

Activos de aprendizaje: una visión del aprendizaje en el entorno

Fernando Trujillo Sáez¹

“Life is a self-renewing process through action upon the environment...
We never educate directly, but indirectly by means of the environment.”
John Dewey. Democracy and Education

La escuela y el abismo

Aprender es una actividad fundamental para la vida. Desde distintas áreas de conocimiento se ha argumentado que el ser humano es tal debido a un largo proceso de apropiación cultural a través de la socialización y el aprendizaje. Así, desde la antropología Clifford Geertz (1998: 52) afirma que “la cultura (...) no es sólo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella.” Desde la psicología, Bruner (1997: 23) lo confirma con rotundidad:

El rasgo distintivo de la evolución humana es que la mente evolucionó de una manera que permite a los seres humanos utilizar las herramientas de la cultura. Sin esas herramientas, ya sean simbólicas o materiales, el hombre no es un «mono desnudo», sino una abstracción vacía.

Así pues, la apropiación cultural nos constituye como plenamente humanos, en un doble sentido. Por un lado, la apropiación cultural nos dota de las marcas reconocibles como miembros de la sociedad y de las distintas comunidades culturales a las cuales pertenecemos: familia, barrio, ciudad, regiones y naciones o los múltiples “grupos y espacios de afinidad” (Gee, 2018) a los cuales pertenecemos y que no hacen más que crecer de la mano de la tecnología:

Today, one can find affinity groups devoted to everything from citizen science to improving women’s health, passing legislation, curing rare diseases, writing fan fiction, and countless other topics, including many interests that are school-like (such as affinity spaces focused on tech skills, history, and mythology). And within these affinity spaces, people are fully engaged in helping each other to learn, act, and produce, regardless of their age, place of origin, formal credentials, or level of expertise.

¹ Citar como Trujillo Sáez, F. (2022). Activos de aprendizaje: una visión del aprendizaje en el entorno. En C. Magro (coord.) Darnos aire. Repensando la educación desde los laboratorios ciudadanos. Madrid: Medialab Matadero.

Por otro lado, la apropiación cultural es, también, la clave para la agencia pues tiene el valor de constituir un mecanismo recursivo de reproducción, reconstrucción, crítica y renovación del entorno. Como explica Bruner (op. cit.: 56), nuestra propia identidad se deriva de la agencia, es decir, de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta, en el sentido de poseer un “«registro» de encuentros agenciales con el mundo”, relacionado con el pasado pero también “extrapolado hacia el futuro”; es decir, mediante la apropiación cultural y la agencia el individuo se convierte en “un yo con historia y con posibilidad”.

Es más, en este proceso de construcción de la identidad, el entorno ofrece al individuo un número indeterminado de posibilidades para la acción, idea recogida en el concepto de *affordances* de la psicología ecológica (Withagen et al., 2012), y que podríamos traducir al castellano por *potencialidades*. Además, estas *affordances* han de ser entendidas (Aagaard, 2019: 49) como invitaciones abiertas a la acción, sujetas a la motivación y la intención del agente: una hoja de papel (un ejemplo clásico en el estudio de las *affordances*) abre múltiples posibilidades de acción (escribir, dibujar, cortar, quemar, arrugar, etc.) y no una única vía de actuación.

En este sentido, Dewey (1916) defiende en su clásico *Democracy and Education* que no educamos “directamente” sino que educamos de manera indirecta por medio del entorno. Es más, Dewey distingue entre *chance environment*, que podríamos traducir por “entorno casual”, no creado para la educación de manera específica, y *designed environment*, o entorno diseñado específicamente para la educación.

We never educate directly, but indirectly by means of the environment. Whether we permit chance environments to do the work, or whether we design environments for the purpose makes a great difference. And any environment is a chance environment so far as its educative influence is concerned unless it has been deliberately regulated with reference to its educative effect.

Siguiendo esta lógica, parece razonable pensar que existen *affordances* que pueden incitar al aprendizaje tanto dentro en los entornos casuales como en los entornos diseñados para la educación. Sin embargo, el fenómeno que define a la escuela es la construcción de la frontera entre el llamado aprendizaje formal y los otros aprendizajes, caracterizados por la negación: el aprendizaje no formal y el aprendizaje informal. Así, Axel Rivas (2019) señala que “el sistema educativo moderno se basó en la frontera para intervenir sobre los alumnos a gran escala: separó el interior del exterior, institucionalizó la enseñanza y escolarizó el aprendizaje.” Es decir, el sistema educativo es, entre otras cosas, un aparato de frontera entre el aprendizaje realizado en un “entorno diseñado para la educación” y el resto de “entornos casuales”.

De esta manera, la escuela como institución es parte del “pensamiento abismal” que caracteriza al pensamiento occidental moderno, en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2013: 31):

El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. (...) Fundamentalmente lo que más caracteriza al pensamiento abismal es pues la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, solo está la no existencia, la invisibilidad, la ausencia no dialéctica.

Es decir, la escuela se ha constituido históricamente como un espacio rodeado de un abismo: de este lado, el conocimiento y las prácticas que permiten “adquirir” el conocimiento socialmente validado como “académico”; del otro lado, simplemente la invisibilidad, una frontera exterior infranqueable, como explica Marsico (2017): “Education is the outer border of human development, but it is the only border that is never crossed once and for all.” Por esta razón, De Sousa Santos (op. cit.: 63) concluye su reflexión con una pregunta: “¿cuál será el impacto de una concepción posabismal del saber (como una ecología de saberes) sobre nuestras instituciones educativas y centros de investigación?”

Es más, parece significativo que diversas propuestas que cuestionan las prácticas educativas convencionales se plantean en términos espaciales, como la Educación Expandida de Zemos98 (Díaz y Freire, 2012; Uribe Zapata, 2019), o de visibilidad/invisibilidad, como el Aprendizaje Invisible de Cobo y Moravec (2011): la educación formal se constituye como una frontera abismal que no reconoce existencia alguna (y mucho menos validez) al conocimiento generado más allá de sí misma o de los centros de investigación a los cuales supuestamente la escuela está conectada - representados básicamente por la universidad que forma a las educadoras y los educadores en su fase inicial.

Además, este proceso de construcción de una frontera epistémica que separa el interior de la escuela de aquello que queda en el exterior se reproduce también internamente, generando un fenómeno de “distinción”, siguiendo a Bourdieu (2006), en varios sentidos: la segregación según tipos de escuelas (rural/urbano, privado/público, académico/profesional) y perfiles de estudiantes, el encapsulamiento del conocimiento en materias y la estratificación de estas materias en distintos rangos de importancia, la distinción entre

categorías de profesorado (Infantil/Primaria/Secundaria) e incluso entre prácticas docentes (prácticas convencionales/prácticas innovadoras).

Como consecuencia de todo ello, la educación genera y mantiene fracturas sociales con una clara incidencia en la vida de los individuos. Por limitarnos a un solo indicador, el abandono escolar temprano se define como la proporción de jóvenes de entre 18 y 24 años que tiene como estudios máximos la primera etapa de educación secundaria y que no están escolarizados ni recibiendo formación en la actualidad y en el caso español se elabora a partir de la Encuesta de Población Activa (EPA).

Según Bayón-Calvo, 2019, la tasa de abandono escolar temprano en España presenta unos niveles que doblan prácticamente la media europea y aunque se ha reducido sustancialmente en los últimos quince años, esta disminución presenta claras irregularidades territoriales (es mayor en Baleares, Andalucía, Murcia y Extremadura, con Canarias y Comunidad Valenciana o Castilla-La Mancha a la zaga) y socio-económicas (mayor incidencia en varones, de bajo nivel adquisitivo y con familias con menos certificaciones y estudios). Además, para entender el fenómeno del abandono escolar temprano, es importante tener en cuenta que éste es un fenómeno complejo (Romero Sánchez y Hernández Pedreño, op. cit.) vinculado tanto con factores endógenos personales (capacidades, aspiraciones o motivación) o relacionales (familia e iguales) como con factores exógenos estructurales (grupo social, situación económica, desempleo o precariedad laboral) o institucionales (políticas sociales o educativas).

Además, el abandono escolar temprano permite ver con claridad el proceso de construcción de frontera: al mismo tiempo, según Romero Sánchez y Hernández Pedreño (2019) el abandono “es el resultado de un proceso biográfico singular, que tiene raíces y orígenes diversos y a menudo es resultado de la confluencia de factores de orden personal, social, e institucional”; por otro lado, como comentan Prados y Rodríguez (2018), “la estructura del sistema educativo y la del mercado laboral se encuentran interconectadas” pues, por un lado, el mercado laboral ejerce de factor *pull* para el abandono escolar temprano y, por otro lado, “aquellas políticas de gasto en educación, dirigidas directamente a promover la continuidad educativa, incidirán en la reducción del impacto de la descualificación laboral.”

Es decir, el abandono escolar temprano no es sólo el canario que permite detectar la presencia de grisú en la mina del sistema educativo, sino que señala claramente que el cierre epistémico de la escuela y los procesos internos de distinción son mecanismos al servicio de la reproducción de las condiciones de poder de una sociedad.

El enfoque de activos de aprendizaje

Así pues, afrontar los problemas de la escuela pasa, entre otras cuestiones, por superar la construcción de la frontera epistémica. Sin romper la cuarta pared de la educación y

reconocer el hecho innegable de la vinculación entre el exterior y el interior de la escuela no se pueden abordar grandes cuestiones que afectan a la escuela en este momento de la historia: la contribución al Estado del Bienestar como utopía compartida, el desarrollo de competencias que garanticen una buena vida para todos los aprendices, el logro de la inclusión como vía de construcción de una sociedad integradora, etc.

Para ello, es necesario que nos replanteemos seriamente quién es hoy el aprendiz y qué implica la competencia para aprender - y lógicamente la competencia para educar y la figura de la educadora o el educador. Desbordar el pensamiento abismal en educación pasa por entender que en el siglo XXI y en la era digital aprender y educar han cobrado, literalmente, nuevos sentidos.

Así, el Marco Global de la Competencia para Aprender y para Educar en la era digital, desarrollado por Fundación Profuturo (Trujillo Sáez et al., 2020). dibuja una imagen de aprendiz hoy como un ciudadano que aprende a lo largo de la vida en contacto con otros aprendices-ciudadanos conectados en red. Así pues, el aprendizaje y la competencia para aprender están vinculados con tres planos de la identidad del aprendiz: la identidad ciudadana, la identidad conectora y la identidad para la construcción de conocimiento.

Marco Global de la Competencia para Aprender y Educar en la Era Digital

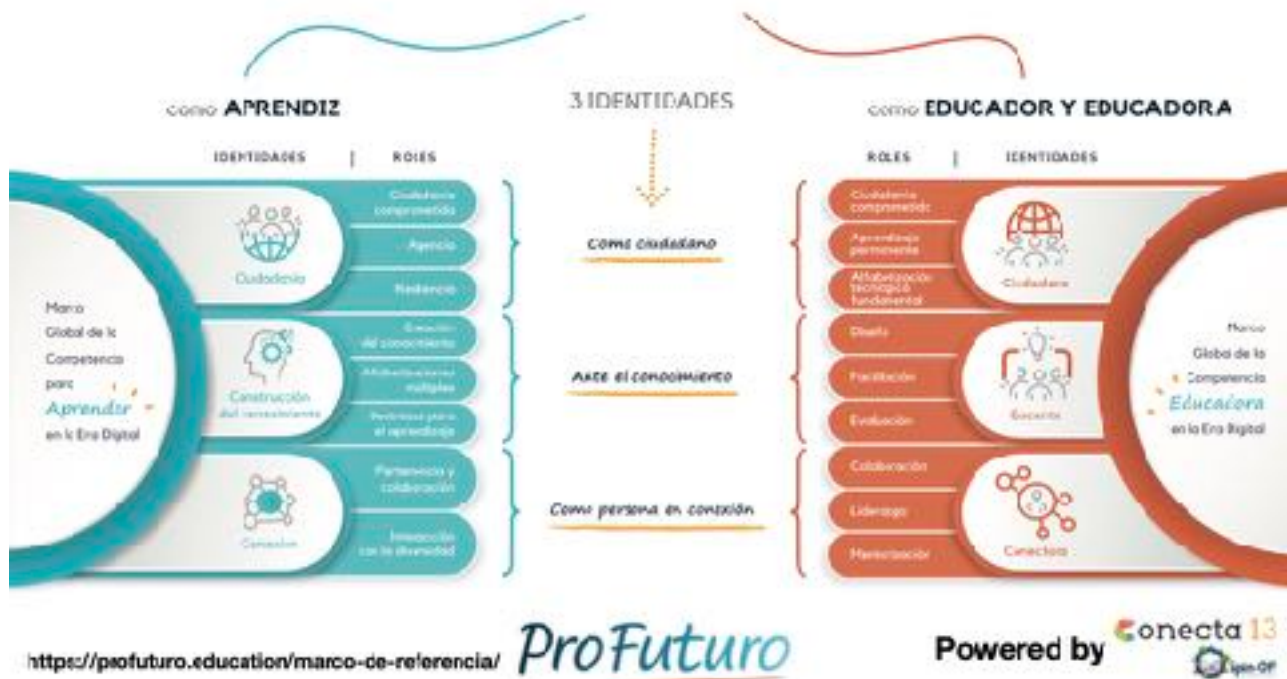


Figura 1: Marco Global de la Competencia para Aprender y Educar en la Era Digital. Fundación ProFuturo. Disponible en <https://profuturo.education/marco-de-referencia/>

A su vez, cada una de estas identidades se “actualiza” (es decir, se pone en funcionamiento en una situación social determinada) a través de una serie de roles, funciones y prácticas. En concreto, la identidad ciudadana se desarrolla a través de los roles de “ciudadanía comprometida”, “agencia” y “resiliencia”; la identidad conectora, a través de los roles de “pertenencia y colaboración” e “interacción con la diversidad”; y la identidad para la construcción de conocimiento a través de los roles “creación de conocimiento”, “alfabetizaciones múltiples” y “destrezas para el aprendizaje”. De esta manera, el aprendiz-ciudadano no queda definido por su inclusión en el ámbito escolar sino por su participación en la vida de su comunidad y su entorno.

Junto a esta visión del aprendiz, los educadores se mueven en un doble juego: por un lado, un educador es también un aprendiz-ciudadano conectado con otros aprendices-ciudadanos, abriendo así un horizonte de aprendizaje a lo largo de la vida en contacto con otros nodos de su entorno de aprendizaje; por otro lado, el educador tiene la responsabilidad de generar experiencias memorables de aprendizaje en entornos específicamente diseñados para los aprendices a quienes acompaña.

En definitiva, desde esta doble visión del educador es desde donde se definen (Trujillo Sáez et al., *ibid.*) su identidad ciudadana (que se desarrolla en los roles de “ciudadanía comprometida”, “aprendizaje permanente” y “alfabetización tecnológica fundamental”), la identidad conectora (a través de los roles de “liderazgo”, “colaboración” y “mentorización”) y la identidad docente (con los roles de “diseño de experiencias de aprendizaje”, “facilitación del aprendizaje” y “evaluación”).

Así pues, el aprendiz-ciudadano y el educador-ciudadano se constituyen como miembros de una comunidad en la cual existen “activos de aprendizaje” que les permiten participar e intervenir en la vida de su entorno y desarrollarse en toda su integridad. Esta es la clave del enfoque basado en activos de aprendizaje, claramente inspirado en el movimiento de la Salutogénesis y el enfoque basado en activos de salud.

El enfoque basado en activos en el ámbito de la salud se define por su intención de (Van Bortel et al., 2019) identificar aquellos factores que promueven o protegen la salud en diferentes niveles; a su vez, un activo de salud (Morgan y Ziglio, 2007) es aquel factor (o recurso) que aumenta la capacidad de los individuos, grupos, comunidades, poblaciones, sistemas sociales o instituciones para mantener o conservar su salud y su bienestar así como para reducir las desigualdades en salud².

Desde esta perspectiva, la búsqueda de la salud, o salutogénesis, se define, frente al modelo del déficit más convencional, por la detección y promoción de estos “activos”,

² Definición original en Morgan y Ziglio, 2007: “any factor (or resource), which enhances the ability of individuals, groups, communities, populations, social systems and /or institutions to maintain and sustain health and well-being and to help to reduce health inequities.”

para lo cual la situación ideal es la puesta en valor y en funcionamiento del plano individual, comunitario y organizativo (Van Bortel, op. cit.):

Evidence suggests that individual-level assets include resilience, self-esteem, sense of purpose and commitment to learning; community-level assets include family and relationships or supportive networks, intergenerational solidarity, community cohesion, religious tolerance and harmony; organisational-level assets include the environmental resources necessary for promoting physical, mental and social health, employment security, housing, political democracy and social justice.

Así pues, de igual forma que la salutogénesis cuestiona el modelo tradicional de salud, en el enfoque basado en activos de aprendizaje se plantea que aprender hoy es algo más que procesar información en el aula. Knud Illeris (2018: 2) lo expresa con claridad: “Todo aprendizaje implica la integración de dos procesos muy diferentes, concretamente un proceso de interacción externa entre el aprendiz y su entorno social, cultural o material y un proceso psicológico de elaboración y adquisición de conocimiento.”

Por tanto, desde este planteamiento los activos de aprendizaje se definen como (Trujillo Sáez y Trujillo Sáez, 2020: 109) “aquellos recursos presentes en el contexto escolar y en el entorno urbano y que pueden ser usados conscientemente para procurar (o procurarse a uno mismo) bienestar y desarrollo físico, emocional, intelectual y social.” Entre los recursos podemos encontrar (ibid)

personas (el propio docente), artefactos (analógicos, como el libro, o digitales, como un blog o un podcast), espacios (la biblioteca), instituciones (la escuela, el centro de salud, el propio ayuntamiento) o colectivos (grupos de teatro, clubs deportivos, etc.) que contribuyen al bienestar y el desarrollo el individuo o las comunidades, considerando, además, que debemos ser conscientes de que su acceso y uso están condicionados por factores de desigualdad social

En todo caso, cada individuo tiene a su disposición una amplia batería de “recursos”, que pueden ser usados consciente, para ampliar su conocimiento y su competencia (Trujillo Sáez, 2018: 11). La cuestión, por tanto, es localizar y poner en funcionamiento esos activos, promover su uso, potenciarlos y evaluar su impacto en el aprendizaje.

Para ello, el mapeo de activos tiene una amplia tradición en el trabajo comunitario, y también en el enfoque de activos de salud. Para empezar, el mapeo de activos (Botello et al., 2013) no es una simple actividad de “geolocalización” sino un proceso dialógico de conocimiento común en el cual participan diversos agentes realizando tanto un trabajo de campo como la visibilización de estos activos en la web de tal forma que se pueda transferir fácilmente esta información a las personas interesadas. Además, es importante recordar que el mapeo (Vivero de Iniciativas Ciudadanas, 2017: 13s) “desvela cosas y no

es un fin, sino un medio...Para ello es necesario el proceso de recordar y señalar experiencias de todas las personas participantes.”

En esta línea, en diversas experiencias formativas y de reflexión que hemos coordinado se han realizado mapeos de activos de aprendizaje para la formación permanente del profesorado (junto a los Berritzegune del Departamento de Educación de Euskadi), mapeos para el aprendizaje en materias STEAM (proyecto #ellaSTEM coordinado por Conecta13 para la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio de la Junta de Andalucía) o para el aprendizaje del patrimonio histórico (experiencias con Wikimedia en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta).

Este mapeo de activo genera dos posibles vías de actuación que rompen el pensamiento abismal de la educación: por un lado, el mapeo de activos conduce al proyecto educativo de ciudad (Collet y Subirats, 2016), que surge normalmente de la iniciativa del poder local (ayuntamientos, distritos) y pretende poner todos los activos de la ciudad al servicio del aprendizaje de todos los ciudadanos; por otro lado, el mapeo facilita el diseño del plan educativo de entorno, realizado por la comunidad educativa en colaboración con agentes sociales o empresariales del entorno, lo cual fuerza a la escuela a pensar cómo se puede vincular con la comunidad donde se inserta.

Al mismo tiempo, la propia escuela puede disponerse a mapear y movilizar sus propios activos. Para empezar, las educadoras y educadores pueden trascender el rol transmisor tradicional para participar en el aprendizaje de su alumnado desde su identidad ciudadana y desde roles no convencionales: el docente-investigador, el docente-voluntario que participa en movimientos sociales o el docente como miembro de distintos espacios de afinidad (música, deportes, etc.).

Por otro lado, el mapeo de activos también es necesario dentro del propio currículo: es fundamental explorar las posibilidades reales del currículo, tanto en el plano metodológico (aprendizaje basado en la indagación, aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en la acción y en la cultura maker, etc.) como en el plano de los contenidos, que han de ser leídos críticamente para incorporar voces y experiencias que trasciendan aquellas que parece que son las únicas autorizadas (el libro de texto y el docente).

En este sentido, el enfoque basado en activos busca promover una socialización rica (Trujillo Sáez, 2012 y 2018) del aprendiz en el contexto escolar a través de tres movimientos que rompen con el pensamiento de frontera abismal: el movimiento cooperativo (Pujolàs, 2004), que pone en valor las aportaciones de los propios aprendices en el proceso de construcción de conocimiento; el movimiento de salida del espacio escolar, que empieza a ser ya visible a través de experiencias de aprendizaje-servicio (Uruñuela, 2018), entre otras; y, finalmente, el movimiento de entrada en el espacio escolar de la comunidad a través de procesos como, por ejemplo, los voluntarios de las comunidades de aprendizaje (Díaz Palomar y Flecha García, 2010).

Coda

Educación es una palabra que debe estar cargada de utopía: siempre debe hablar de oportunidades, de futuros posibles, de visiones deseables. Un pensamiento abismal que encierre al aprendiz en el aula no contiene el potencial emancipador y empoderador que necesitamos en este momento de la historia. Para ello debemos reescribir qué significan aprender y educar, cómo podemos conjugar ambos verbos y dónde y con quién podemos hacerlo.

Un enfoque de basado en activos de aprendizaje nos puede permitir seguir apreciando la potencia de la escuela como entorno diseñado específicamente para el aprendizaje al tiempo que nos abre puertas y ventanas para salir al mundo exterior. Como quien vive una aventura, necesitamos nuevos mapas de la ciudad donde podamos ir indicando los puntos de interés para el aprendizaje y la reflexión y el diálogo en torno a los activos genere un proceso de transformación de las prácticas educativas y de la relación entre escuela y entorno. Si utopía es la meta y transformación es el camino, los activos de aprendizaje son el punto de partida para desbordar las fronteras y airear las instituciones. El resultado final no puede ser otro que un viajero más sabio y más en armonía con el entorno y consigo mismo.

Referencias

- Aagaard, J. (2019). Magnética y multiestable: reinterpretar las affordances de la Tecnología Educativa. En L. Castañeda y N. Selwyn (eds.). *Reiniciando la universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35.
- Botello, B., Palacio, S., García, M., Margolles, M., Fernández, F., Hernán, M., Nieto, J. y Cofiño, R. (2013). Metodología para el mapeo de activos de salud en una comunidad. *Gaceta Sanitaria*, 27, 180-183.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (3. ed). Taurus.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Boadilla del Monte: Machado Libros.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Collet, J., y Subirats, J. (2016). 532. Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 20.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM Ediciones.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

- Díaz, R., y Freire, J. (eds.). (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: ZEMOS98.
- Díez Palomar, J., y Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 19-30.
- Gee, J. P. (2018). Affinity spaces: How young people live and learn on line and out of school. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 8-13.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Illeris, K. (2018). "A comprehensive understanding of human learning". En K. Illeris (ed.). *Contemporary Theories of Learning*. Oxon: Routledge, 1-15.
- Marsico, G. (2017). Jerome S. Bruner: manifiesto for the future of education/Jerome S. Bruner: manifiesto por el futuro de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 40(4), 754-781.
- Morgan, A., y Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion & Education*, 14(2_suppl), 17-22.
- Prados, M. Á. H., y Rodríguez, M. A. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación? (Educación que Aprende)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293.
- Trujillo Sáez, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Trujillo Sáez, F. (2018). *Activos de aprendizaje: Utopías educativas en construcción*. Madrid: SM.
- Trujillo Sáez, F. y Trujillo Sáez, J. (2020) Familia, Ciudad y Sociedad. Salud, Bienestar y Educación como reto colectivo. En Conecta13 y F. Trujillo Sáez (eds.). *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Trujillo Sáez, F., Álvarez Jiménez, D., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A. y García San Martín, M. J. (2020). *Aprender y educar en la era digital: marcos de referencia*. Madrid: ProFuturo.
- Uribe Zapata, A. (2019). Educación expandida en clave formal y no formal: una revisión de la literatura académica. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 128-144.
- Uruñuela, P. M. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Van Bortel, T., Wickramasinghe, N. D., Morgan, A., y Martin, S. (2019). Health assets in a global context: a systematic review of the literature. *BMJ open*, 9(2), e023810.
- Vivero de Iniciativas Ciudadanas. (2017). *Cómo hacer un mapeo colectivo. La aventura de aprender*, 5. Madrid: Editorial Continta me tienes.
- Withagen, R., De Poel, H. J., Araújo, D., y Pepping, G. J. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 250-258.

