

# EL APRENDIZAJE-SERVICIO TRANSFORMADOR

Pertinencia Social  
de la Universidad



María Magdalena Sarraute Requesens  
Alma Elisa Delgado Coellar  
Christian Chávez López  
Eska Elena Solano Meneses

**AUTORAS**





## Universidad Nacional Autónoma De México

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas  
Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda  
Secretaría General

Dr. Luis Agustín Álvarez Icaza Longoria  
Secretario Administrativo

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo  
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú  
Abogado General



### Facultad de Estudios Superiores Aragón

M. en I. Fernando Macedo Chagolla  
Director

Mtro. Mario Marcos Arvizu Cortés  
Secretario General

Lic. Jorge Andrés Trejo Solís  
Secretario Administrativo

Ing. Alexis Sampedro Pinto  
Secretario Académico

M. en C. Felipe de Jesús Gutiérrez López  
Secretario de Vinculación y Desarrollo

Dra. María Elena Jiménez Zaldivar  
Jefa de la División de Estudios de Posgrado e Investigación

M. en I. Mario Sosa Rodríguez  
Jefe de la División de Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías

Mtro. Julio César Ponce Quitzamán  
Jefe de la División de Ciencias Sociales

Mtra. Rosa Lucía Mata Ortiz  
Jefa de la División de Humanidades y Artes

Mtro. Arturo Sámano Coronel  
Jefe de la División de Universidad Abierta, Continua y a Distancia

Mtro. Omar Alejandro Coutiño Pérez  
Jefe del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia

Mtra. Gabriela Paola Aréizaga Sánchez  
Jefa del Departamento de Comunicación Social

# EL APRENDIZAJE-SERVICIO TRANSFORMADOR

Pertinencia Social  
de la Universidad



# EL APRENDIZAJE-SERVICIO TRANSFORMADOR

Pertinencia Social  
de la Universidad

Autoras:

María Magdalena Sarraute Requesens

Alma Elisa Delgado Coellar

Christian Chávez López

Eska Elena Solano Meneses.



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Aragón  
UNESCO Cátedra Universidad e Integración Regional  
2023

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Sarraute Requesens, María Magdalena, autor. | Delgado Coellar, Alma Elisa, autor. | Chávez López, Christian, autor. | Solano Meneses, Eska Elena, autor. | Paz Lourido, Berta, prologuista.

Título: El aprendizaje-servicio transformador: pertinencia social de la universidad / autoras: María Magdalena Sarraute Requesens, Alma Elisa Delgado Coellar, Christian Chávez López, Eska Elena Solano Meneses; prólogo: Berta Paz Lourido.

Descripción: Primera edición | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2023. | "Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional, Sede México-FES Aragón-UNAM".

Identificadores: LIBRUNAM 2223470 (libro electrónico) | ISBN 9786073083812 (libro electrónico).

Temas: Aprendizaje-servicio. | Comunidades y colegios -- Currículo. | Sociología de la educación.

Clasificación: LCC LC220.5 (libro electrónico) | DDC 378.103—dc23

El aprendizaje-servicio transformador  
Pertinencia Social de la Universidad  
Primera edición: 2023

Fecha de publicación: 30 de noviembre de 2023

© D. R. 2023, Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, México, Ciudad de México

Facultad de Estudios Superiores Aragón  
Av. Universidad, s/n, Col. Impulsora  
Ciudad Nezahualcóyotl, 57130, Estado de México

ISBN: 978-607-30-8381-2

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073083812e.2023>

Peso: 4.62 MB

Autoras: María Magdalena Sarraute Requesens, Alma Elisa Delgado Coellar, Christian Chávez López, Eska Elena Solano Meneses.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este libro fue dictaminado por académicos mediante el mecanismo Doble Ciego (Double-blind) de acuerdo con la Política Editorial de la UNAM. La publicación también ha pasado por un proceso de identificación de similitud para validar su autenticidad a través de la plataforma tecnológica iThenticate®.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización expresa de la UNAM.

Hecho e impreso en México.



Atribución-NoComercial-SinDerivadas

Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.

# AGRADECIMIENTOS INSTITUCIONALES

Las investigadoras reconocen y agradecen a diversas instituciones educativas, de investigación y comunitarias, porque sin ellas no hubiese sido posible la creación de este libro, entre las cuales se pueden mencionar:

1. Las 38 comunidades de Perú, Puerto Rico y México que nos abrieron sus puertas y corazones para la gestión de los proyectos de Aprendizaje-Servicio Transformador.
2. Los/as 657 estudiantes y 33 docentes de las diferentes instituciones de Educación Superior.
3. PALECH Internacional, quién ha sido la organización en donde se generaron los procesos de investigación sobre el Aprendizaje-Servicio Transformador y acompañante de camino, especialmente a su presidenta Dra. Verónica Adriana Palma Esteves.
4. La Universidad Nacional Autónoma de México por permitirnos generar 4 proyectos de Aprendizaje-Servicio Transformador en 9 de sus facultades y ser el principal aval de ésta publicación, especialmente al Mtro. Fernando Macedo Chagolla.
5. La Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”, quién ha propiciado que éstos procesos de investigación tengan carácter internacional y latinoamericanos, especialmente al Dr. Axel Didriksson Takayanagui.
6. La Universidad Nacional Mayor de San Marco de Perú, por el trabajo compartido en los 20 proyectos de Aprendizaje-Servicio Transformador que se gestionaron desde noviembre de 2020 hasta mayo 2022, especialmente al Dr. Orestes Cachay y al Dr. José Manuel Yampufé Cornetero (+).

7. La Universidad de Cuautitlán Izcalli, por ser un espacio privado que impulsa el trabajo con las comunidades, especialmente a su rectora.
8. EDP University, por el compromiso adquirido y la disposición en la gestión de los 4 proyectos de Aprendizaje-Servicio Transformador, especialmente a la Dra. Marilyn Pastrana y a la Dra. Doris Vilma Rodríguez Quiles.
9. La Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT), por propiciar generación de conocimientos y orientarnos en el proceso de la creación del libro, especialmente a la Dra. Alicia Josefina Uzcátegui.
10. La Universidad Nacional Experimental de Guayana, por ser el nicho de pensamiento en conjunto con la REDIT y el programa de posdoctorado en Multimodalidad Educativa.
11. La Dra. Pilar Aramburuzabala, por ser nuestra mentora del Aprendizaje-Servicio y a la Dra. Berta Paz, por ser experta en ApS y haber recogido en el gran prólogo la mirada del libro.





# ÍNDICE

# ÍNDICE

Prólogo.....	14
--------------	----

*Dra. Berta Paz Lourido*

Introducción.....	20
-------------------	----

Capítulo I.....	27
-----------------	----

## Epistemología del aprendizaje-servicio transformador

1.1. <i>El aprendizaje-servicio transformador y la transcomplejidad.....</i>	28
1.2. <i>Aprendizaje-Servicio Transformador como compromiso social.....</i>	40
1.3. <i>Aprendizaje Basado en Proyectos.....</i>	45
1.4. <i>Aprendizaje-Servicio Transformador como aprendizaje significativo.....</i>	48
1.5. <i>Aprendizaje-Servicio Transformador como convivencia saludable.....</i>	52
1.6. <i>Aprendizaje-Servicio Transformador como aprendizaje colaborativo.....</i>	54
1.7. <i>El aprendizaje-servicio transformador en las instituciones universitarias .....</i>	56

Capítulo II.....	66
------------------	----

## Metodología del aprendizaje-servicio transformador

2.1. <i>Experiencia de sí.....</i>	75
------------------------------------	----

2.2. <i>Valores, cultura y geohistoria</i> .....	76
2.2.1. <i>Valores</i> .....	78
2.2.2. <i>Cultura</i> .....	82
2.2.3. <i>Geohistoria</i> .....	83
2.3. <i>Vínculo curricular</i> .....	84
2.4. <i>Demanda social</i> .....	88
2.5. <i>Proceso de auto-co-transformación emancipador</i> .....	91
2.6. <i>Transformación social</i> .....	93
2.7. <i>Raíz de realidades</i> .....	98
2.8. <i>Diagnóstico participativo</i> .....	99
2.9. <i>Prospectiva y diseño</i> .....	103
2.10. <i>Acción conjunta</i> .....	104
2.11. <i>Valoración del proceso</i> .....	105
2.12. <i>Reflexión y reorientación</i> .....	107
2.13. <i>Celebración</i> .....	107

## Capítulo III..... 110

### Estudios de casos proyecto de aprendizaje-servicio transformador

3.1. <i>Camino metodológico utilizado para los estudios de caso</i> .....	111
3.2. <i>El aprendizaje-servicio transformador en momentos de pandemia. Casos: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Nacional Mayor de San Marcos</i> .....	117
3.2.1. <i>Aprendizaje-servicio transformador en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos universitarios</i> .....	126
3.2.2. <i>Bienestar físico y emocional</i> .....	131
3.2.3. <i>Promoción de ambientes facilitadores del aprendizaje y la sustentabilidad</i> .....	135
3.3. <i>El aprendizaje-servicio transformador en pospandemia. Casos: EDP University y la Universidad de Cuautitlán Izcalli</i> .....	140
3.3.1. <i>Objetivos pedagógicos universitarios</i> .....	145
3.3.1.1. <i>Currículum universitario</i> .....	145

3.3.2. <i>Aprendizaje aplicado</i> .....	146
3.3.3. <i>Profesionalización</i> .....	146
3.3.4. <i>Objetivos de servicio e impacto social</i> .....	150
3.3.4.1 <i>Apropiación del conocimiento</i> .....	150
3.3.4.2 <i>Transformación de la realidad</i> .....	151
3.3.4.3 <i>Participación de la comunidad</i> .....	151
3.3.4.4 <i>Satisfacción de las necesidades</i> .....	152
3.3.5. <i>Ambientes sanos para el aprendizaje</i> .....	156
3.3.5.1 <i>Relación líder académico-estudiantes</i> .....	157
3.3.5.2 <i>Relación estudiantes-comunidad</i> .....	157
3.3.5.3 <i>Condiciones del aprendizaje</i> .....	158
3.3.5.4 <i>Desarrollo sustentable</i> .....	158
3.3.6. <i>Justicia social</i> .....	164
3.3.6.1 <i>Inclusión social</i> .....	164
3.3.6.2 <i>Igualdad social</i> .....	165
3.3.6.3 <i>Bienestar social</i> .....	165

**Conclusiones**.....172

**Fuentes de consulta**.....181

**Autoras**.....187

# PRÓLOGO

## Prólogo

**Dra. Berta Paz Lourido**

*Presidenta de la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario*

*Directora del European Observatory of Service-Learning*

*in Higher Education*

Existen libros que invitan a la reflexión, al disfrute de la palabra, a vivir retales de nuestro cotidiano en las voces escritas de otras personas, a la ensoñación de que un mundo mejor es posible. Existen también libros que encaminan a la acción con la convicción de una flecha, que imbuida de la tensión del arco se dirige a la redondez de su diana de forma irrefrenable. Y finalmente, hay libros que combinan todas las anteriores características. Este es el caso de *EL APRENDIZAJE-SERVICIO TRANSFORMADOR Pertinencia Social de la Universidad*.

Estamos ante un libro que es a la vez semilla y fruto: sugiere, apunta transformaciones posibles, y al tiempo las presenta concluidas en forma de ejemplos concretos a los cuales ancla el marco epistemológico previamente descrito. De esta manera, los distintos capítulos se van construyendo a modo traslacional, dando forma a un texto que casi podría leerse en ambos sentidos, pues vincula en cada párrafo la teoría y la práctica. Estas características formales hacen de él un referente por su frescura, su capacidad

de sugerencia y paralelamente, de retrato histórico-social ubicado en contextos particulares que requieren análisis en profundidad. Esto en sí tiene mucho mérito.

Pero, además, hemos de analizar el momento en que aparece esta propuesta. En los albores del primer cuartil del siglo XXI, hemos sido testigos de la creciente publicación de trabajos académico-científicos en los que el aprendizaje-servicio ha sido objeto de estudio. No todos, sin embargo, se sustentan en enfoques epistemológicos del sur, rompiendo en cada párrafo los mismos pilares en que se asienta el capitalismo salvaje, el colonialismo de la exclusión y el patriarcado de la diferencia injusta. Surge también, en el espacio de las contradicciones en la educación: entre los riesgos de la innovación y la seguridad de las fórmulas teóricamente infalibles; entre los ajustes presupuestarios y el desarrollo de dinámicas coparticipadas sustentadas en los recursos necesarios; entre la globalidad y las fronteras; entre las palabras institucionales y las acciones inequívocas; entre la visibilidad marmolea del ranking académico y científico, y las arenas movedizas del compromiso sostenido conjunto con las comunidades.

Reconozcámoslo. Es imposible leerlo sin reencontrarnos como docentes, sin reafirmar nuestra responsabilidad social desde la pasión y no desde la obligación materialista. El aprendizaje-servicio transformador tiene nombre y tiene apellido y con ello, nos recuerda que la verdadera transformación no incumbe únicamente el di-

seño pedagógico, la experiencia del aprendizaje o el impacto social, si no también, a los equipos docentes y a las instituciones en que se enmarcan las prácticas educativas. Estas micro, meso y macro transformaciones que también han de medirse desde enfoques metodológicos cualitativos, cuantitativos y mixtos, a fin de disponer de evidencias múltiples desde las cuales arrancar juicios de valor incardinados con acciones coherentes y consecuentes con los hallazgos.

Puesto que el aprendizaje-servicio es participación, es servicio, es aprendizaje y es reflexión, no se entiende su puesta en práctica sin considerar los marcos sistémicos complejos en los que el diseño pedagógico cristaliza, a fin de contribuir a modelos de desarrollo social más inclusivos y tolerantes, solidarios y no discriminatorios. Esta mirada desde la “*transcomplejidad*” supone un punto de partida para la tesis del libro y a la vez, de posicionamiento y reflexividad del equipo de autores. De nuevo, se brinda al lector otra flor en la primavera temprana de este libro.

Los proyectos de aprendizaje-servicio no son gotas de lluvia singulares. Son procesos también complejos en sí mismos que no se entienden aislados del compromiso, las dinámicas sociales, culturales y políticas, las perspectivas colectivas y la diversidad. Una diversidad que se construye con las pinceladas de la sensibilidad, la tolerancia, los valores, el respeto, la igualdad de oportunidades y los diferentes puntos de vista. El aprendiza-



je-servicio aparece vinculado al diálogo, la reciprocidad, a vínculos emocionales, a participación social activa, al análisis crítico, a experiencias de aprendizaje transformadoras, para que los y las estudiantes se conviertan en sujetos activos, productos y productores de su propia experiencia colectiva. El concepto de inclusión se aterriza en la pedagogía del aprendizaje-servicio bajo la fuerza gravitatoria de la sostenibilidad, la justicia social, las estructuras cognitivas, la reflexión, la mejora de la calidad de la educación y de la vida.

El aprendizaje-servicio aquí descrito es creador de alternativas posibles, de tiempos no lineales, de reencuentro con las raíces de la historia y la cultura, de la humanidad con mayúsculas. Supone un puzzle donde encajan múltiples piezas, pero sólo es aprendizaje-servicio transformador cuando no quedan geometrías vacías y podemos observar la forma completa en su máximo potencial. No caben fragmentos en el aprendizaje-servicio.

Este libro aleja el rigor de la exclusividad canónica y se abre a descubrimientos imprevistos de emociones, evaluaciones y significados emergentes. Posiciona el aprendizaje-servicio en el sentido de la diversidad de conocimientos, la expansión simbólica y las alternativas de vida digna, así como la profundización del canon democrático, la representación y la participación social. De esta manera, el aprendizaje-servicio se nos muestra encuadrado entre sus 4R fundamentales (reflexión, re-

reciprocidad, relativismo y responsabilidad), fundamentos de un proceso pedagógico perenne.

Finalmente, el libro teje el aprendizaje-servicio en un sentido teórico más ecológico que monocultural, no oculta que la realidad social ha sido una confrontación constante entre estas dos ontologías y que el aprendizaje-servicio tiene suficiente plasticidad para acomodar estos diversos cambios en la praxis social. De nuevo, se abre una puerta a futuras investigaciones y propuestas novedosas con las que con certeza estos autores nos deleitarán en los años venideros.

# INTRODUCCIÓN

## Introducción

Si entendemos a la educación como un proceso de construcción de conocimientos, ha de transformarse para ser pertinente, inclusiva, comprometida con la sostenibilidad y, sobre todo, con responsabilidad y compromiso social. Parafraseando al Banco Mundial (2022), impulsa el desarrollo, para abatir la pobreza, mejorar la calidad de vida, y garantizar la equidad y la inclusión. La secuela generada por la pandemia por COVID-19 obliga a generar cambios estructurales en la educación, a reforzar instrumentos pertinentes al contexto social, económico y ambiental para así acelerar sus avances.

El informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO, en el documento titulado *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (2022) establece que dicha transformación ha de considerar enfoques desde la complejidad y la transdisciplina que respondan a las necesidades y que pongan la tecnología al servicio de la sociedad, confrontando las sociedades liberales que han dominado este planeta a través de la construcción de monopolios económicos, tecnológicos y de información. En tal contexto, la UNESCO (2021) reconoce los lentos avances en materia de acción climática, cooperación internacional, migración, paz y procesos de inclusión que afectan sobre todo a las comunidades vulnerables, y asume el papel que tiene la educación para acelerar los cambios que pueden contribuir a

detener esta grave crisis mundial. En tal sentido, la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, creada por la UNESCO en 2019, establece como líneas principales:

1. Superar los límites disciplinarios (transdisciplina).
2. Promover una base de conocimientos global en favor de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.
3. Ampliar las alianzas con la sociedad civil.

Por otra parte, ante la necesidad de enfrentar los límites establecidos por las fronteras disciplinarias, se propone como estrategia el fomento hacia un pensamiento que comprenda la complejidad inmersa en los sistemas de conocimiento, es decir, el pensamiento transcomplejo. Es por eso que el concepto de la transcomplejidad rescata una visión sistémica del conocimiento al mismo tiempo que reconoce la transdisciplinariedad como una fortaleza de la educación, la cual constituye la base para contribuir a la transferencia y aplicación de la misma en contextos reales que coadyuven a mejorar la vida del planeta y de sus habitantes, trascendiendo hacia la complejidad de las dimensiones sociales, económicas y ambientales.

Lo transcomplejo es un constructo que se origina en la vinculación de la transdisciplinariedad y complejidad. De la transdisciplinariedad toma tres de sus características según la Declaración de la Conferencia Internacional sobre Transdisciplinariedad (2001), son rigurosidad, apertura y tolerancia. Rigor en la argumentación, tomando en cuenta toda información disponible para evitar toda posible distorsión. Apertura, es decir, aceptación de lo descono-

cido, lo inesperado y lo impredecible. Tolerancia, implica reconocimiento a las ideas y verdades opuestas a las muestras. (Villegas, 2018, pp. 9-10)

Esta nueva mirada de la educación busca la transformación de paradigmas que atienden de igual forma la meta establecida en la agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible, pero, también, la iniciativa Futuros de la Educación que establece su mirada hacia el año 2050. De este modo, la perspectiva educativa del futuro ha de propiciar el fortalecimiento y promoción de metodologías como la que aquí se aborda que buscan fomentar la construcción de un conocimiento sólido, centrada en la experiencia, transdisciplinaria y que pueda marcar una dirección productiva bajo el concepto de servicio comunitario.

Para Morin (1994), esa realidad “es una unidad compleja, *unitas multiplex*, entre la subjetividad y objetividad, entre *lo vivo del sujeto* y *lo vivo del objeto*, en un proceso dialógico en el cual la subjetividad del investigador se infiltra en la objetividad del objeto investigado y como, a su vez, el objeto investigado afecta a la subjetividad del investigador”, es por ello que el aprendizaje-servicio transformador implica a los diferentes actores participantes el principio dialógico mencionado por Morin, donde el individuo con sus cultura, valores, experiencias, entre otras, lanzan al mundo su ser existente y desde la alteridad, otredad, contradicciones y semejanzas, recogen un nuevo ser enriquecido.

El aprendizaje-servicio transformador es un enfoque educativo que implica a los estudiantes en actividades de

servicio a la comunidad como medio para aplicar e integrar los conocimientos teóricos o académicos con la experiencia del mundo real. Por tanto, su epistemología se hace presente cuando se busca comprender la naturaleza de ese conocimiento que se adquiere y los procesos a través de los cuales se experimenta esa reflexión y experiencia para la construcción del conocimiento, así como su potencial para promover el cambio social y el compromiso comunitario.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda Internacional 2020-2030 señalan 17 metas que hace algunos años, cuando se configuraron, se veían como un plan de mediano y largo plazo, pero hoy, entrado el 2023, vemos que *los años nos están cayendo encima* e instan a todos los actores a la puesta en acción y la exposición de resultados, más allá de discursos políticos y compromisos escritos en papel.

En términos generales, observamos el interés del discurso público por embanderar estos 17 objetivos, pero la dificultad de implementación aparece en los diversos escenarios y problemas del tejido social que están marcados por inseguridad; violencia; injusticia; desigualdad; discriminación; falta de transparencia y corrupción de las instituciones; migración masiva; sobrepoblación; baja cultura del cuidado del medio ambiente y de los recursos naturales; burocratización; resistencia al cambio por parte de consorcios, grandes empresarios, instituciones y organismos; pobreza y marginación en los ámbitos rurales y en las grandes ciudades, entre otros factores, lo que se traduce básicamente en un contexto generalizado de crisis civilizatoria.

No son aspectos que se puedan ocultar con discursos y *numeralia* política, basta salir a la calle, enfrentar la vorágine de la ciudad; la escasez de agua en nuestros domicilios o en espacios públicos; la proliferación de basura, el consumo de cualquier alimento o bebida acompañados de empaques de aluminio, poliestireno, plásticos “ecológicos” y leyendas de reciclaje o de productos “verdes” que no se reflejan en la cantidad de basura producida por cualquier ciudad ni informan realmente del ciclo de vida y del nuevo desgaste de recursos naturales -principalmente agua y otros energéticos- para los procesos de reciclaje, por mencionar algunos componentes de la crisis ambiental. Lo anterior implica, de manera constante, pensar en la necesaria transformación y el compromiso que asumimos en la sociedad.

El escenario aquí planteado no pretende ser pesimista, pero la realidad -las realidades- son apremiantes, exigen un amplio sentido de responsabilidad social y de compromiso a la acción, también, plantean sigilosas preguntas: ¿hasta qué punto o hasta dónde somos capaces de cambiar el rumbo cuando la problemática es generalizada y sumamente compleja?, ¿desde dónde actuar, cuáles son nuestros posibles escenarios de acción?, ¿qué compromisos les toca asumir a otros actores cuyos intereses atienden a arraigadas estructuras de poder político y económico? Pero, sobre todo, ¿por dónde empezar cuando no somos ni consorcio, institución, Gobierno o figura pública? y ¿cómo asumir la posición de diferentes personas en el mundo frente a esta necesaria transformación?

Estas y otras cuestiones merodean nuestra conciencia y nos invitan a pensar en la profundidad de la problemática y



a plantearnos escenarios críticos frente a la puesta en acción y a las posibilidades de cambio. En este punto, es la educación fundamental para la necesaria transformación social y la puesta en marcha de acciones contundentes que apunten a una conciencia crítica, social y de intervención de las personas como agentes transformadores.

El presente texto plantea al aprendizaje-servicio transformador (ApST) como una postura ontológica, axiológica, metodológica y epistemológica que permite desde escenarios de educación en todos los niveles, pero con enfoque en la educación superior, plantear posibilidades de transformación para el necesario cambio de la escuela como institución formadora, profesionalizante y responsable de la puesta en acción social para el escenario crítico que vivimos.

El libro se plantea en tres capítulos: se aborda en el Capítulo I la epistemología del ApS transformador, el Capítulo II presenta la metodología de abordaje para el aprendizaje-servicio transformador, finalmente, en el Capítulo III se exponen los estudios de caso en diferentes escenarios de la epistemología y metodología ApST.

# CAPÍTULO I.

Epistemología del aprendizaje-servicio transformador

## Capítulo I.

### *Epistemología del aprendizaje-servicio transformador*

En este primer capítulo se aborda desde un espíritu epistemológico los fundamentos de la propuesta educativa denominada aprendizaje-servicio transformador. Se establece la relación que existe en el aprendizaje-servicio transformador como resultado de la predominancia de un pensamiento trans-complejo, que ha de derribar las barreras presentes no solo en las disciplinas de campos de aplicación, que le da sentido al quehacer académico desarrollado dentro de las aulas. Del pensamiento de Edgar Morin se desprenden los principales principios que establecen los vínculos entre el aprendizaje-servicio transformador y la transcomplejidad, pues reconoce la transdisciplinariedad como parte del principio dialógico y de relación entre las diferentes formas de pensamiento y conocimiento.

Pero como se ve la raíz fundamental del aprendizaje-servicio transformador no solo pone en la mesa de discusión los fundamentos de la transcomplejidad como respuesta al pensamiento contemporáneo, sino que implica en su ADN, un profundo compromiso social que límites establecidos por la educación convencional, que tristemente solo se ha abocado a desarrollar competencias en los/as estudiantes que les puedan ser de utilidad en el campo laboral.

Estos innovadores paradigmas educativos ven concretados los objetivos de aprendizaje a través de proyectos, que trascienden del aprendizaje a un cambio significativo en los en-

tornos comunitarios, cuya ejecución implica también una forma de intervención social. Estas intervenciones al interior de la comunidad conducen de manera lógica hacia el aprendizaje significativo, cuya fortaleza parte de la experiencia personal y de la introspección que cada sujeto hace de dicha experiencia. Esta es la razón por la cual se analiza la conexión existente entre un aprendizaje que pueda ser apropiado de forma permanente con el aprendizaje-servicio transformador, pues su aplicación es lo que le da profundidad.

Este tipo de experiencias adquiere un sentido de comunidad que se construye con base a una convivencia saludable que forma parte del desarrollo de competencias y capacidades, que contribuyen también hacia esquemas éticos y del buen vivir. La comunidad y el sentido de colaboración forman parte del desarrollo integral del individuo, que corresponden a uno de los principios fundamentales, que se gestan al interior de las instituciones universitarias.

### *1.1. El aprendizaje-servicio transformador y la transcomplejidad*

Ya se ha definido con anterioridad la transcomplejidad como un principio que define y delinea la educación hacia el 2050 bajo el entendido que este concepto es el resultado de la visión análoga entre la complejidad y la transdisciplinariedad. La transcomplejidad considera la necesidad de conciliar un mayor rango de conocimientos revalorando los intersticios disciplinarios, con una mayor amplitud y posibilidad de usos de métodos y con la flexibilidad y plasticidad necesaria para

atender los problemas reales y adaptarse al entorno inmediato (Tulasi & Aponte, 2020).

Desde esa perspectiva, el pensamiento transcomplejo acerca saberes y quehaceres antes distanciados, como lo fuera el pensamiento científico y académico, a la problemática social, cultural y ambiental. Hoy somos testigos de la legitimación de conocimientos y prácticas ancestrales que dan cuenta de ello. Tal es el caso de la filosofía del buen vivir, la bioconstrucción o la permacultura, en ellas existe una clara vinculación entre el conocimiento y la solución práctica a problemas cotidianos con un enfoque de respeto hacia el planeta y sus habitantes.

Desde este paradigma, la transcomplejidad implica una deconstrucción de los conceptos tradicionales, donde la educación asumía problemas hipotéticos, planteaba presupuestos y resolvía desde un escenario alejado de las complejas problemáticas que plantea la sociedad contemporánea. Esta deconstrucción requiere, así mismo, de metodologías e instrumentos que por su diseño per se posibiliten esta vinculación, a través de una reconfiguración en la educación sobre las problemáticas sociales culturales y ambientales que logre empoderarla como un recurso para concretar los cambios urgentes. En este escenario surge la metodología denominada aprendizaje-servicio, que hace de la educación una palanca para acelerar el desarrollo sostenible bajo el esquema de un compromiso social.

El aprendizaje-servicio es una metodología educativa que se fundamenta inicialmente del “aprender haciendo” o “aprendizaje experiencial” de John Dewey (1933), quien tenía como mirada formar al estudiante para un mundo que vincula la educación y el trabajo, entendía que el aprendizaje emerge

de la experiencia, basada en el “bucle” de los ciclos de acción-reflexión y reflexión-acción; asimismo, se fundamenta en las ideas de Paulo Freire (2000), dado que la práctica genera una educación liberadora, una educación más democrática por la relación horizontal docente-estudiante y en la relación docente-estudiante-comunidad, es decir, el papel del docente se centra en ser un facilitador de procesos. En ese sentido, el aprendizaje-servicio es “un método de enseñanza que combina el servicio a la comunidad con la instrucción académica para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, así como la responsabilidad cívica” (Puig *et al.*, 2006).

Desde el punto de vista de la transcomplejidad, la epistemología del aprendizaje-servicio enfatiza la importancia de comprometerse con diversas comunidades y perspectivas, y de reconocer las complejas dinámicas sociales, culturales y políticas que dan forma a la adquisición del conocimiento, dicho de otro modo, “en la multidimensionalidad de saberes, la pluralidad y la interacción que emerge desde el trabajo en equipo y el encuentro transdisciplinario” (Villegas y Schavino, 2010, p.5). Por tanto, este enfoque permite reconocer que el ApST implica la capacidad de desarrollar habilidades, actitudes y valores, que contribuyen a enriquecer la adquisición del conocimiento, así como un compromiso efectivo con la comunidad y el cambio social.

La distancia entre el aprendizaje-servicio transformador y otras metodologías de aprendizaje activo, a decir: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Métodos de Caso (MdC), Aprendizaje Colaborativo (AC); entre otros, es su enfoque de servicio social de darle una utilidad del proceso de aprendizaje

para la comunidad generalmente más vulnerable. El sentido de compromiso social y de enfoque ético promueven de forma evidente la construcción de un tejido social. Asimismo, se centra en el curriculum, en este caso universitario, consolidando el hecho pedagógico con calidad y pertinencia e impulsando la construcción de ciudadanía que es uno de los objetivos de la formación universitaria.

La epistemología transcompleja se basa en las ideas del pensamiento complejo y de la transdisciplina, éstas sugieren que el conocimiento no es simplemente una colección de hechos o ideas individuales, sino más bien una red compleja y dinámica de conceptos y relaciones interrelacionados. El abordaje de una visión transcompleja en la epistemología del aprendizaje-servicio es pertinente y necesaria para transformar la educación, pues implica comprender el contexto en el que se adquiere el conocimiento y las formas en que las diferentes expresiones de conocimiento están interconectadas y son interdependientes.

Cabe decir que el pensar transcomplejo además de verse reflejado en la comprensión, conceptualización y racionalización de la realidad desde una percepción integradora de todos los sentidos, saberes y haceres, se trata de una transformación interior del sujeto a través de la dialéctica del ser-sentir-conocer-actuar, que tiene cuatro dimensiones interrelacionadas: la ontológica, la axiológica, la epistemológica y la práctica. Siendo así que, en el aprendizaje-servicio, los estudiantes experimentan, viven, aprenden, participan, se comprometen y responden de manera diferente a cada una de estas dimensiones, todas ellas mediadas por la multiplicidad de emociones,

percepciones, valores y voluntades. Al respecto, para Pérez y Alonzo (2016, p.15):

Desde la dimensión ontológica, la transcomplejidad toma en cuenta cómo la realidad, a través de sus expresiones complejas, se transversa a sí misma y cómo el sujeto, a través de sus propias sensibilidades, transversa en el pensar todas las implicaciones de lo real. En este sentido, para la transcomplejidad, es necesario acercarse a la realidad como una totalidad constituyente [...] Así, lo productivo se desarrolla a nivel del pensamiento y toca lo diverso, alejándose de lo constituido y sus posibilidades de cosificación, lo cual permite el desentrañamiento de lo real. (Pérez y Alonzo, 2016, p.15)

Es decir, contar con una mirada transcompleja nos da la posibilidad de acercarnos a la realidad de una forma totalizadora, el sujeto es transversalizado por sus propias emociones y experiencias que permean la comprensión de lo real. Para Lalueza y García (2018, s/p), la experiencia “es un fenómeno eminentemente social” y la educación “conecta el yo con el nosotros”, que trae consigo “la fuente de creación de sentido, que se basa en la relación de compromiso entre aprendiz y entorno”.

Dicho de otro modo, en la intersección de la experiencia del yo con el contexto (es decir, con la otredad) se crea una conexión de reciprocidad y un vínculo emocional enmarcado en un intercambio dialógico y de participación social activa, en donde las personas aluden a la configuración de su propio proceso de aprendizaje a partir de las experiencias emocionales situadas desde lo comunitario, lo complejo y lo diverso, que, en otros términos, puede contribuir a “garantizar una

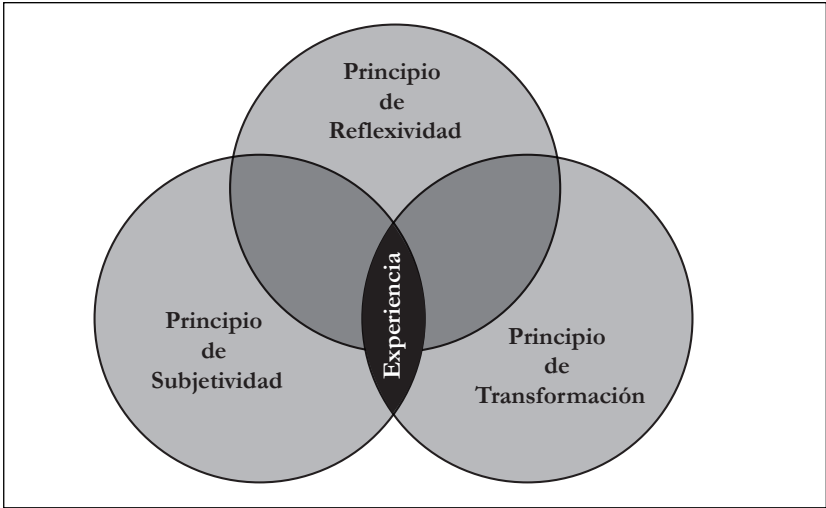


educación equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017, s/p). Siendo así, el cultivo de la reciprocidad, compromiso y confianza influyen fuertemente en la construcción de relaciones humanas solidarias y, por lo tanto, en las experiencias de aprendizaje significativas para la vida.

De acuerdo con Larrosa (2006), la experiencia también puede entenderse como ese acontecimiento de exterioridad e interioridad del sujeto que tiene lugar en las palabras, en las ideas, en las intenciones, en los saberes, en las voluntades y en la reflexión-acción. En palabras del mismo autor, en estos acontecimientos se conjugan los principios de reflexividad, que es el acontecimiento de la experiencia que afecta al sujeto o que tiene efectos en el sujeto; principios de subjetividad, que consiste en la generación de experiencias únicas, vinculándose con ello a condiciones emocionales y sensibles que contribuyen a la transformación del individuo; y principios de transformación, implica que un individuo sensible, vulnerable y comprometido está dispuesto a cambiar por sí mismo. De ahí la importancia de la experiencia y sus principios de complejización de la realidad para la transformación del sujeto con base en el aprendizaje-servicio.

En consecuencia, la relación educación-transcomplejidad, asumida previamente por Pérez y Alonzo (2016), puede entenderse como un proceso dialéctico de las relaciones sistémicas que posibilitan la aproximación a los transaberes como formas innovadoras de construir la compleja, interconectada y multidimensional realidad, que se sustenta en los nuevos escenarios de producción del conocimiento y en el abordaje de

relaciones intersubjetivas del ser humano. Por consiguiente, la figura 1, nos establece los principios de exterioridad e interioridad de la experiencia reflexiva, subjetiva y transformadora, a continuación:



**Figura 1.** Principios de exterioridad e interioridad de la experiencia: reflexividad, subjetividad y transformación basado en Larrosa (2006).

Fuente: Chávez (2023).

Los principios de exterioridad e interioridad de la experiencia, a saber, reflexividad, subjetividad y transformación, ofrecen profundos conocimientos sobre la naturaleza de la percepción y la conciencia humana en el aprendizaje-servicio. Además, estos conceptos proporcionan un marco para comprender cómo los individuos se relacionan con el mundo exterior y cómo esa relación da forma a sus experiencias subjetivas y a su crecimiento personal.

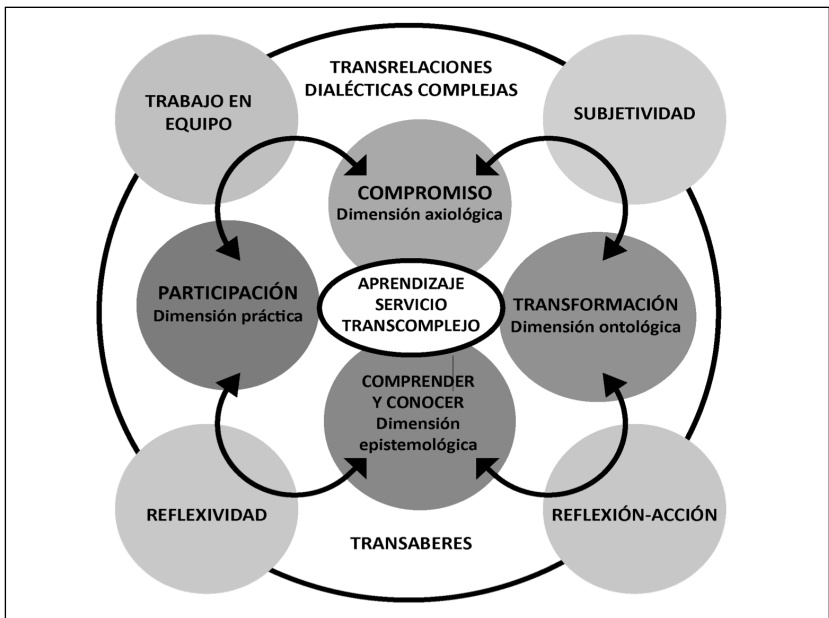
La reflexividad se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar o profundizar sobre sus propias experiencias, valores y pensamientos. Por lo tanto, implica una autoconciencia que permite a los individuos observar y analizar sus propios procesos mentales, creencias y acciones. Al ser parte de los procesos de reflexividad en el aprendizaje-servicio, las personas pueden comprender mejor su propia subjetividad, los prejuicios y suposiciones que pueden influir en sus percepciones del mundo exterior.

La subjetividad reconoce las perspectivas e interpretaciones únicas que los individuos aportan a sus experiencias. Reconoce que la percepción que cada persona tiene de la realidad está intrínsecamente moldeada por su historia personal, su bagaje cultural, sus características y emociones individuales. La subjetividad pone de relieve la diversidad de las experiencias humanas y subraya la importancia de reconocer y respetar los distintos puntos de vista.

La transformación, el tercer principio, subraya la naturaleza dinámica de la experiencia humana. Reconoce que los individuos no son receptores pasivos de estímulos externos, sino participantes activos en su propio desarrollo. Mediante la reflexión y el compromiso con el mundo exterior, las personas pueden experimentar procesos de transformación que conducen al crecimiento personal, a una mayor comprensión y a nuevas formas de ser.

En conjunto, estos principios ponen de relieve la naturaleza compleja e interconectada de la experiencia humana e instan a adoptar enfoques holísticos para la resolución de problemas. Destacan el papel activo que desempeñan los individuos

en la configuración de sus propias realidades y la importancia de la autorreflexión, la empatía y la apertura a nuevas perspectivas. Comprender estos principios puede fomentar una apreciación más profunda de la riqueza y diversidad de la conciencia y promover una mayor empatía y comprensión entre las personas. La transcomplejidad también fomenta el diálogo, lo que permite a los estudiantes analizar críticamente sus vivencias de servicio y comprometerse con diversas perspectivas, en favor de experiencias de aprendizaje transformadoras. En lo particular, la figura 2, menciona el aprendizaje-servicio transcomplejo y sus dimensiones, en:



**Figura 2.** *Aprendizaje-servicio transcomplejo y sus cuatro dimensiones.*

Fuente: Chávez (2023).

El aprendizaje-servicio transcomplejo es un enfoque dinámico de la educación que combina el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad para fomentar la transformación personal y social. Se centra en cuatro dimensiones clave: compromiso, participación, comprensión y transformación.

1. El compromiso es la primera dimensión —axiológica— que implica conectar activamente con la comunidad y sus necesidades. Anima a los estudiantes a salir de los confines del aula y a sumergirse en contextos del mundo real. Al comprometerse directamente con las comunidades locales, los estudiantes pueden adquirir una comprensión más profunda de los retos sociales y desarrollar un sentido de responsabilidad social, colaboración y empatía hacia los demás.

2. La segunda dimensión —práctica—, la participación, hace hincapié en la importancia de implicarse activamente en las actividades de servicio. Se alienta a los estudiantes a contribuir con su tiempo, habilidades y conocimientos para abordar las necesidades de la comunidad. A través de su participación activa, los estudiantes desarrollan un sentido de agencia y se capacitan para tener un impacto positivo en sus comunidades.

3. La comprensión es la tercera dimensión —epistémica— y pone de relieve el proceso de aprendizaje recíproco entre los estudiantes y la comunidad. Se exhorta a los participantes a reflexionar críticamente sobre sus experiencias de servicio y a entablar un diálogo con los miembros de la comunidad. Esta dimensión promueve la humildad cultural, un profundo aprecio por las diversas perspectivas y fomenta una comprensión más matizada de los problemas sociales.

4. La última dimensión —ontológica— es la transfor-

mación que se centra en el cambio personal y social. Mediante la integración del aprendizaje académico, las experiencias de servicio y la reflexión crítica, los estudiantes experimentan procesos transformadores. Desarrollan nuevas ideas, cuestionan las creencias existentes y cultivan un sentido de cooperación. Esta transformación va más allá del nivel individual, ya que los estudiantes están capacitados para contribuir a un cambio social positivo y convertirse en agentes activos de la transformación de la sociedad.

El aprendizaje-servicio transcomplejo, con su énfasis en el compromiso, la participación, la comprensión y la transformación proporciona un enfoque holístico de la educación que nutre a personas compasivas y con conciencia social, preparadas para afrontar los complejos retos de la sociedad. Al conformar una visión integradora y multidimensional como es el enfoque de transcomplejidad, estas cuatro dimensiones se combinan con la pertinencia social, el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico. Por ello, los estudiantes o personas que participan generan proyectos significativos para resolver problemáticas o necesidades identificadas en su entorno inmediato, mientras que, también, utilizan las experiencias como una oportunidad para el trabajo en equipo, el aprendizaje, la reflexividad y la reflexión-acción.

El ApS transcomplejo proporciona una plataforma para que los estudiantes se comprometan con las comunidades y adquieran experiencia de primera mano, donde se les permite aplicar sus conocimientos teóricos a situaciones de la vida real y desarrollar habilidades prácticas en el compromiso con la comunidad y la participación social. Además, fomenta

el pensamiento crítico y la reflexión, para que los estudiantes sean capaces de analizar los factores sociales, económicos y culturales que influyen en las problemáticas de su entorno. A la par, los educadores pueden facilitar el aprendizaje en profundidad ayudando a los estudiantes a establecer conexiones entre sus conocimientos académicos y las realidades de la comunidad para explorar las metodologías activas.

Asimismo, el aprendizaje-servicio asienta sus bases, según Opazo (2015), en la integración con teorías del aprendizaje como:

La pedagogía pragmática y experiencial de Dewey (1938), la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1954); la teoría de constructivismo y andamiaje [scaffolding] de Jerome Bruner (1960); la pedagogía crítica de Paulo Freire (2009); la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984); el aprendizaje experiencial de Kolb (1984), la influencia sociocultural para el desarrollo del individuo de Vygotsky (1978) y las teorías de realización personal de Frankl (2005). (p.59)

En ese sentido, el aprendizaje-servicio también se sustenta en el aprendizaje transformativo de Mezirow (2000), donde el sujeto comprende su realidad desde la transformación, es decir, enriquece su mirada inicial cuando interactúa en el mundo, “implica el cuestionamiento y la reevaluación crítica de presunciones y esquemas previos”, las palabras claves “identidad” y “contradicción”. Además, se sustenta en Ausubel (1976), en la teoría de aprendizaje significativo, porque permite construir nuevos conocimientos desde la experiencia bajo la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

### *1.2. Aprendizaje-Servicio Transformador como compromiso social*

El compromiso social no se construye sin la intervención de estrategias que fortalezcan el trabajo colaborativo que pretende resolver un problema comunitario, donde el estudiante sea capaz de aplicar sus conocimientos en un contexto real y con una meta significativa. Esto implica, además, la posibilidad de insertar al estudiante en contextos reales y ante una visión compleja de problemas que no se resuelven desde los supuestos teóricos.

Por otra parte, se encuentra fundamento en la empatía, en el valor social del aprendizaje y en la experiencia significativa producto de una transferencia de lo aprendido que deja huella, no sólo en el conocimiento del estudiante, sino en su formación como ser humano, lo que repercute en sus competencias sociales y ciudadanas (Flores et al. 2023). Parafraseando a Furco (2022:25) expresa que el individuo al comprometerse con el aprendizaje-servicio combina servicio, comunidad y aprendizaje académico, puesto que los programas normalmente se apoyan de programas convencionales limitados a actividades señaladas en los contenidos del currículum.

El ApST potencia a los ciudadanos y ciudadanas para la transformación de la sociedad. Se concibe como una herramienta poderosa para lograr la pertinencia de la educación, más aún la de educación superior porque vincula la pedagogía con la construcción de ciudadanía y la formación integral de la personalidad de quienes se involucran.



Es por ello, que el aprendizaje-servicio es una forma de educación basada en la experiencia en la que los estudiantes se comprometen en actividades que relacionan las necesidades personales y de la comunidad con oportunidades intencionalmente diseñadas con el fin de promover el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. La reflexión y la reciprocidad son conceptos claves en el aprendizaje-servicio. (Jacoby, 1996, p.5)

Para el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) se define el aprendizaje-servicio como:

Un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje, contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación. (Tapia, 2010, p.27)

De esa forma, el aprendizaje y servicio solidario dan papel protagónico al estudiante en su participación de la idea, diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación del proyecto, teniendo el proyecto total articulación con la intención académica definida en el currículum educativo y con la construcción de ciudadanía. Es por esa razón que Tapia (2010, p.23) expresa que tienen como características lo siguiente:

1. *Protagonismo activo*: denominada así porque la actividad está enfocada hacia infantes, adolescentes, e incluso por personas adultas mayores, que se hacen acompañar de equipos educativos que pueden o no, ser formales.

2. *Servicio solidario*: Caracterizado así porque atiende necesidades reales de una comunidad, ello implica la planificación pertinente de las actividades acorde a la edad y características de las personas involucradas, orientadas al logro de la solución del problema comunitario.
3. *Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria*: ya que el proyecto se articula de forma explícita con los contenidos curriculares desarrollados al interior de instituciones educativas.

Por otro lado, se propone un acercamiento al concepto de aprendizaje-servicio desde cinco aproximaciones diferentes, definidas por Martín (2009):

1. Aprendizaje-servicio, basado en la creación de un vínculo real y profundo entre el aprendizaje y servicio que no puede disociarse en el desarrollo de la actividad.
2. Aprendizaje-servicio, como actividad compleja que requiere de una cuidada organización, de una estrecha coordinación entre la institución educativa receptora del servicio y de la participación y compromiso de todos los actores.
3. Aprendizaje-servicio, como programa que surge a partir de las necesidades detectadas en la comunidad, con lo que es posible atender a grupos de personas en un contexto real y resolver problemáticas a través del conocimiento asociado con la sensibilización y empatía.

4. Aprendizaje-servicio, como filosofía que expresa la creación de vínculos sociales y la posibilidad de construir comunidades humanas basadas en el aprendizaje y la relación.
5. Aprendizaje-servicio, como pedagogía que incorpora a través de la experiencia actividad reflexiva y relaciones de reciprocidad, elementos educativos que la hacen una práctica altamente formativa.

En este último, en particular, el aprendizaje y el servicio tienen un vínculo intrínseco, en otras palabras, no se puede disociar uno del otro; se aprecia donde la organización de instituciones educativas y comunidad es fundamental para el éxito de los logros de los objetivos y del desarrollo del proyecto.

Ahora bien, Sigmon (1979) expone tres principios para el aprendizaje-servicio que contribuyen a la relación estudiantes-comunidad:

1. El control está en manos de quienes reciben el servicio
2. Se desarrolla la capacidad de servir a quienes reciben el servicio, que a su vez, se ven beneficiados por sus propias acciones.
3. El aprendizaje significativo desarrolla un control significativo en los y las estudiantes sobre lo que se pretende que aprendan.

Por lo cual, el servicio como compromiso social se vuelve fundamental en la relación “sujeto-servicio” donde existe

un vínculo indefinido entre quien da y quien recibe, ya que rompe la lógica del ente receptor y se convierte, así, en un sujeto cíclico porque quienes sirven también reciben permanentemente.

Cabe mencionar, que para Sarraute (2017, p.28), el aprendizaje-servicio transformación (ApST):

es compromiso social y es el vehículo que permite la pertinencia de la educación, promueve la construcción de aprendizajes significativos emancipadores y objetivaciones desde la valoración cultural, saberes y experiencias desde el contexto socio-cultural-histórico de los principales actores educativos involucrados (estudiantes-docentes-comunidades). Esto hace que la o el líder académico se convierta en un acompañante para la edificación de un proyecto de vida, al implicar al estudiante desde sus experiencias previas en la construcción de conocimientos con “sentido común-crítico” y pueda transformarse en un sujeto consciente, comprometido con su realidad y el pro de un mundo más justo.

Los proyectos de aprendizaje-servicio transformador constituyen también el camino para romper con la concepción bancaria del conocimiento en la formación profesional, al definir, mediante el debate y el diálogo, nuevos criterios de la pertinencia de los saberes y conocimientos, de acuerdo fundamentalmente a su contribución a la problematización, reflexión y acción frente a los problemas de la realidad.

El compromiso social se vuelve sustantivo para la construcción de ciudadanía de los estudiantes que participan en los proyectos de aprendizaje-servicio, por ello la relación docente-estudiante-comunidad son la mancuerna necesaria para lograr la pertinencia de la educación.

### *1.3. Aprendizaje Basado en Proyectos*

El aprendizaje basado en proyecto responde a una necesidad donde el estudiante gestiona teorías y prácticas de su disciplina para ejecutar la acción para la resolución de problemas. En ese sentido, Delgado (2021) plantea:

El aprendizaje basado en proyectos (APB) o aprendizaje por proyectos es una metodología de aprendizaje en la que se pide a los alumnos que, en grupos de trabajo planifiquen, creen y evalúen un proyecto que responda a las necesidades planteadas en una determinada situación, necesidad o problemática. Este aprendizaje requiere el manejo, por parte de los estudiantes, de diversas fuentes de información y disciplinas que son necesarias para resolver problemas o contestar preguntas que sean realmente relevantes, por tanto, para que se pueda ejecutar requiere de una dirección y un rumbo establecido, para que las acciones que de él deriven, puedan insertarse y fortalecer no sólo al alumno, sino a la situación contextual para la que fue generado el planteamiento resultante. (p.1)

De esta forma, el APB resulta conveniente para implementarse en acciones que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes mediante la observación, análisis, crítica y aplicación del conocimiento en contextos concretos. Morales (2007) afirma que una enseñanza que se apoya en el aprendizaje por proyectos da lugar un estudiante con un rol dinámico, más comprometido y responsable tanto de su aprendizaje como de su estilo de aprender, de manera análoga a lo que sucede en el aprendizaje-servicio. Este autor afirma que estos cambios vendrán siempre acompañados y gestionados por los docentes, con el estilo y la modelación de su actividad, su liderazgo

frente a un grupo y la creación de ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la igualdad y la colaboración, al igual que con la planeación y configuración de proyectos pueden influir en la manera en que será abordado por los estudiantes. Del mismo modo, con métodos activos como el APB, existe una mayor posibilidad y condiciones para que los estudiantes se sientan motivados hacia el aprendizaje, mayormente en la educación superior, que es la etapa en que se encuentran más próximos a la incorporación a la vida laboral.

El APB, como técnica didáctica, desarrolla capacidades en los estudiantes como: análisis, síntesis, investigación, transferencia de conocimientos, pensamiento crítico, responsabilidad individual y grupal, manejo de fuentes de información, comunicación, planificación, organización y toma de decisiones (De Miguel, 2005).

Así es como el APB posibilita que el estudiante sea un ente activo que puede interactuar, contrastar opiniones, para llegar a consensos, esto significa, que sea reflexivo. Lo anterior, es el fundamento principal del APB, por tal motivo, se vincula activamente con el aprendizaje-servicio al orientar la acción hacia la planeación, producción y atención a proyectos de intervención que se vinculan con escenarios reales. El modelo de APB (UPM, 2008, p.6) fomenta en los estudiantes:

1. Trabajar grupalmente de forma autónoma, así como realizar una investigación que permita la puesta en marcha de un proyecto que responda a una problemática determinada.

2. El APB surge de un planteamiento real, lo cual favorece que los estudiantes se motiven y familiaricen con problemáticas en su contexto.
3. El compromiso del estudiante con su equipo y con su aprendizaje. Este compromiso ayuda a aumentar la responsabilidad tanto individual como grupal con la calidad del producto que se busca.
4. Se desea que, en el planteamiento del proyecto, estén implícitas varias áreas, para fortalecer el carácter multi, inter y transdisciplinario. Esta conexión entre diversas áreas contribuye a un enriquecimiento en múltiples sentidos. Desde el enfoque de la trans-complejidad, implica pensar de manera sistémica una problemática, necesidad o punto de atención para la intervención, sin separar el conocimiento en parcelas o la problemática, de esta manera, se puede comprender la realidad -las realidades- en las que opera el estudiante como integrante de un contexto-situación. Del mismo modo, ofrece a los profesores la posibilidad de trabajar de manera coordinada, al estar, también, en continuo aprendizaje y en una mejora continua. Todo esto favorece el trabajo en equipo, la colaboración y cohesión de los estudiantes.

Incorporar el APB como parte de la estructura sustancial del aprendizaje-servicio tiene el objetivo de construir escenarios mediante los cuales se propicie el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, ya que obliga al análisis, a la toma de decisiones, a la generación de propuestas de solu-

ciones; pero así mismo promueve el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas lo que le da pertinencia a su aplicación como metodología de aprendizaje activo.

### *1.4. Aprendizaje-Servicio Transformador como aprendizaje significativo*

Una de las principales aportaciones del enfoque cognitivo en el proceso de aprendizaje ha sido la teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por el psicólogo norteamericano David Paul Ausubel en las últimas dos décadas del siglo XX. Acorde con este autor, la base principal del aprendizaje de un estudiante radica en el conocimiento previo y en la conexión que el estudiante logra entre el conocimiento nuevo y el anterior, poniendo en entredicho el concepto del aprendizaje mecánico y reforzando el modelo constructivista del conocimiento (Ausubel *et al.* 2000). De este modo, los contenidos se alejan de un enfoque sistemático y convergente para posibilitar la construcción de conceptos y conocimientos a través de la asociación y/o el enriquecimiento de los mismos.

Las implicaciones de esta teoría resultan fundamentales al considerar que la fuente principal del conocimiento son las interacciones que el sujeto tiene con la información o con diferentes experiencias a las que es expuesto. Por tanto, el docente se aleja del concepto reduccionista de un modelo de aprendizaje de transmisión para aproximarse a un modelo de construcción, en el que el se preparan escenarios donde el estudiante explora, descubre, interactúa, experimenta y aplica para darle sentido y significado a lo que aprende.



La interacción constituye el ADN del aprendizaje-servicio transformador, así pues, la relación existente entre ambas posiciones favorece que, además de que sea significativo, el aprendizaje constituya un factor de cambio dentro del contexto donde se desarrolla. El mismo conlleva un sentido de utilidad y de transferencia inmediata que posibilita un reacomodo cognoscitivo del conocimiento y le da un sentido de trascendencia a todo el proceso.

De la misma forma que el aprendizaje-servicio transformador, el aprendizaje significativo requiere de un diseño de escenarios reales en los cuales el estudiante es partícipe de un modo divergente, con la diferencia de que, en el aprendizaje-servicio, la experiencia de aprendizaje implica también aportaciones en beneficio de una comunidad.

El aprendizaje-servicio transformador, que suma a la experiencia contenidos que rebasan a los conceptuales y procedimentales -propios del aprendizaje significativo-, trasciende estos límites hacia la construcción de contenidos actitudinales. Esta propuesta educativa, consciente del compromiso social de la educación, contribuye a generar en los estudiantes un sentido de conexión e identificación con su entorno, por lo que las actitudes y los valores se consolidan al generar un compromiso y un sentido de solidaridad que trastoca al ser humano en formación, por lo que termina modificando sus paradigmas sociales.

La Tabla 1 muestra un esquema de comparación que permite contrastar los contenidos del aprendizaje significativo con las aportaciones del aprendizaje-servicio transformador; resalta la contribución de este último en el desarrollo de acti-

tudes que fortalecen aún más el desarrollo de la persona como un ente social.

En este sentido, es posible distinguir, con referencia a los contenidos conceptuales, que, en comparación con el aprendizaje significativo, en el aprendizaje-servicio transformador existe un acoplamiento a un entorno real y no un entorno supuesto. Adicionalmente, se presentan ventajas en lo referente a contenidos procedimentales, toda vez que en el aprendizaje-servicio es posible fortalecer las experiencias a través de una transformación real en el entorno y no en un escenario hipotético. Finalmente, los contenidos actitudinales son fortalecidos a través del aprendizaje-servicio transformador al desarrollar actitudes provenientes de una actividad de retribución social, la cual no se contempla en el aprendizaje significativo que reduce todo a una experiencia “actuada”, tal cual queda representado en la Tabla 1.

**Tabla 1 . Comparación de contenidos del aprendizaje significativo y aprendizaje-servicio transformador**

Contenidos de aprendizaje	Aprendizaje significativo	Aprendizaje-servicio transformador
<b>Conceptuales</b>	Conceptos desarrollados en un proceso de construcción que se decanta en conceptos anteriores.	Conceptos desarrollados y reformulados en un entorno real y con un amplio sentido de aplicación.
<b>Procedimentales</b>	Conocimientos que se construyen con base en la experiencia en un contexto de ensayo y error.	Conocimientos apoyados en la experiencia de un problema real y una posible solución que permite la transformación de un entorno.
<b>Actitudinales</b>	Se reducen a darle un sentido personal a lo aprendido.	Desarrollo de actitudes como empatía, solidaridad y compromiso como resultado de una actividad de retribución social.

Fuente: Solano (2023).

La educación es transformación, pero la transformación que modifica y mejora las condiciones de vida de una comunidad deja una huella permanente no sólo en el elemento transformador, sino en el medio transformado. Con ello se puede concluir que el aprendizaje-servicio, además de ser un aprendizaje significativo para el estudiante, implica cambios sustanciales en el entorno que brindan un sentido social, pues se traduce en un beneficio tanto para el individuo como para toda una colectividad.

### *1.5. Aprendizaje-Servicio Transformador como convivencia saludable*

Como se mencionó anteriormente, quizá la más grande fortaleza del aprendizaje-servicio transformador, aparte de su beneficio social, reside en la transformación actitudinal a la que el sujeto de aprendizaje se ve expuesto.

El diseño de escenarios por parte del docente implica una aproximación a problemáticas reales, al tiempo que transforma el entorno de aprendizaje de una estructura rígida e idealizada a otra compleja y real. Este cambio de escenarios conlleva riesgos al intervenir un factor social que difícilmente va a ser controlable, entonces, la educación se enfrenta a un alto grado de incertidumbre e indeterminación.

Congruente con la estructura de pensamiento posmoderno, la educación se ha trasladado, de este modo, a un esquema de complejidad que promueve la divergencia y la apertura, pero que al mismo tiempo se expone a la inestabilidad y al caos.

Bajo este esquema, el carácter flexible del aprendizaje-servicio transformador ha de sentar sus bases en valores sociales fomentando experiencias que promuevan una convivencia saludable entre los miembros de la comunidad, ya sea entre los sujetos de aprendizaje o la comunidad del entorno receptor de la experiencia de aprendizaje.

Singularmente importante resulta el fomento de la convivencia saludable en las experiencias educativas en el contexto pospandémico. La pandemia vulneró los esquemas de relación y convivencia, dejó secuelas sociales que incluso hasta este momento no se han alcanzado a dimensionar. Depresión, ansiedad, violencia, entre otras son algunas de las consecuencias que hoy vivimos tanto en las aulas como fuera de ellas, en consecuencia, la educación está obligada a reforzar estrategias que no sólo doten de un conocimiento funcional a los estudiantes o se limiten a la formación para un desarrollo laboral próspero, sino también que respondan al compromiso que la educación tiene para con la sociedad.

De ahí que la convivencia saludable constituye el eje de los contenidos actitudinales que el aprendizaje-servicio transformador ha de fomentar, dado que expone a los estudiantes a contextos de convivencia profunda con diferentes entes de la sociedad cuyos paradigmas y valores pueden resultar altamente antagónicos.

Se entiende como convivencia saludable aquella capaz de desarrollarse de manera armónica, tolerante y solidaria; que valore la riqueza de la diversidad y anteponga el respeto a otras formas de pensar, orientada hacia una cultura de paz.

Ante la crisis social, económica y ambiental que constituye la característica indefectible del mundo actual, resulta innegable la importancia que tiene la educación para la formación y construcción de esta cultura de paz. Se demanda que la educación fortalezca habilidades, destrezas y actitudes asertivas, democráticas, respetuosas para fomentar una convivencia saludable, así como construir un sentido de comunidad y ciudadanía.

El aprendizaje-servicio transformador representa para la educación una oportunidad de trascender de las aulas y construir en los entornos próximos un cambio que, además de beneficiar a las comunidades, permita la construcción de un tejido social basado en una convivencia saludable.

### *1.6. Aprendizaje-Servicio Transformador como aprendizaje colaborativo*

El aprendizaje colaborativo tiene cualidades particulares insertadas en el reconocimiento de que todas las personas somos seres sociales y en el marco de nuestra actuación sociocultural nos construimos como individuos y, a su vez, construimos a los demás. La interacción es el principio básico de los procesos formativos y de inserción del individuo como ser social y colectivo. Las escuelas, por consiguiente, están llamadas en su sustancia a ser parte fundamental de los procesos de socialización de las personas, al igual que la familia y la comunidad.

En el margen de nuestro carácter social y de la escuela como agente socializador, la colaboración resulta fundamental por representar los procesos de interacción entre las personas y los grupos humanos. La cultura se ha construido al margen de esa colaboración y de ese principio integrador de los grupos, hecho que ha beneficiado tanto a individuos como a grupos frente a la premisa de un objetivo en común, consensuado a partir de principios ideológicos, creencias, religión, identidad, poder económico y político, entre otros aspectos de cohesión.

La escuela convoca a través de sus principios, instituciones, programas y niveles a la participación de los sujetos en estructuras formales sujetas a los estándares de regulación de procesos, así como al encuentro, a la interacción cotidiana entre las personas que provoca la congregación alrededor de proyectos en común, que pueden ser desde organizarse para jugar en una cancha o espacio abierto hasta una organización para realizar una colecta al servicio de la comunidad o instrumentar un proyecto de transformación de la escuela.

Es bien sabido que, en el marco formal de las instituciones educativas, en todos los niveles, los docentes ejercen un liderazgo frente al grupo, a partir del cual se convierten en agentes que propician la acción socializadora en el aula mediante la intervención pedagógica estratégica, en donde vinculan y transparentan el currículo institucionalizado con las acciones para propiciar el aprendizaje. La promoción de la colaboración radica en muchos sentidos en este ejercicio de activación por parte de las y los maestros que propician la interacción entre los participantes de su grupo. La vinculación

se realiza desde un propósito generalmente formativo o que atiende a los temas del plan de estudios, sin embargo, no está supeditado sólo al abordaje de saberes y conocimientos, sino también a la socialización y a la búsqueda de cohesión e identidad grupal a partir de la colaboración de los miembros con un objetivo común.

Generalmente el aprendizaje colaborativo viene de la mano con un abordaje de aprendizaje basado en proyectos (APB) y de otras estrategias, como aprendizaje basado en casos (ABC) y aprendizaje situado (AS), pero cualquiera que sea el enfoque que se elija el abordaje parte de congregar elementos socializadores alrededor de la apropiación de conocimiento curricular con el objetivo de activar al estudiante e insertarlo en procesos de interacción en diferentes niveles: con el conocimiento, entre las personas participantes, como sujetos que identifican sus propios saberes y los conectan con nuevos elementos, en actuación con otras figuras como líderes, gestores, organizaciones, comunidad, entre otros. Por tanto, el aprendizaje colaborativo, de la mano con APB, ABC o AS, es parte fundamental del aprendizaje-servicio transformador en un sistema que conjunta propósitos articulados.

### *1.7. El aprendizaje-servicio transformador en las instituciones universitarias*

El aprendizaje-servicio universitario “es un método educativo experiencial en el que los estudiantes participan en actividades que abordan necesidades humanas, sociales y



medioambientales desde la perspectiva de la justicia social, integrando el servicio a la comunidad con el currículo para enriquecer los aprendizajes en cualquier titulación universitaria, enseñar responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades a través de la acción y la reflexión crítica” (Aramburuzabala, 2013 como se cita en Sarraute, 2021, p. 242).

Por otro lado, ¿Por qué merece la pena que las universidades se comprometan e impulsen el aprendizaje-servicio? Entre las razones por las que las instituciones universitarias deben comprometerse a impulsar el aprendizaje-servicio, Martín y Puig (2017) destacan:

1. La contribución a un cambio cultural que promueve valores como la solidaridad, la cohesión social e igualdad.
2. Ofrece la posibilidad de concretar la cooperación con los pares, la solidaridad con las personas que protagonizan la problemática abordada y la conformación de una responsabilidad cívica.
3. No se entiende solo como una ayuda a los demás, sino como un potente ejercicio de autoayuda que provoca múltiples beneficios para quienes los ejercen (emociones positivas, autoestima, reducción del estrés, la ansiedad y la soledad).
4. Puede resultar un gran instrumento para que el alumnado universitario tome conciencia de la realidad crítica y ejerza su ciudadanía como participación informada, responsable y activa.

5. Es una metodología idónea para la adquisición y transmisión de valores a través de la práctica y la reflexión.
6. Construye en los estudiantes un compromiso social con la comunidad, que debiera ser un principio inalienable de las instituciones universitarias.

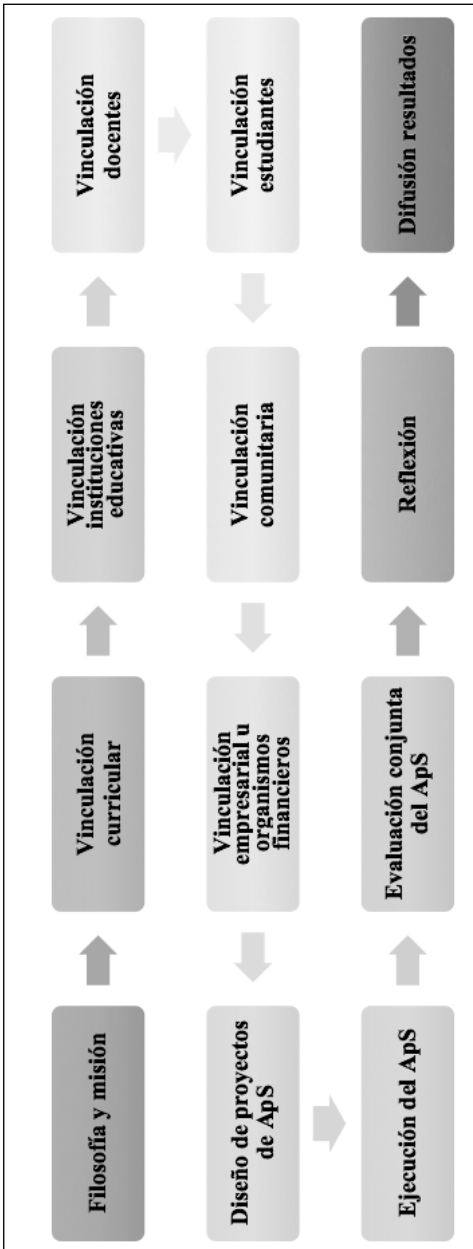
El principal objetivo de un modelo de institucionalización es la incorporación de la metodología de aprendizaje-servicio de manera sustentable a lo largo del tiempo en una disciplina. Esto implica convertir el aprendizaje-servicio en una práctica cotidiana, ampliamente difundida, respaldada y legitimada institucionalmente (Furco, 2008).

Es por ello, que Ribeiro, A., Aramburuzabala, P. y Paz-Lourido, B. (2021, p.7), señalan que para “promover el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior europea”, pero contextualizable para el continente americano, se debe:

- a) **Redactar** declaraciones en su misión institucional centradas en la ciudadanía y en la responsabilidad social.
- b) **Definir** claramente los objetivos de institucionalización del aprendizaje-servicio a corto y largo plazo.
- c) **Incluir** el enfoque pedagógico del aprendizaje-servicio en los documentos estratégicos de los diferentes ámbitos de organización universitaria.
- d) **Garantizar** que el aprendizaje-servicio esté integrado en todos los departamentos y en los diferentes ámbitos de las declaraciones, políticas y prácticas de una institución.
- e) **Facilitar** oportunidades para que la comunidad universitaria se autoorganice con el fin de promover y desarrollar el aprendizaje-servicio en condiciones igualitarias y participativas.
- f)

**Establecer** políticas administrativas para fomentar los impactos institucionales positivos en la universidad, la comunidad local y la sociedad. (Ribeiro, Aramburuzabala y Paz-Lourido, 2021, p.7)

En ese sentido, se tomaron en consideración las recomendaciones realizadas por Furco (2003) y de Jouannet *et al.* (2015) para la creación de la Unidad de ApS, ésta se divide en doce dimensiones que incluyen diferentes estrategias adaptadas al contexto específico de implementación. En la Figura 3, se pueden observar estas dimensiones del proceso de institucionalización que requieren diferentes aspectos de vinculación, gestión, trabajo conjunto y puesta en marcha de acciones que permitan la operación del ApS Transformador.



**Figura 3.** Dimensiones del proceso de institucionalización.  
Fuente: Márquez y Sarraute (2020).

Para el desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio transformador se deben ejecutar las dimensiones de la Figura 3, que son: a) todo parte de la filosofía y misión que tenga la institución educativa, de allí derivan las políticas y compromisos organizacionales del trabajo con las comunidades; b) se establecen los vínculos curriculares o intenciones académicas donde se anclará el aprendizaje-servicio transformador para poder comprender las articulaciones internas para el desarrollo de los proyectos. En adición, c) se sensibiliza y se forma al docente para el liderazgo y conducción de los proyectos y así dar el d) primer bosquejo de la prospectiva de diseño del ApST, que luego es consensuado con los estudiantes y la propia comunidad; e) se desarrolla la vinculación con los entes, organismos y empresas con el fin de dar sostenibilidad y sustentabilidad al proyecto; f) se sensibiliza y forma a los estudiantes en la metodología de ApST para hacer un acercamiento a la comunidad más pertinente y asertivo; g) se ejecuta los objetivos de aprendizaje y servicio del proyecto; h) se desarrolla la evaluación conjunta; i) se reflexiona lo sucedido en el proceso; j) se celebra por los logros obtenidos y, por último, k) se difunden los resultados obtenidos.

Para finalizar, el aprendizaje-servicio transformador es un enfoque educativo que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje académico. Los estudiantes participan en proyectos significativos para resolver problemáticas o necesidades identificadas en su entorno inmediato mientras utilizan las experiencias como una oportunidad para el aprendizaje, reflexividad y de reflexión-acción. En este sentido, el diseño participativo resulta fundamental, justamente para no fomentar

intervenciones de enfoque “colonialista” que, sin consideración, empatía ni conocimiento con las personas inmersas en la problemática; y sin conocimiento profundo de sus condiciones y la raíz de esta, se propongan soluciones reduccionistas y poco pertinentes. La pertinencia de la vinculación curricular del aprendizaje-servicio transformador en las universidades se centra en ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de compromiso y justicia social, adquirir experiencia práctica y aprender la importancia de tener un impacto positivo en su comunidad, pero al mismo tiempo, estar conscientes de que se trata de intervenciones acotadas, de tipo estratégico, que no dejan de tener claro que si se supera el rango de la esfera de intervención, se corre el riesgo de caer en casos de intervenciones utópicas, al necesitar la inmersión de otros actores, de otros tiempos y escenarios que se escapen de las manos de esta experiencia educativa.

La educación demanda de cambios y transformaciones profundas, que atiendan el contexto de la grave crisis ambiental y social que vive el planeta y que ha sido agudizada por la pandemia por COVID-19. Ese contexto obliga ahora a repensar el futuro más allá de esta fecha y las estrategias para abatir los rezagos que existen con respecto a las metas establecidas en la Agenda 2030. El consenso mundial señala a la educación como la posible herramienta que permita aminorar la crisis que enfrentamos y, ante esta responsabilidad, es necesario impulsar nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje que estén orientados hacia el compromiso social.

Con ello el aprendizaje-servicio transformador presenta importantes ventajas metodológicas para este cambio paradig-

mático, como se ha señalado, por lo que se coloca en el centro de este trabajo, por su pertinencia tanto en el desarrollo de competencias de los estudiantes como en la posibilidad que tiene para ser una palanca de compromiso y retribución social.

Es importante destacar, que el ApST, en ningún caso debe caer en el asistencialismo, ni en buscar controlar nuestros pueblos desde las imposiciones coloniales gestadas desde el marco del saber, trasciende a lo colectivo, a lo que plantea Boaventura de Sousa del “Sentido Común-crítico” y la postura de Orlando Fals Borda de lo “Sentipensante”, que expresa que hay “pensar con el corazón y sentir con la cabeza”, es decir, que se genera una relación de aprendizaje mutua entre estudiantes-docentes-comunidad para la transformación de la realidad establecida en los proyectos, respetando las cosmovisiones, valores, cultura, ideologías, diversidad, entre otras de quienes participan.

Por último, el Aprendizaje-Servicio fue utilizado por primera vez como Service-Learning en 1967 en los Estados Unidos y se consolidó en 1969, se ha avanzado mucho en su implementación en los diferentes niveles de la educación en el mundo, especialmente en los continentes americano y europeo por su flexibilidad y adaptación en el curriculum. Definitivamente no ha sido tan sencillo la aceptación de la misma por las posturas paradigmáticas reduccionistas e instrumentalistas del saber que existen en la educación actual, especialmente en la educación superior, pero hemos desarrollado una red de investigaciones, conocimientos, apoyos, sinergías entre diversos/as docentes, investigadores e instituciones del mundo para trascender los obstáculos, con formación continua en la

metodología pedagógica, publicaciones, promoción y gestión de proyectos de ApST, generación de baterías de instrumentos para la sistematización y reflexión de lo sucedido para hacer los ajustes pertinentes e impulsar la emancipación de la metodología desde la suma de esfuerzos.

Se seguirá avanzando en el camino, no es utopía, hemos vistos cambios significativos que están plasmados en investigaciones y publicaciones, estamos seguras que el aprendizaje-servicio transformador es una vía para lograr la pertinencia de la educación y para contribuir en el cumplimiento del objetivo fundamental que tiene la universidad, transformación de vidas y de sociedades.



# CAPÍTULO II.

Metodología del aprendizaje-servicio

## Capítulo II.

### *Metodología del aprendizaje-servicio transformador*

En el presente capítulo se aborda el camino metodológico del Aprendizaje-Servicio Transformador haciendo referencia al conjunto de procesos, técnicas y estrategias que se desarrollan para alcanzar los objetivos de aprendizaje y de servicio. A continuación, se presenta la Figura 4 que resume la metodología a utilizar.

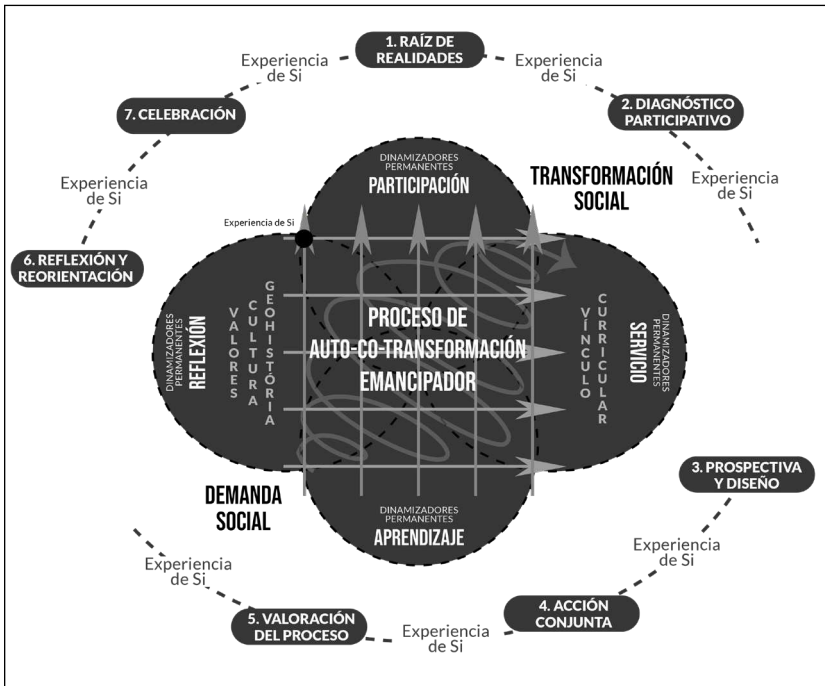
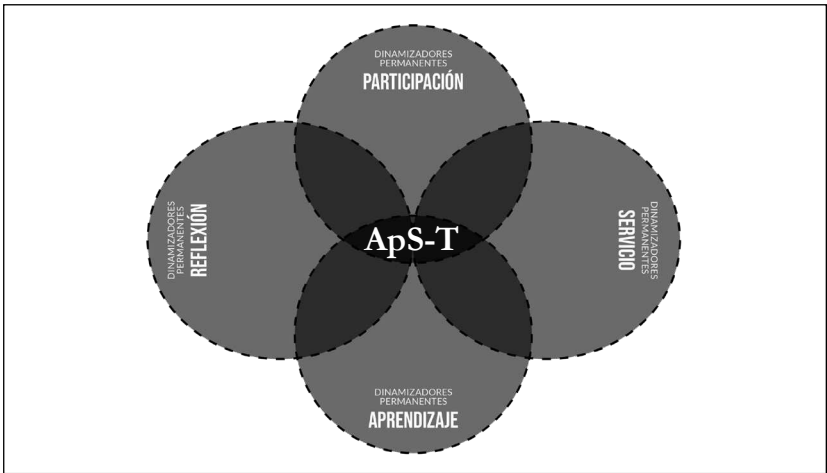


Figura 4. Esquema de la metodología de aprendizaje-servicio transformador.

Fuente: Sarraute, Lo Priore y Blanco (2009), adaptación Sarraute (2020).

En los proyectos de aprendizaje-servicio transformador existen cuatro dinamizadores permanentes que le dan movimiento y dinamismo a las acciones que se generan para la concreción de la satisfacción de la demanda social, como se muestra en la Figura 5 estos son:



**Figura 5.** *Dinamizadores permanentes del aprendizaje-servicio transformador.*

Fuente: Sarraute, Lo Priore y Blanco (2009), adaptación Sarraute (2020).

Cada uno de estos dinamizadores se configura desde una perspectiva integradora no lineal, se presentan interconectados entre sí, sin prevalecer uno por encima de otro, sino con una estructura multidimensional, como se muestra en la Figura 5. A continuación se presentan las características de cada elemento dinamizador:

### *a) Participación*

Nos da la posibilidad de conocer la realidad y, posteriormente, de comprender del mundo. A través de ella, se obtiene la pertinencia social de los proyectos de ApS transformador por el protagonismo de la comunidad, luego ésta se vuelve agente de cambio de su propia realidad. Cuando la participación es real, se gestiona desde, con y para la comunidad, se pueden dimensionar las necesidades sociales que se atenderán en la acción conjunta de cada proyecto. La comunidad se apropia del proyecto y así puede ser sostenible y sustentable en el tiempo.

Para Hernández et al. (2019:220), la participación “está vinculada con las estrategias de desarrollo, debido a que es un medio de lograr un reparto equitativo de los beneficios y es el elemento indispensable para la transformación y modernización autosostenida de la sociedad”.

Por otro lado, Sánchez (2000, en Wiesenfeld, 2015:343) conceptualiza la participación como un “proceso dinámico, flexible, inclusivo, reflexivo, formativo, dinámico, voluntario y colectivo, mediante el cual las comunidades se involucran organizadamente en el logro de metas comunes, que debería incidir en la gestión pública, e influir en el alcance de dichas metas”.

Darle participación a la comunidad es garantizar el éxito del proyecto y es la promoción del proceso de emancipación y de libertad de acción, porque está orientada por principios como la inclusión, la diversidad, la empatía, las relaciones entre pares, la justicia social, la equidad, la democracia, entre otros.

Es el compromiso de una relación dialéctica.

Además, la participación propicia la emancipación por el diálogo de saberes que se desarrollan en los contextos sociales, de modo que los/as estudiantes se convierten en sujetos activos, productos y productores de su propia experiencia colectiva.

La tabla 2 nos muestra, los momentos de la participación de los actores involucrados del proyecto de ApS Transformador, a continuación:

**Tabla 2 . Momentos de la participación de los actores involucrados del proyecto de ApS Transformador**

Participación jerárquica	Participación lineal	Participación colectiva/ constructiva
El docente construye el proyecto de aprendizaje-servicio transformador tomando las decisiones sin consultar a estudiantes y comunidad.	Comunidad, docente y estudiantes conversan sobre el proyecto de ApS; el docente escucha, pero sigue siendo él quien toma la decisión de la incorporación de los elementos al proyecto.	Debaten sobre los problemas, objetivos, servicios, aprendizajes, actividades y las estrategias de evaluación a utilizar, se genera un grupo focal, donde todos y todas participan y construyen de forma colectiva el proyecto.

Fuente: Sarraute (2023).

### *b) Servicio*

Es la acción para la concreción de la satisfacción de la necesidad social, a través de él se logran consolidar los objetivos de servicio establecidos en el proyecto de ApST, que son gestados desde la participación de “todas y todos”, para garantizar la pertinencia de las actividades a desarrollar y el cumplimiento de los indicadores a evaluar.

El servicio viene dado por los actores involucrados y, desde las áreas disciplinares de cada uno de ellos, se busca, en la interacción y vinculación, dar una respuesta pertinente e integral con la necesidad de la comunidad. En ese particular, el servicio se convierte en un taller de valores y saberes, y el aprendizaje adquiere un sentido cívico, por lo que existe una relación circular (Puig, 2009).

Es una red de acciones entrecruzadas que dan la oportunidad de convivir con una pluralidad de participantes, lo que provoca que el servicio cobre mayor relevancia, ya que emerge desde una mirada colectiva, totalizadora y consensuada; da pertinencia a la educación superior porque coloca a la universidad al frente de la comunidad. El desarrollo del servicio trae consigo beneficios como:

1. Satisfacción de las necesidades sociales.
2. Desarrollo del sentido común-crítico.
3. Promoción del desarrollo sustentable.
4. Desarrollo de destrezas académicas.
5. Formación del pensamiento crítico-reflexivo.
6. Mayor sensibilidad hacia las necesidades sociales.

7. Fortalecimiento del compromiso social.
8. Promoción del trabajo colaborativo y cooperativo.
9. Sensibilidad a la diversidad.
10. Aplicación de las competencias adquiridas en su currículo universitario.

### *c) Aprendizaje*

En los proyectos de aprendizaje-servicio transformador, el aprendizaje es el anclaje curricular y disciplinar de donde emergen las competencias universitarias que el o la estudiante alcanzará cuando logre desarrollar los objetivos del proyecto.

Se transforma, el proceso de gestión de los proyectos de ApST, en aprendizaje significativo. Para Ausubel (2002, p.47, citado por Rodríguez Palmero, 2011):

Es un proceso que consiste en relacionar el nuevo conocimiento o una nueva información a la estructura cognitiva que ya tiene el aprendiz, pero esta incorporación se realiza en una forma no arbitraria (aislada respecto a su estructura cognitiva) y sustancial (es decir no literal, sino comprensiva y expresada con su propio dominio lingüístico, es decir, no memorístico). Esta incorporación sustantiva y no arbitraria produce una interacción entre lo nuevo y la presencia de ideas, conceptos y proposiciones claras y disponibles en la mente del aprendiz, que precisamente dotan de significado al nuevo contenido. Esta explicación, hace suponer que existe una estructura cognitiva previa en la mente del aprendiz. (2021, pp.31-32)

De esta forma, los andamiajes entre las experiencias de aprendizaje previas de los/as estudiantes, con las nuevas pautas, dan sentido y cohesión al conocimiento y a las apropiaciones

del mismo sobre la realidad. Para Arancibia *et al.* (1999, p.84, citado por Contreras, 2016), en el aprendizaje significativo:

La estructura cognoscitiva previa del aprendiz se encuentra jerarquizada e interactúa con lo [sic] nueva información; así, la estructura cognoscitiva previa a la instrucción actúa como subsumidores, en esta interacción, tanto la información nueva como los subsumidores se transforman, cambian los significados y toda la estructura cognitiva se modifica quedando progresivamente más diferenciados, elaborados y estables. El resultado es una nueva estructura cognitiva más inclusiva. Este proceso de aprendizaje significativo es lento y progresivo, no se produce espontáneamente ni siquiera al finalizar sólo una sesión de aprendizaje. Es el resultado de un proceso lento y progresivo, se trata de una negociación de significados entre los conocimientos de los integrantes de una comunidad de aprendizaje y el saber establecido institucionalmente.

Asimismo, para Contreras (2016), en el aprendizaje significativo ocurren los procesos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora, el primero, “se produce mediante la subordinación de conceptos y proposiciones respecto a otros conceptos que actúan como supraordinadores” y el segundo, “dará lugar a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones existentes”.

### *d) Reflexión*

Proceso de pensamiento superior que facilita la creación de sentidos, es necesaria para darse cuenta de los impactos y beneficios de la gestión de los proyectos de aprendizaje-servicio. Es un proceso metacognitivo que promueve procesos de



significación y objetivación en el individuo cuando genera diálogos internos y el “darse cuenta” de las experiencias vividas.

La reflexión se genera desde la creación de significados a través de la experiencia, pensamiento, sentimiento y acción; además, es la capacidad de mirar el mundo desde varias vertientes. Cuando la reflexión es intencionada en la promoción de los aprendizajes, el estudiante incluye la acción en el diálogo reflexivo, es decir, integración mente y cuerpo (afecto y acción) (Brockbank y McGill, 2002).

La reflexión sobre la acción es un metanivel, donde el estudiante es capaz de describir lo ocurrido y posteriormente reflexionar sobre de ello. Asimismo, luego de reflexionar puede volver a reflexionar sobre la reflexión y la acción. La interacción comunitaria trae consigo el aprendizaje sobre el aprendizaje (Brockbank y McGill, 2002). Según, Olate y Castillo (2016, p. 8):

Los estudiantes vivencian y desarrollan el proceso reflexivo como una experiencia individual dinámica, recursiva y que para su fluidez requiere un período de maduración, el cual se ve favorecido por diversos aspectos docentes estratégicos que están contenidos en la asignatura, tales como: rol docente, metodología, uso de diario reflexivo y aspectos teóricos trabajados.

En ese sentido, el proceso reflexivo es un diálogo mental, que se va nutriendo con las vivencias en cada encuentro comunitario.

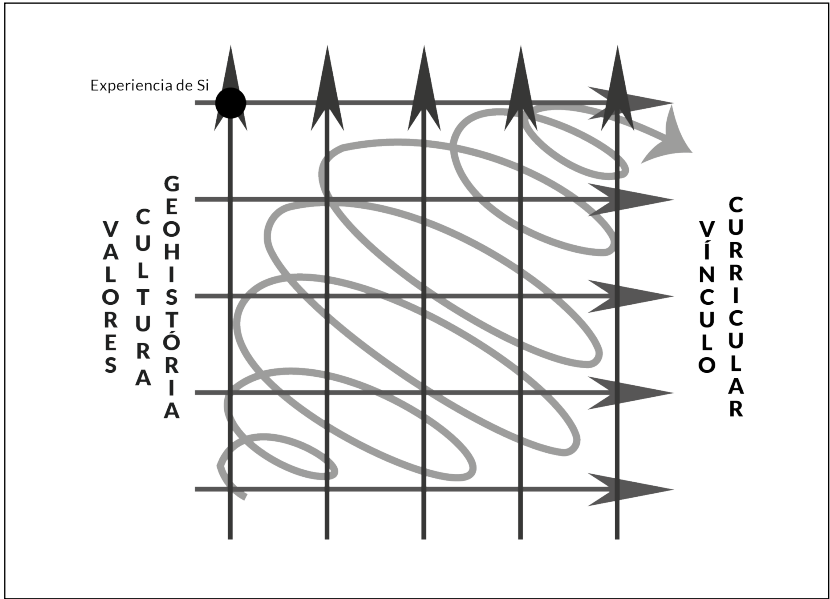
Olate y Castillo (2016, p. 8) mencionan etapas de donde se gesta el proceso de reflexión:

1. Identificación de ideas que se asocian a vivencias durante la sesión, pero también a recuerdos de la sesión al escribir el diario reflexivo o a vivencias fuera de la sesión.
2. Formulación mental de preguntas a las cuales se someten estas ideas.
3. Contraste de las ideas con pensamientos previos o nuevos que surgen, por ejemplo, al interactuar con otros durante la sesión.
4. Corroboración o modificación de las ideas previas.
5. Surgimiento de nuevas ideas.
6. Estructuración de una opinión o un pensamiento contextualizado con creencias o conceptualizaciones cognitivas propias.
7. Verbalización de la opinión o idea y/o aplicación consciente de ésta.
8. Razonamiento respecto de la verbalización o aplicación de la opinión o idea y
9. Incorporación a las concepciones propias de la opinión o idea, y verbalización o aplicación inconsciente.

En consecuencia, el líder de proyecto o docente debe propiciar un espacio de reflexión durante la ejecución del proyecto de aprendizaje-servicio, desde los diarios de campo, grupos focales, debates, lecturas, etc.

Cabe destacar, que el aprendizaje-servicio transformador se diferencia de la metodología de Investigación Acción Participativa por su anclaje curricular, ya que se intenciona a priori los objetivos de aprendizajes que se concretarán con la ejecución del proyecto y en el proceso de investigación no se establecen.

A continuación, se presenta la Figura 6 que presenta el funcionamiento espiral y de transversalidad del aprendizaje-servicio transformador, con la intención de visualizar la experiencia de sí como concepto que se integra de la mano de los valores del ApST, de los contextos culturales y de la geo-historia, elementos que se describirán más adelante.



**Figura 6.** *Espiral y transversalidad de aprendizaje-servicio transformador.*

Fuente: Sarraute, Lo Priore y Blanco (2009), adaptación Sarraute (2020).

### 2.1. *Experiencia de sí*

Constituye el momento en el que se “crean, recrean, significan, resignifican los distintos saberes, encuentro e interacción del escenario social, los filtros afectivos personales, el escenario comunitario con sus respectivas intencionalidades y acciones”. (Sarraute, Lo Priore y Blanco 2009).

El individuo se convierte en un agente de cambio, donde se reconfigura en su quehacer social, permeado por su construcción socio-geo-histórica, por sus valores y por su vinculación disciplinar. Señala Freire (1990, en Guevara 2016) que:

los actores socio-comunitarios tienen el derecho de participar en la producción del conocimiento y estos requieren ser incorporados a la investigación como parte del proceso de transformación personal y social... Desde esta perspectiva, la formación promueve la transformación del ser y de la realidad social, construyendo una nueva forma de racionalidad que apuesta por una razón emancipadora que esté al servicio de la liberación del ser humano.

Esta emancipación cognitiva es un logro fundamental del aprendizaje-servicio transformador, ya que conforma experiencias en donde la persona se concibe como parte de los procesos de transformación social y de su realidad misma.

### *2.2. Valores, cultura y geohistoria*

El alejamiento de una forma de aprendizaje que se concebía como convergente, unívoco y sistemático encuentra su esencia en el ApST. Éste supone la superación de algunas concepciones:

- a) desarrollar un aprendizaje que desestime la libertad de pensamiento, valores, cultura, experiencia y contexto de la persona,
- b) valorar, por encima de la pertinencia, la eficacia de las formas de aprendizaje,
- c) visualizar el paradigma del aprendizaje como una asimilación de conocimientos de una disciplina determinada,

- d) considerar que el aprendizaje es un proceso finito, limitado y sin posibilidad evolutiva,
- e) partir de que las competencias de los estudiantes son innatas y sin una condición situada,
- f) concluir el proceso de aprendizaje en la etapa de evaluación.

Estableciendo una distancia de las ideas anteriores, el ApST se construye desde los intersticios de un pensamiento complejo difícil de delimitar y controlar, por lo que cada experiencia de aprendizaje conduce a resultados divergentes.

En el ApS Transformador es necesaria la consideración de aspectos altamente subjetivos de la persona, que son los que van a posibilitar la generación de puentes entre lo estrictamente académico y las situaciones reales en las que el aprendizaje aporta un beneficio común.

Con el ApST se cuestiona la preponderancia de un enfoque psicogenético, otrora impulsado por Piaget y García (Greive Veiga, 2011), según el cual, el aprendizaje encuentra sentido en un nicho definido por procesos psicológicos y mentales, claramente enraizado en un modelo cognitivista.

En contraste, en el modelo constructivista, Vigotsky (Castorina, 2013) contribuye a reforzar el valor de lo social en el aprendizaje, ya que este autor sostiene que los procesos de desarrollo y aprendizaje de las personas son resultado de su concepción social, definido por las interrelaciones que se tiene con un contexto cultural y axiológico. Por tanto, el desarrollo de la persona no es lineal ni predeterminante, sino rizomático

y altamente evolutivo y complejo. Dicha concepción social se construye desde tres ámbitos:

1. Valores
2. Cultura
3. Geohistoria

Estos aspectos hacen de cada persona un ente único, que se ve enriquecido con la experiencia comunitaria.

### *2.2.1. Valores*

Los valores son las cualidades que de manera subjetiva son atribuibles a los objetos, las acciones y los hechos. Estos valores son constructos individuales y culturales que están sujetos a criterios propios e interpretaciones, son resultado de una transferencia cultural a través del aprendizaje de la experiencia, es decir, sus raíces son altamente sociales y culturales. Tienen siempre un concepto opuesto y de ellos resultan las jerarquías y escalas de valor, por lo que resultan siempre un ideal y una meta a alcanzar.

La educación, por consiguiente, representa un papel fundamental para la generación y consolidación de valores, con los que el individuo guiará su comportamiento tanto en la esfera personal como profesional. Si bien existe una lista importante de valores reconocidos en una sociedad, la educación ha de centrarse en aquellos que representen una manera de consolidar los paradigmas que conducen a un buen vivir y que

se pueden fortalecer de actividades académicas que posibiliten el desarrollo integral de los estudiantes. Entre estos es posible citar:

- **Respeto:** que implica consideración hacia los demás tomando en cuenta su dignidad, necesidades y expectativas.
- **Integridad:** por medio de la cual es imprescindible establecer una escala de valores entre lo correcto y lo incorrecto señalado por la sociedad.
- **Libertad:** que se fundamenta en un libre albedrío en la toma de decisiones, sin afectar a un tercero.
- **Equidad:** busca propiciar siempre un trato equitativo justo y sin excluir ni discriminar a nadie, independientemente de sus condiciones e ideología.
- **Justicia:** está ligada a las compensaciones necesarias hacia los grupos vulnerados buscando generar equidad.
- **Imparcialidad:** donde la escuela, a través del conocimiento, es la responsable de fortalecer un criterio justo y objetivo ante los diferentes fenómenos o hechos.
- **Verdad:** conlleva siempre la aceptación y defensa de una realidad objetiva.
- **Tolerancia:** conduce a la dignificación y valorización de la riqueza, producto de la diversidad de las personas, sin sobreponer las diferencias.
- **Empatía:** fomentada a través de posicionamientos en trabajos y proyectos, busca acercar a los alumnos

con realidades distintas y, así, comprender las necesidades y puntos de vista de otras personas.

- **Solidaridad:** desarrolla compromisos con causas ajenas.
- **Responsabilidad:** mediante la cual se asumen obligaciones y compromisos, y se responde, también, por consecuencias.

Como respuesta a la crisis de valores que vivimos, la educación se constituye en un bastión mediante el cual es posible la construcción de valores como eje fundamental de las estrategias de enseñanza. Una de las estrategias mejor orientadas hacia la construcción de valores es el ApS Transformador, puesto que combina en su práctica el servicio a la comunidad para fomentar el desarrollo de competencias. De esta manera, el estudiante logra desarrollar una actitud de compromiso, respeto, solidaridad y empatía con la sociedad al tiempo que entiende la importancia del aprendizaje como una forma para cambiar la realidad y resolver problemáticas sociales.

Martín-García *et al.* (2021) presentan como propuesta un mapa con los valores desarrollados en el ApS. En él, los autores reconocen las diferentes etapas por las que transcurre el ApST, que van desde inmersión con la realidad, hacer conciencia de las necesidades, conocer el entorno, planificar la actividad, adquirir conocimientos, realizar el servicio, obtener nuevos aprendizajes, reflexionar sobre la experiencia, celebrar los resultados e incorporar la evaluación. En todas y cada una de las diferentes etapas descritas, van identificando la construcción de valores, donde el ApST es el resultado de la suma de



un aprendizaje transformador, una participación ciudadana, el desarrollo del altruismo y sentido de cooperación. De manera análoga, se propone la Tabla 3, de autoría propia, que retoma las distintas etapas localizadas en el ApS Transformador.

**Tabla 3. Etapas del ApS Transformador y los valores que desarrolla.**

Etapa del ApS Transformador	Valores desarrollados
1. Inmersión en la realidad.	· Empatía
2. Conciencia de las necesidades	· Solidaridad · Justicia
3. Acercamiento al entorno	· Colaboración · Respeto
4. Planificación de la actividad	· Imparcialidad
5. Adquisición de conocimientos	· Verdad
6. Realización del servicio a la comunidad	· Integridad · Equidad
7. Obtención de nuevos aprendizajes	· Responsabilidad · Libertad
8. Reflexión sobre la experiencia	· Tolerancia
9. Valoración de resultados	· Integridad
10. Evaluación	· Imparcialidad

Fuente: Solano (2023).

En esta tabla se realiza un análisis transversal de los valores puestos en práctica que contribuyen a la construcción de un conocimiento utilitario y solidario, en consonancia con las ideas del constructivismo moral, según el cual los valores requieren para su aprendizaje de una valoración práctica y no teórica.

Es por ello que el ApS Transformador fomenta el desarrollo de valores al promover proyectos donde la interrelación humana y la búsqueda de mejora de condiciones promueve competencias que trascienden la esfera de lo estrictamente académico y curricular. En su proceso se decanta una gran diversidad de valores que se activan con la experiencia formativa.

Ello no relega la importancia del rol del docente, quien se constituye como el diseñador de estas experiencias de aprendizaje y que de manera deliberada propicia el ejercicio y fomento de valores en los estudiantes mediante estrategias como el ApST.

### *2.2.2. Cultura*

Entendemos por cultura todo aquello que le da sentido a un grupo de personas y les identifica. Ello implica las costumbres, la comida, los gustos, las tradiciones, las normas y el modo de pensar, por lo que su valoración es también parte de las complejas responsabilidades que recaen en la educación.

El ApS Transformador, al posibilitar la interrelación entre personas, no necesariamente dentro de las aulas, posiciona al estudiante en una realidad cercana que le facilita el sentido

de cohesión social al comprenderse como parte del problema y de la solución del fenómeno en estudio. Los proyectos desarrollados, por un lado, visibilizan situaciones críticas o áreas de oportunidad, pero las presentan en un escenario complejo, donde la interacción constituye un puente entre lo académico y lo cultural.

El ApS Transformador contribuye con la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible; concretamente el cuarto busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (Naciones Unidas, 2015), ya que esta estrategia promueve un compromiso social desde la educación, al tiempo que propicia la inclusión. Además, de acuerdo con la UNESCO:

La cultura es todo lo que constituye nuestro ser y configura nuestra identidad. Hacer de la cultura un elemento central de las políticas de desarrollo es el único medio de garantizar que éste se centre en el ser humano y sea inclusivo y equitativo. (Hosagrahar, 2021)

En este sentido, el ApST representa una aproximación de las estrategias de aprendizaje con un sentido humano, dado que las acciones propiciadas por el ApS están siempre orientadas hacia las personas.

### *2.2.3. Geohistoria*

Es un concepto complejo que surge de un intersticio entre la historia y la geografía, ésta considera los procesos his-

tóricos bajo una condición situada. Dicha relación establece una línea directa entre los acontecimientos del pasado y su contexto inmediato que puede referir a las condiciones sociales, políticas, económicas, religiosas, ideológicas, etc. Esta complejidad confiere una mirada fenomenológica a la historia, sustentada en sus condiciones particulares. De este modo, la geografía es un resultado de la historia y la historia es un resultado de la geografía.

Se entiende con ello que las condiciones geográficas no se han de entender como entes aislados, sino como una célula que se conforma de componentes de carácter tangible e intangible. Así, la geohistoria constituye un eje transversal del ApST, la cual entiende que el ejercicio de servicio requiere una aprehensión de un momento en que se interviene con intención de generar cambios positivos.

Por último, es importante destacar que el ApST constituye una herramienta pertinente, por su flexibilidad para adecuarse a los diferentes contextos de aprendizaje no limitados por el espacio áulico, lo que le confiere una carga de realidad en la que se fundamenta el compromiso que el alumno adquiere en el proceso.

### *2.3. Vínculo curricular*

El currículo es el conjunto de prácticas que sustenta el desarrollo de competencias educativas. Estas prácticas educativas definen acciones que, en respuesta al contexto actual, han de caracterizarse por su flexibilidad e interdisciplinariedad.

El vínculo entre el ApST y el currículo ofrece la posibilidad de sumar competencias interdisciplinarias en un proyecto donde se diluyen las distancias que separa cada ámbito de conocimiento para dar paso a un aprendizaje integral.

El ApS Transformador requiere, para su desarrollo, un currículo con un enfoque socioformativo, que integre los saberes de distintas disciplinas, recupere los conocimientos previos y que durante su aplicación fortalezca herramientas etnográficas para permitir al estudiante abordar las problemáticas a las que se va a enfrentar durante el desarrollo de un proyecto con dicha metodología.

Desde esa perspectiva, el ApST responde a una intención académica, sustentada en una experiencia real, inmersa en una problemática social, lo que da por resultado un escenario educativo eminentemente complejo que una mirada unidisciplinaria no tendría la posibilidad de abordar.

En el ApS Transformador, el currículo va a observar:

### a) Conocimientos:

El ApST representa un alto nivel de conocimientos significativos que obtienen sentido a través de su aplicación directa, mismos que se van a ver reforzados a través de la experiencia.

Entendemos por conocimientos toda aquella acumulación de información que puede poseer una persona, cuya forma de almacenamiento y significación mental le confiere un carácter subjetivo. Los conocimientos pueden estar relacionados con hechos u objetos reales, pero también con conceptos, observaciones, interpretaciones y juicios que las personas

son capaces de utilizar en el momento que el contexto se lo demande.

El valor que el sujeto le da al conocimiento es directamente proporcional a la utilidad y aplicación que encuentra en él, por tanto, a través del ApST, hoy es posible conferir valor a los conocimientos, bajo el supuesto de que esta metodología tiene como característica esencial su aplicación directa ante problemáticas reales.

### b) Habilidades

De la misma manera, las habilidades que el estudiante puede desarrollar a través de la planeación de un proyecto requieren de una visión analítica y sintética capaz de potenciar su pensamiento crítico y su pensamiento creativo mientras se concretan las tomas de decisiones durante todo el proceso.

A través del ApS Transformador, es posible fomentar habilidades como el trabajo en equipo; el liderazgo; la comunicación efectiva; el emprendimiento; la capacidad de seleccionar información, de gestión y de autogestión, la de adaptación, etc., que fortalecerán ampliamente el futuro laboral.

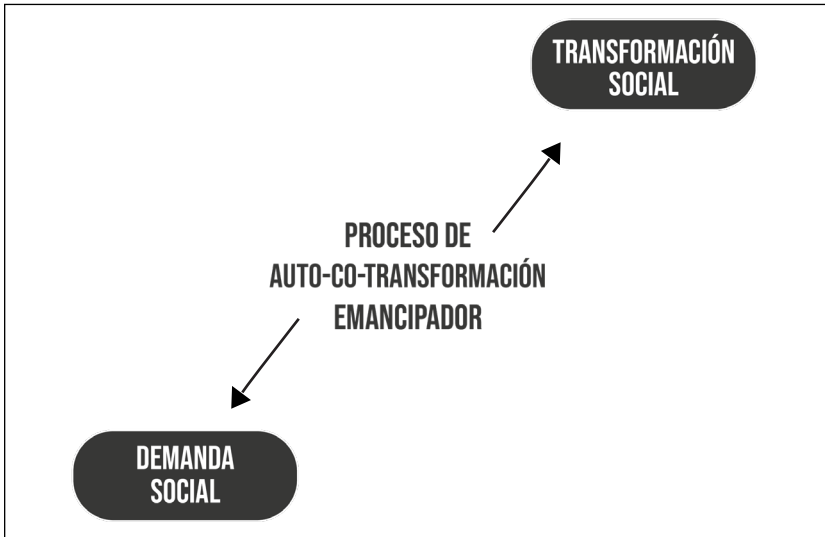
Habilidades de índole superior como lo son el análisis, la reflexión, la evaluación, la planificación son desarrolladas como respuesta a una problemática real y no a supuestos académicos que construyen en el estudiante un paradigma académico de simulación que demerita la aplicación real de lo aprendido.

### c) Actitudes

Entendidas como los comportamientos derivados de las acciones académicas, implican una disposición mental, cuya formación sólo se puede promover en espacios socialmente compartidos. Las actitudes se encuentran estrechamente ligadas con los sistemas de creencias y los valores; son, al mismo tiempo, un resultado de factores sociales, cognitivos y emocionales que van a determinar la conducta del estudiante como reflejo del contexto.

Mediante el ApS Transformador, es posible la construcción de actitudes conscientes y razonadas, mismas que han de ser analizadas durante los procesos de evaluación, no centrados en resultados numéricos, sino en el crecimiento de la persona y su capacidad de interactuar de una manera sana con su entorno. Es aquí donde reside la parte más importante de la aportación de la formación del individuo, pues resulta claro que los conocimientos evolucionan y pueden llegar a resultar obsoletos, pero las actitudes definen el comportamiento de la persona frente a contextos no académicos y a lo largo de toda su vida.

Como se infiere, la relación y el sentido que tiene el currículo con el ApST es que el segundo, al constituirse como un ente para la transformación social cuya pertinencia deriva de su aplicación como una respuesta desde la academia para atender una determinada demanda social, se configura el currículo como un elemento emancipador que libera al conocimiento para ponerlo al servicio de la sociedad. Por ello, la figura 7, establece el proceso de auto-co-transformador emancipador, en:



**Figura 7.** *Proceso de auto-co-transformación emancipador.*

Fuente: Sarraute, Lo Priore y Blanco (2009), adaptación Sarraute (2020).

#### 2.4. *Demanda social*

Como se ha mencionado reiteradamente, el ApST constituye una respuesta posible y pertinente ante la complejidad de las problemáticas actuales. En México, como en otros países, existen muchas carencias tanto materiales como inmateriales que determinan la baja calidad de vida de un alto porcentaje de la población.

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL:2021) señaló las carencias sociales que más se han agudizado en la población mexicana. Destaca entre éstas el rezago educativo, la falta de acceso a servicios de salud, la carencia de servicios de agua potable, drenaje y



electricidad, así como el hacinamiento y las malas condiciones de las viviendas. Analizar en la figura 8 la evolución de las carencias sociales, en:

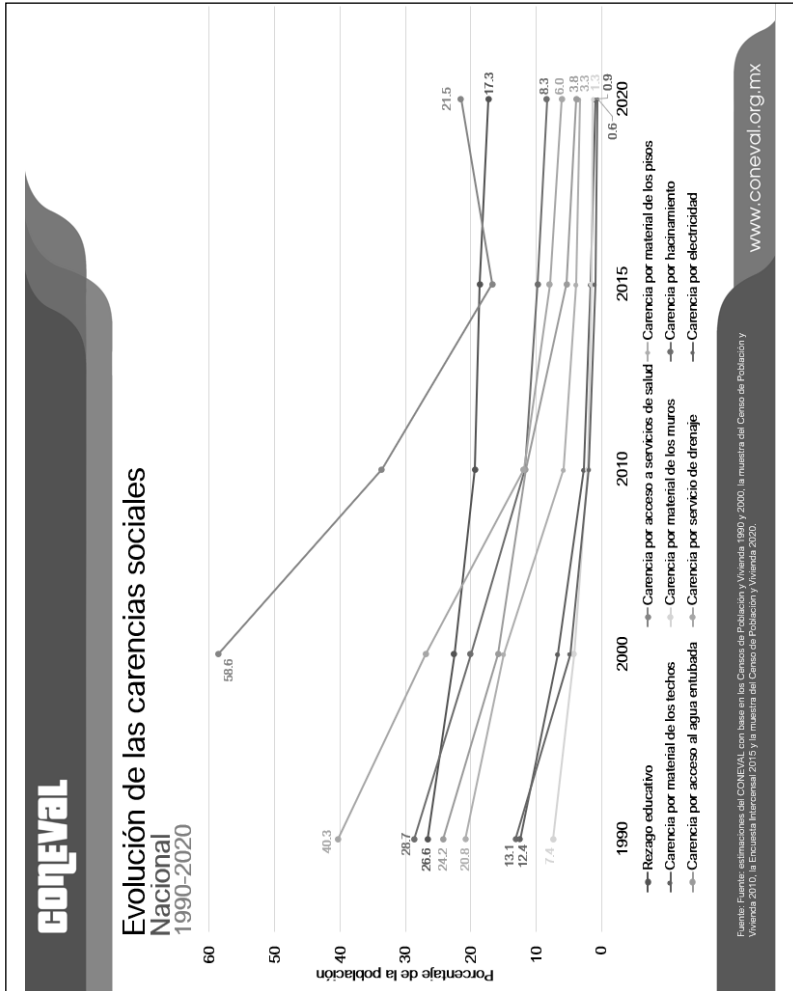


Figura 8. Evolución de las carencias sociales. Fuente: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Carencias-sociales-datos-censales.aspx>

Todas estas carencias atañen a la educación y tendrían que ser atendidas por las instancias gubernamentales, pero también marcan la pauta para constituir el eje de los proyectos e investigaciones académicas ante la necesidad de enfocar los esfuerzos de la sociedad para abatir las desigualdades.

De este modo, el ApST constituye una respuesta de la academia a las demandas sociales que requieren que todos los esfuerzos posibles se concentren para mejorar las condiciones de las comunidades. Su intención fundamental ha de ser disminuir las carencias en cuanto a condiciones, medios, bienes materiales o simbólicos, reconocidos como imprescindibles para satisfacer los contextos comunitarios.

Se reconoce con ello, que la responsabilidad por cuidar y vigilar las garantías sociales no es un tema exclusivo del orden jurídico, sino que también constituye un compromiso para la educación. La búsqueda por proteger los derechos de los sectores de la sociedad más vulnerados, bajo los preceptos de justicia social y bienestar, exige este posicionamiento ético político, consolidado a través de proyectos con ApS como una forma de acceder a un bien común y de garantizar la sana convivencia de los diversos sectores de la población.

Por otro lado, dado que el proyecto de aprendizaje-servicio transformador es una actividad consciente, supone una reflexión política liberadora, porque la superación de las necesidades sociales envuelve la posibilidad histórica de que la sociedad alcance la auténtica libertad o emancipación respecto de la alienación de sus necesidades. Esta alienación como estructura capitalista ha dejado de lado los principios de beneficio social y calidad de vida por un concepto mercantilista

de la sociedad; como contradiscurso, el ApST mira por una reivindicación de los derechos y del bienestar de las personas y de la sociedad priorizando a los grupos vulnerables.

La libertad es también ruptura con la dependencia de las necesidades como alienación, esto es, cuando la necesidad se impone sobre la autonomía porque la sociedad no controla la regulación de su satisfacción.

### *2.5. Proceso de auto-co-transformación emancipador*

La transformación como emancipación responde a la idea de que es necesario generar condiciones que permitan a la sociedad una libertad de crecimiento y toma de decisiones refutando las condiciones de poder generadas desde la dependencia de instituciones o figuras de mayor rango.

La transformación constituye el objetivo central del ApST, ya que busca que la educación logre permear de manera positiva en la sociedad; no se restringe a una mejora en la calidad de vida como resultado positivo de la intervención de estudiantes a través de un proyecto centrado en ApST (eso convertiría esta estrategia, en una pasiva fórmula asistencialista auspiciada desde la academia), contrario a ello, un proyecto adecuadamente diseñado implica que el ApS logre una transformación profunda en el entorno donde se desarrolla, incluyendo construcción de actitudes y cambios de paradigmas bajo el esquema de ciudadanía y de valores éticos. Por consecuencia, resulta imprescindible tener una mirada de doble sentido entre las aportaciones y beneficios del ApST, que

comprenden más que transformaciones en el estudiante y en el profesor -como representantes del ámbito académico-, sino también una huella en el entorno participativo.

La emancipación, como resultado de la transformación, constituye un logro de un aprendizaje significativo, la evolución de los paradigmas con los cuales son apreciados los fenómenos y permite valorar los trabajos realizados y sus repercusiones en el futuro.

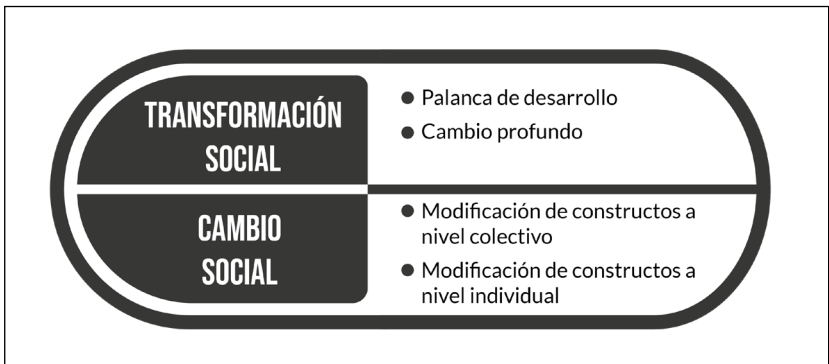
Valores anteriormente mencionados en este trabajo por su relación con el ApST, tales como el respeto, la empatía, la solidaridad, la integridad, la tolerancia, etc., son desarrollados tanto en los estudiantes como en los protagonistas de las problemáticas atendidas, es decir, trascienden de un esquema de formación académica a un fenómeno de transformación de la comunidad atendida, dado que se parte de un aprendizaje proveniente de una experiencia que, por un lado, posibilita la construcción de lazos entre las comunidades y las universidades y, al mismo tiempo, genera cambios que modifican la manera de entender y afrontar el mundo.

El concepto de emancipación está íntimamente ligado con los de autonomía y no dependencia, por lo que es comprensible que los cambios positivos del ApST promuevan dicha emancipación al proveer a las sociedades de herramientas para mejorar sus condiciones de vida. Este proceso es recurrente en el diseño, gestión y evaluación de los proyectos de ApST, útil para mirada más completa de la autonomía que se emerge y se sostiene en los comunitario.

## 2.6. Transformación social

La transformación social es un profundo proceso de desarrollo que involucra a todos los sectores de la comunidad y constituye un reflejo de los cambios estructurales de la misma. La raíz de la transformación social son los constructos que pueden impactar de manera positiva o negativa en la construcción de un tejido social.

Intervenciones como las realizadas a través del ApST pueden ser factores determinantes para el cambio social al modificar constructos, tanto a nivel individual como colectivo, y contribuir a la transformación social, cuya diferencia con el cambio social es su visión profunda y naturaleza como palanca de desarrollo. El mayor nivel de influencia entre el cambio y la transformación social se representa en la Figura 9:



**Figura 9.** Diferencia de nivel de influencia entre cambio y transformación social.

Fuente: Solano (2023).

La transformación social trastoca todos los ámbitos de la sociedad y proviene de transformaciones primarias, en las que tanto la cultura como la estructura social resultan determinantes.

Por un lado, está la cultura que trasciende a través de factores como los valores, las normas, las actividades o dinámicas sociales, las instituciones y los diferentes roles; y, por el otro, la estructura social que involucra las formas de organización social, las jerarquías creadas acorde a dicha organización y las estructuras de clase que detentan figuras de poder (Carrascal Cañizares *et al.* 2021).

La transformación social trastoca todos los ámbitos de la sociedad y proviene de transformaciones primarias, en las que tanto la cultura como la estructura social resultan determinantes, como se observa en la Figura 10.



**Figura 10.** *Ámbitos de estructuras primarias que dan lugar a la transformación social.* Fuente: Solano (2023).

Por un lado, está la cultura que trasciende a través de factores como los valores, las normas, las actividades o dinámicas sociales, las instituciones y los diferentes roles; y, por el otro, la estructura social que involucra las formas de organización social, las jerarquías creadas acorde a dicha organización y las estructuras de clase que detentan figuras de poder (Carrascal Cañizares *et al.* 2021).

De esta manera, el ApST es capaz de detonar inicialmente los cambios sociales que trascienden por su profundidad a un esquema de transformación social al permear en a) la cultura -con la modificación y nueva construcción de los valores señalados en este capítulo-, b) en las dinámicas sociales -con la propuesta de un nuevo repertorio de habilidades- y c) en las normas -exponiendo nuevas maneras de organización y conductas-.

Un rubro especialmente importante en el ámbito cultura es la dinámica social, donde la comunidad intervenida transcurre a través del ApST por distintas etapas en el proceso de transformación, mismas que se describen a continuación:

- a) La exploración: que involucra recolección de información y datos, la creación de nuevos conceptos y formas de explicar los diversos fenómenos.
- b) La interpretación que construye nuevas formas de significación a esa información: relevancia, sentidos y códigos.
- c) La sistematización: que implica el ordenamiento lógico mediante razonamientos para transformar en conocimiento lo que se está procesando.

d) La comunicación que transcurre por la presentación de los resultados, del conocimiento elaborado en el proceso, hasta la discusión y la aportación de los grupos involucrados en la transformación y sus articulaciones sociales.

Asimismo, el proceso de elaboración y gestión de un proyecto de ApST pasa por siete momentos, conductos hacia la transformación social:

1. **Raíz de realidades.** Donde la comunidad, apoyada de docentes y estudiantes, se hace consciente de su realidad bajo un esquema crítico.
2. **Diagnóstico participativo.** Donde, en conjunto, se establecen las condiciones del estado del arte del fenómeno en cuestión y se definen alcances y objetivos.
3. **Prospectiva y diseño.** Corresponde a una etapa propositiva que delinea las acciones e intenciones a seguir.
4. **Acción conjunta.** Paso en que las actividades se ejecutan, responde a la puesta en marcha del proyecto en sí.
5. **Valoración del proceso.** Etapa de evaluación que permite evaluar cuantitativa y cualitativamente los resultados.
6. **Reflexión y reorientación.** Etapa de crítica y análisis en retrospectiva donde se consideran posibles modificaciones al proceso y aprendizajes adquiridos.



- 7. Celebración.** Etapa que refleja un autorreconocimiento desde la comunidad y para la comunidad mediante el fortalecimiento del tejido social.

Esta secuencia queda representada en la Figura 11:



**Figura 11.** *Etapas de la transformación social, referidos a la gestión del ApS.*

Fuente: (Solano 2023, readaptado de Sarraute, 2020).

Finalmente, el cruce del ApS Transformador en la estructura social define modos de emancipación y autonomía al propiciar cuestionamientos sobre la estructura de poder y las

jerarquías sociales, anquilosadas más por una carga histórica que por un esquema de eficiencia y pertinencia en la sociedad. La emancipación como consecuencia positiva del ApS se encuentra importantemente ligada con la transformación social (descrita a profundidad en el apartado anterior).

### 2.7. *Raíz de realidades*

Raíz de realidad es un concepto al que se atribuye el conocimiento y la exploración profunda de la realidad de las personas en múltiples dimensiones, atiende más que necesidades inmediatas o detección de carencias, también construcciones, imaginarios, identidades culturales, perspectivas, expectativas y aspiraciones de los grupos humanos que no subyacen netamente a elementos de naturaleza material, sino a configuraciones de construcción de realidades.

Los proyectos de ApS transformador, desde el punto de vista de su ubicación en el proceso de transformación sociopolítica, se localizan entre su concordancia con las diferentes dimensiones sociales, y el diagnóstico de las necesidades y problemas sobre los cuales se debe incidir, estos dos elementos dotan de pertinencia y coherencia la intervención propuesta para proyectos ApS transformador y que estos, sean formulados, desarrollados y evaluados en conformidad con esos parámetros conjuntamente por los programas de formación universitaria, las instituciones gubernamentales y las organizaciones sociocomunitarias acompañantes.

Deberá ser una condición teórico-metodológica problematizadora imprescindible de los proyectos, junto a otras, considerar las causas de las necesidades y problemas sociales bajo la combinación o dinámica de las escalas geopolíticas.

## *2.8. Diagnóstico participativo*

El diagnóstico participativo es donde se recoge información (indicios, indicadores, pistas, datos) de la realidad delimitada por el interés transformador y por la problematización de la satisfacción de las necesidades (básicas, socioafectivas, de reconocimiento y de realización) en el entorno social dado.

Un diagnóstico, según Ander-Egg y Aguilar (1995), debe cumplir con los siguientes requisitos o funciones: 1) informar sobre los problemas o necesidades existentes; 2) responder al porqué de esos problemas intentando comprender sus causas y efectos; 3) identificar recursos y medios para actuar según el tipo de ayuda o atención necesaria; 4) determinar las prioridades de intervención de acuerdo a criterios sociales, culturales, científicos o técnicos; 5) establecer estrategias de acción; 6) dar cuenta de los factores que pueden aumentar la factibilidad de la intervención.

A continuación se presenta el desarrollo de los elementos para la construcción del diagnóstico basados en las propuestas de Ander-Egg y Aguilar (1995).

**1. Identificación de las necesidades, problemas, centros de interés y oportunidades de mejora:** Se pue-

den definir las necesidades humanas fundamentales como el conjunto de condiciones de carencia y privación claramente identificadas y de validez universal. Su satisfacción integral es esencial y se da mediante un proceso de interrelación que define la calidad de vida de los individuos y de los grupos sociales. También se utiliza el término cuando nos referimos a la existencia de satisfactores inadecuados o falsos. Existen componentes que impiden o propician la satisfacción de necesidades:

- a) Violadores o destructores
- b) Pseudosatisfactores
- c) Inhibidores
- d) Singulares (satisfacen una sola necesidad)
- e) Sinérgicos (ayudan y satisfacen simultáneamente otras necesidades)

**2. Identificación de los factores causales o determinantes, factores condicionantes y de riesgo:** Algunos aspectos básicos para la identificación son determinar:

A. Naturaleza del problema o necesidad. Esto es definir y describir lo más concreta y específicamente el problema o necesidad detallando la naturaleza de los mismos, analizando sus dimensiones (¿de qué se trata?, y ¿en qué consiste?).

B. Magnitud del problema o necesidad. Lo que determina el grado o extensión del problema señalando a cuantos afecta (absolutos o relativos), además de frecuencia y distribución.

C. Gravedad del problema o necesidad. Peligrosidad y nivel de gravedad en función de los efectos y consecuencias negativas y también en función del grado de reversibilidad que tiene y el momento o fase en que se encuentra (inicial, desarrollado o avanzado).

### **3. Pronóstico de la situación en el futuro mediato:**

Aquí interviene la identificación de los centros de interés, que se relaciona con lo que las personas ven o vislumbran como posible solución, es decir, desde la visión de los actores, al igual que las necesidades de cambio y oportunidades de mejora que se deben realizar en un análisis comparativo y potencial de la raíz de realidad, la demanda expresada y las posibilidades de abordaje, ¿qué datos e información necesitamos para el pronóstico de la situación?

- a) Cuáles son los problemas y necesidades más importantes.
- b) Qué otros problemas y necesidades se pueden apreciar (interno, externo y comparativo).
- c) Cuántas personas tienen ese problema y necesidad.
- d) Circunstancias, contextos y prácticas sociales causales.
- e) Posibles razones de acontecimientos, prácticas y actuaciones.
- f) Causas ambientales, políticas, económicas y culturales.

**4. Identificación de los recursos y medios de acción existentes y potenciales.**

**5. Determinación de prioridades en relación con necesidades y problemas:** Requiere la construcción de matrices de análisis para su discusión.

**6. Establecimiento de estrategias de acción para enfrentar los problemas.**

**7. Análisis de contingencias para el grado de viabilidad y factibilidad de la intervención.**

Cabe señalar que los siete aspectos para la construcción de un diagnóstico participativo se construyen justamente en colaboración con los sujetos implicados, su voz es fundamental en la configuración y no pueden quedar supeditados a una estrategia de intervención que se plantee desde lo que otros actores creen que debe suceder, sino desde la raíz de realidad sujeta al diagnóstico participativo. El diagnóstico debe incluir elementos como los siguientes:

- Creencias y valores individuales y colectivos.
- Tipos de comportamiento aceptables para la cultura.
- Líderes del grupo social y razones del liderazgo.
- Servicios de bienestar social disponibles (formales e institucionales).
- Forma en que se adoptan decisiones sobre los problemas grupales.
- Localización de los servicios disponibles y accesibilidad.
- Redes sociales existentes, redes de apoyo social, profesional, voluntariado.
- Ocupaciones.

- Niveles educativos de la comunidad.
- Calidad de las viviendas y condiciones económicas.
- Organizaciones, clubes, etc.
- Modo de compartir ideas, sentimientos, etc. (medios)

De esta forma, el diagnóstico participativo recupera, interpreta y analiza a la luz de teorías y conceptos que sean pertinentes tanto al conocimiento como a la formación de los estudiantes y a la comunidad en general con su colaboración activa. El procesamiento debe producir un conocimiento de la situación que dé pie a las acciones transformadoras.

### *2.9. Prospectiva y diseño*

Donde se gesta la ideación del proyecto de ApS Transformador y se concreta en la elaboración de la ficha técnica. La prospectiva y diseño del ApS parte del diagnóstico participativo, que previamente implicó identificación del tipo y cantidad de recursos existentes sobre ¿quién y de qué forma se puede abordar la situación planteada en la raíz de realidad?, así como de la determinación de prioridades que deben ser congruentes con los fines perseguidos, para ello, algunas preguntas orientadoras, según Ander-Egg y Aguilar (1995) son:

- ¿Cuál es el problema más grave?
- ¿Qué reportará las mayores ventajas en el futuro?
- ¿Qué necesidades y problemas pueden atenderse con los recursos disponibles?

- ¿Cuáles son los problemas que más preocupan a las personas?

Para el diseño del proyecto ApS Transformador, siguiendo a Ander-Egg y Aguilar (1995, s/p), permitirá la determinación “de prioridades debe dirigirse no sólo a seleccionar los problemas objeto de intervención (prioridades de acción), sino también a seleccionar aquellos problemas o necesidades requieren un mayor conocimiento de sus causas y soluciones”. Hay distintas formas para establecer prioridades por factores políticos, sociales, económicos, medioambientales y organizacionales.

Para determinar prioridades de actuación y diseño de estrategia es conveniente utilizar tres criterios:

1. Importancia del problema.
2. Capacidad del programa o intervención para solucionarlo.
3. Factibilidad del programa o intervención.

Estos criterios permitirán definir decisiones en el diseño de la estrategia de intervención para el mejor logro de los objetivos del ApS Transformador.

### *2.10. Acción conjunta*

El conocimiento adquirido en las fases anteriores concluye provisionalmente en unas líneas de acción en cuya rea-



lización participan tanto los estudiantes y docentes como el resto de las comunidades en sus formas organizativas instituidas. En ello la acción conjunta es la amalgama del proyecto, se posiciona como el componente articulador desde la raíz de la realidad, el diagnóstico participativo y el diseño de la intervención apuntalando a todos los participantes para ser protagonistas de la activación y logro de la estrategia ApS, fundamentada en la responsabilidad y los valores de cada persona, como se observó en puntos anteriores.

### *2.11. Valoración del proceso*

Espacio de socialización de los resultados, de los impactos y beneficios adquiridos durante el proceso de gestión de los proyectos de aprendizaje-servicio transformador, es un momento recursivo.

La evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio transformador debe realizarse con base en diferentes niveles del fenómeno social: económico, cultural, político, etc.

Hay que vencer la tendencia a que los proyectos sean estimados tan sólo por el cumplimiento estudiantil de requisitos formales o superficiales fijados para su evaluación académico-administrativa. Los proyectos han de ser evaluados principalmente por el saldo o acumulado positivo que dejan en las comunidades en los distintos planos y por el nivel de identificación e integración de los estudiantes con la solución de sus necesidades y problemas. (Ander-Egg y Aguilar, 1995, s/p.)

Para identificar estos factores y poder realizar la valoración del proceso Ander-Egg y Aguilar (1995), es preciso:

1. Identificar a los actores sociales interesados, implicados y afectados, directa o indirectamente, por las medidas a adoptar.
2. Definir, en lo posible, sus exigencias sociales, intereses y racionalidades.
3. Prevenir los conflictos que pudieran originar los intereses y exigencias contrapuestos.
4. Tratar de prever la conducta de dichos actores y en particular de aquéllos que -previsiblemente- puedan influir de manera negativa en la intervención que se va a realizar (identificar las fuerzas, estimarlas y analizar las confluencias entre ellas).
5. Decidir qué proyectos y actividades específicas conviene hacer coyunturalmente para implementar con éxito la estrategia ApS Transformador.
6. Establecer sobre bases realistas un plan de contingencias o de actuación sobre situaciones de riesgo que incluya ciertas medidas:
  - Preventivas: que conviene aplicar permanentemente, dado que reducirán las posibilidades de existencia de riesgos.
  - Cautelares: aplicables desde el momento en que aparezcan señales de alarma.
  - Reactivas: que se emplearán cuando se produzca el hecho contingente negativo o la situación de riesgo o amenaza.

### *2.12. Reflexión y reorientación*

Se ha de evitar la fragmentación de los elementos constitutivos del fenómeno social, porque ello distorsiona la visión de complejidad y la comprensión crítica de dicho fenómeno, causando un sesgo en la determinación de los elementos que permitirán la configuración integral del proyecto ApS transformador. Es pertinente, por tanto, considerar un proceso de recursividad y de comunicación entre todos los participantes del proyecto ApS que involucra su conducción con los valores de responsabilidad, compromiso, asertividad, transparencia en la actuación, flexibilidad, empatía, tolerancia, entre otros valores que se asumen en todas las etapas para el logro de la intervención ApS.

### *2.13. Celebración*

Es el encuentro donde se festejan los logros generados por el proyecto de aprendizaje-servicio transformador y se reconoce la labor de cada integrante del equipo que participó.

Esta etapa resulta significativa porque se convierte en el motor de impulso para la reactuación en el ApS, el reconocimiento al trabajo colaborativo, el intercambio y la celebración se convierten en estructuras de motivación para incentivar nuevamente la participación de los actores, la institución y profesores, así como de los espectadores frente a las posibilidades e implicaciones de la puesta en marcha del ApS Transformador.

Por último, el proceso metodológico dado en el ApST se vincula con el curriculum universitario, por ende las estrategias de aprendizaje y evaluación de las asignaturas, prácticas profesionales, servicio social, movilidad académica, procesos de investigación, entre otros, se articulan para la obtención de una acción retributiva académica para los/las estudiantes.

# CAPÍTULO III.

Estudios de casos proyecto de  
aprendizaje-servicio transformador

### Capítulo III.

#### *Estudios de casos proyecto de aprendizaje-servicio transformador*

Los estudios de casos en proyectos de aprendizaje-servicio transformador constituyen herramientas educativas que combinan la adquisición de conocimientos y habilidades con la participación activa y el compromiso social. Estos proyectos se basan en situaciones reales y concretas que permiten a los estudiantes explorar y comprender a fondo problemas y desafíos que afectan a sus comunidades y entornos cercanos. En los estudios de caso de ApS transformador, los estudiantes se sumergen en un contexto específico y trabajan en colaboración con actores relevantes como universidades públicas e instituciones educativas, donde no sólo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan habilidades prácticas y aprenden a aplicar lo que han aprendido en beneficio de la sociedad.

La importancia de realizar proyectos de ApS transformador radica en que los participantes pueden desarrollar una comprensión profunda de las complejidades del problema en cuestión y cultivar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo y liderazgo. Además, fomenta el desarrollo de empatía y conciencia social, ya que los estudiantes investigan, analizan y proponen estrategias y acciones concretas para abordar el problema identificado, en conjunto con los beneficiarios, docentes y actores involucrados, quienes se comprometen activamente en su resolución.

Los estudios de caso que se presentan son una valiosa oportunidad para que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio y contribuyan positivamente a su comunidad. Por medio de esta metodología adquieren conocimientos y habilidades fundamentales, también, experimentan el poder transformador del aprendizaje comprometido con el servicio a los demás.

Particularmente, para este capítulo se sistematizó información de 31 proyectos de ApST en comunidades de Perú, Puerto Rico y México, en las cuales se sumaron 657 estudiantes y 33 docentes de la Universidad Nacional Mayor de San Marco, Perú (7 facultades- 20 proyectos), la Universidad Nacional Autónoma de México (9 facultades - 3 proyectos), EDP University (1 recinto- 4 proyectos), Universidad de Cuautitlán Izcalli (1 sede- 4 proyectos), PALECH Internacional quién dirigió el estudio y la Cátedra UNESCO “Universidad e Investigación Regional” quién avaló la investigación.

### *3.1. Camino metodológico utilizado para los estudios de caso*

Estos trabajos de investigación se ubicaron en el paradigma sociocrítico que se fundamenta en la relación dialéctica entre las categorías de teoría-práctica, justicia-igualdad, cambio-transformación y pertinencia-realidad. Asimismo, Sarraute(2017: 40) ayudó a “evidenciar, desde las voces de los informantes clave, los valores, ideología y contradicciones que han caracterizado la gestión de los proyectos de ApS transformador desde el contexto sociocultural e histórico de cada país”.

Por otro lado, Sarraute (2017, p. 40-41) expresa que:

[...] la naturaleza del camino metodológico implica un abordaje del mundo subjetivo, conforme a esto se utilizó la descripción detallada de los hechos mediante las entrevistas a los informantes clave de forma rigurosa, sistemática y crítica, pero también se incorporaron los hallazgos no previstos de emociones, calificaciones, valoraciones y significaciones que emergieron del proceso de categorización abarcando, así, el proceso del ApS transformador. (Sarraute, 2017, p. 40-41)

En esta perspectiva habla la voz de la gente, de los que se entrevistaron. “De esta manera, consideramos la importancia de la conciencia y las significaciones de los actores implicados en el fenómeno de estudio desde una visión interactiva, reflexiva e interpretativa para poder comprender la perspectiva social de las personas” (Rubiano, 2013, s/p).

Se utilizaron las técnicas de grupo focal para los diagnósticos comunitarios, la encuesta para la valoración de conocimiento del ApS transformador y el diario de campo para la sistematización de la experiencia de la gestión de los proyectos con el fin de ampliar la mirada y la participación de los informantes clave.

Cabe destacar que la implicación del investigador y su interrelación con el objeto de investigación resulta primordial, es decir, su proximidad y contacto funden el objeto y el sujeto de conocimiento. Las técnicas e instrumentos como la entrevista a profundidad, la encuesta, la observación participante y el diario de campo son estrategias apropiadas para el proceso investigativo.

El acceso al conocimiento mediante el paradigma socio-crítico en esta investigación deriva de la posibilidad de trans-



formar el sentido de las cosas, por medio de la deriva dialéctica que va de la afirmación-negación-negación de la negación hasta llegar a la síntesis de las contradicciones internas del ApS transformador. Al respecto, Flecha (1997) advierte:

Los discursos críticos pasan por un momento de gran desorientación que lleva incluso a convertir en moda la falta de ideas claras y el eclecticismo, disfrazándolo de espíritu abierto, y a rechazar la defensa convertida e ilusionada de ideas igualitarias, acusándolas de dogmatismo. (Flecha, 1997, p.29)

En este sentido, se comprende que el proceso de investigación generado fue de naturaleza crítica, porque busca comprender la realidad desde la transformación de la sociedad, busca refutar lo dado e indagar las contradicciones “la crítica procede así desenmascarando ilusiones y apariencias” (Leyva y Sampaio, 2012, p.322). El sujeto se convierte en el ente principal de su vida individual y colectiva, buscando la equidad, igualdad y justicia social.

En el marco de este paradigma sociocrítico se asumió como método el análisis de contenido (AC) que, para Bardin (1999, p.7), “es un conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a lo que él denomina discursos (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. Es un modelo de hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia”.

Para Sarraute (2017, p.43), “el análisis de contenido se mueve entre dos extremos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad”. Según López (2002, p.173), el análisis de contenido “disculpa y acredita en el Investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo

potencial inédito, lo «no dicho», encerrado en todo mensaje”. Paraphraseando a Bardin (1999), “el análisis de contenido tiene varias formas y funciones por descubrir y resolver problemas”. Además, contribuyó para esta investigación porque se pudo prolongar el tiempo de latencia entre las intuiciones de inicio de las investigadoras con las interpretaciones realizadas. López (2002) señala: “Los procedimientos de análisis de contenido obligan a fijar un tiempo entre el estímulo-mensaje y la reacción” (p.173).

El análisis de contenido busca incluir la interpretación realizada desde las descripciones de las voces de los informantes claves. En ese sentido, Bardin (1999, p.23) aporta: “No existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base, a veces difícilmente traspasables, el análisis de contenido adecuado al campo y al objetivo perseguidos”. Su procesamiento fue:

- a) triangulación, consistente en emplear más de una técnica de generación de la información (entrevistas o diarios de campo), usar más de un informante y comparar sus respuestas;
- b) la participación de varios codificadores (investigadoras) para contrastar hallazgos;
- c) grabar las entrevistas para conservar la información fidedigna e
- d) incluir citas textuales para apoyar las inferencias descritas (Gehart, Ratliff y Lyle, 2000; Taylor y Bogdan, 1992). Para el manejo de la información se utilizó una herramienta informática de análisis cualitativo (QDA Miner Lite).

Además, se utilizó el SPSS para el procesamiento de las encuestas inicial y final aplicadas a estudiantes, docentes-líderes de proyectos y comunidades.

Finalmente, las unidades de referencia analítica fueron los textos de la transcripción de la grabación de las entrevistas y diarios de campo. La rigurosidad científica de una investigación inscrita en un paradigma sociocrítico viene dada por la rigurosidad en la recolección de los datos, en el análisis e interpretación y en los criterios de excelencia. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) los criterios que legitiman el saber emergente son dependencia, credibilidad, transferencia y confirmabilidad.

Para lograr el criterio de dependencia, llamado también confiabilidad cualitativa, hay ciertas condiciones:

1. La literatura plantea que es necesario excluir las posturas del o la investigadora que puedan implicar la congruencia y sistematización de la interpretación de los datos sin contar con alguna evidencia suficiente que fundamente su opinión. Sin embargo, ya se había advertido que desde este paradigma la subjetividad es parte de la naturaleza del estudio y se debe tener conciencia triangular con otros puntos de vista, separar lo observable de la opinión, criterio que permite relativizar más que “evitar”.
2. No establecer conclusiones antes de que los resultados sean analizados.
3. Considerar todos los datos. Así el criterio de dependencia garantiza que las investigaciones no sean ame-

nazadas por los “sesgos” que el investigador podría introducir durante su trabajo de campo, el análisis de los datos, al igual que durante la sistematización. No obstante, este planteamiento no es absoluto, toda realidad es una interpretación.

Para alcanzar el criterio de credibilidad, llamada también validez interna cualitativa, Sarraute (2017, p. 51):

el investigador debe asegurarse de que ha captado el significado completo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema, para lograr este criterio debe existir: a) corroboración estructural: con la cual varias partes de los datos establecen un soporte conceptual mutuo, se establecen conexiones o vínculos, y b) adecuación referencial: cuando la investigación proporciona al investigador la habilidad para visualizar características que se refieren a los datos.

Ahora, con respecto al criterio de transferencia o criterio de validez externa cualitativa o aplicabilidad de resultados Sarraute (2017, p. 51):

el investigador/a debe describir con amplitud y precisión el ambiente para que la esencia de los resultados puedan aplicarse en otros contextos. Esto no es lo mismo que generalizar los resultados a una población más amplia, pues no existen dos contextos iguales, pero sí se puede contribuir al conocimiento de un fenómeno y establecer algunas pautas para futuros estudios.

Por último, el criterio de confirmabilidad, parafraseando a Sarraute (2017), se logra cuando el/la investigador/a dismi-

nuye con argumentos los “sesgos” del estudio, sin dejar de considerar que ninguna investigación cualitativa es neutra. Se valoran los datos, la triangulación, las diferentes voces de los participantes y del propio investigador/a (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### *3.2. El aprendizaje-servicio transformador en momentos de pandemia. Casos: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

El mundo ha sufrido cambios por la pandemia del COVID-19, lo que incluye los sistemas económicos, políticos, sociales, ecológicos, pero especialmente los educativos porque han enfrentado importantes retos y desafíos; ello ha propiciado la ruptura de la educación con las realidades socioculturales, geográficas e históricas de nuestros pueblos. Asimismo, la pandemia ha acentuado la problemática que ya venía siendo una gran meta a resolver por la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el número cuatro, es decir, garantizar el derecho a una educación con calidad para todos y todas como la “clave para salir de la pobreza”; pero lamentablemente hoy los más excluidos son los más pobres.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021), por la fuerte recesión económica causada por la pandemia, “se registró una caída del PIB de 7,7 %, se estima que en 2020 la tasa de pobreza extrema se situó en 12,5 %, mientras la tasa de pobreza alcanzó el 33,7 % de

la población”. Por esa razón, la cantidad de personas pobres “ascendió a 209 millones a finales de 2020, 22 millones de personas más que el año anterior” y de ese total, “78 millones de personas se encuentran en situación de pobreza extrema, 8 millones más que en 2019”.

En el marco de la educación, la CEPAL (2020) mencionó que cerraron escuelas en “190 países como medida sanitaria para disminuir o evitar la propagación del virus e impactos en la población”. Asimismo, UNESCO (2020) comunica que “1200 millones de estudiantes en todos los niveles de la educación habían dejado de recibir actividades presenciales por estos cierres físicos, 160 millones de esos estudiantes estaban ubicados en Latinoamérica y el Caribe”. El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Microsoft (2020) “sostienen que al menos 77 millones de personas que viven en 24 países en territorios rurales de América Latina y el Caribe carecen de conectividad con estándares mínimos de calidad, al igual que un 29 % de la población urbana”.

Adicionalmente, debemos sumarle los desafíos que ya enfrentaba la educación antes de la pandemia:

- a) La colonización del conocimiento, es decir, la instrumentalización del saber que convierte el imaginario educativo en un estudio de mercado, ya que las evaluaciones y reformas son aplicadas con criterios de costo-beneficio para reducir el costo financiero de la formación del individuo. Desplaza el proyecto pedagógico de los países

y les da prioridad a las necesidades empresariales de las grandes corporaciones y de quienes financian la educación. En ese sentido, el hecho educativo se ha diseñado desde las corporaciones, quienes se han apropiado del lenguaje técnico taylorista y toyotista promovido por la banca multilateral y acogido por las tecnocracias políticas de los ministerios, tríada que a nombre de lo técnico no acepta discusión sobre las políticas y reduce la deliberación a anotaciones puntuales en lo legislativo.

b) La evaluación estandarizada del hecho educativo, que desdibuja la educación de sus realidades en virtud de encuadrarse en lo establecido por los rankings mundiales de medición de las instituciones internacionales.

c) Las reformas curriculares, en las que se pierde la construcción de ciudadanía y el conocimiento se reduce a estándares y competencias.

d) La disminución de las habilidades sociales y de la capacidad afectiva, consecuencia de fenómenos como el desplazamiento de las conversaciones cara a cara por las interacciones en línea, hecho cada vez más notorio a medida que avanza la Cuarta Revolución Industrial. Así pues, existe el temor de que una generación entera de jóvenes consumidos por las redes sociales tenga dificultades al escuchar, establecer contacto visual o leer el lenguaje corporal (Schwab, 2017, p.130).

Luego, durante la pandemia, y sólo para quien contó con el beneficio de conectividad y equipos para la gestión educativa en las modalidades virtual y en línea, el distanciamiento social hizo que las relaciones pedagógicas y emocionales se debilitaron aún más debido a las medidas de prevención sanitarias.

Las posturas sobre el empobrecimiento de las habilidades básicas están avaladas por diversos estudios, entre ellos, uno de Sara Konrath, Edward O'Brien y Courtney Hsing (2010) de la Universidad de Michigan, donde mencionan “que ha caído el 40 % de la empatía de los jóvenes por el uso de tecnología”... “del mismo modo, existe una gran preocupación, ya que el encuentro de interlocutores es condición indispensable para que la persona pueda transformar la cultura y la sociedad, un individuo aislado no podría hacerlo; sólo mediante la interacción con los otros es posible lograrlo”.

Ahora bien, la universidad latinoamericana no se escapó de esta situación de desigualdad, de brechas estructurales, de desvinculación, de incertidumbre y de crispación políticas; CEPAL (2021) señala: “No cabe duda de que los costos de la desigualdad se han vuelto insostenibles en nuestra región y es necesario reconstruirla con sostenibilidad, apuntando a la creación de un verdadero Estado de bienestar” (p.13). Por ello, la universidad juega un papel muy importante, ya que desde ésta se pueden impulsar el encuentro social, los vínculos comunitarios y la transformación de la sociedad. Lamentablemente, esta función sustantiva se ha visto afectada por la cultura universitaria que se centra principalmente en el “quehacer docente”, en lo disciplinar, y no en la construcción de ciudadanía, lo que continúa acentuándose por la no presencialidad en las comunidades.



Es así que las organizaciones que gestionan actividades comunitarias, especialmente en las universidades que venían desarrollando ApS en Europa y América, buscaron promover y potenciar la función de responsabilidad social desde la metodología de ApS, como una vía para garantizar la pertinencia social, la emancipación, concientización, criticidad, empatía, respeto a la diversidad, aprendizajes significativos y justicia social; en el año 2020, publicaron *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19* (Guía práctica sobre e-Service-Learning en respuesta al COVID-19) con el fin de dar respuesta a la nueva realidad social y diversificar las modalidades de atención comunitarias.

El Pacto de América Latina por la Educación con Calidad Humana (PALECH) promovió acciones para continuar con las actividades comunitarias en esta situación de pandemia reconfigurando la gestión de proyectos de ApS transformador con las modalidades virtuales, en línea e híbridas en instituciones universitarias, especialmente en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), ubicada en Perú, y en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marco en Perú, se desarrollaron 20 proyectos de ApST en 7 de sus facultades como los son: Educación, Psicología, Medicina Humana, Medicina Veterinaria, Ciencias Administrativas, Ciencias Sociales y Derecho y Ciencia Política en 21 comunidades con la participación de 336 estudiantes y 16 docentes.

En la Universidad Nacional Autónoma de México, se diseñaron y ejecutaron 3 proyectos de ApST en vinculación con 148 estudiantes y 7 docentes de 9 de sus facultades, como:

FES Aragón, FES Acatlán, FES Cuautitlán, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Arquitectura, Economía, Psicología, Ciencia, Políticas y Sociales y Escuela de Trabajo Social que tuvieron alcance en 6 comunidades.

Por otro lado, los dilemas y miradas contradictorias que ha traído la pandemia en las actividades de responsabilidad social, fundamentalmente al ApS transformador, gestan las interrogantes siguientes:

- ¿Se cumple el objetivo del ApS transformador cuando se gestiona bajo la modalidad en línea?
- ¿El ApS transformador en línea promueve el bienestar físico y emocional en quienes participan en los proyectos?
- ¿El ApS transformador en línea promueve ambientes sanos para el aprendizaje y sustentabilidad?

Por esa razón, el objetivo principal del estudio se ha centrado en valorar críticamente la gestión bajo la modalidad en línea del ApS transformador en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú.

En las aproximaciones de los resultados, se presentan las experiencias, impactos y beneficios vividos por los 484 estudiantes en proyectos bajo la modalidad en línea en momentos de COVID-19 desde el mes de mayo de 2020 hasta marzo de 2021 de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en consonancia con la formación, orientación y asesoría del Pacto de América Latina por la Educación con Calidad Humana.

En este estudio preliminar se valoraron 23 proyectos que se aplicaron en 27 comunidades de México y Perú, bajo la dirección, orientación y acompañamiento de 23 docentes-líderes académicos de la universidad. Los proyectos principalmente estaban orientados en las áreas de la salud, educación y ciencias sociales, se presentan en la tabla 4, a continuación:

**Tabla 4. Proyecto de ApS Transformador (Universidades Públicas)**

No.	Nombre del proyecto de ApS transformador
1	Programa fisioterapéutico para mejorar la capacidad física en pacientes con secuelas respiratorias COVID-19
2	Orientación para la prevención y control del COVID-19 en estudiantes de secundaria en un colegio de Lima 2020
3	Percepción del estrés en niños del Centro de Educación Básica Especial (C.E.B.E) N.º 13 “Jesús Amigo” debido al aislamiento social durante la pandemia por COVID-19
4	Formación del club donante voluntario en el Hospital Nacional Docente Madre Niño “San Bartolomé”

## EL APRENDIZAJE-SERVICIO TRANSFORMADOR

Pertinencia Social de la Universidad

.....

<b>No.</b>	<b>Nombre del proyecto de ApS transformador</b>
5	Intervención educativa del manejo de resultados de SARS-CoV-2 en el distrito de San Juan de Lurigancho
6	ALLIN MACHURUMA: Proyecto de estimulación cognitiva en adultos mayores en Centro de Adulto Mayor
7	Tiempo libre, tiempo sano; RADIOEDUCANDO: Efectividad de un proyecto educativo en el nivel de conocimiento sobre procedimientos radiológicos rutinarios en adultos de 18 a 65 años del Instituto de Imágenes Médicas
8	Programa de fisioterapia respiratoria para personal asistencial mayores de 40 años del Hospital Nacional Hipólito UNANUE
9	Zoom.ba, ponle movimiento a tu salud
10	Programa multitemático de sensibilización: Compromiso de la radiología en la salud de la población peruana
11	Cuerpo sano, mente sana (Nivel de actividad física en los estudiantes de quinto año de la escuela profesional de Tecnología Médica de la UNMSM)
12	Intervención educativa virtual en el nivel de conocimiento sobre bioseguridad en el hogar en situación de COVID-19 de estudiantes de educación secundaria 2020

No.	Nombre del proyecto de ApS transformador
13	Nivel de conocimiento de la protección radiológica en estudiantes del Centro Preuniversitario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
14	Impactando Vidas Perú; Sistema Braille. Aprendamos para una Sociedad más Justa e Inclusiva
15	Arte Infantil para docentes de Educación Primaria de las zonas rurales de Ayacucho y Barranca
16	Valores para todos en la Educación Primaria, con estrategias Aprenderemos todos juntos
17	Viviendo el arte y conociendo estrategias. ¡Soy feliz docente de Educación Inicial de la zona rural de Barranca!
18	Manos a la obra: imagino, creo y aprendo junto contigo
19	Crea, innova y exprésate con el Arte
20	Sensibilización sobre la importancia de la ecografía obstétrica en el control prenatal
21	Programa de equidad de género y grupos vulnerables
22	Pumatic
23	PALEARN

Fuente: Elaboración propia desde fuentes documentales de las fichas técnicas de los Proyectos de ApS Transformador de la UNAM y UNMSM (2021)

De la valoración de los diarios de campos, entrevistas y encuestas, se generó esta red emergente categorial como una primera aproximación a los resultados de la experiencia de ApS transformador. Lo cual se observa en la tabla 5, en:

**Tabla 5. Red Emergente Categorial (primeras aproximaciones)**

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>
1. Objetivos pedagógicos universitarios	1.1. Currículum universitario 1.2. Aprendizajes aplicados 1.3. Profesionalización
2. Bienestar físico y emocional	2.1. Emociones 2.2. Autorreflexión 2.3. Conciencia de sí
3. Promoción de ambientes facilitadores del aprendizaje y la sustentabilidad	3.1. Relación líder académico-estudiantes 3.2. Relación estudiantes-comunidad 3.3. Condiciones del aprendizaje 3.4. Desarrollo sustentable

Fuente: Sarraute (2021).

*3.2.1. Aprendizaje-servicio transformador en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos universitarios*

El aprendizaje-servicio transformador promueve el cumplimiento de los objetivos pedagógicos universitarios; el 93 %

de los estudiantes expresaron que “aplicaron los aprendizajes de sus carreras”, lo que se convierte en un vehículo para la pertinencia educativa con la realidad social. En ese sentido, la internalización de la libertad y autonomía, que surge como resultado de procesos objetivos que se derivan de la autoevaluación, la reflexión, la metacognición, la conciencia, las prácticas y el conocimiento práctico tanto de los estudiantes y docentes.

Además, impulsa la aplicación de los aprendizajes universitarios desde el vínculo curricular con la realidad. El 95 % de los estudiantes dicen que les ha ayudado a conectar los conocimientos teóricos adquiridos durante su educación universitaria con la aplicación práctica en su campo profesional. El 85 % expresan que el ApS les ayudó a aprender o consolidar contenidos curriculares y el 82 %, que ha tenido relevancia para su futuro ejercicio profesional. Se concretan en la figura 12:



**Figura 12.** *Cumplimiento de los objetivos pedagógicos universitarios.*

En ese sentido, se puede resumir que el ApS transformador:

- Facilita el logro de las metas educativas.
- Relación entre el currículo universitario y el contexto social.
- Fomenta el desarrollo integral del estudiante.
- Estimula la aplicación de conocimientos y habilidades en contextos comunitarios.
- Contribuye a la comprensión y aprecio de la profesión.
- Establece un vínculo entre la teoría y la práctica.
- Promueve los procesos de investigación social.
- Consolidar los contenidos curriculares.

De acuerdo con las voces de los estudiantes:

*E45: Han sido gratificantes los resultados finales de las capacitaciones, los docentes estaban muy agradecidos y demostraban haber alcanzado los objetivos que teníamos planteados previamente. Aunque la comunicación fue un reto, considero que en general el ApS me ha ayudado en el desarrollo de la asignatura y también en mi formación profesional para ser un agente activo que contribuye con su sociedad.*

*E44: Me he sentido más vinculada con mi carrera y considero que la relación con los docentes ha ido creciendo y mejorando desde el momento en que fuimos capaces de implicar el servicio con las realidades y experiencias personales de la comunidad.*

*E36: He aprendido mucho, sobre interacción, sobre creatividad y la búsqueda de soluciones alternativas y veloces que beneficien a la comu-*



- nidad. Estoy contenta porque he aprendido a dirigirme a otros con mayor sutileza y asertividad.*
- E123: Fue muy satisfactorio este taller. Ambas partes hemos podido ganar nuevos aprendizajes. Tener a cargo docentes ya titulados me hizo ver la realidad de mi carrera y qué tan fuerte es el sentir de la vocación aun sin tener el apoyo, sólo que deseas lo mejor para tus alumnos y te arriesgas a tomar talleres para innovar.*
- E202: Aplicar los conocimientos en la fisioterapia para mejorar la condición de salud de los pacientes que padecieron COVID-19 me hizo reflexionar lo importante que es mi profesión y el beneficio para el otro.*
- E198: Ayudar a los adultos mayores desde los conocimientos de mi carrera me hizo sentir útil y valorada.*
- E6: He trabajado en equipo con los compañeros, he desarrollado habilidades para dirigir o liderar, he podido aprender cosas nuevas de las reflexiones de los docentes sobre sus trabajos.*
- E111: Con el proyecto, pude aplicar conocimiento de mi carrera para mejorar la calidad de vida de los pacientes con secuelas respiratorias por el COVID-19.*
- E35: El aspecto positivo es poder relacionarnos entre docentes con experiencia y con una realidad algo distinta que permite la interacción e intercambio de diversas ideas. Nos enseñan a organizarnos y a realizar trabajos colaborativos y cooperativos.*
- E48: La realización de los talleres ha salido de acuerdo a la programación previa que hemos realizado y ha apuntado al aprendizaje de las técnicas como herramienta pedagógica. La comunicación y la participación de los docentes ha sido buena, teniendo en cuenta los problemas que se podrían presentar.*

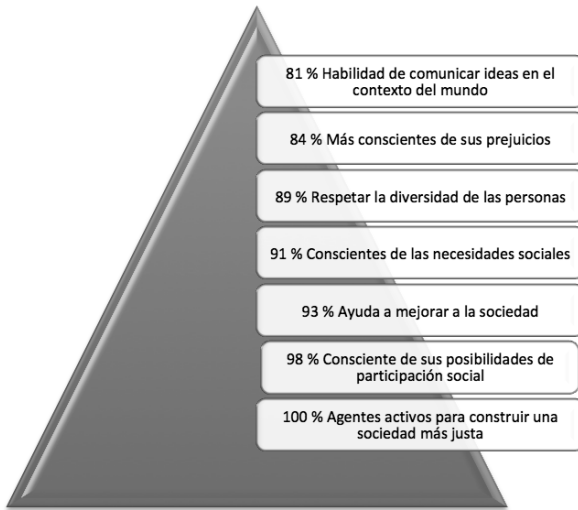
- E04: A pesar de la falta de conexión y dispositivos no adecuados, logramos comunicarnos con los docentes por otros medios como WhatsApp o Gmail, y no sólo por Meet, gracias a las ganas de los docentes de querer estar en el proyecto. La experiencia fue positiva porque muchos docentes han cambiado los conceptos que tenían de los valores, y otros los han fortalecido, sé que servirá mucho para que se lo puedan explicar mejor a sus estudiantes.*
- E26: La profesora y las alumnas están organizando todas las sesiones. Los docentes están obteniendo aprendizajes significativos, los docentes participan en las sesiones con sus opiniones, los productos que realizan los docentes cumplen nuestras expectativas y las alumnas dirigen la sesión de la manera más satisfactoria. Hemos logrado que los docentes aprendan otros recursos para fomentar los valores en los niños, que es el objetivo de este taller. Además, hemos podido compartir nuestros conocimientos aprendidos a lo largo de este proyecto.*
- E177: En el acompañamiento de la didáctica del arte me he sentido en confianza, la participación de las maestras, su entusiasmo y sus reflexiones me han enseñado mucho, aunque siento haber faltado en una fecha porque actualmente vivo en la selva y tengo dificultades por el Internet y la luz.*
- E168: El ApS hizo posible poner en práctica mi profesión, aunque las activaciones físicas fueran en línea.*

### 3.2.2. Bienestar físico y emocional

El bienestar físico y emocional, según Sarraute (2021:249) “constituye el momento en el que se crean, re-crean, significan, re-significan los distintos saberes, el encuentro e interacción del escenario social, los filtros afectivos personales, el escenario comunitario con sus respectivas intencionalidades y acciones”. En ese sentido, el 98 % de los estudiantes mencionan que el ApS transformador los hizo sentir “felices” y “valorados” por los “aprendizajes y servicios logrados”, por el “fomento del trabajo en equipo”, por la “esperanza de un cambio”, por “sentirse útiles” y por “ayudar a otros”.

Por otro lado, el 95 % dicen que el ApS transformador “ha sido muy positivo para ellos”, se sienten más sensibles, empáticos, comunicativos, saben expresar mejor sus sentimientos, ser más reflexivos, ser inclusivos, trabajar en equipo, valorar la diversidad y ser más conscientes.

En el estudio que desarrolló Sarraute (2021), se tomaron los datos siguientes: el 81 % mencionan que el ApS transformador les ayudó a mejorar su habilidad de comunicar ideas en el contexto del mundo, un 84 % que les hizo estar más conscientes de sus prejuicios y el 89 % que les hizo respetar la diversidad de las personas con quienes vivieron el proyecto. El 91% expresó que se hicieron más conscientes de las necesidades sociales. El 93 % dicen que con su proyecto de ApS transformador pudieron ayudar a mejorar a la sociedad. El 98 % mencionan estar más consciente de sus posibilidades de participación social y el 100 % que, como profesional, pueden ser un agente activo para construir una sociedad más justa. Se muestran en la figura 13:



**Figura 13.** *Bienestar físico y emocional.*

Asimismo, en el estudio de Sarraute (2021), considera que los estudiantes expresaron que a través del ApS transformador mejoraron sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionados con los siguientes aspectos:

- Justicia social,
- Inclusión social,
- Valorar y respetar la diversidad,
- Comprender y reconocer a las personas con discapacidad y de género diverso,
- Compromiso social,
- Conciencia de la utilidad de los aprendizajes adquiridos en la universidad y
- La cosmovisión e interculturalidad.

En ese sentido, se sustenta desde las voces de los estudiantes:

- E1: Me sentí feliz porque los conocimientos y adaptaciones realizadas han servido para que los docentes a quienes hemos dado los talleres se motiven a enseñar arte a sus alumnos, aun en la modalidad virtual.*
- E38: Por la esperanza que sentí cuando vi que las personas se comprometían y accionaron en la donación de sangre.*
- E57: Disfruté y aprendí mucho de las personas con quienes hacíamos actividades deportivas y recreativas por Zoom.*
- E21: Me siento contenta por los aprendizajes logrados.*
- E81: Estaba muy emocionada de poder comenzar con este ApS transformador, me gusta poder ser parte de un cambio o una contribución a nuestra comunidad.*
- E6: Ha tenido un impacto positivo, hemos tenido una muy buena respuesta por parte de los docentes en el taller.*
- E173: Promover la prevención de los peligros a la salud desde la formación de los riesgos radiológicos hizo que me sintiera con esperanza y positivo de lo que le puedo entregar a la gente.*
- E193: Fomentó el trabajo en equipo, la colaboración y solidaridad con el o la compañera, sobre todo cuando alguien tenía dificultades de conexión. Permitted compartir experiencias entre distintas culturas (costa y sierra), resaltando lo mejor de cada uno.*
- E209: Ver cómo la gente estaba interesada en aprender braille hizo que me conmoviera, me llena de alegría que se preocupen por las personas con discapacidad visual.*
- E48: Se ha producido un impacto positivo gracias a la colaboración de los docentes en los talleres y la organización que venimos realizando en*

*nuestro grupo para la ejecución de los talleres, que ha mejorado por la continua comunicación.*

*E151: Poder estar unidas complementándonos es un aspecto positivo que quiero resaltar. Con mis compañeras formamos un grupo increíble; como lo comenté en líneas anteriores, sabemos afrontar los retos que se nos presenta y si sucede algún inconveniente lo solucionamos con el diálogo.*

*E177: Si bien hay muchas dificultades, ya sea por la conectividad, salud, trabajo, entre otros, se hace el trabajo en equipo y hay una respuesta muy significativa por parte de las maestras; las ganas de aprender y crear es una gran fortaleza.*

*E202: Me sentí feliz ayudando a respirar mejor a otros.*

*E206: Ver la sonrisa de los adultos mayores por lo que aprendían dejó una huella en mi vida.*

El ApS transformador para Sarraute (2021, p.247) se presenta:

como el modo de intervención sobre la realidad, ya que actúa por vía de la praxis experiencial de forma recursiva o retroactiva sobre los saberes culturales previos que portan los sujetos haciéndolos tomar conciencia de ideas, valoraciones de esa misma realidad e influye positivamente en la prospectiva de la vida de los estudiantes, hace que tengan mayor esperanza, alegría, empatía, entre otras. El estudiante entra en conciencia de sí, de su contexto, sus potencialidades, áreas de oportunidades, dimensiona lo que viven otros y las posibilidades de contribuir a resolver sus necesidades.

### *3.2.3. Promoción de ambientes facilitadores del aprendizaje y la sustentabilidad*

El ApS transformador genera espacios de encuentros y socialización favorecedores del aprendizaje, de relaciones sanas, del cuidado de la ecología y la promoción de un ambiente saludable, ya que el 94 % de los estudiantes expresan que en la práctica se dimensionan la pertinencia de su carrera, desde la orientación de su docente-líder y desde la propia comunidad, donde los saberes empíricos hicieron posible que se consoliden los conocimientos adquiridos en la universidad.

Además, el 97 % sostiene que el ApS transformador hizo posible que se valorara el impacto social y ambiental por la múltiple participación en diversas realidades sociales que vive Perú y sobre todo con el contexto mundial que ha traído la pandemia COVID-19. El 88 % expresan que mejoró la relación de trabajo educativa y comunitaria entre ellos, con el docente-líder académico y con las comunidades: “cada encuentro fue con mayor cercanía y armonía, aunque fueran actividades en línea” y “era muy motivante y un gran reto cada encuentro”. Por otro lado, el 93 % dicen ser más empáticos con los problemas de las comunidades, puesto que percibir su realidad desde sus cuentos, anécdotas y experiencias ayudó a ponerse en los zapatos de ellos.

El 78 % expresan que las actividades de responsabilidad social deben ser obligatorias en la universidad, hacen que tenga sentido lo que se ven en la carrera por la praxis que se desarrolla. Se presentan en la figura 14:



**Figura 14.** *Ambientes facilitadores del aprendizaje y la sustentabilidad.*

En el estudio de Sarraute (2021) expresa que se puede decir que el ApS transformador:

- promueve una relación sana entre docentes, estudiantes y comunidades,
- da sentido a las competencias de la carrera o programa,
- impulsa la empatía y motivación,
- propicia la comprensión de los impactos sociales y ambientales e
- incentiva la indagación en el contexto.



Asimismo, los estudiantes expresan:

*E185: Agradezco a la profesora por involucrarnos en este proyecto que nos ayudará en nuestro futuro desempeño como docentes, me hizo ser más consciente de las situaciones que presentan otros docentes y entender mejor mi país y las diferentes realidades. Fue un proyecto muy productivo.*

*E201: Participar en el proyecto de ApS transformador me ayudó a mejorar mi relación con los adultos mayores y con mis abuelos.*

*E84: Fue gratificante la relación que se dio con la comunidad, se sumaban a una labor social con la donación de sangre que ayuda a salvar vidas.*

*E208: Los encuentros fueron armónicos y enriquecedores, todos queríamos aprender braille para ayudar a otros.*

*E23: La experiencia fue emocionante porque pude compartir con otros docentes diversas técnicas, anécdotas, curiosidades. También aprendí muchas cosas sobre los valores, la importancia de éstos y cómo influyen en la vida de las personas. Durante el desarrollo del taller me encantó la colaboración, participación y optimismo de cada uno de los docentes y estudiantes.*

*E67: Las actividades fueron favorables para todos porque aprendimos mucho sobre la radiología desde las experiencias de las enfermeras y los médicos.*

*E88: Movernos todos juntos fue sorprendente, cada quien puso de su parte para que la actividad se lograra.*

*E56: Se promovió el reciclaje a través del arte para disminuir la basura y contaminación.*

*E193: Se han aprendido nuevas técnicas y la importancia que tienen en los estudiantes.*

*E151: La experiencia fue positiva, hemos aprendido poco a poco de nuestros aciertos y desaciertos, siempre buscando la mejora en todo sentido. Como equipo hemos podido salir adelante gracias a nuestra entrega y compromiso, y tratando de que los docentes, con quienes trabajamos, consideren la importancia de aplicar estrategias con sus estudiantes para que éstos se formen en valores y principios.*

*E39: El proyecto me permitió conocer aspectos específicos de la realidad de los docentes; noté mayor participación con el paso de cada sesión, transmisión de experiencias y mejor coordinación por parte de nuestro equipo de trabajo. He podido visualizar cómo los docentes van involucrándose en el desarrollo de cada sesión con más esmero, sin duda se les ha enseñado varias estrategias para que puedan aplicar con sus estudiantes, con relación a los valores, lo cual es sumamente importante y se desprende de esto un mayor impacto en cuestión de la potenciación de valores dentro de nuestra sociedad.*

Desde las voces de los estudiantes, la metodología de ApS transformador garantiza el cumplimiento de los objetivos pedagógicos, desde el vínculo del currículo universitario con la realidad social. En ese sentido, promueve la formación integral del estudiante porque consolida los contenidos curriculares y la aplicación de las competencias en las comunidades, ello ayuda a relacionar la teoría con la práctica y a comprender la profesión.

Asimismo, a través de las reuniones se pone como ejemplo a la evaluación formativa, pues nos centramos en el proceso, mas no en el resultado; además, enfatizamos el enfoque intercultural a través de la valoración de animales, objetos y/o paisajes que representen su comunidad mediante los dibujos

que realicen, lo que pueden replicar con sus estudiantes. Por último, se resaltan valores como la solidaridad, la comprensión, el respeto, el profesionalismo, entre otros.

A través del involucramiento y participación activa en proyectos ApS transformador, los estudiantes crean, recrean, significan, resignifican, interpretan y reinterpretan los conocimientos, sus interacciones con contextos sociales y sus propias experiencias emocionales. Además, aprecian los beneficios físicos y emocionales que surgen de haber vivido esa experiencia.

Por esa razón, los estudiantes mencionaron que mediante el ApS transformador mejoraron sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionados con la justicia social, inclusión, compromiso social, cosmovisión e interculturalidad, respeto a la diversidad; reconocimiento y valoración de los individuos con diversas capacidades, identidades de género, y toma de conciencia de las lecciones aprendidas durante su experiencia universitaria.

Por otra parte, el enfoque de Aprendizaje y Servicio (ApS) transformador fomenta una relación positiva entre profesores, estudiantes y comunidades, otorga un propósito a las habilidades adquiridas en la carrera o programa, estimula la empatía y la motivación, y facilita la comprensión de los efectos sociales y medioambientales. Además, contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al centrarse en atender las necesidades sin agotar los recursos disponibles y al proporcionar oportunidades para el crecimiento y la protección del entorno.

La pertinencia formativa del ApS transformador deriva de la mirada de una educación integral, implicada en la relación universidad-comunidad, donde se generan vínculos para la solución de los problemas sociales -desde, con y para- la comunidad, con el desarrollo del diagnóstico de la realidad, el diseño, planeación, ejecución y evaluación de los proyectos, planes y programas que contribuyen a la transformación social.

Es imperante que se continúen sistematizando e investigando las experiencias de ApS transformador en línea de los estudiantes universitarios, docentes y comunidades, con el fin de valorar impactos y beneficios; además de mejorar las didácticas de interacción, las técnicas de generación y el procesamiento de información para optimizar la gestión de los proyectos y garantizar la satisfacción de las necesidades sociales.

### *3.3. El aprendizaje-servicio transformador en pospandemia.*

*Casos: EDP University y la Universidad de Cuautitlán*

*Izcalli*

La pandemia de COVID-19 ha dejado un profundo impacto en todas las áreas del conocimiento y de la sociedad, con lo cual se han expuesto y exacerbado las desigualdades existentes, tanto en el acceso a la educación como en la salud y el bienestar. En este contexto, el ApS transformador se presenta como una respuesta integral y holística a los desafíos en un contexto pospandemia, donde es crucial reconstruir las so-

ciedades con un enfoque más resiliente y equitativo. No obstante, también existen desafíos que pueden abordarse desde esta metodología como la brecha educativa y tecnológica, la necesidad de capacitación docente, la búsqueda de la equidad, establecer vínculos con la comunidad y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y evaluación continua a través de actividades extracurriculares, puesto que son algunos de los aspectos que deben considerarse para garantizar el éxito y diseñar proyectos significativos y efectivos en el proceso de adaptación en pospandemia. Sólo mediante el reconocimiento y la atención a estas problemáticas se puede aprovechar al máximo el potencial innovador del ApS transformador.

El Pacto de América Latina por la Educación con Calidad Humana (PALECH) ha seguido promoviendo acciones en pro del desarrollo comunitario en la pospandemia, por ello se han generado proyectos de ApS transformador de manera híbrida en dos instituciones de educación superior: en la Universidad de Cuautitlán Izcalli, ubicada en México, y en la EDP University, ubicada en Puerto Rico. Hecho que trajo algunos de los dilemas y contradicciones que gestan las interrogantes siguientes:

- ¿Se cumplen los objetivos del ApS cuando se gestiona híbrido?
- ¿El ApS contribuye a ambientes sanos para el aprendizaje híbrido?
- ¿La gestión de proyectos de ApS híbridos promueven la justicia social?

Por esa razón es que el objetivo principal del estudio se ha centrado en evaluar críticamente la gestión híbrida del ApS transformador y su contribución en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la EDP University y en la Universidad de Cuautitlán Izcalli.

En las aproximaciones de los resultados, se presentan las experiencias, impactos y beneficios vividos por los 173 estudiantes procedentes de ambas casas de estudio bajo la modalidad híbrida (48 de EDP University y 125 de UCI), desde el mes de abril de 2022 y hasta enero de 2023, mediante la formación, orientación y asesoría del Pacto de América Latina por la Educación con Calidad Humana.

En este estudio preliminar se valoraron 8 proyectos que se aplicaron en 11 comunidades de Puerto Rico (4) y México (7) bajo la dirección, orientación y acompañamiento de 10 docentes-líderes académicos (4) EDP University y (6) de UCI. Los proyectos principalmente estaban orientados a las áreas de educación, salud, ciencias sociales y humanidades particularmente, se muestran en la tabla 6:

**Tabla 6. Proyecto de ApS Transformador  
(Universidades Privadas)**

No.	Nombre del proyecto de ApS transformador
1	ATC @ EDP-Apoyo Tecnológico Comunitario
2	Compartiendo mi bendición: “Con una semilla, crece una nueva oportunidad”
3	Promoviendo la calidad de vida del adulto mayor
4	Repositorio de las Ciencias en Poder de la Comunidad
5	Gotitas de amor
6	Atención Odontológica para Fomentar una Cultura de la Prevención
7	UCI se sube al tren
8	Equidad de Género y Grupos Vulnerables

Fuente: Elaboración propia desde fuentes documentales de las fichas técnicas de los Proyectos de ApS Transformador de la EDP University y UCI (2023)

De la valoración de los diarios de campos, entrevistas y encuestas, emergió esta red categorial establecida en la tabla 7, como una primera aproximación a los resultados de la experiencia de ApS transformador.

**Tabla 7. Red Emergente Categorial**

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>
1. Objetivos pedagógicos universitarios	1.1. Currículum universitario 1.2. Aprendizajes aplicados 1.3. Profesionalización
2. Objetivos de servicio e impacto social	2.1. Apropiación de conocimientos 2.2. Transformación de la realidad 2.3. Participación de la comunidad 2.4. Satisfacción de las necesidades
3. Ambientes sanos para el aprendizaje	3.1. Relación líder académico-estudiantes 3.2. Relación estudiantes-comunidad 3.3. Condiciones del aprendizaje 3.4. Desarrollo sustentable
4. Justicia social	4.1. Inclusión social 4.2. Igualdad social 4.3. Bienestar social

Fuente: Elaboración propia (2023).



### *3.3.1. Objetivos pedagógicos universitarios*

Es el cumplimiento de las intenciones educativas vinculadas al proyecto, en ese sentido, el ApS se vuelve el vehículo que permite la pertinencia de la educación universitaria con la realidad social. Los objetivos pedagógicos universitarios son aquellos relacionados con el currículum universitario, los aprendizajes aplicados y la profesionalización, los cuales buscan garantizar una formación de calidad que prepare a los estudiantes para su inserción en el campo laboral con los conocimientos, habilidades y competencias necesarios, así como con la capacidad de aplicarlos en situaciones reales y contextos prácticos para su desarrollo profesional de manera ética, inclusiva y competente.

#### *3.3.1.1. Currículum universitario*

Es el diseño y la estructura del plan de estudios en la educación universitaria dentro de un determinado programa académico. “El currículum es la estrategia central para la transformación y modernización de la academia y como uno de los medios fundamentales para procurar un cambio cualitativo en las instituciones universitarias” (Rincones, 2001, p.108). El objetivo de un currículum universitario es proporcionar educación integral y de alto nivel que capacite a los estudiantes para adquirir los conocimientos y habilidades esenciales, así como experiencias de aprendizaje para su desarrollo profesional y personal. Por tanto, el currículum universitario debe tanto ser

coherente como estar actualizado y adaptado a las necesidades y demandas del campo disciplinar y laboral correspondiente.

### *3.3.2. Aprendizaje aplicado*

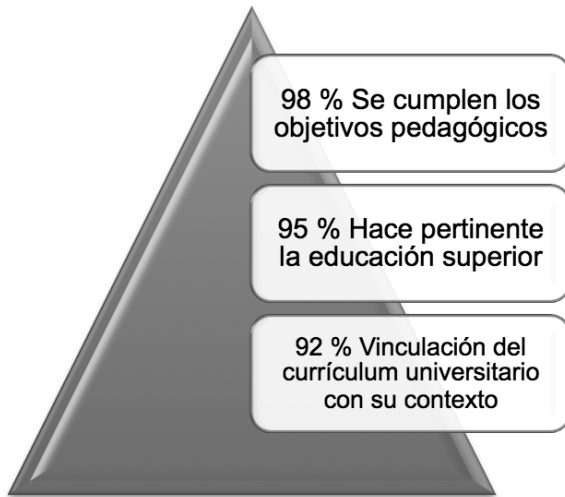
Se refiere a la capacidad de los estudiantes universitarios para aplicar conocimientos y habilidades adquiridos en situaciones reales y contextos prácticos. Esto implica, en palabras de Dewey (1960), que las metas de aprendizaje se visualizan hacia el futuro, y los recursos inmediatos provienen de la experiencia actual, la cual solo puede ser aplicada en la medida en que se amplíe la experiencia presente y haya sido ampliada para penetrar en el pasado como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia (p.102-118). Por ello, se consideran puntos clave los aprendizajes aplicados para promover la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad, ya que les permiten vincular la teoría con la práctica y les proporcionan experiencias significativas.

### *3.3.3. Profesionalización*

Es el proceso de preparar a los estudiantes universitarios para su inserción y desempeño en el campo laboral o profesional. “La profesionalización implica identidad profesional, competencias profesionales, requisitos de acceso, formación asociada, desarrollo profesional y procesos de evaluación del desempeño profesional” (Tejada, 2009, p.13). Esto es, propor-

cionar a los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para ejercer su profesión de manera ética, responsable y con compromiso social, así como fomentar valores y actitudes profesionales para desarrollar habilidades técnicas, conocimientos especializados, capacidades de comunicación, trabajo en equipo, la adquisición de herramientas para el aprendizaje continuo y la adaptación a los cambios en el campo laboral.

Por ello, un 98 % de los estudiantes y docentes expresan que se cumplen los objetivos pedagógicos, ya que pudieron poner en práctica lo aprendido teóricamente en su asignatura; el 95 % mencionan que se hace pertinente la educación superior porque se cumple con la función de la universidad con la sociedad. Asimismo, el 92 % dicen haber vinculado el currículum universitario con su contexto, puesto que las actividades desarrolladas satisficieron necesidades de las comunidades. Se concreta en la figura 15:



**Figura 15.** *Objetivos pedagógicos universitarios.*

Se puede resumir que el ApS transformador:

- cumple los objetivos pedagógicos,
- da pertinencia a la educación superior,
- permite el vínculo del currículum universitario con el contexto,
- promueve la profesionalidad,
- ayuda a comprender y valorar la profesión,
- vincula la teoría con la práctica.

De acuerdo con las voces de los estudiantes:

*E534: Comprendí el quehacer de un arquitecto buscando las condiciones de confort óptimas y el buen funcionamiento de los espacios donde se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje.*

*E560: Soy de la carrera de Diseño y pude elaborar material didáctico a partir de la identificación de las necesidades en la comunidad de la escuela-vagón para mejorar su aprendizaje dentro del aula.*

*E601: Pude poner mis conocimientos en práctica para ayudar a los envejecientes con el uso de las aplicaciones en sus celulares.*

*E542: Puse en práctica mis conocimientos en el programa de chef, ya que les enseñé a los niños a cocinar.*

*E523: Desde la logística se pudieron generar acciones para obtener los calefactores para personas de la tercera edad, soy afortunado de ejecutar lo visto en clases.*

*E621: Como enfermera fue satisfactorio poner mis conocimientos a disposición de la comunidad.*

*E536: Desarrollé un plan de mantenimiento correctivo en las instalaciones de la escuela y pude ejecutar algunos contenidos de mi carrera.*

- E541: *Puse en práctica mis conocimientos de odontología preventiva para la atención de niños del albergue y los jóvenes del centro con discapacidades.*
- E591: *Hemos aprendido mucho sobre los niños de primaria, específicamente sobre los niños de tercer grado, nos dimos cuenta de qué tan diferente es la percepción de ellos en comparación con la de nosotros.*
- E608: *Hice conciencia sobre los estilos de vida saludables.*
- E496: *Pudimos aprender a tratar con personas que tienen diferentes discapacidades, brindarles el adecuado tratamiento de acuerdo con las condiciones en las que se presenten y a ser empáticos con ellos, pero sobre todo a ganarnos su confianza para que así se sientan cómodos con nosotros.*
- E604: *Desde mis conocimientos pude ayudar a organizar los medicamentos de los envejecientes para que hicieran buen uso de los mismos.*
- E501: *Puse en práctica mis conocimientos y eso fue importante para el aprendizaje.*
- E567: *Fue una muy buena experiencia, porque pude poner en práctica mis conocimientos.*
- E655: *Desarrollé charlas para la promoción de la salud y calidad de vida del adulto mayor.*
- E528: *La experiencia es muy buena y la implicación de las carreras a la contribución de una necesidad real es muy importante para nosotros.*
- E614: *Como comunicóloga me ayudó a promover contenidos para la prevención de la violencia de género.*
- E636: *Me ha ayudado con la comunicación, el desempeño de la labor comunitaria, el aprendizaje, la tolerancia, a reflexionar y a mantener el optimismo.*

### *3.3.4. Objetivos de servicio e impacto social*

Los objetivos de servicio e impacto social del ApS transformador enfatizan la importancia de la apropiación de conocimientos, la transformación de la realidad, la participación de la comunidad y la satisfacción de las necesidades como elementos fundamentales para generar cambios positivos y sostenibles en las comunidades y grupos beneficiarios. Estos aspectos son de gran relevancia en el diseño y la implementación de proyectos, pues promueven un enfoque más participativo, contextualizado, pertinente y centrado en las personas, lo que aumenta las posibilidades de generar un impacto significativo a largo plazo.

#### *3.3.4.1 Apropiación del conocimiento*

Se refiere a la capacidad de las comunidades y los individuos para fomentar, adquirir y desarrollar conocimientos relevantes para que no sólo sean receptores pasivos de los beneficios y que permita mejorar su situación a través de la toma de decisiones informadas y autónomas.

La apropiación social del conocimiento se entiende como un proceso que implica, por un lado, la disposición de los conocimientos científicos y tecnológicos en un escenario y lenguaje comunes para la sociedad; y por otro, que el ser humano hizo suyos tales conocimientos como elementos útiles y necesarios para su beneficio y provecho. (Marín, 2012, p.57).

### *3.3.4.2 Transformación de la realidad*

Es la capacidad de los sujetos para generar cambios significativos en la realidad de las comunidades y grupos beneficiarios. Desde esta perspectiva, “el sujeto educable identifica problemas y tiene la capacidad suficiente de resolverlos en un proceso colectivo de transformación de la realidad social” (Alzate, 2008, p.69). Por lo que uno de los propósitos centrales es superar las situaciones de desigualdad, exclusión o vulnerabilidad y promover una transformación positiva en aspectos de justicia social, así como buscar soluciones a largo plazo que promuevan el bienestar de las personas.

### *3.3.4.3 Participación de la comunidad*

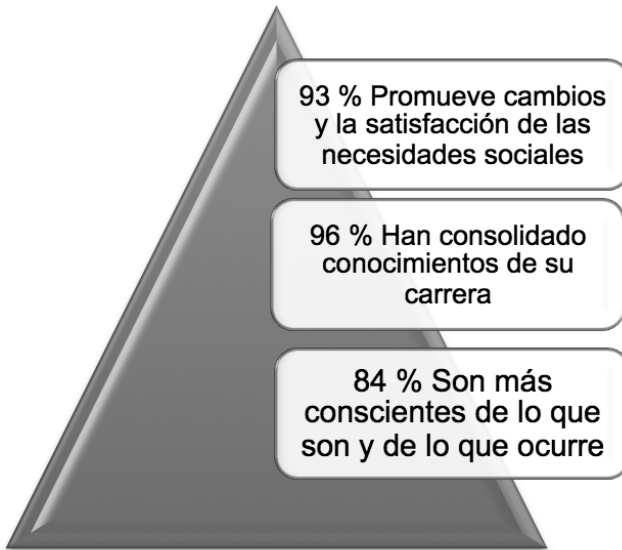
Es la participación activa y significativa de la comunidad en los procesos de planificación, implementación y evaluación de los proyectos de impacto social. La participación de la comunidad implica involucrar a los miembros de la comunidad en la toma de decisiones, fomentar la colaboración y el diálogo, y valorar el conocimiento, del mismo modo que la experiencia local. Socarrás (2004) define la comunidad como “historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos” (p.177); así, la participación de la comunidad también empodera a las personas y fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva.

### *3.3.4.4 Satisfacción de las necesidades*

Implica brindar soluciones adecuadas, accesibles y de calidad para garantizar que los recursos se utilicen de manera eficiente y equitativa para abordar las situaciones de vulnerabilidad o carencias sociales. En este sentido, es importante realizar un diagnóstico adecuado de las necesidades, escuchar y tener en cuenta las voces de las personas afectadas, y diseñar intervenciones que respondan de manera efectiva a esas necesidades reales y prioritarias de las comunidades o de los grupos beneficiarios.

Según el 93 % de la participación de los estudiantes y docentes, el ApS transformador promueve tanto cambios como la satisfacción de las necesidades sociales, ya que, según los mismos involucrados, se logró gran parte de los objetivos de los servicios establecidos, los cuales fueron sostenidos por la participación de la comunidad. Asimismo, el 96 % de los estudiantes mencionaron que han consolidado y se han apropiado de conocimientos de su carrera por la puesta en práctica de sus actividades. Por último, el 84 % dicen que es fundamental el proceso reflexivo en el desarrollo del proyecto porque, en sus palabras, los hace más conscientes de lo que son y de lo que ocurre. Ver figura 16:





**Figura 16.** *Objetivos de servicio e impacto social.*

Es por ello que el ApS transformador también contribuye a:

- satisfacer necesidades sociales,
- apropiarse del conocimiento,
- consolidar aprendizajes significativos,
- promover la participación comunitaria,
- transformar la sociedad,
- mejorar la experiencia de aprendizaje y
- desarrollar el proceso reflexivo.

Las experiencias de algunos estudiantes comprenden distintas cuestiones:

- E602: *Atendí a mujeres en condición de riesgo.*
- E563: *Ayudé a mejorar el rendimiento en la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de la educación básica con material didáctico efectivo y eficiente.*
- E632: *Para mí ha sido una experiencia, como enfermera, muy buena, me ha hecho descubrir que quiero hacer trabajo social.*
- E580: *Contribuí con limpieza, acomodo, cursos de mantenimiento y equipamiento para los salones de la escuela.*
- E545: *Fui al centro de personas con discapacidad y pude ayudar a restituir la salud bucal de las personas que estaban allí, eso me hizo sentir feliz.*
- E623: *Orienté a la comunidad sobre el uso de polifarmacia.*
- E535: *Se hizo un proyecto en el cual tuvimos que brindar servicio a una comunidad o escuelas, en este caso fuimos a una escuela vagón en Naucalpan y brindamos servicio a niños con actividades específicas para su desarrollo y así hacer que sientan que les ayudamos y no piensen que no tienen apoyo de la comunidad.*
- E511: *Realicé material didáctico en apoyo a una primaria de bajos recursos.*
- E603: *Participé en actividades de clínicas de salud y me sentí feliz por lo logrado.*
- E513: *Creemos que nuestro servicio ayudará a los niños a tener una mejor experiencia de aprendizaje, lo cual resultará en un mejor desempeño académico, ya que logramos pasar la información del libro a un material didáctico.*
- E576: *Trabajé en la concientización de dar mantenimiento a los espacios habitables buscando las condiciones de confort espacial y bioclimático.*

- E641: *Me gustó participar en el proyecto de microplantas para la alimentación.*
- E591: *Al poner a prueba nuestro material didáctico en el salón de tercer grado de primaria, pudimos observar que los niños resultaron muy entusiasmados e interesados en utilizar el material para aprender.*
- E525: *Ver a los adultos mayores manejar el teléfono y sus diferentes aplicaciones fue de lo más gratificantes porque supe que se hizo buen trabajo con ellos.*
- E633: *Orienté a la comunidad sobre los beneficios de los diferentes planes médicos que existen.*
- E576: *Se trabajó en un apoyo para la profesora en el ámbito de las matemáticas, más específicamente fracciones, con esto se logró un impacto en el aprendizaje de los alumnos.*
- E489: *Me enorgullece que a los niños y niñas les sirva el material que se les entregó con fines de aprender de una manera menos aburrida.*
- E444: *Los niños tendrán más interés y el proyecto ayudará a su aprendizaje sobre la materia dada, que es matemáticas, gracias a que se hizo un ábaco con el que pueden jugar entre todo el salón.*
- E482: *Colaboré en el mejoramiento de los espacios de convivencia optimizando las condiciones de enseñanza-aprendizaje en aulas y áreas comunes.*
- E610: *Pude participar en la orientación sobre los fraudes que pueden sufrir los adultos mayores.*
- E487: *El ir a ambos centros espero que tuviera un impacto positivo, ya que después de que revisamos a un paciente discapacitado o a un niño le decíamos a los encargados lo que necesitaba cada uno de ellos, además de que les enseñamos la técnica de cepillado adecuada.*
- E496: *El objetivo es que se pueda tener una mejor salud bucal y empezar a hacer un trabajo preventivo, desde enseñar la técnica de cepillado*

*hasta usar auxiliares de limpieza para tener una buena higiene. El impacto que se espera es que se puedan prevenir enfermedades, por ejemplo, la caries dental.*

*E631: Había un residente de la comunidad viviendo en condiciones muy desafortunadas, la persona no asistía a citas médicas, pero con nuestra intervención logramos orientarlo para que fuera a un médico y supiera si padece de alguna enfermedad.*

*E619: A corto plazo pudimos, como equipo, contactar con la alcaldía y el personal encargado para llevar a cabo limpieza de áreas verdes, retiro de escombros y basura, apertura de viviendas, en su momento implementamos Salud sobre Ruedas, entre otras cosas. Pienso que pudimos haber logrado más, pero a corto plazo cumplimos gran parte de los objetivos esperados, ahora hasta los pacientes interactúan y participan de las actividades.*

*E635: Pudimos realizar la promoción y orientación de salud sobre el bienestar físico y emocional.*

*E642: Se buscó la ayuda del municipio para que el transporte llevara a miembros de la comunidad a la universidad (EDP) y pudieran recibir orientación sobre fraude cibernético; se instalaron clínicas de salud (del programa Salud sobre Ruedas), y por parte de Acción Social se llevaron recursos para impartir orientación de CPR.*

### *3.3.5. Ambientes sanos para el aprendizaje*

Los criterios de objetivos de ambientes sanos para el aprendizaje destacan la importancia de establecer relaciones positivas tanto entre líderes académicos y estudiantes como entre estudiantes y la comunidad, así como de crear condi-

ciones propicias para el aprendizaje y promover el desarrollo sustentable. Al considerar estos criterios en el diseño y la gestión de los entornos educativos, se fomenta un ambiente de aprendizaje saludable, inclusivo y sostenible que promueve el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes.

### *3.3.5.1 Relación líder académico-estudiantes*

Se refiere a la importancia de establecer una relación positiva y constructiva entre los líderes académicos, profesores o directores de instituciones educativas, y de fomentar en los estudiantes la confianza, el respeto mutuo y la comunicación abierta. Como lo indica Civila (2013): “el liderazgo está caracterizado por un espíritu de servicio, solidaridad y respeto, lo que contribuye al enriquecimiento de todas y todos” (p.129); esto crea un ambiente propicio para el aprendizaje, donde los estudiantes se sienten valorados y apoyados en su desarrollo académico y personal.

### *3.3.5.2 Relación estudiantes-comunidad*

Es la participación, colaboración e interacción de los estudiantes con la comunidad local, donde se crea un ambiente sano para el aprendizaje y oportunidades para comprender sus necesidades o desafíos, y participar en proyectos de servicio o iniciativas comunitarias. Castillo García (2011) indica que la formación de la ciudadanía se origina en las interacciones

entre las personas y en cómo construyen su vida en sociedad. Por tanto, la noción de comunidad nos permite ver a los individuos como actores clave en este proceso donde ejercen su socialidad (p.766), esto promueve la responsabilidad cívica, la conciencia social y el sentido de pertenencia a la comunidad, además, enriquece la experiencia educativa y desarrolla una visión más amplia del mundo.

### *3.3.5.3 Condiciones del aprendizaje*

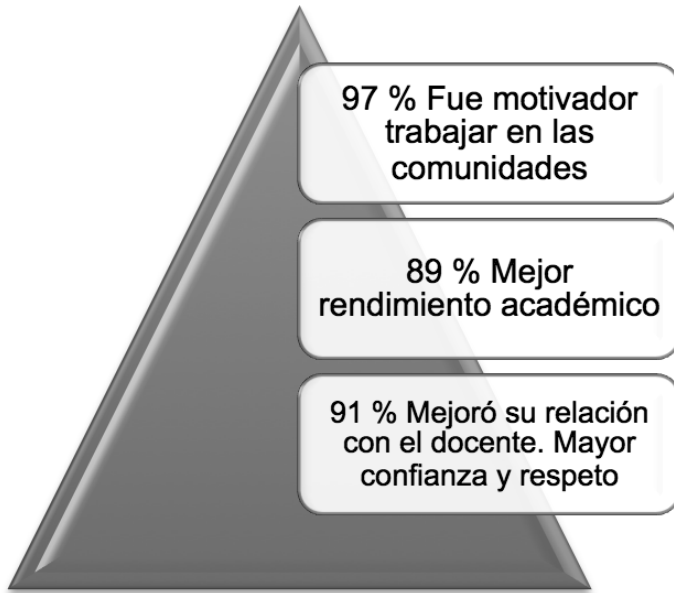
Son los factores físicos, emocionales y sociales que influyen en los procesos de aprendizaje y métodos de enseñanza. Un ambiente sano para el aprendizaje implica proporcionar espacios físicos adecuados, seguros y estimulantes, así como un clima emocional positivo donde los estudiantes se sientan seguros, respetados y apoyados. También implica promover un entorno inclusivo y libre de discriminación, donde se valoren y respeten las diferencias individuales y culturales, porque las condiciones del aprendizaje influyen en la motivación, el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.

### *3.3.5.4 Desarrollo sustentable*

Son aquellas prácticas y valores que promueven el desarrollo sustentable y el cuidado del medio ambiente en el entorno educativo y en las comunidades. Un ambiente sano para el aprendizaje debe incorporar principios de sustentabili-

dad en la gestión de los recursos, la reducción de residuos, el uso eficiente de la energía y la promoción de estilos de vida responsables. Boada y Toledo (2003), en su libro *El planeta nuestro cuerpo*, acertadamente consideran que los logros del desarrollo sostenible depende de asegurar la continuidad de la biosfera y sus ecosistemas, que requiere vincularse con la participación activa de los Gobiernos y la colaboración con organizaciones no gubernamentales. Tomar medidas no sólo contribuye a la preservación del entorno, sino que también educa a los estudiantes sobre la importancia de cuidar y respetar el medio ambiente para las generaciones presentes y futuras.

El 97 % de los estudiantes mencionan que fue muy motivador trabajar en las comunidades, que hicieron mayor conciencia de su entorno y que son más positivos los espacios de aprendizaje. El 89 % sostienen que poner en práctica sus conocimientos y tener experiencias en las comunidades hizo que mejoraran su rendimiento académico y promovió mayor comprensión de lo visto en la asignatura. El 91 % expresó que mejoró su relación con el docente de su asignatura y hubo mayor confianza y respeto. Se concreta en la figura 17:



**Figura 17.** *Ambientes sanos para el aprendizaje.*

Se puede decir que el ApS transformador genera:

- ambientes positivos de aprendizaje,
- vivencias positivas en las comunidades,
- conciencia del ambiente y el contexto,
- relación sana entre docentes y estudiantes,
- mayor gratificación de las actividades realizadas,
- empatía y motivación,
- sentido de pertenencia con la comunidad y
- mejora en el rendimiento académico del estudiante.

Algunos estudiantes opinaron:



- E591: *Interactuar con los niños nos llenó de energía y nos hizo darnos cuenta de que están dispuestos a aprender, siempre y cuando haya algo que despierte su interés.*
- E605: *Ha sido una experiencia única y bonita, de mucha satisfacción y enseñanza, quiero más actividades así a lo largo de mi carrera de Enfermería.*
- E567: *Disfruté el poder ayudar a las personas que lo necesiten y el poder ver la gratitud con la que reciben la ayuda.*
- E626: *Trabajar con mujeres con vulnerabilidad me hizo ser más consciente de la realidad, me encantó poder ayudar.*
- E589: *Me gustó poder interactuar con los niños y estar un poco al lado de lo que ellos viven día con día.*
- E645: *En todas las facultades que se imparte Enfermería debería hacerse este tipo de proyecto, no sólo en San Sebastián, ya que nos ayudó mucho el trabajar con las comunidades.*
- E525: *Fue muy amena la actividad desarrollada con los adultos de la tercera edad.*
- E652: *Me sentí feliz cuando vi al adulto mayor utilizar las aplicaciones en el teléfono y sacar su cita médica.*
- E590: *El servicio me impactó de una manera agradable, ya que me hizo darme cuenta de las necesidades de otras comunidades y escuelas, y la ayuda que uno puede generar por fuera.*
- E609: *Es gratificante poder promover la producción de alimentos.*
- E545: *Me gustó la vivencia de compartir momentos con niños y poder otorgarles material que sé que les servirá para su desarrollo y aprendizaje.*
- E544: *Experimenté la empatía de enseñar a los niños con un material que se adapta a sus necesidades.*
- E606: *Me encantó enseñar la confección de prendas y accesorios.*

- E578: *Me hizo sentir bien que los niños nos invitaran a jugar con ellos, eso demostró que estaban disfrutando de la actividad.*
- E524: *A pesar de ciertas carencias dentro de su escuela, los niños se ven motivados y tranquilos a la hora de aprender, fueron cálidos en nuestra visita y al escuchar lo que otros quisieran ser de adultos.*
- E617: *Fue satisfactorio enseñar a los docentes los protocolos cuando hay sospechas de abuso infantil.*
- E482: *Observé altruismo y buena fe de los compañeros, así como la unidad del grupo por un fin común.*
- E653: *Hacer feliz a las personas de edad avanzada, hizo que yo fuera muy feliz.*
- E487: *En el primer centro viví una experiencia nueva, ya que nunca había tenido la oportunidad de convivir con una persona que presentara alguna discapacidad, así que de igual manera tuve que buscar la forma de mantener su atención para que me tuvieran confianza y para que cooperaran un poco. El ir a brindar mi ayuda al centro Chinchachoma fue lo que me hizo darme cuenta de que quiero seguir dando mi ayuda a centros o a personas que lo necesiten.*
- E628: *Me gustó ayudar a las familias y a la comunidad en la prevención de enfermedades.*
- E487: *Cuando llegamos al centro Chinchachoma fuimos pasando a los niños para su limpieza dental. Cuando le pregunté a un niño con quién de mis compañeros quería pasar, el vio a todos, me volteo a ver a mí, el niño me abrazó y dijo que quería pasar conmigo, creo que es una experiencia que no podré olvidar.*
- E607: *Ayudar a los demás causa un impacto en la vida, tanto para la persona que recibe como para la que brinda el servicio. Genuinamente, es una satisfacción que no se puede explicar.*

- E496: *La verdad, fue una experiencia muy hermosa poder brindarle los servicios a personas que no tienen la oportunidad de poder asistir a una clínica privada o a personas que tienen diferentes discapacidades, por lo cual es difícil atenderlos, para mí fue un momento inolvidable, conocí a personas tan lindas y tan amigables que me dieron ganas de hacerlo más seguido.*
- E630: *Estoy muy contenta de haber tenido una mentora responsable, con carácter y determinación que nos impulsaba siempre a dar lo mejor.*
- E498: *El simple hecho de poder asistir a un centro y brindar nuestro servicio a personas que lo necesitaban fue una experiencia que me hizo sentir bien y que sin pensarlo lo haría nuevamente, ya que ver a las personas felices es algo que me llena de orgullo y de alegría.*
- E648: *Me sentí muy bien dándole psicoterapia al paciente y escuchándolo para el mejoramiento de su salud mental.*
- E540: *Esta experiencia me ayudó a trabajar en equipo y pude enseñarles a otras personas sobre nuestros conocimientos para que ellos puedan llevarlos a cabo.*
- E611: *Viví muchos momentos especiales durante este semestre escolar con mis compañeras y la comunidad, la experiencia más emotiva fue la clínica final, porque pudimos cumplir todos nuestros objetivos y las sonrisas de cada uno de ellos.*
- E629: *Me encantó poder ayudar desde las asesorías jurídicas a mujeres que sufren violencia de género.*
- E650: *Agradezco a nuestra docente que nos orientó y nos ayudó en todo momento.*

### *3.3.6. Justicia social*

Los objetivos de justicia social resaltan la importancia de la inclusión social, la igualdad social y el bienestar social como elementos fundamentales para construir una sociedad justa, equitativa y sostenible. Al trabajar con estos criterios, se busca eliminar las desigualdades y promover el respeto a la diversidad, la igualdad de oportunidades y el bienestar para todas las personas. La justicia social implica un compromiso activo para abordar y superar las barreras y desigualdades existentes, y promover la participación plena y la dignidad de todas las personas en la sociedad.

#### *3.3.6.1 Inclusión social*

Son las condiciones y oportunidades equitativas para la participación plena y activa de todas las personas en la sociedad, independientemente de su origen étnico, género, orientación sexual, discapacidad, estatus socioeconómico u otras características. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014) define la inclusión social como:

El proceso mediante el cual se logra la igualdad implica abordar las principales causas de la inequidad, como las diferencias en productividad, niveles educativos, empleo, fragmentación laboral e informalidad, con el objetivo de reducir estas disparidades (Citado en Muñoz y Barrantes, 2016, p.17) promoviendo la igualdad de oportunidades y garantizando el acceso a los recursos y servicios necesarios para el pleno desarrollo y bienestar de todas las personas.

### *3.3.6.2 Igualdad social*

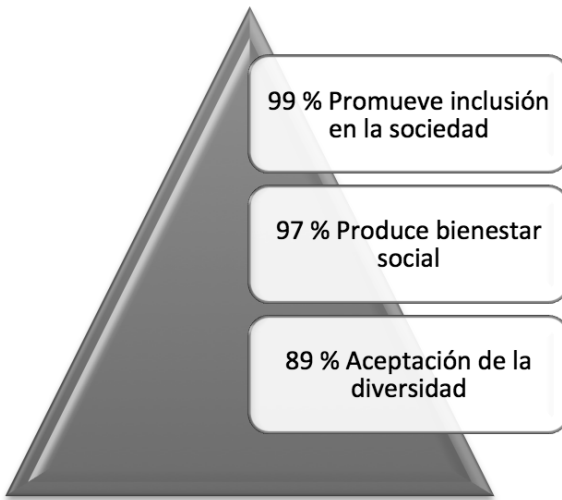
Promoción y distribución equitativa de recursos, derechos y oportunidades en la sociedad. La igualdad social implica eliminar las desigualdades estructurales y las brechas socioeconómicas que perpetúan la exclusión y la marginalización de ciertos grupos. Como bien indica Valcárcel (1994), la condición de igualdad aspira a construir una ética desde la diversidad para evaluar las variaciones basadas en el reconocimiento de las particularidades individuales y requiere establecer un principio ético que guíe las relaciones entre personas individuales dentro de los grupos (p.107). Se busca garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades y puedan ejercer sus derechos sin discriminación, lo que contribuye a la construcción de una sociedad justa y equitativa.

### *3.3.6.3 Bienestar social*

Promoción del bienestar y la calidad de vida de todas las personas en la sociedad. El objetivo es garantizar que todas las personas tengan acceso a condiciones y recursos que les permitan vivir una vida digna y satisfactoria. El bienestar social es sencillamente “la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad” (Keyes, 1998, p.122). Esto implica abordar las necesidades básicas como la alimentación, la vivienda, la salud y la educación, además del desarrollo humano integral y el respeto de los derechos humanos. El bienestar social busca crear un entorno donde todas

las personas puedan alcanzar su máximo potencial y disfrutar de una vida plena y significativa.

El 99 % expresan que los proyectos de ApS transformador generados desde los compromisos y responsabilidades con las necesidades de las comunidades, de los estudiantes y docentes promueven la inclusión en la sociedad. Asimismo, el 97 % mencionan que los proyectos producen bienestar social porque mejoran la calidad de vida de grupos vulnerables. Por último, un 89 % dicen que estar con diferentes personas con características particulares, creencias, costumbres y género en las comunidades hace que haya mayor aceptación de la diversidad. Ver figura 18:



**Figura 18.** *Justicia social.*

Por esa razón, el ApS transformador produce:

- inclusión social,
- equidad e igualdad social,
- compromiso con los demás,
- responsabilidad social,
- conciencia social,
- defensa de los derechos,
- aceptación de la diversidad,
- bienestar social,
- accesibilidad y
- respeto a la cosmovisión e interculturalidad.

Los estudiantes declaran sobre el proyecto:

*E524: Ayuda a equilibrar las oportunidades de la educación.*

*E612: Debemos ser más equitativos y no contribuir al patriarcado.*

*E590: Posibilita la inclusión de todos sin importar su raza, religión, etnia o algún otro aspecto que impidiera el poder trabajar en conjunto.*

*E656: Tengo una perspectiva diferente del servicio y toda la responsabilidad que éste conlleva.*

*E511: Se genera conciencia con el material para que los niños sean independientes.*

*E635: Considero que la charla de los derechos de los adultos mayores, brindada por Denis Morales, fue una excelente manera para educar a los pacientes acerca de lo que deben defender y fomentar que se den su lugar en sociedad.*

*E591: Se promueve la inclusión en el aprendizaje.*

- E649: *Conduce a valorar a los adultos mayores desde su condición.*
- E578: *Implementa valores.*
- E620: *Fomenta la búsqueda de ayuda, la igualdad, el reconocimiento de la cultura, la participación, la toma de decisiones y la educación.*
- E481: *Apoyo a mi comunidad y a la vez a personas que son y representan el futuro y el presente de mi país.*
- E644: *Debe existir igualdad de género en nuestra sociedad.*
- E524: *Puedo apoyar los sueños de los niños, ayudar en su educación.*
- E613: *Contribuí a que las personas se den cuenta de que existe una población de envejecientes en esa comunidad.*
- E444: *Aporté en el aprendizaje de la inclusión con la enseñanza.*
- E589: *Ayuda a fomentar el desarrollo personal con respecto a la educación.*
- E647: *Debemos luchar por la justicia de la que se les ha privado a muchos, sobre todo a los adultos mayores que han sido abandonados.*
- E487: *El proyecto ha contribuido a brindar atención odontológica a todos sin importar su estado económico, su estado físico y mental.*
- E496: *Ayudamos a que las personas tengan más confianza en sí mismas mejorando su salud bucal.*
- E625: *Debemos tener todos oportunidad de alimentarnos.*
- E498: *Me ayudó mucho saber que nosotros podemos apoyar a otras personas con nuestros conocimientos, podemos transmitir información que obtenemos con nuestra educación académica.*
- E650: *Todos debemos tener acceso a las tecnologías para facilitarnos la vida.*
- E500: *Buscamos dar un servicio, brindar una necesidad básica a la cual muchas personas no tienen acceso, no tienen los recursos o las posibilidades de adquirirlo.*



A lo largo del capítulo, se presentaron diversos estudios de casos que demostraron cómo los proyectos de ApS transformador pueden tener un impacto positivo tanto en los estudiantes como en las comunidades con las que se involucran. Estos proyectos se caracterizan por combinar el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad abordando problemáticas sociales y ambientales de manera integral hacia una educación comprometida con la justicia social y el desarrollo sostenible.

Uno de los aspectos destacados es que los proyectos de ApS transformador van más allá de brindar ayuda vertical a la comunidad, se enfocan en la colaboración con los miembros de la comunidad para comprender sus necesidades y desafíos fomentando un enfoque basado en la igualdad, el bienestar, la inclusión, el respeto y la participación activa. Además, se evidencia que estos proyectos no sólo benefician a las comunidades receptoras, sino también a los estudiantes participantes, pues brindan condiciones de aprendizaje para aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en situaciones reales que exigen habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la empatía y la colaboración.

Para finalizar, se resalta la importancia de integrar este enfoque en los currículos educativos y de fomentar la formación docente para su implementación efectiva. Los estudios de casos presentados en este capítulo demuestran que los proyectos de ApS transformador son una poderosa herramienta educativa para avanzar hacia la justicia social, el compromiso cívico, el desarrollo de competencias relevantes, y que tienen el potencial de propiciar un alto impacto de retribución social.

## EL APRENDIZAJE-SERVICIO TRANSFORMADOR

Pertinencia Social de la Universidad

---

Estos proyectos demuestran cómo la educación puede ser un catalizador para la transformación positiva tanto a nivel individual como comunitario.

**CONCLUSIONES**

## Conclusiones

El aprendizaje-servicio transformador es una respuesta pertinente a las condiciones actuales en las que los contenidos curriculares se transforman en experiencias significativas, mismas que a su vez trascienden en el contexto social y en el propio desarrollo personal. El contenido de este libro es una aproximación analítica a la metodología del ApS transformador y a la educación encaminada hacia el año 2050, plazo en el que se acordó centrar y concentrar las intenciones de la educación en el abatimiento de la pobreza y el desarrollo de una sociedad equitativa e inclusiva con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los habitantes de este planeta.

La educación en la posmodernidad compromete múltiples perspectivas y diluye la línea divisoria de las diferentes disciplinas con la que la modernidad comprendió el conocimiento y el aprendizaje. En consecuencia, es necesaria la promoción de una mirada transdisciplinaria ante una gran complejidad de conocimientos y saberes que, además, no permanecen estáticos y cuya constante evolución implica la necesidad de avanzar hacia un pensamiento sistémico y un accionar de complementariedad.

De esta manera, se desarrolla una mirada analítica del ApS transformador en la que se va deconstruyendo su diversidad de enfoques y etapas en un intento de atisbar las posibilidades que brinda en los procesos de formación enfocados

a la segunda mitad del siglo XXI. Así, se analiza el ApS transformador como un método pedagógico activo, cuyo aterrizaje se realiza en proyectos en los que el estudiante debe asumir una postura de compromiso y responsabilidad con la gestión que dicha dinámica implica, pero que igualmente conlleva la consolidación de competencias inmersas en la planeación y configuración de los proyectos mismos.

De allí que los proyectos generan la oportunidad de desarrollar actividades y experiencias que vinculan dicha metodología con el aprendizaje significativo, ya que se precisa que el estudiante construya un puente entre los conocimientos previos y las experiencias desarrolladas a lo largo de la ejecución del mismo. Por tanto, el ApS transformador rebasa los contenidos conceptuales y procedimentales, que se habían posicionado como las principales jerarquías en educación, para posibilitar el desarrollo de contenidos actitudinales de una manera sólida y permanente, fundamentales en la formación de las personas.

Otro aspecto que se ha destacado son las aportaciones del ApS transformador a una convivencia sana y a un aprendizaje colaborativo, pues brinda herramientas para la construcción de una identidad individual que posiciona al estudiante como un ente transformador de su comunidad, al mismo tiempo que una identidad colectiva que fortalece el tejido social, lo que resulta fundamental para los objetivos de la edificación de una cultura de paz y de justicia. La pertinencia del ApS transformador en la educación superior permite fortalecer la vinculación entre los estudios profesionales y el compromiso

cívico que dichos conocimientos conllevan, promoviendo la colaboración y responsabilidad de los profesionistas en formación con un acercamiento a una realidad crítica que nos compete a todos.

En los proyectos diseñados y ejecutados se han destacado cuatro elementos, cuyo carácter refleja las acciones detonadas con esta metodología. Estos elementos son: a) la participación, b) el servicio, c) el aprendizaje y d) la reflexión. Con la participación de todos se vinculan los procesos de aprendizaje a la comunidad al involucrarla junto con sus necesidades y convertirlas en el motivo principal que define con pertinencia las problemáticas a solventar en los proyectos. El servicio conlleva no sólo el ámbito cognitivo o racional, sino lo afectivo y lo emocional por lo que su interacción en el escenario social adquiere una amplia significación y resignificación de los saberes, en ese sentido, se satisfacen las necesidades sociales, impactando mutuamente las personas involucradas. El aprendizaje promueve el desarrollo de competencias como un proceso que, por un lado, beneficia directamente a la comunidad y, por el otro, encuentra su anclaje en el curriculum del programa de formación. Finalmente, la reflexión posibilita el metaconocimiento que no se cierra con un proceso de evaluación, sino con procesos metacognitivos que permiten la valoración de las experiencias adquiridas.

La vinculación del ApS transformador con las teorías constructivistas más recientes de aprendizaje fortalece la visibilización de un anclaje cultural y axiológico en el que los valores, la cultura y la geohistoria son los agentes que con-

textualizan y dan pertinencia a lo aprendido. En el análisis de este trabajo es posible distinguir los valores que se van desarrollando en cada una de sus etapas, entre los que se pueden nombrar: la empatía, la solidaridad, la justicia, el respeto, la colaboración, la imparcialidad, la verdad, la equidad, la integridad, la responsabilidad, la tolerancia, entre otros. Por su parte, la cultura se fomenta con la construcción del sentido de pertenencia y de identidad con la comunidad y sus necesidades, donde la empatía se convierte en un vínculo sólido al acercar a los estudiantes a las problemáticas vividas por la comunidad, de la cual ellos mismos forman parte. Finalmente, la geohistoria hace referencia al carácter de aprendizaje situado, que constituye el eje transversal de la metodología de ApS transformador, ya que las condiciones tanto históricas como geográficas adoptan un carácter tangible en la conformación de los proyectos desarrollados.

Indudable resulta, por ende, el carácter eminentemente social de la metodología, porque da lugar al desarrollo de acciones de transformación y emancipación de los actores involucrados, las cuales comprenden las evoluciones generadas en lo interno y personal, pero también las que se producen en un esquema colectivo, por lo que se puede hablar de una auto y cotransformación-emancipación.

Por otra parte, en consideración de que la metodología pedagógica se ha de aplicar y aterrizar en la realidad, este trabajo comparte dos casos de estudio en los que se desarrollan proyectos diseñados bajo la metodología del ApS transformador, mismos que dan cuenta de los beneficios y pertinencia social de dicha metodología.

Se comparte, primeramente, la experiencia conjunta entre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Mayor de San Marcos en Perú, entidades que en conjunto desarrollaron proyectos orientados a una amplia diversidad de temáticas inscritas en diversas disciplinas como la salud, la educación y las ciencias sociales. Como resultado se presentan encuestas, entrevistas, diarios de campo y guías de observación participante aplicadas a los estudiantes para medir la vinculación entre el contenido curricular y la realidad observada. Tras tales antecedentes, los resultados dan muestra de que la aplicación de esta metodología ha posibilitado una mayor vinculación entre los aspectos teóricos y la práctica en su ámbito profesional.

Los estudiantes señalaron, asimismo, la aportación de la metodología para consolidar los contenidos curriculares previos y el fortalecimiento del futuro ejercicio de su profesión. Otro aspecto a destacar es el reporte en torno a los beneficios físicos y emocionales que la metodología aporta, mencionaron que su aplicación les ayudó a mejorar su habilidad de comunicación y los hizo conscientes de sus prejuicios, al tiempo que aprendieron a respetar la diversidad como una cualidad, y no como un defecto de las personas involucradas en el proyecto.

Por otro lado, expresaron también haberse hecho conscientes de las necesidades sociales y las posibilidades que ofrece incentivar la participación activa de la actividad profesional en la conformación de una sociedad más justa y equitativa. Trascendente resulta, además, su señalamiento en relación a los ambientes de aprendizaje y a la sustentabilidad, indicaron



que tras el desarrollo del proyecto fue posible la valorización de los impactos sociales y ambientales en las realidades mexicanas y peruanas. Reconocieron, de igual forma, la flexibilidad del trabajo, la empatía y la armonía como factores que contribuyeron a un mejor logro de los objetivos.

Un segundo caso de estudio corresponde a un proyecto que logró la vinculación de la EDP University y la Universidad de Cuautitlán Izcalli involucrando a comunidades de Puerto Rico y México correspondientemente. Este trabajo recibió el acompañamiento de quince líderes académicos, quienes dirigieron los proyectos pertenecientes a diferentes áreas, principalmente educación, salud, ciencias sociales y humanidades. Con estos proyectos se dio cumplimiento a los objetivos pedagógicos, se dio pertinencia a los conocimientos propios de la educación superior y se logró un vínculo entre el currículum universitario y los contextos cercanos.

En ese sentido, los estudiantes reconocieron la importancia de la identificación de necesidades de la comunidad, del beneficio social de los proyectos, así como de la atención a grupos vulnerables como niños, personas adultas mayores y personas con discapacidad; por ello el impacto social del trabajo desarrollado se traduce en la apropiación del conocimiento, la transformación de la realidad, la participación de la comunidad, la satisfacción de las necesidades y la solidaridad, sobre todo con los grupos más desprotegidos.

En cuanto al desarrollo de ambientes sanos, los resultados expresaron la posibilidad de interacción con personas ajenas al ámbito educativo como nuevos escenarios alterna-

tivos de aprendizaje. La justicia social fue el primero de los objetivos logrados, ya que los proyectos estaban dirigidos a fortalecer la inclusión y la igualdad social, con ello se consiguió cumplimentar la meta fundamental de los objetivos del desarrollo sostenible, que es “no dejar a nadie atrás”.

Como se aprecia, el ApST nos ofrece múltiples oportunidades aquí señaladas a lo largo de este trabajo, pero es necesario también reconocer que pudieran existir debilidades y amenazas derivadas de contextos que resultan de un escenario real, infestado de complejidad, de encuentro de intereses, de inercias sociales que buscan la permanencia de un statu quo, ya sea de raíz cultural, socioeconómica, política e incluso ideológica, con el que los proyectos se pueden enfrentar a escenarios adversos, generando en los estudiantes decepción y percepción de fracaso. Sin que sea una garantía de evitar en un cien por ciento esta amarga experiencia, lo recomendable ha sido señalado: el trabajo participativo, codo a codo con las personas involucradas, que es lo que permite la construcción de alianzas, así como la generación de propuestas pertinentes, alcanzables, que respondan a las necesidades sentidas de la comunidad con quien se trabaja.

Por último, se puso de relieve que la metodología de ApS transformador brinda la oportunidad de romper las barreras que han separado los entornos académicos de las necesidades reales de la comunidad, lo que implica un ejercicio de alta flexibilidad y apertura -tanto de docentes como de estudiantes-, pero al mismo tiempo, brinda la posibilidad de responder a problemas complejos a través de la transdisciplina al compren-

der que la idea de univocidad disciplinaria y de un entorno académico aislado de la comunidad ha sido una falacia que ha imposibilitado una verdadera retribución social de las actividades académicas. De este modo, las competencias desarrolladas por los estudiantes con la metodología no se circunscriben a sus ámbitos educativos o profesionales, sino que trascienden a ámbitos altamente significativos a nivel personal y emocional, pero también de ciudadanía construyendo, a través de las experiencias y servicios, valores fundamentales que los definen como personas y, más importante aún, como ciudadanos de esta época.

**FUENTES DE CONSULTA**

## Fuentes de Consulta

## CAPÍTULO I.

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Ausubel, D., Novak J. y Henesian H. (1989). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.
- Ausebel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (2000). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva.
- Banco Mundial. (11 de octubre de 2022). *Educación*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Bardin, L. (1999). *El análisis de contenido*. Akal.
- Billig, S. H. (2006). *Lessons from Research on Teaching and Learning*. Growing to Greatness St. Paul: National Youth Leadership Council.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- CEPAL-UNESCO (2020). *Informe: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
- Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación de la UNESCO. (2022). *Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Contreras, F. (2006). Estudio Crítico de la Razón Instrumental Totalitaria en Adorno y Horkheimer, *Revista Científica de Información y Comunicación*, 3, 63-84.
- Contreras, F. (2016). *El Aprendizaje Significativo y su relación con otras estrategias*. Universidad Nacional del Centro de Perú.
- Delgado, A. (2021). Estrategias pedagógicas para la enseñanza del Diseño: Aprendizaje Basado en Proyectos y Bitácora. *Actas de Diseño* (40). <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/5719>
- Delgado, A., Robledo, E., Márquez, H. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza del diseño*. Memorias del Congreso Internacional de Educación y Currículum. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- De Miguel, M. (Coord.). (2005). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.
- De Sousa, B. (1996). *Introducción a una ciencia posmoderna*. CIPOST-UCV
- De Sousa, B. (2005). *La Universidad del Siglo XXI*. UNAM.
- Díaz, M. (2007). *La lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente al reto de la flexibilidad*. BoMagisterio.
- European Association of Service-Learning in Higher Education (2020). *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19*. [https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning\\_web.pdf](https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf)
- Flores, J., Mechano, I., Fuster, D., & Tamashiro, J. (2023). Impacto del Aprendizaje-Servicio en la formación de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 238-249.

- Freire, P. (1993). *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI.
- Furco, A. y Norvell, K. (2019). What Is Service Learning? Making Sense of The Pedagogy and Practice. En P. Aramburuzabala, L. MacIlrath y H. Opazo. *Embedding Service-Learning in Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement in Europe*. Routledge.
- Furco, A. (1997). «Service-learning: A balanced approach to experiential education». Expanding boundaries: Combining service and learning. Corporation for National Service.
- Furco, A. (2002). «Is service-learning really better than community service?». En: Furco, A; Billig, S. H. (Eds.). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Information Age Publishing.
- Furco, A. (2003). El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación? University of California-Berkeley. Recuperado de <http://roserbattelle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-decompatibilidad.pdf>
- Gehart, D., Ratcliff, D. y Lyle, R. (2000). *Qualitative research in family therapy: A substantive and methodological review*. Universidad de las Américas.
- Grupo Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impacto en la Educación y Respuestas de Política Pública*.
- Heller, A. (1996). *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Paidós.
- Hernández, L., Cruz, B. y Orozco, C. (2019). La participación comunitaria como eje de la atención primaria de la salud. *EDUMECENTRO*, 11(1). Santa Clara.
- Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Out of School Children and Youth*. <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in Higher Education. Concepts and practices. San Francisco, Jossey Bass.
- Lanz, R. (2000). Universidad y pensamiento complejo. Educación y sociedad. *Revista de la Subdirección de Investigación y Postgrado de la UPEL-IPM*, (1).
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Leyva, G. y Sampaio, M. (2012). Teoría crítica: El indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa inmanente. En E. de la Garza y G. Leyva (Edits.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, pp.267-324. Fondo de Cultura Económica.
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Mészáros, I. (2008). *La Educación más allá del capital*. Siglo XXI.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morales, P. (2007). *Implicaciones para el profesorado de una enseñanza centrada en el aprendizaje*. [http://www.upcomillas.es/cees/Documentos/ense%C3%B1anza\\_centrada\\_%20aprendizaje.pdf](http://www.upcomillas.es/cees/Documentos/ense%C3%B1anza_centrada_%20aprendizaje.pdf)

- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Olate, J. y Castillo, S. (2016). *Desarrollo de procesos reflexivos desde la percepción de estudiantes de enfermería*. Universidad de Chile.
- ONU. (2015). “Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio”, Nueva York, 2015. [edición electrónica] [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015\\_spanish.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf).
- Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso*. Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Pérez, L. y Alonzo, N. (2016). Conocimiento, educación y transcomplejidad. En *Educere*, 20(65), 11-20.
- Puig, J. M.; Battle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro
- Ribeiro, A., Aramburuzabala, P. y Paz-Lourido, B. (2021). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior europea*. EASLHE, la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario y European Observatory of Service-Learning in Higher Education.
- Rodríguez Palermo, L. M. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Centro de Educación a Distancia. <http://eprint.ihmc.us/79/1/cmc2004-290.pdf>.
- Rubiano, E. (2008). *La cultura escolar: hacia una nueva matriz teórica de la escuela* [Tesis doctoral]. Universidad de Carabobo.
- Sarraute, M. Lo Priore, I. y Blanco, Y. (2009). Proceso I. Fundación IDEA.
- Sarraute, M. (2017). *Centralidad Pedagógica Latinoamericana y Caribeña* [Tesis doctoral en Ciencias de la Educación]. Universidad Latinoamericana y del Caribe.
- Sarraute, M. (2020). *Retos y Desafíos del Aprendizaje-Servicio Transformador*. México:PALECH.
- Sarraute, M. (2021). *Efectos de Aprendizaje-Servicio en los Estudiantes Universitarios en Tiempos de COVID-19*. Universidad de Salamanca. Transformación Universitaria Retos y Oportunidades.
- Schwab, K (2017). *La cuarta revolución industrial*. Debate.
- Sigmon, R. L. (1979). *Service-learning: Three principles*. Synergist.
- Tapia, M. N. (2010). *La propuesta pedagógica del «Aprendizaje-Servicio»: una perspectiva latinoamericana*. Tzhoecoen.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tulasi, R., & Aponte, R. (2020). Interpretación de las teorías de la transcomplejidad y sus auxiliares. *Revista Científica Gerens*, 12-21. <http://www.postgradovipi.50webs.com/archivos/gerens/volumen7/Art%C3%ADculo%201.pdf>
- UNESCO. (31 de octubre de 2021). *La UNESCO advierte que solo la mitad de los planes de estudio nacionales en todo el mundo hacen referencia al cambio climático*. <https://es.unesco.org/news/unesco-advierte-que-solo-mitad-planes-estudio-nacionales-todo-mundo-hacen-referencia-al-cambio>

- UNESCO (2017). *Reporte E2030 Educación y habilidades para el XXI. Aprender a aprender: habilidades claves para los docentes del siglo XXI. ¿Qué hacer en América Latina y el Caribe?*, 11-14.
- Villegas, C. (2018). Pensamiento transcomplejo. *Teorizando la Transcomplejidad*. Colección Diálogos Transcomplejos. Ediciones UBA-REDIT-UNITEC.
- Villegas, C. y Schavino, N. (2010). *La Investigación un Enfoque integrador Transcomplejo*. 2.da ed. UBA: Investigación Extensión y Postgrado.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítica*. Anthropos.

---

## CAPÍTULO II.

- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (1995). *Diagnóstico social conceptos y metodología*. Lumen.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, España: Morata.
- Carrascal Cañizares, A., Castillo Román, P., & Méndez Méndez, L. (2021). *La transformación social como un proceso de desarrollo: un análisis al barrio Suratoque Bajo*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Castorina, J. (2013). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós.
- CONEVAL. (2021). *Medición de la pobreza. Índice de rezago social 2020 a nivel nacional, estatal, municipal y localidad*. Obtenido de [https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice\\_Rezago\\_Social\\_2020.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2020.aspx)
- Contreras, F. (2016). *El Aprendizaje Significativo y su relación con otras estrategias*. Universidad Nacional del Centro de Perú. Consultado en: <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960870014/html/>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Editorial Paidós.
- Greive Veiga, C. (2011). Cuestiones teóricas y conceptuales para la investigación de la psicogénesis y sociogénesis de los procesos escolarizadores. *Universitas humanística*, 85-100.
- Guevara, C. (2016). *Servicio Comunitario, Aprendizaje-Servicio y Formación Social: Claves para la Construcción de Espacios Transformativos Universitarios*. Universidad de Oriente.
- Hernández, L., Cruz, B. y Orozco, C. (2019). La participación comunitaria como eje de la atención primaria de la salud. *EDUMECENTRO*, 11(1). Santa Clara.
- Hosagrahar, J. (2021). *La cultura, elemento central de los ODS*. Correo de la UNESCO <https://es.unesco.org/courier/april-june-2017/cultura-elemento-central-ods>
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J., & Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-Servicio. *Alteridad Revista de Educación*, 12-22. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1390-86422021000100012](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422021000100012)
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 4 de enero de 2021, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-desarrollo-sostenible/>



- Olate, J. y Castillo, S. (2016). Desarrollo de procesos reflexivos desde la percepción de estudiantes de enfermería. *Revista de psicología*. Santiago: Chile
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje-servicio, Educación y compromiso cívico*. Editorial Graó.
- Rodríguez Palermo, L. M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica Investigación innovación* 3 (1). file:///C:/Users/INTEL/Downloads/DialnetLaTeoriaDelAprendizajeSignifica vo-3634413.pdf.
- Sánchez, E. (2000). *Todos con la "Esperanza": Continuidad de la participación comunitaria*. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela
- Wiesenfeld, E. (2015). *Las intermitencias de la participación comunitaria: Ambigüedades y retos para su investigación y práctica*. Universidad Central de Venezuela.
- 

### CAPÍTULO III.

- Alzate, X. (2008). Transformación de la realidad social a través de la educación en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 63-73. Universidad de Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134115209005.pdf>
- Bardin, L. (1999). *El análisis de contenido*. Akal.
- Boada, M. y Toledo, V. (2003). *El planeta nuestro cuerpo. La Ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillo García, J. R. (2011). La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 5(2). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/285>
- CEPAL-UNESCO (2020). *Informe: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CEPAL (2021). *Panorama Social de América Latina 2020*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>
- Civila, A. (2013). El ejercicio de liderazgo de los delegados/as de clase. En J. Argos y P. Ezquerria (Coords.), *Liderazgo y educación* (p.129-131). Editorial Universidad de Cantabria.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Losada.
- European Association of Service-Learning in Higher Education (2020). *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19*. [https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning\\_web.pdf](https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf)
- Flecha, R (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En *Ensayos de pedagogía crítica*. Educación Popular.
- Gehart, D., Ratcliff, D. y Lyle, R. (2000). *Qualitative research in family therapy: A substantive and methodological review*. Universidad de las Américas.

- Grupo Banco Mundial. (2020). COVID-19: *Impacto en la Educación y Respuestas de Política Pública*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw-Hill Interamericana Editores.
- Keyes, C. (1998). Social well-being. En *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Leyva, G. y Sampaio, M. (2012). *Teoría crítica: El indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa immanente*. Educación Popular.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4. 167-179. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Marín, S. (2012). Apropiación social del conocimiento: Una nueva dimensión de los archivos. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(1), 55-62. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-09762012000100005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762012000100005&lng=en&tlng=es)
- Muñoz-Pogossian, B., Barrantes, A. (Editoras). (2016). *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*. Organización de los Estados Americanos.
- Rincones, B. (2006). El currículum en una institución universitaria. *SAPIENS*, 7(1), 108-116. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152006000100008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100008&lng=es&tlng=es).
- Rubiano, E. (2013). *El Espejo de la Cultura Escolar*. Dirección de medios y publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Konrath, S., O'Brien E. y Hsing C. (2010). *Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time. A Meta-Analysis, Personality and Social Psychology Review*. University of Michigan.
- Sarraute, M. (2017). *Centralidad Pedagógica Latinoamericana y Caribeña* [Tesis doctoral en Ciencias de la Educación]. Universidad Latinoamericana y del Caribe.
- Socarrás, E. (2004). Participación, cultura y comunidad. En C. Linares Fleites, P. E. Moras Puig y B. Rivero Baxter (Comps.), *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano* (pp. 173-180). Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum Press.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa del 2010. Una Mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Valcárcel, A. (1994). Igualdad e identidad. *El Concepto de igualdad*. Editorial Fabio Iglesias.



## **María Magdalena Sarraute Requesens**

Postdoctora en Investigación y concluyendo el Postdoctorado en Multimodalidad Educativa, Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Desarrollo Curricular, Licenciada en Relaciones Industriales. Actualmente: Directora de Proyectos Especiales en EDP University, Coordinadora del Nodo FES Aragón UNAM de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”. Docente de la FES Cuautitlán de la UNAM. Ha sido: Directora de Servicio Comunitario de PALECH Internacional, Investigadora del Equipo Coordinador de Venezuela para

LLECE - OREALC – UNESCO. Secretaria e Investigadora del Equipo de Trabajo en Reformas y Contrarreformas Educativas del Grupo de Trabajo de CLACSO. Integrante – Fundadora de la Red Global/Glocal por la Calidad Educativa. Integrante de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada. Directora de Consultas Regionales y Estudios del OIREPOD - IESALC – UNESCO. Coordinadora General del Centro Nacional de Investigaciones Educativa. Directora General de Currículo del Ministerio de Educación Universitaria– Venezuela. Diseñadora y evaluadora curricular desde hace veinte (20) años en más de 200 programas de pregrados y postgrados de instituciones de educación universitarias reconocidas en Venezuela y en la Región. Ha participado como investigadora o coordinadora en más de 67 proyectos de investigación. Ha publicado aproximadamente 80 documentos, entre libros, capítulos de libros, artículos, entre otros. Sus dos últimos libros publicados en 2021, el primero, “Educación Superior y Pandemia en Iberoamérica” y el segundo, “Un Virus Sin Vacuna: La pandemia de la violencia de género y otras discusiones en América Latina”. Ha sido reconocida en el Sistema Nacional de Investigadores de Venezuela con la clasificación “B” y con la “Medalla 3 de septiembre de 1810” de la Academia Militar de la Armada Bolivariana, Venezuela. Año, 2013 y postulada en el año 2017 al Premio Nacional de Ciencia.



### **Alma Elisa Delgado Coellar**

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Posdoctora en Investigación por la Universidad Pedagógica Libertador. Es Doctora en Arte y Cultura por la Universidad de Guanajuato (programa interinstitucional perteneciente a los Posgrados de Calidad de CONAHCyT) y Doctora en Educación (SEP). Es Maestra en Artes Visuales por la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Maestra en Comunicación con Medios Virtuales por el Instituto de Investigación en Comunicación y Cultura; y Máster en Sistemas de Formación Presencial, a Distancia y E-learning por la Asociación Nacional de Centros de Educación a Distancia (ANCED, España). Egresada de la licenciatura de Diseño y Comunicación Visual (FES Cuautitlán-UNAM) y también es egresada de la licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Cuenta con estudios de la licenciatura en Arquitectura por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Académico e investigador de licenciatura y posgrado con experiencia profesional en el diseño y las artes gráficas como productora, editora, directora de arte, docente e investigadora. Ha participado en eventos nacionales e internacionales, publicando trabajos y colaborado en asociaciones civiles con temas de cultura de paz y construcción de ciudadanía. Actualmente es Profesora de Carrera de Tiempo Completo adscrita al Departamento de Diseño y Comunicación Visual de la FES Cuautitlán, UNAM; miembro de la Asociación Latinoamericana de Diseño (ALADI) desde 2019, así como Editora Responsable de la Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura (REIADyC). Miembro fundador y coordinadora del Seminario Interdisciplinario de Arte y Diseño de la FES Cuautitlán, UNAM. Por su trayectoria ha sido reconocida con el premio “Talento COMECYT” en la categoría “Arquitectura y Diseño” (2022).

## Christián Chávez López



Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Artes y Diseño y Maestra en Artes Visuales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente cursa el Posdoctorado en Multimodalidad Educativa en la Red de Investigadores de la Transcomplejidad. Académica adscrita a la Facultad de Artes y Diseño y el Posgrado de Artes y Diseño de la UNAM. Experta en Diseño para la Sustentabilidad y Pensamiento Complejo. Realizó estancia de investigación en el Centro de Investigaciones Ambientales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro de

la Red Universitaria para la Sustentabilidad de la CoUS-UNAM. Miembro de la Red de Investigadores en Diseño de la Universidad de Palermo. Miembro del Comité Editorial de la Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura (REIADyC) y de la Revista Imagen Arte y Diseño (IAD), ambas adscritas a la UNAM. Miembro del H. Consejo Universitario de la UNAM (2022-2026).

Conferencista y tallerista en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Responsable del Grupo de Investigación sobre Diseño y Complejidad (ICO) donde desarrolla metodologías emergentes basadas en la Teoría de Sistemas Complejos. Cuenta con más de 15 años de trayectoria profesional donde ha desarrollado proyectos interdisciplinarios para distintas casas editoriales e instituciones públicas y privadas como Pearson Educación, Cengage Learning, Editores Mexicanos, Gobierno de la Ciudad de México, Comisión de Derechos Humanos, Gobierno de Michoacán, Unión Europea (Programa URB-AL III), Instituto de Astronomía UNAM, Universum, Universidad de Nottingham, Premio Nacional de Diseño, Museo Franz Mayer y Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

### **Eska Elena Solano Meneses**



Doctora en Diseño por la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEMex, Maestra en Educación con especialidad en Desarrollo Cognitivo por el Tecnológico de Monterrey y Arquitecta por la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEMex. Es profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Arquitectura y Diseño (UAEMex) y docente en el Tecnológico de Monterrey en Arquitectura y Diseño. Ha fungido como investigadora de tiempo completo en la UAM Cuajimalpa y actualmente en el Centro de Investigación de Arquitectura y Diseño. Ha sido profesora en el doctorado en la

División de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAM Xochimilco; en la maestría del Depto. de Comunicación y Diseño de la UAM Cuajimalpa y actualmente participa en la Maestría y el Doctorado en Diseño de la UAEMex. Coordinadora de la Especialidad en Accesibilidad Universal en la Arquitectura y la Ciudad por la UAEMex.

Miembro del Consejo Directivo de la Sociedad de Urbanistas del Estado de México (SUEM) y responsable de la Secretaría de Vinculación Académica e Internacionalización. Coordinadora y miembro fundador de la RED IESMEDD (Red de Instituciones de Educación Superior Mexicanas por la Discapacidad y no Discriminación) Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI Nivel 1). Líder del Cuerpo Académico DISEÑO, TERRITORIO E INCLUSIÓN. Sus trabajos han sido publicados en revistas nacionales e internacionales. Ha sido conferencista y ponente en eventos en México, España, Argentina, Ecuador, Colombia, Venezuela, Cuba, Costa Rica, Italia, Grecia, Guatemala y Perú. Sus temáticas se centran en la inclusión y accesibilidad en la arquitectura, diseño y educación desde la perspectiva semiótica y hermenéutica.

# EL APRENDIZAJE-SERVICIO TRANSFORMADOR

Pertinencia Social  
de la Universidad

Editado por la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional, Sede México-FES Aragón-UNAM y la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, apareció el 30 de noviembre de 2023. Para su composición se utilizó la familia tipográfica Garamond de 11, 14 puntos, Caviar Dreams 14, 30, 60 puntos.

Gestión Editorial: María Magdalena Sarraute Requesens

Portada y Diseño Editorial: Alma Elisa Delgado Coellar

Corrección de Estilo: Anelli Lara Márquez

Con el apoyo de Comunicación Social a través de Publicaciones

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073083812e.2023>



El aprendizaje-servicio descrito en este libro es creador de alternativas posibles, de tiempos no lineales, de reencuentro con las raíces de la historia y la cultura, de la humanidad con mayúsculas. Supone un puzzle donde encajan múltiples piezas, pero sólo es aprendizaje-servicio transformador cuando no quedan geometrías vacías y podemos observar la forma completa en su máximo potencial.

El aprendizaje-servicio transformador, es compromiso social y es el vehículo que permite la pertinencia de la educación, promueve la construcción de aprendizajes significativos emancipadores, transcomplejos, inclusivos, solidarios y de objetivaciones desde la valoración cultural, saberes y experiencias desde el contexto socio-cultural-histórico de los principales actores educativos involucrados (estudiantes-docentes-comunidades). Constituye el camino para romper con la concepción bancaria del conocimiento en la formación profesional porque impulsa la participación, reflexión y acción frente a los problemas de la realidad.



9 786073 083812

DOI: <https://doi.org/10.22201/fesa.9786073083812e.2023>



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Aragón  
UNESCO Cátedra Universidad e Integración Regional  
Comunicación Social  
Publicaciones