

Percepción del profesorado universitario implicado en prácticas de Aprendizaje-Servicio. Un estudio cualitativo¹

Domingo Mayor Paredes²; M. Gloría Solís Galán³; Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes⁴

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Septiembre 2022 / Aceptado: Septiembre 2022

Resumen. INTRODUCCIÓN. En las últimas décadas se han producido una pléthora de discursos y prácticas de Aprendizaje-Servicio (ApS) que sirven para ir descubriendo sus alcances y límites. Las investigaciones realizadas evidencian un impacto positivo en diferentes dimensiones del estudiantado universitario, pero dejan en penumbra el impacto de esta práctica pedagógica híbrida en dos de los agentes necesarios para su implementación: profesorado y socios comunitarios. Para indagar al respecto, el objetivo del presente trabajo es analizar la percepción del profesorado implicado en proyectos de ApS para conocer las razones que sustenta su participación, la influencia en su desarrollo profesional y los obstáculos hallados. MÉTODO. Se trata de un estudio exploratorio descriptivo de carácter cualitativo en el que se ha realizado un análisis de contenido a través de un modelo de desarrollo de categorías. En la investigación participaron dieciocho profesores universitarios pertenecientes a las universidades de Almería, Extremadura y Querétaro-Méjico. Como instrumento de recogida de información se utilizó la entrevista semiestructurada. RESULTADOS. Los hallazgos alcanzados muestran que: a) Existen razones de distinta naturaleza para implicarse en proyectos de ApS; b) Las prácticas de ApS tienen influencia positiva en diferentes dimensiones del desarrollo profesional docente; y c) Los obstáculos institucionales y los derivados del tiempo y esfuerzo necesario para accionar los proyectos se convierten en frenos para su expansión e institucionalización. DISCUSIÓN. En línea con otros estudios, se evidencia el potencial pedagógico del ApS para impulsar el compromiso del profesorado con la docencia y potenciar su desarrollo profesional. También se han identificado dificultades asociadas al tiempo, esfuerzo y escaso reconocimiento institucional. Se concluye exponiendo la necesidad de seguir estudiando la influencia del ApS en el profesorado para conocer su incidencia y ampliar los marcos conceptuales y metodológicos de esta práctica educativa experiencial.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; profesorado universitario; percepción; desarrollo profesional; efecto del contexto.

[en] Perception of faculty members involved in Service-Learning practices. A qualitative study

Abstract. INTRODUCTION. In the last decades there has been a plethora of Service-Learning (SL) discourses and practices that have served to gradually broaden our understanding of its scope and limits. Research conducted has shown a positive impact on different dimensions of the university students but has left grey areas around the impact of this hybrid pedagogical practice in two of the agents necessary for its implementation: teachers and community partners. To investigate this, the objective of this paper is to analyse the perception of teachers who carry out SL projects to know the reasons that support their involvement, the influence on their professional development and the obstacles. METHODS: It is an exploratory descriptive study of qualitative nature in which a content analysis has been conducted through a model of category development. The research involved eighteen college faculty members from the universities of Almería, Extremadura and Querétaro-Méjico. The in-depth semi-structured interview was used as data collection instrument. RESULTS: The findings show that: a) There are reasons of different nature to get involved in SL projects; b) SL practices have a positive influence on different issues of teacher's professional development; and c) Institutional barriers and those derived from the time and effort necessary to launch the projects become barriers to expansion and their institutionalization. DISCUSSION: In line with other studies, the pedagogical potential of SL is evidenced to promote the teachers' commitment to teaching and enhance their professional development. Difficulties associated with time, effort and little institutional recognition have also been identified. It concludes by stating the need to continue studying the influence of SL on teachers to know its incidence and expand the conceptual and methodological frameworks of this experiential educational practice.

Keywords: service learning; college faculty; perception; professional development; context effect.

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Participantes. 2.2. Técnica y procedimiento. 3. Resultados. 3.1. ApS y mejora de la práctica profesional docente. 3.2. Beneficios que aporta el ApS al estudiantado. 3.3. Enfoques teóricos del ApS. 3.4. ApS y desarrollo

¹ Este trabajo se enmarca en el estudio de investigación de la Tesis Doctoral desarrollada por María Gloria Solís Galán en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Almería.

² Universidad de Almería (España)
E-mail: dmp810@ual.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4285-4210>

³ Universidad de Extremadura (España)
E-mail: glsolisg@unex.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2331-186X>

⁴ Universidad Autónoma de Querétaro (Méjico)
E-mail: azus@uaq.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>

profesional docente. 3.5. Obstáculos para el desarrollo del ApS en la institución universitaria. 3.6. El tiempo como elemento mediador entre la expansión y los límites del ApS. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Mayor-Paredes, D.; Solís-Galán, M.G.; Ochoa-Cervantes, A.C. (2023). Percepción del profesorado universitario implicado en prácticas de Aprendizaje-Servicio. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 919-929.

1. Introducción

En las últimas décadas un número creciente de países en todo el mundo (desde Holanda y España hasta Sudáfrica y Singapur) han comenzado a promover la pedagogía del Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) como parte de las políticas educativas nacionales, y miles de instituciones de Educación Superior la han incluido entre sus políticas institucionales (Furco, 2019; Tapia, 2017). El reconocimiento e institucionalización del ApS ha estado motivado por el trabajo de difusión y promoción del profesorado, la creación de redes autonómicas, nacionales e internacionales, la organización de congresos nacionales e internacionales, el impulso de los grupos de investigación y las numerosas publicaciones de los hallazgos alcanzados (Álvarez et al., 2017; Furco, 2019). Dichos hitos han posibilitado la emergencia de una pléthora de discursos y prácticas que intentan dar cuenta de las posibilidades y límites de esta práctica pedagógica. De los análisis realizados (Bruce & Brown, 2010; Butin, 2006; Deeley, 2016; Furco, 2011, 2019; Morton, 1995) se desprende que no existe una gramática única para clausurar su recorrido histórico, teorías que lo sustentan, enfoques que los orientan, resultados definitivos de su aplicación ni contextos socioeducativos desde donde se piensa e implementa. Nos encontramos ante una categoría de carácter multidimensional y multidisciplinar, de ahí la dificultad para conseguir un relato homogéneo y definitivo que dé cuenta de sus múltiples dimensiones.

El ApS, como práctica educativa, se ha ido configurando en la confluencia de tres ejes: a) Se trata de un proyecto educativo construido con el doble objetivo de dar respuesta a dos tipos de necesidades: la necesidad de comprensión (Max-Neef et al., 2010) vinculada a la adquisición de contenidos académicos y aprendizajes experienciales por parte del alumnado y profesorado implicado en su realización, y las necesidades reales y sentidas por la comunidad; b) La interrelación de los contenidos curriculares con las actividades que integran el servicio a la comunidad (López-de-Arana et al., 2020), produciéndose entre ambos elementos una tensión relacional que los va reconfigurando, readaptando y resignificando; y c) La participación del alumnado, profesorado y otros agentes socioeducativos en los distintos momentos del proyecto: diseño, implementación y evaluación. Ello favorece la creación de un marco relacional híbrido o tercer espacio (Zeichner, 2010) donde los intereses, necesidades, posibilidades y límites del conjunto de los agentes se articulan para avanzar hacia la consecución de propósitos comunes.

La influencia del ApS en el profesorado y agentes comunitarios es un asunto nuclear que ha sido escasamente estudiado. La mayoría de las investigaciones realizadas están focalizadas en el impacto que tiene el ApS en distintas dimensiones del estudiantado (Blanco-Cano y García-Martín, 2021; Furco, 2019; Redondo-Corbobado y Fuentes, 2020; Ruíz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019), dejando en penumbra a dos de los agentes, profesorado y socios comunitarios, sobre los que pivotan las prácticas (Pribbenow, 2005).

El análisis realizado por Furco (2019) de la producción científica evidencia que el 89% de los estudios realizados se refieren a la influencia del ApS sobre el alumnado: desarrollo personal y social, adquisición de competencias, desarrollo vocacional, incremento del compromiso cívico, desarrollo de valores y mejora de los resultados académicos. El 5% analizan la influencia de los proyectos en el profesorado implicado en su puesta en acción. El 4% muestran los procesos puestos en marcha para promover la institucionalización del ApS. Y el 2% exponen las influencias de las prácticas en la comunidad y el análisis de los aspectos conceptuales que sustentan el ApS. Los resultados alcanzados demuestran que la mayoría de los estudios están vinculados al análisis del impacto en el estudiantado. Este recorte de la realidad dificulta la comprensión de las causas, propósitos, procesos y resultados desde la perspectiva del profesorado y agentes comunitarios. Dicho asunto cuestiona uno de los postulados que sustentan las prácticas de ApS: proyecto orientando a promover la participación de las personas involucradas en su realización y la contemplación de las distintas perspectivas para valorar el servicio implementado. En este sentido, Bruce & Brown, (2010) y Furco (2019) plantean si se está haciendo ApS, buscando el equilibrio entre los aprendizajes curriculares y el servicio, o bien aprendizaje basado en la comunidad, donde el foco está puesto en el proceso de aprendizaje del estudiantado y el servicio está débilmente conectado a dicho proceso.

Las investigaciones producidas, en el ámbito anglosajón y en el latinoamericano, orientadas a conocer las percepciones del profesorado universitario que participa en proyectos de ApS son escasas (Arellano & Jones, 2018; Furco, 2019; Jouannet et al., 2013; Ma & Law, 2019; Pribbenow, 2005; Sandberg, 2018), dificultando la comprensión de un pilar básico en el devenir de las prácticas. Dichos estudios muestran que los determinantes para optar por esta pedagogía pueden categorizarse en tres factores (institucionales, desarrollo profesional y personales) que potencian o dificultan la implicación del profesorado (Roberts et al., 2019).

Entre los factores que favorecen la implicación del profesorado se han evidenciado los siguientes:

- a. Que el profesorado considere el ApS como una pedagogía educativa válida y una fuerte convicción en su potencial como método de enseñanza (Arellano & Jones, 2018; Ciesielkewicz et al., 2017; Ma & Law, 2019; Roberts et al., 2019). En los estudios realizados, la motivación más citada es la relacionada con las expectativas de beneficios educativos para el alumnado, tanto académicos como cívicos a través de la aplicación de los conocimientos del aula en la realidad comunitaria (Arellano & Jones, 2018; Furco, 2019; Ma & Law, 2019; Pribbenow, 2005). A este respecto, una cuestión que determina la predisposición del profesorado universitario a emplear la metodología es haber participado previamente en proyectos de ApS (Roberts et al., 2019).
- b. La percepción del profesorado en relación con la propia práctica educativa y desarrollo profesional. En este sentido, el profesorado considera que la utilización de esta pedagogía contribuye a la mejora de su estilo de enseñanza y su aprendizaje, debido a que posibilita estar más informados y ser más innovadores al tener que conectar los aprendizajes académicos con el servicio (Arellano & Jones, 2018; Pribbenow, 2005).
- c. El compromiso social del profesorado para vincular los contenidos y prácticas de su asignatura con problemáticas sociales. Al respecto, los estudios efectuados por Morton (1995) plantean la existencia de enfoques teóricos que implican diferentes tipos y niveles de compromiso social por parte del profesorado, alumnado y agentes comunitarios: 1) Asistencial o caritativo, entendido como una acción donde las personas que realizan el servicio tienen el saber y el poder en el desarrollo del proyecto. Está encauzado a paliar situaciones personales o sociales, sin cuestionar las causas estructurales que la originan; 2) Basado en el proyecto, pone el foco en la adquisición de aprendizajes curriculares por parte del alumnado y la resolución de problemas puntuales, sin incidir en las causas estructurales que los sustentan; y 3) Orientado al cambio social, se centra en el proceso: construir relaciones horizontales entre los distintos agentes implicados y crear un ambiente de aprendizaje centrado en combatir la raíz del problema o injusticia. Las acciones afloran después del análisis conjunto de los participantes. Para dicho autor, cada enfoque tiene su propia lógica, fortalezas, limitaciones, visión de la sociedad, de la educación, del servicio y de la responsabilidad y compromiso de los agentes que intervienen.

Los estudios realizados para valorar el compromiso del profesorado (Ciesielkewicz et al., 2017; Holland, 1999; Lorenzo et al., 2019) afirman que los docentes con fuerte compromiso social se ven a sí mismos con la responsabilidad de aplicar sus conocimientos para mejorar la sociedad.

Entre los factores que dificultan la implicación del profesorado se encuentran: la inestabilidad laboral, la complejidad logística y la falta de apoyo y reconocimiento institucional, departamental y entre colegas (Darby & Newman, 2014; Ma & Law, 2019; Pribbenow, 2005; Roberts et al., 2019). Un asunto destacado como una de las barreras principales para el profesorado es el tiempo necesario para integrar el ApS en la enseñanza (Jouannet et al., 2013; Pribbenow, 2005; Roberts et al., 2019). Sandberg (2018), en su estudio de revisión, identificó que en dieciséis de las diecisiete fuentes analizadas se explicitaba la cantidad de tiempo requerido como la mayor barrera. En concreto, en uno de los estudios analizados, el profesorado informó de un aumento promedio de la carga de trabajo de 4,5 horas semanales. Esta percepción sobre un mayor coste de tiempo, en comparación con el uso de otras metodologías, ha sido reconocido como factor disuasorio determinante por profesorado que no utiliza el ApS.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, en este estudio se analiza la percepción del profesorado universitario que participa en proyectos ApS. La investigación se implementó durante el curso académico 2020-2021, y perseguía los siguientes objetivos:

1. Analizar las razones que sustentan la participación del profesorado en los proyectos de ApS.
2. Identificar la influencia del ApS en el desarrollo profesional del profesorado.
3. Estudiar las dificultades halladas por el profesorado para la implementación de prácticas de ApS.

2. Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, se optó por un estudio exploratorio descriptivo de carácter cualitativo (Ramos-Galarza, 2020), ya que interesaba conocer la percepción de los informantes clave sobre distintas dimensiones relacionadas con su cosmovisión e implicación en el desarrollo de prácticas de ApS.

2.1. Participantes

Para la selección de informantes clave se utilizó el muestreo no probabilístico intencional (Wood y Smith, 2018), siguiendo los siguientes criterios: que hayan intervenido en proyectos de ApS, la disponibilidad e interés de las personas implicadas para colaborar positivamente y obtener la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos (Stake, 2010).

De los dieciocho participantes (Tabla 1), siete pertenecían a la Universidad de Almería; seis a la Universidad de Extremadura y cinco a la Universidad Autónoma de Querétaro-Méjico.

Tabla 1. *Distribución sociodemográfica de la muestra participante*

| Código informante | Sexo | Edad | Universidades públicas | Categoría profesional |
|-------------------|------|------|------------------------|------------------------------------|
| E-1 | H | 55 | Almería | Profesor Titular |
| E-2 | M | 53 | Almería | Profesora Ayudante Doctor |
| E-3 | M | 63 | Almería | Profesora Titular |
| E-4 | H | 32 | Almería | Profesor Sustituto Interino |
| E-5 | M | 34 | Almería | Profesora Ayudante Doctor |
| E-6 | M | 46 | Almería | Profesora Ayudante Doctor |
| E-7 | M | 50 | Almería | Profesora Titular |
| E-8 | H | 47 | Extremadura | Personal Científico e Investigador |
| E-9 | M | 61 | Extremadura | Profesora Titular |
| E-10 | M | 38 | Extremadura | Profesora Interina |
| E-11 | M | 54 | Extremadura | Profesora Ayudante Doctor |
| E-12 | M | 44 | Extremadura | Profesora Colaboradora |
| E-13 | M | 33 | Extremadura | Profesora Interina |
| E-14 | M | 42 | Querétaro | Profesora por honorarios |
| E-15 | H | 38 | Querétaro | Profesor por honorarios |
| E-16 | H | 38 | Querétaro | Profesor por honorarios |
| E-17 | H | 36 | Querétaro | Profesor por honorarios |
| E-18 | M | 49 | Querétaro | Profesora titular |

2.2. Técnica y procedimiento

Como instrumento de recogida de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, con el propósito de conocer los pensamientos, perspectivas, conocimientos, posibles problemas y las realidades múltiples de cada informante clave y del conjunto de estos (Kvale, 2011).

El proceso de elaboración del guion de la entrevista partió de un estudio bibliográfico de sesenta y cinco artículos y ocho libros que recogían investigaciones realizadas en el contexto anglosajón e iberoamericano. Una vez redactadas las preguntas fueron revisadas por dos especialistas en el campo de estudio, para evaluar su pertinencia y valorar si la redacción era la adecuada. En este proceso, dos de las preguntas fueron reformuladas y se incluyó una nueva. En el guion final se recogen veinte cuestiones engarzadas con diversas dimensiones nucleares del ApS: razones que sustentan las intervenciones, percepciones sobre participación de los distintos agentes, conocimientos sobre las bases teóricas y metodológicas, formación previa, influencia del ApS en su desarrollo profesional, procesos de evaluación seguidos y potencialidades y dificultades que experimenta el profesorado que interviene en prácticas de ApS. En este estudio se presentan los resultados relacionados con tres dimensiones de la entrevista: razones que sustentan la implicación del profesorado, influencia del ApS en su desarrollo profesional y dificultades halladas en la realización de los proyectos.

Antes de la realización de las entrevistas, se informó a los participantes acerca de los objetivos y el sentido de la investigación, se solicitó su participación voluntaria y se garantizó el anonimato. Además, se devolvió toda la información a los informantes para verificar la fidelidad de sus informaciones y asegurar los criterios éticos (Wood y Smith, 2018) y la credibilidad del discurso.

Todas las entrevistas fueron realizadas mediante videoconferencia. Para sus registros se utilizó el vídeo, y se realizó la transcripción literal de todo lo expresado y acontecido con el propósito de eliminar el sesgo del investigador e intentar asegurar la credibilidad y dependencia o replicabilidad de los datos (Simons, 2011).

Los datos obtenidos fueron analizados siguiendo la técnica de análisis de contenido, con el propósito de configurar las categorías más relevantes, teniendo en cuenta los objetivos del estudio. Para ello, el equipo de investigación llevó a cabo un conjunto de tareas de comparación, contrastación, agregación y ordenación sobre los datos (Stake, 2010), que permitieron identificar las unidades de significado, codificar las mismas y posteriormente conformar las siguientes categorías:

Tabla 2. Categorías y subcategorías de las entrevistas

| Categorías | Subcategorías |
|--|--|
| ApS y mejora de la práctica profesional. | -Vinculación teoría-práctica. -Mayor interés para promover el aprendizaje del alumnado. -Establecimiento de relaciones colaborativas entre Universidad-instituciones del entorno. |
| Beneficios que aporta al estudiantado. | -Mayor interés por la asignatura. -Desarrollo personal y social. -Adquisición de aprendizajes útiles y significativos para su futuro desempeño profesional. |
| Diferentes enfoques teóricos del ApS. | -Enfoque centrado en el programa de la asignatura. -Enfoque crítico: el ApS como herramienta para la transformación social. |
| ApS y desarrollo profesional docente. | -Motivación. -Adquisición de nuevos conocimientos. -Replanteamiento de la práctica docente. -Compromiso con la docencia. -Apertura a nuevas líneas de investigación. |
| Obstáculos para el desarrollo del ApS en la institución universitaria. | -La cultura institucional tiene dificultades para dar respuesta a las necesidades sociales. -Escaso apoyo institucional y reconocimiento al profesorado implicado en ApS. |
| El tiempo como elemento mediador entre la expansión y los límites del ApS. | - Se requiere mucho tiempo para: a) Implementar en profundidad los proyectos. b) Crear la red de socios comunitarios. c) Identificar las necesidades sociales d) Promover la participación de todos los agentes. e) Buscar equilibrio entre los aprendizajes curriculares y el servicio. f) Desarrollar las distintas etapas y fases de un proyecto. |

3. Resultados

3.1. ApS y mejora de la práctica profesional docente

El ApS es considerado, en la literatura científica y divulgativa (Deeley, 2016; Furco, 2011; Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019; Tapia et al., 2013), como un dispositivo que abre distintos escenarios de posibilidad para la mejora del quehacer docente: innovación, introducción de metodologías activas, colaboración entre distintos agentes educativos y la vinculación teoría-práctica. Este último asunto, la vinculación teoría-práctica, es una de las razones señaladas por algunos de los informantes (E-2, E-4, E-5, E-10, E-12 y E-16) para justificar su involucramiento:

“Me pareció maravilloso encontrar una metodología activa que me permitiera aplicar la teoría a la práctica, ya que el alumnado desarrolla competencias y puede dotar de sentido los aprendizajes” (E-2).

Otra de las causas que exponían algunas de las personas entrevistadas (E-1, E-2, E-5, E-11, E-12, E-16 y E-18) están vinculadas a las oportunidades que brinda el ApS para poder desarrollar competencias específicas y transversales de la asignatura, conectadas a la formación de ciudadanía; utilizando la vinculación de los contenidos curriculares con el servicio a la comunidad como contexto de investigación, análisis, planificación, implementación y evaluación de los proyectos:

“Las y los estudiantes que participan en proyectos de ApS hacen suya la intervención y eso permite adentrarse con más profundidad en la materia. La relación con otras personas y con la comunidad les permite adquirir nuevos conocimientos. Además, los participantes obtienen una gran experiencia de participación genuina a pesar de que la Universidad debería ser un espacio de participación sigue siendo muy vertical. Con el ApS obtienen la oportunidad de vivir la experiencia de aproximarse a sus semejantes, de contacto con otras personas como seres humanos, promueve la empatía [...]. Es una experiencia que éticamente interpela. También obtienen una experiencia práctica de construcción de la democracia y ayuda a desarrollar las características del adulto político” (E-16).

3.2. Beneficios que aporta el ApS al estudiantado

Los intereses del profesorado por mejorar las formación académica y cívica del estudiantado son otras de las razones manifestadas por los informantes (E-1, E-4, E-6, E-7, E-10, E-15 y E-16):

“Introducir el ApS en mi asignatura me ha permitido motivar al alumnado y promover el aprendizaje activo y útil. Esto me ha producido gran satisfacción, ya que llevaba unos años percibiendo que el alumnado estaba desmotivado con la asignatura” (E-7).

Otros informantes (E-4 y E-10) ponían el foco en las oportunidades que brinda el ApS para acercar al estudiantado a contextos relacionados con su futuro desempeño profesional:

“Me parece una forma muy buena de enseñarles lo que es el terreno donde se van a desenvolver en un futuro y de que vean que pueden hacer más cosas de las que se creen” (E-10).

Además de las razones vinculadas con el aprendizaje de contenidos de la asignatura y el futuro desempeño profesional, afloraron otras (E-1, E-4, y E-16) que situaban el interés del profesorado en la formación para una ciudadanía activa, crítica y solidaria:

“El ApS es una metodología que permite trabajar el desarrollo de competencias para una ciudadanía global” (E-1).

“Es una práctica que hace conciencia al estudiante de su lugar como ciudadano” (E-16).

Teniendo en cuenta los porqués que han ido emergiendo, se puede manifestar que las causas que impulsan al profesorado a participan en prácticas de ApS están vinculadas, por un lado, a la influencia positiva del ApS en el alumnado, ya que le permite adquirir conocimientos curriculares y competencias sociales y ciudadanas y, por otro lado, a la satisfacción del profesorado por ver cumplidos sus objetivos.

3.3. Enfoques teóricos del ApS

Además de las razones de naturaleza pedagógica, donde el interés está focalizado en los aprendizajes curriculares del estudiantado, que podría responder, siguiendo los enfoques teóricos del ApS planteados por Morton (1995), a la *perspectiva asistencial* y/o la *basada en el proyecto académico*, algunos informantes clave (E-1, E-4, E-11, E-15 y E-18) explicitaron otras de carácter pedagógico-político que integran la dimensión pedagógica con la dimensión social y política de la educación. Ello implica una concepción del ApS que se podría situar dentro del *enfoque teórico orientado al cambio social*:

El ApS me posibilitó desarrollar la competencia social y ciudadanía global en la que llevaba tiempo trabajando. Además, considero que la educación está ligada a la sociedad y tiene que servir para desarrollar el compromiso social del alumnado, y promover el cambio social para alcanzar una sociedad más justa (E-1).

“Con el ApS el alumnado aprende transformando la sociedad. Adquiere aprendizajes útiles y se descubre como agente de cambio” (E-4).

Las aportaciones anteriores plantean una concepción del ApS que trasciende la perspectiva técnica de la educación, centrada en los aprendizajes curriculares del alumnado, y la sitúa en el entramado de las acciones pedagógicas-políticas diseñadas, junto a los socios comunitarios, para dar respuesta a asuntos comunes que afectan a una parte de la población.

Como se planteó anteriormente, los enfoques teóricos implican visiones de la sociedad, fines de la educación, rol del profesorado, rol del alumnado, currículum, planificación de procesos de enseñanza-aprendizaje, tiempos, etc. Optar por uno u otro condiciona el alcance y los límites del ApS como práctica educativa (Butin, 2006).

3.4. ApS y desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional puede ser concebido como un proceso sistemático dirigido a mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Para su puesta en acción es necesario que se den las siguientes condiciones: una actitud positiva de deseo por parte de las personas; saber qué y cómo hacerlo; cambios en recursos y conductas; un ambiente de trabajo que apoye dicho cambio y un sistema de recompensas para el mismo (Imbernón, 2011).

En línea con lo anterior, los informantes (E-6, E-7, E-8, E-9, E-10 y E-11) planteaban que, a partir de su participación en proyectos de ApS, su motivación personal y/o profesional, así como el compromiso con la docencia se habían incrementado:

“A mí me gusta mucho. Yo no tengo mucha facilidad de palabra, pero me gusta mucho la docencia. Es una metodología que me ayuda a superarme y me ha servido para soltarme en la docencia” (E-8).

“Descubrir nuevos ámbitos de trabajo me ayuda a seguir formándome y recuperar la ilusión y el compromiso por la docencia” (E- 6).

“El ApS ha despertado mi entusiasmo, ya que me permite conectarme con la realidad de los centros educativos y la posibilidad de seguir aprendiendo” (E- 3).

“El contacto con el ApS originó mi interés por abrir nuevas líneas de investigación, sistematizar las experiencias y publicar. Otra idea que estoy pensando es ver cómo se puede incorporar el ApS en los programas de Transferencia puestos en marcha por la Universidad” (E-1).

Además de despertar y/o incrementar la motivación del profesorado, las personas entrevistadas (E-1, E-2, E-3, E-4, E-5, E-6, E-12 y E-16) reconocían que habían adquirido múltiples conocimientos: nuevas formas de planificar los contenidos y evaluación de la asignatura, adquisición de nuevas estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje, hallazgo de elementos teóricos para fundamentar su práctica profesional, estrategias para promover relaciones colaborativas entre la Universidad y otras instituciones del entorno y aprender a equilibrar el esfuerzo y tiempo necesario para su implementación:

“El ApS me permitió replantear los contenidos de una materia y la evaluación. Hay que adaptarse al ritmo del proyecto y de los estudiantes. Repensar y volver a comenzar si es necesario” (E-16).

“Me ha permitido conocer nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y cómo vincular la Universidad con otras instituciones sociales del entorno” (E-4).

“A mí me ha abierto muchas posibilidades. Le ha dado mucho sentido a muchas cosas que yo quería, que estaba convencida de que eran necesarias y que digamos que no me atrevía porque no encontraba una fundamentación científica desde las ciencias sociales. Ha sido como quien descubre un tesoro” (E-9).

“Me he dado cuenta de que el ApS conlleva más esfuerzo y tiempo que las metodologías tradicionales” (E-7).

Otra cuestión integrada en la trama del desarrollo profesional es el tipo de comunicación que se establece entre el profesorado y el estudiantado. En este sentido, el ApS se encuentra en las antípodas de las prácticas tradicionales expositivas, próximas a lo que Freire (1983) denominó educación bancaria, basada, entre otras cuestiones, en la transmisión unidireccional y el rol pasivo del alumnado. En las prácticas de ApS las relaciones profesorado-alumnado son más horizontales y colaborativas, ya que el compromiso con el proyecto es asumido por ambos actores y los socios comunitarios (García-Romero y Lalueza, 2019):

“El ApS ha cambiado mi manera de ver la educación. Las ideas que tenía de la docencia cambiaron, era adultocéntrico, autoritario y paternalista. Cambié mi forma de ver la docencia, empecé a cuestionarme muchas cosas. Me acercó más al alumnado y al trabajo de campo” (E-18).

“Se han producido cambios en mi rol como docente y en la percepción que tenía de la participación del alumnado. Ahora me pienso como acompañante de los procesos de aprendizaje del alumnado” (E-5).

En los proyectos de ApS se incluyen tres agentes con capacidad de agencia: profesorado, estudiantado y socios comunitarios. Ello supone repensar el rol asignado al profesorado y al alumnado, y la inclusión de un tercer agente con capacidad para condicionar algunas de las acciones del proyecto. Se trata de crear un tercer espacio (Zeichner, 2010) configurado por la institución receptora y la universidad. En la creación de este nuevo sistema se producen contradicciones, motivadas por las distintas culturas institucionales, reglas u objetivos diferenciados en origen, que llevan a procesos de negociación entre los diferentes agentes:

“Para realizar el ApS tengo que buscar equilibrio entre las demandas que realizan las entidades del Tercer Sector y los contenidos curriculares, para ello hay que negociar con las entidades sociales” (E-1).

3.5. Obstáculos para el desarrollo del ApS en la institución universitaria

Cuando se le preguntó al profesorado por los obstáculos que dificultan el desarrollo de los proyectos, emergieron asuntos referidos a la institución universitaria y al tiempo como elemento mediador entre los postulados teóricos y metodológicos del ApS y sus posibilidades de materialización en contextos reales durante un cuatrimestre.

En cuanto a los obstáculos percibidos en la institución universitaria por los informantes del territorio español, tenemos que destacar que, a pesar de que la institucionalización del ApS puede ser una palanca para el desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria, el impulso de la innovación educativa y social y la transferencia de conocimientos para mejorar la vida de la población (Tapia, 2019), y de que existe un marco legal (Estatuto del Estudiante Universitario, 2010; Marco Español para la Cualificación para la Educación Superior, 2014) que apoya la realización de prácticas de ApS, así como recomendaciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2015) para impulsar la institucionalización, en la actualidad,

el grado de institucionalización del ApS es muy desigual (Martínez-Usarralde et al., 2018). En este sentido, el profesorado entrevistado (E-1, E-2, E-4, E-5, E-6, E-7 y E-9), perteneciente a la Universidad de Almería y de Extremadura, planteaban como una de las trabas el escaso reconocimiento y apoyo que recibían de la institución universitaria:

“Hay que cambiar la cultura institucional y profesional, no sólo estamos para formar a profesionales; es muy importante y necesario la formación en ciudadanía. Otra cuestión que hay que cambiar es la cultura organizativa, ya que necesitamos más apoyo y reconocimiento a los profesionales que practican el ApS” (E-1).

“Los proyectos requieren mucho tiempo y no se reconoce. No se nos certifica para la acreditación. Tampoco se compensan con horas de docencia, como ocurre con la participación en los grupos de investigación” (E-6).

“No existe reconocimiento oficial: certificación de horas por proyecto, facilidad para que el alumnado la pueda implementar en el horario de la asignatura y ayudas para el transporte” (E-7).

El profesorado perteneciente a la Universidad Autónoma de Querétaro (E-15, E-16 y E-18), a pesar de que cuenta con respaldo legal para iniciar prácticas de ApS, dado que el Modelo Educativo Universitario (2018) sugiere el uso del ApS como parte de las metodologías que permiten poner en práctica el enfoque pedagógico propuesto en dicho Modelo, planteó obstáculos coincidentes con los expuestos por los docentes del territorio español:

“La institución no reconoce al profesorado que participa en proyectos de ApS” (E-15).

“No contamos con apoyo económico para la realización de los proyectos” (E-18).

3.6. El tiempo como elemento mediador entre la expansión y los límites del ApS

El tiempo es uno de los ejes estructurales que condiciona las prácticas de ApS. Sirve para prefigurar el alcance y los límites de un proyecto y para operativizar cada una de las acciones previstas.

Planificar un proyecto implica pensar en el tiempo necesario que permita atravesar cada una de las fases y etapas para alcanzar los objetivos previstos. En este sentido, el profesorado entrevistado (E-2, E-3, E-4, E-5, E-6, E-7, E-8, E-9, E-12 y E-18) manifestaba que, en el marco de una asignatura cuatrimestral, el escaso tiempo disponible es un freno que impide la realización y/o profundización de algunas de las acciones necesarias (análisis de la realidad, establecimiento de relaciones colaborativas con los socios comunitarios, promover la participación del alumnado y búsqueda de equilibrio entre los aprendizajes curriculares y el servicio) para poder acercarse con rigor a las distintas fases y etapas que articulan los proyectos del ApS:

“Al principio, su implementación es muy costosa. Te tienes que calentar mucho la cabeza con la búsqueda de los socios comunitarios, con ver como conectas los contenidos con el servicio, con el análisis de la realidad [...]. Conlleva mucho tiempo. Es más cómodo, y conlleva menos tiempo, la realización de prácticas tradicionales que se realizan dentro del aula” (E-2).

“El tiempo para la realización es muy corto (cuatrimestre), ya que el alumnado no está acostumbrado a este tipo de prácticas, las tiene que comprender, habituarse a nuevas dinámicas de trabajo” (E-6).

“Se necesita tiempo para promover la participación real de los distintos agentes. Todos tienen algo que decir” (E-3).

El profesorado que comparte la filosofía del ApS y valora sus virtualidades pedagógicas (E-1 y E-2), ante la falta de tiempo para cumplir con los requisitos en cada una de las fases y etapas del ApS, ha ido reconfigurando sus proyectos para adaptarlos a las circunstancias temporales con las que se encuentran.

“En los últimos cursos estoy desarrollando microcápsulas de ApS. Consiste en dedicarle menos tiempo al análisis de la realidad donde se va a intervenir y en reducir el contacto con los socios comunitarios” (E-2).

El escaso reconocimiento institucional percibido y la vivencia de necesitar un tiempo mayor para implementar los proyectos de ApS, en contraste con otras metodologías más tradicionales, se convierten en obstáculos que dificultan la implicación del profesorado y, por ende, la progresiva expansión y mayores niveles de institucionalización del ApS.

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio tenía como finalidad conocer la percepción del profesorado universitario sobre distintas dimensiones relacionadas con el ApS.

El primer objetivo estaba orientado a conocer las razones que sustentan la implicación del profesorado universitario en práctica de ApS. Los resultados revelan que existen razones de distinta naturaleza (pedagógica y pedagógica-política) para involucrarse en el desarrollo de proyectos. El 100% de los informantes clave explicitaron asuntos relacionados con la mejora de la práctica profesional (Arellano & Jones, 2018; Jouannet et al., 2013) y los beneficios que le aporta el ApS al estudiantado (Arellano & Jones, 2018; Darby & Newman, 2014; Furco, 2019; Ma & Law, 2019; Pribbenow, 2005), y el 27% manifestaron, además de intereses de carácter pedagógico, razones conectadas a la formación para la ciudadanía, a promover el rol del alumnado como agente de cambio y a la vinculación de la Universidad con las instituciones del entorno (García-Romero y Lalueza, 2019; Lorenzo et al., 2019; Zeichner, 2010). Los resultados globales de esta categoría refuerzan, por un lado, las dudas razonables que plantean Bruce y Brown (2010) y Furco (2019): ¿se está haciendo ApS o aprendizaje basado en la comunidad, donde el foco está puesto en el proceso de aprendizaje del estudiantado y el servicio está débilmente conectado a dicho proceso?, y, por otro lado, la existencia de distintas perspectivas teóricas para orientar e implementar el ApS (Morton, 1995). En este sentido, sería pertinente abrir una línea de investigación para analizar los modelos teóricos que sustentan las prácticas de ApS que se están implementando.

El segundo objetivo perseguía identificar la influencia del ApS en el desarrollo profesional docente. Entre los asuntos verbalizados destacan la motivación del profesorado, la adquisición de nuevos conocimientos, el replanteamiento de la práctica docente y el compromiso con la docencia. Cuatro dimensiones necesarias para el desarrollo profesional docente (Imbernón, 2011) que surgen como consecuencia del acercamiento a una metodología que conecta con el interés del profesorado por mejorar su quehacer docente y abre nuevas posibilidades para el desarrollo del ejercicio profesional (Ma & Law, 2019; Lorenzo et al., 2019; Pribbenow, 2005; Roberts et al., 2019). Una cuestión para considerar, ya que afecta a la continuidad de la utilización del ApS por parte del profesorado y a su institucionalización, es que la motivación del profesorado puede descender o desaparecer en la medida que no reciban los apoyos necesarios y el reconocimiento por parte de la institución universitaria (Pribbenow, 2005).

Como último objetivo se planteó el análisis de las dificultades halladas por el profesorado para la implementación de proyectos. En este estudio, el profesorado señala dos cuestiones que afectan a la expansión y a los límites del ApS: escaso apoyo y reconocimiento de la institución universitaria y el tiempo requerido para desarrollar con rigor o alto nivel de calidad (Tapia et al., 2013) cada una de las etapas y fases previstas en la metodología del ApS (Darby & Newman, 2014; Pribbenow, 2005; Roberts et al., 2019). La adopción y tránsito hacia la implementación de nuevas estrategias docentes requiere tiempo y trabajo. Además, las enseñanzas activas, frente a la enseñanza tradicional basada en la lección magistral, requieren más tiempo para la preparación e implementación. La gran dedicación de tiempo y esfuerzo destinado al proyecto, si no se ve reconocida por la Universidad (certificación de la participación en acciones innovadoras consideradas como mérito por las agencias de evaluación, facilitar los seguros escolares, apoyo económico a los proyectos, organización de los horarios de las asignaturas, etc.) dificulta la implicación del profesorado, la sostenibilidad de los proyectos (Pribbenow, 2005; Roberts et al., 2019) y la creación de una masa crítica necesaria para la institucionalización del ApS (Furco, 2019).

Por otro lado, el escaso tiempo destinado a promover la participación de los socios comunitarios en las distintas fases del proyecto puede ser una de las causas del reducido número de investigaciones sobre el impacto del ApS en la comunidad (Furco, 2019); ello refuerza la idea de que muchos de los proyectos de ApS se realizan desde un enfoque teórico asistencial y/o basado en el proyecto, donde los objetivos curriculares tienen escasa conexión con el servicio implementado (Bruce & Brown, 2010; Morton, 1995).

Concluimos planteando, por un lado, el potencial pedagógico del ApS para promover la motivación del profesorado en la mejora de su quehacer profesional, desarrollar procesos innovadores e impulsar su compromiso con problemáticas sociales. Y, por otro lado, la necesidad de reconocimiento institucional (certificación, horarios de las asignaturas adaptados a las prácticas, apoyo económico para las actividades realizadas, seguros de desplazamiento para el alumnado, etc.) del profesorado y alumnado implicado en prácticas de ApS; ello serviría como estímulo para impulsar la sostenibilidad y la institucionalización de las acciones emprendidas.

Por último, la percepción del profesorado implicado en las acciones de ApS es una temática escasamente investigada. Según Furco (2019), solo el 5% de los estudios realizados están focalizados en el profesorado. Seguir indagando en los asuntos que influyen en la génesis, desarrollo y sostenibilidad de las prácticas de ApS, desde la mirada de las personas responsables de iniciar y cerrar los proyectos, permitirá profundizar en el alcance y límites de los proyectos y reconocer la importancia del profesorado en el devenir de esta práctica pedagógica híbrida.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la primera limitación es la relacionada con la muestra, concretamente con su tamaño y procedencia. Obtener un mayor tamaño de la muestra y ampliar la recogida a otras regiones de España y México, contribuiría a su representatividad, a la generalización de los resultados y a la comparación entre los dos países. Por otro lado, sería interesante completar la recogida de información con otros instrumentos, tales como grupos focales, para ahondar en algunas de las dimensiones analizadas,

y cuestionarios validados, para medir algunos de los factores que potencian y dificultan la implicación del profesorado en prácticas de ApS.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, J.L., Martínez, M.J., González, H., y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Arellano, I., & Jones, S. J. (2018). Exploration of university faculty perceptions and experiences of service-learning as engaged scholarship of teaching and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4), 111-129. <https://doi.org/10.14434/josotl.v18i4.23178>
- Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Bruce, J., & Brown, S. (2010). Conceptualising service-learning in global times. *Critical Literacy: Theories and Practice*, 4(1), 6-15. <https://bit.ly/3DCR8bw>
- Butin, D. W. (2006). The limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 4(92), 473-498. <https://bit.ly/2V7KtVz>
- Ciesielkiewicz, M.; Nocito, G., y Herrero, Y. (2017). Impacto y beneficios de la metodología de aprendizaje servicio para el profesorado de Educación Superior. *Aula de Encuentro*, 19(2), 34-57. <https://doi.org/10.17561/ae.v19i2.2>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. <https://bit.ly/3BCXUwl>
- Darby, A., & Newman, G. (2014). Exploring Faculty Members' Motivation and Persistence in Academic Service-Learning Pedagogy. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(2), 91-120. <https://bit.ly/3DAONxU>
- Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, 0, 64-70. <https://bit.ly/3mV6QsS>
- Furco, A. (Agosto 28, 2019). *El Estado de la Investigación de Aprendizaje-Servicio: ¿Hacia dónde vamos desde aquí?* [Segunda parte de la conferencia magistral]. V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/3t5zFDT>
- García-Romero, D., y Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Holland, B. (1999). Factors and strategies that influence faculty involvement in public service. *Journal of Public Service and Outreach*, 4(1), 37-43. <https://bit.ly/3mSOCIk>
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86. <https://bit.ly/38y4mIA>
- Jouannet, C., Sala, M. H., y Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: una experiencia que impacta positivamente en la formación integral. *Calidad en la Educación*, 39, 198-212. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n39.82>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Octaedro.
- López-de-Arana Prado, E.; Aramburuzabala Higuera, P., y Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23(1), 319-347. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23834>
- Lorenzo, M. M., Ferraces, M. J., Pérez, C., y Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>
- Ma, H. K. C., & Law, S. M. S. (2019). Faculty Experience of Service-Learning: Pedagogy at a Hong Kong University. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23(3), 37-53. <https://bit.ly/3DIclkG>
- Martínez-Usarralde, M. J., Álvarez, J. L., Macías-Mendoza, D., y Zayas, B. (2018). Aprendizaje-Servicio en las Universidades del Estado español. En Ó. Chiva-Bartoll y J. Gil-Gómez (Eds.). *Aprendizaje-Servicio Universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente* (pp. 49-58). Octaedro.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones de futuro*. Biblioteca CF+S.
- Morton, K. (1995). The irony of service: Charity, Project and social change in service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2(1), 19-32. <https://bit.ly/3BwVgbl>
- Pribbenow, D. A. (2005). The Impact of Service-Learning Pedagogy on Faculty Teaching and Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, 25-38. <https://bit.ly/3kLo8Wv>
- Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de la investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-5. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3>

- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31/12/2010. <https://bit.ly/38Arw0G>
- Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se establece el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 185, de 3 de agosto de 2011, pp. 87912 a 87918. <https://bit.ly/2Ydll7b>
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <http://dx.doi.org/10.5209/ced.61836>
- Roberts, F. R., Edwards, M. C., & Robinson, J. S. (2019). Deterrents to service-learning's use as a method of instruction in the preparation of agricultural education teachers: The beliefs and intentions of teacher educators. *Journal of Agricultural Education*, 60(4), 164-180. <https://doi.org/10.5032/jae.2019.04164>
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (Edits.) (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.
- Sandberg, M. T. (2018). Nursing faculty perceptions of service-learning: An integrative review. *Journal of Nursing Education*, 57(10), 584-589. <https://doi.org/10.3928/01484834-20180921-03>
- Simons (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tapia, M. N., Amar, H., Montes, R., Tapia, M. R., y Yaber, L. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. CLAYSS. <https://bit.ly/3yBKkY7>
- Tapia, M. N. (2017). Aprendizaje-Servicio, un movimiento pedagógico mundial. En L. Tubio y A. Escofet (Coords.). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 55-68). Octaedro.
- Tapia, M. N., e Ierullo, M. (2019). La evaluación en los procesos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (Edits.). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 169-188). Narcea.
- Universidad Autónoma de Querétaro (2018). *Modelo Educativo Universitario*. <https://bit.ly/38yRaTG>
- Wood, P., y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre asignaturas del campus y las experiencias prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149. <https://bit.ly/3kOccDk>