



UNIVERSIDAD
NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

Aprendizaje Servicio Solidario: Estrategia Pedagógica para Fortalecer la Formación en Intervención Comunitaria de las Personas Estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN DESARROLLO COMUNITARIO PARA EL ENVEJECIMIENTO

PRESENTA:

CRISTHIAN ALEXIS NARANJO REYES

DIRECTORA:

DRA. MARÍA DE LA LUZ MARTÍNEZ MALDONADO

COMITÉ:

MTRA. ITZEL DE JESÚS ROMERO ROSALES

LIC. MARISSA VIVALDO MARTÍNEZ



CIUDAD DE MÉXICO, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco el apoyo financiero otorgado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM. Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PE303919) para la investigación y elaboración de este trabajo.

Agradecimientos

Agradezco a Dios permitirme concluir una etapa importante en mi vida, lleno de salud, de amor y familia.

Agradezco a mis padres, Lucía Reyes y Miguel Naranjo, los esfuerzos realizados para hacer posible mi estancia en Tlaxcala, por brindarme herramientas para sostenerme, educarme, cultivarme, por apoyarme y motivarme aun cuando ya no encontraba motivos.

A mi hermanito Oscar, por siempre recibirme, abrazarme, corregirme y darme lugar en su espacio, a pesar de romper con su esquema de tranquilidad.

A Miguel y Julia, por hacerme, además de su hermano, su compadre y por traer al mundo a un ser maravilloso como lo es Liam quien es fuente inagotable de energía, amor y que nos llena de alegría

A mi abuela Francisca, donde encontré siempre amor y belleza en forma culinaria, por consentirme y apoyarme en todo momento y en muchos sentidos. Te amo, patita.

A mi abuela María, quien supo estar en la medida de sus posibilidades y apoyarme cada que iba a visitarle.

A mi madrina Victoria Feria, quien me motivó, me respaldó y siempre me abrió las puertas de su hogar y de su familia.

A Samanta García, Roberto Hernández y Viridiana Rangel, quienes después de seis años, puedo decir que forman parte de mi familia, la que yo elegí. Gracias por enseñarme, corregirme, abrazarme y apoyarme para que este proyecto se hiciera realidad.

Particularmente a Sam, pues en un momento crucial me dio claridad de pensamiento y aportaciones para el diseño de mi esquema.

A mi directora de tesis, la Dra. María de la Luz Martínez Maldonado por ser paciente, amable, muy propositiva y consciente de mi proceso, mis dificultades y mis caídas.

A mi asesora la Lic. Marissa Vivaldo Martínez, Marissa, por sus lecturas y relecturas, por sus aportes, su confianza y su respaldo.

A mi asesora la Mtra. Itzel de Jesús Romero Rosales, por sus lecturas, sus comentarios sus aportes, su soporte, su amistad y su amor para sacar lo mejor de mí en uno de los momentos más difíciles de mi vida.

Dedico este producto a mis abuelos, Juan Reyes López y Adolfo Naranjo Ibarra quienes a pesar de que se encuentran descansando, me llenaron de amor y luz.

También la dedico a mi padrino Alejandro Aparicio Santiago, quien me motivó a crecer, a estudiar y superarme como persona, sin perder el piso y la humildad, por apoyarme y contribuir para que mi estancia fuera de casa se sintiera amena.

Gracias a todas y todos quienes marcaron mi vida, me enseñaron y me ayudaron a ser mejor...

ÍNDICE

Resumen	8
Introducción	9
1. Marco Teórico	15
1.1 Universidad, la sociedad y el envejecimiento, algunas consideraciones generales	15
1.1.1 Las Instituciones de Educación Superior ante los retos del envejecimiento	20
1.2 Planes de estudios y su vinculación con las necesidades sociales. El caso de la LDCE.....	26
1.2.1 Trabajo Interdisciplinario y el-Desarrollo Comunitario.....	32
1.2.2 Una crítica a la enseñanza situada.....	37
1.2.3 Intervención Comunitaria (IC) y su programa en la LDCE.....	38
1.3 El Aprendizaje Servicio (ApS)	42
1.3.1 El Aprendizaje Servicio Solidario en la Educación Superior	49
2. Metodología.....	56
2.1 Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	56
2.2 Hipótesis.....	57
2.2.1 Diseño de estudio	57
2.2.2 Universo de Estudio	59
2.2.3 Variables	59
2.2.4 Técnicas e Instrumentos	59
2.2.5 Procedimiento realizado.....	61
2.2.6 Análisis de la información	62
3. Resultados.....	63
3.1 Características generales de la muestra.....	63
3.2 Resultados del cuestionario	69
a) Conocimientos y habilidades para el diagnóstico de la comunidad	69
b) Conocimientos y habilidades en planeación participativa.....	70
c) Conocimientos y habilidades para el diseño y planificación de la intervención	71
d) Conocimientos y habilidades para en administración de programas	72
e) Conocimientos y habilidades para ejecución e implementación de programas	73
f) Conocimientos y habilidades para la facilitación	74
g) Conocimientos y habilidades para la diseminación	75
h) Conocimientos y habilidades para el trabajo grupal.....	76
i) Conocimientos y habilidades para evaluación de programas.....	78
j) Impacto de la asignatura en Intervención Comunitaria.....	78
k) Resultados generales	79
3.3 Análisis de Resultados	81
3.4 Resultados de la entrevista.....	87

4. Crítica al Programa de Intervención Comunitaria	104
5. Propuesta de Programa de la asignatura de Intervención Comunitaria.....	118
6. Propuesta de Formación Docente.....	124
Conclusiones	130
Referencias bibliográficas.....	137

Índice de Figuras

Figura 1	Línea del tiempo de la reapertura de las escuelas 2021-2022. América Latina y el Caribe	17
Figura 2	Diagrama de incorporación del ASS a la formación académica en la LDCE	101
Figura 3	Datos de la asignatura Intervención Comunitaria (Programa Sintético)	106
Figura 4	Ubicación en el mapa curricular	107
Figura 5	Tabla de contenido	111
Figura 6	Estrategias didácticas	114
Figura 7	Propuesta de Programa Sintético	119
Figura 8	Propuesta de programa para la formación docente	126

Índice de Tablas

Tabla 1	Cuadro comparativo de licenciaturas Gerontología UNEVE Y UAEM y de la LDCE de la UNAM	27
Tabla 2	Características de la muestra (sexo y edad)	63
Tabla 3	Características de la muestra (sexo, pertenencia étnica y entidad federativa de origen)	65
Tabla 4	Modalidad y acreditación de la asignatura	69
Tabla 5	Diagnóstico de la comunidad	69
Tabla 6	Diseño y planificación de la intervención	71
Tabla 7	Manejo de grupo	76
Tabla 8	Evaluación de programas	78
Tabla 9	Impacto de la asignatura en Intervención Comunitaria	78
Tabla 10	Resultado general del instrumento (Agrupada)	79

Índice de Gráficas

Gráfica 1	Grupos de edad (porcentajes)	64
Gráfica 2	Pertenencia étnica reportada	64
Gráfica 3	Estudiantes foráneos y locales	66
Gráfica 4	Distribución de la muestra por generación de ingreso a la LDCE	67
Gráfica 5	Situación académica (por sexo)	67
Gráfica 6	Acreditación de la Asignatura Intervención Comunitaria (por sexo)	68
Gráfica 7	Planeación participativa	70
Gráfica 8	Habilidades y conocimientos en administración de programas	72
Gráfica 9	Ejecución e implementación de proyectos	73
Gráfica 10	Facilitación	74
Gráfica 11	Diseminación	75
Gráfica 12	Trabajo de Grupo	77
Gráfica 13	Resultado general del instrumento (Agrupada)	80

Resumen

Esta investigación mixta tuvo como propósito incorporar al Aprendizaje Servicio Solidario para fortalecer las prácticas en intervención comunitaria de las personas estudiantes y el producto que resultó de ello fue la comprensión de los procesos participativos y la importancia que tiene la incorporación de las comunidades en la formación de los estudiantes, entendida como un espiral en el que se integran los aprendizajes y los servicios que son el vehículo para el aprendizaje en comunidad.

Esta tesis tuvo a bien proponer estrategias para la formación (actualización) docente y el diseño del programa de la Asignaturas de Intervención Comunitaria (IC) a partir del diseño e implementación del instrumento para evaluar los conocimientos y habilidades en intervención comunitaria y la entrevista realizada a la titular de la asignatura en IC, en la que los resultados determinaron la pertinencia de su incorporación.

Fue importante mantener presente el contexto por la COVID-19 puesto que fue un evento que orientó a pensar en otras formas de aprender y de hacer desarrollo comunitario; a pensar desde la solidaridad y a fortalecer la formación académica desde la conciencia, la responsabilidad social y la empatía.

Finalmente, tuve presente la necesidad de transitar como universidad e institución socialmente responsable en los procesos de enseñanza para impactar de manera favorable frente a las demandas de la sociedad y del momento histórico en el que la sociedad se encuentra.

Introducción

Los retos demográficos, políticos y sociales que devienen del crecimiento de la población de personas envejecidas, traen consigo la necesidad de actuar para atender un reto que avanza de manera muy acelerada.

Las implicaciones sociales, económicas, políticas, culturales, educativas que este fenómeno causa exhortan a trabajar en la construcción de alternativas para lograr la inclusión y el pleno disfrute de los derechos humanos de este grupo etario. Para lograrlo, es fundamental contribuir a la erradicación de la discriminación, la violencia y los malos tratos en contra de las personas envejecidas. Asimismo, nuestra sociedad requiere dignificar, reconocer y trabajar en conjunto en la promoción y ejercicio de los derechos y, al mismo tiempo, incentivar la participación de ese grupo en los diversos espacios de la sociedad. Es fundamental, contribuir mediante todas las acciones posibles para erradicar los prejuicios y estereotipos sobre las personas viejas, el envejecimiento y la vejez, que los diferentes sistemas han construido y fortalecido. También es de alta relevancia, contribuir a la creación de políticas públicas integrales y pertinentes que además de satisfacer las necesidades de las personas envejecidas, puedan coadyuvar en el establecimiento de vínculos de todas las generaciones para construir una cultura distinta sobre la vejez y el envejecimiento.

Desde el anterior posicionamiento, las instituciones educativas tienen un papel central. Esto es, formar personas profesionales capaces de construir políticas públicas integrales, intergeneracionales y que impacten en lo comunitario y en la sociedad en general. Con una formación que les permita comprender que los envejecimientos son procesos y las vejez son etapas que, cada persona vive de manera individual, pero también colectiva, que

están directamente vinculadas con el curso de vida, es decir, con las condiciones en las cuales cada persona y colectivo vive y se desarrolla, así como con las condiciones que el Estado y las instituciones sociales han posibilitado.

La formación de personas en el campo del envejecimiento debe tener la función de ampliar las perspectivas sobre las vejeces y los envejecimientos, de abrir espacios para que las personas viejas permanezcan en el espacio comunitario y que continúen su desarrollo personal, laboral y educativo, además de fortalecer su participación.

La implementación, desarrollo y consolidación de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento (LDCE) es una muestra de la importancia que tiene la universidad como institución responsable socialmente y que está encargada de contribuir a la formación y profesionalización integral de las personas estudiantes.

Sin embargo, un plan de estudios va acompañado de la revisión constante de sus programas y de las formas de enseñanza implementadas con la intención de incorporar perspectivas de aprendizaje pertinentes y coherentes con el estudiantado, así como con las necesidades sociales.

Por ello, las políticas educativas, además de orientarse en atender las necesidades de las personas que estudian, debe tener un impacto tal que favorezca la formación de estudiantes con responsabilidad social y ciudadana, participativa e integral, para que contribuyan asertivamente en dar respuesta a las necesidades de la comunidad.

La situación de la pandemia, la participación que tuve en el proyecto de investigación “La enseñanza situada y el aprendizaje servicio como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la formación profesional de los alumnos de campus III en Tlaxcala” y la

necesidad de culminar mi proceso formativo me llevaron a plantearme los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cómo contribuir en los procesos formativos de las personas envejecidas de las comunidades?
2. ¿La formación académica de las personas estudiantes incluye aspectos comunitarios dotados de participación y responsabilidad compartida con la comunidad?
3. ¿Las personas estudiantes cuentan con habilidades y conocimientos para llevar a cabo intervención comunitaria?
4. ¿Incorporar el Aprendizaje Servicio Solidario (ASS) como complemento a la enseñanza situada en la asignatura de Intervención Comunitaria posibilita sistematizar estos procesos con mayor rigurosidad y compromiso social?
5. ¿Se requiere de la formación y el acompañamiento docente para implementar los procesos de intervención comunitaria basados en dicha metodología?

De estos cuestionamientos, emergió la pregunta ~~el cuestionamiento~~ principal que dio curso y guía a la investigación: ¿Es la estrategia pedagógica del ASS pertinente para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje de las personas estudiantes en las prácticas de intervención comunitaria de la LDCE?

Esta pregunta me permitió la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la LDCE, identificar la necesidad de incorporar espacios virtuales de intervención (debido a la pandemia) para facilitar a las personas estudiantes herramientas para hacer comunidad y desarrollo comunitario. Asimismo, he iniciado con un proceso ~~de~~ reflexivo para romper, en cierto sentido, con la concepción de educación hegemónica y tradicional. Desde esta perspectiva resultaba importante construir un objetivo lo suficientemente concreto para

puntualizar en el alcance de la investigación al tiempo de que flexibilizara el proceso, en este caso, de la propuesta del ASS. En este sentido, para la realización de esta investigación, el objetivo general es: proponer la incorporación del ASS como estrategia pedagógica para fortalecer las prácticas de intervención comunitaria de las personas estudiantes de la LDCE.

Además he establecido 5 objetivos específicos; 1) Explorar las habilidades en cuanto a la formación de las generaciones 2015, 2016, 2017 y 2018 en la LDCE (habilidades para la intervención). Conocer las fortalezas y debilidades permitió construir la propuesta de formación docente y el programa de la asignatura en intervención comunitaria; 2) Elaborar una crítica al programa de Intervención Comunitaria. Lo anterior permitió contribuir al crecimiento de la licenciatura en cuanto al ejercicio profesional, las formas de intervención comunitaria, al quehacer comunitario y a la formación docente; 3) Diseñar una propuesta de programa de la asignatura de Intervención Comunitaria, incorporando la estrategia pedagógica de ASS. Fue uno de los productos de esta investigación que concluyó en ofrecer a las personas estudiantes formas otras de hacer desarrollo comunitario a través de la comunidad y de los aprendizajes del aula. Al par de la formación estudiantil, fue importante incorporar la formación docente en atención a que había que diseñar un componente para que el profesorado no solo se sintiera parte del ASS, también se empapara y tomara conciencia de la importancia de las comunidades en los ejercicios de intervención comunitaria y de su función docente en el acompañamiento de dichos procesos y en eso evocó el objetivo 4) Diseñar una propuesta de formación del profesorado que imparta la asignatura de Intervención Comunitaria basada en el ASS; finalmente, 5) Contribuir a la formación en habilidades en intervención comunitaria. Que se centró en ofrecer a las personas estudiantes formas otras de acercarse a las comunidades, de recuperar los sentires y conocimientos para

construir desde el seno de las comunidades y fortalecer su formación académica y el ejercicio profesional.

Para alcanzar estos objetivos y dar respuesta a mi pregunta de investigación, seleccioné el estudio de caso como herramienta metodológica, con un caso único, el Programa de la Asignatura de Intervención Comunitaria. La información fue recuperada a través de dos instrumentos: un cuestionario y una entrevista.

El presente documento está estructurado en cinco capítulos. El primero tiene como propósito presentar los aspectos teóricos en los que se sustenta el estudio y comprende 5 secciones. En la primera se colocan los apuntes generales sobre la universidad, la sociedad y las personas que envejecen y se presentan datos sociodemográficos y ~~proyektivos~~ a fin de comprender la espacio-temporalidad del contexto y las implicaciones del proceso de envejecimiento en el caso mexicano.

En la segunda parte se desarrolla el caso de la LDCE en atención a las necesidades sociales de la población, se puntualiza la importancia de la educación superior con un enfoque ~~desde la~~ de responsabilidad social universitaria.

En la tercera sección se plantea el trabajo interdisciplinario y el Desarrollo Comunitario, pensado desde la definición propiamente de desarrollo comunitario para posteriormente desarrollar la perspectiva del trabajo interdisciplinario, en aras de fortalecer la perspectiva del trabajo colaborativo e incluyente.

La cuarta sección se compone del modelo educativo de la LDCE, la enseñanza situada y se realiza una crítica que permite conocer las debilidades de esta forma de enseñanza para efectos de la propia LDCE.

En cuanto a la Intervención Comunitaria, partí de la definición y operatividad del concepto ya que, al ser uno de los principales focos de atención de esta investigación se requería de conocer perspectivas sobre la aplicabilidad del concepto en el contexto de la LDCE.

El primer capítulo cierra con la quinta sección, en la que se aborda la perspectiva del ASS, donde escribí sobre su construcción e historia, se detectaron sus potencialidades, sus rasgos filosóficos y la multiplicidad de definiciones que se han construido por los lugares en que se ha trabajado. Además, se plantea la limitante de esta forma de enseñanza, en otras experiencias, para finalmente comprender el proceso de construcción de un programa desarrollado bajo la perspectiva del ASS.

En el capítulo 2 se construyeron las reflexiones metodológicas. En este apartado se expuso el planteamiento del problema, para después dar paso a la pregunta de investigación, su problematización y la metodología. El capítulo 3 comprende los resultados y la discusión obtenida de la investigación. En el capítulo 4 se plantea una crítica al programa de Intervención Comunitaria, las generalidades, las debilidades y las necesidades que se pretenden satisfacer en función de la incorporación de esta metodología para las prácticas de IC, con la intención intrínseca de que transite para toda la licenciatura. En el capítulo 5 se desarrollan las propuestas para el programa de la asignatura en Intervención Comunitaria y para la formación docente en ASS.

Finalmente, concluyo con la forma en que se dio respuesta a la pregunta de investigación, las consideraciones y transiciones que se pretende se realicen dentro de la licenciatura y la importancia de la incorporación del ASS en los procesos de aprendizaje y participación para la asignatura de Intervención Comunitaria.

1. Marco Teórico

1.1 Universidad, la sociedad y el envejecimiento, algunas consideraciones generales

Las naciones enfrentan retos derivados de las dinámicas sociales que ocurren en su interior. Tal es el caso de México, que atraviesa un proceso de envejecimiento poblacional. Este gran reto implica innovar en términos de políticas económicas, sociales, institucionales, culturales, educativas y de procesos formativos integrales.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), en México habitan aproximadamente 126,014,026 personas, de las cuales el 48.8% son hombres y el 51.2% son mujeres. La dinámica poblacional en el año 2020 presenta cifras relevantes sobre la composición de la pirámide poblacional. Entre el 2000 y el 2020 la media de edad comprendió de los 22 a 29 años, lo cual evidencia una tendencia a reducir su base, lo que significa que la proporción de niñas, niños y adolescentes ha disminuido mientras que continúa su ensanchamiento tanto en el centro como en la parte alta, lo que se refleja en el incremento de la proporción de personas adultas y personas mayores (INEGI, 2020).

Al respecto, un área de oportunidad para atender a las necesidades de las personas estudiantes, es el derecho a la educación, ya que como establece la UNESCO:

[...] a pesar de que el derecho a la educación para todos está presente en varios instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, incluyendo la educación básica libre y obligatoria, millones de niños siguen privados de oportunidades para acceder a la educación y gozar de la misma. Así pues, uno de los más importantes retos morales de nuestro tiempo es adquirir un desarrollo realmente progresivo (UNESCO, S/F, s/p.).

Si bien, garantizar el acceso a la educación es un desafío complejo, lo es aún más en el momento histórico que atravesamos debido a la emergencia sanitaria por COVID-19 que colocó a todos los sistemas (económicos, sociales, culturales, políticos y educativos) y países al borde del colapso, ya que el confinamiento trajo consigo el cierre de fronteras, crecimiento de la pobreza y el cierre prolongado de espacios educativos. Siendo este último uno de los que más alteraciones ha tenido en razón de las limitaciones de su estructura e infraestructura, afectando las formas de enseñanza y provocando la deserción escolar que, si bien antes de la pandemia era una problemática grande, durante este periodo, se ha vivido un incremento muy importante del abandono escolar.

El Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2020), en su objetivo 4 establece la necesidad de “garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. El cumplimiento de dicho objetivo se ha visto comprometido debido a que:

Antes de la crisis del coronavirus, la proporción de niños y jóvenes que no asistían a la escuela primaria y secundaria había disminuido del 26% en el año 2000 al 19% en 2010 y al 17% en 2018. A pesar de algunos progresos, en 2018 todavía había 258 millones de niños y jóvenes que no asistía a la escuela... (Naciones Unidas, 2020, p. 4).

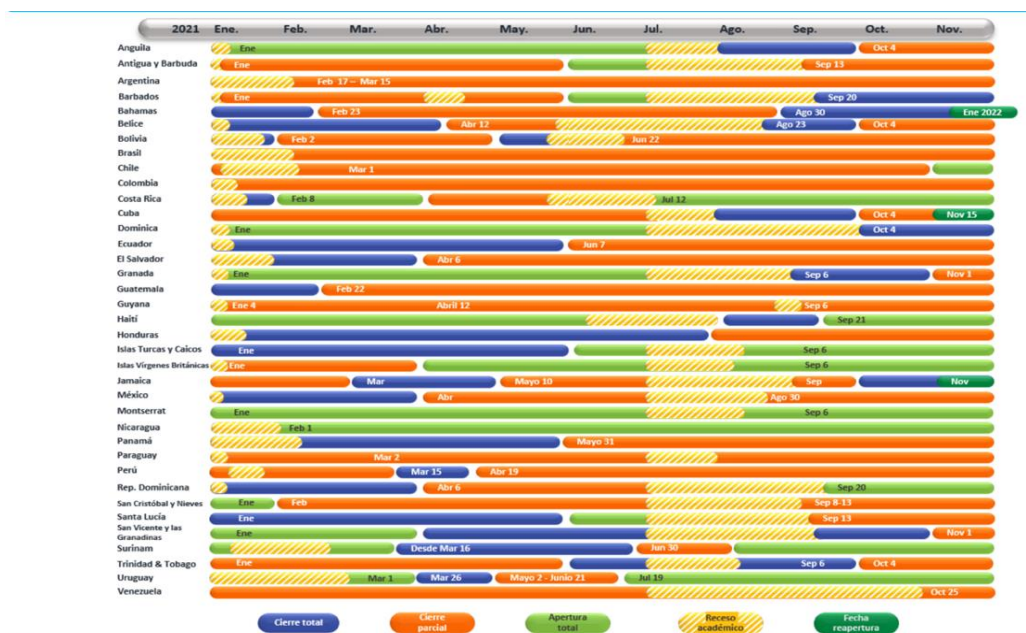
Sin embargo, estos logros vieron un retroceso, pues la pandemia por COVID-19 llevó a las escuelas públicas y privadas, en la mayoría de los países como es el caso de ~~en~~ México, a cerrar sus puertas de manera física, acción que obligó a desarrollar estrategias educativas dentro de las modalidades en línea y a distancia, situación que se tornó en una condición aún más compleja, pues el acceso a estas modalidades educativas se limitó a quienes tuvieran

acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a través de dispositivos y de conexión a internet de forma constante.

Adicionalmente, las comunidades educativas y las personas, enfrentaron problemas relacionados con el acceso a otros servicios básicos como el agua y saneamiento, energías seguras y acceso a alimentación. Para efectos del cumplimiento de los ODS, estas condiciones significaron un retroceso y han sido documentadas por los organismos internacionales.

Se estima que 379 millones de niños perdieron la alimentación escolar debido al cierre de escuelas durante la pandemia. Sin esto, muchos niños pasan hambre, lo que también amenaza sus sistemas inmunitarios y su capacidad para hacer frente a las enfermedades (Naciones Unidas, 2020, p. 2).

Figura 1. Línea del tiempo de la reapertura de las escuelas 2021-2022. América Latina y el Caribe



Nota: El rótulo de "receso académico" representa el periodo de vacaciones en todos los países.
 * Datos facilitados por las oficinas nacionales de UNICEF desde el enero de 2021 hasta principios de noviembre de 2021.
 † Accede [aquí](#) a la Línea de Tiempo de la Reapertura de las escuelas 2020.

Fuente: UNICEF, 25 de mayo de 2021.

Específicamente, para México, ha tenido implicaciones similares que se han materializado en la deserción escolar originada por la pandemia y por la pobreza en los hogares. De acuerdo con datos recuperados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en Educación realizada por INEGI (2020), 5.2 millones de personas estudiantes de 3 a 29 años de edad (9.6% en relación con la población total de 3 a 29 años) no están inscritos por las implicaciones de la COVID-19, es decir, falta de dinero o recursos para el ciclo escolar 2020-2021. De estos, 3 millones de personas estudiantes corresponden al nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria): 1.3 millones personas estudiantes, por motivos de la COVID-19 y 1.6 millones de personas estudiantes por falta de recursos económicos” (INEGI, 23 de marzo de 2021).

En el caso de la educación superior, los resultados de la misma encuesta señalan que la población de este nivel educativo que no concluyó el ciclo escolar fue del 2.2% de la población inscrita en el ciclo inmediato anterior. De este grupo, el 44.6% manifestó que no concluyó por causas asociadas al COVID-19, 25.1% que no lo hizo por falta de recursos económicos o porque tenía que trabajar. Durante este periodo, para continuar con sus estudios un 65.3% del alumnado de educación superior utilizó la computadora portátil o la computadora de escritorio y 33.4% usó el celular inteligente. El 42.3% de la población de nivel de superior reportó dedicar hasta cinco horas de estudio al día y el 57.5% de la población en el nivel superior le dedicó seis horas o más a estas actividades (INEGI, 23 de marzo de 2021).

Los primeros desafíos parten de la docencia, de acuerdo con UNESCO (2020) no todas las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen estrategias de continuidad de la actividad docente y, en su ausencia, los contratos temporales pueden quedar rescindidos. Por

otra parte, el impacto más evidente en las personas docentes está siendo la expectativa de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual, que significa la pérdida de los empleos de profesores; de acuerdo con Gianni (2020), en escuelas privadas (donde fue más evidente) muchos docentes perdieron su empleo por el coste que implicaba mantener la paga de salarios teniendo las escuelas cerradas. Además, no todo el profesorado se encontraba a la vanguardia de la tecnología, lo que implicó aprender sobre la marcha contenidos digitales para dar clase a distancia.

En cuanto a las personas estudiantes, el impacto más inmediato ha sido, de acuerdo con los Informes sobre la respuesta educativa en América Latina y el Caribe frente a la COVID-19 (UNICEF, 2021), el cese temporal de las actividades presenciales de las IES que ha dejado a estudiantes en una situación totalmente nueva, sin una idea clara de cuánto tiempo puedan durar los impactos tanto inmediatos como a largo plazo sobre su vida cotidiana, los costos soportados y sus cargas financieras y, por supuesto, la continuidad de sus aprendizajes puesto que las tecnologías tomaron protagonismo a partir de la pantalla y el contacto presencial quedó suprimido.

Esta situación se ha convertido en una amenaza, debido a la brecha existente en términos de acceso a las TIC en razón de que, de acuerdo con el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Naciones Unidas, (2020), al menos 500 millones de niñas, niños y jóvenes no cuentan con opciones para continuar sus estudios bajo la modalidad a distancia.

En cuanto a las IES, el impacto que generó la COVID-19 fue aún mayor pues las respuestas para no detener la formación de estudiantes se tuvo que dar de forma inmediata. Es decir, no hubo tiempo para diseñar, desarrollar contenidos e implementar cursos enfocados en las TIC, lo que provocó, tal como se mencionó anteriormente, dificultades

severas y altos niveles de deserción por los factores sociales adversos que se presentan, tal como lo plantea la UNESCO:

Parte de la desafección proviene de que el contenido que se ofrece nunca fue diseñado en el marco de un curso de educación superior a distancia, sino que intenta paliar la ausencia de clases presenciales con clases virtuales sin mayor preparación previa (UNESCO, 2020, p. 16).

Por lo anterior, es fundamental ~~pensar~~ y proponer estrategias para enfrentar los retos presentes, así como los futuros para que el sistema educativo pueda dar respuestas a situaciones como las enfrentadas ante la COVID-19.

1.1.1 Las Instituciones de Educación Superior ante los retos del envejecimiento

La formación de recursos humanos en el campo del envejecimiento ha sido limitada en países como México, aunque en documentos internacionales como la Declaración Política y Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento se ha establecido que habría que ampliar la educación profesional en geriatría y gerontología (United Nations, 2002).

De acuerdo con Flores (2021), el envejecimiento en México nos está alcanzando sin estar preparados para el desafío. Los retos van desde cuestiones de infraestructura, políticas públicas, personas profesionales capacitadas, hasta propuestas educativas y culturales que permitan revisar y analizar los prejuicios y estereotipos en torno a vejez, para contribuir a la disminución de la desacreditación y discriminación de las personas envejecidas y al temor a envejecer.

Como lo mencioné anteriormente, la pirámide poblacional está modificando su estructura, es decir, decrecen las tasas de mortalidad y fecundidad y aumenta la esperanza de vida. La media de la población se comienza a acercarse a los 30 años, el número de personas envejecidas va en aumento y la emergencia sanitaria, en términos de educación, fracturó los avances que se se estaban alcanzando en términos de los objetivos planteados por la Agenda 2030, otras estrategias internacionales, regionales y nacionales en materia de educación.

En este sentido, son pocas las IES que ofrecen licenciaturas orientadas a formar profesionales con habilidades y conocimientos para llevar a cabo procesos que fomenten el desarrollo en la comunidad y en los entornos sociales de las personas en proceso de envejecimiento, la demanda de estudiantes en esas instituciones es baja y, al mismo tiempo existe cierta resistencia al cambio de concepciones y propuestas para el desarrollo de este grupo etario con y para las comunidades.

Existe la licenciatura en Desarrollo Comunitario en la Universidad Abierta y Educación a Distancia de México, así como la Ingeniería en Desarrollo Comunitario que se imparte en la Universidad Tecnológica de Texcoco y se orienta a cuestiones estructurales y de producción para potenciar los recursos existentes dentro de las comunidades; además la Licenciatura en Educación y Desarrollo Comunitario que está enfocada hacia la educación inicial. Pero ninguna de estas aborda dentro de sus contenidos el tema del envejecimiento.

También se imparte la licenciatura en Gerontología en universidades como la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad Estatal del Valle de Ecatepec (UNEVE) y la Universidad de Guadalajara (UdG), por mencionar algunas. Estas propuestas educativas abordan el envejecimiento desde la dimensión biológica y de atención principalmente, enfoques que desde mi formación y perspectiva considero sesgada, ya que

aborda a este grupo etario de manera fragmentada y aislada respecto de los demás grupos de población.

Por su parte, la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento, permite estudiar las diferentes formas de vivir el proceso de envejecimiento desde lo individual y colectivo y mirar a las diferentes vejezes, desde los entornos comunitarios, analizando la interacción y el intercambio social que ocurre en estos espacios, para colaborar en el establecimiento de condiciones adecuadas y de bienestar adaptada a estos espacios.

En este sentido, el reconocimiento y estudio en torno a las temáticas de los envejecimientos y las vejezes, son relativamente nuevos en México y, paradójicamente, es de los países en donde el proceso se vive de manera acelerada.

En atención a lo anterior, los temas de las vejezes y los envejecimientos tienen una gran relevancia en el ámbito académico, por principio, para comprender y mirar qué sucede con este grupo de personas, así como analizar los grandes desafíos que representa para las sociedades actuales con base en las proyecciones demográficas.

Asimismo, los sistemas educativos tienen la responsabilidad de identificar y crear modelos educativos y proyectos incluyentes, innovadores e interdisciplinarios congruentes con las realidades para que impacten positivamente en la sociedad y logren atender a los grupos etarios que forman parte de ella. Lo anterior se puede lograr a través de investigaciones y de la formación de estudiantes comprometidos con la sociedad. Esos procesos formativos deben llevar a la reflexión de lo que significa el envejecimiento, la vejez y ser persona vieja, tanto en el ámbito individual como en el colectivo pues, no solo se trata

de desarrollar contenidos académicos, sino generar trascendencia en el ámbito social y educativo.

Es justamente en el espacio de la educación superior donde emerge un concepto que enfatiza la importancia de establecer, crear y construir áreas educativas de formación para la atención social y responsable de las necesidades de la población. La Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que en palabras de Francois Vallaey (2008) es:

[...] una nueva filosofía de gestión universitaria que pretende renovar el compromiso social de la Universidad al mismo tiempo que facilitar soluciones innovadoras a los retos que enfrenta la educación superior en el contexto de un mundo globalizado pero insostenible en sus patrones de desarrollo (Vallaey, 2008, p.12).

Desde la perspectiva de Vallaey, existe una relación entre la universidad y la sociedad en la que la primera se encarga de atender las necesidades de la segunda, puesto que es en función de ese proceso que se da respuesta a los retos que como sociedad enfrentan pues, en estricto sentido, la universidad forma parte de la sociedad y, por ende, la sociedad de la universidad.

Es necesario hacer hincapié en que la RSU en términos morales, es la forma en que se le devuelve a la sociedad un servicio, que puede verse en cualquier disciplina, y en ese entendido, la relación que se construye entre ambas genera un vínculo que ofrece atención integral a las demandas y, al mismo tiempo ofrece la oportunidad de que la universidad pueda contribuir, en cierto sentido, a la sociedad a través de servicios, resolución de problemáticas, creación de estrategias o de espacios que beneficien en términos comunitarios.

Instrumentos internacionales, tales como el Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento de 2002 y su Declaración Política (ONU, 2002), plantean que “existe en todo el mundo una necesidad imperiosa de ampliar las oportunidades educacionales para todos los profesionales de las ciencias sociales y de la salud que atienden a personas de edad” (ONU, 2002, p. 38).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) establece que:

[...] la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente [...] por lo que debería centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar (UNESCO, 2009, p.2).

Desde esta óptica, las instituciones educativas deben generar respuestas a las demandas de formación de recursos humanos en la intervención comunitaria, en el trabajo docente, en políticas públicas y en la formación integral de las personas profesionales de las ciencias sociales y de la salud en conjunto, pues se pretende que esta formación no sea exclusiva de una sola área del conocimiento.

En ese entendido, el envejecimiento es un reto que se presenta para la educación superior, para la administración pública en sus diferentes niveles y para la sociedad en conjunto, pues el crecimiento de este grupo etario representa una situación que puede generar condiciones críticas para el desarrollo de la educación y por lo tanto de la sociedad.

Los factores que confluyen para que se dé el envejecimiento poblacional en términos demográficos son la reducción de la tasa de natalidad, el aumento de la esperanza de vida y la migración que, en sí misma, coadyuva al envejecimiento de la población, ya que suelen migrar personas en edades jóvenes CONAPO (2019), este proceso acelera aún más este fenómeno demográfico, ya que al encontrarse en los lugares de residencia un menor número de jóvenes, la concentración de personas tiende a disminuir en ese grupo y con el paso de los años aumenta el de las personas envejecidas.

Actualmente, con base en el Censo de Población y Vivienda que realizó INEGI (2020), el número de personas mayores que residen en el país es de 15.1 millones de personas. Lo que significa que por cada 100 niñas o niños menores de 15 hay 48 personas de 60 o más años (INEGI, 2020).

De esta forma, ~~se pone en la mesa que~~ la universidad tiene un papel primordial en la formación de recursos humanos en el tema del envejecimiento, pues en este momento, es una figura prioritaria para atender y dar respuesta a este escenario presente y futuro de México.

Asimismo, es importante reconocer y tomar en cuenta los aportes que la sociedad realiza en términos de demanda y solución de problemáticas, pues es en la comunidad donde gestan los procesos de intercambio y necesidades. Por lo tanto, la generación de propuestas y respuestas se dan tanto en la comunidad, en la administración pública, pero también en los espacios educativos, sin la participación de alguna de ellas, puede haber sesgos en la resolución de problemáticas.

Por ello, la creación e integración de los planes de estudio de licenciaturas y posgrados debe abordar la responsabilidad social en función de la recuperación del aporte

que la sociedad realiza en la demanda y en la solución de problemáticas pues son contribuciones desde diferentes perspectivas, pero en conjunto, colaboran en la deconstrucción del conocimiento y trascienden en la formación estudiantil y profesional e impactan en la dinámica social, en este caso en el fenómeno del envejecimiento.

1.2 Planes de estudios y su vinculación con las necesidades sociales. El caso de la LDCE

Si bien la formación de recursos humanos responde a los desafíos sociales de la nación y son fundamentales, también lo es tener planes de estudios que se apeguen a las necesidades actuales y puedan ofrecer lo indispensable para contribuir a la atención en los temas emergentes dentro de los diferentes contextos, como lo es el tema del envejecimiento.

Como ya se mencionó, licenciaturas como las de Gerontología, impartidas en la UNEVE o, en la UAEM, han planteado la atención del envejecimiento, aparentemente, con diferentes visiones, pero tienen una inclinación a mirarla desde la atención de la salud y en términos de cuidado, bajo una perspectiva médico-biológica y heteropatriarcal. Es cierto que esta ha sido la perspectiva predominante en la investigación del envejecimiento y la vejez, lo que ha permitido la construcción de imágenes deficitarias y vinculadas a la decadencia y la enfermedad, lo que ha traído consigo la perpetuación de prejuicios y estereotipos que existen sobre ellos.

La Tabla 1 muestra una comparación entre los principales elementos del plan de estudios de tres universidades: UAEM, UNEVE y de la UNAM. Mostraré los objetivos, los perfiles de egreso y profesional de cada programa.

Tabla 1. Cuadro comparativo de licenciaturas Gerontología UNEVE Y UAEM y de la LDCE de la UNAM

CATEGORÍA	GERONTOLOGÍA UNEVE	GERONTOLOGÍA UAEM	LDCE
OBJETIVO	<p>Formar profesionales éticos, con un amplio sentido humano y social, capaces de intervenir en la atención de las necesidades sociales, emocionales, de salud, educativas, ambientales, económicas y de orientación jurídica, de las personas adultas mayores; con un enfoque de promoción al envejecimiento activo y productivo. Apto en la toma de decisiones, con alta capacidad para el trabajo interdisciplinario, fundamentado en los conocimientos adquiridos. Los ámbitos de desarrollo laboral son la comunidad, la familia y la persona; en los sectores, social, público y privado, en donde se desarrollen acciones encaminadas a lograr una vejez digna, participativa y saludable.</p>	<p>Brindar atención integral al adulto mayor procurando una mejor calidad de vida personal, familiar y social implica una preparación multidisciplinaria, además de un compromiso humano, ético y social a prueba de cualquier situación límite.</p>	<p>Tiene como propósito la explicación y la comprensión del envejecimiento humano como un fenómeno complejo, conformado por una variedad de interrelaciones.</p> <p>Es, también, un proceso histórico, global, irreversible y dinámico que requiere, para su estudio, el entrecruzamiento de métodos y de conocimientos disciplinares, a fin de obtener una visión ampliada que permita fortalecer el desarrollo social de los viejos en su entorno cotidiano — familiar y comunitario— incorporándolos como un capital social indispensable.</p> <p>La vinculación teoría-práctica es una premisa fundamental y representa una gran fortaleza en el proceso educativo del estudiante, ya que desde la etapa básica el estudiante tiene contacto con instituciones y comunidades. En la licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento se obtienen los conocimientos, las habilidades y las actitudes requeridas para trabajar con una renovada visión del envejecimiento.</p>

CATEGORÍA	GERONTOLOGÍA UNEVE	GERONTOLOGÍA UAEM	LDCE
<p>PERFIL DE EGRESO</p>	<p>Conocimientos: Básicos sobre el área de estudio y específicos sobre el área de la especialidad, tendrá conocimientos para desenvolverse profesionalmente, entre los principales están: Identificación y Comprensión de las características biopsicosociales del envejecimiento. Manejo de indicadores en salud. Análisis de la historia del proceso de enfermedad. Aplicación de técnica en el cuidado de rehabilitación. Identificación y comprensión de las interacciones biológicas, características psicológicas y sociales del proceso de envejecimiento y de las personas adultas mayores. Manejo de variables e indicadores sociales, económicos, psicológicos, culturales, de hábitat y de tipo de envejecimiento que forman la historia de vida y sus repercusiones. Conocimiento sobre la aplicación de la metodología educativa en el diseño de estrategias de gerontología, para eficientar los programas de enseñanza dirigidos a los adultos mayores y cómo evaluar e intervenir asertivamente en la corrección y reorientación de las condiciones sociales, de salud y psicológicas que interfieren en un envejecimiento activo.</p>	<p>El egresado de la Licenciatura en Gerontología de la Universidad Autónoma del Estado de México, es un profesional con elementos teórico-metodológicos relacionados con el proceso de envejecimiento, competente para proporcionar atención integral al adulto mayor, persona que envejece y cuidador primario, mediante intervenciones preventivas y de promoción a la salud en los tres niveles de atención, con actitud crítica, ética y humanista.</p>	<p>El egresado de la licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento es dueño de una formación interdisciplinaria, lo que le da una visión integradora y compleja del proceso de envejecimiento, con perspectiva de género e interculturalidad, para el impulso de proyectos comunitarios que lo lleven a proponer soluciones a los retos derivados del acelerado envejecimiento de la población mexicana. Atenderá necesidades demográficas y socioeconómicas, de igualdad y equidad, de grupos específicos, de salud, educativas, de cuidado.</p>

CATEGORÍA	GERONTOLOGÍA UNEVE	GERONTOLOGÍA UAEM	LDCE
<p style="text-align: center;">PERFIL PROFESIONAL</p>	<p>Áreas: Salud, educación, asistencia social Modalidad: Autoempleo o contratación Instituciones: Públicas y privadas.</p>	<p>La Licenciatura en Gerontología se enfoca en brindar atención al adulto mayor, por lo que su campo de trabajo está constituido por instituciones de seguridad social, centros de recreación física y deportiva, organismos de asistencia social pública y privada, casas de día para el adulto mayor e instituciones educativas.</p>	<p>El licenciado en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento trabaja en entidades de los tres niveles de gobierno, públicas y privadas, nacionales e internacionales, relacionadas con el envejecimiento, así como en instituciones de educación superior y centros de investigación. También se desempeña como gestor, promotor, consultor y diseñador de programas y proyectos de manera independiente o en instituciones de desarrollo social privadas y públicas secretarías, procuradurías, institutos y comisiones nacionales, estatales y sus equivalentes en el espacio municipal. Podrá colaborar en empresas que cuenten con programas de responsabilidad social dirigidos a la comunidad, en fundaciones, asociaciones e instituciones de asistencia nacional e internacional o conformar su propia asociación o sociedad civil. El técnico profesional funge como asistente de personal especializado en envejecimiento en asilos, casas de día, centros gerontológicos y en el ejercicio profesional independiente.</p>

Nota: Esta tabla es de elaboración propia con información recuperada de los sitios oficiales.

Si bien, en las tres licenciaturas la atención e investigación en envejecimiento es lo más importante, el abordaje es distinto, mientras que en las licenciaturas en gerontología se plantea la postura de cuidado y la salud, en la LDCE se plantea el desarrollo de las potenciales de las personas mayores, los entornos comunitarios, la comprensión del envejecimiento en términos sociales, culturales, políticos, económicos, biológicos y psicológicos e intergeneracionales. Asimismo, se parte de la premisa fundamental de que las personas envejecidas y en proceso de envejecimiento no deben estar excluidas de la sociedad.

Por otra parte, es fundamental abordar el tema de los envejecimientos y la vejez, como procesos individuales, vividos desde diferentes realidades, por lo que resulta imperante contemplar y mirar que las formas de envejecer no son homogéneas, ni se pueden catalogar como iguales.

Para contribuir a lo anterior, es necesario mirar el impacto y realizar un análisis sobre las implicaciones antes mencionadas en sintonía con el plan de estudios de la LDCE en atención a los retos antes planteados con la intención de identificar cuáles son las formas de enseñanza y de trabajo dentro y fuera de la licenciatura, es decir en el espacio comunitario.

La LDCE surge en el año 2015, con la intención de formar profesionales capaces de atender los envejecimientos y las vejez desde entornos comunitarios para contribuir al desarrollo de las potenciales, favorecer la participación de las personas mayores, de manera tal que se pueda, no solo incluir a este sector, sino, al mismo tiempo trabajar en comunidades desde lo micro para impactar a nivel macro y contribuir al desarrollo de las sociedades en general.

Dentro de la formación de las personas estudiantes se encuentran asignaturas que contribuyen a comprender de manera compleja, no únicamente el envejecimiento, también los aspectos que atraviesan e impactan en lo comunitario. Por ello, su plan de estudios incluye la formación desde la perspectiva de género, la promoción de la salud, la interculturalidad, la interdisciplina y la investigación en envejecimiento, vejez y personas viejas. Asimismo, analiza y discute los prejuicios y estereotipos con la finalidad de construir una cultura diferente respecto de las vejeces. La metodología de enseñanza se orienta fundamentalmente hacia la transformación ciudadana y a la formación de profesionistas y personas agentes de cambio.

Mencioné que el caso mexicano es especial, ya que el proceso de envejecimiento demográfico ocurre a gran velocidad y, considerando la forma de diseñar y ejecutar acciones desde las administraciones públicas del país, a este tema, no se le ha tratado de una forma integral. Esto se puede afirmar cuando consideramos que la atención al envejecimiento ha partido del enfoque de asistencia pública y ha mantenido objetivos paliativos, sin la trascendencia que se requiere para atender los desafíos sociales, políticos, económicos y educativos actuales.

Ejemplo de ello es la forma en que se ha empleado la asistencia en la actual Secretaría de Bienestar, a través de un recuso económico. Esta misma estrategia fue utilizada en el pasado sexenio a través del Programa PROSPERA, precedido por el programa OPORTUNIDADES, cuyo objetivo fue “contribuir a fortalecer el cumplimiento efectivo de los derechos sociales que potencien las capacidades de las personas en situación de pobreza, a través de acciones que amplíen sus capacidades en alimentación, salud, educación y

mejoren su acceso a otras dimensiones del bienestar” (Ficha de Monitoreo Coneval, 2018 p.1).

Es evidente que la atención del envejecimiento se ha centralizado en la asistencia como paliativo para el final de la vida, asumiendo en este sentido que los envejecimientos son homogéneos y es la única necesidad que existe en las personas envejecidas.

Sin embargo, desde mi recorrido formativo, el choque de las realidades nos conduce a realizar un énfasis reflexivo en el trabajo interdisciplinario y el desarrollo comunitario, pues desde estos enfoques, podemos contribuir al desarrollo de las comunidades a partir de dinámicas que pongan en primer plano la participación activa y organizada de las personas residentes de las comunidades. Lo anterior, lo asevero en función de las dimensiones que el fenómeno del envejecimiento está presentando en el país.

La LCDE, es una propuesta en la que se plantea el desarrollo integral de las personas que envejecen, así como la comprensión del envejecimiento desde toda su complejidad. A través de la identificación de las necesidades de las personas, la recuperación de las experiencias y sentires de quienes integran las comunidades, para pensarlos y asumirlos como agentes participantes de sus comunidades y en esta línea, fomentar espacios participativos para la satisfacción de las necesidades en el entorno comunitario y en la planeación de la política pública.

1.2.1 Trabajo Interdisciplinario y el Desarrollo Comunitario

El paso de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad y/o a la transdisciplinariedad (Max-Neef, 2005), requiere del desarrollo de metodologías de trabajo

en equipo y de integración entre diferentes ciencias (incluso especialidades de una misma ciencia) que, específicamente aplicadas a las disciplinas, puedan contribuir al desarrollo sostenible.

La interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van del Linde, 2007).

Desde la LDCE, la interdisciplina es un constructo que promueve el diálogo y la construcción desde los diferentes sectores para fortalecer las áreas de atención en las comunidades. Esta propuesta interdisciplinaria recoge los saberes académicos, se acerca a los saberes empíricos y culturales para promover la participación de los agentes que conforman las comunidades. Por otra parte,

[...] el desarrollo comunitario es un campo de conocimiento que estudia las relaciones comunitarias y busca promover, a partir de un enfoque multidisciplinario, la participación de los miembros de una comunidad en el análisis de su situación y en la autogestión de soluciones a sus necesidades, todo ello mediante la movilización de sus propios recursos, la potenciación de las capacidades de las personas y de su capital cultural para generar un empoderamiento individual y colectivo (González, 2019, p. 109).

Desde este enfoque, es necesario apuntalar a lo comunitario, lo que implica que hablamos de grupos y relaciones sociales. En atención a lo anterior, González (2019), propone que la definición de comunidad debe incorporar la tensión y el conflicto que se presenta en determinados momentos del hacer comunitario.

Esto no significa que se pretenda negar la existencia de aspectos comunes compartidos como elementos componentes de la comunidad, únicamente se pretende enfatizar que las relaciones comunitarias no se encuentran exentas de la complejidad que implican las relaciones humanas (González, 2019).

De esta forma, la interdisciplina en el quehacer comunitario implica el diálogo constante, compartir, intercambiar y transformar a través de procesos de intervención y de trabajo desde la academia, con la intención de trabajar en espacios de diagnóstico, planeación, intervención y evaluación de programas y estrategias.

Desde esta perspectiva, considero que el desarrollo comunitario enfatiza el poder de la acción colectiva a través de la convocatoria de diferentes disciplinas, para lograr la transformación y formación de las personas integrantes de la comunidad y, a su vez, de las personas estudiantes quienes, en un esfuerzo en conjunto, diagnostican, planean intervienen y evalúan procesos participativos, educativos y comunitarios dentro de sus ejes de atención.

Para la LDCE la vinculación teórica-práctica es una premisa fundamental dentro del proceso de aprendizaje de las personas estudiantes, pues representa una gran fortaleza en su proceso educativo, ya que desde la etapa básica se pretende generar un vínculo para la práctica con instituciones y comunidades.

Por otra parte, se provee de herramientas teóricas y metodológicas a través del estudio de la multidimensionalidad del envejecimiento, el género, la promoción de la salud, los derechos humanos y aspectos interdisciplinarios que se conjugan para comprender en cierta medida las situaciones que se presentan en comunidad y en el entendimiento de los envejecimientos y de las vejeces.

Al mismo tiempo y, lo que resulta interesante, es el intercambio que se realiza en las asignaturas anuales que van desde el Análisis y Diagnóstico de la Comunidad, en el primer año, en el cual el primer acercamiento consiste en mirar a las comunidades desde las fortalezas, debilidades, necesidades, recursos y áreas de oportunidad dentro de sus espacios para saber cómo están, en qué se enfocan y en función de qué se puede planear bajo las ideas de lo comunitario y la priorización.

De esta forma, la asignatura de Planeación Participativa para el Desarrollo Comunitario en el segundo año, supondría recoger todo lo investigado, recabado y recuperado durante el diagnóstico, para que se construya un espacio en el cual la comunidad analice, jerarquice y defina las acciones y estrategias que tomará para la atención de sus necesidades. Por su parte, la asignatura de Intervención Comunitaria que se imparte en el tercer año, supone la ejecución de las estrategias planificadas para que tengan efectos dentro del quehacer comunitario.

Finalmente, en Evaluación y Seguimiento para Proyectos comunitarios en el último año, se propone el ejercicio de la reflexión en función de las estrategias creadas, los cambios y el resultado final del proceso completo para evaluar la pertinencia, el impacto y la transformación en función de los resultados obtenidos del ejercicio completo.

Dichas asignaturas forman parte de un proceso en el que, durante los cuatro años, se espera que trabajemos para generar productos, diseño de capacitación, estrategias o programas de intervención, según sean las necesidades y decisiones de la comunidad, cuando trabajamos con ella.

La práctica va acompañada de asignaturas modulares que hacen un ejercicio transversal pues, se incluyen herramientas teóricas necesarias para las prácticas en el contexto, para analizar, reflexionar, argumentar, diagnosticar, proponer, conciliar y proponer soluciones y cambios en y con las comunidades.

Por tal razón, es importante reflexionar sobre las formas de enseñanza y aprendizaje de la persona que estudia esta licenciatura quien, al estar en constante relación con instituciones y comunidades requiere de una metodología de enseñanza que posibilite comprender lo que sucede más allá de las aulas y, a su vez le permita transformar los entornos institucionales y comunitarios, objetivos finales de las funciones de las IES.

Esta formación integral, requiere de componentes específicos en términos de las habilidades de diagnóstico, planeación, intervención y evaluación de proyectos, programas o estrategias, para desempeñarse como personas consultoras, analistas y creadoras de políticas públicas o facilitadoras.

De esta forma se obtiene la integración de los aprendizajes para desarrollar el proceso y complementarlo con los saberes que se construyen en las asignaturas modulares como herramientas para mirar, comprender y abordar la diversidad existente y sus intersecciones.

Hasta aquí he presentado el papel, que desde los organismos internacionales han propuesto para las IES, asimismo, algunos planes de estudio de licenciaturas vinculadas con el envejecimiento. He hecho un análisis general del plan de la LDCE y sus fortalezas. A continuación, realizaré una crítica al modelo educativo de la licenciatura.

1.2.2 Una crítica a la enseñanza situada

Para poder establecer una crítica al modelo de enseñanza situada que se estableció como pedagogía rectora dentro del marco de la LDCE, a continuación, establezco las bases pedagógicas de este modelo para entender el concepto, la aplicabilidad y los fundamentos de la crítica.

Para Díaz Barriga, (2006), el aprendizaje situado atiende a un proceso multidimensional, es decir de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la efectividad y la acción en el estudiante, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura de quien lo desarrolla y aplica.

El objetivo de la enseñanza situada es llevar al alumno a adquirir un aprendizaje significativo donde encuentre sentido y utilidad a lo que atiende en el aula. De esta manera el conocimiento se basa en lo que el estudiante realmente va a saber, podrá hacer y desea saber (Díaz, 2006).

Se entiende, que la enseñanza situada hace referencia a una postura instruccional que configura aprendizajes experimentales predeterminados, que brindan supuestos respecto de las realidades, culturas y situaciones cotidianas de las personas estudiantes no solo en el aula sino en el desarrollo de la propia vida.

Sin embargo, se establece bajo condiciones de algo a lo que considero “supuesto situado”, que es una adaptación del constructo sociocultural y educativo, lo que significa una adaptación de las situaciones contextuales para la práctica académica, que en sí misma

continúa en condiciones de regulación por una persona que funge como docente o encargada de formar a la persona denominada estudiante.

Es fundamental comprender que, si bien la enseñanza situada es una metodología compleja y ajustable para contextos de formación académica integral, es también una preparación para un mundo supuesto que, desde una perspectiva crítica frente a los desafíos que la nación tiene, no es suficiente para comprender la magnitud de los cambios, adecuaciones e implementaciones en leyes, infraestructura, atención y desarrollo de políticas públicas en los entornos sociales.

Si bien es cierto, la formación académica no es la única herramienta para generar un cambio, pensar en alternativas formativas para que las personas estudiantes puedan aprender de su contexto, de la historia y de los desafíos, puede contribuir a la formación ciudadana, a la participación e inclusión en temas sociales, son acciones que coadyuvan a una formación personal y profesional integral.

1.2.3 Intervención Comunitaria (IC) y su programa en la LDCE

Uno de los ejes bajo los que esta investigación se va a direccionar, es la intervención comunitaria. En primera instancia procederé con la definición conceptual y posteriormente analizaré la perspectiva que se plantea dentro de la LDCE con base en el modelo de enseñanza a manera de reconocimiento para posteriormente proceder a la propuesta del modelo de asignatura.

En el año de 1956, la Organización de Naciones Unidas (ONU) adoptó la definición de “*Community Development*” emitida por Ezequiel Ander-Egg (s-f) en el que se sentaron

las bases del desarrollo comunitario, estrategia por la cual, a partir de la correlación entre la administración pública, la ayuda técnica y la integración de la participación de comunidades para poder realizar estrategias asociativas que emergieran de esos mismos lugares para colaborar, en el desarrollo de espacios en situación de marginación y países en vías de desarrollo (que en ese momento eran catalogados como tercermundistas).

A propósito, Marchioni (2007) comenta que esos postulados son válidos para esas comunidades y países, pero lo eran también para los países “ricos” ya que, aunque operan bajo niveles de bienestar elevados, no están exentos de los retos que vienen del futuro y que se comienzan a presentar.

Para lograr que esas acciones se efectúen de manera conceptual, había que construir un concepto que retomara las bases de lo comunitario que se planteaba en el documento de las Naciones Unidas, al tiempo que fuera flexible para la adaptación en los diferentes espacios; por tal razón, Marchioni plantea que:

[...] el proceso comunitario (sea de organización, sea de desarrollo, sea de los dos juntos e integrados) no es algo espontáneo, alguien (tres protagonistas) tiene que tomar la iniciativa y siempre es trabajo profesional, aunque cuente, como es natural, con el voluntariado. Por ello lo correcto es hablar de Intervención Comunitaria” (Marchioni, 2007).

De acuerdo con el Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico y Social (INDES por sus siglas en inglés), la Intervención Comunitaria es el conjunto de acciones destinadas a promover el desarrollo de una comunidad a través de la participación activa de esta en la transformación de su propia realidad (INDES, 2000).

De esta forma, la idea de hacer intervención debe estar cargada de voluntad política por parte de la administración, participación activa, que se traduce en voluntariado, por parte de la comunidad y la ayuda o a lo que me permito llamarle “asesoría técnica”, que está a cargo de los profesionales de Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento. En este sentido, existen ciertas particularidades que se plantean para evitar que se entorpezcan los procesos de intervención; tales como que:

[...] el proceso tiene su centro en una comunidad concreta. No hay dos comunidades iguales, así como no hay dos personas iguales, cada comunidad tendrá que realizar su propio e inimitable proceso particular. Por ello no sirven en esta tarea modelos rígidos y únicos, sino experiencias de otras situaciones que pueden ser útiles (Marchioni, 2007).

De acuerdo con lo anterior es importante contemplar que la flexibilidad y la posibilidad adaptativa en las experiencias de intervención fortalece los próximos escenarios siempre y cuando estos no sean replicados, porque en todo caso se estaría construyendo un modelo y hay que resaltar que cada comunidad tiene sus particularidades y sus propias formas organizativas e identitarias.

Para la LDCE, la asignatura de IC representa un eje fundamental para la formación de las personas estudiantes, pues el objetivo general es “Desarrollar un proyecto de intervención comunitaria en escenarios reales” (Plan de estudios de la LDCE, 2014: p. 2) y será una de las tareas que desarrolle durante su ejercicio profesional y, probablemente, el que se desarrolle con más continuidad por el carácter comunitario y la condición contextual en que nos encontramos ahora y probablemente en el futuro.

En términos de las especificidades, la LDCE contempla dar cumplimiento a una serie de objetivos que pretenden dar respuesta a los desafíos con los que se pueda enfrentar la persona estudiante a la hora de realizar una intervención comunitaria. Para efectos de análisis se enlistan a continuación:

1. Reconocer estrategias y tácticas de acción.
2. Distinguir las funciones básicas de la administración de programas.
3. Examinar la ejecución de un programa.
4. Demostrar las ventajas del trabajo en equipo.
5. Integrar las funciones profesionales en el campo comunitario.
6. Analizar los principios de la intervención con personas mayores.
7. Explicar la intervención emergente.
8. Revisar el método de psicocomunidad.
9. Implementar un enfoque interdisciplinario en la intervención social (Programa sintético Intervención Comunitaria, LDCE UNAM, 2014a: p. 4).

Los objetivos específicos que se colocan permiten establecer los aprendizajes teóricos que se van a llevar a la práctica durante el proceso de intervención. Esta secuencia facilita que las personas estudiantes puedan practicar en el aula para, posteriormente practicar en comunidad, que finalmente forma parte del objetivo general de la asignatura.

En esta asignatura la práctica es muy relevante, esto se refleja en carga horaria que se le asigna con respecto a la teoría. Lo anterior, considero, no significa que sea una más importante que la otra, es más bien, que se requiere de la práctica para la comprensión de la teoría.

En este apartado presenté el significado de la IC en la LDCE, así como los objetivos de esta asignatura. Enseguida describiré una propuesta pedagógica que, desde mi perspectiva y el trabajo de investigación realizado en la asignatura de IC permitirá contribuir en la formación académica, profesional y social de las personas estudiantes de la LDCE. Es decir, esta propuesta abonará a que los estudiantes sean capaces de acercarse a las comunidades como personas profesionales, pero también como ciudadanas y ciudadanos agentes de cambio, capaces de promover la participación de las comunidades y a su vez, el desarrollo de la participación de las personas envejecidas con el propósito de que, en conjunto, construyan respuestas a sus necesidades.

1.3 El Aprendizaje Servicio (ApS)

El ApS es una metodología que nace en Estados Unidos en el año 1903 en la Universidad de Cincinnati como un movimiento de educación cooperativa, donde se integra trabajo, servicio y aprendizaje de manera conectada. Las bases intelectuales de dicha metodología fueron planteadas por John Dewey en el año 1905, sin embargo, aún no era conocida con la denominación actual.

Dadas las diferencias del uso del lenguaje en las diferentes partes del mundo, el aprendizaje servicio (service-learning) se puede llegar a confundir en algunas regiones de Europa, lo que en América Latina puede significar este concepto, tiende a ser completamente diferente allá. Por tal razón, a continuación, se colocan algunas definiciones encontradas en diferentes referentes, desde la postura pedagógica y conceptual.

Es importante mencionar que en las definiciones de aprendizaje-servicio provenientes del mundo anglosajón, a menudo se hace referencia al componente del “servicio” como un medio o vehículo para el aprendizaje, y al ApS como uno de muchos formatos posibles del aprendizaje a través de la experiencia, y del “aprender haciendo” (Halstead, 1998).

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, 2009b, p. 21).

Es importante retomar que el servicio en sí mismo y en términos propiamente etimológicos alude a una práctica colaborativa que está dotada de intercambios, lo cual permite que esta “acción solidaria en contextos reales les permite aprender nuevos conocimientos y desarrollar saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana” (Tapia, 2010, p. 23).

El ApS, sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia. (Puig, 2007, p. 18). “El aprendizaje-servicio (...) es también una filosofía de crecimiento humano y sentido, una visión social, un modo de aproximación hacia la comunidad y una manera de conocer” (Kendall, 1990, p. 23).

Se pretende fortalecer una concepción humanista y no tecnocrática de la acción educativa, concibiendo el aprendizaje académico como parte imprescindible, pero no

excluyente, en el desarrollo de personas libres, individual y colectivamente asumidas en su historicidad y posibilidades de transformación (Centro de Voluntariado del Uruguay, 2004, p. 6). Con base en Rego, M. A. S., Losada, A. S., & Moledo, M. D. M. L. (2016), se repite a menudo que el ApS no es un invento, sino un descubrimiento, puesto que surge a partir de prácticas y metodologías que ya se han estado desarrollando.

De acuerdo con lo anterior, se considera que de lo que se trata, sencillamente, es generar actividades educativas con clara proyección social que trasciendan en la concepción de ciudadanía, de la transformación de las comunidades y del intercambio productivo y de conocimientos que se generen en los espacios de intervención.

Uno de los principales retos que enfrenta el ApS ante las condiciones educativas de los diferentes países, es que

[...] la dificultad para pasar de las teorías a las buenas prácticas no es exclusiva de las Ciencias de la Educación, pero en los últimos años se ha comenzado a advertir más solo radica en la cantidad de teoría sino en la calidad de las prácticas (Tapia, 2014, p. 54).

Para Tapia, (2014)

[...] una de las necesidades de los sistemas de educación es la incorporación de aprendizajes bastos y horizontales que permitan el intercambio, involucrarse como estudiantes, como personas y como ciudadanos: claramente la apremiante necesidad de acercar las grandes ideas de los especialistas a la vida real de las escuelas, en un diálogo más horizontal, que rescate, valore y sistematice los aprendizajes y hallazgos desarrollados con creatividad e iniciativa por los propios maestros y estudiantes (p. 54).

Por tal razón, los procesos de construcción del aprendizaje servicio permiten que durante el recorrido formativo se posibilite contribuir a la profesionalización integral de la persona estudiante y de la forma de enseñanza misma:

El aprendizaje-servicio es la única reforma educativa que normalmente crece de abajo hacia arriba, y en la que son los docentes y los alumnos los primeros en saber cómo funciona (EYC, 1999, p.121).

Esta estrategia va a permitir construir un modelo que se adapte a las necesidades de cada contexto, que tenga cambios, propuestas y campos de acción con los que se pueda intervenir en las instituciones, pero también en lo comunitario, de manera tal que los encuentros alimenten, enseñen y “sirvan”, es decir, se posibilite “hacer” de forma colaborativa para, por y en la comunidad, en función de la práctica, del aprendizaje y de la corresponsabilidad, de tal manera que las premisas “para, por y en”, sean una invitación al trabajo colaborativo y transformador de instituciones, estudios, estudiantes y comunidades como equipos receptivos, de intercambio, creación y planeación.

Para fortalecer el postulado anterior, considero que esta metodología de enseñanza, en la que se promueve la participación de cada agente de la comunidad y de personas estudiantes en procesos de desarrollo comunitario, posibilita estar en contacto con la realidad de los entornos comunitarios, el contacto con los procesos formativos y promover la transformación formativa, comunitaria y cultural.

Uno de los aspectos importantes del ApS radica en la construcción de abajo hacia arriba que plantea Tapia, (2014) en la que los estudiantes y los docentes son los primeros en entender cómo opera el ApS. Por tanto, tener la apertura para que estudiantes sepan como aprenden y profesores como enseñan, impacta en los procesos de enseñanza aprendizaje:

El ApS contextualiza las clases teóricas, fortalece los vínculos entre el plan de estudios y la sociedad y hace que el contenido académico sea más relevante para los estudiantes (García- Peinado, S/F, p. 1).

En cierto sentido, se permite que las personas que forman parte de estas instituciones tengan vínculos accesibles, aprendan en el intercambio y construyan ciudadanía en el amplio entendido de este concepto.

Otro de los factores que están implícitos a la hora de realizar prácticas de ApS, es la propuesta de transformación de entornos y la formación en ciudadanía que se inserta en dichos procesos. De acuerdo con García, (2011), en el ApS, se invita a las personas a pensar en qué estudiantes quieren formar, en el entendido de que no se adapta a las personas al orden, sino, a partir de estímulos creativos se pueda evadir la obstaculización que existe para alcanzar una sociedad diferente. Dicho de otra forma, se pretende que en lugar de pensar como aprender, pensar qué aprender, qué vamos a hacer con lo que se aprende, cómo se beneficia a otras personas, quienes son las personas a las que se perjudica, si es el caso y, finalmente a quien se limita.

Identificar lo anterior en el lugar del profesor, docente o facilitador, también es un reto, pues se trata de contribuir a la emancipación de las personas estudiantes mediante la participación. Para Sánchez y Abellán (2018), la función docente universitaria no se circunscribe tan solo a la formación de profesionales en conocimientos, sino también en una serie de valores enfocados a la solución de problemas sociales. La responsabilidad social universitaria integra, por tanto, una serie de principios básicos como la solidaridad, la participación y la democracia, y se instala en una visión de conocimiento que combina los

principios y valores humanos con los principios científicos que configuran las diferentes disciplinas académicas.

Por tal razón, la responsabilidad social universitaria responde a algunas de las demandas que la sociedad realiza, en tanto que se requiere de la correspondencia en la participación de estudiantes y docentes, para la consolidación de los espacios de aprendizaje, formación personal y profesional; tal como lo enuncia la UNESCO (1998):

[...] las instituciones de educación superior deberán brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia (p. 25).

Desde esta perspectiva, la formación integral de los estudiantes universitarios pasa inexorablemente por una concepción de la universidad que posibilite un encuentro con lo humano. Es necesaria una universidad que ofrezca experiencias que contribuyan a un desarrollo humano y profesional en todas sus dimensiones (Sánchez y Abellán, 2018, p. 198).

Asimismo, es necesario puntualizar que el ApS en sí mismo dota de la teoría, la práctica y la experiencia a través de la conciencia y la transformación integral de los entornos. Por tal razón, en el siguiente apartado se desarrolla la experiencia en la educación superior.

Sin embargo, uno de los retos que ha enfrentado el ApS, es llegar a la institucionalización, se ha expandido por América Latina, Europa y otros continentes, solo que no se le da continuidad por factores como la intermitencia en la intervención y los recursos económicos, por mencionar algunos.

No se puede negar que el ApS permite que se pueda pensar en proyectos unidos a materias concretas de una disciplina específica, proyectos unidos a diferentes disciplinas, otros relacionados con un proyecto fin de carrera, grado o máster, etc. Sin embargo, a menudo hemos de hablar de planteamientos que no tienen una continuidad (Martínez-Odriá, 2013).

Lo anterior, considero que se debe a la resistencia a la institucionalización que, si bien es entendible por la flexibilidad, multidisciplinariedad y multidimensionalidad, posibilitaría dar continuidad, trascender y generar inversión “de capital social”, y económico para el intercambio entre las personas estudiantes, las personas docentes y las personas involucradas en los procesos de intervención en ApS.

Andrew Furco y Barbara Holland (2004) consideran que el ApS logra la institucionalización cuando se convierte en una parte continua, esperada, valorada y legítima del núcleo intelectual y la cultura organizacional de la institución:

[...] en comparación con otras iniciativas educativas, el ApS presenta algunas características únicas que desafían las concepciones tradicionales de lo que significa "institucionalización". Específicamente, la estructura multifacética del ApS, el marco filosófico multidisciplinario y los amplios impactos organizacionales requieren que los líderes institucionales piensen de manera diferente sobre por qué y cómo institucionalizar esta iniciativa educativa (Furco, A. y Holland, B., 2004, p. 24).

El reto, ahora radica en colocarlo como una metodología de enseñanza que abrace a personas estudiantes y profesorado, recoja saberes empíricos y los coloque en dimensiones que no se alcanzan cuando se habla de enseñar desde el orden y la opresión.

Será revelador implementar el ApS en la educación que reciben las personas estudiantes de la LDCE, por la forma en que está construida dicha licenciatura, por la

característica social que posee y por la fortaleza crítica que posee mediante la incorporación de los saberes a través de los módulos, de las asignaturas anuales y de constante intercambio durante los procesos de diagnóstico, planeación, intervención, evaluación y seguimiento.

1.3.1 El Aprendizaje Servicio Solidario en la Educación Superior

Dado que los retos de la educación superior en torno a la responsabilidad social universitaria son diversos y de gran envergadura, la formación de recursos humanos no puede carecer de sentido humanista, con perspectivas de género, derechos humanos y con gran sentido de responsabilidad frente al ambiente y las personas con las que se desarrollen.

Dentro del marco ético y pedagógico del ApS, se han incorporado declaraciones de la UNESCO (1998), en las que se propone cierto carácter ciudadano participante y propositivo.

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (UNESCO, 1998, p.8).

Las medidas que se han adoptado en el aprendizaje servicio comprenden el compromiso ciudadano, la asociación entre instituciones y sociedad y el carácter con miras a la transdisciplina que es el ideal mientras la interdisciplina se utiliza para efectuar los espacios de intervención.

Uno de los aportes que hace el ApS, es el acercamiento a la experiencia laboral real, acción que suma a la responsabilidad de las personas estudiantes, ya que se mira la experiencia como un acercamiento a la vida laboral, el compromiso con la sociedad y la responsabilidad social e individual que se tiene una vez que dejamos de formar parte de la escuela, entendida esta última como un ente defensor de la persona estudiante mientras cursa sus estudios universitarios.

La preparación de personas estudiantes y docentes en el entorno del ApS contribuye a formar profesionales capaces de reaccionar, proponer y emprender en los entornos que no precisamente son no formales, en comunidades rurales o urbanas, debido a factores como la dinámica poblacional, la trascendencia en las demandas de la sociedad, el cambio de ideologías y el incremento de estudiantes pese a las condiciones contextuales de México.

En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad (UNESCO, 1998, p. 10)

El esfuerzo de incorporar todos estos lineamientos dentro del ApS, contribuye en gran medida a la institucionalización que ha tenido algunos obstáculos, es una gran oportunidad para dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje y formación de personas profesionales

competentes, capaces de comprender, contribuir y fortalecer las perspectivas del trabajo en comunidad, en el envejecimiento y en la interdisciplina.

Si bien es cierto que el ApS implica la participación comunitaria, al mismo tiempo muestra:

[...] una manera importante para que los alumnos puedan desarrollar sus competencias clave a través de la experiencia laboral y comprendan de modo experiencial la educación para la ciudadanía es a través del aprendizaje-servicio (Anette, 2000, p.117).

En gran medida, la formación académica impacta en las prácticas profesionales y, en ese sentido, “una de las mejores maneras de poner en práctica las teorías de la ciudadanía es a través del trabajo voluntario en comunidad” (QCA, 1998, p. 61).

Además, es necesario tomar en cuenta que, no solo se pretende una postura académica rígida, es decir, se plantea la posibilidad de comprender que las teorías chocan en las realidades y, en función del aprendizaje experimentado, se pueden abrir brechas para nuevos conocimientos y, en estricto sentido, la transformación académica que, desde una perspectiva cultural, pasaremos de la interacción e intercambio cultural, a la creación de nuevos espacios y conocimientos (Hidalgo, V., sf).

En este sentido, “el aprendizaje-servicio puede contemplarse como una útil herramienta educativa que puede contener, de forma subyacente, planes políticos” (Deeley, S.J., 2016) que, en su fin último, son las actividades a realizar por las personas con el título de Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento.

Alrededor del mundo, el ApS se ha hecho presente en instituciones de educación superior; a continuación, enuncio algunas estrategias y experiencias que se desarrollaron para llevar a cabo dichos procesos.

La Universidad Autónoma de Madrid impulsó la institucionalización del ApS con la intención de que “dentro de la universidad se potencien la realización de actividades de compromiso cívico entre sus miembros de forma generalizada y permanente” (García, R., et al., 2020); cuyos objetivos se enlistan a continuación:

1. “Difundir el ApS en todos los ámbitos de la vida institucional de la UAM.
2. Globalizar el ApS como un complemento en los currículums de los diferentes planes de estudio de los grados, másteres, cursos de formación continua y actividades extracurriculares.
3. Convertir el ApS en la metodología idónea para la promoción de la práctica de la sostenibilidad en el entorno universitario.
4. Construir redes y estructuras de apoyo para el ApS en la Universidad” (García, R., et al., 2020, p. 922).
5. Las estrategias que se implementaron para cumplir con estos objetivos fueron divididas en cuatro “necesidades y prioridades, apoyo administrativo, promoción y evaluación (García, R., et al., 2020, p. 923).

Como resultado, se obtuvieron estrategias muy importantes del año 2008 al 2020:

En los siguientes años se desarrollaron diferentes proyectos de innovación, todos ellos con el objetivo de impulsar e ir dando pasos hacia la institucionalización del Aprendizaje Servicio. Así, en el marco de la convocatoria de innovación docente para el curso 2014-2015 se desarrolló el proyecto titulado Consolidación del Aprendizaje-

Servicio como herramienta para la formación docente y el desarrollo del compromiso social (García, R., et al., 2020, p. 924).

En América Latina, el Centro Latino Americano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), que es una asociación civil sin fines de lucro, fundada el 26 de febrero de 2002 en Buenos Aires, Argentina, al día de hoy “tiene una red de colaboradores en toda Argentina, así como en Uruguay y Brasil, y desarrolla sus actividades en América Latina, pero también en África, Europa y otras regiones del mundo” (CLAYSS, 2022).

Al ser una de las instituciones más grandes e importantes de América Latina, se entiende que la finalidad de este centro es contribuir, además de realizar proyectos, a dar a conocer el Aprendizaje Servicio Solidario (ASS) por todo el mundo acercándose a escuelas, comunidades e instituciones. En su misión establece la necesidad de “contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en América Latina a través del desarrollo de proyectos educativos solidarios” (CLAYSS, 2022).

Asimismo, es un Centro con objetivos bastante ambiciosos que, después de 18 años han logrado impactar en Europa, África y otras regiones del mundo; los objetivos que se ha trazado son los siguientes:

1. “Promover el desarrollo de la propuesta pedagógica del ASS en América Latina.
2. Ofrecer capacitación a directivos, docentes y estudiantes de todos los niveles y modalidades educativas, así como a organizaciones comunitarias y de la sociedad civil y empresas, para el desarrollo de proyectos educativos solidarios.
3. Contribuir al desarrollo de proyectos de ASS en escuelas, instituciones de Educación Superior y organizaciones juveniles y sociales” (CLAYSS, 2022: Sitio Oficial).

Dentro de los recursos que ha implementado, se encuentra el curso Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Ofrece una serie de herramientas que permiten trascender en la educación superior a manera de facilitar estrategias como es el caso de sus actividades virtuales que ofrecen

[...] herramientas teóricas y prácticas para el diseño y la implementación de propuestas de aprendizaje-servicio solidario (AYSS) en las instituciones de Educación Superior. En su recorrido, los participantes podrán analizar experiencias locales e internacionales y apropiarse de valiosos instrumentos para el planeamiento, desarrollo y evaluación de proyectos en el marco de una comunidad de práctica (CLAYSS, 2022: Sitio Oficial).

Uno de los aspectos que genera relevancia son los contenidos, que tienen una particular similitud con las estrategias que se implementan en la LDCE:

1. Definiciones. Fundamentos teóricos. Las experiencias educativas solidarias en Educación Superior en América Latina y el mundo.
2. Las transiciones hacia el aprendizaje-servicio: del aprendizaje al servicio solidario, del asistencialismo a la promoción social, y de la acción solidaria al proyecto educativo. Análisis de casos.
3. El desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en la Educación Superior: especificidades y objetivos.
4. Criterios de calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio y evidencias del impacto del aprendizaje-servicio en la calidad educativa.
5. Modelos de medición de impacto y estado de la investigación sobre aprendizaje-servicio”. (CLAYSS, 2022: Sitio Oficial).

Finalmente, Resulta necesario enunciar que dada la multiplicidad de nombres que recibe el ApS, en esta investigación se retoma la concepción de Aprendizaje Servicio Solidario (ASS) debido a que fortalece los postulados del servicio a través de la solidaridad y, esto a su vez, fomenta la perspectiva de desarrollo comunitario pues se pretende que además del protagonismo formativo de los estudiantes, las personas de la comunidad que participen en los procesos de intervención, tengan voz y protagonismo en su propio desarrollo.

2. Metodología

2.1 Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Como principio fundamental, las herramientas pedagógicas dentro de las estructuras educativas deben satisfacer las necesidades de las personas estudiantes y, de manera transversal generar un impacto en los entornos cotidianos y de trabajo.

Desde esta perspectiva, el punto de partida entre el uso e implementación de estas herramientas pedagógicas y el impacto que deben generar en la sociedad o en los espacios de desarrollo, tendrían que ser flexibles y transformadores, de manera tal que, no solo se contribuya a la formación estudiantil, sino que se promueva la participación y acción reflexiva de las personas con las que se realicen trabajos e intercambios.

En atención a lo previamente escrito, puedo encontrar una diferencia sustancial entre la enseñanza situada y el ApS, que, si bien emergen ambos modelos tienen la cimentación en Dewey, J. (1995), quien propone educar en función de la democracia, el compromiso ciudadano y planteaba integral el aprendizaje experiencial como fundamento de la enseñanza situada.

Aunque requiere de espacios establecidos con problemas establecidos la experiencia práctica forma parte del entramado de aprendizaje, por su parte, en el ApS, estos espacios se crean en conjunto, a través del trabajo que todas las partes realizan en el entorno en el que se desenvuelven.

En complemento, la propuesta pedagógica de ApS nos abre la posibilidad de entrar en contacto con otras realidades, con choques frente a la teoría y con la posibilidad de transformar espacios en conjunto.

Por ello, esta investigación pretende en primera instancia, contribuir al fortalecimiento de la LDCE como licenciatura emergente y, de manera implícita, a la formación de las personas estudiantes pues, si bien han tenido encuentros prácticos, se ha tenido que caer en la necesidad de establecer acuerdos en los que las instituciones regulan los acercamientos y se trabaja con grupos preestablecidos.

Con fundamento en lo previo, planteo la siguiente pregunta de investigación:

¿Es la estrategia pedagógica de ASS pertinente para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje de las personas estudiantes en las prácticas de intervención comunitaria de la LDCE?

2.2 Hipótesis

La estrategia pedagógica de ASS fortalecerá la formación y habilidades en intervención comunitaria de las personas estudiantes de la LDCE.

2.2.1 Diseño de estudio

Esta investigación tiene como metodología de investigación el estudio de caso. Para esta investigación el caso abordado es el Programa de la Asignatura Intervención Comunitaria de la LDCE. El estudio de caso ha sido considerado como un método idóneo de

investigación utilizado para comprender a profundidad un fenómeno u objeto, desde su dinámica interna y desde el entorno al que pertenece (González, 2009, p. 304).

Es un estudio de caso intrínseco, el cual es definido como un caso con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismo y pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. Yin (1989) se refiere a él como diseño de caso único.

De acuerdo con Bell (2005), la relevancia de este método es que permite al investigador enfocarse en un caso o a una situación concreta para identificar los procesos que interactúan en él. Añade que el investigador identifica un “caso” como podría ser un programa de estudios nuevo, para analizarlo y dar propuestas mejorar su funcionamiento.

Bassey (citado en Bell, 2005), señala que

[...] si los estudios de caso se realizan de forma sistemática y crítica, sin poner su objetivo en la mejora de la educación, si son relacionables y si con la publicación de sus conclusiones amplían las fronteras de los conocimientos existentes, entonces son formas válidas de investigación educativa (p. 24).

Asimismo, Terrés (2013) señala que habrá estudios de caso cualitativos y estudios de caso cuantitativos y que, por lo tanto, la información cuantitativa no es incompatible con los estudios de caso y que la información cuantitativa es complementaria. Esta investigación incluye ambos tipos de información.

La secuencia de esta investigación estuvo conformada por el diseño de investigación la cual estuvo integrada por la definición del problema y un plan de acción (la crítica al

programa de IC y, a partir de ahí, el diseño de una propuesta), la recolección de información, su análisis (sistematización, evaluación e interpretación) (Terrés, 2013).

De acuerdo con Cebreiro y Fernández (citado en Álvarez y San Fabián, 2012), hablar de estudio de casos es hablar de un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información.

2.2.2 Universo de Estudio

El universo de estudio de esta investigación estuvo conformado por personas estudiantes que cursen o hayan cursado la asignatura de Intervención Comunitaria.

2.2.3 Variables

Independiente. Se considera como variable independiente la Estrategia Pedagógica del ASS

Dependiente. Conocimiento y habilidades sobre: Estrategias y tácticas de acción, administración y ejecución de programas, métodos y enfoques, funciones profesionales y trabajo en equipo, para la intervención comunitaria.

2.2.4 Técnicas e Instrumentos

a) Cuestionario sobre conocimientos y habilidades en Intervención comunitaria

En atención a las necesidades de la presente investigación, se construyó el instrumento que permitió conocer y evaluar de manera integral los conocimientos y

habilidades en intervención comunitaria. Los componentes del instrumento fueron los siguientes:

1. Conocimientos y habilidades para el Diagnóstico de la Comunidad (3 reactivos).
2. Conocimientos y habilidades para la Planeación participativa (2 reactivos).
3. Conocimientos y habilidades para el Diseño y planificación de la intervención (11 reactivos).
4. Conocimientos y habilidades para la Administración de Programas (1 reactivo).
5. Conocimientos y habilidades para Ejecución e implementación de programas (3 reactivos).
6. Conocimientos y habilidades para la facilitación de contenidos (4 reactivos).
7. Conocimientos y habilidades para la Disseminación (3 reactivos).
8. Conocimientos y habilidades para el Manejo de Grupo (5 reactivos).
9. Conocimientos y habilidades para la Evaluación de programas (4 reactivos).
10. Impacto de la asignatura en Intervención Comunitaria (7 reactivos).

El instrumento fue aplicado a través de formulario de Google entre el 9 de febrero y el 17 de marzo de 2022. Está conformado por 43 reactivos en 10 categorías que permitieron recoger información por parte de las y los estudiantes que han cursado la asignatura de IC.

El instrumento fue sometido a una prueba estadística de fidelidad de “Alfa de Cronbach” que permite posicionar al instrumento en un rango de medición deseable para su ejecución.

b) Entrevista

De acuerdo con Piza et al (2019):

La entrevista cualitativa es más íntima, manejable y abierta, se define como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). Se clasifican en entrevistas estructuradas, donde el entrevistador se desempeña sobre la base de preguntas específicas contenidas en una guía previamente elaborada y se supedita a esta (p.457).

De igual forma, constituye una relación social que permite acceder a la significación de los actores sobre acciones pasadas, presentes o de terceras personas (Guber, 2001). Es flexible, permite aclaraciones, proporciona información “permeada por los puntos de vista del participante. Se pueden captar gestos, tonos de voz, percepciones, sensaciones, sentimientos que aportan información. La entrevista permite integralidad y sistematicidad por la delimitación de temas a tratar.

2.2.5 Procedimiento realizado

1. Definición del problema y un plan de acción
2. Diseño del Cuestionario sobre conocimientos y habilidades en Intervención comunitaria.
3. Diseño de la guía de entrevista dirigida a profesorado que imparte la asignatura de Intervención Comunitaria.
4. Recolección de información, su análisis
5. Crítica al programa.
6. Diseño de propuesta de programa a partir de la estrategia de ASS.
7. Diseño de una propuesta de formación de profesorado para la intervención comunitaria desde el ASS.

2.2.6 Análisis de la información

Los datos cuantitativos que se recabaron se analizaron con el Programa SPSS versión 25. En un primer momento se evaluó el instrumento a través del Alfa de Cronbach, para posteriormente obtener frecuencias y porcentajes. La información obtenida a través de la entrevista fue categorizada y contrastada con la teoría.

3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados cuantitativos obtenidos de la aplicación del Instrumento, para evaluar los conocimientos y habilidades en intervención comunitaria. De manera inicial se muestran las características generales de la muestra y posteriormente los resultados obtenidos para cada uno de los componentes del instrumento.

3.1 Características generales de la muestra

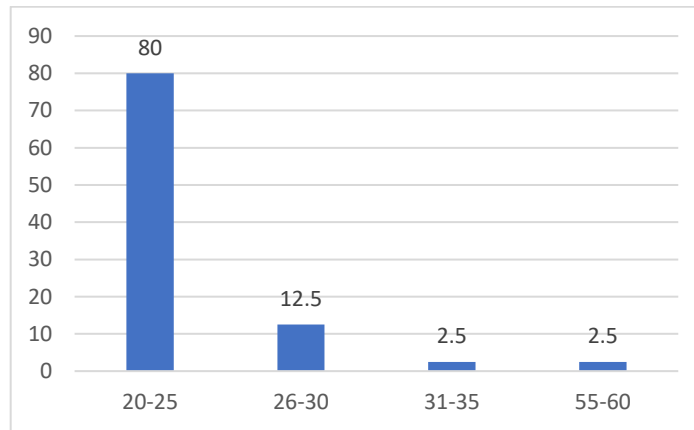
Participaron un total de 40 personas estudiantes adscritas a la LDCE. La participación por sexo incluyó a 31 mujeres (77.5%) y 10 hombres (22.5%). El 82.5% (33 personas) señalaron encontrarse en un rango de edad de los 21-25 años, el 12.2% (5) entre los 26-30 años, 2.5% (1) entre 51-55 años y 2.5% (1 personas) entre 56-60 años.

Tabla 2. Características de la muestra (sexo y edad)

		Grupo de edad				Total
		20-25	26-30	31-35	55-60	
Sexo	Mujer	26	4	0	1	31
	Hombre	7	1	1	0	9
Total		33	5	1	1	40

Nota. Tabla de elaboración propia. Rangos de edad y distribución por sexo de la muestra.

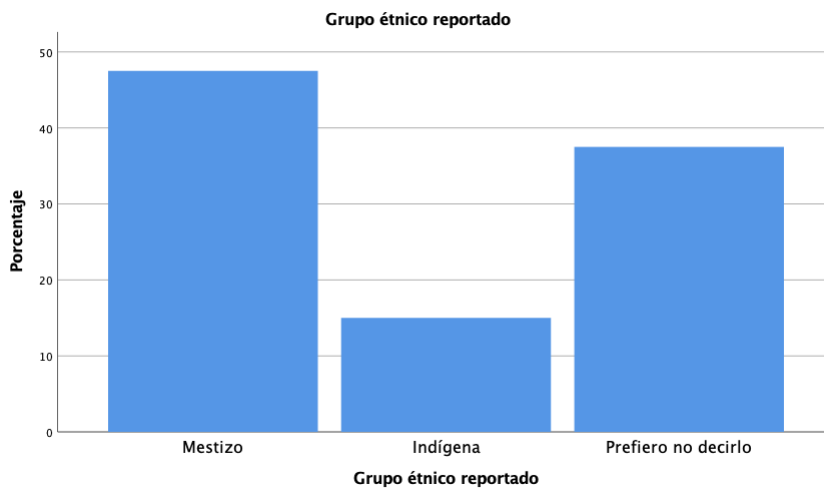
Gráfica 1. Grupos de edad (porcentajes)



Nota. Gráfica de elaboración propia. Descripción de la muestra por grupo de edad.

En cuanto a la pertenencia étnica reportada por las personas participantes se encontró que el 15% (6 personas) se identificó como perteneciente a algún grupo indígena, por su parte el 47.5% (19 personas) dijo ser mestizo y el 37.5% (15 personas) prefirió no expresarlo.

Gráfica 2. Pertenencia étnica reportada



Nota. Gráfica de elaboración propia. Pertenencia étnica identificada

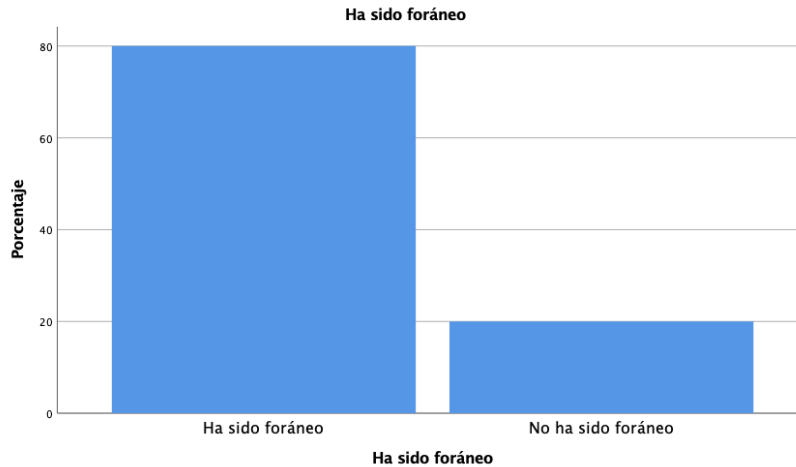
Las entidades federativas de las que son originarias las personas participantes se encuentran las siguientes: Hidalgo 2.5% (1 persona), Oaxaca 5% (2 personas), Puebla 5% (2 personas), San Luis Potosí 2.5% (1 persona), Tlaxcala 12.5% (5 personas), Veracruz 2.5% (1 persona), Ciudad de México 25% (10 personas) y el Estado de México 45% (18 personas). Lo anterior muestra que el 80% (32 personas) son foráneas (estudiaron fuera de su localidad de origen) y solo el 20% (8 personas) son originarias de Tlaxcala.

Tabla 3. Características de la muestra (sexo, pertenencia étnica y entidad federativa de origen)

Entidad federativa de origen		Grupo étnico reportado		
		Mestizo	Indígena	Prefiero no decirlo
Ciudad de México	Mujer	4	1	3
	Hombre	1	0	1
Estado de México	Mujer	9		4
	Hombre	2		3
Hidalgo	Mujer		1	
Oaxaca	Mujer		2	
Puebla	Mujer		1	
San Luis Potosí	Hombre			1
Tlaxcala	Mujer	3	0	2
	Hombre	0	1	0
Veracruz	Mujer			1
Total	Mujer	16	5	10
	Hombre	3	1	5

Nota. Tabla de elaboración propia. Distribución por sexo, entidad federativa y grupo étnico.

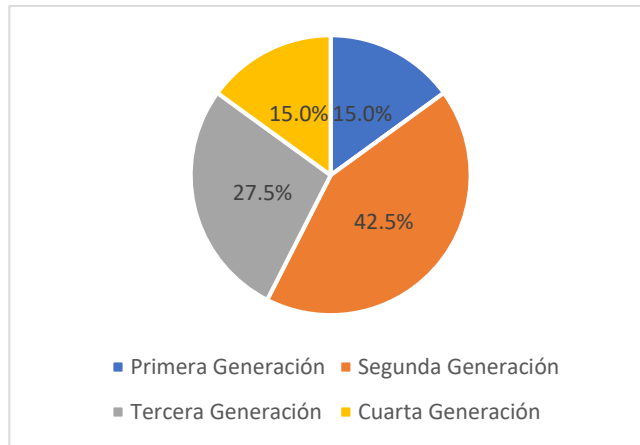
Gráfica 3. Estudiantes foráneos y locales



Nota. Gráfica de elaboración propia. Situación de residencia.

Participó el alumnado de las cuatro primeras generaciones y se distribuyeron como sigue: 6 personas (15%) son de la primera generación, 17 (42.5%) de la segunda generación, 11 (27.5%) de la tercera generación y 6 (15%) de la cuarta generación. Cabe señalar que la generación más numerosa históricamente es la segunda que estuvo conformada originalmente por 31 personas estudiantes.

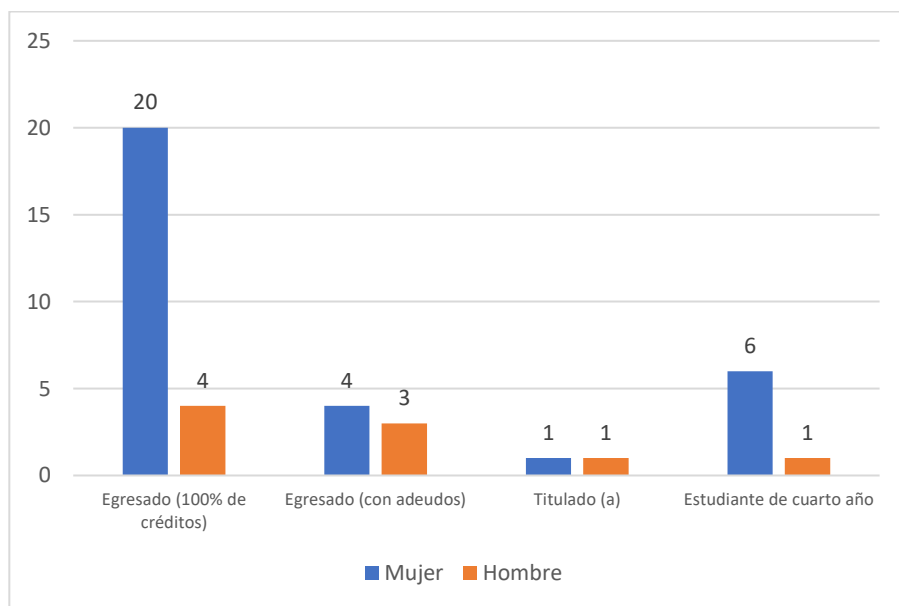
Gráfica 4. Distribución de la muestra por generación de ingreso a la LDCE



Nota. Gráfica de elaboración propia. Generación de ingreso.

En cuanto a la situación académica, el 60% (24 personas) son egresadas con el 100% de créditos, el 17.5% (7 personas) son egresadas con adeudos, 17.5% (7 personas), son estudiantes de cuarto año y el 5% (2 personas) son tituladas de la LDCE.

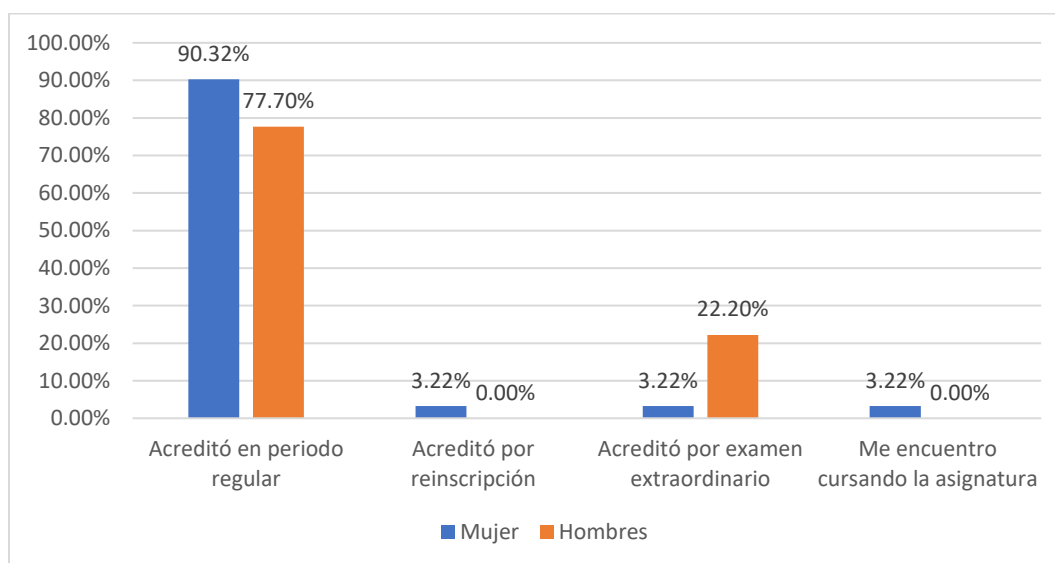
Gráfica 5. Situación académica (por sexo)



Nota. Gráfica de elaboración propia. Situación Académica por sexo.

Un total de 35 personas (87.5%), acreditó la asignatura de Intervención Comunitaria en el periodo regular, una persona (2.5%) la acreditó mediante reinscripción, 3 personas (7.5%) mediante extraordinario y una persona (2.5%) se encuentra actualmente estudiando la asignatura.

Gráfica 6. Acreditación de la Asignatura Intervención Comunitaria (por sexo)



Nota. Grafica de elaboración propia. Acreditación de la asignatura de IC distribuida por sexo.

Aunque la LDCE es presencial, derivado de la pandemia ocasionada por COVID-19, las generaciones se vieron en la necesidad de cursar algunos periodos en formato en línea o mixto. En este sentido, el 65.9% (27 personas) cursaron la asignatura de manera presencial, 14.6% (6 personas) de manera híbrida y el 19.5% (8 personas) completamente en línea, debido a la pandemia.

Tabla 4. Modalidad y acreditación de la asignatura

		Acreditó Intervención comunitaria				Total
		Acreditó en periodo regular	Acreditó por reinscripción	Acreditó por examen extraordinario	Me encuentro cursando la asignatura	
Modalidad de cursamiento	Presencial	24	1	1	0	26
	En línea	6	0	1	1	8
	Mixto	5	0	1	0	6

Nota. Tabla de elaboración propia. Modalidad de estudios y formas de acreditación de la asignatura de Intervención comunitaria.

3.2 Resultados del cuestionario

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos para cada uno de los componentes del instrumento.

a) Conocimientos y habilidades para el diagnóstico de la comunidad

Tabla 5. Diagnóstico de la comunidad

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	1	2.5
Bueno	16	40.0
Muy bueno	23	57.5
Total	40	100.0

Nota. Tabla de elaboración propia. Conocimientos y habilidades para el diagnóstico de la comunidad

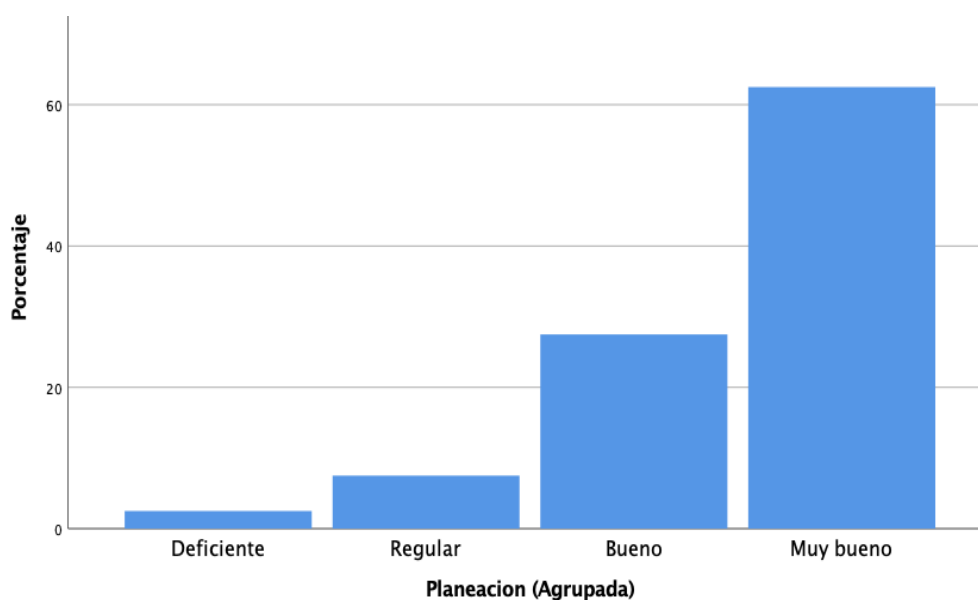
El diagnóstico de la comunidad supone comprender el entorno en el que se va a intervenir, se recoge información, se sistematiza, se entrevista a personas, se conoce el lugar

y algunas formas de organización, permite construir relaciones y acercamientos con las personas de las comunidades.

Como se puede observar en la Tabla 5, los conocimientos y habilidades para realizar diagnósticos de la comunidad, 23 personas (57.5%), afirman ser muy buenas para desarrollar dicha actividad, 16 personas (40%) dicen ser buenos y una persona (2.5%) dijo tener conocimientos y habilidades deficientes.

b) Conocimientos y habilidades en planeación participativa

Gráfica 7. Planeación participativa



Nota. Tabla de elaboración propia. Conocimientos y habilidades para la planeación de proyectos.

Tal como su nombre lo dice, durante la planeación se comienza a realizar un proceso de recogida de información, para priorizar sobre las rutas por las cuales se va intervenir, la característica principal es que se realizan a través de estrategias participativas, donde se coloca como actor principal a las personas integrantes de la comunidad y el facilitador tiene un rol de acompañante del proceso, comparte herramientas, facilita información y se mantiene cerca del camino que atraviesan las personas para llegar al proceso de intervención.

Como se observa en la figura 11, existe un 2.5% que muestra tener conocimientos y habilidades deficientes. Asimismo, existe un 7.5% de personas con conocimientos regulares en planeación participativa. En contraste, un 27.5% de personas con un buen nivel y un 62.5% dijo ser muy bueno para realizar planeación participativa.

c) Conocimientos y habilidades para el diseño y planificación de la intervención

Tabla 6. Diseño y planificación de la intervención

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	1	2.5
Bueno	15	37.5
Muy bueno	24	60.0
Total	40	100.0

Nota. Tabla de elaboración propia. Conocimientos y habilidades para el diseño y planificación de la intervención

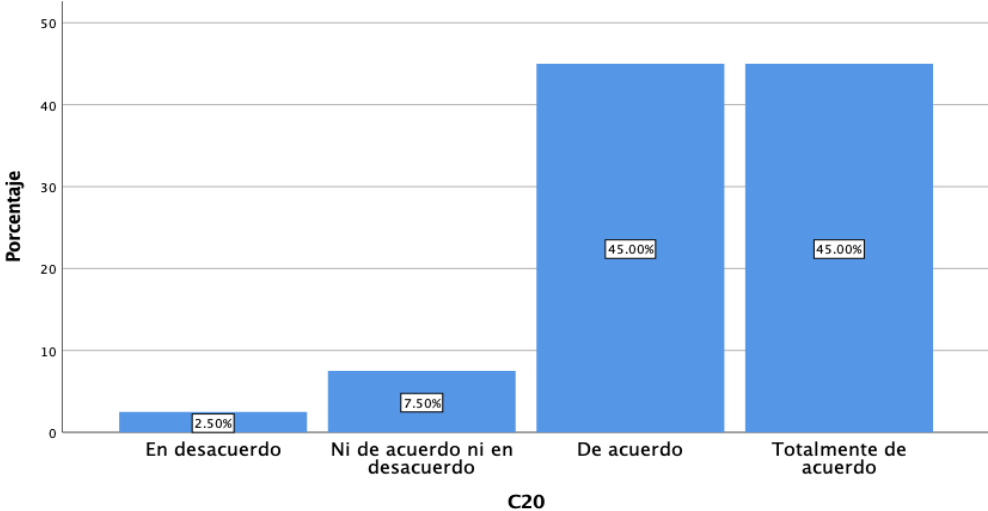
El diseño y la planificación de la intervención es uno de los pilares de esta licenciatura, pues radica en la construcción de actividades, estrategias y rutas para atender alguna problemática o situación que haya sido priorizada en la comunidad. Por ello este

preámbulo de la ejecución requiere de estrategias, rutas y objetivos bien cimentados y flexibles que permitan ser modificados en atención a las necesidades de la población con quien se realice el proceso de intervención.

El 60% de las personas mostró ser muy buena para el ejercicio de estas actividades. Asimismo, un 37.5% de las personas mostró tener un buen nivel de conocimientos y habilidades y, finalmente, el 2.5% dijo ser deficiente para realizar actividades referentes a esta categoría.

d) Conocimientos y habilidades para en administración de programas

Gráfica 8. Habilidades y conocimientos en administración de programas



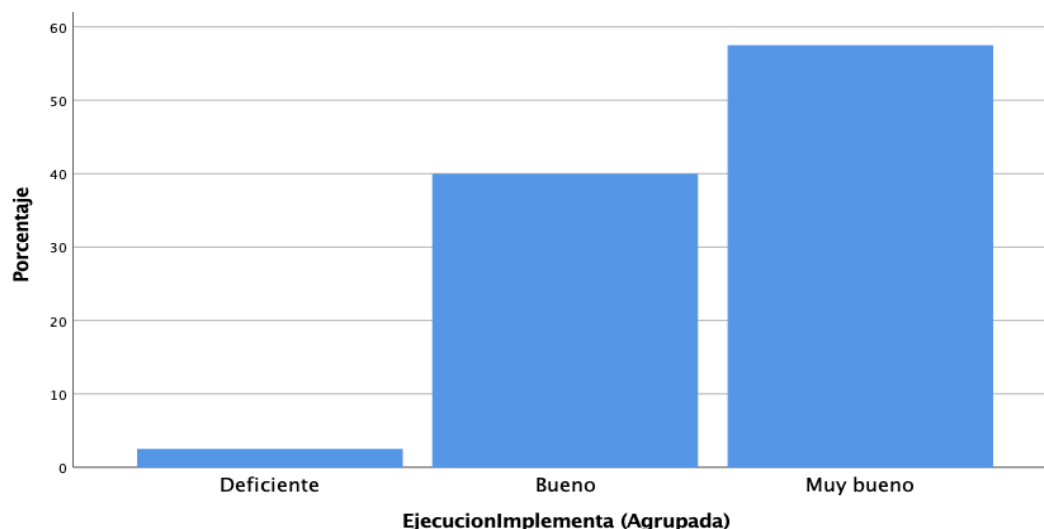
Nota. Gráfica de elaboración propia. Conocimientos y habilidades para Administrar programas.

La toma de decisiones, delegar responsabilidades y estar al frente de los proyectos de intervención forma parte de la administración de programas, no solo se trata de administrar recursos materiales, sino también personas, bien pueden ser colaboradoras o personas de la comunidad. Para ello, se requiere del desarrollo de habilidades que van desde el fomento del liderazgo, hasta la toma de decisiones operativas y administrativas además de los cambios que puedan ocurrir en el terreno o en el entorno en el que se interviene.

Tal como se puede observar en la gráfica 8, el 45% de las personas mostraron ser buenas y muy buenas en la administración de los programas; por su parte, el 7.5% mencionó ser regular y 2.5% mostró tener conocimientos y habilidades deficientes para la administración de programas.

e) **Conocimientos y habilidades para ejecución e implementación de programas**

Gráfica 9. Ejecución e implementación de proyectos

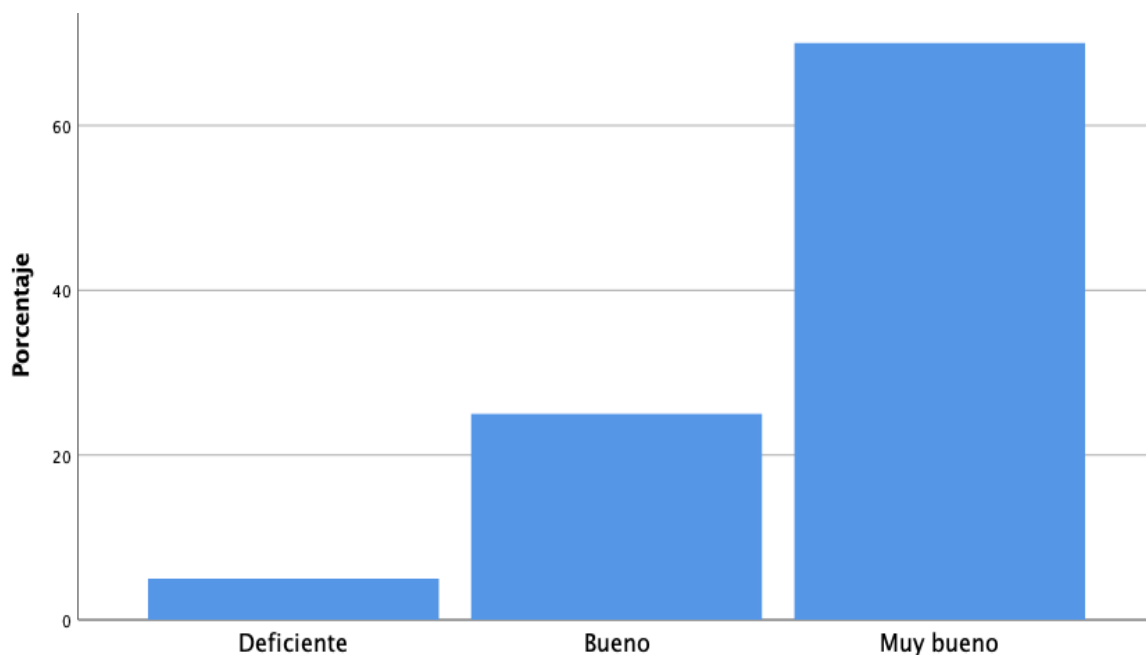


Nota. Gráfica de elaboración propia. Conocimiento y habilidades para implementación de proyectos.

La ejecución de los proyectos implica hacer un esfuerzo por tomar decisiones coherentes, tomando como base las herramientas para diseñar, dirigir, implementar y gestionar proyectos. En relación a estas actividades, el 57.5% de las personas evidencia ser muy buena para ejecutar e implementar programas. Paralelamente, el 40% de las personas dijo ser buena; en contraste, el 2.5% mencionó tener conocimientos y habilidades deficientes para dichas actividades.

f) Conocimientos y habilidades para la facilitación

Gráfica 10. Facilitación

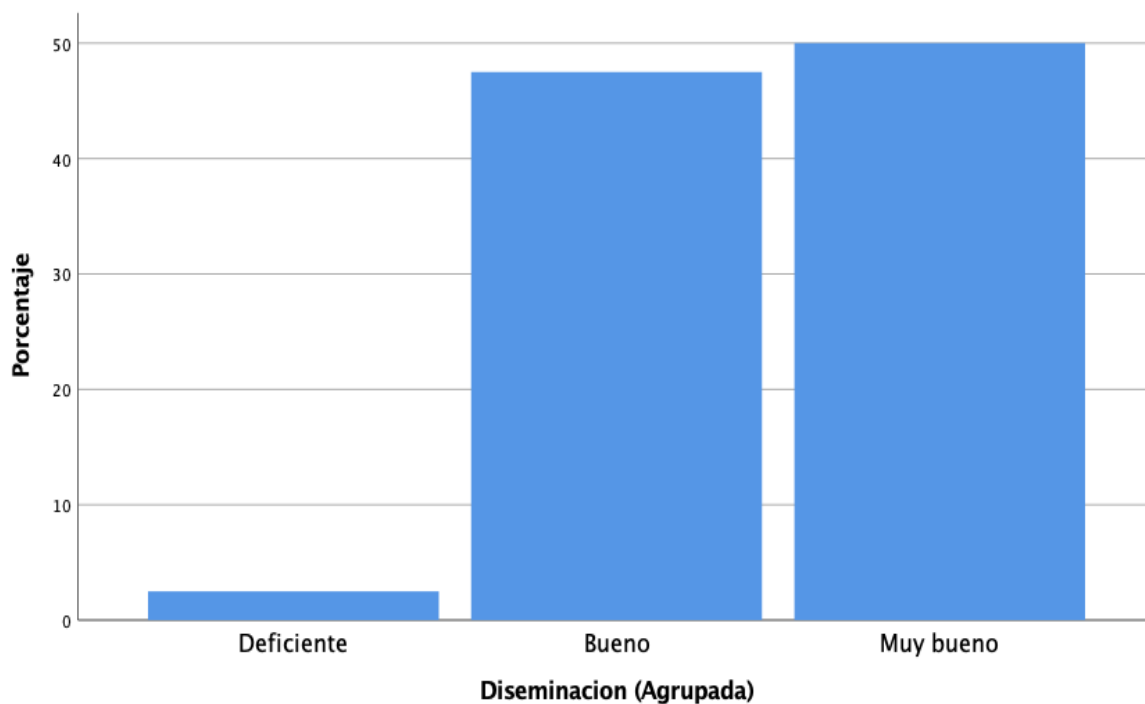


Nota. Gráfica de elaboración propia. Distribución de los conocimientos y habilidades para la facilitación.

Los conocimientos y habilidades para la facilitación impactan en la intervención comunitaria de manera tal que de estos depende en gran medida el desarrollo de la intervención, pues la persona facilitadora ejerce un rol importante en la interacción con quienes participan en ella. En la Gráfica 10 se muestra que el 5% de las personas muestra conocimientos y habilidades deficientes para la facilitación. En contraste, el 25% de los estudiantes dijo ser bueno para facilitar contenidos y el 70% de las personas, mencionó ser muy buena para desarrollar dicha actividad.

g) Conocimientos y habilidades para la diseminación

Gráfica 11. Diseminación



Nota. Gráfica de elaboración propia. Habilidades para facilitar conocimientos

Uno de los factores más trascendentales en los procesos de intervención radica en la diseminación. Es decir, en la habilidad para compartir los conocimientos construidos en los diferentes contextos y niveles con la comunidad. Esta tarea se debe hacer de manera cuidadosa, para que sea comprensible para las personas integrantes de la comunidad

Los resultados reflejan que el 50% de las personas dijeron ser muy buenas para la diseminación; en contraste, el 47.5% dicen ser buenas y el 2.5% de personas mostró tener conocimientos y habilidades deficientes en esta actividad.

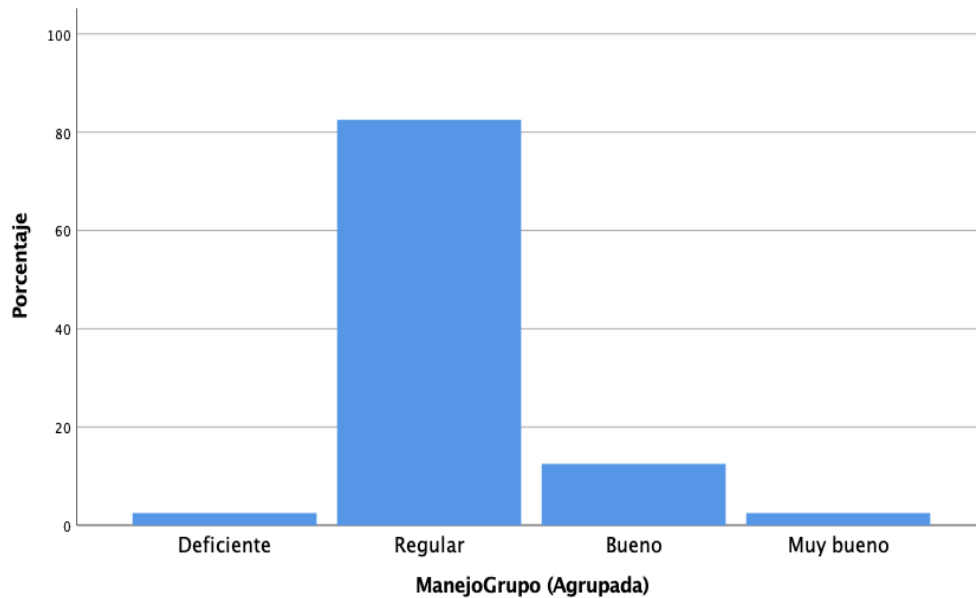
h) Conocimientos y habilidades para el trabajo grupal

Tabla 7. Manejo de grupo

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	1	2.5
Regular	33	82.5
Bueno	5	12.5
Muy bueno	1	2.5
Total	40	100.0

Nota. Tabla de elaboración propia. Conocimientos y habilidades para el manejo de grupo.

Gráfica 12. Trabajo de Grupo



Nota. Gráfica de elaboración propia. Conocimientos y habilidades para el manejo de grupo.

Existen herramientas que permiten potenciar las capacidades de acción y de participación del grupo, esto es, el manejo grupal. Esta habilidad le permite a la persona facilitadora interactuar de manera más amigable y horizontal. Respecto a este tema los resultados muestran que existe un 2.5% de personas con conocimientos y habilidades deficientes para el manejo grupal; asimismo, el 82.5% mostró tener un manejo regular del grupo. En contraste, el 12.5% dijo tener un manejo grupal bueno y el 2.5%, expresó poseer un muy buen manejo del grupo.

i) Conocimientos y habilidades para evaluación de programas

Tabla 8. Evaluación de programas

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	1	2.5
Regular	1	2.5
Bueno	18	45.0
Muy bueno	20	50.0
Total	40	100.0

Nota. Tabla de elaboración propia. Conocimientos y habilidades sobre evaluación de programas.

La evaluación es un análisis que se realiza durante y post intervención y que permite realizar modificaciones, reflexionar sobre las herramientas utilizadas y las formas de intervenir en la comunidad. El 50% de las personas mencionaron ser muy buenas para dicha actividad, asimismo, el 45% dijeron ser buenas para desarrollar ejercicios de evaluación. En contraste, 2.5% dijeron tener un conocimiento regular en cuanto a este tema y el 2.5% de personas mostraron tener deficientes conocimientos y habilidades para evaluar proyectos.

j) Impacto de la asignatura en Intervención Comunitaria

Tabla 9. Impacto de la asignatura en Intervención Comunitaria

	Frecuencia	Porcentaje
Regular	1	2.5
Bueno	14	35.0
Muy bueno	25	62.5
Total	40	100.0

Nota. Tabla de elaboración propia. Impacto de la asignatura en Intervención Comunitaria.

Una de las premisas fundamentales para comprender la licenciatura, es que está construida como un proceso en el que están inmersas etapas necesarias para adquirir conocimientos y generar espacios integrales y amigables de intervención. Por ello, medir el impacto de la asignatura es importante para comprender la trascendencia profesional y formativa de las y los estudiantes, acompañar el proceso y mirar las posibles debilidades que pudieran estar presentes en su formación.

En este sentido, la Tabla 9 muestra que un 2.5% de las personas estudiantes refiere un impacto regular en los conocimientos y habilidades construidas en la asignatura, el 35% dijo tener un buen impacto de la misma. Mientras que el 62.5% de las personas mostró tener un muy buen impacto sobre los conocimientos y habilidades construidos durante la asignatura.

k) Resultados generales

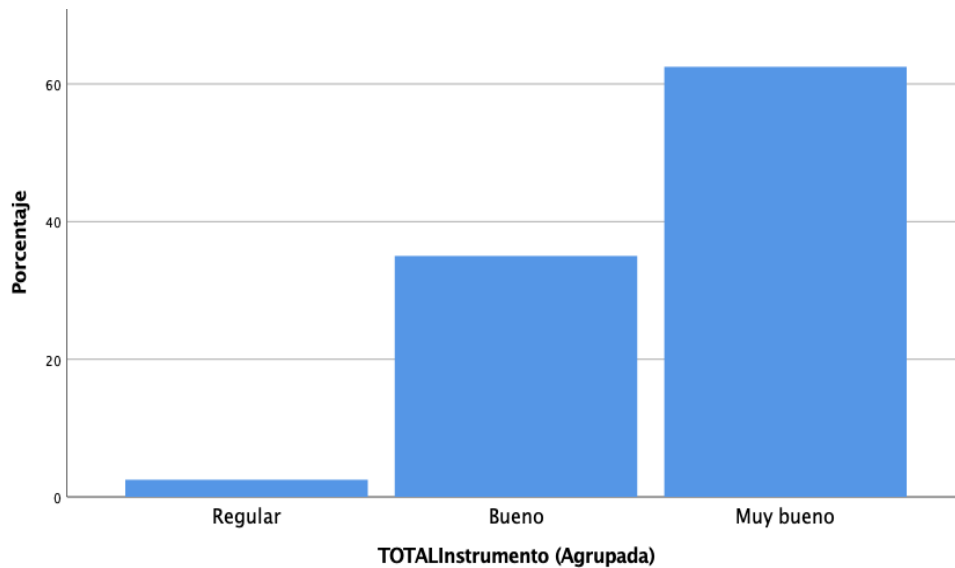
Una vez descritos los resultados por componentes, me parece necesaria la presentación de los resultados globales que el instrumento arrojó.

Tabla 10. Resultado general del instrumento (Agrupada)

	Frecuencia	Porcentaje
Regular	1	2.5
Bueno	14	35.0
Muy bueno	25	62.5
Total	40	100.0

Nota. Tabla de elaboración propia. Resultados agrupados del instrumento de evaluación.

Gráfica 13. Resultado general del instrumento (Agrupada)



Nota. Gráfica de elaboración propia. Resultados agrupados de la evaluación del instrumento.

De manera general los resultados muestran, que el 62.5% de las personas tienen un nivel muy bueno de conocimientos y habilidades en intervención comunitaria. Asimismo, un 35% de las personas muestran tener un buen nivel y el 2.5% refleja tener conocimientos y habilidades regulares para la intervención.

Hasta aquí se han descrito los resultados cuantitativos de la intervención, estos sobre los diferentes momentos del proceso de intervención comunitaria, al tiempo que también permiten identificar las fortalezas y debilidades de las personas estudiantes y del propio programa de la asignatura de IC.

3.3 Análisis de Resultados

Partiendo del análisis general del instrumento, poco más del 50% de las personas que participaron mostraron tener muy buenas habilidades para la intervención comunitaria y, para efectos de la licenciatura, es una situación favorable, sin embargo, un 40% muestra algunas limitantes que, si bien es cierto, no son extremas, son debilidades que requieren atención. Dichas debilidades serán discutidas a continuación para establecer un posicionamiento al respecto.

En cuanto a los resultados obtenidos en el apartado de Diagnóstico de la comunidad es visible que un poco más del 50% de las personas dice tener un muy elevado nivel de conocimientos y habilidades para desarrollar un diagnóstico con todas sus implicaciones, sin embargo, las deficiencias están presentes, pues el 42.5% expresó déficits que, si bien no son severos, pueden representar un reto para la intervención en la comunidad. El diagnóstico es fundamental, pues será la base para la planeación, la intervención y la evaluación. De ahí que estos conocimientos y habilidades son fundamentales. Por ellos, los resultados invitan a reforzar los conocimientos en este tema.

No obstante, es importante señalar que, debido a la pandemia, se tuvo que trabajar de manera virtual, y ello, podría estar afectando los resultados encontrados. Sin embargo, como los señalan diferentes autores, la pandemia ha sido devastadora pero también nos ha dejado enseñanzas. Una de ellas sería, el pensar estrategias que en situaciones de emergencia como la que estamos atravesando posibilite que las personas estudiantes puedan adquirir los conocimientos y habilidades para el diagnóstico a partir de medios alternativos.

En este sentido, resulta interesante mirar que uno de los retos que la licenciatura en general y la asignatura de IC en particular, es el trabajo con la comunidad desde el inicio de la formación académica. Como se mencionó en apartados anteriores, el programa tiene una fuerte carga práctica. En este aspecto, y con miras a superar las deficiencias en las actividades de diagnóstico, propongo la incorporación de las estrategias de ASS en lo que al diagnóstico se refiere, con la idea de fortalecer la formación a través de metodologías participativas y horizontales que facilitan los diagnósticos comunitarios. Dichas prácticas, posibilitan la asociación y el intercambio con los miembros de la comunidad en la detección de sus necesidades y además, fortalece los conocimientos adquiridos en el salón de clase y el servicio en sí mismo que el estudiante brinda.

Por su parte, los resultados obtenidos en lo relacionado a la planeación participativa, reflejan que la deficiencia es mayor para realizar el diseño de la planeación de manera conjunta con la comunidad. Esta actividad implica construir estrategias, caminos y un ejercicio fuerte de priorización que no se realiza únicamente con la persona facilitadora, es más bien decisión de las personas integrantes de la comunidad. Es decir, implica la incorporación de las personas de la comunidad en la toma de decisiones respecto al problema a resolver, en el diseño de las estrategias a seguir, en la planeación de las acciones a seguir, en la planificación de los tiempos para intervenir, en las formas de recabar la información, así como en la forma de evaluación y seguimiento.

Para subsanar estas deficiencias la estrategia ASS plantea una metodología detallada que posibilita que el proceso se lleve a cabo de manera sistemática con y para la comunidad.

En cuanto a los resultados obtenidos del apartado de conocimientos y habilidades para el diseño y planificación de la intervención, el panorama que encuentro alude a que, en

efecto, existen ciertas condiciones que limitan el desarrollo de las personas en el ámbito de la intervención tales como el manejo de grupo, la disseminación entre otras.

Por ello, resulta relevante la incorporación del ASS, pues está encaminada a mirar que si bien se realiza un ejercicio de facilitación, también se aprende, con convicciones ciudadanas fortalecidas, entregando un servicio a la comunidad y construyendo, en conjunto, ejercicios participativos, integrales y con beneficios para ambas partes.

Al respecto de la administración de los programas y la planeación participativa, cabe contrastar que las personas participantes muestran ser muy buenos para planear los proyectos, pero existe un cambio en tanto que no se consideran tan buenos para administrarlos. La implicación de este factor radica en las formas en que se acerca a la comunidad y que se desenvuelven las personas facilitadoras dentro del terreno.

En este sentido, se pone en evidencia que existe dificultad para la administración de los componentes en cuanto al liderazgo y toma de decisiones e implícitamente la planeación de los mismos programas pues, este proceso va muy acompañado en este sentido.

Buscando subsanar las dificultades anteriores es que se ha propuesto integrar al ASS como una herramienta que posibilita el acercamiento a los conocimientos otros, al intercambio colectivo y a la responsabilidad social que se gesta desde los espacios de intervención, puesto que al ser conscientes de la importancia de la comunidad y del valor empírico que posee. A través del ASS, se da forma a la intervención comunitaria con conciencia ciudadana, con la intención de darle valor a los otros y asumiendo que la importancia de la formación es igual que el aporte de la comunidad en el proceso mismo de intervención.

En otras palabras, se abona al desarrollo comunitario, a priorizar desde las necesidades reales y desde las necesidades sentidas en atención a que el proceso se realiza con las dos partes y se prioriza tomando en cuenta los dos aspectos antes mencionados, se contribuye a la participación y al tiempo se aprende.

Resulta interesante mirar que las personas que participaron no se encuentran del todo convencidas de tener las suficientes habilidades y conocimientos para la diseminación, la cual hace referencia a dispersar o compartir, en este contexto, el conocimiento. Lo cual está altamente relacionado con el quehacer comunitario, la comunicación con las personas participantes de los espacios de intervención y con que la atención que se tiene por la comunidad, en razón de la devolución que puede no existir para con las personas que participan en las experiencias de intervención comunitaria, o que evoca en prácticas inconclusas y que están delimitadas a un espacio tiempo que en las comunidades no existen.

Dicho de otra forma, la comunidad no se rige dentro de los estatutos de la calendarización oficial de la institución, lo que repercute de manera desfavorable en las experiencias comunitarias, puesto que se cortan los procesos y se limita de la participación de las personas integrantes de las comunidades.

Con base en lo anterior, se vuelve necesario reflexionar sobre las formas en que las personas docentes y estudiantes se acercan a la comunidad pues, no solo se trata de formarnos como profesionales sino, al mismo tiempo, regresar a las comunidades a manera de servicio lo que se construye en las aulas, en los espacios de intervención y en los espacios institucionales; de esta manera, se fortalece a las comunidades y a las personas estudiantes pues genera entonces beneficios mutuos de aprendizaje, ciudadanía, responsabilidad social y generatividad en ambos grupos.

Desde esta perspectiva, resulta necesario identificar que no solo se trata de formar profesionales, sino de que los productos que emergen del trabajo de intervención tengan una devolución para la comunidad. Tal como menciona Nieves (2014)

[...] construir 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, 2009b, p. 21).

Para que, en un fin último, el informe de la intervención, las estrategias construidas, las herramientas creadas y las decisiones sean devueltas a la comunidad de manera tal que se contribuya al ejercicio autogestivo consciente, articulado y coordinado con las personas integrantes de la comunidad.

Por otra parte, en la práctica las personas estudiantes muestran un considerable sesgo en atención y dominio grupal en razón de que la prueba muestra un alto porcentaje puesto que se pone en entredicho la efectividad de las herramientas prácticas que se construyen dentro de la enseñanza en esta asignatura. No porque sean malas, sino que se tiene que poner más atención y empeño en el implemento de estrategias de técnicas participativas para el desarrollo de las personas estudiantes.

Evidentemente, existen espacios de modificación y de dinamización de las licenciaturas y campos de conocimiento, como ocurrió en su momento con los programas de Enfermería, Psicología y demás programas que se han renovado con la finalidad de transitar y seguir contribuyendo a la atención de las necesidades de la sociedad. Es realmente cierto que la transformación es positiva, por tal razón se propone dentro de la discusión, que en

función de los resultados obtenidos se abran espacios para la modificación y el desarrollo de la LDCE, para impactar de manera transversal, en la sociedad, los estudiantes, los docentes y en la institución que representa la Universidad pues, al ser socialmente responsable, también obtiene beneficios de dichas modificaciones.

Lo anterior puede ser un hecho con la incorporación del ASS antes descrita y desarrollada a continuación que, con los resultados estadísticos se ha podido mostrar

Por tal razón se recomienda revisar los planes y programas de enseñanza de la asignatura de Intervención Comunitaria y, a manera de propuesta, incorporar formas de enseñanza que recuperen aspectos como la formación ciudadana, la responsabilidad social universitaria y el servicio en comunidad, de manera tal que la práctica se vea fortalecida en diferentes contextos como el virtual, híbrido y presencial para que a la par de la formación de las personas estudiantes, también se dignifique y fortalezca el aporte que las comunidades realizan en los espacios de intervención.

Por otra parte, y no menos importante, también es necesario abrir espacios para la formación estudiantil en condiciones de virtualidad, presenciales e híbridas pues, la pandemia puso en severos aprietos a la enseñanza tradicional y obligó a llevar al plano virtual todas las actividades académicas; dando así un giro total a las formas de enseñanza.

Es importante apuntalar al crecimiento de la LDCE como una licenciatura integral y, en cierto sentido revolucionaria no solo porque opera desde formas *otras*, recupera los conocimientos *otros*, sino que abre un lugar a las experiencias comunitarias y de aprendizaje en el servicio. Por ello, incorporar al aprendizaje servicio como un complemento de la enseñanza situada contribuiría al crecimiento de una licenciatura que además de buscar

soluciones en conjunto, permite aprender en el ejercicio de la participación, de la horizontalidad y del respeto de la integridad de los otros, como personas y como sujetas de derechos.

3.4 Resultados de la entrevista

Así como la cuantificación es importante, lo es también identificar rasgos que no se pueden mirar a través de procesos estadísticos, es decir, todas aquellas características cualitativas que permiten establecer contacto con quienes se pretende impactar a través de la investigación, pero ahora, de una manera más profunda y particular.

Los datos que se reportan son los obtenidos de una entrevista, la cual se realizó de manera presencial el día 11 de mayo del año 2022 con la finalidad fue recabar información sobre el origen de la LDCE, las formas de enseñanza que se implementan, específicamente en la asignatura integrado de IC.

Las temáticas que se abordaron fueron: el origen de la LDCE, la enseñanza situada, sus debilidades y fortalezas, el ASS como alternativa para la incorporación en la intervención comunitaria y la evaluación de la LDCE. La persona entrevistada fue la docente titular de la asignatura de Intervención Comunitaria. Se realizó la transcripción total de la entrevista y se analizó la información. A continuación, se presenta el análisis de la información.

Como se señaló en apartados anteriores, los temas de la vejez y del envejecimiento son relevantes en el espacio académico, pues representan un sinnúmero de desafíos para las sociedades en el momento actual, de ahí que los sistemas educativos tengan un papel fundamental para atender los retos, tanto en el ámbito individual como en el colectivo. Por

ello, en 2015 para dar respuesta a las necesidades de formación de recursos humanos en esta área, la UNAM creó el plan de estudios de la LDCE para realizar la investigación, la docencia, intervención social y comunitaria y la gestión en el campo de las personas en proceso de envejecimiento y viejas.

Al respecto la entrevistada mencionó:

“la licenciatura surge como una respuesta social de nuestra universidad...” “...en general tiene que ver con el contexto, una situación que se veía que entraba ya a, digamos, a las características de un problema social dentro de la agenda pública. Pues, la universidad tiene este compromiso de dar esa respuesta y por eso se pensó en la formación de recursos humanos en esta área” (M.

Vivaldo, Comunicación personal, 11 mayo 2022).

Por ello, las IES, de acuerdo con la UNESCO deben ser responsables de las necesidades que emergen de la sociedad:

[...] la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente... por lo que debería centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar.” (UNESCO, 2009, p. 2)

Desde esta perspectiva, la LDCE es creada para estudiar, analizar y atender las necesidades de la población que envejece, que se han acentuado con más intensidad en las últimas décadas por las condiciones de la dinámica poblacional y el aumento de la esperanza de vida, debido a los avances científicos, médicos y tecnológicos, entre otras causas.

De manera concreta, el plan de estudios de la LDCE tiene como propósito:

[...] a partir del trabajo interdisciplinario, la explicación y la comprensión del envejecimiento humano como un fenómeno complejo, conformado por una variedad de interrelaciones, y como un proceso histórico, global, irreversible y dinámico que requiere para su estudio el entrecruzamiento de métodos y de conocimientos disciplinares, a fin de obtener una visión ampliada que permita fortalecer el desarrollo social de los viejos en su entorno cotidiano — familiar y comunitario— incorporándolos como un capital social indispensable para alcanzar el progreso, tal como ha sido propuesto en el ámbito gerontológico (Plan de Estudios, 2015, p. 6).

En este sentido, la persona entrevistada argumenta:

“[...]faltaba un profesional que fuese capaz de diseñar proyectos, de llevarlos a cabo, de evaluarlos, dirigidos obviamente, mejorar lo que entonces llamábamos el desarrollo integral de las personas a medida que envejecen”. “...el tema era desarrollo comunitario porque nosotros considerábamos a partir de la evidencia científica que las personas envejecidas viven en comunidad, no viven aisladas, no tendrían por qué estar separadas y por eso pensamos desde la perspectiva del desarrollo comunitario y de todas las potencialidades que nos podría ofrecer para llevar al plan operativo los principios de la Gerontología Comunitaria: autocuidado, ayuda mutua, autogestión, promoción de la salud, organización social, todas estas cuestiones”. “No para atender a las personas envejecidas, sino para contribuir a erradicar esas brechas, a construir caminos en conjunto que permitieran el transitar de las personas envejecidas en sus comunidades, en sus espacios familiares y, a través de cursos, programas, estrategias y herramientas se posibilitara la dinamización de su participación en lo comunitario, como ciudadano y en lo social” (M. Vivaldo, Comunicación personal, 11 mayo 2022).

En el documento del plan de estudios se plantea que:

[...] el desarrollo comunitario es el producto de la acción de la comunidad cuando se logran detonar procesos colectivos de autocuidado, ayuda mutua y autogestión, para lograr el máximo de salud, bienestar y calidad de vida. En este contexto los integrantes de la comunidad son capaces de utilizar de manera óptima las redes de apoyo social formales e informales, utilizando de manera eficiente y eficaz sus potencialidades físicas, psicológicas y sociales” “...el fin último del desarrollo comunitario es ser un detonante de cohesión para lograr el cambio social a favor del bienestar colectivo. Por tal motivo, la formación académica en este campo permitirá al egresado de la licenciatura aplicar los conocimientos teóricos sobre promoción de la salud, redes de apoyo social e intervención comunitaria, para lograr el máximo desarrollo social de la comunidad, considerando sus características socio-culturales (Plan de Estudios, 2015, p.6).

De acuerdo a lo anterior, las condiciones en que se plantea el desarrollo comunitario y su relación con el envejecimiento implica contar con habilidades y conocimientos para generar procesos de intervención pertinentes y que permitan realizar devoluciones adecuadas a las personas con las que se trabaja, es decir, generar espacios respetuosos, de mutuo aprendizaje y de contraste de manera tal que sea formativo y se generen procesos basados en la solidaridad que, en este contexto post pandémico exhorta a estrechar los lazos entre las comunidades, las instituciones y el gobierno.

Para el logro de anterior, la persona informante mencionó:

“...obviamente nosotros necesitábamos que el modelo educativo realmente permitiese alcanzar esos conocimientos, habilidades y actitudes y nos permitiese también construir a lo largo del tiempo ese perfil del egresado que nosotros teníamos planificado”. “...Cimentada en todas estas posibilidades de aprender haciendo, que nos habla John Dewey, de las posibilidades de construir,

de ir construyendo el conocimiento, pero en un contexto, en una realidad...”. “...Para la FES Zaragoza todas las carreras tienen un importante componente práctico, la FES Zaragoza se distingue por el componente práctico, como es el caso de Médico Cirujano y de Cirujano Dentista en donde se busca que los alumnos empiecen a aprender in situ desde el inicio de la licenciatura...”

Por lo anterior y siendo congruente con la filosofía de la FES Zaragoza:

[...] el plan de estudios destaca la importancia de la actividad y el contexto, y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. Se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. En consecuencia, un principio fundamental es que los alumnos deben aprender en el contexto” “...incluye, desde la primera etapa de formación, el desarrollo de prácticas en escenarios reales con el fin de lograr la integración teoría-práctica y de que el alumno aplique los conocimientos, observe y cuestione la realidad (Plan de Estudios, 2015, p. 44).

Por ello, la persona titular de la asignatura planteó:

“...La Enseñanza Situada nos permitía incluirlos a ustedes desde el inicio de la carrera en un aprendizaje dentro del contexto, conviviendo con la realidad y bueno, pues que les permitiese también desarrollar reflexión y por supuesto, aprendizajes auténticos”.

Dotar de práctica a las personas estudiantes, además de fortalecer los aprendizajes ofrece un ejercicio profesional que llena de experiencia y coloca sobre la mesa la experiencia del trabajo en comunidad.

En este sentido, la persona entrevistada dijo:

“...esta idea de Dewey de la educación experiencial y de fortalecer una educación que fuese democrática, que nos ayude a construir ciudadanía, que les permita a ustedes estar en contacto con las diversas realidades que les enseñe, que les permita aprender en los diferentes contextos, también, esa era una cuestión muy importante y bueno, entre los beneficios, este modelo pues nos permitía realizar actividades cooperativas, basarnos en los intereses de ustedes y en los intereses de la comunidad y elegimos, gracias a este modelo, pues también una serie de modelos y de métodos de enseñanza-aprendizaje que estuviesen vinculados con la enseñanza situada, por ejemplo, a partir del aprendizaje basado en proyectos, en los procesos colaborativos, en el aprendizaje basado en problemas, que, si ustedes se dan cuenta en los programas, bueno, eso es lo que buscamos para que efectivamente el modelo funcione y ustedes puedan aprender in situ”.

Desde esta perspectiva, se puede argumentar que la LDCE fue planeada desde perspectivas complejas, con enfoques integrales y con la intención de hacer de lo comunitario una forma de participación que rescatase los constructos ideológicos de la comunidad, el aporte teórico y, construir prácticas para hacer del ejercicio de intervención una fortaleza en la formación de las personas estudiantes, y a su vez, contribuir en el desarrollo de las personas de la comunidad.

Para el logro de lo anterior, la persona entrevistada argumenta:

“En este sentido, uno de los principales aciertos de la licenciatura es que las prácticas tuvieran impacto en los lugares, en las comunidades. Contribuyendo así a que los procesos de formación fueran ricos en contenido, práctica e impacto social y, de manera explícita dieran voz a los otros que no son escuchados (comunidad) para que, a su vez se construya conocimiento compartido cargado de teoría y aplicado en la práctica de las personas estudiantes y con las personas de la comunidad, acción que supone contribuir a la emancipación de las comunidades o de los grupos. De esta forma, se contribuye al cumplimiento de las necesidades de la sociedad y además ser

formado con esa visión amplia del entorno, del entendimiento de que en las comunidades hay personas envejecidas, pero no son las únicas personas y para lograr el desarrollo tenemos, de manera responsable, favorecer el desarrollo de toda la comunidad. Sí favorecemos el desarrollo de toda la comunidad, por supuesto que las personas envejecidas se ven beneficiadas para tener un impacto positivo, pero siempre con esa responsabilidad y compromiso de trabajar, no para un beneficio personal institucional, sino para un beneficio colectivo”.

No obstante, los anteriores planteamientos, la persona informante planteó que todo modelo educativo, siempre presenta debilidades y señala:

“Las debilidades de los modelos educativos se encuentran permeadas por el contexto, las formas de implementación, los tiempos institucionales y los requerimientos para la práctica, existe pues una debilidad que queda desprendida propiamente de los procesos de enseñanza pero que se puede contribuir a minimizar; no a desaparecer, porque en la formación institucional de las personas estudiantes, justo porque se rigen bajo espacio temporalidad, existe un calendario, vacaciones o días de asueto, entre otras cosas que, no están adscritas a la espacio temporalidad de las comunidades”.

Como puede observarse en el fragmento anterior, las barreras institucionales suponen un reto para el desarrollo en los procesos de intervención y para los acercamientos a la comunidad, por ello la persona entrevistada propone:

“El Aprendizaje servicio es la evolución de la Enseñanza Situada, en el sentido de que nos permite interactuar con la comunidad en el contexto, nos permite aprender in situ, nos permite que los alumnos tengan una experiencia de la vida en la vida real, históricamente situada, contextualizada, viendo las limitaciones, las posibilidades de su formación, les permite ser creativo, pero con un componente adicional, que es la idea de la solidaridad, o sea, el Aprendizaje-servicio nos permitiría avanzar en el aprendizaje situado, pero también en el reconocimiento del otro como

actor principal de mi propio proceso de enseñanza-aprendizaje, nos permitiría mirar al espacio, al entorno, a la cultura, al contexto, a las tensiones que existen al interior de las comunidades como parte fundamental de nuestro propio proceso...desde el Aprendizaje-servicio y la mirada de las Epistemologías del Sur, acompañada de la formación teórica que está establecida en cada uno de los de los bloques, se puede hacer un increíble complemento para tener, tenemos la teoría, pero también tenemos la posibilidad de ponernos otros lentes, que son los de las Epistemologías del Sur, para mirar otras realidades, que te digo, sobre todo para mirar la pluridiversidad porque ese es el problema en ocasiones cuando no tenemos esta oportunidad de estar in situ”.

Desde esta perspectiva, se ubica al ASS, no solo como una evolución sino como un complemento a la enseñanza situada que ofrece la apertura para pensar desde la creatividad, desde la enseñanza y el aprendizaje, la solidaridad y el intercambio para pensar en la inclusión de aquellos que son oprimidos (en este caso las personas envejecidas), que se les ha quitado la voz y que además se organizan para contribuir al desarrollo comunitario y a la formación ciudadana. Asimismo, favorecer el desarrollo de las formas de enseñanza y también las de aprender pues, los conocimientos reconstruyen el entramado del aprendizaje, del servicio y de las prácticas en intervención comunitaria.

Para el logro de lo anterior, es fundamental trabajar en las actitudes de la persona estudiante:

“...una serie de actitudes que vamos a ir trabajando a lo largo de la formación de los estudiantes, nosotros tenemos que fundamentar nuestro trabajo en la propia filosofía de nuestra universidad y nuestra universidad nace para la sociedad, nace para atender los problemas de la sociedad, nosotros nos debemos a la sociedad y es por eso que somos una universidad pública, entonces, todo lo que hacemos, en teoría, tendría que tener un impacto directo en beneficio de la sociedad, entonces, la responsabilidad social aunque nosotros intentamos transmitir a lo largo de la carrera

a partir de la creación del plan de estudios, pues se convierte en un eje que atraviesa todo el plan de estudios, por eso en cada etapa de formación, en las tres etapas de formación en las cuales está dividido el plan de estudios, si tú te das cuenta, pues se incluyen todas las asignaturas que tienen que ver con esta situación de la formación de ciudadanía, de la ética, de una perspectiva de responsabilidad social...”.

Si bien, la LDCE integra en su plan de estudios programas sobre formación ciudadana, multiculturalismo y buenas prácticas de desarrollo comunitario es necesario fortalecer la formación ética y ciudadana.

Por lo anterior, la entrevistada plantea:

“...en el modelo educativo, ampliaría dentro del modelo educativo, mantendría la Enseñanza Situada, pero complementaria con el aprendizaje-servicio, que es lo que hemos estado trabajando e investigando desde el momento en la implantación de la licenciatura a través de proyectos de investigación”.

De esta forma, el ASS subsana las debilidades que la enseñanza situada por su operatividad, y forma de construcción, tiene. Ya que en estricto sentido el ASS, retoma lo establecido en la enseñanza situada para incorporar aspectos pedagógicos y de acción que contribuyen y fortalecen la perspectiva de inclusión bajo la que fue planeada la LDCE:

Se trata de formar ciudadanos participativos y solidarios, y, simultáneamente, desarrollar una metodología motivadora para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula y para el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias. El aprendizaje-servicio permite aplicar en contextos reales contenidos conceptuales y procedimientos de las más variadas disciplinas, que en el aula pueden resultar poco

significativos para nuestros alumnos, pero a los que la intencionalidad solidaria vuelve fuertemente significativa (Tapia, 2019, p. 24).

Desde esta perspectiva, concuerdo con lo que plantea Nieves (2019), en cuanto a que la práctica posibilita mirar el proceso desde el círculo virtuoso ya que la persona estudiante al acercarse a las diferentes realidades, adquiere conocimientos, y va fortaleciendo la responsabilidad social y entregando un servicio a la comunidad, genera además del servicio lo solidario, lo solidario se plantea desde el fortalecimiento de la participación del otro, de sus concepciones, aprendizajes y experiencias para reconstruir su entorno y el de la persona estudiante pues el beneficio es, para la formación del estudiante y para el desarrollo comunitario.

El aprendizaje-servicio ayuda a los alumnos a experimentar activamente lo que estudian. La experiencia muestra que cuando los alumnos desarrollan un proyecto que les permite comprender la utilidad de lo que estudian, tienen más motivación, encuentran nuevo sentido al aprendizaje y pueden aplicar los conocimientos teóricos en contextos reales, lo cual genera a su vez nuevos aprendizajes (Tapia, 2019, p. 29).

Por otro lado, hoy nos hemos enfrentado a situación sin precedentes, la pandemia por la COVID-19, este suceso paralizó al mundo en todos sus sistemas. La educación no fue la excepción, no obstante, se tuvo que trabajar de manera creativa para responder a la formación de los estudiantes, de tal manera que pudieran trabajar desde otras estrategias para bien propio, pero también para el bien las necesidades sociales que se hicieron más evidentes y profundas.

Lo anterior me hace pensar que para poder hablar de formación incluyente es necesario realizar un gran esfuerzo por integrar aquellos procesos participativos en todos los

lugares que sea posible y en algunos casos, inaccesible. Por ello la persona entrevistada señala:

“...incluir en las asignaturas integradoras, en las cuatro asignaturas integradoras relativas a la intervención comunitaria, un apartado de intervención comunitaria en contextos virtuales, que tuvimos que diseñar en este proceso de pandemia, un modelo con el cual estuvimos trabajando...”

Sin perder de vista que la dinamización es necesaria al igual que la revisión constante de los planes de estudio, es que los retos son latentes y en el último par de años vino acompañado de una pandemia, lo cual puso en evidencia la necesidad de incorporar a las tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta del presente y que se vuelve necesario incluir dentro del plan de estudios de la LDCE ya que trabajar de manera remota, es una forma de hacer comunidad, de acercar y construir conocimiento y que, si bien es cierto, en algunos lugares será lujo por las necesidades que existen, a las personas estudiantes y a las personas docentes les permite acercarse a espacios de intercambio en donde el contacto sea una limitante.

En atención a lo anterior, la entrevistada hace alusión a que el futuro es el tiempo en que se piensa para construir planes de estudio, en las demandas y en los retos que se pretende subsanar; es decir:

“...los planes de estudio no se construyen para el presente, los planes de estudio se construyen para el futuro. Yo pensaría, originalmente en la importancia de por ejemplo actualizar la bibliografía y ha de actualizar contenidos en función de lo que miramos en el contexto en el presente, pero también de los cambios que vemos en prospectiva”.

Resalto el hecho de pensar en el futuro para la planeación del presente, es un camino que contribuye a recorrer en cierto sentido desde la certeza para poder también retomar los

aspectos que la institución plantea pues, hay que pensar en que la responsabilidad social emerge de la necesidad de dar cumplimiento a las necesidades de la sociedad, al tiempo de generar participación ya que forma parte del plan de estudios.

De manera conclusiva, el ASS resulta impactante en la formación de las personas estudiantes y docentes en atención a que la formación ciudadana, la caracterización y apropiación del aprendizaje y la devolución a manera de servicio son componentes que acercan a las comunidades y al tiempo se aprende de ellas; tal como menciona Tapia (2019) de lo que se trata el ASS, es de formar ciudadanos participativos y solidarios, simultáneamente, desarrollar una metodología motivadora para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula para el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias que no se hubieran aprendido de manera tradicional. Tal como lo apunta Nieves (2019), la protagonista del servicio es la persona estudiante, sin embargo, los demás actores coadyuvan a que este último, pueda generar procesos de intervención reales, priorizados, con flexibilidad y que fortalezcan la participación y la acción de las comunidades.

En este contexto, retomo lo anterior para acotar que, la intencionalidad con la que se propone la incorporación del ASS radica en la fortaleza que posee para transitar en el proceso de enseñanza aprendizaje integrando el servicio como proyector de experiencias de aprendizaje que concluya en una respuesta participativa para satisfacer necesidades sociales. Asimismo, Nieves (2019), señala que se trata de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

Dichas intencionalidades serán construidas de abajo hacia arriba, de manera horizontal retomando los conocimientos y postulados de Boaventura de Sousa (2011), mirando hacia el sur, comprendiendo que la formación de conocimientos también emana de las comunidades y fortalecen la construcción de ciudadanía, la solidaridad y acompañamiento con el otro, de manera tal que se dé respuesta a esas necesidades de manera inclusiva e integral, pensada desde el seno de la comunidad y al tiempo, fortaleciendo la perspectiva del desarrollo comunitario.

Con base en lo anterior, se recupera la perspectiva del desarrollo comunitario pues las personas estudiantes tienen la oportunidad de vincular las intencionalidades del ASS en un servicio integral que emana desde el seno de la comunidad y en condiciones de horizontalidad.

De acuerdo con Nieves (2019), el ASS podría considerarse como la intersección de dos tipos de experiencia: una, específicamente académica dentro del salón de clases y la otra, la adquirida en el trabajo de campo cuyo fin último es el desarrollo de la solidaridad.

De esta forma es que considero que la incorporación del ASS tiene a bien fortalecer una licenciatura que está por demás completa pero que, al igual que la sociedad y sus demandas tienen que transitar para un mejor cumplimiento de los objetivos de su plan formal, pero también transitar para el cumplimiento de los objetivos de comunidades y la satisfacción de sus necesidades.

Con relación a la necesidad de los cambios y transiciones, en un pasado reciente, se realizó una propuesta de un enfoque para la formación y actualización de los docentes de la LDCE, basado en la enseñanza situada. Una de sus fortalezas fue que el planteamiento del

proceso de enseñanza y aprendizaje evidencia el servicio en la comunidad como eje prioritario. Así mismo, hace especial énfasis en profundizar en el aprendizaje situado a través de la docencia para guiar a las personas estudiantes e implementar de manera cercana y pertinente ante el contexto del envejecimiento y de la comunidad (Chávez, 2017).

En contraste, la propuesta de la incorporación del ASS va más allá. Su fortaleza radica en que lo que se aprende en el aula y se aplica en la comunidad en conjunto con personas docentes y la comunidad se realiza bajo la perspectiva de formación ciudadana, responsabilidad social y agrego, dando la voz a quienes no se les otorga, mirando hacia el sur (epistemológicamente hablando), para construir desde el seno de la comunidad, es decir, de abajo hacia arriba, integrando los procesos de aprendizaje e intervención.

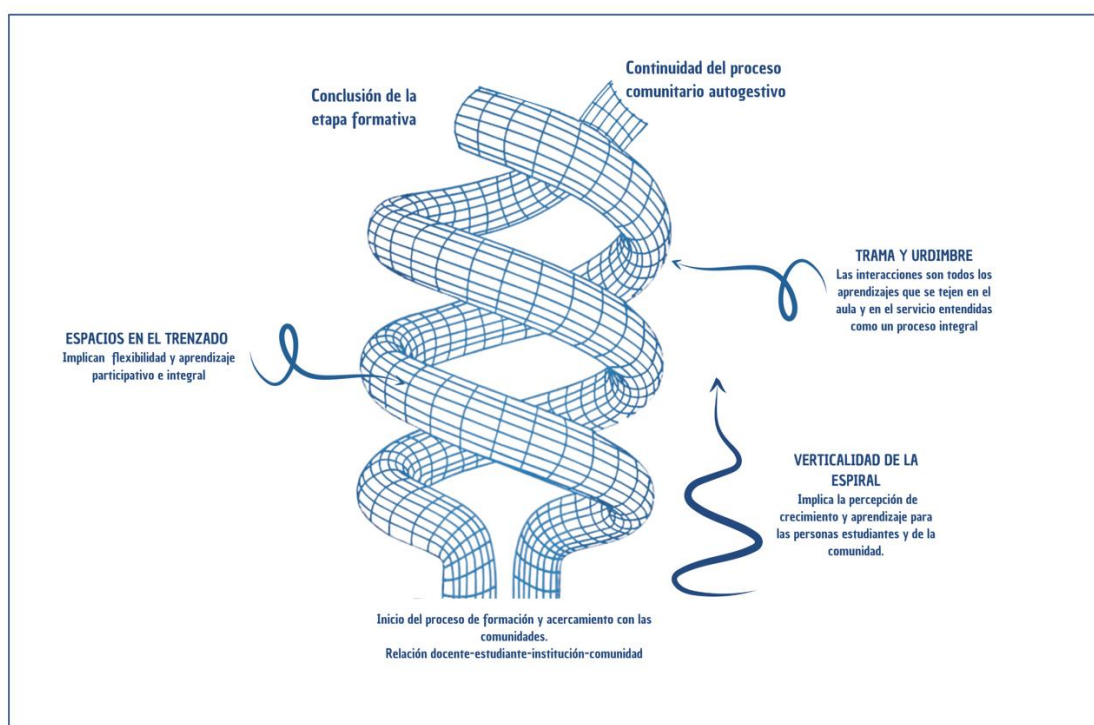
La propuesta de articulación radica, en primer lugar, en la articulación de la institución (personas docentes y estudiantes) y la comunidad (convertir el contexto en aula) como premisa básica de trabajo. Enseguida, entretrejer los aprendizajes adquiridos en las asignaturas integradoras (diagnóstico, planeación, intervención y evaluación) con los conocimientos adquiridos y habilidades de las asignaturas constituidas por bloques. Como siguiente elemento en trabajo con la comunidad articular todos los conocimientos con las personas de las comunidades para que de manera dinámica y en la misma idea de espiral se genere la acción comunitaria. De tal manera que el ASS que las personas estudiantes construyan en un tiempo determinado de formación, continúen su tránsito dentro de la comunidad al ritmo que los miembros lo decidan, pero que crezca como una espiral que no termina y que puede continuar con el acompañamiento de otros estudiantes o sin ellos.

Es cierto que la formación académica tiene un periodo de vigencia. Sin embargo, la propuesta de incorporación del ASS radica en que los procesos comunitarios tengan

continuidad, se sigan desarrollando en atención de las necesidades y el servicio que faciliten las personas estudiantes permitan dinamizar y fortalecer los procesos comunitarios y de participación, dejando una espiral continua, dinámica y transitoria para las comunidades.

A continuación, se presenta un diagrama que ejemplifica el proceso de transición que se propone en este trabajo.

Figura 2. Diagrama de incorporación del ASS a la formación académica en la LDCE



Nota. Figura de elaboración propia. Planteamiento del diagrama de la incorporación del ASS en la formación de las personas estudiantes de la LDCE.

Con base en lo anterior, pongo en la mesa que la metodología ASS en la Educación tiene una característica particular adaptación en los escenarios. Su carácter flexible permite que pueda ser amable con los espacios de aprendizaje y los espacios comunitarios y construye

cooperación. El ASS dota de recursos de pedagógicos y metodologías, para enseñar y aprender, asimismo, proporciona las herramientas para el trabajo en y con la comunidad.

Como mencioné, en la Figura 2 hay que mirar el aprendizaje servicio en conjunto con la formación académica como la espiral dialéctica que se emplea en la dinámica de los grupos pequeños de Anzieu, D., y Yves Martín, J. (1971). Esto es, la espiral y la tarea ejercen un rol importante por un lado, la tarea que es el objetivo y por el otro, la espiral, que es el proceso que el grupo atraviesa para llegar a la misma. Si bien la tarea es servir, es decir, en el ejercicio de intervención intercambiar con las personas de la comunidad, mirar cómo se llega (espiral dialéctica) y se interactúa en el servicio le dotará a las personas estudiantes y participantes grandes herramientas para la construcción de ciudadanía y para la transformación de sus comunidades lo que representa la trama y el urdimbre.

Además de que el ASS impacta en la comunidad que se trabaje, también impacta en el aprendizaje de las personas estudiantes. Pues todo lo aprendido en el aula se contrasta con el servicio que se brinda a las comunidades y se obtienen beneficios mutuos, no podría decir que en un lado más que el otro, pero que, si se obtiene aprendizaje significativo al servir también en términos de cumplir con lo que se demanda de la responsabilidad social, resulta ser un beneficio pues, se atienden sectores de la población que ocasionalmente, porque no siempre debe ser así, se encuentran en situaciones complejas.

Desde esta perspectiva, lo que se pretende es apuntalar para la institucionalización del ASPS, incluirlo en los planes de estudio fortalece en muchos sentidos a la universidad y en este caso al dinamismo de una licenciatura que es de reciente creación, a propósito, Martínez-Odriá, (2013) considera que el ASS permite que se pueda pensar en proyectos comunitarios, ciudadanos e integrales entre la institución y las comunidades. De esta forma

se pretende generar impacto y que el servicio en sí mismo, sea un producto mientras que las personas estudiantes y las personas de la comunidad son el vehículo para lograrlo.

Sin embargo, debemos plantear que uno de los principales desafíos que encontramos para institucionalizar el APS tiene que ver con que las prácticas que se realizan no tienen seguimiento y se quedan estancadas por diversos factores como el económico, la conclusión del proyecto, que no se realiza seguimiento y, en nuestro contexto por el corte académico del calendario y la deficiente planeación de los ejercicios, etc.

Hay que aclarar que para que se llegue a la institucionalización de este enfoque, no solo depende de los estudios que se realicen, ni de las experiencias que se hayan desarrollado, en estricto sentido, tiene que ver también con formas organizacionales, con adecuaciones y adaptaciones que son necesarias para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación superior.

Recalco el hecho de que otras licenciaturas e ingenierías se han visto constantemente en trascendencia y dinamismo, pues se han descubierto técnicas, estrategias, formas organizacionales, pedagogías de enseñanza y herramientas para facilitar los trabajos de práctica, profesionalización, inclusión y desarrollo.

Incluir el ASS en esta licenciatura como una herramienta complementaria, además de fortalecer la perspectiva de construcción de ciudadanía, responsabilidad social universitaria, servicios completos e intercambios entre las personas estudiantes y participantes, va a impactar en el crecimiento de una pedagogía y metodología de enseñanza compleja, flexible y que se adapta a los lineamientos y necesidades del contexto o, en este caso, de la licenciatura.

4. Crítica al Programa de Intervención Comunitaria

Para comenzar, será necesario definir el concepto de programa y plan de estudios en este apartado. Si bien un plan se puede entender como una serie de pasos a seguir, en educación se puede entender con ciertas similitudes: “el plan de estudios y los programas son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum” (Casarini, 1999, p. 8).

Asimismo, los programas de asignatura, de módulo o de cualquier área, constituyen una fundamental herramienta para el desarrollo de las habilidades y conocimientos de las personas estudiantes:

Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen (Pansza, M. 1986, p. 17).

En este entendido, recae una responsabilidad muy grande en las instituciones que avalan los planes y programas de estudio pues de manera intrínseca existe la necesidad de la actualización y la dinamización de estos, pues las necesidades de las poblaciones cambian, la ciencia y la tecnología avanzan y las demandas de los grupos se modifican en función los retos emergentes que enfrentan las sociedades.

Las principales estrategias para la creación, actualización o modificación de los planes de estudio provienen del análisis que las instituciones llevan a cabo sobre la sociedad, las personas estudiantes, el profesorado, los avances en ciencia y tecnología y, por supuesto

de la necesidad de seguir investigando. Todo ello con el objetivo de mejorar las condiciones en que, en el contexto de la investigación, las personas aprenden y se desenvuelven en las aulas y socialmente. Al respecto, García Milián, et al (2015), plantean la importancia de la transformación en las planeaciones curriculares donde argumentan que:

La planeación curricular exige de cambios transformadores, capaces de formar al profesional preparado para laborar acorde a las competencias y desempeños esperados para el trabajo a realizar, definidos en su perfil profesional. Por ello los diseños establecidos en asignaturas, planes y/o programas de estudios deben ir al unísono de todos los cambios que la sociedad imperante genera, esto implica un análisis permanente de los mismos, con el propósito de perfeccionarlo de manera permanente (García Milián, et al 2015, p. 294).

Supone entonces, una necesidad criticar aquellas debilidades que se encuentran en los planes que existen para proponer cambios que contribuyan al crecimiento de las asignaturas, de los programas de licenciatura y de los campos del conocimiento que la conforman.

En atención a lo anterior, comenzaré por describir los datos generales de la asignatura que aparecen en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento (LDCE) para posteriormente realizar una crítica a su programa sintético.

Figura 3. Datos de la asignatura Intervención Comunitaria (Programa Sintético)

		UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO				
		Facultad de Estudios Superiores Zaragoza				
Plan de Estudios de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento						
Programa Intervención Comunitaria						
Clave	Año 3°	Créditos 24	Duración	36 semanas		
			Campo de conocimiento	Humanístico Social; Filosófico Metodológico; Gerontología Social y Comunitaria; Promoción de la Salud y Desarrollo Profesional		
			Etapa	Intermedia		
Modalidad	Curso () Taller (X) Lab () Sem ()		Tipo	T () P () T/P (X)		
Carácter	Obligatoria (X) Optativo ()		Horas			
	Obligatorio E () Optativo E ()					
			Semana	Semestre / Año		
			Teóricas 2	Teóricas 72		
			Prácticas 8	Prácticas 288		
			Total 10	Total 360		

Nota. Tomo II. Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento.

Se trata de una asignatura que se ubica en el tercer año (Etapa Intermedia de formación), es obligatoria y tiene una carga horaria robusta (10 horas a la semana) dividida en teoría y práctica con especial énfasis en la práctica (80% de las horas son prácticas). Intervención Comunitaria (IC) pertenece a los campos del conocimiento Humanístico Social, Filosófico Metodológico; Gerontología Social y Comunitaria; Promoción de la Salud y Desarrollo Profesional, y tiene por objetivo general “Desarrollar un proyecto de intervención comunitaria en escenarios reales” (LDCE, 2015). Es una asignatura que permite entretrejer los conocimientos adquiridos durante las asignaturas modulares y construir, a partir de la interdisciplina, una intervención en conjunto con las comunidades. Se trata de una asignatura integradora.

Figura 4. Ubicación en el mapa curricular



Nota. Tomo I. Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento.

En un ejercicio de análisis, la forma en que está constituida esta asignatura es pertinente en atención a la asignatura sucesora y antecesora, (Evaluación y Seguimiento de Proyectos Comunitarios y Planeación participativa para el Desarrollo Comunitario). Además,

al ser una asignatura integradora está claramente vinculada con las asignaturas modulares que corresponden al tercer año fomentando la participación, la perspectiva de derechos humanos, profundizando los elementos teóricos y prácticos de la promoción de la salud, etc.

El objetivo de la asignatura que se encuentra plasmado en el programa sintético es “Desarrollar un proyecto de intervención en escenarios reales”. De esta manera, IC refleja el escalón más complicado para las personas estudiantes, pues es donde se facilita información, se contribuye a la priorización, se implementan las estrategias y durante el camino se facilita información pertinente para que la comunidad decida el rumbo de las acciones.

A partir del objetivo general, es un requerimiento analizar los objetivos específicos para encontrar en cada uno las fortalezas y debilidades con el fin de trascender en la propuesta del Nuevo Programa de Intervención Comunitaria.

Los objetivos específicos que se encontraron en el programa sintético de la asignatura Intervención Comunitaria son:

1. Reconocer estrategias y tácticas de acción.
2. Distinguir las funciones básicas de la administración de programas.
3. Examinar la ejecución de un programa.
4. Demostrar las ventajas del trabajo en equipo.
5. Integrar las funciones profesionales en el campo comunitario.
6. Analizar los principios de la intervención con personas mayores.
7. Explicar la intervención emergente.

8. Revisar el método de psicocomunidad.

9. Implementar un enfoque interdisciplinario en la intervención social (LDCE, UNAM, 2015).

En los objetivos específicos, se plantean los matices de la intervención comunitaria en el plano de acción, del quehacer dentro del propio ejercicio y uno de los principales factores a considerar es la temporalidad del ejercicio, las condiciones sociodemográficas, el terreno en que se va a laborar y las herramientas con las que se cuenta. Si bien es cierto que la práctica es la parte voluminosa de esta asignatura, es indispensable considerar que no solo se interviene con personas mayores y que la licenciatura además de ser para el envejecimiento, es sobre desarrollo comunitario.

Para ello, incluir los espacios intergeneracionales como parte de los procesos participativos que se gestan en la comunidad resulta crucial para contribuir a erradicar las prácticas viejistas y edadistas en los escenarios. Sea cual sea en el que nos presentemos.

Habrá también que colocar sobre la mesa que la definición de comunidad sigue trascendiendo y en los últimos años ha ido de ser:

“...agrupación ordenada de personas que se perciben como una unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica, en la cual la pluralidad de personas interacciona más intensamente entre sí que en otro contexto. (Ander-Egg, 1992)”.

De manera tal que el concepto ha llegado a dejar de lado el tema del territorio para recuperar el sentido de pertenencia que, en términos participativos, no es exclusivo de algún grupo etario.

Si bien es cierto que en gran medida la licenciatura está enfocada en formar profesionales con alto compromiso con la sociedad, en especial en la temática del envejecimiento y el desarrollo de los espacios para estas personas. Pretendo que se piense también en las otras generaciones que vienen, que no son personas envejecidas y que también llegarán a esa etapa de la vida.

Puesto que el desafío en el nivel institucional es tener infraestructura, herramientas, personas capacitadas y cobertura para sostener el país y llevarlo a buen puerto con una población envejecida muy elevada y que envejece de manera acelerada, se pretende que también se tome en cuenta a las otras personas que no son envejecidas, que también forman parte de la sociedad y que juntos son sociedad.

Siguiendo la estructura del programa sintético, recupero la importancia que implica para la formación y el ejercicio profesional de las personas estudiantes el contenido temático del programa de la asignatura en intervención comunitaria para analizar sus fortalezas y debilidades.

Los contenidos temáticos que se encuentran en el programa de IC están divididos en 5 grandes temas, 1) Plan General de Intervención (PGI), 2) Administración de programas, 3) Funciones profesionales en la intervención comunitaria, 4) Intervención con personas mayores y 5) Métodos de intervención; los cuales constituyen al desarrollo de la actividad teórica para llevarla a la práctica.

Figura 5. Tabla de contenido

Contenido Temático	
Subtemas	
1	Plan General de Intervención. 1.1 Justificación, finalidades, programas y proyectos, entidades responsables, presupuestos y recursos, mecanismos de control y evaluación. 1.2 Ejecución del proyecto. 1.2.1 Coherencia, control, exactitud y gestión. 1.3 Áreas de intervención del desarrollo comunitario. 1.3.1 Economía, salud, vivienda, servicios públicos, recreación, educación y cultura.
2	Administración de programas. 2.1 Funciones de la administración: organizar, planificar, coordinar, dirigir, controlar. 2.1.1 La política pública, aspectos jurídicos, planeación y justificación. 2.2 Ejecución de programas y políticas públicas. 2.2.1 El proceso de toma de decisiones y la estrategia y táctica de acción. 2.2.2 Condiciones o cualidades de personalidad que ayudan a la capacidad ejecutiva. 2.2.3 El trabajo en equipo.
3	Funciones profesionales en la intervención comunitaria 3.1 Ayuda y asesoramiento. 3.2 Difusión de la información. 3.3 Validación. 3.4 Persuasión y orientación. 3.5 Apoyo y cuidados. 3.6 Modelamiento y formación en habilidades sociales. 3.7 Recontextualización. 3.8 Técnicas de orientación psicológica.
4	Intervención con personas mayores. 4.1 Planificación, diferencia, apertura e interdisciplinariedad. 4.2 Intervención emergente. 4.2.1 Flexibilidad y automodificación.
5	Métodos de intervención 5.1 Animación sociocultural con los viejos. 5.1.1 Animación a través de la acción. 5.1.2 Modalidades de animación sociocultural: domicilio, centros de día e institución. 5.2 Experiencia del proceso de participación de la comunidad en condición de envejecimiento. 5.3 Intervención psicosocial e interdisciplina. 5.3.1 Personas mayores válidas y personas mayores dependientes.

Nota. Tomo II. Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento.

En este sentido, reconozco el valor formativo del PGI, puesto que permite a las personas estudiantes conocer las condiciones del entorno, los mecanismos de control, las herramientas con las que se cuenta, el formato del propio plan de intervención y la

oportunidad de ordenar los recursos de manera flexible para la construcción y desarrollo de la intervención.

En conjunto con el PGI, tener conocimientos y habilidades sobre la administración de programas es un pilar que recupero para la formación de las personas estudiantes puesto que, para efectos del ejercicio profesional y en cumplimiento con el perfil de egreso de la LDCE, se pretende que el egresado tenga habilidades para coordinar, dirigir e implementar estrategias, cursos o proyectos en el plano comunitario, institucional y privado; por lo que dichas habilidades se vuelven una herramienta formativa fuerte para el desarrollo profesional del estudiante.

Sin embargo, facilitar al estudiante herramientas de administración implica también incorporar herramientas de consultoría, de manera tal que sea capaz de facilitar, de manera operativa la asesoría para otras entidades que requieran de sus servicios y, al mismo tiempo sus propuestas sean asertivas y pertinentes para el entorno en el que este se desarrolle.

Evidentemente, las funciones profesionales en la intervención son un enfoque necesario y además requerido para el desarrollo del estudiante en el entorno de la intervención. Ahora bien, la percepción del aprendizaje colaborativo es una postura que se pretende integrar en el enfoque de formación del estudiante y de la comunidad para generar en ambas partes aprendizajes y cierta especie de reciprocidad en aras de cumplir con los enfoques y propiamente con el nombre de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el envejecimiento.

Por ello, justifico importante la necesidad de incluir los procesos participativos intergeneracionales y, también resulta importante brindar capacitación y sensibilización en

las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que son las que toman decisiones sobre el rumbo que lleva la política pública en el país.

Al respecto, reconozco que las tácticas y estrategias de acción en torno a las formas y métodos de intervención y todo lo que implica el proyecto son herramientas igual de necesarias para el ejercicio práctico y profesional puesto que las comunidades son únicas, con sus propias habilidades, desafíos, necesidades y potencialidades. Por ello, reconocer la diferencia de modelos permite acercarnos desde diferentes posturas, enfoques e incluso planeaciones para generar un impacto favorable en el terreno de intervención.

Desde esta perspectiva, considero que hace falta incorporar el ejercicio participativo de la comunidad como una herramienta para el aprendizaje de las personas estudiantes que además permita a las comunidades desarrollarse y formar parte de los procesos de intervención de manera activa. En este entendido, se postula entonces que lo aprendido en las aulas no se coloque por encima de lo que se encuentre en la comunidad sino, que se permita aprender de ambos espacios para que se pueda entretrejer, intercambiar, dar y recibir experiencias con el fin de generar desarrollo comunitario en toda la extensión de la palabra.

Lo que en términos técnicos es el ASS, la propuesta metodológica que complementa a la Enseñanza situada y permite a los estudiantes aprender haciendo, compartiendo y construyendo en conjunto con la comunidad.

Por otro lado, las estrategias didácticas establecidas en el programa sintético de la asignatura son: exposición, trabajo en equipo, trabajo de investigación, prácticas de campo y casos de enseñanza. Sin embargo, dentro de la ejecución de los ejercicios regulados que se implementan en la enseñanza situada, no se alcanza a mirar el potencial de la comunidad, ni

se explotan las habilidades de las personas estudiantes, primero, porque no hay espacio para los desaciertos, ya que, una vez que se cometen, en mi experiencia, la persona docente o facilitadora, interviene en aras de eliminar tensiones o enmendar la situación.

Figura 6. Estrategias didácticas establecidas en el programa de la asignatura

Estrategias didácticas	
Exposición	(X)
Trabajo en equipo	(X)
Lecturas	()
Trabajo de investigación	(X)
Prácticas (taller o laboratorio)	()
Prácticas de campo	(X)
Aprendizaje por proyectos	()
Aprendizaje basado en problemas	()
Casos de enseñanza	(X)
Otras (especificar)	

Nota. Tomo II. Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento.

Hago hincapié en que, en efecto, en la etapa formativa intermedia, es necesaria la participación de los docentes para contener, para orientar e incluso facilitar los ejercicios de intervención pero, de manera regulada, de tal forma que una vez en el campo, las personas estudiantes cuenten con las capacidades y habilidades para que en el escenario real se reduzca la probabilidad de cometer desaciertos.

El análisis del programa sintético me permite observar que existen ciertos elementos ausentes dentro de la asignatura, tales como la promoción del ejercicio ciudadano dentro de los procesos participativos. Una de las principales limitantes que se encuentra a la hora del desarrollo de los procesos de intervención, es la participación con calidad de las

comunidades, motivo por el cual hay una tendencia a realizar los ejercicios con apoyo de las instituciones y no directamente a través de organizaciones de las comunidades.

Incluir la formación en ciudadanía como elemento central de los contenidos de aprendizaje, permitiría estrechar el vínculo entre las personas estudiantes y las integrantes de la comunidad, de tal forma que la participación ciudadana no se piense únicamente desde la perspectiva de ir votar o demandar necesidades. La construcción de ciudadanía abarca la participación, la propuesta e incluso, en México, la elaboración de políticas públicas para la mejora de las condiciones de bienestar en sus lugares de origen.

Ya en la práctica, las convocatorias e invitaciones resultan en cierto sentido poco atractivas para las personas que habitan en los entornos en que se realizan dichos ejercicios. Dentro de algunas instituciones gubernamentales, asociaciones civiles e instituciones de asistencia privada, el edadismo es marcado y tiende a dificultar la gestión de espacios para realizar el trabajo de campo con las comunidades. Es decir, los prejuicios y estereotipos limitan la asistencia a talleres, cursos y demás actividades que se realizan. Muchas ocasiones las dificultades no surgen porque las personas de las comunidades no quieran participar, se deben más bien, a que las instituciones parten de nociones jerárquicas, asistencialistas o paternalistas.

Por ello, considero que no son los contenidos el verdadero problema, es, en realidad la forma en que se imparten. Por ello, es necesario dinamizar los procesos, aprender, enseñar como un círculo virtuoso (Tapia, 2009, p.46) en el que las comunidades aprendan y las personas estudiantes adquieran otro conocimiento que se acerca a la realidad social, política, económica y cultural.

Al ser nosotros estudiantes o egresados, quienes buscamos los espacios de intervención, se torna complejo e incluso violento pues se altera el *estatus quo* de la comunidad, algo que considero normal pues la ignorancia, como concepto es normal, asumiendo y teniendo presente siempre que las personas somos ignorantes y es en función de los espacios de aprendizaje que ignoramos menos.

La inclusión de la perspectiva de ciudadanía permitirá asimilar que hay importantes rasgos en las comunidades que forman a las personas estudiantes y compaginan con la formación académica teórica.

En gran medida ceder la voz a las personas que demandan sus necesidades también es una forma de aprendizaje que dota de experiencia, intercambio e influye en el proceso de priorización de cualquier decisión que se toma dentro de las comunidades.

Al escribir esta tesis, me doy cuenta de que debemos contribuir a normalizar la ignorancia, a asumir que los conocimientos que se adquieren en el aula, son importantes, pero también lo son los que se adquieren en los procesos de intercambio, de interculturalidad y transculturalidad. En este sentido, hace falta ahondar en la ignorancia, en los procesos de enseñanza y en dinamizar los procesos de aprendizaje partiendo de la teoría y transformando a través de un servicio (práctica), un intercambio, con las comunidades.

Si bien es necesario dar prioridad al contenido teórico, también resulta necesario incluir a la comunidad como principal actor, pues si bien, las personas estudiantes se encuentran en el proceso formativo, darle prioridad a la comunidad permite abrir espacios de diálogo, intercambio y aprendizaje para las dos partes. Por tal razón, resulta necesario evocar

los matices de la comunidad y las formas en que podemos intercambiar con la comunidad, con cualquiera que esta sea.

Para que esto suceda, debemos pensar los procesos de intervención como la espiral dialéctica y la tarea. Si bien es importante cumplir la tarea, resulta más atractivo y enriquecedor mirar el proceso por el cual se alcanza la tarea. Ahí, en el intercambio ocurren aprendizajes, discusiones, argumentaciones, liderazgos y muchas situaciones que permiten enriquecer el recorrido formativo de las personas estudiantes y de quienes participan.

En la espiral, al no ser un proceso cíclico, más bien dinámico y de continuidad, existe la transición, el intercambio teórico y empírico y pienso, emerge la transdisciplina, de la que se ha alimentado la sociología, la antropología y ahora, el Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento. Como una disciplina nueva, integral y necesaria para el presente y el futuro de las naciones que se encuentran en proceso de envejecimiento y de quienes ya están envejecidas.

5. Propuesta de Programa de la asignatura de Intervención Comunitaria

Los programas de asignatura tienen como premisa fundamental facilitar a la persona estudiante herramientas que posibiliten su desarrollo práctico y profesional en el terreno. La propuesta que diseñé incorpora la propuesta del ASS que se ha construido tras la revisión teórica, las experiencias pasadas y la necesidad de transitar en el impacto que la licenciatura tiene en la sociedad.

Esta propuesta retoma los aspectos institucionales ya planteados, también algunos de los contenidos temáticos que se habían aprobado y propone la incorporación del ASS desde la perspectiva de formación ciudadana, de participación comunitaria y de aprendizajes colaborativos.

Por otra parte, fortalece la postura de la responsabilidad social universitaria, plantea una postura flexible en cuanto a la participación de las personas de las comunidades y propone que las personas estudiantes tengan la oportunidad de hacer desarrollo comunitario desde un enfoque participativo, horizontal y con aprendizaje integral.

De esta forma, se plantea la práctica estudiantil en diferentes entornos pero con la convicción de promover ciudadanía, de contribuir a fortalecer la postura formativa y de aprendizaje en la comunidad.

Por su parte, para los estudiantes también se plantea conocer reglas de operación, acercamiento a la política pública desde el marco legal y jurídico, tener acercamientos con ejercicios que se desarrollan en el ámbito institucional y tengan la oportunidad de mirar las

diferentes formas y espacios para hacer desarrollo comunitario puesto que no es un concepto exclusivo de la forma clásica de entender el concepto de comunidad.

Así, se pretende que las personas estudiantes tengan herramientas y habilidades para los diferentes espacios de intervención, cuenten con referentes para su formación profesional y tengan formas otras de hacer desarrollo comunitario, participativo, respetuoso e integral.

Figura 7. Propuesta de Programa Sintético

		UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO			
		Facultad de Estudios Superiores Zaragoza			
		Plan de Estudios de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento			
Propuesta de Programa Intervención Comunitaria					
Clave	Año 3º	Créditos 24	Duración	36 semanas	
			Campo de conocimiento	Humanístico Social; Filosófico Metodológico; Gerontología Social y Comunitaria; Promoción de la Salud y Desarrollo Profesional	
			Etapa	Intermedia	
Modalidad	Curso () Taller (X) Lab () Sem ()		Tipo	T () P () T/P (X)	
Carácter	Obligatoria (X) Optativo ()		Horas		
	Obligatorio E () Optativo E ()				
			Semana	Semestre / Año	
			Teóricas 2	Teóricas 72	
			Prácticas 8	Prácticas 288	
			Total 10	Total 360	

Seriación	
Ninguna ()	
Obligatoria ()	
Asignatura antecedente	
Asignatura subsecuente	
Indicativa (X)	
Asignatura antecedente	Planeación Participativa para el Desarrollo Comunitario
Asignatura subsecuente	Evaluación y Seguimiento de Proyectos Comunitarios

Objetivo general: Desarrollar un programa de intervención comunitaria con Aprendizaje servicio solidario en un escenario real.			
Objetivos específicos:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir el concepto de intervención comunitaria. 2. Identificar el aprendizaje servicio solidario como metodología para el ejercicio práctico. 3. Distinguir las funciones básicas de la administración de programas. 4. Contribuir a la participación intergeneracional en comunidades. 5. Implementar un enfoque interdisciplinario en la intervención social. 6. Examinar la ejecución de programas y políticas públicas. 7. Identificar la consultoría como herramienta para el ejercicio profesional y el desarrollo de proyectos de intervención. 8. Integrar las funciones profesionales en el campo comunitario. 9. Analizar los principios de la intervención con personas mayores. 			
Índice temático			
	Tema	Horas Semestre / Año	
		Teóricas	Prácticas
1	Aprendizaje Servicio Solidario / Pedagogía y metodología		
2	Plan General de Intervención		
3	Administración de Programas y Políticas Públicas		
4	Intervención Social y Comunitaria		
5	Métodos de intervención		
6	Reglas de Operación e Implicaciones Jurídicas		
Total		72	288

Contenido Temático			
Tema	Subtemas		
1	Aprendizaje Servicio Solidario (ASS) / Pedagogía y metodología. 1.1 Justificación, definición y operatividad. 1.2 Estrategias de intervención en aprendizaje servicio. 1.3 Compromiso ciudadano y construcción de la ciudadanía. 1.4 Estrategias de intervención. 1.4.1 Planes de intervención en aprendizaje servicio. 1.5 Rumbo a la institucionalización del ASS.		
2	Plan General de Intervención. 2.1 Justificación, finalidades, programas y proyectos, entidades responsables, presupuestos y recursos, mecanismos de control y evaluación. 2.2 Ejecución del proyecto. 2.2.1 Coherencia, control, exactitud y gestión. 2.3 Áreas de intervención del desarrollo comunitario. 2.3.1 Economía, salud, vivienda, servicios públicos, recreación, educación y cultura.		
3	Administración de programas. 3.1 Funciones de la administración: organizar, planificar, coordinar, dirigir, controlar. 3.1.1 La política pública, aspectos jurídicos, planeación y justificación. 3.2 Ejecución de programas y políticas públicas. 3.2.1 El proceso de toma de decisiones y la estrategia y táctica de acción. 3.2.2 Condiciones o cualidades de personalidad que ayudan a la capacidad ejecutiva. 3.2.3 El trabajo en equipo. 3.3 Consultoría y herramientas para asesoría.		
4	Intervención social y comunitaria. 4.1 Tipos de intervención. 4.1.1 La intervención social. 4.1.2 La intervención comunitaria. 4.2 Entornos de intervención.		
5	Métodos de intervención. 5.1 Animación sociocultural con los viejos. 5.1.1 Animación a través de la acción. 5.1.2 Modalidades de animación sociocultural: domicilio, centros de día e institución. 5.2 Experiencia del proceso de participación de la comunidad en condición de envejecimiento. 5.3 Intervención psicosocial e interdisciplina. 5.3.1 Personas mayores válidas y personas mayores dependientes.		
6	Reglas de operación e implicaciones jurídicas y legales. 6.1 Mejora regulatoria 6.2 Elaboración de las reglas de operación. 6.3 Pertinencia, presupuestos y beneficiarios. 6.4 Programas y políticas públicas.		
Estrategias didácticas			
Evaluación del aprendizaje			
Exposición	(X)	Exámenes parciales	()
Trabajo en equipo	(X)	Examen final	()
Lecturas	(X)	Trabajos y tareas	(X)
Trabajo de investigación	(X)	Presentación de tema	()
Prácticas (taller o laboratorio)	()	Participación en clase	(X)
Prácticas de campo	(X)	Asistencia	()
Aprendizaje por proyectos	()	Rúbricas	()

Aprendizaje servicio solidario	(X)	Portafolios	(X)
Casos de enseñanza	(X)	Listas de cotejo	()
Otras (especificar)		Otras (especificar) Reporte de lectura Reporte de investigación comunitaria	(X)
Perfil profesiográfico			
Título o grado	Científicos sociales con experiencia en intervención comunitaria como licenciados en desarrollo comunitario para el envejecimiento, psicólogos, sociólogos, antropólogos		
Experiencia docente	Con experiencia docente		
Otra característica	Con conocimientos en aprendizaje servicio y envejecimiento		
Bibliografía básica:			
Ander-Egg, E. (2000). <i>Administración y ejecución de programas de trabajo social</i> . Buenos Aires: Humanitas.			
Barranco, C. y Funes, E. (Coords.). (2008). <i>Intervención social y sanitaria con mayores. Manual para el trabajo con la tercera y cuarta edad</i> . Madrid: Dykinson.			
Lirio, J., Alonso, D. y Herranz, I. (Coords.). (2009). <i>Envejecer participando. El proyecto "Entre mayores". Una experiencia de investigación-acción</i> . Castilla: Gerontología Social Educativa.			
Muñoz, G. (2006). <i>Psicología del envejecimiento</i> . Madrid: Pirámide.			
Puig, J. M. (2007). Con BATLLE, Roser, BOSCH, Carme, PALOS, Josep. <i>Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía</i> . Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.			
Rego, M. A. S., Losada, A. S., & Moledo, M. D. M. L. (2016). El aprendizaje-servicio en la educación superior: una vía de innovación y de compromiso social. <i>Educación y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad</i> , 10(2), 17-24.			
Serrano, H. (2000). <i>Modelo de desarrollo humano comunitario. Sistematización de 20 años de trabajo comunitario</i> . México: Plaza y Valdes-Secretaría de Desarrollo Social.			
Trevithick, P. (2002). <i>Habilidades de comunicación en intervención social. Manual práctico</i> . Madrid: Narcea.			
Bibliografía complementaria:			
Bermejo, L. (2010). <i>Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas</i> . México: Panamericana.			
García, V. (2004). <i>Salud comunitaria y promoción de la salud</i> . México: Universidad de la Ciudad de México.			
Lesur, L. (2011). <i>Cuidado de los adultos mayores</i> . México: Trillas.			
Ludi, M. (2005). <i>Envejecer en un contexto de (des) protección social. Claves problemáticas para pensar la intervención social</i> . Buenos Aires: Espacio.			
Matellanes, B., Díaz, U. y Montero, J. (2010). <i>El proceso de envejecer. Una perspectiva integradora: evaluación e intervención biosicosocial</i> . Bilbao: Universidad de Deusto.			
Menéndez, E. y Spinelli, H. (Coord.). (2006). <i>Participación social ¿para qué?</i> Buenos Aires: Lugar Editorial.			
Montes de Oca, V. (2005). <i>Redes comunitarias, género y envejecimiento</i> . México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.			
Rofman, A. y Villar, A. (2006). <i>Desarrollo local. Una revisión crítica del debate</i> . Argentina: Espacio Editorial.			
Ruelas, E. y Poblano, O. (2008). <i>Participación ciudadana en la mejora de la calidad de los servicios de salud</i> . México: Panamericana.			
Tapia, M. N. (2009b). <i>Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario"</i> . Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid, 16-18 de noviembre de 2009. En: http://www.redivu.org/eventos_congresos.html			
Tapia, M. N. (2010). <i>La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": una perspectiva Latinoamericana</i> . <i>Revista científica TzhoeCoen</i> , 3(5), 23-44.			
—. (2010). <i>La propuesta pedagógica del "aprendizaje servicio": Una perspectiva latinoamericana</i> . <i>TzhoeCoen, revista científica</i> , n.5, p.23-43.			

La formación académica que se pretende que reciban las personas estudiantes tiene a bien fortalecer el proceso por el que se atraviesa desde el diagnóstico hasta la planeación y está sujeto a la incorporación de la metodología del ASS que permite colocar a la comunidad como un eje en el que también los estudiantes se forman al adquirir experiencias como facilitadores de procesos en los que se gesta desarrollo comunitario.

No solo se trata de que los estudiantes se desenvuelvan en el entorno, sino que el servicio o la práctica de intervención tengan a bien permitir que realmente se lleven a cabo los procesos comunitarios y sean las comunidades las que definan los caminos por los cuales se van a desarrollar las estrategias ante las necesidades identificadas y evidentemente priorizadas.

Para que lo anterior suceda, la formación docente debe cubrir las necesidades de la propuesta del programa de la asignatura ya que ambos, en conjunto son las herramientas y el vehículo para que las personas estudiantes puedan desenvolverse con bases pedagógicas, metodológicas y prácticas a través de la facilitación y acompañamiento de las personas docentes.

A continuación se presenta la propuesta de formación docente que engloba la incorporación de recursos para que estudiantes y docentes puedan cumplir con los objetivos de la asignatura y, al final de la LDCE.

6. Propuesta de Formación Docente

La incorporación del ASS como herramienta metodología de enseñanza complementaria para la Intervención Comunitaria, implica además de la planeación de contenidos para las personas estudiantes, adecuaciones y actualización docente en el marco curricular y de enseñanza.

Con modificaciones curriculares se vuelve trascendental la necesidad de incorporar recursos para las personas docentes que son quienes acompañan, orientan y facilitan la construcción del aprendizaje a las personas estudiantes.

Por principio, el recurso se presenta como un eje auxiliar para el fortalecimiento del modelo de enseñanza y aprendizaje en intervención comunitaria de las personas estudiantes y docentes.

Sin embargo, la ejecución de la metodología de ASS alude a que sea transversal a la licenciatura y si bien sea relevante para la intervención, sea también transversal para las demás asignaturas; colocándose, así como un ejercicio fundamental para los docentes de la LDCE y de otras licenciaturas e ingenierías.

Desde esta perspectiva, contribuir a la profesionalización docente en ApS fortalece las formas de enseñanza dentro de la LDCE que, por principio atiende a la necesidad de orientar la formación con principios, con esquemas y de manera ordenada, además de que se pretende que el profesorado que son quienes acompañen estos procesos, cuenten con herramientas, estrategias, conozcan la metodología y estén formados en ASS para que los proyectos sean orientados, pertinentes y potencien las capacidades de las personas que

formen parte de los proyectos, estudiantes y participantes tengan además un respaldo en el ejercicio.

Asimismo, resulta importante que, para el abordaje y atención integral del envejecimiento en política pública y estrategias de intervención, las formas en que se planea, se diagnostica, se interviene y se evalúa, se dinamicen, trasciendan y estén en constante cambio. De manera tal que no solo se planea para las personas envejecidas sino, con las personas envejecidas y con los demás grupos etarios de la sociedad debido a que, en un fin último, la premisa fundamental es el Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento.

Por tal razón, a continuación, se presenta la planeación de un componente de capacitación docente que consta de ocho módulos, de los cuales dos son completamente prácticos, desarrolladas dentro del marco del Aprendizaje Servicio Solidario que sirva como herramienta para llegar a la transversalidad en las asignaturas y posteriormente en la LDCE.

Figura 8. Propuesta de programa para la formación docente

NOMBRE:	La metodología de Aprendizaje Servicio en la intervención comunitaria
TIPO DE ACTIVIDAD:	Curso
MODALIDAD:	Híbrida
DURACIÓN:	80 horas
DIRIGIDO A:	Docentes de la LDCE
OBJETIVO GENERAL:	Contribuir al fortalecimiento del modelo enseñanza y aprendizaje en intervención comunitaria de las personas estudiantes y docentes.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer al aprendizaje servicio solidario como metodología integral para la formación docente y estudiantil en intervención comunitaria. • Proponer estrategias alternativas de enseñanza y aprendizaje que incluyan la promoción de la ciudadanía en intervención comunitaria. • Introducir la formación ciudadana y responsabilidad social en el programa de estudios de la asignatura Intervención Comunitaria • Identificar al aprendizaje servicio como una herramienta pedagógica y metodológica en la intervención comunitaria • Contribuir a la implementación de planes y programas de estudio de Intervención Comunitaria desde el aprendizaje servicio en la educación superior. • Contribuir a la institucionalización del aprendizaje servicio solidario en programas de estudio de IC. 	
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA:	
Si bien la metodología a desarrollar es el Aprendizaje Servicio Solidario, mediante el aprendizaje experiencial, la práctica con comunidades y la praxis se pretende desarrollar contenidos integrales que permitan generar reflexión, intercambio y trascendencia en la formación de las personas estudiantes y docentes.	
DESCRIPCIÓN	
<p>Mediante el diseño de un componente de capacitación que contemple los aspectos teóricos, pedagógicos, prácticos y metodológicos del Aprendizaje Servicio Solidario, se pretende que las personas docentes de la LDCE Adopten esta metodología para la enseñanza en la intervención comunitaria para impactar en la resolución de las necesidades de la comunidad y en la formación ciudadana de los estudiantes de manera tal que se pueda contribuir la formación de las personas estudiantes de intervención comunitaria y, en el futuro próximo de toda la LDCE.</p> <p>Partiendo de la contextualización histórica del aprendizaje servicio y el recorrido de construcción se va a construir una definición operativa del aprendizaje servicio solidario flexible ante las necesidades del programa de estudio de IC.</p> <p>Posteriormente, se pretende ubicar los entornos en que se desenvuelve el aprendizaje servicio, desde la parte pedagógica y la parte metodológica, haciendo énfasis en las características de cada una y las formas de operar</p> <p>Asimismo, será importante identificar el proceso de diseño de experiencias de aprendizaje servicio. Desde el proceso de diagnóstico, planeación intervención y evaluación con las características de formación en ciudadanía, el intercambio entre los involucrados y el fortalecimiento del servicio. De manera tal que los docentes sean capaces de formar estudiantes con habilidades para intervención comunitaria, con compromiso social alto y con formación ciudadana.</p>	

CONTENIDOS
<p>Cómo surge el Aprendizaje Servicio y sus conceptualizaciones. OBJETIVO: Conocer el origen del APS como filosofía, pedagogía y metodología de enseñanza.</p> <p>1.1 La escuela europea del APS 1.2 La escuela Latinoamericana del APS 1.3 La multiplicidad de definiciones, hacia una definición operativa del APS.</p>
<p>Bases pedagógicas del ApS Objetivo: identificar las bases pedagógicas del ASS como herramientas para la enseñanza y la formación ciudadana.</p> <p>2.1 El aprendizaje experiencial y significativo innovador. 2.2 Trabajo grupal y detección de necesidades. 2.3 Colaboración con instituciones sociales. 2.4 La formación ciudadana y el servicio. 2.5 La reciprocidad como herramienta educativa. 2.6 El aprender haciendo (Jhon Dewey). 2.7 La praxis (Paulo Freire). 2.8 Emancipación y solidaridad (Boaventura de Sousa Santos).</p>
<p>Las diferentes posturas del APS Objetivo: Identificar las aplicabilidades del aps en el entorno educativo, solidario y comunitario.</p> <p>3.1 El aprendizaje servicio como modelo de enseñanza 3.2 La solidaridad como herramienta para el fortalecimiento de las comunidades. 3.3 La práctica profesional desde la vinculación comunitaria.</p>
<p>Los aportes del ApS en la educación superior Objetivo: Reconocer la importancia del APS en la práctica y la teoría para la trascendencia del conocimiento.</p> <p>4.1 La formación ciudadana como parte del proceso formativo del estudiante 4.2 La responsabilidad social universitaria y el aprendizaje experiencial. 4.3 El crecimiento de la práctica en la teoría. 4.4 El impacto del servicio en las comunidades. 4.5 Compromiso social universitario y la atención de las necesidades de las comunidades.</p>
<p>La multidisciplinaria, la interdisciplina y la transdisciplina en el ApS Objetivo: Contribuir al fortalecimiento del APS en la educación superior como herramienta de enseñanza en aulas y comunidades.</p> <p>5.1 El servicio como herramienta para el intercambio en la comunidad. 5.2 La emancipación del aprendizaje en las comunidades desde el servicio. 5.3 La trascendencia en el aprendizaje; La propuesta transdisciplinar del aprendizaje servicio.</p>
<p>La intervención comunitaria y el ApS Objetivo: Reconocer el impacto del APS en la intervención para el fortalecimiento del servicio en las comunidades.</p> <p>6.1 El fortalecimiento de las comunidades a través de la intervención. 6.2 La solidaridad de las comunidades con la educación superior. 6.3 Los derechos educativos en la intervención. 6.4 La responsabilidad social en la intervención comunitaria.</p>
<p>Construcción de proyectos basados en el ApS Objetivo: Desarrollar un proyecto de APS en escenarios reales.</p> <p>7.1 El diagnóstico participativo 7.1.1 Identificación de las necesidades 7.2 Planeación participativa 7.2.1 Priorización de las necesidades</p>

7.3 Intervención comunitaria
7.3.1 Sistematización del servicio en la práctica.
Evaluación y seguimiento de proyectos sobre APS
Objetivo: Identificar áreas de oportunidad, mejoras y estrategias de implementación para la institucionalización del APS.
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA
Anette, J. (2000). Education for Citizenship, Civic Participation and Experiential and Service Learning in the Community en Lawton, D., Cairns, J. and Gardner, R. (ed.) Education for Citizenship. (Continuum, pp. 77-92).
Deeley, S. J. (2016). El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica. Madrid. Narcea Ediciones
EYC (1999). La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario”, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
Furco, A. y Holland, B. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic of cers. En M. Langseth, W. Plater y S. Dillion (Eds.), Public Work and the Academy. Bolton, MA: Anker.
García-Peinado, R., Cerrillo, C., & Lázaro Cayuso, P. (2020). Avances en el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid. El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global. p. 1).
Pérez Galván, L. M., & Ochoa Cervantes, A. D. L. C. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía 1. Alteridad. Revista de educación, 12(2), 175-187. https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2017.04
Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro.

El acompañamiento y proceso de facilitación por parte de la persona docente es una acción prioritaria para que se gesté una relación vinculante que fortalezca el desarrollo de intervención y los aprendizajes en el aula. Se trata pues de integrar la formación docente como parte de las actividades de actualización que se requieren para contribuir a la solución de las demandas sociales, como se explicó, a través del proceso entre el docente, el estudiante y las personas de la comunidad de manera conjunta e integral.

Asimismo, estas propuestas en conjunto forman parte de la vinculación que debe de existir y desarrollarse para la construcción de políticas públicas y estrategias integrales gestadas en el desarrollo comunitario y fortalecido con el aporte institucional, que es el ASS, que también se requiere.

De esta forma, la voz y la acción es horizontal, es cercana y de todas las personas, haciendo valer su condición de personas, participantes, ciudadanas, estudiantes y docentes quienes en su rol, son parte del camino del aprendizaje, de la formación académica, ciudadana y en el vehículo del servicio satisfacen sus necesidades en condiciones de igualdad, de manera vinculada e integral.

Así, el docente en su rol de facilitador, continua en constante actualización para identificar la dinámica de la sociedad y de sus necesidades, la persona estudiante construye con las herramientas facilitadas, cuestiona, invita e integra a las personas de la comunidad a formarse y desarrollar un vínculo poderoso, benéfico y útil para desenvolverse en lo comunitario, en sus necesidades y sus decisiones.

Conclusiones

En este apartado, se presentan a las personas lectoras las conclusiones que emergieron del estudio y que se sustentan en el marco teórico, en la revisión del plan de estudios de la LDCE y en el programa de la asignatura de Intervención Comunitaria.

En primer término, abordo cómo se dio respuesta a la pregunta de investigación, después analizaré las ventajas y limitaciones de la metodología, finalmente presento algunas líneas futuras para superar las limitaciones identificadas en esta investigación.

La construcción de la pregunta de investigación recuperó en primero momento las inquietudes que se mantuvieron durante mi recorrido formativo en torno a las necesidades y debilidades de mi formación a la par de la evaluación de las fortalezas que se construyeron durante los cuatro años de estudios.

De esta forma, pude encontrar que una de las debilidades que se presentaban durante la práctica, eran las formas de intervención, la calendarización de las actividades, las necesidades de la comunidad y los tropiezos pedagógicos por la forma en que se adaptó la enseñanza situada en el marco de la LDCE.

Tras un proceso de indagación pude encontrar que el ASS, además de ser una filosofía era una pedagogía que incorporaba esos aspectos faltantes a la hora de hacer intervención, en un principio comprendido de manera analítica y teórica. Por ello, cuestionarme si **¿Es la estrategia pedagógica de ASS pertinente para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje de las personas estudiantes en las prácticas de intervención comunitaria de la LDCE?** Era fundamental para poder mirar la forma operativa del ASS visto ahora desde

la perspectiva de quienes se enfrentan a los escenarios de intervención e interactúan con las comunidades.

A partir del marco teórico, comprendí la forma operativa y metodológica del ASS, lo cual permitió mirar, por un lado, el soporte que le brinda a la enseñanza situada en favor de la formación en el campo a las personas estudiantes por la incorporación de la perspectiva ciudadana, la práctica con el servicio y la vinculación entre las comunidades y las personas estudiantes. Por otro lado, me permitió identificar que las dificultades encontradas en los resultados como las debilidades para el manejo grupal que son pilar para el desarrollo de la intervención y la diseminación que a la par del manejo, permean el proceso; además, para una licenciatura de reciente creación es importante transitar hacia el fortalecimiento de sus bases tanto pedagógicas como operativas, planteado así en el análisis obtenido por las respuestas de la entrevistada.

Las dificultades antes citadas, permiten evidenciar que incorporar el ASS como una herramienta que fortalece los procesos de enseñanza aprendizaje de las personas estudiantes en las prácticas de intervención comunitaria de la LDCE es pertinente en atención a que contribuye a subsanar las dificultades antes planteadas y al mismo tiempo permite transitar hacia el fortalecimiento de la licenciatura por su carácter flexible, revolucionario y horizontal para el ejercicio práctico y teórico de los estudiantes, sin dejar de lado el aporte de la comunidad en materia de participación, política pública y ejercicio ciudadano.

La estructura metodológica que se planteó permitió mirar de manera profunda la complejidad del programa de la asignatura de Intervención Comunitaria para que, a través de la elaboración del instrumento y la aplicación de la entrevista pudiera recuperar información pertinente como la necesidad de mirar las otras realidades para fortalecer los procesos de

intervención en comunidad a la par del aprendizaje colectivo, promover en los estudiantes conciencia ciudadana y comprender que la enseñanza situada, más allá de ser sustituida, se complementa con la propuesta de ASS.

Por su parte, la perspectiva mixta de investigación, permitió recuperar desde el seno las perspectivas planteadas por quien se desenvuelve como docente de la asignatura de intervención comunitaria y que, además de las debilidades encontradas en el análisis de los resultados cuantitativos, se pudieran observar ambos panoramas, contrastarlos y lograr identificar potencialidades de la propuesta del ASS como complemento de la enseñanza situada, lo que me llevó a determinarlas como favorables y pertinentes para el desarrollo de la investigación.

Puesto que la propia concepción del ASS invita a retomar la perspectiva de participar en lo comunitario, la propuesta se fortaleció puesto que las actividades que se desarrollan en la etapa formativa son justamente en el campo y, hacer consiente el valor que tiene la comunidad para el desarrollo comunitario dota a los estudiantes de valor y formación ciudadana.

Partiendo de la premisa de que lo que se buscó fue fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje de las personas estudiantes en las prácticas de intervención comunitaria, hubo que direccionar un camino centrado en satisfacer las necesidades que se encontraron en la entrevista y en la aplicación del instrumento y que además diera lugar a las personas pertenecientes de las comunidades para que ellos también formaran parte de los procesos de intervención y aprendizaje que fuera integral y, sobre todo flexible, participativo y operativo para los estudiantes.

Con el diseño y propuesta de la estrategia pedagógica de ASS, mis reflexiones formativas, me invitaron a pensar en una propuesta de modificación del programa de la asignatura IC debido a que mi proceso operativo y formativo, en las prácticas de intervención fueron un reto por las calendarizaciones que tiene la universidad en comparación con los tiempos de las comunidades. Cabe resaltar la necesidad de incorporar en un sentido muy amplio el compromiso y conciencia ciudadana de manera tal que se acompañara de la responsabilidad social universitaria y los contenidos desarrollados en el aula para poder evocar en un beneficio integral para las comunidades donde se realiza intervención y que, además las personas estudiantes tuvieran la oportunidad de aprender, desarrollar habilidades y construir conocimientos otros a través de los espacios de intervención.

Asimismo, se recuperó el contexto y se mantuvo presente la temporalidad por la que atravesamos como sociedad desde el año 2019 por la pandemia COVID-19, que además de obligarnos a desarrollar de manera abrupta espacios digitales y remotos para no detener a las instituciones educativas, de manera individual y para el desarrollo de mi investigación, me orilló a pensar desde la solidaridad y a través de pedagogías que generan espacios de acompañamiento, reflexión y virtualidad para continuar con la formación estudiantil, aún con la Covid- 19.

Lo anterior se plantea puesto que en este proceso de investigación no fue un aspecto aislado; fue más bien pensando justamente en la responsabilidad social y en brindar a las personas estudiantes herramientas para desarrollarse en el terreno, sea este “normal” o adverso, pero siempre pensado desde la solidaridad, desde el servicio que se plantea en la propuesta de ASS y que además fortalece el entramado formativo de los estudiantes siendo un parteaguas en su vida profesional y personal ciudadana.

En este sentido, la propuesta de incorporación del ASS tomó sentido en atención a que las características metodológicas y pedagógicas facilitan al estudiante la habilidad de mirar con otros lentes para dar voz al oprimido y contribuyen a hacerlo parte de su propio proceso de desarrollo comunitario. Además, es bien importante reconocer en todo momento el valor que la comunidad agrega al aprendizaje de las y los estudiantes que realizan intervención comunitaria, así como en su ejercicio profesional.

Por ello propongo incorporar al ASS como una herramienta que fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica de la intervención comunitaria para las personas estudiantes de la LDCE, ya que esta propuesta de modificación tiene a bien incorporar, como se explicó en el diagrama, los conocimientos adquiridos en las asignaturas modulares tejidos sólidos con las asignaturas integradoras para impactar con el servicio en la comunidad. Asimismo, a partir de esta propuesta de incorporación se pretende que el proceso comunitario continúe, aún sin la presencia de los estudiantes ya que el propósito es detonar en las comunidades procesos de desarrollo comunitario.

Esta propuesta aporta un avance en la formación de recursos humanos que pretenden, además de trabajar con personas envejecidas, generar participación intergeneracional a través de estrategias y lazos comunitarios donde sea la comunidad quien decida sobre sus recursos y dirección, en función de la participación comunitaria el rumbo por el cual direccionar a su comunidad mientras que el estudiante aprende a la par de contrastar el conocimiento construido en el aula transformado ya en un servicio integral.

Mi propuesta plantea la posibilidad de enriquecer la formación docente, puesto que serán ellos quienes orienten el proceso de los estudiantes en el aula y, para ello había que formar docentes en las especificidades, la operatividad y la logística de esta metodología.

Derivado de lo anterior, uno de los aspectos más importantes fue enunciar la importancia que tiene la responsabilidad social universitaria en los sistemas educativos debido a que no solo se trata de que las personas docentes produzcan estudiantes sino que formen personas con sentido de responsabilidad ciudadana, participativa e integral, en este contexto, con la comunidad, es así como todo el entramado encaja a través de la propuesta. Planteado en el diagrama como un servicio que se le entrega a la comunidad por los estudiantes y que se construye en conjunto para satisfacer la o las necesidades que se encuentran en el espacio en el que se realiza el proceso.

Al respecto, una fortaleza es que, mientras que la comunidad participa de estos procesos, la institución cumple con el objetivo de la responsabilidad social, pues se atienden las necesidades de la población, además se cumple el objetivo de la licenciatura en torno a la formación de estudiantes capaces de adaptarse a las situaciones contextuales,, además con esta propuesta se incorpora el enfoque ciudadano y participativo que dota de valor y participación a las personas para que sean ellos capaces de continuar su proceso una vez los estudiantes concluyan su periodo académico.

Con base en lo anterior, en mí se gesta una oportunidad de profundizar en las formas de contribuir a la comunidad desde el esquema de la institución. Se plantea la posibilidad de incorporar saberes integrales, de construir metodologías que se enfoquen en el aprendizaje de y para todos poniendo como principio la responsabilidad social que tienen las instituciones y la importancia de formar desde la solidaridad a los estudiantes para acercarse a las comunidades desde el valor y respeto por el aporte experiencial, integral y formativo que estas ofrecen.

Además, se vuelve necesaria la incorporación de espacios virtuales para el aprendizaje de manera tal que se pueda tener un acercamiento en cualquier etapa de la vida y sea para todas las personas.

Ahora más que nunca, la condición sociodemográfica demanda comprender, sentir y actuar de manera integral y acompañada en el beneficio debido a que las personas que envejecen demandan no solo a la formación de personas en este ámbito sino, crear espacios participativos que satisfagan las necesidades de este grupo de personas.

Asimismo, las personas que envejecen se enfrentan a retos como el viejismo, la inaccesibilidad a espacios participativos, la seguridad social, empleos dignos, por mencionar algunos; en este sentido, la tarea de las personas que se forman en esta licenciatura está orientada a contribuir a la satisfacción de estos retos.

En efecto, existen líneas de investigación como el desarrollo en condiciones de realidad de esta propuesta, la construcción de proyectos de aprendizaje servicio, la incorporación de nuevas metodologías, como incorporar a las comunidades, apuntalar hacia la institucionalización del ASS, pensar en otros espacios para desarrollar la metodología y ampliar el campo de estudio de las investigaciones para retroalimentarlo con prácticas en condiciones reales

Finalmente, estamos ~~ya, en~~ ante una situación complicada en torno al envejecimiento como ya mencioné puesto que ~~que~~, aun siendo un logro de las sociedades, representa un desafío el estar preparados para los ajustes sociales, políticos económicos y educativos pues. Es muy necesario formar profesionales en este ámbito y en el de las ciencias integrales, desde lo social hasta lo biológico, para impactar en la sociedad y en los desafíos que de esta se desprendan.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de casos en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Ander-Egg, E. (1992). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Siglo XXI.
- . (2005). Conceptos de comunidad y desarrollo de la comunidad. En Selección de lecturas sobre trabajo social comunitario (pp. 10-14). Curso de Formación de Trabajadores Sociales. Santa Clara: Centro gráfico de Villa Clara.
- Annette, J. (2000a). 'Citizenship Studies, Community Service Learning and Higher Education', en Gardner, R., Cairns, J., and Lawton, D. (eds) *Education for Values: Moral, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching*. London: Kogan Page, pp. 109-123.
- Bell, J. (2005). *¿Cómo hacer tu primer trabajo de investigación? Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. España, Gedisa.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Chávez, E. (2017). *LA Enseñanza Situada: Un Enfoque Para La Formación Y Actualización De Docentes De La Licenciatura En Desarrollo Comunitario Para El Envejecimiento*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. En https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000758954

Centro Latino Americano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). (2022). Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. En: <https://www.clayss.org/es/node/1>

Centro del Voluntariado del Uruguay (CVU) (2004). Centro del Voluntariado del Uruguay. Proyecto aprendiendo juntos. Juan Pablo Balbi-Nahir Chamorro-Sergio Márquez. Libro 4. Aprendizaje-servicio. Conceptos, reflexiones y experiencias. Montevideo, ICD.

Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2019). Proyección de la población de México y de las Entidades Federativas 2016- 2050. Gobierno de México.

Dewey, J. (1995). Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata.

EYC (1999). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario”, Buenos Aires:Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. <http://www.clayss.org.ar/seminario/actas.htm>

Flores, S. (2021). El envejecimiento en el siglo XXI y la necesidad de profesionales en gerontología. *Identidad Bolivariana*, 5(2), 37-51. <https://doi.org/10.37611/IB5oI237-51>

García Milián, A. J., Alonso Carbone, L., López Puig, P., León Cabrera, P., Segredo Pérez, A. M., & Calvo Barbado, D. M. (2015). Propuesta metodológica para el análisis crítico a un programa de estudio. *Educación Médica Superior*, 29(2), 0-0.

- García-Peinado, R., Cerrillo, C., & Lázaro Cayuso, P. (2020). Avances en el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid. *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global*. Giannini, S. (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57.
- González, C. (2020). Desarrollo Comunitario: Un campo en construcción. En Martínez, M., Vivaldo, J. (Eds). *Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento en Tlaxcala. Bases conceptuales y fundamentos metodológicos*. (95-111) Fes Zaragoza, UNAM.
- Halstead, A. (1998). Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio. En: Ministerio De Cultura Y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”, República Argentina.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Gobierno de México.
- . (23 de marzo de 2021). INEGI presenta resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Nota de prensa. <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=6427>
- Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico y Social (INDES). (2000). Diseño y gerencia de políticas y programas sociales. de http://www.risolidaria.org/canales/canal_drogadiccion/6_factores/factores1.jsp

- Kendall, J. y Associates (1990). *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.
- Marchioni, M. (2007). *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Max-Neef, M. (2005). *Foundations of transdisciplinarity*. Ecological Economics,
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report, 22 September 1998*. En <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4385>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*.
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A., y Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). *Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias*. *Conrado*, 15(70), 455-459.
- Puig, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Rego, M., Losada, A., y Moledo, M. (2016). *El aprendizaje-servicio en la educación superior: una vía de innovación y de compromiso social*. *Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 10(2), 17-24.

Sánchez, M. y Abellán, P. (2018). El aprendizaje servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (53), 185-202.

Tapia, M. (2009a) "Aprendizaje-servicio y calidad educativa", en Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. *Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina. Disponible en <http://www.clayss.org.ar/seminario/actas.htm>

—. (2009b). Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario”. Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid, 16-18 de noviembre de 2009. En: http://www.redivu.org/eventos_congresos.html

—. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje servicio”: Una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen*, revista científica, n.5, p.23-43.

—. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo:¿ de qué calidad educativa hablamos?. *Cuadernos de pedagogía*. n. 450 En: <http://hdl.handle.net/11162/107441>

—. (2019). *Aprendizaje Servicio Solidario*. Conde de Vilches, 4 - 28028 Madrid. Editorial CCS, Colección Acción Social.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en

el siglo XXI. Visión y acción. Informe final. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

—. (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

—. (S/F). Qué debe saber acerca del derecho a la educación. Recuperado de:
<https://www.unesco.org/es/education/right-education/need-know>

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). Lacro Covid-19 Respuesta Educativa Update 31 Resumen 2021 Anual: Logros, Desafíos & Próximos Pasos.

Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM). (2014). Plan de estudios de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

—. (2014a). Programa Sintético de la Asignatura en Intervención Comunitaria. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Vallaes, F. (2008). Responsabilidad social de las universidades. Propuesta para una definición madura y eficiente.

Van del Linde, G. (2007, Jul-Dic). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? Cuadernos de Pedagogía Universitaria, Año 4. No. 8. 11-13. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Rep. Dominicana.

Yin, R. (1989). Case Study Research. Design and Methods. London, SAGE.