d'ajudar a construir els diversos sentits de pertinença a les també diverses comunitats de les quals forma part l'individu al llarg de la seva vida, constitueix el primer pressupòsit d'aquest treball. El segon ve determinat per la idea que la singularitat de l'educació universitària rau en el tipus de comunitat –la professional– que contribueix a edificar. I finalment, el tercer, planteja que l'ApS pot contenir les bases de l'aprenentatge universitari si aquest es defineix com una reflexió sobre la disciplina, el seu objecte d'estudi, els protocols de l'exercici professional que la caracteritzen i la seva funció social.

b) Descripció del treball

b.1) Descripció de la innovació docent

En els darrers anys, l'Observatori sobre la Didàctica de les Arts (ODAS en endavant) ha estat treballant en la contextualització de les activitats d'aprenentatge proposades als estudiants com una manera de fomentar la construcció del sentit de pertinença a la



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

comunitat universitària i a la comunitat representada per la professió en la que esperen integrar-se. La importància d'aquesta contextualització esdevé especialment rellevant quan hom s'enfronta amb estudiants de nou ingrés que han de veure quin és el seu grup, i que han de trobar prou motivació com a per a minimitzar l'efecte del canvi de nivell educatiu que implica l'accés a la universitat. Abordar la singularitat de les titulacions d'art en aquesta fita és encara més difícil: els seus estudiants semblen no tenir clar ni el seu paper en el sí de la societat ni la identitat professional que els hauria de caracteritzar.

Amb la implantació de les noves titulacions de grau a la Facultat de Belles Arts, els membres d'ODAS van assumir la responsabilitat d'una assignatura de formació bàsica comuna als tres graus de la Facultat la finalitat de la qual era introduir l'estudiant en el context de les arts i integrar-lo en el context professional del que esperava formar part. Partint de la base que allò que caracteritza la figura de l'estudiant en relació amb la de l'alumne és la seva capacitat d'aprendre de forma autònoma i de reflexionar sobre allò que fa, es va intentar impulsar una reflexió contextualitzada en la disciplina. I en la mesura que a la disciplina la caracteritza el seu objecte d'estudi, el vocabulari, els processos i protocols de la creació i la investigació que li resulten propis, hom va començar per preguntar-se de quina manera es podia treballar l'objecte d'estudi comú de les Belles Arts, el Disseny i la Conservació-Restauració des del respecte a llur diversitat d'enfocaments. La resposta va ésser la tria d'algunes de les anomenades competències transversals: la cerca i selecció d'informació rellevant, la formulació i el disseny de projectes, la defensa pública dels resultats de la pròpia feina i el treball en grup.

ODAS va decidir impulsar una reflexió sobre el fer, és a dir, sobre allò *que fa un* artista, un dissenyador i un conservador i sobre *allò que fa a un* artista, a un dissenyador i a un conservador. La proposta educativa va concretar-se en l'exposició pública d'un projecte que, a través de l'art en qualsevol de les seves manifestacions, pogués resoldre algun dels problemes d'un col·lectiu en risc d'exclusió social. Els projectes es van plantejar només en llur etapa de disseny i es van desenvolupar a l'aula per fases cadascuna de les quals podia modificar totalment o parcialment les consecucions de les anteriors. Cada fase duia



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

aparellat un sistema de rúbriques específic que va ésser utilitzat per l'avaluació, l'avaluació entre iguals i l'autoavaluació. Aquest sistema de rúbriques estava dividit en dos grans blocs: el dedicat al contingut i estructura del projecte i el dedicat a la seva defensa oral. Les dimensions de les rúbriques van dividir-se en quatre nivells de consecució i cada nivell va recollir els descriptors del nivell inferior però afegint un nou aspecte que especificava un grau més de metacognició.

En l'elaboració d'aquesta proposta es van tenir en compte de la següent manera els principis per un ApS de qualitat que hom coneix habitualment com *The K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Es va partir de la idea de disseny per allò que implica de procés inacabat: alliberats de la pressió d'haver de dur a la pràctica els projectes, els estudiants podrien orientar tots els seus esforços a reflexionar sobre com el professional detecta i proposa alternatives als problemes reals de la seva societat. L'aprenentatge així adquiriria significat perquè s'adequava al perfil d'un estudiant que evoluciona per fases; se'l feia rellevant en la mesura que el discent s'enfrontava amb el repte d'haver d'exercir de professional; esdevenia interessant perquè permetia projectar el bagatge de l'estudiant a la realitat; i es veia important en tant que afectava un col·lectiu al qual ni s'assistia ni se li prestava un servei de voluntariat.

El segon pilar fou la diversitat, i vingué determinada pel tipus de col·lectiu seleccionat, i pel vincle que s'establí entre el projecte i les especificitats de les tres titulacions. Àdhuc la diversitat pròpia dels col·lectius en risc, ODAS va considerar dos aspectes. D'una banda, el fet que aquests col·lectius presenten unes necessitats fàcilment identificables: hom no volia pas que els estudiants s'introduïssin en la investigació sobre les característiques d'un col·lectiu abans d'iniciar-se en el disseny del projecte sinó que concentrassin tot l'esforç en la comprensió de com el professional crea alternatives a problemes reals de la seva societat. De l'altra, es va aprofitar la sorpresa que podia causar entre estudiants dels primers semestres enfrontar-se amb una tipologia de col·lectiu poc habitual en l'aprenentatge de les arts, i que els exigia qüestionar tots aquells estereotips relacionats amb la repercussió de l'art en la societat. A la idea de l'art com a objecte de contemplació o com a mitjà de



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

denúncia social, s'afegí la idea de l'art com a acció de resolució de conflictes. Per últim, i respecte el vincle amb el currículum, hom va procurar que els estudiants transferissin al carrer allò construït a l'interior de l'aula i per tant es va alterar el ritme i la tipologia de les sessions per tal d'imbricar millor els objectius referits a coneixements, habilitats i actituds i aprofitar l'impacte que podia causar en estudiants de nou ingrés aplicar a la pràctica allò après en una assignatura teòrica. Noti's el caràcter simbòlic que va tenir aquí el fet de no desenvolupar els projectes: els estudiants havien d'ésser conscients que fins que aquests no estiguessin ben elaborats no podien dur-se a la pràctica ni afectar el col·lectiu escollit.

El tercer pilar al·ludia al treball en grup entès en sentit ampli i com una col·laboració mútuament beneficiosa. En primer lloc, al·ludia al grup societat i hi situava en ell tant el col·lectiu pròpiament dit com les associacions amb les quals els estudiants contactaven per conèixer l'esmentat col·lectiu i dissenyar conjuntament les accions del projecte. En segon lloc, al·ludia al grup universitat i hi incloïa la participació d'estudiants més avançats que, havent realitzat prèviament un projecte d'ApS, s'oferien com a tutors voluntaris dels seus companys més joves. I en tercer al·ludia al grup-aula i al grup de treball; dues modalitats de grup que adquirien el seu significat a través del quart pilar: l'avaluació del professor, l'avaluació entre iguals i l'autoavaluació. Tal i com ja s'ha comentat, l'avaluació proposada per l'assignatura es va articular al voltant d'un sistema de rúbriques que els estudiants tingueren a la seva disposició des del principi del curs i que varen usar en cadascuna de les fases per avaluar els companys i autoavaluar-se. En les sessions d'exposició, es va reservar una estona per intercanviar idees entre tots els assistents; de manera que els estudiants no només pogueren fer sentir la seva veu avaluant i autoavaluant-se amb el mateix instrument que el professor, sinó també fent propostes de millora pels projectes dels seus companys en condicions d'igualtat amb els docents.



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

b.2) Descripció de l'estudi

L'objecte d'anàlisi és l'evolució de les qualificacions obtingudes en els projectes d'ApS de tres grups d'una assignatura de formació bàsica de tots els graus integrats en la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona durant el curs acadèmic 2012-2013. Per això, hom va estimar les variàncies (Anova) de cadascuna de les tres fases en les que s'estructuraven els projectes citats i es va valorar fins a quin punt aquestes diferències eren significatives estadísticament parlant. La mostra va estar formada per un 75,53% de dones i un 24,46% d'homes amb una mitjana d'edat de 20 anys. El 29,78% tenia responsabilitats laborals mentre que l'altre 70,21% es dedicava exclusivament als estudis.

c) Resultats i conclusions

c.1) Resultats

D'antuvi, hom mostra la Taula 1 amb l'evolució en percentatges de les qualificacions de cadascun dels grups-aula per fases.

Taula 1

Evolució de les qualificacions per fase i grau

Fase	Grau	Suspens	Aprovat	Notable	Excel.lent
1	Belles Arts	30,19%	41,51%	28,30%	0,00%
	Disseny	30,00%	40,00%	30,00%	0,00%
	Conservació	25,64%	35,90%	38,46%	0,00%
2	Belles Arts	9,43%	9,43%	81,13%	0,00%
	Disseny	10,00%	20,00%	50,00%	20,00%
	Conservació	0,00%	10,26%	51,28%	38,46%
3	Belles Arts	0,00%	39,62%	39,62%	20,75%
	Disseny	0,00%	10,00%	20,00%	70,00%
	Conservació	0,00%	10,26%	51,28%	38,46%

Malgrat les lleugeres diferències entre les tres titulacions pel que fa a la distribució de les qualificacions, resulta indubtable que totes compartiren una tendència similar a la millora de la primera a la darrera fase. Per tal de comprovar la significança estadística d'aquesta



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

millora però respectant les singularitats de cada grup-aula, hom va fer una estimació de la variància (Anova) en els tres casos per separat, segons resumeix la Taula 2.

Taula 2

Anova per grau

Grau	Dispersió	Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F
Belles Arts	Entre subjectes	120,454	2	60,227	37,65
	Intra subjectes	249,492	156	1,599	
	Total	369,946	158		
Disseny	Entre subjectes	176,758	2	88,379	46,64
	Intra subjectes	278,499	147	1,895	
	Total	455,257	149		
Conservació	Entre subjectes	118,009	2	59,004	23,53
	Intra subjectes	285,829	114	2,507	
	Total	403,838	116		

Amb una fiabilitat del 95% i 2,6 com a valor màxim permès per l'atzar, hom va poder rebutjar en tots els casos la hipòtesi nul·la i confirmar el sentit de les diferències detectades en la distribució de les qualificacions.

c.2) Discussió

Dos són els aspectes bàsics que cal considerar a l'hora de fer una valoració global dels resultats. El primer fa referència al marcat progrés experimentat per tots els grups-aula. Aquest progrés es manifesta en termes de volum de suspesos (del 0% en la tercera fase) i en el desplaçament paulatí de les qualificacions (el 60,38% de les notes en el grup de Belles Arts es va acumular a final de curs en el notable i l'excel·lent, el 90% ho va fer en el grup de Disseny i el 89,74% en el de Conservació-Restauració). Malgrat que són diverses les problemàtiques que envolten l'ApS, és evident que la manca d'un cos teòric sòlid sobre la seva eficàcia i les escasses contribucions a l'enriquiment del seu marc conceptual (Martínez-Odria, 2005) no milloren pas la situació. Com acostuma a passar amb la major part de recursos didàctics que impliquen una transformació profunda de les estructures educatives, les primeres aportacions centren el seu interès en la pura descripció de les pràctiques i rars vegades s'atreveixen a emprar-les de manera integral com a recursos



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

d'aprenentatge i avaluació. A la pròpia Luna González (2010) li cridava l'atenció el poc ús que es fa de les proves estandarditzades i l'anàlisi de les produccions de l'alumnat per obtenir informació sobre els resultats. L'aportació d'aquest treball rau en primera instància justament en la utilització dels projectes i la seva avaluació per a mostrar no només uns determinats resultats acadèmics sinó també la possible orientació i sentit d'aquests resultats.

El segon aspecte a tenir en compte a l'hora d'interpretar allò esdevingut fa referència al significat del desplaçament paulatí de les qualificacions o, el que és el mateix, al significat del notable i de l'excel·lent i llur diversa distribució en cadascun dels grups-aula analitzats. Donat que els projectes varen ésser avaluats a través d'un sistema de rúbriques, la consecució d'una nota concreta implicava la comprensió de l'estructura d'un projecte acadèmic, la seva defensa pública i la gestió del treball en grup, d'una banda, i la comprensió del paper del professional i de l'objecte d'estudi de la titulació corresponent, de l'altra. Seguint l'anàlisi d'Eyler et al. (2001) i tenint en compte que un dels principals reptes per a incorporar l'ApS en les institucions educatives rau en la seva integració curricular, hom va concloure el següent. Per un costat, la importància que els estudiants analitzin les necessitats de la comunitat i elaborin projectes que posin en joc objectius del currículum enlloc d'elaborar projectes que recullin objectius d'aprenentatge i només en segona instància s'adrecin a un col·lectiu (Smink i Duckenfield, 1998). Per l'altre costat, és significatiu que fossin els grups de Disseny i de Conservació-Restauració per aquest ordre els que obtinguessin millors resultats: justament els que tenien més clar, almenys d'entrada, quin és el paper del professional dins de la societat.

Això podria representar un punt de partença per a adaptar models d'ApS no només en funció dels cicles educatius sinó, i molt especialment, en funció dels semestres en els quals estiguin programades les assignatures en els plans d'estudi universitaris. Així, per exemple, mentre en els primers semestres l'accent podria recaure en la reflexió sobre l'experiència de l'estudiant com a estudiant d'una determinada disciplina, en els semestres subsegüents podria recaure en la reflexió sobre la funció social del professional en el ple exercici de les activitats que li resulten pròpies.



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bendit, R. (2007). Escuela y servicio comunitario en Alemania y otros países europeos. En CLAYSS (comp.). *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario* (pp. 195-218). Buenos Aires: CLAYSS.
- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. In M. Martínez (ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*(pp. 81-93). Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Chapin, J. R. (1998). Is service learning a good idea? Data from the National Longitudinal Study of 1988. *The Social Studies*, 89(5), 205-211.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Exley, R. J. (2004). A Critique of the Civic Engagement Model. In B. Speck y S. Hoppe (Eds.). *Service-Learning: History, Theory, and Issues* (pp. 85-97). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C. y Gray, C. (2001). *At a Glance: What We Know About the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*. Vanderbilt, Michigan: Vanderbilt University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S. H. Billing y A. S. Waterman (Eds.). *Studying Service-Learning*:



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

- Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13-33). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guichot, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Halsey, A. H. (1972). *Educational Priority Volume I: EPA problems and policies*. London: HMSO.
- Howard, J. (2003). Service Learning Research: Foundational Issues. In S. H. Billing y A. S. Waterman (eds.). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Mythology* (pp. 1-12). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Jones, P. (1978). *Community education in practice*. Oxford: Social Evaluation Unit.
- Kendall, J. (1990). *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service, I*. Raleigh, N. C.: NSIEE.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lovett, T. (1980). Adult Education and action community. In L. Thompson (ed.). *Adult education for a change* (pp. 153-173). London: Hutchinson.
- Lovett, T., Clarke, C. y Kilmurray, A. (1983). *Adult Education and Community Action. Adult education and popular social movements*. Beckenham: Croom Helm.
- Luna González, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Martínez-Odria, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación.



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

- Midwinter, E. (1972). *Priority Education. An account of the Liverpool Project.* Harmondsworth: Penguin.
- Midwinter, E. (1973). *Patterns of Community Education.* London: Ward Lock.
- National Youth Leadership Council. *The K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice.*
- Nisbet, J., Hendry, L., Stewart, C. y Watt, J. (1980). *Towards Community Education. An evaluation of community schools.* Aberdeen, Scotland: Aberdeen University Press.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y Pedagogía.* Madrid: Sarpe.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Putman (2000). *Per a fer que la democràcia funcioni.* Barcelona: Proa.
- Smink, J. y Duckenfield, M. (1998). *Action research an evaluation. Guide book for teachers: Making the Case for Service-Learning.* Santi Paul, M. N.: NYLC.
- Taba, H. (1952). *Intergroup education in public schools.* Washington: American Council on Education.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles.* Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Tedesco, J. C., Hernaiz, I., Tapia, M. N. y Rial, S. (2006). *Educación solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio.* Buenos Aires: Eudeba.
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J. y Brahler, J. (2004). *Annotated History of Service-Learning.* Dayton: University of Dayton.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Troquel.



MODELS FLEXIBLES DE FORMACIÓ: UNA RESPOSTA A LES NECESSITATS ACTUALS

Wade, R. C. (1997). Community Service Learning and the Social Studies Curriculum: Challenge to effective practice. *The Social Studies*, 88(5), 197-202.

Walton, G. M. y Carr, P. B. (2012). Social belonging and the motivation and intellectual achievement of negatively stereotyped students. In M. Inzlicht y T. Schmader (eds.). *Stereotype Threat: Theory, Processes, and Application* (pp. 89-106). New York: Oxford University Press.