

¿Qué y cómo se investiga sobre aprendizaje-servicio en México?

Azucena Ochoa Cervantes

azus@uaq.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Adriana Reynaga Morales

areynaga@politicass.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6302-8954>

Universidad Nacional Autónoma de México

María del Carmen Navarro Téllez

mcnt75@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5232-3560>

Universidad Autónoma de Nayarit, México

Leticia Ivonne López Villarreal

leticiaivonne.lopez@udem.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9834-7250>

Universidad de Monterrey, México

Resumen

En los últimos veinte años el aprendizaje-servicio se ha posicionado como una propuesta pedagógica que además de posibilitar un aprendizaje significativo forma estudiantes comprometidos socialmente. Sin embargo, en México existe poca evidencia acerca de su desarrollo. Por lo anterior es que desde la Red Mexicana de Aprendizaje Servicio Solidario se propuso el objetivo de observar el desarrollo de la metodología y de visibilizar las características de las prácticas que se realizan en el país. Para alcanzarlo, se realizó una investigación con enfoque cualitativo con alcance descriptivo e interpretativo. Siguiendo el método hermenéutico se revisaron veinticinco artículos que cumplieron los criterios de inclusión. A partir del análisis de resultados se observó que la mayoría de las experiencias documentadas se centran en el estudiantado, algunos no logran profundizar en la reflexión quedándose solo en la descripción de lo sucedido;

Ochoa, A.; Reynaga, A.; Navarro, M.C. y López, L.Y. (2023). ¿Qué y cómo se investiga sobre Aprendizaje-Servicio en México?. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 112-145. DOI10.1344/RIDAS2023.15.5

otros no hacen explícitos los métodos y/o instrumentos utilizados; otros más dejan de lado alguna de las aristas fundamentales del aprendizaje-servicio, ya sea que omitan a la población/comunidad, o no explicitan los propósitos de formación, o no lleguen a visibilizar el protagonismo estudiantil. Lo anterior nos compromete como red a generar propuestas para superar estas áreas de oportunidad.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, investigación educativa, prácticas de aprendizaje-servicio.

Recibido: 9/3/2023

Aceptado: 30/3/2023

Publicado: 2/5/2023

© 2023 El autor. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Ochoa, A.; Reynaga, A.; Navarro, M.C. y López, L.Y. (2023). ¿Qué y cómo se investiga sobre Aprendizaje-Servicio en México?. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 112-145. DOI10.1344/RIDAS2023.15.5

Què i com s'investiga sobre aprenentatge servei a Mèxic?

Resum

En els últims vint anys l'aprenentatge servei s'ha posicionat com una proposta pedagògica que a més de possibilitar un aprenentatge significatiu forma estudiants compromesos socialment. No obstant això, a Mèxic existeix poca evidència sobre el seu desenvolupament. És per això que la Xarxa Mexicana d'Aprenentatge Servei Solidari, es va proposar l'objectiu d'observar el desenvolupament de la metodologia i de visibilitzar les característiques de les pràctiques que es realitzen al país. Per a aconseguir-ho, es va realitzar una recerca amb enfocament qualitatiu amb abast descriptiu i interpretatiu. Seguint el mètode hermenèutic es van revisar vint-i-cinc articles que van complir els criteris d'inclusió. A partir de l'anàlisi de resultats es va observar que la majoria de les experiències documentades se centren en l'estudiantat, alguns no aconseguen aprofundir en la reflexió quedant-se només en la descripció del succeït; uns altres no fan explícits els mètodes i/o instruments utilitzats; uns altres més deixen de costat alguna de les arestes fonamentals de l'aprenentatge servei, ja sigui que ometen a la població/comunitat, o no expliciten els propòsits de formació, o no arriben a visibilitzar el protagonisme estudiantil. Tot plegat ens compromet com a xarxa a generar propostes per a superar aquestes àrees d'oportunitat.

Paraules clau

Aprenentatge servei, recerca educativa, pràctiques d'aprenentatge servei.

What and how is Service-Learning research being done in Mexico?

Abstract

Over the last twenty years, Service-Learning has positioned itself as a pedagogical proposal that enables meaningful learning and trains socially committed students. However, there needs to be more evidence of its development in Mexico. For this reason, the Mexican Solidary Service-Learning Network proposed observing the methodology's development and making visible the characteristics of the practices carried out in the country. To achieve this, a qualitative research study was conducted with a descriptive and interpretative scope. Following the hermeneutic method, twenty-five articles that met the inclusion criteria were reviewed. The findings analysis showed that most documented experiences focus on the students. Some fail to go deeper into the reflection, remaining only in the description of what happened; others do not make explicit the methods and/or instruments used; others leave aside some of the fundamental aspects of service-learning, either they omit the population/community, or they do not make explicit the training purposes, or they fail to make visible the student protagonism. This commits us as a network to generate proposals to overcome these areas of opportunity.

Keywords

Service-learning, educational research, service-learning practices.

Introducción

La metodología aprendizaje y servicio solidario tiene una larga tradición. Es posible ubicar sus orígenes en las ideas de la escuela activa con Dewey y sus aportaciones acerca de la importancia de la experiencia para la adquisición del conocimiento. Para este autor “aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (Dewey, 2004 p. 125), así mismo, afirmaba que “una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría (o contenido intelectual), pero una teoría aparte de la experiencia no puede ser definitivamente captada ni aún como teoría” (Idem, p.128). Si bien este autor no es el único que ha contribuido a establecer los fundamentos de la metodología, es posible observar en las ideas descritas una de las características más importantes de los proyectos de aprendizaje-servicio: el aprendizaje basado en la experiencia.

Otra característica importante de esta metodología es la capacidad que tiene de incidir en el pensamiento crítico del estudiantado que participa en su desarrollo. Por ello, su puesta en marcha tiene antecedentes y fundamentos que nos remiten a posturas críticas de la educación, donde la transformación es una condición y el posicionamiento político un punto de partida. Dentro del pensamiento latinoamericano, es posible ubicar el origen de esta corriente crítica en las ideas de Freire que apuntan a que la finalidad de la educación es crear las condiciones pedagógicas para que las personas se concienticen y reflexionen acerca del mundo en el que viven, y así, vislumbrar posibilidades de modificarlo.

En los últimos veinte años, el aprendizaje-servicio se ha posicionado como una metodología innovadora que permite que las instituciones cumplan de manera intencionada con su responsabilidad social. Sin embargo, resulta evidente al analizar la evolución que la metodología ha tenido en diferentes países y contextos institucionales, que el desarrollo del aprendizaje-servicio ha sido

diverso. Desde la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario se presenta un creciente interés en mostrar y describir el desarrollo de la metodología en el país debido a su valor educativo y su poder transformador. De hecho, es posible afirmar que a través de prácticas pedagógicas concretas, esta metodología es una importante aportación a la mayoría de los principios en los que se fundamenta la Nueva Escuela Mexicana¹.

Con el fin de observar el desarrollo que ha tenido la metodología y de visibilizar las características de las prácticas de aprendizaje-servicio, se presenta esta investigación que da cuenta del estado del arte sobre aprendizaje-servicio en México.

1. Contextualización del aprendizaje-servicio en México

Los métodos en aprendizaje-servicio son entendidos como el conjunto de procedimientos ordenados que orientan a las partes interesadas en su desarrollo. Es decir, se refieren al orden de las etapas que deben seguirse para lograr los resultados deseados a partir de la participación sistemática de los distintos actores involucrados. La metodología, por su parte, se refiere al análisis y sistematización de la aplicación y ejercicio de los métodos y herramientas, pero también al análisis de contextos, de escenarios de viabilidad y también de obstáculos en la aplicación del aprendizaje-servicio. Analíticamente los fines de la metodología son más amplios ya que buscan abonar al conocimiento del aprendizaje servicio como un campo de investigación pedagógica.

Las prácticas enmarcadas en un proyecto de aprendizaje-servicio, a decir de Tapia (2010), se refieren a las experiencias o programas específicos

¹ La Nueva Escuela Mexicana es el proyecto educativo del actual gobierno federal que tiene como propósito combatir el rezago educativo y desarrollar competencias ciudadanas desde los 3 hasta los 20 años de edad. Se fundamenta en los siguientes principios: fomento a la identidad mexicana, responsabilidad ciudadana, participación en la transformación de la sociedad, respeto de la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz, respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. (SEP, 2019)

desarrollados por un grupo de niños o jóvenes en el contexto de educación formal o informal, siendo una propuesta pedagógica y una manera de intervenir en lo social (Tapia, 2010). El aprendizaje-servicio se compone de dos elementos que tienen íntima relación: el aprendizaje y el servicio comunitario (Puig, 2014).

De acuerdo a Puig (2014) el aprendizaje-servicio no es solamente una estrategia que permite adquirir más y mejores aprendizajes; tampoco se refiere sólo a las tareas de voluntariado realizadas por los alumnos para sensibilizarlos con respecto de su realidad. El aprendizaje-servicio fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante la participación activa en experiencias realizadas en la comunidad, por medio de un proyecto estructurado e intencionado (Puig, et al, 2007), que posibilite la reflexión crítica de los estudiantes con respecto a su aprendizaje y a su papel como integrantes de la comunidad con la capacidad de transformar la realidad social.

México cuenta con una larga tradición de que las instituciones de educación superior retribuyan a la sociedad los conocimientos que se generan en las mismas, lo cual promueve también la vinculación social. Esto se ha logrado fundamentalmente a partir del Servicio Social Universitario, que en el ámbito latinoamericano y, por supuesto en el nacional, se reconoce como un antecedente importante en la pedagogía del aprendizaje-servicio. En México, en 1923 la Secretaría de Educación Pública adopta la pedagogía de la acción, retomando las ideas de Dewey para nuestro contexto y a partir de 1929, se introduce la idea de educación comunitaria sobre todo dirigida al contexto rural (Díaz, 2010).

En este contexto posrevolucionario es que surge el Servicio Social obligatorio para estudiantes de Educación Superior, cuyo objetivo fue compensar las desigualdades sociales producto de años de conflictos sociales. Mungaray et al. (2002) afirman que el servicio social en la educación superior mexicana se constituyó como una actividad espontánea, de alta solidaridad y reciprocidad por

parte de estudiantes universitarios. En 1945 se reforma el artículo 5º de la Constitución Política de México, donde se establece “el servicio social obligatorio para estudiantes de educación media superior y superior”, convirtiéndose en una institución básica del desarrollo social en México (p. 33).

Actualmente, el servicio social permanece como requisito obligatorio para obtener el título profesional. Como se mencionó líneas arriba, el servicio social lo podemos ubicar como un antecedente de los proyectos de aprendizaje-servicio, sin embargo, no todos los programas de servicio social universitario se caracterizan como proyectos de aprendizaje-servicio debido, entre otras cosas, a que no siempre están explícitamente vinculados a aprendizajes y, en ocasiones, se pierde el sentido solidario del servicio (Reynaga y Mijares, 2019).

Una de las primeras instituciones en sistematizar los proyectos de aprendizaje-servicio en México fue el Tecnológico de Monterrey. Desde el año 2006 esta institución concibió el aprendizaje-servicio como una práctica para desarrollar competencias ciudadanas y de forma transversal en las diferentes disciplinas a nivel nacional (Tecnológico de Monterrey, 2006). Se realizó una capacitación inicial a docentes y se integró la acreditación de horas de servicio social para los proyectos que se desarrollaban dentro de las materias que aplicaban aprendizaje-servicio.

En el 2012 llegó a la Universidad de Monterrey (UEM) con la capacitación a 40 profesores de la universidad por parte del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). El acompañamiento a estos profesores se consolidó con la creación del área de aprendizaje-servicio dentro del Centro para la Solidaridad y la Filantropía. En el 2014 se realiza el primer reconocimiento a profesores que implementan esta metodología y se decide integrarlo en la materia Titularidad del 5º y 6º semestre en las Preparatorias como requisito de graduación. Durante el 2015 se diseñó la formación a docentes en aprendizaje-servicio. Durante el 2016 se integra al Programa de la Mejora de

la Calidad, como un compromiso ante la Southern Association of Colleges and Schools, una de las principales acreditaciones con las que cuenta la UDEM. En este año se forma un comité de aprendizaje-servicio, integrado por representantes de las divisiones académicas, Centro de Innovación Docente y el Centro para la Solidaridad y la Filantropía. Actualmente al menos dos cursos de cada programa académico son impartidos bajo la metodología de aprendizaje-servicio.

En el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro, como parte de la línea de investigación Participación de niñas, niños y adolescentes, convivencia y ciudadanía que se desarrolla en la Maestría en Educación para la Ciudadanía y dentro de las actividades de mejora de la convivencia del Observatorio de la Convivencia Escolar de la universidad, se han documentado nueve experiencias de aprendizaje-servicio (Castro, 2017; Morales, 2017; Pérez, 2017; Martínez, 2019; Luna, 2019; Ulloa, 2019; González, 2021 y Zúñiga, 2021). Así mismo, en el año 2019 se desarrolló un programa piloto en seis escuelas de nivel secundaria de la ciudad de Querétaro con el objetivo de analizar el impacto de la metodología de proyectos de aprendizaje-servicio en la convivencia escolar, así como en el compromiso social de sus participantes. La población fue de 400 estudiantes, con el acompañamiento de 53 docentes. Actualmente se trabaja sobre un proyecto de creación de una Red de docentes replicadores de la Metodología, en secundaria, bachillerato y universidad. Además, en el Modelo Educativo Universitario de la universidad se promueve el uso del aprendizaje-servicio como una manera de articularlo.

En el 2018 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) se llevó a cabo un proyecto PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación) titulado Aprendizaje-Servicio como Modelo de Enseñanza: Propuesta de desarrollo para la FCPyS, enfocado en integrar el aprendizaje-servicio en los planes curriculares. En este proyecto, cuya duración fue de tres años, se

realizaron diversas actividades como la organización de talleres y conferencias sobre el aprendizaje-servicio, planes de capacitación docente, creación de sitios web para publicar contenido relacionado al tema, creación de un libro digital de acciones solidarias en tiempos de la pandemia por COVID-19 y otro impreso sobre experiencias de aprendizaje-servicio en la educación superior (AySS UNAM, 2019²).

También en la UNAM, como parte del PAPIIME PE303919 en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, diversos investigadores desarrollaron el texto denominado "El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social" (Martínez, 2022). En este texto, los autores reflexionan sobre la aplicación profesional y el impacto que la metodología tiene en la formación de estudiantes de educación superior de distintas disciplinas académicas.

En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), fue en 2003 que se vinculó el servicio social obligatorio al modelo curricular, sin embargo, los resultados en el tiempo han sido dispares: desde experiencias que lograron plenamente articular la formación con el impacto social, cercanas al aprendizaje-servicio, hasta aquellas que resultaron aisladas y de bajo impacto. Lo anterior motivó en 2013 una revisión del cumplimiento de la función social de la universidad. Esos trabajos derivaron en la implementación de los Proyectos de Intervención Social (2015), tratando de fortalecer la generación de acciones de impacto social con intención formativa, y en 2017 se aprobó el Modelo de Colaboración Universitaria, transformando el concepto intervención por colaboración, como parte de la esencia horizontal que promueve el aprendizaje-servicio.

² <https://ayssunam.wordpress.com/que-es-ayss-unam/>

A partir de los antecedentes mostrados, en el 2019 se formaliza la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario como una organización dedicada a la articulación, investigación, formación y difusión del aprendizaje-servicio en México. Acompañada por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) cuenta con la participación de diversas instituciones: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad de Monterrey, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Nayarit, Colegios Maristas, Instituto Asunción, así como por algunas organizaciones de la sociedad civil.

2. Marco teórico: La relevancia de la pedagogía crítica a partir de la experiencia y la reflexión en el trabajo comunitario

Los trabajos académicos sobre aprendizaje-servicio pueden ubicarse dentro de tres posturas distintas considerando la forma en la que se integran los componentes de aprendizaje y de servicio.

Una que considera al servicio como una condición de privilegio en la que los estudiantes que están aprendiendo deberían corresponder poniendo al servicio de los más desfavorecidos los conocimientos que van adquiriendo. El fundamento de esta perspectiva se sintetiza en la frase: “aprender para servir y servir para aprender”, la cual se identifica principalmente con la idea del servicio como un ejercicio altruista que es un deber para los estudiantes como una acción recíproca (Batlle, 2009).

La segunda postura integra un elemento crítico reflexivo a través del cual el estudiantado que participa de la experiencia es invitado por el profesorado que guía el proyecto, a que al final del proyecto desarrolle una reflexión crítica de la intervención, del contexto de participación y de su aportación para la posible transformación de la situación comunitaria en la que se llevó a cabo. Esta

perspectiva es denominada también “perspectiva transformacional” (Quezada, 2011). Las críticas que ha recibido esta perspectiva tienen que ver con la poca incidencia para la transformación estructural, al hacer uso de los contextos comunitarios como si fueran laboratorios sociales en los que se ponen a prueba los conocimientos. Es decir, se identifica plenamente con la filosofía educativa de Dewey o de Freinet del aprender haciendo, de la mano con la comunidad.

Un tercer posicionamiento sobre la relación entre aprendizaje y servicio es reconocido por García y Cotrina (2015) como aquel que conlleva una visión politizada de las estructuras sociales, en donde el aprendizaje-servicio es una vía para desarticular las relaciones de poder que han obligado en un primer momento a la intervención y que mantienen contextos de desigualdad que perpetúan la necesidad de servicio para los desfavorecidos. Esta postura es la que engloba todas las características del llamado aprendizaje-servicio crítico. Al respecto, citan a McLaren (1997) para reforzar el posicionamiento sobre la esencia de esta metodología de aprendizaje que apunta a un verdadero cambio social:

“Todo el proyecto de pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica” (p. 270)

En este artículo las autoras partimos de la empatía con esta última perspectiva, en el sentido de considerar a esta metodología pedagógica como una práctica de libertad y de generación de esperanza para la sociedad.

3. Enfoque metodológico

El enfoque es cualitativo de alcance descriptivo interpretativo y de carácter hermenéutico. Como vía de acceso al conocimiento, se sustenta epistemológicamente en el reconocimiento de la realidad como compleja, que necesita ser interpretada para ser comprendida (Beuchot, 2008, en Bolívar, 2020, p. 21).

Esta perspectiva tiene su origen en la hermenéutica teológica (interpretación de textos sagrados), se le identifica como alternativa a los presupuestos positivistas, actualmente se reconoce como una disciplina de interpretación de textos o el significado de la acción humana, como en el caso del presente artículo que analiza textos en torno a acciones humanas intencionadas en la figura de proyectos de aprendizaje-servicio en México.

Como metodología, considera dos categorías fundamentales para la comprensión del objeto: la historicidad, pues asume que “la posibilidad de comprender, partiendo del presente, las manifestaciones humanas en tiempos pasados y quizás inferir situaciones colectivas que podrían generarse a futuro” (Ruedas, Ríos y Nieves, 2006, p. 186); y el contexto, dado que no se trata de textos independientes “ni se dan solos, sino en redes intertextuales que son movidas por actores sociales” (Bolívar, 2020, p. 27).

En el recuento publicado por Ruedas, Ríos y Nieves (2006, p. 195), citando a Sánchez (2001) “la investigación hermenéutica tiene tres etapas principales y dos niveles: a) el establecimiento de un conjunto de textos, normalmente llamado “canon”, para interpretarlos; b) la interpretación de esos textos, y c) la

generación de teorías sobre los literales a y b. La primera etapa corresponde al nivel empírico y la segunda y tercera al nivel interpretativo.”

4. Diseño de investigación

A partir del enfoque metodológico seleccionado (hermenéutica), se desarrollaron las siguientes categorías de análisis con el fin de operacionalizar las variables independientes a observar.

Tabla 1. Categorías de análisis de los textos de acuerdo con las tres variables independientes

Categoría	Subcategoría	Definición
Proceso	Análisis de actores	Observación de las relaciones y acciones de los actores y sujetos que participan en el proyecto en las etapas que los conforman.
	Contextos	Observación de los contextos en los que se llevan a cabo los proyectos Aprendizaje Servicio.
Evaluación	Impacto	Evaluación objetiva, cuantitativa y estandarizada observable en los actores participantes.
	Efecto	Evaluación cualitativa de corte interpretativo sobre los cambios en los actores participantes
	Instrumentos	Descripción del uso de herramientas para la evaluación cualitativa o cuantitativa para la valoración del proyecto.
	Replicabilidad	Viabilidad de que el proyecto pueda repetirse en otro contexto o con otros actores
Planteamiento metodológico	Métodos	Procedimientos que se ocupan para planear, ejecutar o evaluar los proyectos.
	Enfoque	Planteamiento epistemológico: cualitativo, cuantitativo o mixto.
	Teoría	Perspectivas teóricas o disciplinarias usadas en la fundamentación del proyecto o de la investigación.

	Institucionalización	Normas, procedimientos y prácticas que cada entidad desarrolla para implementar los proyectos.
--	----------------------	--

Fuente: elaboración propia (2022)

5. Análisis de resultados

De los artículos, veinticinco utilizaban específicamente la metodología de aprendizaje-servicio, de los cuales once hacían hincapié en el proceso realizado, seis se enfocaron en la evaluación de impactos, cuatro se enfocaron en la metodología, tres en el análisis de actores y uno en la institucionalización.

En su mayoría, fueron desarrollados en tres contextos: vulnerabilidad social, entorno escolar y entorno organizacional. Más de la mitad de los artículos se desarrollaron en el primer contexto, enfocándose en poblaciones en riesgo. Los artículos de evaluación se desarrollaron en entornos escolares ya que esta se enfocó en los impactos y efectos, utilizando cómo métricas las calificaciones o el sentir del estudiantado. Los artículos enfocados en la metodología e institucionalización se desarrollaron en un contexto organizacional puesto que evaluaban la forma en la que la metodología de aprendizaje-servicio se adapta o no a sus organizaciones.

La mayoría de los artículos hacen énfasis en los actores escolares, esto es, docentes y estudiantes. Dejando de lado a la comunidad. Sólo en dos artículos se habla de las necesidades y reacciones de la comunidad, es decir, se documenta el conocimiento adquirido por la comunidad. En este sentido, los resultados analizados permiten observar que se ha privilegiado el aprendizaje curricular sobre los objetivos de servicio a la comunidad.

Finalmente, es importante mostrar que en algunas instituciones de educación superior existen proyectos que en esencia pudieran ser considerados como

Ochoa, A.; Reynaga, A.; Navarro, M.C. y López, L.Y. (2023). ¿Qué y cómo se investiga sobre Aprendizaje-Servicio en México?. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 112-145. DOI10.1344/RIDAS2023.15.5

aprendizaje-servicio aún cuando hoy no se les denomine así. Traducirlos en estos términos permitiría un avance sustancial en la promoción de esta metodología que incluso podría aportar importantes elementos de sistematización.

5.1. Proceso: los actores y espacios del aprendizaje-servicio en México

Aludiendo a las dos dimensiones para la comprensión del objeto que nos sugiere la metodología adoptada (historicidad y contexto) es preciso dejar constancia de que a partir de la revisión, los textos seleccionados para el análisis abarcan experiencias de aprendizaje-servicio en México publicadas de 2014 a 2020 y situadas principalmente en tres grandes zonas geográficas de nuestro país (Querétaro, Nuevo León y Ciudad de México). Estos trabajos fueron desarrollados en Primaria urbana y rural, Secundaria, Bachillerato y de nivel Superior con estudiantes de Psicología, Derecho, Educación y Medicina.

Son frecuentes los trabajos sobre aprendizaje-servicio realizados desde la perspectiva de los actores de este proceso aluden a estudiantes y profesores, principalmente; y en menor medida a instituciones y comunidades.

En aquellos en que se aborda el papel de los estudiantes, se busca generalmente rescatar el valor de la experiencia del aprendizaje-servicio como estrategia formativa. En las investigaciones al respecto se observó un impacto positivo desde la percepción de los mismos estudiantes y otros actores participantes, aunque generalmente se muestran sólo opiniones. Aun así, permiten construir inferencias respecto de qué tan cerca o lejos se encuentra la experiencia relatada de lo que el aprendizaje-servicio implica, sobre todo por el protagonismo de las y los participantes que efectivamente pueden llegar a ejercer. Durante los proyectos niñas y niños a que refieren las publicaciones analizadas aprenden a participar, relacionarse e involucrarse con sus compañeros y su comunidad lo que, a su vez, rompe las brechas de exclusión que se dan desde las aulas;

disfrutan la experiencia de salir del aula, le encuentran sentido a los contenidos teóricos, etc. Sin embargo, algunas reflexiones de los estudiantes permiten visibilizar que hay aspectos del aprendizaje-servicio que pueden no haberse alcanzado, como el preponderante papel del profesor en la toma de decisiones sobre las acciones, en detrimento del esperado protagonismo estudiantil o la falta de comprensión sobre la importancia de las acciones para su propio proceso formativo. Esto abre la posibilidad de pensar acerca de las prácticas mismas que se están proponiendo y el riesgo de reproducir prácticas tradicionales en formato de proyecto.

En cuanto a los profesores como actores, ha resultado interesante confirmar que las mayores resistencias residen en la dificultad de asumir un rol más horizontal en la toma de decisiones, así como de considerar formativas las actividades extraáulicas diseñadas por el estudiantado, esto es, participan sin ser plenamente conscientes de que su papel no es el de validar las acciones del alumnado, sino acompañarlas, enriquecerlas desde otra posición. Esto nos permite confirmar que el aprendizaje-servicio debe considerar ofrecer respuestas a estas resistencias si se quiere promover su implementación. Es innegable que por más avanzado que resulte el discurso oficial de la educación en México, las prácticas cotidianas en las escuelas, vividas desde la reproducción por profesores con muchos años de servicio sobre todo, se identifican como tradicionalistas, en donde el profesor que sabe enseña a los que no, y parte de su impacto pedagógico radica en el ejercicio de un rol de autoridad que en la perspectiva del aprendizaje servicio sienten amenazado, y desde ahí se explica también la escasa valoración pedagógica de esta metodología.

Encontramos también que entre lo que emerge del análisis destaca la preocupación por las debilidades metodológicas para sistematizar las experiencias, por ejemplo, algunos no logran profundizar en la reflexión quedándose solo en la narrativa de lo sucedido; otros no hacen explícitos los métodos y/o instrumentos utilizados; otros más dejan de lado alguna de las

aristas fundamentales del aprendizaje-servicio, ya sea que omitan a la población/comunidad, o no explicitan los propósitos de formación, o no lleguen a visibilizar el protagonismo estudiantil. Lo anterior nos compromete como red a generar propuestas para superar estas debilidades.

El reconocimiento de estas categorías emergentes son parte del proceso de interpretación de lo publicado sobre aprendizaje-servicio, de manera que en este ejercicio podamos convertirlo en aportaciones desde la Red para la promoción-enriquecimiento del estado del arte del aprendizaje-servicio en nuestro país. Mejor sistematización y más claridad metodológica permitirán lograr interpretaciones más profundas.

5.2. Evaluación

Como parte de la categoría sobre evaluación, se analizaron aspectos tales como la medición del impacto y del efecto que los programas de aprendizaje-servicio tienen en los distintos contextos en los que se desarrollan, así como en los actores participantes. De igual manera, como parte de este análisis, intentamos distinguir cuáles instrumentos son utilizados por los académicos mexicanos para realizar la evaluación del impacto y del efectos que tienen los programas.

A pesar del hincapié que se ha hecho sobre la importancia que tiene la evaluación híbrida que considere tanto el impacto como el efecto para determinar el grado en el que se logra intervenir positivamente en el contexto de acción, pero también la transformación que reportan los participantes desde un punto de vista interpretativo; no logramos reconocer más que dos artículos en los que se realiza un análisis evaluativo que considere estos dos aspectos, ni tampoco descripciones puntuales sobre los instrumentos que se utilizaron para la evaluación en cualquiera de estas áreas.

El resto de los artículos se limitan a describir las actividades realizadas, el número de personas beneficiarias o a enlistar indicadores específicos de lo

logrado. Incluso, de los nueve documentos analizados, dos no cuentan con descripción precisa sobre esta etapa del proceso de intervención a través de la metodología de aprendizaje-servicio.

Una evaluación híbrida tiene consecuencias positivas tanto en el aspecto pedagógico como en el aspecto institucional. Dar cuenta de los indicadores de impacto a partir de una evaluación objetiva y estandarizada que permita observar con claridad qué transformaciones se realizan de manera puntual en los contextos de intervención, permitirá demostrar la eficiencia en el uso de los recursos y una mayor claridad con relación al potencial que tiene la metodología de aprendizaje-servicio como herramienta de transformación social.

Reportar el impacto en conjunto con la descripción precisa sobre la forma en la que la pedagogía tiene efectos positivos en los estudiantes, puede contribuir a que este método de aprendizaje sea fácilmente replicable y adoptado por cada vez más docentes e incluso sea considerado como un modelo institucional que distinga a los centros educativos que lo desarrollan.

Algunos autores que han realizado estudios empíricos sobre el impacto y el efecto del aprendizaje-servicio sostienen que la metodología tiene la capacidad de producir cambios y mejoras significativas a nivel pedagógico, principalmente en cinco áreas: actitudes hacia sí mismos, actitudes hacia la escuela y el aprendizaje, compromiso cívico, habilidades sociales y desempeño académico (Celio et al., 2011).

Algunas de estas áreas como el desempeño académico, por ejemplo, pueden ser evaluadas a través de indicadores de impacto como el promedio de calificaciones en determinado período o en determinado curso. Sin embargo, la mayoría requiere del desarrollo de herramientas de evaluación que permitan a los investigadores dar cuenta, también de una forma viable, precisa y fiable, de los efectos reportados por los participantes.

5.3. Planteamiento metodológico

Cabe recordar que el apartado de análisis del planteamiento metodológico de los artículos se divide a su vez en cuatro subcategorías a continuación descritas. La primera corresponde a los artículos donde destaca descriptivamente el método utilizado en los proyectos de aprendizaje-servicio o voluntariado entendido como los procedimientos que se ocupan para planear, ejecutar o evaluar los mismos. También está la subcategoría nombrada como de institucionalización que se refiere a las normas, procedimientos y prácticas que cada entidad desarrolla para implementar los proyectos.

Además se han considerado las subcategorías de enfoque (el planteamiento epistemológico ocupado) y de teoría (perspectivas teóricas o disciplinarias usadas en la fundamentación del proyecto o de la investigación sobre el mismo), sin embargo, no hay artículos vinculados al tema en que estos dos aspectos tengan un protagonismo particular por lo que se convierte en un punto de interés fundamental para este trabajo.

El análisis que se llevó a cabo para llegar a las observaciones críticas de la categoría planteamiento metodológico fue el siguiente. Se ubicó información sobre cada uno de los proyectos analizados que se enmarcan en las subcategorías. Dicha información se colocó de acuerdo con las características que presentaban la mayoría de los proyectos revisados y sobre aquellas que, de acuerdo a la propuesta del aprendizaje-servicio, los proyectos deben tener. Una vez ubicadas dichas características en los proyectos, se realizaron las observaciones críticas. De esta forma, en el presente escrito se plantea un análisis general de los proyectos que se enmarcan en cada subcategoría a partir de las características sobresalientes antes descritas.

Observaciones críticas del método

Con respecto a la subcategoría de método se identificaron cuatro documentos de los cuales tres son artículos y uno es un libro que contiene la descripción de tres proyectos que relatan experiencias de servicio comunitario.

Con relación a la planeación de los proyectos y el vínculo con otros actores, la participación activa de estudiantes y aliados comunitarios en el planteamiento de las actividades solidarias es fundamental (Tapia et al, 2016;51). En ese sentido, la mayor parte de los proyectos cuenta con socios comunitarios que consideran solo a grupos o personas de la misma institución educativa. Solo en un proyecto se generan redes con otras dependencias de gobierno, organizaciones de la sociedad civil, iniciativa privada e instituciones educativas.

En esta misma línea, diversos autores señalan que los proyectos de aprendizaje-servicio se conciben como creadores de trabajo en red (Tapia et al, 2016). Según lo que se analizó en los artículos, hace falta que los proyectos de aprendizaje-servicio exploren y contacten con entidades fuera de su propio espacio educativo para la realización de estos proyectos de forma activa y colaborativa.

De acuerdo a las etapas y procesos transversales que un proyecto de aprendizaje-servicio debe seguir (Tapia,2016) y con relación a lo descrito en los artículos sobre los proyectos analizados se encontró que aproximadamente la mitad de los proyectos reportan los incentivos para realizar el proyecto pero no plantean cómo se estableció el vínculo con la comunidad. Ninguno de los artículos analizados menciona qué elementos se consideraron y cuáles fueron los criterios para vincularse con determinados actores para llevar a cabo el proyecto.

Se observó también que a pesar de que la mayoría de los proyectos identifica las necesidades a abordar, no se especifican los métodos para llegar a ese resultado y son escasos los que consideran que la realidad es dinámica y por tanto, el proyecto podría tener cambios. Casi ninguno expone los tiempos que

se consideraron para su desarrollo y tampoco se menciona que la manera en la que se integraron los estudiantes haya sido activa. Solamente dos artículos describen de forma general la etapa diagnóstica sin profundizar en las herramientas que se utilizaron para llevarla a cabo. Ningún artículo relata la etapa de planificación con detalle. Aún así, dos proyectos reportaron haberla realizado a través de actividades participativas con los estudiantes lo cual destaca una articulación pedagógica con una intencionalidad solidaria.

Otra cuestión relacionada con el método se refiere a la consideración de los espacios óptimos para la reflexión crítica a lo largo del desarrollo de los proyectos. Ningún artículo menciona haber llevado a cabo alguna actividad de reflexión con los distintos participantes.

Como parte de la ejecución del proyecto, se observa que aunque la mayoría reporta contar con herramientas para dar seguimiento a su evolución, ningún artículo profundiza en los aspectos administrativos y de financiamiento. En un artículo sobre el modelo de voluntariado comunitario incluso se menciona que la falta de financiamiento fue un problema al desarrollar las actividades pero no presenta los argumentos que sostienen esta conclusión.

En los casos analizados, la etapa del cierre y celebración resulta ser de las más olvidadas al seguir el método de aprendizaje-servicio. Ninguno de los proyectos relata la existencia de un espacio en que los alumnos celebren los aprendizajes adquiridos y desafíos enfrentados, lo que supone dificultades en el seguimiento y registro de actividades. Asimismo, escasamente se reporta la manera en la que las instituciones educativas reconocen la labor de la comunidad estudiantil y de los socios comunitarios. Solo dos de los proyectos mencionan la entrega de reconocimientos.

Finalmente, sobre los procesos transversales, no se menciona la forma en la que se llevaron a cabo los procesos de comunicación que permitieron integrar

diferentes objetivos. En la mayoría de los proyectos, la comunicación que se describe es únicamente con la sociedad, otras veces con la comunidad escolar o con los involucrados en el proyecto.

Observaciones críticas del enfoque y la teoría

En el análisis realizado sobre el enfoque que guía las investigaciones revisadas, es decir, sobre qué tipo de planteamiento epistemológico parte la experiencia o investigación, pudimos observar que se privilegian los planteamientos cualitativos, seguidos por los enfoques mixtos y en una mucho menor medida, los planteamientos cuantitativos.

Es importante mencionar que los planteamientos metodológicos desde un enfoque mixto, utilizan datos cuantitativos secundarios sobre todo para situar contextualmente a los lectores. Solamente se pudo observar en dos artículos que la información cuantitativa presentada fue recabada directamente por los autores para utilizarla como parte del análisis de las categorías presentadas y profundizar posteriormente con métodos cualitativos, tales como grupos focales y entrevistas a profundidad.

Con relación al planteamiento epistemológico con enfoque cualitativo que es el que utilizan la mayoría de los artículos analizados, no hay una sistematización metodológica consistente ni tampoco una descripción del diseño de investigación que fundamente la solidez de los métodos utilizados. Lo anterior puede deberse a que algunas de las publicaciones en las que se presentan no llevan a cabo un riguroso proceso de revisión que obligue a los autores a fortalecer la descripción del diseño metodológico utilizado como parte de sus investigaciones. Esto incluiría describir con precisión la población analizada, así como el tipo de técnicas y de instrumentos utilizados para la recolección de información.

Los enfoques cuantitativos que contienen dos artículos permiten observar una tendencia hacia la evaluación de impacto que los proyectos de aprendizaje-servicio tienen en los actores participantes. Ambos presentan indicadores tales como el número de beneficiarios, la evaluación obtenida por los estudiantes por parte de sus profesores y en un caso, la evaluación que los estudiantes hicieron de la experiencia.

En este sentido, resulta pertinente destacar que a pesar de que la evaluación de impactos es necesaria a nivel institucional para demostrar la eficiencia en el uso de los recursos económicos y de tiempo que se pudieran dedicar al desarrollo de los proyectos con esta metodología, es la evaluación cualitativa, a través de historias de vida, entrevistas a profundidad y grupos focales bien diseñados, la que permitiría demostrar el potencial transformador del aprendizaje-servicio.

Por su parte, con relación a la fundamentación teórica que tienen los artículos sobre aprendizaje-servicio analizados no se encontró evidencia de alguna perspectiva teórica distinta a la ofrecida por la misma metodología. Es decir, todos se basan en el mismo planteamiento teórico que hicieron los autores en los que se fundamenta la metodología.

Observaciones críticas de la institucionalización

Se encontró un solo artículo relacionado directamente con esta temática, y fue elaborado por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Como parte de su responsabilidad social universitaria es que deciden impulsar el aprendizaje-servicio para responder al contexto desde una perspectiva ética, efectiva y oportuna. Por lo que desarrollaron diversas acciones como parte de un compromiso público y teniendo como centro el desarrollo de competencias para la vida. El proceso inició con la necesidad detectada de brindar servicios de atención a niños y niñas que presentaban dificultades académicas y de conducta en la escuela. Por lo que se decidió crear el Centro Interdisciplinario de Atención

Educativa a la Comunidad (CIAEC) ubicado en la Facultad de Ciencias Humanas con la participación de estudiantes de la materia de psicología aplicada. Posteriormente se identificaron tres líneas de atención enfocadas a niñas, niños y adolescentes, adultos y familias y capacitación general. Para este tipo de servicio se sumaron a estudiantes con diversas materias de educación y salud. Y además de brindar el servicio a la comunidad, se generan proyectos de investigación que permiten comunicar procesos formativos.

Este es un ejemplo de cómo el aprendizaje-servicio es un camino hacia la responsabilidad social universitaria. Debido a que el concepto de responsabilidad social en la educación superior proviene de la UNESCO, que ha declarado la necesidad de adecuar lo que la sociedad demanda con lo que las universidades hacen, y el aprendizaje-servicio brinda esta posibilidad de participación como en este caso.

El aprendizaje-servicio permite dar respuesta inmediata a una necesidad detectada en la comunidad y prepara las bases para definir el grado de responsabilidad social que se tendrá, la cual se define por cómo se vincula con la comunidad. La vinculación debe orientarse a la difusión y extensión del conocimiento incidiendo sobre las problemáticas sociales, por lo que el aprendizaje-servicio permite que esto suceda al involucrar los contenidos académicos presentes en la currícula a través de las materias.

En el caso presentado por la UABC, el proceso de vinculación comienza con una materia que posteriormente se complementa con prácticas y al final se unen otras disciplinas ante la complejidad de los problemas sociales. Por lo que el proceso de institucionalización al interior de la universidad comienza un camino sin retorno, reconociendo la necesidad de adaptación a la realidad como parte de su responsabilidad social.

Pero el aprendizaje-servicio no solo busca generar cambios en la comunidad externa de la universidad, sino que se generan impactos en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual refuerza la responsabilidad social institucional que considera también el involucramiento de estudiantes, docentes, investigadores, personal administrativo. Y además fortalece las relaciones con el gobierno y sociedad civil, debido a que las alianzas son indispensables para la vinculación que se realiza entre las materias y los grupos en situación de vulnerabilidad.

La UABC precisamente toma el aprendizaje-servicio como vehículo que le permitió generar ese vínculo con la sociedad para cumplir con su responsabilidad social universitaria. Y lo que empezó como una materia vinculada a prácticas en contextos reales, terminó en proyectos interdisciplinarios sistematizados mediante la investigación.

Así que la institucionalización del aprendizaje-servicio es una opción pedagógica que impacta al interior y que mejora los procesos de extensión universitaria y a su vez incrementa sus niveles de responsabilidad al multiplicar los impactos positivos en la sociedad. Facilitando cumplir su obligación moral con la sociedad a través de una responsabilidad social tangible mediante sus prácticas educativas dentro del contexto donde se encuentra la universidad.

6. Conclusiones

A partir de la sistematización de las investigaciones realizadas y de la dificultad encontrada para categorizar las experiencias de aprendizaje-servicio en México, se considera necesario propiciar espacios de capacitación y reflexión conjunta que permitan unificar criterios sobre la metodología y su institucionalización. En este sentido, una de las tareas que se proponen desde la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario es la realización de diversos foros académicos en los que sea posible conciliar las perspectivas sobre los diferentes criterios.

La presente investigación permitió también hacer evidente la escasa producción de publicaciones que desde las instituciones educativas den cuenta de la puesta en práctica de la metodología. Teniendo como base los fundamentos curriculares del Plan de estudios de la educación básica (2022), consideramos fundamental que exista una mayor difusión de las experiencias y las reflexiones sobre aprendizaje-servicio, ya que la metodología puede ser un puente entre las necesidades y problemáticas comunitarias con la escuela y viceversa.

De igual manera, es necesario que las instituciones educativas no solamente apoyen el desarrollo de los proyectos sino que también asuman un compromiso de incidencia. Lo cual es posible a través de la promoción de investigaciones más amplias sobre los resultados de impacto y de transformación social, así como sobre los efectos pedagógicos que la evaluación de los programas de aprendizaje-servicio están arrojando a nivel nacional.

Con relación al proceso que siguen los proyectos de aprendizaje-servicio, se observa la preponderancia por centrar los estudios en las experiencias estudiantiles y no en las experiencias pedagógicas curriculares o en las docentes. Esto puede deberse a las propias resistencias hacia la implementación de innovaciones pedagógicas o a la escasa motivación para realizar investigación a partir de su propia práctica o reflexión docente.

En este sentido, se requiere impulsar un acercamiento de las instituciones educativas con las comunidades con las que hacen alianzas, no solamente desde la práctica del servicio social en instituciones de educación superior, sino también desde el interés mutuo en el desarrollo social.

En los trabajos revisados hay una escasa sistematización de las experiencias con los actores comunitarios con los que se vinculan los proyectos. Esto implica que las instituciones consideren en sus procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio la forma en que se podría plantear esta relación, de manera

que se incorporen realmente como actores y no sólo como destinatarios o contexto de los proyectos. Así, parece fundamental abrir espacios continuos para la reflexión sobre los valores y derechos humanos aprendidos a lo largo de la experiencia.

Respecto al planteamiento metodológico de los trabajos analizados, se observa la necesidad de impulsar la investigación sistemática y rigurosa sobre los proyectos que se están realizando, no sólo para abonar en la solidez de las investigaciones, sino también para profundizar en los impactos de la metodología en los diversos aspectos de proceso. En el rubro sobre evaluación por ejemplo, varios de los estudios muestran deficiencias metodológicas por lo que los resultados no son replicables ni sujetos a crear modelos de institucionalización.

Hacer hincapié en la importancia del trabajo interdisciplinario, no solamente en la práctica del aprendizaje-servicio sino también en las aproximaciones que se hacen desde la investigación, es una tarea obligada desde el diseño metodológico que siguen las experiencias. La mayoría de los estudios revisados describen proyectos realizados desde una sola asignatura o materia.

Otro punto que se considera fundamental es recuperar y aprovechar las experiencias fallidas con el uso de la metodología, para reflexionar sobre los aspectos que pueden corregirse o desarrollarse a nivel institucional. Por ello es indispensable que también se presenten reflexiones críticas, desde el punto de vista pedagógico o institucional, de las experiencias que no han logrado los resultados esperados.

Recordemos que la institucionalización del aprendizaje-servicio contribuye a cumplir con la Responsabilidad Social Universitaria, por lo que la sistematización de este proceso es indispensable para que sea considerada como una estrategia

que tenga impacto a largo plazo en los aprendizajes y en la transformación de la sociedad por igual.

Referencias

Arráez, M.; Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.

Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En Puig, J.M. (coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Graó.

Bolívar, A. (2020). Análisis del discurso y hermenéutica como métodos en la interpretación de textos en Interpretatio. *Revista de hermenéutica*, 5(1), 17-34.

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23). Consultado de <https://clio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081/27386>

Castro, J. (2017). *Formación de valores para la convivencia democrática mediante la participación infantil: un proyecto de aprendizaje basado en el servicio en una escuela de educación primaria*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181-181. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1177/105382591103400205>

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Morata.

Díaz, V. (2010). *Querrela por la cultura "revolucionaria" (1925)*. Fondo de Cultura Económica.

Fernández-Prados, J.S. y Lozano-Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En D. Mayor y A. Granero (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social*. (pp. 39-53). Octaedro.

García, M. y Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 8-25.

González, B. (2021). *El sentido de servicio en estudiantes universitarios. Aportes del Aprendizaje Servicio*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Luna, A. (2019). *El aprendizaje-servicio como estrategia para favorecer la inclusión a través de la participación en un grupo de 2º en una escuela secundaria técnica*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Martínez, A. (2019). *Cuando las y los jóvenes participan: Una mirada a sus problemáticas*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Martínez Maldonado, M. L. (coord.) (2022). *El aprendizaje servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social*. UNAM.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.

Morales, L. (2017). *Sentido de comunidad y participación de las y los adolescentes: una experiencia de aprendizaje-servicio en el bachillerato*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro

Mungaray, A., Ocegueda, M., y Sánchez, M. D. (2002). *Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México*. ANUIES.

Pérez, L. M. (2017). *La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: una experiencia de aprendizaje-servicio en la educación secundaria*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro

Puig, J. (2014). En busca de otra forma de vida. *Revista digital de la asociación CONVIVES*, 7, 32-37.

Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. CIDE.

Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica en la Educación Superior. El caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.

Reynaga, A. y Mijares, A. (2019). Análisis organizacional comparado del voluntariado universitario en México en dos instituciones públicas de educación superior. En *La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: experiencias de investigación*. UNAM, pp 37-47.

Ruedas M., Martha; Ríos C. María y Nieves S. Freddy (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Revista Investigación y postgrado*, 24(2), 181-201.

SEP (2019). *La nueva escuela mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. México. Disponible en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Tapia, M. N., Montes, R., Gimelli, A., Maidana, M. P., Bridi, G., Scala, A., Tholke, C., y Puglia, E. (2016). *Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje y servicio solidario en la Educación Inicial y Primaria*. CLAYSS.

Tapia, M.N. (2010). La propuesta pedagógica del Aprendizaje servicio: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, revista científica*, 5, 23-43.

Tapia, M.N. (2021). *Social Engagement in the Higher Education Curriculum*. CLAYSS.

Tecnológico de Monterrey (2006). *El modelo educativo en el Tecnológico de Monterrey*. En *Manual operativo de aprendizaje-servicio*. Tecnológico de Monterrey. Disponible en: http://www.cca.org.mx/apoyos/formacion_c/02_profesores/info_esp/03_Aprendizaje_Servicio/manual_operativo_AS.pdf

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO.

Universidad Autónoma de Nayarit (2003). *Bases para el modelo curricular*. UAN.

Universidad Autónoma de Nayarit (2017). *Modelo de Colaboración Universitaria*. UAN.

Ulloa, T. (2019). *El proyecto Aprendizaje Servicio, la docencia y su influencia en la participación escolar*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro

Zúñiga, I. (2021). *El uso de la metodología Aprendizaje Servicio para potenciar el autoconcepto y construir ciudadanía en las y los estudiantes de tercer grado de escuela secundaria*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro

Anexo. Cuerpo de artículos analizados

Alvarez-Milán A.; Villareal, M. (2019). Integración interdisciplinaria en el aprendizaje-servicio: un modelo para la gestión de proyectos en la educación superior. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 8, 96-105.

Castro, I. (2019) Conocimientos y habilidades adquiridas a través del voluntariado universitario. Estudio sobre la Universidad Anáhuac, México. En *La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: experiencias de investigación*. UNAM, pp. 129-141.

Chaveznava, C.; Ramírez, C.; Alvarado, M.; Guzmán, C. (S/N) *Aprendizaje en el Servicio y Multidisciplinariedad, un esquema formativo de gran impacto*. UDEM

Escudero, A.; Ochoa, A. (2016) Metodología alternativa para la aplicación del aprendizaje servicio en la Educación Básica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 2, 95-110.

Gamboa, A. y Peralta, M. (2014). Un modelo de innovación curricular y seis experiencias de implementación en realidades latinoamericanas. En Gamboa, A.; Jiménez, M.; Jiménez, G. y Lombardo, P. *Formación en responsabilidad pro-social. Caminos Latinoamericanos de una innovación curricular*. Alfa III-SPRING.

García, B. (2014). *Manual de investigaciones para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. UNAM.

Gómez, B. (2019). Aprendizaje-servicio desde la animación sociocultural. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 8, 106-116.

López. L. (2018). Aprendizaje-servicio en la implementación de política pública para la infancia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 1-11.

Martínez, A. (2020). El aprendizaje servicio: una forma para impulsar la participación en los jóvenes. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 22-42.

Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2017). Ideas de niñas y niños acerca de su participación: su importancia en los proyectos de aprendizaje servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 4, 11-12.

Rangel, O.; De Lira, A.; Torres, A. y Cervantes, R. (2019). Formación de cuidadores del adulto mayor en la comunidad mediante la metodología de aprendizaje-servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 8, 90-95.

Reyes, L. (2018). *Estrategia didáctica para el tema Impacto y deterioro ambiental como consecuencia del aumento de la población, apoyada de la ética ambiental y el aprendizaje basado en el servicio comunitario para el bachillerato*. Tesis para obtener el grado de Maestra en docencia para la educación media superior (Biología). UNAM.

Serrano, D. y Ochoa, A. (2020). ¿Qué aprende la niñez del proyecto aprendizaje-servicio? Perspectiva del profesorado. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 59(2), 66-87.