



**SERVICE LEARNING INTERNACIONAL:  
RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA COMUNIDAD ANFITRIONA**

**Claudia Chapa Cortés**  
Universidad Marista de Mérida

---

**Área temática:** 4) Procesos de Aprendizaje y Educación.

**Línea temática:** 7. Aprendizaje en contextos no formales.

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial de investigación.

---

***Resumen:***

Se presentan resultados parciales de un estudio realizado con el propósito de analizar procesos de transformación de una comunidad al sur de Mérida, Yucatán a partir de su participación como anfitriona en un programa universitario de “*Service Learning Internancional*” (SLI). Esta ponencia muestra los resultados de una sección del trabajo cuyo objetivo fue “Determinar los retos y oportunidades que la comunidad anfitriona identifica a partir de un programa de SLI”. La metodología seguida fue etnográfica utilizando como técnicas la observación participante, grupos focales y la entrevista a profundidad. La investigadora había trabajado previamente con la comunidad anfitriona y se mantuvo en el campo por dos años durante el proceso de recolecta y análisis de la información. Los resultados muestran que las participantes perciben una conexión muy estrecha entre los retos y las oportunidades. En muchas ocasiones han convertido en oportunidad una situación originalmente fue percibida como un reto; por ejemplo, las limitaciones del idioma que ambas partes tienen, fue un reto a vencer; sin embargo, reconocen que les dio la oportunidad de perder miedo a expresarse. Otro reto que ellas percibieron fue enfrentar sus temores a “sentirse menos”; la convivencia permitió darse cuenta que los/las jóvenes extranjeros/as compartían muchos de los problemas que ellas viven. Las conclusiones de este trabajo fortalecen la perspectiva de que las experiencias académicas de aprendizaje mediante el servicio ofrecen aprendizaje no solo al estudiantado formalmente inscrito al curso sino también a la comunidad anfitriona.

***Palabras clave:*** *Service learning*, aprendizaje social, aprendizaje colaborativo, aprendizaje-servicio.

## Introducción

De manera cada vez más frecuente, las instituciones de educación superior han promovido en sus programas de estudio metodologías que permitan a sus estudiantes tener oportunidades de aprendizaje que conecten teoría y práctica en contextos reales al mismo tiempo que desarrollan conciencia y responsabilidad social. Cuando esta experiencia se efectúa en un país extranjero ofrece al/la estudiante un ambiente para desarrollar o fortalecer también un idioma adicional, al tiempo que competencias interculturales, altamente valoradas en el ambiente laboral. Sin embargo, para que esta experiencia sea posible, se requiere la colaboración de una comunidad local que ofrezca sus recursos para el aprendizaje de los/las estudiantes. El trabajo se inscribe en el Área: Procesos de aprendizaje, dentro de la línea “Aprendizaje en contextos no formales” toda vez que el “*International Service Learning*” SLI, por sus siglas en español es una perspectiva pedagógica que formalmente es ofrecida como un curso en el currículo universitario y se centra en el aprendizaje mediante el servicio comunitario por lo que requiere de un contexto real, no formal, para desarrollarse.

La literatura reportada se enfoca por lo general en los procesos de aprendizaje y transformaciones que suceden en los y las jóvenes como resultado de su experiencia en el servicio. En este reporte, la atención ha sido puesta en la comunidad anfitriona con cuyas contribuciones los/las estudiantes tienen la oportunidad de aprender. Santander, G. (2017) señala que una experiencia de este tipo no solo beneficia a los/las estudiantes sino también a las comunidades anfitrionas; no se trata de “intervenciones” sino de interacciones de mutuo beneficio. En este trabajo, la decisión de enfocarse en la comunidad está fundamentada por no sólo en contribuir al campo de conocimiento sobre los procesos de aprendizaje de los jóvenes sino también a la construcción del campo a partir de actores cruciales de estos procesos que hasta ahora han sido ignorados. También es un compromiso ético atender a actores sociales que han sido invisibles para la investigación desarrollada previamente.

Como se dijo antes, este informe concentra los resultados de un estudio más amplio. El objetivo señalado para esta sección del estudio fue: “Determinar los retos y oportunidades que la comunidad anfitriona identifica a partir de un programa de SLI”. La pregunta de investigación que guió el trabajo fue ¿Cuáles son los retos y las oportunidades que una comunidad anfitriona identifica a partir de su participación en un programa de SLI?

## Desarrollo

En educación superior existen diferentes formas para referirse a la metodología enfocada a promover aprendizajes formales a partir de una experiencia de campo, es decir “no formal”. Se encuentran diferencias de institución a institución en formatos y programas diversos. Algunas de estas prácticas pueden ser descritas como *service learning internacional* (SLI), *community-based learning* (CBL), compromiso cívico (*civic engagement*), aprender sirviendo o aprendizaje experiencial. Su implementación variará de acuerdo

al grupo de estudiantes, ubicación geográfica y coordinadores locales. Para Ballard y Murray (2017), lo más importante es tener una visión en común entre profesores, estudiantes y comunidades anfitrionas.

## Aprendiendo fuera del aula

Las etiquetas usadas para definir *SL* a través del tiempo han cambiado y van desde tareas de servicio comunitario y voluntariado, hasta experiencias de un año o dos con actividades curriculares integradas, entre muchas otras. El *SL* debe incluir un equilibrio entre servicio a la comunidad y aprendizaje académico con un componente central de reflexión a través del proceso de aprendizaje en la comunidad (Eyler y Giles, 1999).

Históricamente el *SL* se vincula con principios de aprendizaje experiencial, establecidos por John Dewey y otros teóricos como Eyler y Giles. Aprender se lleva a cabo en ciclos de acción y reflexión y no se limita meramente a lo visto en el salón de clases o a una lectura. “La experiencia refuerza el entendimiento, el entendimiento lleva a más acción efectiva. Aprendizaje y servicio ganan valor y son transformados cuando son combinados en esto que llamamos *service-learning*” (Eyler y Giles, 1999, p. 8).

Stanton (en Stanton, Giles y Cruz, 1999, p.5) define *SL* como:

un acercamiento al aprendizaje experiencial, una expresión de valores - servicio a otros, desarrollo comunitario y empoderamiento, aprendizaje recíproco - que determina el propósito, naturaleza y proceso del intercambio educativo y social entre aprendices y la gente que éstos sirven, así como entre los programas de educación experiencial y las organizaciones en la comunidad con las que trabajan.

Bringle y Hatcher (1999) lo describen como una experiencia educativa vinculada a los cursos regulares, en la cual, las y los estudiantes participan en actividades de servicio que responden a alguna necesidad específica de la comunidad y cómo a través de estas experiencias se profundiza en la reflexión del contenido de los cursos en cuanto a la disciplina misma y en la responsabilidad cívica del estudiante. Por último, Jacoby (1996) lo refiere como:

una forma de educación experiencial en donde los estudiantes se comprometen en actividades que abordan necesidades humanas y comunitarias junto con oportunidades internamente estructuradas para promover el aprendizaje y desarrollo estudiantil. La reflexión y la reciprocidad son conceptos clave en *service-learning* (p. 5).

Existe un debate acerca de las diferencias y/o similitudes entre un programa de servicio comunitario y otro de *SL* que vale la pena explorar. Si bien hay otras formas de servicio con beneficios educativos – como el voluntariado o el servicio comunitario – el *SL* deliberadamente integra actividades de servicio en la comunidad con propósitos educativos (Bringle y Hatcher, 1999). Así el *SL* tiene objetivos académicos

bien identificados, una base teórica, los y las estudiantes se involucran en el diseño de las actividades a realizar, forma parte del currículum y existe un componente de reflexión (Furco, 2002). Otros activistas de *SL* diferencian este de un programa de servicio comunitario o voluntariado enfatizando la reciprocidad (Stanton, Giles y Cruz, 1999) y reflexión (Jacoby, 1996). Las actividades de reflexión que giran en torno al *SL* juegan un papel muy importante en tanto que generan aprendizajes, crecimiento personal, desarrollo de habilidades y promueven responsabilidad cívica. La reflexión debe permitir a estudiantes descubrir el valor del diálogo, abrazar la importancia de la perplejidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de habilidades al dar sentido a una experiencia personal. (Bringle y Hatcher, 1999).

Es importante recalcar que no todas las actividades de servicio en la comunidad son adecuadas para un programa de *SL*. Es indispensable que estas sean seleccionadas coordinadamente con los objetivos académicos del curso en cuestión. Más allá de esto, el servicio debe ser significativo no sólo para los estudiantes y sus objetivos académicos sino también para la comunidad anfitriona (Bringle y Hatcher, 1999).

Al ya tener una idea clara de la definición de *SL*, es necesario acotar que la presente investigación se enfoca en un programa de *service learning* internacional (*SLI*) el cual replica las mismas bases que el *SL* tradicional, sólo que se ubica en un país diferente al de origen de los estudiantes participantes. La pedagogía del *SL* es una metodología aceptada y utilizada por muchos docentes, existe investigación que demuestra que el *SL* es un método excelente que incrementa el compromiso del estudiante para aprender (McDonald y Domínguez, 2015). Muchos de los programas actuales de *SLI* tomaron su base en los programas que la *IPSL* (Sociedad Internacional para el Liderazgo y el *Service Learning*) originó (Tonkin y Quiroga, 2004).

### No todo es miel sobre hojuelas

En un contexto internacional, las diferencias entre estudiantes universitarios norteamericanos y la comunidad local son mucho más evidentes que en un programa considerado doméstico. Las disparidades entre 'los que tienen' y 'los que no tienen' son enfatizadas cuando se visita a un país en vías de desarrollo (Baker-Boosamra, 2006). La relación entre una comunidad de estudiantes universitarios y una que ofrece condiciones de desventaja ha sido también objeto de escrutinio. Algunos autores cuestionan incluso la palabra servicio, que de manera inherente insinúa y perpetúa un discurso de poder e inequidad (Hammersley, 2012).

Una de las críticas más frecuentes se ha formulado en relación con la reciprocidad hacia las comunidades anfitrionas al no contar con literatura suficiente sobre los beneficios mutuos que se deberían de experimentar (Butin, 2003). Resultaría injusto considerar el *SL* como metodología sin pensar en las ideologías neocolonialistas detrás de años de prácticas de servicio en la comunidad, desarrollo internacional y voluntariado. Existen relaciones de poder inseparables de la herencia del colonialismo que evidencian un sesgo en las investigaciones enfocadas a los estudiantes excluyendo a las comunidades anfitrionas (Hammersley, 2012).

Sharp (2015) cuestiona la verdadera transformación de los y las estudiantes y expone maneras de lidiar con la tendencia pedagógica colonialista que algunos profesores o incluso estudiantes tienen queriendo “ayudar” a comunidades asumiendo que necesitan de su “ayuda”. Butin, (2010) y Butin en Hammersley, (2012) enfatiza que debemos reconocer el contexto histórico de dominio colonial, en el que el SL podría verse como una ‘intervención consciente’ en entornos altamente complejos y potencialmente vulnerables; que podría provocar cambios no siempre acordes con lo que la comunidad requiere o necesita.

Para que un programa de *SL* logre sus objetivos necesita abordar los requerimientos de la comunidad y al mismo tiempo promover actividades prácticas en el estudiantado enfatizando la responsabilidad cívica. La crítica surge al cuestionar si el *SL* realmente ofrece beneficios a la comunidad. “Los beneficios a los estudiantes están bien documentados, pero el valor a la comunidad es menos claro” (Blouin y Perry, 2009, p.132).

Estas críticas fueron tomadas seriamente y a partir de ellas fue definida la necesidad de enfocar el trabajo a las percepciones de la comunidad anfitriona. Los resultados que a continuación se ofrecen fueron generados a partir de los discursos del grupo que participó y que estuvo integrado por un hombre y 15 mujeres. Las entrevistas individuales y grupos focales fueron grabadas y transcritas textualmente; la observación participante se registró en diario de campo de manera simultánea y cuando no, se hicieron notas de campo y se describió la observación de manera tan inmediata como fue posible. Se preguntó al grupo como comunidad si deseaba participar y de forma individual a las personas integrantes. Se guardó el anonimato cambiando los nombres de las/el participantes. La confidencialidad se aseguró con el resguardo estricto de los documentos de trabajo y su uso exclusivo para el trabajo académico.

## Los resultados

Es importante acotar que el fenómeno a estudiar en este proyecto involucra a un hombre y a un grupo de mujeres de diversos orígenes étnicos, algunas mayas; en un rango de edad diverso, con una situación social y económica vulnerable, precaria, compleja y matizada por años de opresión neoliberal y patriarcal. La perspectiva de la interseccionalidad subraya estas condiciones como lentes con los cuales se pueden ver realidades diferentes enfatizando las relaciones de poder (Dhamoon, 2011) La visión de que una cultura tiene más valor que otra puede ser un elemento que construye la relación entre los dos grupos involucrados; sin embargo, fue interesante notar que, de acuerdo a lo recabado en las entrevistas y sesiones grupales, las mujeres no mencionaron esto como tema; se centraron en la diferencia y cómo se transformó la manera de verla.

Uno de los retos identificado por las participantes fue el relacionarse con gente distinta, no mejor ni peor que ellas: “Tal vez el mayor aprendizaje es que, aunque todos somos distintos, también compartimos muchos aspectos por el simple hecho de ser humanos” (Amalia).

El hecho de relacionarse con gente de fuera y diferente ya es un aprendizaje, explicó doña Mónica, pues típicamente el contacto que tienen es con sus vecinos, pero nunca con gente tan distinta o extraña. Al irse desarrollando los y las estudiantes e ir explicando de dónde vienen, cómo son sus familias, sus tradiciones, la comunidad va conociéndolos poco a poco. Esta percepción colectiva de irlos conociendo mejor está relacionada con una transformación interna hacia la diferencia: los estudiantes ya no son tan extraños para la comunidad.

Aproximadamente la mitad de las entrevistadas dijeron, una vez reflexionando al respecto, que en realidad los estudiantes internacionales no son tan diferentes a ellas ni a la comunidad. Los prejuicios que tenían sobre ellos han ido cambiando. Se dieron cuenta a través de sus charlas con ellos cada semana, que tenían problemas igual que ellas y que los resolvían de igual forma. Que en sus países de origen también existía la pobreza, pandillas y violencia, corrupción y problemas de transporte. Si bien el clima, el horario, la comida y la infraestructura podían variar de país a país, las similitudes que compartían eran más y fue sorprendente para ellas darse cuenta de lo que han aprendido a través de la convivencia con los y las estudiantes y de su propia reflexión.

Gabriela comentó:

Pero las diferencias, cuando hemos platicado las hacemos nosotros, porque tenemos esa idea de pensar, pero cuando tú empiezas a platicar con ellas, a conocerlas, tienen su perro, tienen su gato, lo atropellaron, se murió, se enfermó, hay muchas cosas que son iguales.

Otro de los retos reconocido es el del idioma. Cuando los y las jóvenes llegan, algunos no hablan bien español y ellas no hablan inglés. Entonces lo describen como una situación difícil porque “quieres conversar con ellos, pero pues no se puede”. Sin embargo, ellas piensan que esto les ha hecho perder el miedo a hablar con gente desconocida porque realizan su mejor esfuerzo y los muchachos y muchachas extranjeros, también: “hablamos con las manos” y ellos tratan de hablar español. Entonces como que estamos parejos”. Esa experiencia que ellas relatan como un reto, también es identificada como situación que han superado, fortaleciendo la confianza en sí mismas. Siete de las entrevistadas mencionaron que sus hijos e hijas tienen curiosidad por aprender inglés y preguntan a los y las estudiantes internacionales muchas cosas. En ocasiones, cuando el estudiante no es originario de Estados Unidos, pero de otro país, también les enseña palabras en otro idioma y a los niños y niñas les da más curiosidad. A estudiantes de China, Moldova o incluso de países de habla hispana, los niños y niñas les cuestionan cómo se dicen ciertas cosas en sus países de origen. “Les interesa más aprender de su lenguaje de ellos” (Mónica). Doña Elizabeth incluso mencionó que ya entiende mejor el inglés y que al ser mayahablante siente que es más fácil para aprender otro idioma. Si bien la mayoría de las señoras entrevistadas no son mayahablantes, sí vienen de un ambiente mayahablante en donde están acostumbradas a escuchar la lengua y entenderla. Hacer conciencia del dominio de una lengua para aprender otra más fácilmente, es un cambio interno personal (Retolaza, 2011).

Fue interesante notar que el único hombre entrevistado del grupo dijo que a pesar de no haber terminado sus estudios – y aparentemente no pensar en continuarlos – sí está muy interesado en que su hija continúe con su preparación académica. El interés que don Armando manifiesta hacia la importancia de seguir estudiando podría significar un cambio en relación a lo que él vivió y lo que desea para su hija. En sus palabras: “Lo que ella quiera aprender que aprenda todo lo que pueda aprender, yo ya estoy para otro mundo, no estoy para que aprendo, no me importa a mí, lo que yo quiero que aprenda porque ella es para adelante” Desde el punto de vista de la interseccionalidad, las relaciones y jerarquías de poder que se han generado alrededor de don Armando son evidentes; es el único hombre del grupo, proveniente de otro estado de la república, indígena y con una historia personal de exclusión y discriminación. El interés que manifiesta de que su hija continúe con su educación podría estarlo liberando del orden hegemónico (McCall, 2005) que parecería imposible de romper, al no suponer que su hija seguiría sus mismos pasos, sino todo lo contrario, quiere que ella se supere y tenga otras oportunidades. Es factible que la convivencia con las jóvenes que vienen de otros países anime a este hombre a pensar en otro futuro para su hija.

El caso de doña Blanca registra que, cuando los y las estudiantes se van, los niños y niñas se quedan con ganas de seguir aprendiendo, “...los niños se quedaron con ese sabor de querer aprender más, entonces sí he notado un cambio de que quieren saber más, no quedarse así de que, ya vinieron y ya adiós”. El desarrollo personal y escolar de los niños podría estar influenciado por la convivencia en el programa *SLI*. La transformación individual involucra muchos aspectos, uno de ellos es el contexto en el que se vive (Retolaza, 2011). El ambiente que rodea a estas familias es de marginación, carencias e injusticias. El cambio que las señoras perciben en los niños y en ellas mismas es muy importante, porque significa que las condiciones del contexto en el que viven podrían haber cambiado. Si bien las colonias del sur permanecen igual, las comunidades de aprendizaje que se han desarrollado a lo largo del proyecto de *SLI* introducen un contexto nuevo que podría facilitar las transformaciones y cambios en los niños, niñas y señoras participantes, dejando de ser participantes pasivos y convirtiéndose en participantes activos del programa y en agentes educativos en potencia (Freire, 1998).

El intercambio cultural que viven niños, niñas, estudiantes y la comunidad anfitriona a través del programa *SLI* no sólo promueve diálogo y entendimiento entre pueblos, generando culturas enriquecidas y alternas (Ortiz, 1940), sino que a través de estas prácticas diferentes se fomenta la tolerancia y el respeto, mismos que eventualmente caminan hacia un fin máximo, el de garantizar la cohesión social y la paz (UNESCO, 2001). Las transformaciones de un individuo al contactar con otras culturas pueden ser en muchos casos evidentes, pero en otras ocasiones son sutiles e imperceptibles, difíciles de identificar en la manera de pensar o de reaccionar ante determinada situación.

Las personas entrevistadas consideraron que los niños/as aprenden de los y las estudiantes internacionales, no sólo cuestiones prácticas, sino formas diferentes de hacer las cosas, sus costumbres, ciudades, clima, cómo funciona el transporte, la música, la televisión, entre otros. El intercambio, interacción y comunicación

entre estas culturas abre las puertas, en un primer nivel, hacia la interculturalidad, el entendimiento, reconocimiento y valoración de las culturas involucradas (Hidalgo, 2005). En un segundo nivel, este intercambio de saberes crea culturas alternas enriquecidas, donde se incorporan elementos de ambas culturas para crear una nueva (Ortiz, 1940).

A partir de la interacción que se da entre estudiantes, mujeres y niños, el 100% de las participantes mencionaron haber aprendido algo referente a la cultura de las y los estudiantes internacionales. En ocasiones algo relacionado con la lengua, a veces algo de la comida o incluso maneras de ser. Doña Elisa compartió que aprenden uno del otro, los y las estudiantes les dicen qué tipo de comida comen, ellas les invitan de la que preparan, “que coman esto y para que conozcan parte de nosotras, de verdad me gusta mucho”. Si bien el análisis podría quedarse en un primer plano enfocado al intercambio de saberes y prácticas culturales, es indispensable ir más allá en relación con los cambios internos por los que el individuo transita en su manera de pensar y sentir (Retolaza, 2011). Tener interés en conocer la manera de pensar y de vivir del otro conlleva a un análisis personal en el que se cuestiona la propia identidad, “... aprovechar cada experiencia con el otro, con el otro en el sentido de la alteridad, alguien que me reivindica lo que soy al ver en el otro todo lo que no soy” (Zazil).

Doña Patricia mencionó algo importante, además de manifestar haber aprendido experiencias nuevas, “conocer su cultura de ellos y que nos enseñen lo que ellos saben, porque nosotros sabemos una cosa y ellos saben otra cosa”. Una de las críticas más fuertes del *SLI* es el papel colonizador que muchas instituciones académicas en EU y estudiantes internacionales perpetúan a través de estos programas (Sharp, 2015). En esta experiencia, las participantes destacan la reciprocidad como uno de sus elementos más importantes, lo que constituye un factor fundamental en un programa de *SLI*. (Jacoby, 1996). El hecho de que doña Patricia mencione abiertamente que cada grupo sabe y enseña cosas diferentes, evidencia un cambio en su manera de pensar, una relación horizontal, de verse y tratarse como iguales, de mutualidad y reciprocidad muy importantes en el desarrollo de las relaciones humanas (Baker-Boosambra, 2006).

## Conclusiones

En respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los retos y las oportunidades que una comunidad anfitriona identifica a partir de su participación en un programa de *SLI*? se puede concluir que los retos y las oportunidades que las participantes en este estudio han descrito se muestran como las dos caras de una moneda. Los retos les presentan desafíos que en primera instancia les ocasionan inseguridad; pero, por otra parte, les invitan a utilizar recursos de los que ni ellas estaban conscientes de tener. Desarrollar una relación en equidad con un mutuo intercambio enriquecedor para ambas culturas puede ser una de las más importante de las transformaciones que relatan no sólo para ellas sino para sus hijos e hijas. Uno de los hallazgos más relevante en el estudio de los programas universitarios de formación mediante el servicio es que las experiencias de aprendizaje y la transformación no suceden exclusivamente en los/las estudiantes sino que ofrece importantes contribuciones para la comunidad anfitriona.

## Referencias

- Baker-Boosamra, M. (2006). From Service to Solidarity: Evaluation and Recommendations for International Service Learning. *SPNA Review*, 2(1), pp. 1-21.
- Blouin, D. y Perry, E. (2009). Whom does Service Learning really Serve? Community-Based Organizations' Perspectives on Service Learning. *Teaching Sociology*, 37(2), pp. 120-135.
- Bingle, R. y Hatcher, J. (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience. *Educational Horizons*, pp. 179-185.
- Brown, L. (2009). International education: a force for peace and cross-cultural understanding?. *Journal of Peace Education*, 6(2), pp. 209-224.
- Butin, D.W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), pp. 1674-1692.
- Dhamoon, (2002)
- Eyler, J. y Giles, D. (1999). Where's the Learning in Service-Learning? San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Freire, P. (1998). Política y educación. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Furco, A. (2002). Service-Learning: The Essence of the Pedagogy. *Advances in Service-Learning Research*. Ed.; Billig, Shelley H., Ed.
- Hammersley, L. (2012). Community-based service-learning: Partnership of reciprocal Exchange?. *Special Issue: Work Integrated Learning - Investing in the Future. Papers from the Australian Collaborative Education Network Annual Conference*, pp.171-184.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *IN MEMORIAM*.
- Jacoby, B. (1996). Service-Learning in Today's Higher Education. En *Service-Learning in Higher Education. Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McDonald, J. y Domínguez, L. (2015). Developing University and Community Partnerships: A Critical Piece of Successful Service Learning. *Journal of College Science Teaching*, 44(3), pp. 52-56.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001)
- Retolaza (2011). Theory of social change: A thinking and action approach to navigate in the complexity of social change processes. The Netherlands : UNDP/Hivos
- Santander, G (2017). Aprendizaje servicio como herramienta metodológica en la educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 159-163.
- Sharp, E. (2015). Colonialist Tendencies in Education Abroad. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(2), 227-234.
- Stanton, T., Giles, D. y Cruz, N. (1999). *Service-Learning A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tonkin, H. y Quiroga, D. (2004). A Qualitative Approach to the Assessment of International Service-Learning. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, pp.131-149.