

---

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA**  
**PROGRAMA DOCTORAL**  
**“INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DEL**  
**CURRÍCULO Y LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES”**



**“EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE**  
**BACHILLERATO CON INTERACCIÓN COMUNITARIA. UNA**  
**PROPUESTA INNOVADORA EN EL ESTADO DE YUCATÁN”**

**Tesis Doctoral**

Presentada por

Guillermo Arturo Contreras Gil

Dirigida por

Dra. Edith Cisneros Chacón

Granada, 2017

---

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Guillermo Arturo Contreras Gil

ISBN: 978-84-9163-313-6

URI: <http://hdl.handle.net/10481/47455>

### Agradecimientos

Agradezco a todos los participantes que hicieron posible la realización de este estudio, por su tiempo y sinceridad.

A mi asesora, la Dra. Edith Cisneros Chacón por su comprensión, guía, sensibilidad, paciencia y desde luego por estar en todo momento, motivándome para concluir satisfactoriamente mi tesis doctoral.

A la Universidad Autónoma de Yucatán por todas las facilidades otorgadas para la realización de este estudio.

A mi familia, por apoyarme en los momentos difíciles, especialmente a mis padres por impulsarme siempre a seguir creciendo como persona y como profesional.

A mi esposa por estar siempre ahí, creyendo en mí.

A la Universidad de Granada, al cuerpo directivo y profesores del Doctorado... por todos los aprendizajes desarrollados a lo largo de este proceso formativo.

El Doctorando Guillermo Arturo Contreras Gil y la directora de la tesis Edith J. Cisneros Chacón, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza. En la realización del trabajo, se han respetado los derechos de los autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Mérida, Yucatán, México a 27 de marzo de 2017.

Director de la tesis



Dra. Edith J. Cisneros Chacón

Fdo.:

Doctorando



Guillermo Arturo Contreras Gil

Fdo.:

## Resumen

Nuestro país enfrenta grandes retos debido a la marginación. Un indicador clave de este reto son los diferentes niveles de analfabetismo que aún perduran en nuestro país. Aún en pleno siglo XXI, siete de cada cien mexicanos de 15 años o más no saben leer y escribir. Como respuesta ante esta y otras necesidades prioritarias, los diversos agentes clave en el ámbito educativo y gubernamental han promovido transformaciones entre las que, se encuentran las diversas reformas educativas implementadas desde los años 60, reformas parciales en Planes y Programas de Estudio en los distintos niveles de escolaridad y la creación de programas educativos que respondan a las necesidades y también atiendan problemáticas relacionadas con la comunidad (Vázquez-Chagoyán, 2005).

La UADY como una institución pública, moderna, eficiente y responsable ante una parte de la sociedad en situación extrema de inequidad social se ve en la necesidad de crear un programa educativo que ofrezca posibilidades de mayor crecimiento social, personal y cultural para dicha población (UADY, 2008). Ante esta demanda, propone la creación de la Unidad Académica con Interacción Comunitaria que ofrece el programa de bachillerato con interacción comunitaria, el cual inicia actividades en octubre de 2009 y nace con la intención de brindar educación de calidad a jóvenes que debido a su situación económica no pudieran tener acceso a sus estudios de bachillerato. Su finalidad es ofrecer una alternativa educativa en la zona sur de la Ciudad de Mérida, Yucatán, caracterizada por su alto grado de marginación económica y social, sustentando su pertinencia a partir de la

reducida presencia de escuelas de educación media superior en ese sector de la ciudad (UADY, 2009b).

El BIC se reafirma como un modelo educativo innovador debido a sus características esenciales, es decir el modelo está basado en un enfoque por competencias, está diseñado para aplicarse en una zona de alta marginación económica y social, involucra un eje de Formación Integral e Interacción Comunitaria que fomenta en el estudiante la participación en proyectos de desarrollo social, y opera un eje de Formación Ocupacional que favorece en los alumnos el desarrollo de competencias para el adecuado uso de las tecnologías de información y comunicación.

A cinco años de su implementación, no se ha realizado una evaluación del plan de estudios que actualmente está en implementación, es por esto que esta investigación se propuso realizar una evaluación del programa de estudios poniendo énfasis en la identificación de sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, con la finalidad de impulsar propuestas que fortalezcan esta iniciativa educativa y de este modo favorecer procesos de mejora continua que redunden en ofrecer una educación de mayor calidad para los alumnos de esta dependencia.

En esta tesis se utilizó el modelo de evaluación apreciativa el cual está basado en el supuesto de que las organizaciones cambian en la medida en que investigan. Se enfoca en analizar los problemas actuales y contribuir a sus soluciones abordándolos de forma positiva. Asimismo, el enfoque permite que las personas aprendan de y acerca de la evaluación (Preskill, 2007, p. 127).

Entre los hallazgos este estudio encontró evidencia, de que la UABIC está cumpliendo con el propósito planteado y al comparar sus resultados, encuentra consistencia con autores como Axsom y Piland (1999), Bowland et. al. (2015), Astin et. al. (2000), Villa Lever (2003) y Puig y Palos, (2007).

Puede afirmarse que la UABIC es un proyecto de gran relevancia para atender a una población menos favorecida y está tratando de contribuir a mejorar no solo las condiciones de los estudiantes sino también en la detección y solución de problemas y necesidades que tiene la comunidad, lo cual resulta muy complejo debido a las necesidades y características de los estudiantes mismos.

Después de realizar esta evaluación se puede determinar que el proyecto de la UABIC se está implementando de acuerdo a lo establecido en el PE y a las ideas del SL como lo indica la teoría es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Como se observa, han permanecido elementos constantes en la definición de SL como son el aprendizaje basado en la experiencia y la atención a problemas de la comunidad (Puig y Palos, 2007).

## Contenido

Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	v
Contenido.....	viii
Lista de tablas.....	xiv
Índice de figuras.....	xvi
Introducción.....	1
Primera parte: Marco teórico.....	9
Capítulo I. La Educación Media Superior en el contexto educativo mexicano.....	9
1.1. Características de la educación media superior en México.....	16
1.2. Reforma Integral de la Educación Media Superior.....	22
Capítulo II: La Responsabilidad Social Universitaria.....	33
2.1. El concepto de Responsabilidad Social (RS).....	33
2.2. Responsabilidad Social Universitaria.....	37
2.3. Necesidades de formación e identidad institucional en Responsabilidad Social Universitaria.....	40

---

2.4. La Responsabilidad Social Universitaria en la UADY.....	43
Capítulo III: Service Learning.....	52
3.1. Service Learning como una propuesta visionaria en educación.....	53
3.2. Componentes de un proyecto con service learning.....	63
3.3. Beneficios del Service Learning.....	75
3.4. El papel del service learning en el desarrollo de las competencias.....	78
3.5. Service Learning y Responsabilidad Social Universitaria.....	84
Capítulo IV: Investigación y evaluación de programas educativos con Service Learning.....	91
4.1 La evaluación de programas.....	91
4.2. Componentes básicos de una propuesta para la evaluación de programas educativos .....	93
4.3. Investigación sobre evaluación de la implementación de programas de Service Learning.....	96
Capítulo V: El caso y su contexto.....	127
La Unidad Académica con Interacción Comunitaria.....	127
5.1. El Estado de Yucatán.....	127
5.2. La ciudad de Mérida.....	130

---

---

5.3. La Universidad Autónoma de Yucatán.....	132
5.4. El Bachillerato en la Universidad Autónoma de Yucatán.....	135
5.5. El Bachillerato con Interacción Comunitaria.....	139
5.5.1. La Unidad Académica con Interacción Comunitaria: Una propuesta innovadora en la educación de nivel medio superior.....	140
5.5.2. Características del Programa de Bachillerato con Interacción Comunitaria de la UADY.....	143
5.5.3. Misión, Visión y Valores de la Unidad Académica de la UADY.....	146
5.5.4. Características de los alumnos de la Unidad Académica de la UADY.....	147
5.5.5. Resultados de los alumnos de la Unidad Académica en la prueba PLANEA edición 2015.....	148
5.5.6. Características de los docentes de la Unidad Académica de la UADY.....	151
5.5.7. Características del personal administrativo de la Unidad Académica de la UADY.....	153
5.5.8. Características de la infraestructura disponible en la Unidad Académica de la UADY.....	154
5.5.9. Características del personal administrativo de la Unidad Académica de la UADY.....	159
5.5.10. Las actividades sociocomunitarias en la Unidad Académica.....	167

---

Segunda parte: Marco metodológico.....	176
Capítulo VI: Propósito y justificación del estudio.....	176
6.1. Propósito del estudio.....	176
6.2. Preguntas de investigación.....	176
6.3. Justificación.....	177
Capítulo VII: Metodología.....	182
7.1. Tipo de estudios.....	182
7.2. Modelo de evaluación.....	184
7.3. El investigador.....	187
7.4. Técnicas de recolección.....	197
7.5. Participantes en el estudio.....	198
7.6. Aspectos éticos.....	199
Tercera parte: Marco empírico.....	202
Capítulo VIII: Resultados.....	202
8.1. Investigar: lo mejor que está ocurriendo.....	202
8.1.1. Las mejores experiencias en la UABIC.....	203
8.1.2. Lo que más valoran los docentes y estudiantes de su relación con la	
	210

---

UABIC.....	
8.1.3. Aspectos que según los docentes y estudiantes deben permanecer en la UABIC.....	216
8.2. Imaginar: La visión ideal a futuro de la UABIC.....	223
8.2.1. La visión de los docentes y estudiantes de su UABIC ideal.....	223
8.2.2. Acciones presentes para el funcionamiento exitoso y efectivo de la UABIC.	229
8.2.3. Resultados deseables por los docentes y los estudiantes.....	232
8.2.4. Cambios que harían los docentes y estudiantes para hacer posible la UABIC ideal.....	236
8.2.5. Las opiniones de padres y estudiantes de una UABIC ideal.....	239
8.3. Propuestas de innovación para lograr una UABIC ideal.....	243
8.4. Implementar: proyectos para lograr la UABIC ideal.....	247
8.4.1. Proyecto: Mejoras en la infraestructura.....	248
8.4.2. Proyecto: Apoyos para los estudiantes de la UABIC.....	254
8.4.3. Proyecto para disminuir el abandono escolar.....	257
8.4.4. Proyecto: Capacitación y actualización docente.....	260
Capítulo IX: Conclusiones, discusión y recomendaciones.....	263
9.1 Conclusiones del estudio.....	264

---

9.2. Discusión.....	275
9.3. Reflexión general sobre la metodología usada.....	281
9.4. Líneas de investigación futura y recomendaciones para el uso de los datos....	282
Referencias bibliográficas.....	284
Anexos.....	302
Anexos 1. Guía de entrevista del grupo de enfoque a estudiantes.....	303
Anexos 2. Guía de entrevista del grupo de enfoque a docentes y estudiantes.....	304
Anexos 3. Infraestructura de la UABIC.....	305

## Lista de tablas

Tabla 1: Distribución de niveles educativos en México .....	16
Tabla 2. Componentes de un proyecto de SL según Martínez-Odría (2007, p. 631)....	71
Tabla 3. Propuestas de Puig et. al. (2011) para implementar el SL. ....	72
Tabla 4. Fases del proyecto de Francisco y Moliner (2010, p. 73).....	107
Tabla 5. Cronología de acontecimientos importantes para el SL en la UC.....	110
Tabla 6. Distribución de alumnos regulares del ciclo escolar 2015-2016.....	147
Tabla 7. Resultados PLANEA en el área de Comprensión Lectora en 2015.....	149
Tabla 8. Resultados PLANEA en el área de Matemáticas en 2015.....	150
Tabla 9. Distribución de docentes por tipo de contratación en el ciclo escolar 2015- 2016 .....	151
Tabla 10. Distribución de docentes que han cursado en el Diplomado en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior.....	152
Tabla 11. Distribución del personal administrativo de acuerdo a su cargo y funciones.....	153
Tabla 12. Programas curriculares enfocados a la interacción comunitaria de los planes BGIC y BIC.....	168
Tabla 13: La mejor experiencia de acuerdo a los profesores.....	204

Tabla 14: Mejores experiencias en la UABIC desde la perspectiva de los estudiantes	206
Tabla 15: Aspectos que deben permanecer en la UABIC de acuerdo a la percepción de los estudiantes.....	221
Tabla 16. Propuestas de los estudiantes para que UABIC sea una institución ideal	245
Tabla 17 Organización de las conclusiones de la investigación.....	263

## Lista de figuras

Figura 1: Actividad sociocomunitaria Jugando y aprendiendo.....	173
Figura 2: Actividad sociocomunitaria: Escuelita comunitaria.....	173
Figura 3: Actividad sociocomunitaria “Vinculación y educación sobre pequeñas especies”.....	174
Figura 4: Actividad sociocomunitaria “Manos a la tierra”.....	174
Figura 5: Trabajo en la actividad sociocomunitaria “Manos a la tierra”.....	175
Figura 6. Lo mejor que está pasando en la UABIC.....	203
Figura 7: Lo que los profesores y estudiantes valoran de la UABIC.....	211
Figura 8: características de la UABIC ideal de acuerdo a los profesores.....	223
Figura 9: Características de la UABIC ideal de acuerdo a los estudiantes.....	226
Figura 10: Resultados deseables por los docentes y estudiantes.....	233
Figura 11: Opiniones acerca de la UABIC.....	240
Figura 12: Fachada de la biblioteca escolar.....	249
Figura 13: Interior de la biblioteca .....	250
Figura 14: Alumnos realizando búsquedas bibliográficas.....	250
Figura 15: Espacio provisional implementado como cafetería escolar.....	252
Figura 16: Construcción de la cafetería escolar.....	253

Figura 17: Aspecto interior de la cafetería escolar.....	253
Figura 18: Estudiantes de la UABIC en el comedor comunitario.....	255
Figura 19: Alimentos preparados en el comedor comunitario.....	256
Figura 20: Profesores en capacitación, grupo 1 .....	266
Figura 21: Profesores en capacitación, grupo 2 .....	266
Figura 22: Fortalezas o aspectos positivos de la UABIC.....	269
Figura 20: Áreas de mejora de la UABIC.....	271

## Introducción

En la actualidad, México enfrenta una serie de problemáticas relacionadas con alimentación, educación, economía, seguridad, salud y más recientemente, retos que implican una atención prioritaria al medio ambiente (FAO, 2013; Cortés y De Oliveira, 2010). Estos problemas están relacionados estrechamente con el concepto de marginación, la cual se origina por la distribución inequitativa del progreso, de la forma actual de producción y de la privación tanto del proceso como de los beneficios del desarrollo, en perjuicio de los grupos más vulnerables de la sociedad mexicana (Consejo Nacional de Población, 2011).

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2011), la marginación está estrechamente ligada a una ausencia de capacidades que permitan adquirir y generar oportunidades en los ámbitos más indispensables para el bienestar social de un país, y en los casos más vulnerables, la privación y accesibilidad a bienes y servicios que incidan en el desarrollo humano de una sociedad.

El Estado como un órgano regulador, ejerce un papel importante en el fomento de actividades económicas, sociales, y de educación con la intención de incidir en el bienestar social de una población, en especial de aquellos sectores, que por sus características, se encuentran más vulnerables de alcanzar los beneficios del desarrollo (Consejo Nacional de Población, 2011; 2013). Para esto, el Estado se ha centrado en la educación, como una dimensión de abordaje contra la marginación, que permita incidir en la generación de oportunidades para alcanzar bienes y servicios con mayor valor agregado, que a su vez contribuyan de forma individual en

---

la realización de objetivos, proyectos personales y sobre todo, en la una movilidad social.

A partir de esto, México aún enfrenta grandes retos debido a la marginación. Un indicador clave de este reto son los diferentes niveles de analfabetismo que aún perduran en nuestro país. Aún en pleno siglo XXI, siete de cada cien mexicanos de 15 años o más no saben leer y escribir.

De acuerdo con la CONAPO (2013), durante el período de 2000-2010 hubo una disminución del analfabetismo a nivel nacional de un 9.5% a un 6.9%, pero el propósito de la educación sería su erradicación total.

Existen también diferencias a nivel de Entidad Federativa. Mientras que en estados como Veracruz, Puebla y Michoacán se presentaron más de un 10% de erradicación del analfabetismo, en estados como Yucatán, Campeche, Guanajuato, San Luis Potosí, Tabasco, Morelos, Nayarit, Querétaro, Zacatecas, Tlaxcala, Colima y Sinaloa se presentaron los promedios más bajos (entre un 5 y 10%) en la erradicación del analfabetismo (2013).

Como respuesta ante estas y otras necesidades prioritarias, los diversos agentes clave en el ámbito educativo y gubernamental han promovido transformaciones en la educación de México. Entre estas, se encuentran las diversas reformas educativas implementadas desde los años 60, durante el sexenio de Díaz Ordaz, además de otras reformas parciales en Planes y Programas de Estudio, así como en los distintos niveles de escolaridad, desde preescolar hasta el posgrado (Vázquez-Chagoyán, 2005).

Estas reformas abordan importantes problemáticas como lo son lograr que la educación escolar tenga una estrecha relación ni con el contexto social y con la realidad de los estudiantes participantes; que el contenido educativo de la educación escolar no sea significativo para el estudiante, y que además el contenido de la asignaturas tengan una estrecha relación entre sí ni con los educandos; y por último y muy importante, incrementar la vinculación entre los contenidos de los diferentes grados y ciclos escolares (Vázquez-Chagoyán, 2005).

El actual gobierno también ha propuesto reformas al sistema de educación pública establecida en el período 2006-2012 y más recientemente en 2012-2013.

La reforma más importante en este período es la Reforma a la Educación Media Superior (RIEMS), ya que juega un papel importante dentro del sistema educativo nacional porque establece estrechos vínculos entre la educación básica y la educación superior. Se espera que gracias a esta reforma el país se beneficie al formar ciudadanos íntegros para la integración productiva o el ingreso y desarrollo exitoso a la educación superior (SEP, 2008b).

Como plataforma de esta reforma, la RIEMS analizó primero que la Educación Media Superior (EMS) en México está formada por subsistemas que están totalmente desvinculados entre sí, tanto en conocimiento de contenidos y programas como en operación y comunicación entre estos subsistemas; y segundo que en el contexto social de la EMS participan individuos con plena capacidad de ejercer derechos y obligaciones que incidan directamente en su desarrollo profesional y por ende en la comunidad donde conviven. Es decir, la educación en el Nivel Medio

Superior representa una etapa crucial para la formación de la juventud en la actualidad, ya que es en esta etapa donde se toman decisiones fundamentales, tales como las relacionadas al área vocacional, profesional y laboral (SEP, 2008b).

Como todo proceso educativo institucionalizado, la educación media superior enfrenta una serie de problemáticas que pueden traducirse a retos que son necesarios de considerar por los involucrados en el desarrollo e implementación de programas en este nivel educativo. Situaciones críticas como la cobertura insuficiente debido a la creciente demanda año con año, la falta de infraestructura para proporcionar los servicios educativos, la deserción escolar que es alta en este nivel (50%) y las condiciones de trabajo del personal docente de este nivel, pueden traducirse en importantes retos a nivel nacional y estatal (SEP, 2008b). Estos retos requieren enfrentarse para lograr que los estudiantes mexicanos tengan acceso a mejores niveles de conocimiento, así como en una mejora en su formación individual y social que incida positivamente a lo largo de su vida (UADY, 2008).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, la RIEMS ofrece solución a tres retos: la ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad. En relación con la cobertura, esta es entendida como el número de personas que cursa el bachiller en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo (SEP, 2008b). La reforma intenta no solo incrementar la oferta educativa, sino que se tiene que influir positivamente en diversos factores que influyen en que los estudiantes permanezcan en el bachillerato, como son que el programa educativo de respuesta a sus necesidades, que contribuya a su crecimiento

personal y social, y sobre todo que apoye al estudiante a fin de evitar la deserción. Por ejemplo, para contribuir a la permanencia y disminuir la deserción que son influidas por programas rígidos de educación sin vinculación significativa con el contexto social del estudiante o la incompatibilidad de los distintos planes y programas educativos ofertados en los distintos planteles del país, pero sobre todo atender factores a veces originados fuera del contexto de la EMS como lo es un deficiente nivel académico de los egresados de la educación secundaria para continuar sus estudios en el bachiller (SEP, 2008b).

La calidad es entendida como el logro de los estudiantes que se refleja en una “sólida formación ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta” (SEP, 2008b). Pero la formación y el aprendizaje en este sentido, van de la mano con una educación pertinente para el estudiante. Como se indica en la reforma integral, si los estudiantes reconocen la importancia y el significado de lo que aprenden en la escuela, éstos los impulsará a dar un mayor esfuerzo, que se refleja en la consolidación de los conocimientos y habilidades adquiridas (SEP, 2008b).

De igual forma, la Secretaría de Educación identifica dos factores que influyen en la calidad de la educación media superior: la enseñanza y las instalaciones y equipamiento. En caso del primer factor, se requiere identificar estrategias que aseguren que los nuevos maestros cumplan con los requisitos necesarios para su ingreso al sistema de EMS y se definan esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta docente de las escuelas.

En el segundo caso, se promueve que todas las escuelas alcancen por lo menos un estándar mínimo en estos rubros para que puedan desarrollarse vínculos más sólidos entre ellas (SEP, 2008b).

El tercer y último reto importante que aborda la RIEMS es la búsqueda de la equidad. De acuerdo con la Secretaría de Educación (SEP) (2008b) esta se genera a partir de la educación. La SEP explica que no solo existe desigualdad de acceso a aquellos sectores de la población con menor ingreso, sino que sí logran acceder al bachillerato, reciben servicios de muy baja calidad. Esta situación es un factor que incide enormemente en las tasas de deserción (SEP, 2008b).

El pertenecer a sectores de la población con bajos ingresos afecta de manera directa a los jóvenes que asisten a la escuela tanto en el nivel de educación básica como media superior. De esta manera, la escuela adquiere un papel importante de crear igualdad de oportunidades; lo que solo se logrará cuando la educación responda a las necesidades de los grupos con las mayores necesidades de una sociedad (SEP, 2008b).

Con base en el análisis de este panorama, la RIEMS propone cuatro ejes:

- 1) la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias (SEP, 2008a);
- 2) la definición de todas las características de las distintas opciones de operación de la EMS, de acuerdo a todas las modalidades que contempla la Ley para que pueda ser integrado particularmente al Sistema Nacional de Bachillerato;

3) la definición clara de estrategias de gestión relacionadas con la formación y capacitación docente, apoyo para los estudiantes y evaluación integral con la finalidad de fortalecer académicamente a estudiantes, maestros y las instituciones de la EMS;

4) y por último, la definición de la forma en el que el sistema de bachillerato reconocerá los estudios proporcionados, logrando así una certificación nacional (SEP, 2008a, 2008b).

Se espera que el esfuerzo se inicie a nivel estatal. Se señala esto porque los distintos índices de marginación van estrechamente ligados a la generación de oportunidades de educación que cada Estado propone, y el alcance que se tenga a esas oportunidades de educación por aquellos sectores sociales más vulnerables de la población (Consejo Nacional de Población, 2013).

En el caso específico de Yucatán, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), una universidad pública, autónoma y líder en el nivel de bachillerato, identificó también que las condiciones de equidad, cobertura, rezago educativo, deserción, eficiencia terminal, aprobación de programas de enseñanza, índices de aprovechamiento, formación ocupacional, atención personalizada y el acceso a becas, son una serie de problemáticas a enfrentar en el ámbito educativo en el NMS de nuestro Estado (UADY, 2008).

Esta situación, requiere no solo la creación de más programas educativos en el nivel de educación media superior, sino que estos programas respondan a las necesidades sociales del contexto en el cual se va a implementar dicho programa. La

UADY como una institución pública, moderna, eficiente y responsable ante una parte de la sociedad en situación extrema de inequidad social se ve en la necesidad de crear un programa educativo que ofrezca posibilidades de mayor crecimiento social, personal y cultural para dicha población (UADY, 2008).

## **Primera parte: Marco teórico**

### **Capítulo I.**

En este capítulo se presenta una revisión de la teoría relacionada con la educación media superior en México, sus características, así como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y su influencia en los programas de bachillerato.

#### **La Educación Media Superior en el contexto educativo mexicano**

El contexto global, el siglo XXI se caracteriza por cambios estructurales en todos los órdenes, que impactan en nuevos modos de producción basados en el saber, por lo que la riqueza de los países, se mide con base en su capacidad de generar y aplicar innovadoramente el conocimiento (Waldman y Gurovich, 2005) y la capacidad de producir, adaptar y utilizar el conocimiento científico y tecnológico a los requerimientos sociales.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha desempeñado una labor importante al incorporar en la agenda de todos los países la educación como tema central. Ha puesto especial énfasis en no perder de vista que es una herramienta para el desarrollo sostenible de las personas y las sociedades. Los países deben considerar a su población para generar acciones favorables de tal manera, que beneficie su economía. Al respecto, la UNESCO (2005a) menciona que en el Marco de Acción de Dakar ningún país puede convertirse en una economía moderna y abierta sin que una

proporción de su población activa adquiriera las competencias que son necesarias en el mercado laboral, que fomentan una mayor participación civil y apoyan un desarrollo mayor de la personalidad.

Por esa razón, la mayoría de los países han considerado ampliar la escolarización de su población por lo que algunos ya consideran obligatoria la Educación Media Superior (EMS), como es el caso de México.

La EMS tiene como reto la participación de los jóvenes entre los 14 o 15 años a este nivel educativo, ya que las tasas de matrícula se reducen casi a la mitad al pasar de la educación básica a la media superior (UNESCO, 2005a). Esta situación se traduce como: a mayor nivel educativo, menor participación de la población en edad escolar. Aunado a esto en México al igual que en muchos países el acceso equitativo y la conclusión de los estudios de bachillerato aún representa un serio desafío, incluso en los países más ricos del mundo.

Una característica de la educación media superior es que los programas de estudio son más variados y especializados y ofrecen distintos niveles de instrucción que conducen a diferentes trayectorias profesionales. Debido a esto, la atención se centra en los tipos de programa que los jóvenes eligen, ya sean programas diseñados para prepararlos para la educación superior o programas más especializados que los preparan para insertarse en el mundo del trabajo, diseñados para satisfacer la necesidad cada vez mayor de contar con una fuerza laboral que posea las competencias normalmente adquiridas después de la educación básica (UNESCO, 2011).

También existen programas educativos que preparan para ambos escenarios. A nivel nacional, un ejemplo es el Colegio de Bachilleres, cuya misión es desarrollar en el estudiante competencias para ingresar a la educación superior e incorporarse al mercado laboral (SEP, 2012). Este tipo de programa es similar a los de Colombia y Francia (UNESCO, 2011).

Este tipo de programas permiten el desarrollo de destrezas conecta la educación con la formación técnica con el ingreso al mercado laboral, y el ingreso al mercado laboral con el lugar de trabajo y el aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que ayuda a los países a mantener la productividad y traducir el crecimiento en más y mejores empleos (UNESCO, 2011).

Para lograr esto, es importante que los países logren una mayor participación de su población en niveles educativos superiores a la educación básica pero tratando de tener un balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social (UADY, 2013).

En este sentido, no se puede ignorar que la educación media superior representa el vínculo principal entre la educación superior y el mercado laboral. Es por esto que es importante considerar las visiones posibles que tienen las personas al comenzar la educación media superior: continuar sus estudios superiores y/o ingresar a la fuerza laboral. Si bien la elección de uno de estos caminos representa desafíos y demandas que el egresado de la EMS podrá enfrentar y responder, pues se espera que cuente con las competencias mínimas que demanda la sociedad. Para ayudar a lograr

esto, es necesario considerar las tendencias educativas en la educación superior y las del mercado laboral.

En México, las tendencias nacionales están alineadas a las mundiales lo cual se expresa a través de las políticas y lineamientos que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP) en todos los niveles educativos y, a través de los gobiernos federal y estatal en sus Planes de Desarrollo y los Programas Sectoriales de Educación. A continuación, se describen las propuestas de dichos planes.

a. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007 – 2012. Este programa está sustentado en cinco ejes, uno de los cuales es el de “igualdad de oportunidades”. En este eje se establece que una pieza importante de la ecuación social la constituye el logro de una educación de calidad, entendiendo por esta una educación que forma los estudiantes con niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo; promueve la capacidad de manejar afectos y emociones y es formadora de valores. Se trata de formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse en el mercado de trabajo y para participar libre y responsablemente en la democracia, mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo (Gobierno Federal, 2007a).

b. El Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012. La importancia del Programa Sectorial de Educación (Gobierno Federal, 2007b) radica en que sus objetivos se encuentran alineados al PND 2007-2012 y su consecución contribuye, entre otros, al cumplimiento de los objetivos del Plan Nacional, pero también al

logro de las metas de cobertura educativa, calidad educativa, desarrollo tecnológico, prosperidad, equidad entre regiones, competitividad, entre otros.

En congruencia con lo mencionado, las aportaciones del Programa Sectorial, podrían sintetizarse en las siguientes:

1. Promover la pertinencia de los programas educativos y la vinculación con la sociedad.
2. Ampliar las capacidades de investigación en áreas estratégicas del conocimiento.
3. Fomentar la cooperación y el intercambio académico.
4. Fortalecer la certificación de la fuerza de trabajo.

Asimismo, se propone que uno de los retos principales es que los estudiantes encuentren las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a ejercer con libertad y responsabilidad su sexualidad; a convivir y a relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; a cuidar y enriquecer su patrimonio natural, histórico y cultural; a sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear el México libre y democrático al que se aspira.

Este programa establece que, en la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos. Por

tanto, en México se debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la solución de los más apremiantes problemas nacionales; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población.

Por otra parte, una de las tendencias nacionales que se considera importante es que en México se gestó en 2007 la iniciativa de establecer como obligatoria la educación media superior, por lo que el Gobierno estaba creando las condiciones necesarias para que la población mexicana cuente con 15 años de educación formal y así aumentar las oportunidades de ingresar al mercado laboral en mejores condiciones. En el 2008 se inicia una reforma para revertir la desarticulación entre los niveles educativos y los principales problemas de los egresados de bachillerato como son la dificultad para revalidar estudios en las diferentes escuelas, la poca capacidad de cobertura, el bajo nivel de logro escolar de sus egresados y los altos niveles de deserción (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2009).

c. ANUIES. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) ha formulado lineamientos estratégicos para el desarrollo de la educación superior, los cuales enfatizan la necesidad de:

1. Reforzar las prácticas de gestión educativa y buscar una mayor eficiencia y eficacia de los procedimientos y reglas administrativas, del marco normativo y de la transparencia en el uso de los recursos.
2. Innovar la formación de los estudiantes con estrategias, en donde la actualización de los programas educativos favorezca la adecuada correspondencia entre teoría y

práctica; los problemas planteados se aborden de manera interdisciplinaria, y se promueva la flexibilidad curricular.

3. Promover el desarrollo integral del estudiante, mediante la incorporación de nuevos métodos que fomenten la formación permanente, el aprender a aprender, a emprender y a ser; el fomento de la creatividad y el espíritu de iniciativa; el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas; el fomento del espíritu crítico y sentido de responsabilidad social.

4. Aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación.

5. Desarrollar y consolidar los nuevos entornos pedagógicos en distintas modalidades, mediante la conformación de redes de educación abierta y a distancia, que articule los programas educativos.

6. Formar y actualizar permanentemente al personal académico.

7. Redoblar esfuerzos para la transformación de la educación superior que contribuya a lograr pertinencia social y vinculación con el mundo laboral, así como a reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, mediante el fortalecimiento y readecuación de las tareas de extensión educativa.

Estos lineamientos estratégicos han generado un ambiente orientado a la Formación Integral, emplazando los esfuerzos hacia la creación de modelos educativos centrados en el estudiante y en el aprendizaje, a la revisión de sus planes y programas educativos, a la generación de estrategias de formación y profesionalización de sus docentes y al fortalecimiento de la infraestructura, entre

otros; incluso se han incorporado a procesos de evaluación externa, buscando el reconocimiento social de los servicios. Uno de los programas de ANUIES que fomenta estos lineamientos es el Programa de Apoyo a la Formación Profesional (PAFP).

**1.1. Características de la educación media superior en México.**

El sistema educativo mexicano tiene una fuerte influencia de Francia y de los Estados Unidos. El sistema educativo refleja el modelo educativo norteamericano en su organización por grados de acuerdo con la edad cronológica de los estudiantes, así como por la influencia norteamericana en las reformas curriculares que han tenido lugar en México desde 1992. Por su parte, la influencia del modelo francés se refleja en los diferentes niveles educativos: educación básica, preparatoria y educación superior.

Tabla 1.

*Distribución de niveles educativos en México*

<i>Educación básica</i>			<i>Educación superior</i>		
<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Posgrado</i>
3 años. 1 requerido	6 años (todos requeridos)	3 años (todos requeridos)	3 años (requeridos)	2 - 5 años 1 año de servicio social	Especialización Maestría y Doctorado (duración variable)

La educación básica atiende las necesidades de los estudiantes de entre tres a dieciocho años de edad. Incluye educación Preescolar, Educación Primaria, Secundaria y Educación Media Superior o Bachillerato. La educación preescolar atiende las necesidades de niños de tres, cuatro y cinco años de edad. La educación primaria atiende las necesidades de los niños entre los seis y doce años de edad. La educación secundaria se hizo obligatoria en 1993. Satisface las necesidades de los adolescentes que tienen entre 12 y 15 años de edad.

La Educación Media Superior (EMS) de México se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional, se imparte después de la educación básica (primaria y secundaria) y es requisito para cursar la educación superior. También se utilizan los conceptos de Preparatoria o Bachillerato para denominar este nivel educativo y son equivalentes a los utilizados en otros países, como preuniversitario o secundaria superior (Vidales, 2009).

Como se mencionó antes la EMS comenzó a ser obligatoria en México a partir de 2010. Este nivel educativo atiende las necesidades de jóvenes entre 15 y 18 años de edad. De acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011) hay cuatro tipos de educación media superior: General (o preparatoria), técnica (combina la formación preparatoria, junto con la preparación profesional), abierta general y abierta técnica. Los dos últimos tipos están dirigidos a la población adulta. Durante el tercer año de preparatoria, los estudiantes deben seleccionar una especialidad, considerando el tipo de carrera que estudiarán en la

Licenciatura. A los graduados de educación media superior o preparatoria se les denomina bachilleres.

Otra clasificación la presenta Vidales (2009) donde expresa que la EMS comprende tres subsistemas: el bachillerato general o propedéutico, donde se incluye al bachillerato universitario o autónomo y modalidades de preparatoria abierta y educación media superior a distancia; el bachillerato profesional técnico, que forma profesionales medios calificados en diversas especialidades; y, el bachillerato tecnológico, modalidad de carácter bivalente que ofrece la carrera de técnico profesional a la vez que prepara a las personas para que continúen con sus estudios de nivel superior.

Aunado a lo anterior, la Educación Superior en México incluye los estudios de pregrado (licenciatura) y posgrado. Los estudios de pregrado involucran estudios entre 4-6 años y usualmente están dirigidos a individuos entre los 18-24 años de edad. La educación superior es impartida principalmente en universidades, las cuáles pueden ser autónomas, estatales y privadas (Villa Lever, 1988).

Otro tipo de estudios de licenciatura es ofrecido por las Escuelas Normales<sup>1</sup>. Estas escuelas están a cargo de la preparación de los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria. El tercer tipo de Licenciatura es ofrecido por institutos politécnicos, los cuales son responsables de preparar a los

---

<sup>1</sup> Antes de 1993, las Escuelas Normales no requerían a sus aspirantes contar con un diploma de educación media superior como prerrequisito para estudiar una carrera docente. Las escuelas Normales ofrecen Licenciaturas en preescolar, primaria, secundaria, así como en educación especial y educación física. También ofrecen formación para docencia a nivel medio superior en el nivel de Licenciatura y estudios de posgrado en los niveles de maestría y doctorado.

técnicos para los sectores de pesca industrial, agricultura y la ganadería. A diferencia del sistema anglosajón, los colegios y universidades no tienen un plan de estudios de educación general. La educación universitaria se centra sólo en la disciplina de estudio. Los graduados universitarios que concluyen sus estudios de licenciatura reciben el nombre de “licenciados”.

En la EMS interviene una diversidad de actores. En el ámbito federal, es la Secretaría de Educación Pública (SEP) la encargada de definir la política de educación nacional, en concurrencia con las autoridades educativas locales y los organismos educativos autónomos, que también participan en la operación y rectoría de los sistemas a su cargo. Respecto de la infraestructura física educativa y la evaluación educativa, intervienen el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), respectivamente (Auditoría Superior de la Federación, 2012).

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE) estableció entre sus metas ampliar la cobertura de la educación media superior, esto es pasar de 58.7 a 68% en este periodo, incrementar la eficiencia terminal y mejorar el desempeño de los estudiantes de bachillerato en las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA) de comprensión de lectura y matemáticas (INEE, 2011).

A manera de ejemplo, en el ciclo escolar 2007-2008 el sistema educativo contaba con cerca de 37 millones 700 mil estudiantes. De ellos, prácticamente 33 millones (88.4 por ciento) acudían a los servicios escolarizados y los restantes más de 4 millones, a los alternos (11.6 por ciento). El total de alumnos del nivel medio

superior ascendió a 3 millones 830 mil, el de maestros a 264 mil 079 y el número de planteles escolares a 13 mil 493. A su vez, el número de estudiantes que seguían la modalidad de profesional técnico era de 358 mil 600, el de maestros 28 mil 983 y el de escuelas 1 mil 484 (Alcántara y Zorrilla, 2010).

Particularmente, en EMS se contaba con 3 millones 471 mil 400; 235 mil 096 docentes y 12 mil 009 establecimientos educativos. El bachillerato general tenía 2 millones 323 mil 500 alumnos, 166 mil 922 profesores y 9 mil 519 escuelas. El bachillerato tecnológico contaba, a su vez, con 1 millón 147 mil 900 estudiantes, 68 mil 174 maestros y 2 mil 490 planteles escolares. En la modalidad abierta y semi escolarizada la matrícula ascendió a 602 mil 205 alumnos (INEE, 2008).

Aunado a lo anterior, la EMS se distingue por una gran diversidad en el número de instituciones y por el tamaño de las escuelas, que varía desde aquellas que comprenden desde 50 estudiantes hasta los planteles de los bachilleratos de las universidades públicas o del Colegio de Bachilleres que pueden albergar a cinco mil, ocho mil o más alumnos. Por otra parte, en lo que se refiere a su distribución geográfica, este nivel educativo está presente en 52 por ciento de los municipios del país, lo cual cubre prácticamente la totalidad de poblaciones con más de cinco mil habitantes (Alcántara y Zorrilla, 2010).

Ya desde la década de los noventa y la posterior, Jiménez (1996) y Segarra (2000) hacían referencia a que la EMS cuenta con objetivos formativos tales como el fortalecimiento de la capacidad de los alumnos para aprender y enriquecer sus conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos. Del mismo modo, se

esperaba que los estudiantes al concluir este nivel fueran capaces de buscar, ordenar e interpretar información relevante en los diferentes campos disciplinarios y de hacer uso personal y social de su experiencia educativa para incorporarse a la sociedad y al desarrollo de una actividad productiva. La perspectiva formativa sigue manteniendo esta filosofía, aún 20 años después.

Pero los aspectos centrales de un plan de estudios y los que captan el mayor interés de los actores educativos, son sin duda el mapa curricular y los programas de las asignaturas. Las orientaciones teóricas y pedagógicas se ponen en marcha con un margen muy amplio de laxitud, lo cual se traduce en una gran variedad de formas de impartirse y de evaluarse, cuestión que resulta muy significativa para el enfoque de este trabajo, ya que al tratarse de un enfoque innovador de implementar los planes de estudio, es necesario valorar su funcionamiento.

Villa Lever (2003), al realizar un estado del conocimiento sobre la estructura curricular y los contenidos de la EMS, encontró que la tendencia general de los trabajos revisados es plantear una educación por competencias y una educación centrada en el aprendizaje de los alumnos que haga énfasis no sólo en el conocimiento, sino también en las habilidades y las actitudes. Esto último se asocia a su vez con el papel que juegan los profesores en el proceso educativo, a la calidad de su formación y a las características y obligaciones que éstos debieran tener.

Como resultado del Congreso Nacional del Bachillerato, y por medio de los Acuerdos Secretariales 71 y 77 de la SEP, desde 1982 se hizo la propuesta de un tronco común para el bachillerato. En consecuencia, el proceso de elaboración de

programas adquirió claridad y existe, a pesar de la gran diversidad de planes y programas de estudio, respecto de la cual se menciona frecuentemente la cifra de más de 300, un modelo básico de dos núcleos formativos. El primer núcleo establece una formación básica de aproximadamente dos años, con cuatro áreas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje y comunicación (Auditoría Superior de la Federación, 2012).

El segundo núcleo consiste en un componente propedéutico de un año, al final del bachillerato, orientado a la preparación para los estudios superiores, el cual se organiza en cuatro opciones: a) físico-matemáticas e ingenierías; b) biológicas y de la salud; c) sociales; y d) humanidades y artes. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) se señala que la organización tradicional en dos núcleos formativos se modifica para incluir un tercero de preparación para la vida y el trabajo (Auditoría Superior de la Federación, 2012).

## **1.2. Reforma Integral de la Educación Media Superior**

En 2008 la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) inició la implementación de la RIEMS para dar orden, coherencia y un Marco Curricular Común (MCC) a los programas de estudio que se imparten en la EMS. Dentro de este marco se determinaron tres retos principales que el país debe encarar: ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad.

Respecto a la cobertura, las tendencias demográficas en México indican que el número de jóvenes entre 15 y 29 años pasó de 28.8 millones a 29 millones entre 2005 y 2007, por lo que este es un segmento de la población que mantiene un crecimiento demográfico como resultado de los altos niveles de fecundidad que se presentaron durante la mayor parte del siglo pasado y de la reducción constante de los niveles de mortalidad (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2007).

En 2007 el INEGI estimaba que en 2015 la población joven alcanzaría su máximo histórico de 29.5 millones y, a partir de entonces, comenzaría a reducir su tamaño. Si se atiende a esta estimación, se deduce que la mayor demanda educativa en el país se localiza en la EMS. Sin embargo, esta tendencia no resulta favorable para México, pues la cobertura de la educación disminuye a medida que el nivel educativo es más alto (INEGI, 2007; y Martínez Rizo, 2005).

Del mejoramiento de la calidad, se reconoce que es indispensable que las personas no sólo permanezcan en la escuela sino que también logren una sólida formación y el dominio de las competencias que requerirán en su vida adulta. Por ello, los aprendizajes deben ser significativos para los estudiantes, ya que cuando reconocen en su vida y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2008).

En relación con la búsqueda de la equidad, se sabe que la educación es determinante en la construcción de un país más equitativo, por tal motivo, en México

---

resulta indispensable la atención de las grandes deficiencias económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela, aunado a que la deserción es la que más afecta a este sector de la población. Por eso el reto es generar la equidad de oportunidades a través de una oferta educativa que responda a los desafíos que presentan a los grupos con mayores necesidades (DOF, 2008).

Es así que con la Reforma se busca fortalecer la cobertura, calidad y equidad en la EMS con el propósito de que los jóvenes encuentren el sentido de estudiarla y se convierta en un mecanismo a través del cual adquieran las competencias que les resulten útiles para desarrollarse como personas y en el mercado laboral (DOF, 2008).

Dado lo anterior, en Febrero de 2012 se firmó el decreto por el que se declaran reformados los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para elevar a rango constitucional la obligatoriedad de la EMS, la cual ha sido gradual y comenzó en el ciclo escolar 2012-2013 hasta lograr la cobertura total en el ciclo 2021-2022 (INEE, 2011).

Al respecto, el Sistema Educativo Nacional (SEN) tiene como desafío garantizar que todos los estudiantes avancen entre grados y niveles educativos de forma ininterrumpida y lograr que adquieran las competencias planeadas para que continúen su proceso con otras más complejas así como al término de la educación obligatoria, contar con las capacidades para insertarse en una sociedad más moderna (INEE, 2011).

La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con la matrícula de la educación media superior, lo cual implica preparar a un mayor número de personas y brindarles las condiciones que el marco internacional exige. Sin embargo, el sistema debe generar estrategias dirigidas a la atención de estudiantes egresados de la secundaria que ingresan al bachillerato con deficiencias en sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y ofrecerles oportunidades que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad.

Cuando se habla del mejoramiento de la calidad, hay que referirse a varios factores como pertinencia, orientación vocacional, tutoría y de la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo que tiene propósitos de diagnóstico y de retroalimentación.

Otro aspecto importante a mencionar de la RIEMS es que propone un Marco Curricular Común (MCC) que busca que los estudiantes de bachillerato tengan un perfil de egreso expresado en competencias (genéricas, disciplinares y profesionales) desarrolladas en cualquier modalidad de subsistema, de manera que los lleve a alcanzar estándares de calidad y conformar, en el mediano plazo, un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), con tránsito fluido entre los diferentes subsistemas y la incorporación del enfoque basado en competencias, como estrategias para dar respuesta a las problemáticas educativas en este nivel.

La reforma surge como una propuesta para transformar la perspectiva de la educación, particularmente del término competencia. De acuerdo con lo declarado

---

por lo postulado por Vicente Fox 2000-2006 y Felipe Calderón 2006-2012, la reforma curricular impulsada por la Dirección General de Bachillerato (DGB) centrada en la reestructuración de contenidos, de valores y el perfil de egreso, no puede separarse de los cambios tecnológicos, de la globalización y de los gobiernos a favor del empresariado.

El afán por ligar el currículo del bachillerato a la esfera laboral puede ubicarse desde 1937 con la educación politécnica para las preparatorias. En 1972 se delineó la estructura académica de actividades escolares, para el trabajo y extraescolares y en 1973 con la creación de los Colegios de Bachilleres se fortalecieron las actividades productivas.

Entre 1980 y 1990, la EMS se modernizó y la DGB se empeñó en vincular la educación con el ámbito productivo e incorporar y fomentar el desarrollo científico y tecnológico. En 1982 en el Congreso Nacional del Bachillerato se estableció el tronco común, las materias optativas y de formación para el trabajo. Particularmente, en esta década destacan las primeras aportaciones del Instituto Politécnico Nacional respecto a la educación tecnológica.

Sin embargo, es hasta los noventa donde empieza a aparecer la palabra ligada a la currícula del sector de educación técnica, como es el caso del Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP) y los institutos tecnológicos (Ibarra, 2008). Específicamente, en mayo de 1997 la DGB elaboró el Marco Metodológico de las capacitaciones para el trabajo (Silva, 2015). En este se presentó un currículo para las actividades productivas, mediante tres funciones: formativa,

---

promover conocimientos sobre la cultura y participación en la sociedad; propedéutico, para continuar estudios superiores; y preparación para el trabajo, fomentar una actitud positiva al empleo, y, en su caso, su integración al sector productivo.

De manera general, es posible afirmar que el modelo de Educación Basada en Competencias (EBC) se empezó a aplicar en México en instituciones de educación técnica, tales como el CONALEP, los Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y los Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS), que fueron las instituciones que construyeron el primer conjunto de normas de competencia laboral, con la finalidad de que fueran validadas por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral a implementarse en el ámbito nacional (Ibarra; 2008).

Finalmente, y como parte de una tendencia mundial, en la década del 2000 en México se adoptó el enfoque de competencias en los planes de estudios de nivel básico (preescolar 2004, primaria 2009 y secundaria 2006) y en el nivel medio superior se inició con reformas curriculares. Sin embargo por su parcialidad y fragmentación, estas reformas avanzaron bajo la misma orientación, pero sin articularse entre sí (Andrade y Hernández, 2010).

Para el ciclo 2007-2012, la administración del Gobierno Federal hizo pública la intención de instrumentar el Proyecto de Reforma Integral de la educación media superior en México, y con éste la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (SEP, 2008). De acuerdo con Silva (2015), la perspectiva de

esta Reforma tiene como base la perspectiva de Noam Chomsky enfocado a las competencias lingüísticas donde establece que éstas derivan de la filosofía analítica relacionada con la ciencia cognitiva, y de la filosofía moral y social ligada a estudios sobre la ética, la psicología moral y la teoría de bienes.

Por eso, aunque las competencias educativas coinciden en la promoción de las habilidades y capacidades para una vida exitosa con las competencias laborales, Silva (2015) rechaza que las competencias se limitan a lograr la eficiencia y el saber hacer, porque, de acuerdo con Chomsky y Hymes (2009 citado en Silva 2015), desde la lingüística la competencia siempre implica el desempeño de los sujetos en contextos específicos. Es decir, se concibe una definición de competencia integral, donde se pretende desarrollar el pensamiento crítico y analítico dirigido a la solución de problemas y el trabajo colaborativo, que no es conductista pues prioriza la manera de aprender, es flexible, inclusive constructivista. Una de las supuestas ventajas de esta conceptualización es la posibilidad de adaptarse a las variaciones del mercado laboral, porque las habilidades adquiridas son transferibles y avaladas por la normalización y certificación laboral.

La reforma, iniciada en 2008 en México determinó claros fines para la EMS como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades, deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida. Del mismo modo, hay que considerar que en este nivel egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales deben reunir, en adición a

los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto (SEP, 2008).

Esta reforma señala tres principios fundamentales que deben estar en la base de un consenso global: i) reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; ii) pertinencia y relevancia de los planes de estudio; y iii) tránsito entre subsistemas y escuelas. Con esta propuesta se buscaba establecer las condiciones mínimas que las reformas deben asegurar y se toma en cuenta que la creación de un sistema nacional no pasa por la unificación curricular, sino que se busca preservar la identidad de las instituciones.

Es decir, con esta propuesta no se pretende que las instituciones abandonen o modifiquen su vocación específica, dado que reconoce que en el país existen distintas modalidades de bachillerato que responden a diversas filosofías educativas y realidades sociales.

Los cambios planteados deben tener lugar en el marco de la diversidad. La propuesta identificó la existencia de distintas soluciones posibles al problema de la desarticulación académica de los planes y programas de estudio; una de ellas es la de establecer los desempeños finales compartidos que el ciclo de bachillerato debería alcanzar en todos los egresados; una segunda es la de crear un tronco común idéntico para todas las modalidades y subsistemas; y una tercera es la de definir un conjunto de asignaturas obligatorias. De estas tres opciones la primera —desempeños finales compartidos— es la que se estima la más viable y conveniente.

Un tronco común no sería adecuado porque obligaría a todas las instituciones a una reestructuración que podría ser poco viable y benéfica para el funcionamiento de las organizaciones, y el alcance de sus objetivos. También se argumenta que establecer un tronco común significaría anular el esfuerzo realizado, homogeneizando estructuras curriculares en detrimento de la oferta propia de la institución y la necesaria diversidad curricular.

Por esto, se decidió que la opción que mejor unifica y mantiene la diversidad fue la de acordar cuáles son los conocimientos, las habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. Es decir, se trató de definir un perfil de competencias básicas del egresado, compartido por todas las instituciones y enriquecido de muy distintas maneras por lo que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo, como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben alcanzar, independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. Es lo que constituye el eje de la identidad de la educación media superior.

Por ello, el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) propone la conformación de un Marco Curricular común a partir de los siguientes ejes: a) competencias genéricas, b) competencias disciplinares, c) competencias disciplinares extendidas y d) competencias profesionales (Andrade y Hernández, 2010).

Para la implementación del SNB, Andrade y Hernández (2010) proponen una evaluación de tipo integral, mecanismos de apoyo, entre los que resaltan las tutorías,

el equipamiento e infraestructura. Respecto a la infraestructura, se pide condiciones óptimas de bibliotecas, talleres, laboratorios, higiene, seguridad y pedagógica.

Además, es necesario establecer gestiones y planes de mejora del SNB y el sistema de control escolar. Se requiere que dos terceras partes de la planta docente que imparta clases en primero y segundo semestre haya asistido al Programa Nacional de Formación y Actualización Docente en la Educación Media Superior (Profordems). Cada docente certificado deberá firmar una carta compromiso de laborar dos años en el bachillerato. Los planteles aceptados en el SNB gozarán de la doble certificación por tres años, condicionados a someter a su estudiantado a la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, la versión mexicana del examen PISA), para verificar las competencias adquiridas (Silva, 2015).

Con el SNB se trata de garantizar al empleador que un bachiller tendrá los conocimientos, habilidades y actitudes para el mundo del trabajo. El currículo se convierte en preparación para el trabajo, el profesorado se convierte en un facilitador-técnico del aprendizaje y el perfil de egreso responderá a las demandas de la globalización (Silva, 2015). Además, se busca la transferencia y movilidad entre los diferentes subsistemas, ante la diversidad de planes de estudios.

Por tanto, la actualización de los maestros es, en la propuesta actual de la SEP, un requisito indispensable para que la reforma curricular sea exitosa. Se requerirá que los profesores, además de dominar su materia, cuenten con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias. La RIEMS señala

que no se trata de imponer a los profesores nuevas formas de trabajo. De lo que se trata es de que gradualmente las instituciones efectúen las modificaciones que correspondan a la reforma y acompañen el proceso con acciones de formación y actualización importantes, de modo que favorezcan un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en el que los profesores jueguen un papel diferente al del tradicional dictado de cátedra para convertirse en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos (SEP, 2008).

## **Capítulo II**

### **La Responsabilidad Social Universitaria**

En este capítulo se examina el concepto de Responsabilidad Social Universitaria y su relación con la implementación del plan de estudios del Bachillerato con Interacción Comunitaria.

#### **2.1. El concepto de Responsabilidad Social (RS).**

Los orígenes de la Responsabilidad Social (RS) se encuentran en el trabajo de las empresas, esto se conoce como Responsabilidad Social Empresarial (RSE), esta ha penetrado en el campo de la gestión organizaciones (Guthey, Langer y Morsing, 2006). El concepto de la RSE ha adquirido tal importancia que es impulsado estratégicamente, operacionalmente diseñado y tácticamente practicado en el entorno empresarial global.

Haciendo una breve revisión histórica, podemos advertir que durante la década de 1950 hubo escasa discusión sobre vincular la RSE con beneficios para las propias empresas. El enfoque principal enfatizaba que la empresa debía asumir responsabilidades con la sociedad y hacer buenas obras en su beneficio. Durante la década de 1960, la RSE siguió creciendo en popularidad, impulsada en primera instancia por los movimientos sociales propios de los tiempos, especialmente en los EE.UU., y en segundo lugar, por los académicos visionarios que estaban tratando de articular lo que la RSE realmente significaba e implicaba para los negocios.

Cabe señalar que en los EE.UU., los movimientos sociales más importantes de la década de 1960 incluyen los derechos civiles, los derechos de la mujer, los derechos de los consumidores y el movimiento ambiental. Todos estos fueron clave al igual que las personas e ideas derivadas de estos movimientos jugaron un papel decisivo en la caracterización de los cambios sociales producidos en esta década y en la RSE. La literatura en RSE se expandió significativamente durante esta década y tendía a centrarse en la cuestión de lo que en realidad significa la responsabilidad social y su importancia para los negocios y la sociedad.

Para la década de 1970, el concepto de RSE fue evolucionando, principalmente a través de las contribuciones académicas en la literatura y las realidades emergentes de la práctica empresarial (Carroll 1999; Lee 2008).

Keith Davis (1975) argumentó que la responsabilidad social comenzó a hacer referencia a las decisiones y medidas adoptadas por los hombres de negocios por razones más allá de la del interés económico o técnico.

En un análisis realizado más tarde por Patrick Murphy (1978), este expresó que la década de 1960 y principios de 1970 fueron épocas para concientizar y problematizar sobre la responsabilidad social empresarial (RSE). Este fue un período de cambio en la conciencia social y el reconocimiento de responsabilidad general, por medio de la participación en asuntos de la comunidad, la preocupación por el deterioro urbano, la discriminación racial, la reducción de la contaminación, y la época filantrópica en la que hubo un fuerte interés en las donaciones de caridad por parte de empresas. En otras palabras, la responsabilidad social fue impulsada

principalmente por la conciencia social y las motivaciones externas. Hasta ese momento, las empresas no estaban buscando nada específico a cambio (Lee, 2008).

Durante los años 1970 fue la década donde el centro de las discusiones fue la capacidad de respuesta y el rendimiento de las empresas socialmente responsables. Ackerman (1973) y Murray (1976) argumentan que en realidad lo importante no era que las empresas asumieran una responsabilidad, sino que las empresas respondieron al contexto social.

A partir de entonces, el debate y la presión constante han llevado a algunas organizaciones a introducir códigos éticos de conducta y comprometer a la sociedad a través de los esfuerzos sociales más allá el interés económico de la organización (Lewin, 1983; White y Montgomery, 1980). Por ejemplo, Business for Social Responsibility (BSR), es una asociación empresarial fundada en 1992 para proporcionar a las empresas con experiencia en el tema y una oportunidad para los ejecutivos de negocios a avanzar en el campo y aprender unos de otros. A raíz de esto ha habido una explosión de interés por la responsabilidad social empresarial en la unión europea y en todo el mundo.

En concreto, la RSE abarca aquellas responsabilidades que las empresas nacionales e internacionales tienen para con la sociedad en la que operan. Este concepto se enfoca en el papel al que están moral y éticamente obligados a desempeñar respecto a la reducción de las desigualdades sociales. Al pasar los años ha habido un creciente interés entre las empresas en relación con el concepto de

RSE, en el entendido que las empresas son parte de la sociedad y tienen obligaciones para su bienestar, ya que sobreviven a causa de ella (Jones, 1980;. Kok et al, 2001)

El intenso debate sobre el concepto de la RSE permitió generar una variedad de definiciones. Sin embargo, todas ellas coinciden en que comúnmente el concepto gira en torno a la relación de negocios y la sociedad a través del tiempo. Las dimensiones de amplio alcance del concepto han superpuesto diversas actividades e incluso se ajusta a nociones de gestión como el caso de la gestión de recursos humanos, marketing, relaciones laborales, ética empresarial, calidad total, gestión, finanzas y negocios de comunicación, motivación humana y los derechos en el lugar de trabajo, entre otros.

Algunas de las teorías que se relacionan con la responsabilidad social en las empresas se han clasificado en cuatro grupos a través de los cuales y conteniendo diferentes sentidos, analizan este concepto. Estas teorías son: a) instrumentales, b) integradoras, c) políticas y d) éticas. Las teorías instrumentales, están concentradas en conseguir los objetivos económicos mediante las actividades sociales; las teorías integradoras se enfocan en constituir las demandas sociales, mientras que las teorías políticas se enfocan en usar responsablemente el poder comercial en la arena política, y por último, las teorías éticas se concentran en establecer las cosas correctas para conseguir una buena sociedad (Garriga y Melé, 2004).

## **2.2. Responsabilidad Social Universitaria.**

Según Gómez Fernández (2011), se entiende la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como una forma de hacer educación, el modo de ser una institución educativa, la ética que la constituye, más allá de su discurso. Aún sin ser de reciente creación, se puede afirmar que el concepto RSU está en construcción, que comparte algunas premisas con determinados enfoques y confronta algunos postulados con otras perspectivas. El abanico de posturas se despliega desde la visión asistencial de la beneficencia liberal hasta los enfoques críticos, pasando por la solidaridad social.

A la RSU le confiere siempre un concepto de sociedad y de relación entre ésta y las instituciones educativas, así como una concepción de la función social de la educación. Por lo tanto, lo primero que debe plantearse una institución educativa interesada en ser socialmente responsable es cuál es el impacto que tienen sus actividades en tres planos: en los estudiantes, en los trabajadores (personal académico y no académico) y en el entorno (social, ambiental, cultural, político y económico) (Gómez Fernández, 2011).

De acuerdo con Núñez Chicharro y Alonso Carrillo (2009) los cambios socioeconómicos y culturales han dado lugar a la necesidad de las universidades para adaptarse rápidamente, poniendo su estructura rígida a prueba. Por ello lo que hay que analizar el impacto de las políticas destinadas a corrección de las deficiencias observadas por los grupos de interés, en relación con el grado de alcance de la misión de las universidades. Es necesario enfocar la investigación precisamente en la

definición del concepto de responsabilidad social en la universidad, así como sus modelos de divulgación, como una oportunidad para integrar los aspectos sociales del proceso de cambio.

En relación con lo anterior, en la educación superior existen muchas investigaciones sobre la RS dentro del contexto de las empresas. Esto se debe a que los académicos de las universidades que lo llevan al cabo se concentran en el análisis de lo que enseñan más que en analizar los comportamientos de las instituciones universitarias en materia de responsabilidad social, es decir, dirigen su atención solamente hacia el interior de sus propias universidades (Hill, 2004).

Aunado a lo anterior, la Universidad se enfrenta a desafíos, al tratar de ser útil a la sociedad, por medio de un enfoque que integre contenidos, actitudes y valores, cuya finalidad sea alcanzar un equilibrio entre la excelencia profesional y una preparación humanística de alta calidad. Esto implica educar eficazmente a los ciudadanos y la promoción profesional y el desarrollo de los principios éticos, los valores sociales y los gestos de solidaridad (Wigmore-Álvarez y Ruiz-Lozano, 2012).

Estos desafíos implican también que los parámetros de excelencia, el debate, la investigación y el juicio crítico se apliquen al compromiso de la comunidad con el mismo rigor que en otras áreas de la actividad universitaria. La Universidad debe ser capaz de evaluar las necesidades de la sociedad en su conjunto y proporcionar una solución para sus problemas, además de contribuir a su bienestar y el desarrollo social y humano (Wigmore-Álvarez y Ruiz-Lozano, 2012).

---

Por último, la Universidad debe formar ciudadanos participativos e involucrarse en actividades cívicas relacionadas con las comunidades en las que opera y en el ámbito internacional. Para lograr lo anterior, debe administrar sus recursos de una manera socialmente eficaz y eficiente, promover los valores personales y formar ciudadanos socialmente responsables, generar y transferir conocimiento y aplicar criterios de responsabilidad social a la gestión interna para ser responsables tanto de la comunidad local como del mundo global (Wigmore-Álvarez y Ruiz-Lozano, 2012).

Así el término Responsabilidad Social Universitaria (RSU) surge como un aspecto más específico de la RS. Al respecto Gaete (2015) propone tres perspectivas: las gerenciales, las transformacionales y las normativas. En los enfoques o perspectivas gerenciales la RSU investiga y concentra su atención analizando cómo tiene impacto el trabajo universitario en sus intereses, especialmente en los procesos de rendición de cuentas, debido principalmente al creciente interés social. Por otro lado, la perspectiva transformacional de la RSU identifica a la universidad como un organismo capaz de mostrar cuáles son las mejores formas de construir una mejor sociedad y un desarrollo más sustentable en el futuro. Aspectos como la formación, investigación, liderazgo social y el compromiso social deben ser la tarea en la cual se debe ubicar a la RSU.

Por último, la perspectiva normativa se asocia con la transferencia de los valores universitarios a la sociedad en cuanto eje cultural del comportamiento social y cívico de los ciudadanos, mediante el establecimiento de redes interuniversitarias

---

de carácter nacional e internacional dedicadas a la transmisión y fomento de determinados valores y principios (Gaete, 2015).

Asimismo, existen enfoques de la RSU que la conectan directamente con la formación de los futuros profesionales a través de metodologías docentes vinculadas al aprendizaje orientado al servicio también conocido en la literatura inglesa como *service learning* (SL) (Martínez, 2010). Este combina el aprendizaje académico más tradicional con la contribución a la sociedad y sus problemáticas a través de proyectos o estrategias de intervención concretas, desarrolladas en las asignaturas o prácticas de los estudiantes.

### **2.3. Necesidades de formación e identidad institucional en Responsabilidad Social Universitaria.**

La generalizada necesidad de formación ética que se expresa a lo largo de América Latina y el mundo es contrastante con la insuficiencia de las propuestas de enseñanza en esta área en las instituciones educativas. Por tanto, la formación ética y la responsabilidad social ya no pueden ser entendidas como un complemento deseable en el proceso de formación, sino como un eje de las competencias de egreso del estudiante.

Esta modalidad debe verse reflejada en el contexto en el que se da el proceso educativo, en el cual se deben generar experiencias tanto para el alumno como para el docente. La reflexión que se genera en el ámbito educativo debe partir de la

experiencia contextualizada y generar una acción que de alguna manera modifique el contexto, propiciando así nuevas experiencias (Gargantini, 2011).

Aunado a lo anterior, es importante evaluar dicha experiencia, pero la evaluación debe concebirse no sólo en un plano conceptual, sino que debe medirse desde el parámetro de modificación (o no) del contexto, como generadora de experiencias que sean objeto de una nueva reflexión. Bajo esta perspectiva, la RSU es un modo de gestión integral que se define en los siguientes términos (Gargantini, 2011):

a) No es filantropía, ni mero gasto de inversión social, fuera del ámbito de acción de las instituciones educativas para redimir las malas prácticas o la mala conciencia de sus integrantes.

b) Es una estrategia de gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la universidad en su entorno humano, social y natural. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable.

Ahora bien, los dos principales propósitos de una institución educativa son, ante todo, la formación humana y profesional (propósito académico) y la construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación), interrelacionados estrechamente. Por ello la misión social de éstas no deben confundirse con la de instituciones de ayuda social, ni puede entenderse como

reemplazo del Estado o bajo el perfil propio de las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo.

Bajo el enfoque de RS, es necesario que las universidades trabajen paralela y complementariamente en torno a los cuatro impactos (educativo, cognoscitivo y epistemológico, social y organizacional), definiendo los principales ejes de gestión socialmente responsables dentro de la universidad. Esto resulta estratégico, ya que hablar de responsabilidad social como modo de gestión integral supone un avance cualitativo institucional de trascendencia, ya que atraviesa y articula todas las partes orgánicas de la universidad (docencia, investigación, proyección social y administración).

En este sentido, el currículo oculto, concebido como el conjunto de normas y valores que son implícita pero eficazmente enseñados en una institución, resulta clave, ya que el estudiante no sólo aprende en la universidad su carrera, sino que adquiere hábitos y valores. De ahí la obligación, desde este enfoque, de que la universidad se gestione a sí misma como una comunidad socialmente ejemplar (Vallaey y Carrizo, 2006). Es en este punto donde el enfoque de RSU se diferencia del modelo clásico de proyección social voluntaria, que sólo abarca el tercer rubro de impactos (el social).

#### **2.4. La Responsabilidad Social Universitaria en la UADY.**

El concepto de RS ha adquirido notoriedad en el ámbito académico y de gestión en las instituciones de educación superior, así como también en cátedras, cursos de especialización y posgrado.

Al respecto, la UADY, ha hecho un esfuerzo por definir y poner en marcha un programa que integre la responsabilidad social universitaria, tomando como referencia la propuesta de Vallaes, De la Cruz, y Sasía, (2009) dentro de la cual se definen cuatro ámbitos de Responsabilidad Social para la universidad: a) campus responsable, b) formación profesional y ciudadana, c) gestión social de conocimiento y d) participación social.

Se entiende por campus responsable a la gestión socialmente responsable de la organización y sus procedimientos institucionales; del clima organizacional, el manejo de los recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente. El objetivo de este ámbito consiste en promover un comportamiento organizacional responsable de todos los integrantes de la comunidad universitaria: directivos, personal académico, personal administrativo y manual, así como los estudiantes.

La formación profesional y ciudadana se comprende como la gestión socialmente responsable de la formación académica (en su temática, organización curricular, metodología y propuesta didáctica). Esto es, la formación profesional y humanística debe fomentar competencias de responsabilidad en sus egresados.

Lo anterior implica que la orientación curricular tenga una relación estrecha con los problemas reales (económicos, sociales, ecológicos) de la sociedad y esté en contacto con actores externos involucrados con dichos problemas. La utilización de escenarios reales de aprendizaje, así como la participación de actores de los sectores representativos de la sociedad en el diseño curricular de los programas educativos son estrategias útiles para este cometido.

La gestión social del conocimiento hace referencia a la gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber, la investigación y los modelos epistemológicos promovidos en los programas educativos. El objetivo consiste en orientar la actividad científica a través de una vinculación de las líneas de investigación universitaria con interlocutores externos a fin de articular la producción de conocimiento con la agenda de desarrollo local y nacional y con los programas sociales del sector público. También supone que los procesos de construcción de los conocimientos incluyan la participación de otros actores sociales y el enfoque multi, inter y transdisciplinario.

La responsabilidad social de la ciencia implica asimismo la tarea de difundir ampliamente y de modo comprensible los procesos y resultados de la actividad científica para facilitar el ejercicio ciudadano de reflexión crítica sobre la misma (accesibilidad social del conocimiento) y el alcance social que tiene para el desarrollo de la sociedad.

Por último, la participación social hace referencia a la gestión socialmente responsable de la participación de la universidad en la comunidad. El objetivo apunta

a la realización de proyectos con otros actores de tal modo que se constituyan vínculos (capital social) para el aprendizaje mutuo y el desarrollo social. La participación de la universidad en su entorno no se limita a la capacitación de públicos desfavorecidos, sino que promueve la constitución de comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo. Es decir, se trata de la reunión de diversos actores universitarios y de la sociedad para trabajar en equipo alrededor de un proyecto social consensuado, de tal modo que la acción colectiva asegure un aprendizaje permanente entre todos, al mismo tiempo que contribuya a la solución de problemas sociales concretos.

Estos cuatro ámbitos de Responsabilidad Social Universitaria se retroalimentan permanentemente para la creación de una dinámica de mejora continua, para la responsabilidad social de la UADY conjugando una mayor permeabilidad de la institución con una mayor pertinencia social de sus procesos organizacionales y académicos (UADY, 2010).

Dicho programa propone transformar a la Universidad y su entorno social en diversos escenarios para aprender, enseñar, investigar e innovar. Por un lado, una institución responsable representa un excelente laboratorio interno para desarrollar investigaciones socialmente responsables, al mismo tiempo que es coherente con la Misión y Visión institucional para la formación ética del estudiantado. Por el otro, los diversos programas sociales en comunidad constituyen el lugar ideal para la formación profesional y ciudadana y darle a la enseñanza la significación de servicio solidario que le falta en las aulas. Asimismo, dichos programas sociales permiten

vincular estrechamente las demandas sociales de innovación para el desarrollo con la generación y gestión del conocimiento especializado en forma socialmente pertinente.

Para poner en marcha la RSU, en los planes y programas, el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en la evaluación, la UADY contempla las siguientes acciones (UADY, 2015):

I. En los planes y programas de estudio. En la UADY se está trabajando en la incorporación de la asignatura institucional Responsabilidad Social Universitaria (RSU) para los niveles de licenciatura y bachillerato. La Responsabilidad Social Universitaria constituye una política institucional en relación con las misión y visión declaradas por la UADY, puesto que éstas se enfocan en el compromiso institucional universitario con la sociedad, la formación integral profesional y humanística de los estudiantes, la promoción de la ética y la calidad en los procesos institucionales, la búsqueda de un conocimiento socialmente pertinente en vista a la solución de los problemas sociales más urgentes, la participación social responsable de la universidad en el desarrollo local y nacional (Vallaey, De la Cruz, Sasía, 2009).

Asimismo, la UADY (2012) asume el compromiso de formar estudiantes tomando en cuenta, según se declara en el PDI 2010-2020, los impactos que tiene la Responsabilidad Social Universitaria, agrupados en cuatro categorías: a) organizacionales, b) educativos, c) cognitivos y d) sociales.

a) Los impactos organizacionales. La universidad impacta en la vida de su personal y sus estudiantes, y la forma en que organiza su quehacer cotidiano tiene

impactos ambientales. La universidad socialmente responsable se pregunta por su huella social y ambiental. Del mismo modo, se cuestiona y capacita sobre buenas prácticas laborales y ambientales, e implementa sistemas de gestión éticos y transparentes.

b) Los impactos educativos. La universidad socialmente responsable se pregunta por el tipo de profesionales, ciudadanos y personas que forma y sobre la adecuada organización de la enseñanza para garantizar una formación socialmente responsable de sus egresados. Para esto deben cuidarse aspectos como la formación ciudadana y profesional, el aprendizaje socialmente pertinente y solidario, así como las mallas curriculares socialmente consensuadas.

c) Los impactos cognitivos. La universidad socialmente responsable se pregunta por el tipo de conocimientos que produce, por su pertinencia social y por quienes reciben sus productos y servicios. Por tanto, debe promover la inter y transdisciplinariedad, fomentar la pertinencia social de la investigación que realiza y promover la responsabilidad social de la ciencia.

d) Los impactos sociales. La universidad socialmente responsable se pregunta cómo puede acompañar el desarrollo de la sociedad y ayudar a resolver sus problemas fundamentales. Para esto, tiene el compromiso de establecer redes de capital social, desarrollar proyectos de desarrollo socialmente sostenible y crear comunidades incluyentes de aprendizaje.

Aunado a lo anterior, es necesario integrar en cada una de las asignaturas actividades que permitan crear conciencia y promuevan la responsabilidad social.

Otro punto importante es propiciar la creación de proyectos innovadores por los estudiantes que den respuesta a problemáticas locales, regionales, nacionales e internacionales.

También se propone realizar revisiones periódicas de las mallas curriculares para verificar que incluya criterios de responsabilidad social. Por último, es preciso promover intercambio de experiencias entre docentes, en donde se aborden temas relacionados con los planes de estudio y la responsabilidad social.

II. En el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez, la UADY (2015), propone estrategias específicas para implementar la responsabilidad social en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre éstas se encuentran:

1. Fomentar la cultura emprendedora socialmente responsable en el estudiante. Ésta puede entenderse como la búsqueda y detección de oportunidades, la fijación de metas, la organización y gestión de recursos y el logro de resultados, todo ello con el fin de que se genere un semillero de ideas basadas en la responsabilidad social. Por ello, la UADY debe fomentar el desarrollo de la iniciativa personal, la creatividad, el autoempleo y la inserción del egresado en la ejecución de proyectos de impacto social, el desarrollo comunitario y la creación de empresas.

2. Favorecer prácticas educativas para el desarrollo sostenible y ambiente local y mundial. Para esto, es necesario apoyar a las áreas académicas en la definición de sus impactos sociales (posibles riesgos de efectos colaterales negativos de la formación e investigación) y promover el vínculo de los procesos de enseñanza-aprendizaje con proyectos sociales en conjunto con actores externos.

3. Promover el desarrollo de competencias orientadas a mejorar y satisfacer necesidades de la vida profesional, laboral y ciudadana. Esto a través de las competencias genéricas establecidas en el Modelo Educativo para la Formación Integral (UADY, 2012; pág. 58 y 59).

4. Favorecer el desarrollo de un sentido crítico y sensibilidad social en las actividades de aprendizaje, esto por medio de inclusión de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo, así como la articulación entre la formación profesional y el servicio social orientado al bien de la comunidad.

5. Promover el aprendizaje basado en proyectos sociales. Para ello, es necesario contemplar el proceso de estrategia de enseñanza y aprendizaje vinculado a proyectos sociales externos a cada facultad para mejorar la pertinencia social de la enseñanza.

Además, es necesario promover la inter y transdisciplinariedad en el desarrollo de estos proyectos, así como la difusión y transferencia de conocimientos socialmente útiles hacia públicos desfavorecidos. Esto a su vez, fomentará el trabajo colaborativo entre estudiantes, profesores y actores externos de la sociedad.

III. En el proceso de evaluación. Este hace referencia a niveles medios como los procesos de acreditación y certificación institucionales, como a procesos más internos de las instituciones, donde se debe revisar la pertinencia del trabajo realizado por la administración, así como la calidad de los productos académicos.

1. Propiciar el cumplimiento de los indicadores de calidad establecidos por instancias nacionales e internacionales para alcanzar certificaciones ambientales.

2. Promover la evaluación de los servicios y de la función directiva en forma transparente. Esto implica la transparencia en la gestión económica y tomar decisiones democráticas en todas las instancias de gobierno.

3. Propiciar la evaluación del impacto de los proyectos sociales. Esto requiere la existencia de un sistema de monitoreo y evaluación para apoyar a los proyectos sociales realizados de manera conjunta por los estudiantes, profesores y la comunidad. Además, se sugiere la participación de la comunidad en el proceso de evaluación.

4. Apoyar en la identificación de las áreas de mejora y la implementación de la asignatura de Responsabilidad Social Universitaria, en coordinación con los diversos actores implicados. Esto por medio de reportes de responsabilidad social, la evaluación de los profesores de la asignatura, para difundirlos a las partes interesadas y fomentar el mejoramiento continuo de la asignatura en sí y de la institución.

Sin embargo, no hay que perder de vista que las intervenciones deben ser graduales, ya que adherirse a este tipo de iniciativas implica un compromiso no sólo intelectual, sino ético y político, estrechamente vinculado a conceptos de desarrollo y a valores de vida. Ya que, tal como los antecedentes expuestos lo ponen de manifiesto, no se trata de incorporar mecánicamente en la universidad el concepto de responsabilidad social desarrollado en el ámbito empresarial o de sumarse a una corriente moda, sino de reinterpretarlo desde la especificidad de la labor educativa e

---

integrarlo a la rica tradición de las instituciones educativas, ampliando y profundizando la identidad de las mismas en la perspectiva del servicio a la sociedad.

### Capítulo III

#### Service Learning

A lo largo del tiempo, la educación ha pasado por diferentes etapas en las cuales se han generado cambios que han influido en el desarrollo o estancamiento o retroceso de la sociedad. Sin embargo, la mayoría de los esfuerzos puestos en las modificaciones que se han hecho a los modelos educativos siempre estuvieron enfocados hacia el mejoramiento de la sociedad e incluso, en su momento, resaltaban como la opción más viable para implementar en sus contextos.

Algunos modelos educativos han sido categorizados como tradicionales y algunos otros como modelos más innovadores. Los modelos tradicionales proponen metodologías en las que se enfatiza una enseñanza más unidireccional, en la cual el profesor es el experto y los estudiantes son los recipientes de la información proporcionada por el maestro. Otros modelos educativos con enfoques más innovadores son aquellos en los que sus metodologías se enfocan en el uso de recursos y técnicas más allá de lo convencional o que se fundamentan en enfoques más centrados en el aprendizaje del alumno como lo es el constructivismo.

Un modelo educativo con un enfoque innovador o diferente es el propuesto con el nombre de aprendizaje orientado al servicio o *Service-Learning* (SL por sus siglas en inglés). Este fue desarrollado en Estados Unidos de América durante la década de los 20's y fue a partir de su creación que se gestaron diversos cambios en los modelos educativos de ese país.

A continuación, se presenta la revisión de la literatura sobre *Service-Learning* (SL), el cual es el concepto nuclear relacionado al concepto de responsabilidad social (RS).

### **3.1. Service Learning como una propuesta visionaria en educación.**

Por más de un cuarto de siglo, investigadores de la educación y profesionales, se han esforzado por proporcionar y conceptualizar SL de una forma más clara y precisa (Furco, 2011). La falta de un acuerdo sobre el significado real del concepto es una de las primeras dificultades que se encontraron para convertirlo en una línea de investigación, ya que esta situación es un problema habitual al tratar de enfrentar la variedad de interpretaciones y definiciones relacionadas con este término (Dahlsrud, 2008).

A continuación, se hace referencia a las diversas aproximaciones de lo que se entiende por este concepto, ya que algunos investigadores lo ven como un nuevo término que revela un enfoque educativo con mucha riqueza e innovador que se aproxima pedagógicamente a una mejor o más efectiva forma de enseñar, pero otros piensan que es un término más de los ya establecidos programas educativos basados en la experiencia (Furco, 2011).

El concepto de service learning ha evolucionado, en parte, de los supuestos básicos del filósofo de la educación y teórico John Dewey (1916, 1939 citado por Waldner, McGorry, y Widener, 2012).

Giles y Eyler (1994) analizaron la filosofía de Dewey acerca de la experiencia, que es el concepto fundamental para sus primeras obras en la pedagogía y sus obras filosóficas posteriores en relación con su epistemología. Se centraron en los principios de la experiencia, la investigación, y la reflexión como los elementos clave de una teoría del conocimiento de service learning. Las contribuciones potenciales se relacionan en la forma en que se lleva a cabo el aprendizaje, su significado y la relación de ese concepto con la acción.

De acuerdo a estos autores, para Dewey había dos aspectos de la calidad de la experiencia: el agrado y el efecto de éste en posteriores experiencias. Si una experiencia tenía solo uno de éstos dos elementos, la experiencia no era considerada como educativa. Por lo que el núcleo de la filosofía de la experiencia educativa se fundamenta en los principios de continuidad y de interacción (Giles y Eyler, 1994).

Para Dewey las implicaciones de estos dos principios versan en que el conocimiento pueda ser recordado, y que su aplicación tuvo que ser adquirida a partir de una situación; de otro modo, el conocimiento se segrega de la experiencia y es olvidado o no está disponible para aplicarlo a nuevas experiencias. Algo importante en estas implicaciones es que tanto la adquisición como la aplicación del conocimiento dependen del contexto y la interacción, como el elemento clave en la situación (Giles y Eyler, 1994).

Otro elemento clave es la investigación, referenciada al método científico, la cual involucra la problematización de la experiencia o la creación de incertidumbre

acerca de esa creencia o su conocimiento. El pensamiento reflexivo se convierte en el último elemento del SL. (Giles y Eyler, 1994).

En síntesis, Dewey (citado por Giles y Eyler, 1994) expresaba que una forma de producir aprendizaje de la experiencia era a través del uso de proyectos, postulando así cuatro valiosos criterios para la generación de éstos: 1) deben producir interés, 2) deben ser intrínsecamente valiosos, 3) deben estar basado en problemas que generen la curiosidad y demanden la necesidad de información, y 4) deben cubrir un considerable espacio de tiempo y promover el desarrollo por un largo periodo.

Otro autor considera que también ha contribuido a las raíces teóricas de SL, fue Edgar Dale (1964), quien durante su trabajo en el Laboratorio Nacional de Aprendizaje (USA), desarrolló una pirámide denominada *la pirámide de la formación*, en la cual se ejemplifica de manera precisa aquellas actividades que permiten un mayor avance en la retención del aprendizaje de una asignatura, es lo que permite que se dé el aprendizaje activo. Este autor argumenta que el aprendizaje activo es más posible alcanzarse cuando se desarrolla a través de una aplicación a la realidad del individuo y de su contexto.

Este sentido, se encuentra la pirámide dividida en tres segmentos en los cuales se muestra esta serie de actividades. Por ejemplo, en el primer segmento de la pirámide, la cual forma la cúspide, se encuentran las actividades de lectura y comprensión, a lo cual se le asigna sólo un 5 % de retención de aprendizaje. En el segundo segmento, conformado por un cuarto de la mitad de la pirámide, se muestra actividades como la demostración y audiovisuales, que permiten entre un 20 % y un

---

30 % de avance en la retención del aprendizaje. Por último, en la base de la pirámide, se encuentran actividades como la discusión de grupos, aplicar en la práctica el aprendizaje, y enseñar a otros o el uso inmediato de ese aprendizaje, a las cuales se les asigna desde un 50 hasta un 90 % de avance en la retención del aprendizaje (Dale, 1964).

En este sentido, la pirámide demuestra una fuerte relación entre las distintas actividades que pueden ser fomentadas por los profesores con el grado de retención que tienen los estudiantes para el aprendizaje de una asignatura (1964). Cabe destacar que en énfasis se presenta en las actividades que permiten a los estudiantes poner en práctica lo aprendido.

De la misma forma, otro autor que ha contribuido a la base teórica que fundamente el service learning es David Kolb (1984) se ha enfocado desde hace más de 30 años en el desarrollo de las bases de la educación basada en la experiencia. Este autor ha concebido que para el logro de un aprendizaje exitoso se requiere atravesar por cuatro experiencias, las cuales conforman las cuatro fases del nombrado *círculo de aprendizaje experiencial*. Este círculo de aprendizaje experiencial se encuentra integrado por una doble dirección dialéctica tanto para la obtención de información –experiencia concreta y la conceptualización abstracta-, como para la transformación de la experiencia –la observación reflexiva y la experimentación activa.

Kolb (1984) define el aprendizaje como el proceso por el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. Es decir,

---

explicaba que el conocimiento es el resultado de la combinación de los procesos de adquisición de la información y la transformación de la experiencia, la cual evoca a la forma de interpretación de la información para que los individuos tomen acciones fundamentadas.

Al respecto, Cone y Harris (1996) explican que la Teoría del Aprendizaje basado en la Experiencia impulsado por David Kolb expone la necesidad de los aprendices de experimentar las cuatro fases del círculo de aprendizaje experiencial, para lograr un aprendizaje exitoso; en algunas ocasiones se requiere de subsecuentes ocasiones de experimentación de este círculo virtuoso.

En primera instancia se trata de que los estudiantes y participantes se involucren en el ciclo de tal manera que el trabajo en la comunidad o lugares establecidos para el trabajo sean la base para la reflexión oral y escrita (Cone y Harris, 1996). Bajo la dirección de un instructor el trabajo reflexivo es usado para lograr conceptos abstractos, así como son generar las hipótesis o cuestionamientos que permitan regresar al círculo como experiencias concretas.

Otros autores fundamentales en el estudio del desarrollo de SL, son Robert Sigmon y William Ramsey (citados en Stelljes, 2008). Estos autores son educadores que colaboraron en el Programa de Prácticas del Desarrollo de Recursos Humanos en Atlanta durante 1967. Fue a partir de aquí que estos autores acuñaron el término *Service-Learning* para identificar la esencia de este programa; para estos autores contenía una consideración de valor.

Service learning (SL) implica un vínculo entre el auténtico servicio de la comunidad, el aprendizaje académico intencional y la reflexión. El SL, definido por Sigmon y Ramsey tiene un componente de valor añadido debido a que el aprendizaje tiene lugar en el contexto de la experiencia, la cual hace una contribución constructiva y positiva a la comunidad. Robert Sigmon (citado en Furco, 2011) concibió que SL es una educación basada en la experiencia enfatizando lo que él llamó aprendizaje recíproco. Este autor indica que el aprendizaje fluye a través de las actividades de servicio de una forma bidireccional, desde el que las proporciona hasta el que las recibe.

Por su parte, Daynes y Longo (2004) remarcan que para entender la historia de este concepto es indispensable señalar a Jane Adams como una de las principales influyentes en el desarrollo del servicio a la comunidad en la cultura americana. Ellos resaltan la importancia de tres elementos en la visión filosófica de Adams acerca de SL, a) es una práctica más que una teoría, b) es originado en la comunidad, más que en la universidad, así como las instituciones como principales fuentes de apoyo, y c) es como un posible mecanismo de expansión del rol de la mujer en la vida pública.

Adams vivió en una época en la que la mujer vivía una dualidad incongruente acerca de las expectativas de su participación en la vida pública y privada. La diferencia fue más marcada en la educación y el acceso a ésta, y aun cuando las mujeres tuvieran acceso a la educación, era limitado el tipo trabajo que las mujeres educadas pudieron hacer en una nación que no se encontraba preparada para la

inserción de las mujeres a la vida pública. Esto condujo a Adams a fundar el *centro social*, un lugar concebido como un espacio comunitario, pero también como un centro político, siendo este el lugar donde se originó el proceso mediante el cual Adams llevaría al cabo su trabajo. Fue a través de una práctica reflexiva que Addams y sus colegas desarrollaron los programas e ideas que forman el núcleo de la práctica de SL (Schon, 1983).

Daynes y Longo (2004) recalcan que la reputación del centro social como un centro de asistencia llevó a muchos a pasar por alto su papel como institución educativa, ya que parte de su función consistía en ofrecer clases. Sin embargo, una parte igualmente importante consistía en actuar como una institución mediadora o conectora con la comunidad. Un *centro social* que estaba conectado con la comunidad, las escuelas, colegios y universidades. Este trabajo de Adams es descrito como la inclusión de hombres y mujeres, que de otro modo podrían quedar fuera, del círculo del conocimiento y una vida más plena.

Es por ello, que Daynes y Longo (2004) opinan que el *centro social* creado por Adams es un camino para que los servidores obtengan experiencias de colaborar con personas diferentes a ellos mismos; considerándose este cúmulo de experiencias e historias que emanaron de los centros sociales, como la base social de la democracia.

Más adelante, en 1990 Stanton definió el service learning como una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores –servicio a los demás– que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo

entre los estudiantes y las personas a las que ellos sirven, y entre los programas de educación y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan.

Por su parte, la Organización para el Servicio Nacional (1990), definió SL como un método en el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la participación activa en las experiencias de servicio, las cuáles son cuidadosamente organizadas, cumplen las necesidades de la comunidad, son integradas dentro del currículo escolar de los estudiantes o proporcionan un tiempo estructurado para la reflexión, y realzan lo que es enseñado en la escuela mediante un aprendizaje más significativo y relacionado con el contexto de la comunidad (Furco, 2011).

La Sociedad Nacional de la Educación basada en la Experiencia (1994) define service learning como aquella práctica de servicio cuidadosamente monitoreada en la cual los alumnos tienen intencionalmente objetivos de aprendizaje, logrando reflejar activamente lo aprendido a través de sus experiencias (Furco, 2011).

Jacoby (1996) define SL más como una técnica de enseñanza-aprendizaje que integra el trabajo comunitario con la enseñanza y la reflexión para fortalecer las experiencias de aprendizaje, además de enseñar la responsabilidad social y fortalecer a las comunidades. Esta autora indica que SL puede realzar en los estudiantes las habilidades del pensamiento crítico y el entendimiento de las raíces y causas de los problemas sociales a través de la interacción entre diversos aspectos como lo son el servicio a la comunidad, el conocimiento académico y la reflexión.

Por su parte, Bringle y Hatcher (1996) definen SL como la adquisición de créditos por medio de la experiencia en donde la ganancia para los estudiantes reside en una apreciación más amplia de las disciplinas y un mayor sentido de responsabilidad cívica, más allá de la comprensión del contenido del curso.

Más adelante, en 1999 Eyler y Gilers, definen el SL como una forma de educación basada en la experiencia, en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión gracias al cual los estudiantes trabajan con otros compañeros; en un proceso de aplicación de lo que han aprendido a los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destrezas, es decir, desarrollan de manera interconectada las múltiples dimensiones humanas y cultivan la responsabilidad cívica y social.

Del mismo modo, Puig y Palos (2006) lo conciben como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Como se observa, han permanecido elementos constantes en la definición de SL como son el aprendizaje basado en la experiencia y la atención a problemas de la comunidad.

En América Latina, el Ministerio de Educación Chileno (2007), traduce el concepto de SL en proyectos pedagógicos de servicio comunitario, integrados en el currículum, en los que los estudiantes aplican, verifican y profundizan los aprendizajes aportando a la solución de un problema comunitario, permitiendo a los

estudiantes descubrir, aplicar y profundizar los conceptos disciplinarios en su vínculo con situaciones reales y la resolución de problemas concretos.

Asimismo, Puig et al. (2009,) dividen la definición del término en cuatro bloques temáticos que pueden ayudar a comprender con más precisión:

- a) Su esencia: pretende señalar sus elementos más básicos e imprescindibles. Dar respuesta a necesidades reales de la sociedad, llevar a cabo un servicio de utilidad y obtener aprendizajes vinculados al currículo.
- b) Su pedagogía: pretende basarse en la experiencia real vivida por el estudiantado. Impulsar la participación, organizar procesos de cooperación, tomar conciencia de lo vivido y buscar el éxito del proyecto, así como su reconocimiento y celebración.
- c) El trabajo en red con la comunidad. Colaborar con otras instituciones y entidades sociales y ofrecer al estudiantado posibilidades de servicio.
- d) Su finalidad: Impulsar la educación en valores a través de su práctica, favorecer el compromiso cívico y usar el conocimiento como una herramienta de la mejora de la calidad de vida.

Asimismo, existen modalidades para llevar al cabo SL. De acuerdo con Lake and Jones (2008) este concepto puede dividirse en cuatro diferentes clasificaciones: la primera que habla sobre servicio directo que incluye el trabajo directo con las personas, cara a cara y con interacción; la segunda clasificación es el servicio indirecto, el cual no se realiza de manera individual y abarca a toda una comunidad; la tercera es el servicio por vocación, el cual está dirigido a fomentar una mayor

conciencia en asuntos de interés público; y por último se encuentra el servicio de investigación, focalizado en la recolección y presentación de datos.

Como analiza Szutu (2009), en la mayoría de las definiciones de SL podemos encontrar en común varios conceptos como lo son el aprendizaje activo, el involucramiento más allá de las bondades que proporciona el salón de clases y la comunidad escolar, la necesidad de responder a necesidades reales encontradas dentro de la comunidad local y comprometer a los estudiantes con actividades que enfatizan el aprendizaje y el desarrollo a través del servicio hacia los otros.

### **3.2. Componentes de un proyecto con service learning.**

El SL es una actividad educativa que se proyecta más allá de la institución educativa que la impulsa. Es así porque en muchos casos el servicio se realiza fuera de la escuela, en la comunidad. Pero para que esto pueda suceder se han de implicar otras instancias de la sociedad. En primer lugar, las escuelas deben colaborar con entidades sociales que proporcionan posibilidades de servicio; y a su vez, es necesario que las entidades sociales no educativas pidan a los jóvenes su colaboración y a la vez les ofrezcan la posibilidad de realizar un servicio en beneficio de la comunidad.

Con excepción de algunas instituciones educativas, la formación ética dirigida a la construcción de la personalidad moral y a la formación ciudadana no son objetivos que de manera habitual puedan identificarse como tales en la concreción de

los planes de los profesores y en las prácticas del aprendizaje. Aun así, y dado que el mundo de los valores se aprende en la cotidianidad del aprender y del convivir, las instituciones educativas no pueden ser un espacio externo para aprender a convivir, por tanto, es un buen lugar para aprender éticamente.

Obviamente, no todas las formas de enseñar y aprender son adecuadas para apreciar determinados valores y construir matrices de valores personales orientadas a la consolidación de estilos de vida personal y comunitaria, activa y democrática. De igual forma ocurre con las propuestas de SL. No todas las prácticas que se identifican habitualmente como propuestas de este concepto son necesariamente prácticas de educación en valores y para una ciudadanía activa. Es decir, no todas las propuestas que combinan aprendizaje académico y prestación de servicio a la comunidad comportan necesariamente aprendizaje ético en los estudiantes que participan en ellas. Una propuesta de SL debe reunir necesariamente algunas condiciones para concebirse como práctica de educación en valores morales y de aprendizaje ético para una ciudadanía activa (Martínez, 2010).

Específicamente, en la universidad pueden identificarse, como mínimo, cinco ámbitos en los que es posible integrar acciones y establecer pautas u orientaciones de responsabilidad social que favorezcan la formación en valores y el aprendizaje ético: 1) el de los contenidos curriculares, 2) el de la relación entre estudiantes y profesores, 3) el de las formas de organización social de las tareas de aprendizaje, 4) el de la cultura participativa e institucional, y 5) el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico (Martínez, 2010). Estos ámbitos en la práctica se

---

interrelacionan e influyen mutuamente. Sin embargo, es importante diferenciarlos para poder formular algunas consideraciones sobre su alcance pedagógico, en especial del último de ellos, en cuanto a las posibilidades, y algunas cuestiones relacionadas con la práctica en la universidad de propuestas de SL.

Esto es, en primer lugar, se deben abordar cuestiones sociales y éticamente relevantes y/o controvertidas que permitan mejorar la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral en los estudiantes. En segundo lugar, deben ser prácticas en las que las relaciones interpersonales entre estudiantes y entre éstos y la población y los profesionales con los que se relacionen se fundamenten en el reconocimiento, el respeto mutuo y la simetría.

En tercer lugar, conviene que sean prácticas que se organicen con base en tareas de carácter colaborativo y que a la vez permitan momentos de reflexión individual sobre la práctica. En cuarto lugar, las prácticas SL deben permitir un análisis de los valores y contravalores presentes en el contexto institucional en el que se desarrollen y promover un aprendizaje práctico para la vida en comunidad y, en quinto lugar, deben ser prácticas susceptibles de evaluación transparente, con participación del propio estudiante, de sus compañeros, de miembros de la comunidad y del profesorado responsable de la materia o asignatura en la que se integra la práctica o propuesta de SL en concreto (Martínez, 2010).

Por lo anterior, Martínez (2010) recomienda que la integración de propuestas y actividades de SL en las universidades se desarrolle de forma gradual, flexible y singular en función de la cultura de cada facultad o escuela y de la capacidad del

profesorado para desarrollarlas. Es un ejemplo de innovación que debe entenderse como un proceso de pequeñas mejoras sucesivas que requieren reconocimiento institucional pero que no deben ser generalizadas de forma indiscriminada.

Al respecto, algunas organizaciones han desarrollado programas que integran este enfoque. La Agencia de Protección Ambiental de los Estados Unidos (EPA por sus siglas en inglés) plantea el concepto como un método para alentar el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo, a través de la participación activa en un servicio plenamente organizado realizado en una comunidad en el que se conocen las necesidades de una comunidad, ayudando a fomentar también la responsabilidad social (EPA, 2011). La EPA indica además que el SL está integrado y realiza el currículo académico o los componentes educativos del programa de servicio comunitario en el que están inscritos los participantes (EPA, 2011).

SL entonces, es un enfoque que puede ser adoptado o estar incluido en una escuela primaria o secundaria, una institución de educación superior o un programa de servicio a la comunidad en conjunto con la misma comunidad donde se lleve a cabo. Puede también integrarse en el currículo académico o los componentes educativos de un programa de servicio comunitario en los que los participantes se insertan al servicio (EPA, 2011).

Otro trabajo importante fue el establecimiento de principios para una buena práctica que combine el servicio y el aprendizaje (Honnet y Poulsen, 1989). De igual forma, la Asociación para el service learning en la Reforma Educativa ha contribuido con una serie de características del SL que permitan a los directores de un programa

---

determinar si éste cumple con las grandes metas del SL (1994 citado en Furco, 2011).

Establecer los objetivos del SL y trabajar para conocerlos nos permitiría avanzar para tener una definición única. Sigmon (1994, citado en Furco, 2011) propone una definición definitiva a través de una tipología donde se compara los diferentes programas que combinan servicio y aprendizaje. Esta tipología apoyada en su definición de “aprendizaje recíproco”, dice que la responsabilidad social se da cuando hay un balance entre el fin del aprendizaje y el desenlace en el servicio. En este sentido, esta tipología resulta muy importante porque distingue SL de otros programas de servicio, como el servicio social, el voluntariado o el servicio comunitario, pero sobre todo porque aporta una base clara que permite distinguir hacia dónde está más enfocado el programa de servicio, si hacia los resultados del servicio o hacia los objetivos de aprendizaje (Sigmon, 1994 citado en Furco, 2011).

Igualmente, Duffy and Bringle (1999) identifican que SL se basa en principios que:

a) establecen una relación circular entre la práctica y los principios aprendidos y viceversa.

b) quienes reciben el servicio tienen el pleno control del servicio, definiendo principalmente el servicio que requieren (autodiagnóstico).

c) quienes reciben el servicio desarrollan la habilidad de servir o ser servido a través de las acciones realizadas.

d) quienes ofrecen el servicio también son aprendices y tienen el control sobre lo que aprenderán.

Estos autores hacen mención de principios que fueron desarrollados posteriormente en SL como que el aprendizaje es más activo que pasivo, el reconocimiento de los propios estilos de aprendizaje es reconocido, la comunicación entre los estudiantes y sus facultades se incrementa y desarrolla positivamente y la retroalimentación se lleve a cabo de forma constante en la experiencia ya que es indispensable para el aprendizaje (Duffy and Bringle, 1999).

Sin embargo, no será fácil vincular la escuela con las entidades sociales si no contribuye a ello alguna instancia probablemente próxima a la administración educativa local que favorezca la relación. No por casualidad se afirma que el SL contribuye a realizar el ideal de las ciudades educadoras, donde todo tiene alguna función formadora y donde la proximidad permite detectar las preocupaciones del territorio y así construir el sentido de pertenencia y de compromiso con la realidad. Todo ello hará tangible aquello de que la educación en valores y para la ciudadanía debe movilizar a toda la comunidad, debe hacerse entre todos.

Según Martínez-Odría (2007) hay una serie de componentes que se consideran configuradores del SL y que lo distinguen de otros conceptos afines, pero no sinónimos, como son el voluntariado o las experiencias de aprendizaje basado en la comunidad, entre otros. Se trata de los siguientes:

a) Protagonismo de la voz del alumno. Es considerado un aspecto clave de estos programas. El profesor acompaña y cumple una función de guía del proceso de

aprendizaje de los alumnos, pero no es él quien determina o establece las actuaciones a seguir. Más bien anima, alienta y apoya las iniciativas que surgen de los alumnos, que son quienes plantean sus propuestas de planificación e implementación del proyecto (Anderson, 2003). Hay incluso quien sostiene que es este protagonismo de los alumnos uno de los puntos que más beneficiosos para el desarrollo personal, social y académico de todos los implicados en los proyectos.

b) Atención a una necesidad real que surge desde la comunidad. Si consideramos que nos movemos en el contexto de una sociedad democrática, la participación en la comunidad no es sólo una opción sino un derecho y un deber de los ciudadanos.

Por tanto, es obligación de las escuelas formar a futuros ciudadanos con habilidades, conocimientos y actitudes ajustadas a participar en las necesidades de su comunidad y a ser capaces de escuchar las necesidades que los propios miembros de la comunidad detectan y quieren solucionar. Los alumnos han de detectar las necesidades reales que afectan a la comunidad a la que pertenecen y diseñar respuestas adecuadas a ella. La participación de los alumnos en proyectos de SL los capacita como ciudadanos activos y les ofrece herramientas válidas y accesibles para aprender a manejarse en el contexto de su comunidad.

c) Conexión con los objetivos curriculares de aprendizaje. La búsqueda intencional de conexiones entre currículo y actividades de servicio voluntario a la comunidad constituye uno de los elementos centrales en la configuración de un proyecto de SL. A diferencia de lo que ocurre en los proyectos de voluntariado

donde lo prioritario es el servicio que se presta, los proyectos de SL otorgan igual relevancia a la actividad de servicio y a los objetivos curriculares pretendidos con dicha actividad. De este modo, se favorece el aprendizaje significativo y la implicación activa de los alumnos en el diseño, configuración y ejecución de los proyectos de SL y se contribuye al incremento de los niveles de motivación.

En definitiva, se va generalizando entre alumnos y profesores la convicción de que las actividades de servicio realizadas guardan estrecha relación con los aprendizajes del aula (Bowers, 2001) y que ese aprendizaje resulta de utilidad y gran valor para la comunidad a la que pertenece.

d) Ejecución de un proyecto de servicio. El diagnóstico de las necesidades del entorno y la preparación del proyecto para darles respuesta resultaría una actividad interesante de sensibilización social y concienciación para los alumnos si se limitara al análisis de la realidad social, pero perdería su potencial educativo y transformador si no se culminara en la puesta en práctica de dicho proyecto y en la atención directa a una necesidad detectada. La ejecución de un proyecto de SL exige la compenetración y coordinación de diferentes fases y actividades, como son la identificación de las necesidades, el diseño de un proyecto que les dé respuesta, la planificación de las fases que componen el proyecto, la implementación o la evaluación y celebración del proyecto.

e) Reflexión. Se trata del empleo de habilidades de pensamiento crítico para la preparación del proyecto, a lo largo de la realización del mismo y para aprender de éste. Los beneficios derivados de las actividades de reflexión Bowers (2001) son

tanto académicos (habilidades de pensamiento complejo y solución de problemas, conexiones con contenidos diversos), como de desarrollo personal (clarificación de valores, conocimiento personal) y curricular (mejora del proyecto y mejora de las actividades de servicio). Las actividades de reflexión crítica constituyen un elemento esencial del SL al permitir que los alumnos interioricen las actuaciones que han llevado a cabo, descubran sus conexiones con los aprendizajes del aula y favorezcan el constante diálogo entre práctica y aprendizaje curricular.

Tabla 2.

*Componentes de un proyecto de SL según Martínez-Odría (2007, p. 631)*

Protagonismo del alumno	Los alumnos detectan necesidades y diseñan, ejecutan y evalúan los proyectos de servicio.
Atención a una necesidad real	La detección de una necesidad real es lo que determina el enfoque del proyecto y el éxito de sus resultados.
Conexión con objetivos curriculares	El diseño, ejecución y evaluación del proyecto se lleva a cabo atendiendo los objetivos de cada área curricular implícita en su desarrollo.
Ejecución del proyecto servicio	El diseño del proyecto debe culminar en su ejecución, para dar así respuesta a la necesidad comunitaria detectada.
Reflexión	Elemento que favorece la evaluación continuada de las diversas fases y garantiza la interiorización de los objetivos de aprendizaje curricular.

Entre las propuestas para implementar el SL en diversos niveles educativos se encuentran las de Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011, p. 53):

Tabla 3.

*Propuestas de Puig et. al. (2011) para implementar el SL.*

Temas	Propuestas
Ecoauditoría	Los alumnos de 5º y 6º de Primaria de una escuela analizan el entorno medioambiental próximo y se comprometen durante un año con acciones de sensibilización y reducción de los daños ambientales en la escuela y la familia. En el proyecto, se aprenden habilidades de análisis medioambiental y de comunicación y difusión.
Ayuda cívica	Un grupo de jóvenes de Secundaria se compromete durante un semestre a realizar tareas de voluntariado en uno de los ámbitos: atención geriátrica, apoyo a la alfabetización de jóvenes inmigrantes y servicio a la comunidad escolar. Durante el curso, se aprenden habilidades específicas para mejorar la intervención en cada ámbito.
Dinamización cultural	Un grupo de jóvenes de una fundación de tiempo libre diseña y ejecuta propuestas de ocio nocturno alternativo para jóvenes de su ciudad. Para ello, colabora con el departamento de cultura de la ciudad; este organismo los entrena en diferentes actividades de gestión y dinamización de acciones culturales.

---

Continuació de la Tabla 3.

*Propuestas de Puig et. al. (2011) para implementar el SL.*

---

Temas	Propuestas
Apoyo legal	Un grupo de jóvenes estudiantes de Derecho se compromete a ofrecer apoyo a abogados en ejercicio que llevan diferentes casos de turno de oficio. Además de conocimientos técnicos del ejercicio de la abogacía, los jóvenes se preparan en competencias de comunicación, asesoramiento y acompañamiento personal.
Agentes comunitarias	Un grupo de madres de alumnos inmigrantes colaboran con la escuela en el apoyo y asesoramiento a otras familias inmigrantes recién llegadas. El centro educativo trabaja con el ayuntamiento para la información sobre las instituciones municipales, los servicios sociales y sanitarios y los derechos básicos de los ciudadanos inmigrantes.

---

En resumen, el SL permite que los estudiantes aprendan haciendo, conectando la teoría con la práctica. Es un método de aprendizaje a través de la participación activa en experiencias organizadas que satisfagan las necesidades de la comunidad (Perkins, 1994).

Por tanto, en un modelo formativo y de aprendizaje propio de la sociedad de la información, orientado al logro de competencias que requiere combinar la adquisición de recursos cognitivos y la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales y puede encontrar en las situaciones de service learning una buena combinación.

En relación con el enfoque de competencias, llevarlo a cabo consiste en orientar los procesos de aprendizaje y expresarlos como posibilidades de movilizar recursos cognitivos para abordar situaciones reales y resolverlas satisfactoriamente. Las situaciones de aprendizaje que los estudiantes viven en contextos como la base fundamental de la puesta en marcha de esas competencias. Por lo que el SL da a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos y destrezas que se enseñan en el aula para proyectos en beneficio de la comunidad (Martínez, 2010)

Sin embargo, el SL no debe confundirse con otras actividades como el voluntariado, prácticas de campo de la educación, la rotación clínica, y servicios a la comunidad. A pesar de que estas actividades pueden ofrecer tanto el servicio, como el aprendizaje, estos elementos no son equilibrados y cualquiera puede ser un subproducto de la intención original de la actividad (Lautar y Miller, 2007).

Por tanto, para que se produzca el service learning se deben cumplir tres condiciones: 1) debe ser parte del contenido del curso académico dentro de una disciplina o campo de estudio; 2) deben plantearse como actividades que responde a una necesidad social y responsabilidades cívicas; y 3) debe integrar un componente

de reflexión por medio de diarios personales, discusiones en sesiones presenciales o discusiones en línea, estudios de caso, o ensayos (Lautar y Miller, 2007).

Por su parte, Eyler y Giles (1999) integran el pensamiento crítico en su definición de service learning, y hacen la distinción entre el aprendizaje servicio con o sin guión. Estos autores afirman que en su práctica el SL debe incluir un equilibrio entre el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico y que el guión en la frase simboliza el papel central de la reflexión en el proceso de aprendizaje mediante la experiencia de la comunidad.

Por último, Opazo, Araburazabala y García-Peinado (2014) mencionan que existen variaciones en la metodología de SL, de acuerdo con los patrones culturales específicos y las dinámicas institucionalizadas de cada esfera de la sociedad, que puede causar que el diseño del material de la metodología pueda ser diverso en sus diferentes niveles de desarrollo además del grupo o institución en la que se implementa.

### **3.3. Beneficios del Service Learning.**

El SL puede producir beneficios para los estudiantes, los integrantes de la comunidad, los miembros de la facultad que participan, y la propia universidad. Algunos estudiosos han identificado impactos positivos en aprendizaje académico (Astin y Sax, 1998); la capacidad de aplicar los conocimientos en los entornos

prácticos (Kendrick, 1996); y la mejora de análisis crítico y otras habilidades académicas (Eyler y Giles, 1999).

Según García y Cotrina (2012), el SL concreta la ayuda mutua en una triple dirección; primero, como cooperación con los compañeros y las compañeras de clase para realizar conjuntamente las tareas de servicio a la comunidad; segundo, como solidaridad con las personas o grupos a quienes se ofrece colaboración para mitigar alguna necesidad; tercero y como responsabilidad cívica en la medida en que las tareas de servicio son también una contribución al bien común, a la participación ciudadana y a la creación de una cultura democrática. La cooperación enseña a trabajar en grupo, el ejercicio de la solidaridad es una escuela de altruismo y una fuente de capital social y, finalmente, la responsabilidad cívica es la mejor experiencia para una buena educación para la ciudadanía.

El SL repercute también en beneficio de la persona que se implica en las tareas de ayuda: no se trata sólo de ayudar a los demás, sino de ayudarse a sí mismo. Cada día resulta más evidente que usar la competición como único mecanismo social produce malestar y que, por el contrario, implantar formas de altruismo provoca múltiples beneficios: emociones positivas, autoestima, sentimiento de utilidad, orgullo por la tarea realizada, sentido y proyecto vital; es decir, el SL es una actividad de ayuda a los demás y un ejercicio de autoayuda muy potente (Puig, 2009).

En este sentido, el SL es una propuesta pedagógica que puede despertar el interés, el sentido crítico y la voluntad de participar en causas de muy distinta

---

naturaleza. En la medida en que se trata de una metodología versátil que se aplica a situaciones y necesidades variadas, resulta útil para crear conciencia respecto de temas tan dispares como, por ejemplo, la defensa del medio ambiente, la acogida a los inmigrantes, la recuperación del patrimonio, la colaboración con alumnos en riesgo de exclusión, los proyectos de desarrollo y cooperación, el intercambio generacional, la participación ciudadana, la educación para la salud o la defensa de los derechos humanos. El SL es un buen instrumento para tomar conciencia crítica de la realidad (Puig, 2009).

Además, el SL es una metodología educativa idónea para la adquisición de valores. La manera de aprender de verdad un valor es practicándolo de modo reiterado, reflexionando sobre lo que se ha llevado a cabo y experimentando sentimientos de satisfacción por el conjunto del proceso. Los valores no se aprenden escuchando explicaciones, sino ejerciéndolos a través de la acción personal pensada y sentida. En cada experiencia de SL se plasman unos valores comunes a todas ellas y cristalizan también valores específicos del ámbito particular en el que se desarrolla la actividad. Todas las experiencias implican valores conectados con el altruismo y la solidaridad, pero además algunas desarrollan valores como la paciencia, el cuidado de los demás, el esfuerzo y otros muchos. Por tanto, no es exagerado afirmar que las prácticas de SL son verdaderos espacios de producción y transmisión de valores (Puig, 2009).

Asimismo, el SL es una propuesta pedagógica que moviliza el conocimiento y las humanidades de un modo poco académico. Con frecuencia en la escuela los

alumnos se relacionan con el saber guiado por el afán de aprenderlo y examinarse. El SL proporciona la experiencia de ver cómo se aplica el conocimiento a la realidad para mejorar alguno de sus aspectos. Por otra parte, las humanidades han de servir para comprender mejor la realidad y, sobre todo, para movilizar la voluntad de los jóvenes y conseguir que se involucre en la transformación de la misma (Martínez, 2010).

Otro aspecto a considerar es que el SL vincula el éxito educativo con el compromiso cívico. No puede haber un buen aprendizaje de contenidos y competencias sin compromiso cívico, pero el compromiso cívico tampoco será de calidad si se desvincula del conocimiento, es decir, es un proceso recíproco. Sin dar al conocimiento una finalidad social, sin reconocer la responsabilidad con la comunidad, sin buscar en el éxito escolar algo más que el mero provecho individual, se pierde motivación para aprender (Puig, 2009).

#### **3.4. El papel del Service Learning en el desarrollo de las competencias.**

Un modelo formativo y de aprendizaje propio de la sociedad de la información debe estar orientado al logro de competencias y requiere combinar la adquisición de recursos cognitivos y la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales. Las situaciones de aprendizaje servicio son una buena combinación de ambas (Martínez, 2010).

Uno de los factores clave en el proceso de transformación que están viviendo las instituciones educativas consiste en orientar los procesos de aprendizaje y expresar los resultados de éste en términos de competencias. Hacerlo consiste en expresarlos como posibilidades de movilizar recursos cognitivos para abordar situaciones reales y resolverlas satisfactoriamente. Las situaciones de aprendizaje que los estudiantes viven en contextos como son el laboratorio, el hospital o las prácticas, según de qué programa educativo se trate, son ejemplos de situaciones que pueden contribuir al logro de competencias, pero que no conviene confundir, por el mero hecho de tratarse de aprendizajes en la práctica, con un modelo de aprendizaje centrado en competencias (Martínez, 2010).

Un modelo centrado en competencias requiere aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales, pero también, y de manera especial, informativos y conceptuales. Sin los últimos no es posible ser competente y abordar con eficacia y eficiencia situaciones reales. Probablemente no son suficientes, hace falta saber movilizarlos, pero podemos afirmar con seguridad que, al menos, son necesarios. Un auténtico modelo formativo orientado al logro de competencias debe ser un modelo denso en contenidos y, a la vez, un modelo que prepare al estudiante para manejarlos ágilmente en función de su movilización para abordar situaciones reales de su vida, primero como aprendiz y estudiante, y después como titulado en el mundo profesional o en el de la investigación, el estudio y la creación artística (Martínez, 2010).

Las propuestas de SL combinan estos dos elementos: aprendizajes de contenidos, es decir, adquisición de recursos, por un lado, y entrenamiento en la disponibilidad por movilizarlos en contextos reales, por otro. Combinan estos dos aspectos con la intención de preparar al estudiante tanto en su futura dimensión profesional como ciudadana.

Asimismo, dichas propuestas generan prácticas que pueden ser buenos espacios de aprendizaje cooperativo y colaborativo, de análisis crítico y social del entorno y de implicación en proyectos compartidos de transformación. Son propuestas que pueden enmarcarse en el conjunto de iniciativas de renovación y de innovación que pueden contribuir a cambiar la cultura docente en las instituciones educativas y a orientar su actividad formativa hacia el logro de competencias, y no sólo hacia la formación en contenidos de aprendizaje conceptuales informativos, conceptuales o, en el mejor de los casos, procedimentales. Se trata de propuestas que avanzan en el sentido contrario a modelos, aún existentes en nuestras universidades, de formación enciclopédica aislada del entorno, del medio y de la comunidad que le es propia (Martínez, 2010).

Por último, se trata de propuestas que abogan por un modelo formativo rico en conocimientos y riguroso en la selección de éstos en función de su potencial estratégico en la formación de los estudiantes en responsabilidad social (Ehrlich, 2000).

Por tanto, las propuestas SL en las instituciones educativas se entienden como propuestas de trabajo cooperativo y/o colaborativo que, utilizando el lenguaje y los

conocimientos de las disciplinas o asignaturas que conforman un plan de estudios, desarrollan en el estudiante competencias orientadas a una mejor comprensión de la realidad social, económica, medioambiental, mediática, cultural y personal que afectan a los miembros de una comunidad, con voluntad de transformación social y contribuyendo a incrementar el bienestar de las personas y el nivel de inclusión social (Martínez, 2010).

En este sentido, en la literatura europea al respecto, se encuentra el listado de descriptores conocidos como descriptores de Dublín (Maguire, Mernagh y Murray, 2007-2008), en relación tanto con el título de grado como con el de posgrado, que incorpora competencias que hacen referencia a elementos sociales y éticos.

Una propuesta docente de calidad debe contribuir a formar personas competentes para aprender a aprender y para aprender a emprender. Las propuestas de SL potencian tales aprendizajes. Una institución de calidad debe velar para que su propuesta docente esté centrada en el desarrollo de competencias orientadas a la formación de excelentes profesionales y para no estar aislada del entorno. Cada vez más, la formación de profesionales de calidad ha de integrar competencias para aprender a aprender con otras competencias que no pueden lograrse eficazmente al margen del contexto real propio de cada profesión ni al margen del entorno y de la comunidad (Martínez, 2010).

Para poder alcanzar estos niveles de calidad en la formación es necesario un cambio de mirada en el profesorado sobre cuáles son los objetivos de aprendizaje y un cierto modelo de institución comprometido con la comunidad y con su mejora

---

(Rhoads, 1997). Este nuevo sentido del aprendizaje supone plantearse como objetivos, junto a la formación de estudiantes de calidad, aprender a aprender, aprender a convivir en sociedades diversas y plurales, contribuir a consolidar estilos de vida democráticos, contribuir a la creación de capital social y aprender a emprender.

Esto último, es necesario situarlo como un objetivo a lograr en la práctica no solamente educativa, sino también en la práctica social y comunitaria. Supone apostar por un modelo formativo que integra maneras diferentes de construir el conocimiento y de actuar. Las propuestas de SL pueden aportar nuevas reflexiones, sensibilidades y conocimientos que hagan posibles espacios de trabajo y de estudios cooperativos que generen nuevas relaciones y compromisos personales, cívicos, éticos, sociales o meramente organizativos en el alumno que contribuyan al logro de los objetivos antes propuestos (Martínez, 2010).

Puig (2009) presenta el SL como una metodología pedagógica de alto poder formativo que combina en una sola actividad el aprendizaje, contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. En el SL, el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes.

Por ejemplo, cuando un centro educativo pide voluntarios entre su alumnado para enseñar a utilizar el teléfono móvil a las personas mayores, les explica qué actitudes deben tener con sus futuros alumnos y luego realizan las sesiones de formación sobre el uso del móvil, resaltando que se está ofreciendo a los mayores una ayuda que necesitan y a los jóvenes una experiencia relevante. Cuando un banco de alimentos monta un sistema de colaboración con las instituciones educativas para proporcionar formación sobre temas relacionados con la alimentación y la pobreza en el cuarto mundo y, además, pide colaboración a los jóvenes para dinamizar una campaña de recolección de alimentos en el barrio o para realizar una jornada de trabajo distribuyendo en cajas los alimentos que llegan, esto contribuye a que los estudiantes tomen conciencia de una necesidad no siempre visible y les da la oportunidad de ejercer una acción cívica de solidaridad.

El SL va en contra de una educación que busca por encima de todo el éxito individual, que entiende la formación exclusivamente como preparación para competir en el mercado laboral, que la interpreta como un blindaje individual para resistir la lucha de todos contra todos en la que se ha convertido la perspectiva sobre la formación por competencias. Por el contrario, el SL parte de la idea de que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la competencia y con ello, la consecución natural del éxito. El SL es una pequeña contribución a un cambio cultural que debe promover con más intensidad valores como la solidaridad, la cohesión social y la igualdad (Puig, 2009).

Para alcanzar este reto educativo, es importante establecer políticas y lineamientos claros para su implementación, pero antes de ello, entender cuál es la relación del service learning (SL) con la responsabilidad social universitaria (RSU).

### **3.5. Service Learning y Responsabilidad Social Universitaria.**

Las universidades y las instituciones educativas acogen una población de estudiantes cada vez más diversa y multicultural, de edades también diversas y que acceden a los estudios superiores en diferentes momentos de su vida. La mayoría entra en la universidad al finalizar los estudios secundarios, pero una proporción cada vez más notable lo hace después de un periodo laboral, compaginando estudio y trabajo, o como una modalidad de formación continua y de aprendizaje a lo largo de la vida. Al respecto, las autoridades educativas se están haciendo conscientes de que estos cambios y por tanto, el quehacer educativo se amplía y abarca sectores cada vez más amplios de la población que tienen diferentes objetivos y expectativas. Como afirma Martínez (2010), ésta es una de las funciones sociales que, de manera natural, las universidades van asumiendo y reconociendo como propia.

Ciertamente este retorno a la sociedad mediante la prestación de servicios docentes y de formación continua dirigidos a sectores de la población permite aprovechar mejor el conocimiento de todo tipo que genera la actividad universitaria, en especial la investigación y la creación científica, técnica y artística. De forma más específica, en los planes de estudio universitarios se contempla desde hace tiempo, servicios de voluntariado que prestan los estudiantes en programas que se llevan a

cabo por lo general en la comunidad más próxima o en fundaciones especializadas en la promoción de acciones de solidaridad. De igual manera, y cada vez más frecuentemente, las universidades desarrollan proyectos de servicios e innovación relacionados con las prioridades de la ciudad y el territorio (Martínez, 2010).

En todos los discursos se menciona que las universidades están comprometidas con la sociedad y están incorporando a su quehacer institucional la responsabilidad social como una de sus principales dimensiones. Pero lo que no está suficientemente delimitado y conviene promover, son espacios, situaciones de aprendizaje y contextos de convivencia en los que los estudiantes puedan entrenarse en el ejercicio de una ciudadanía activa como estudiantes y como futuros titulados. En concreto, se requiere un modelo educativo donde además de preocuparse por la calidad, oriente su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de estudiantes que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática.

Los fundamentos pedagógicos, sociales y éticos que caracterizan el service learning y el sentido de cooperación y colaboración que cultiva en el estudiante y que promueve como servicio en la comunidad hacen de sus propuestas un buen espacio de aprendizaje de competencias para la práctica profesional y también potencialmente para la práctica de ciudadanía activa. Las propuestas de SL no deben confundirse con la prestación de servicios voluntarios. Deben tener relevancia y reconocimiento en términos académicos –deben suponer aprendizaje académico en

los estudiantes– y deben contribuir a la mejora de la calidad de vida y del nivel de inclusión social en la población (Martínez, 2010).

En esta visión, la RSU parte de examinar el currículum oculto de la universidad, para revisar los valores éticos que implícita o explícitamente se incorporan a la formación profesional; y desarrolla un movimiento de reforma integral que incluye la participación de estudiantes y docentes en iniciativas sociales, así como el desarrollo de investigaciones orientadas al desarrollo sostenible. En definitiva, un modelo que puede implicar profundos cambios en la organización de una universidad, y que tiene poco que ver con los esfuerzos de cierto marketing social que se ha difundido desde las empresas comerciales al sistema universitario (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2014).

En este modelo, la universidad se reconoce parte del conjunto de la comunidad, ni aislada, ni supeditada a las demandas externas. La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva, ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.

Este movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social tienen un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento. Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, la universidad trabaja con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica, y

por eso los proyectos de aprendizaje servicio tarde o temprano se ven obligados a superar los compartimentos estancos de los departamentos y de las disciplinas hiperespecializadas, y se abren a la interdisciplina, y a la multidisciplina (CLAYSS, 2014).

La especialización es la consecuencia de la producción de la investigación y del conocimiento dentro de la lógica de cada disciplina. La necesidad de obtener respuestas lleva a una mayor especialización, perdiendo la visión de que solamente se está respondiendo a una parte de los problemas. La producción de conocimientos también ocurre en los intersticios de las disciplinas. El desarrollo de temas complejos permite la creación de un híbrido que va generando formas estables de creación de conocimientos formados a partir del contacto con el verdadero problema (Herrero, 2002).

Un nuevo desafío para las instituciones educativas es entender que el logro de su implementación no es siempre la verdad en sí misma, sino la comprensión por parte de todos acerca la naturaleza compleja del problema y los cambios a partir de los cuales se dimensionará su solución. Un reto necesario es obtener un balance ideal entre la identidad disciplinaria y la competencia interdisciplinaria, pero sin olvidarse de que los principales actores de los cambios, es decir, los usuarios de conocimiento y los responsables de las políticas públicas y de decisión local, deben ser partícipes.

Esta metodología trata de romper con la cultura del trabajo aislado, llevándolo hacia la cultura del trabajo colectivo, incorporando a su vez la cultura del diálogo, no solo dentro de la institución sino hacia la comunidad.

Aunado a lo anterior, el tipo de reflexión pedagógica requiere que el docente piense sobre las conexiones específicas entre los objetivos de los cursos y del departamento del que forman parte, entre la misión de la Universidad y las expectativas de la comunidad y entre los objetivos esperados del curso y las expectativas de los estudiantes (Herrero, 2002).

Al entablar diálogo con la comunidad, al establecer el espacio real como espacio de aprendizaje, la comunidad científica puede reconocer lenguajes y modos de producir conocimientos diversos, puede no sólo describir e investigar sino también validar y aprender de los saberes populares. En este sentido, las instituciones educativas no sólo enseñan hacia la comunidad, sino también aprende de ella (EDUSOL, 2005). En este modelo, la educación solidaria recupera, por un lado, su misión esencial de formación integral de nuevas generaciones, integrando la excelencia académica con una responsabilidad social que deja de ser simplemente declarada en papel, sino se transforma en contenido de enseñanza y formato para la gestión institucional.

En México en instituciones públicas se han implementado programas con un enfoque SL específicamente en el nivel medio superior, entre estos se encuentran: el Bachillerato de Desarrollo Comunitario y Productivo (1995), el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP, 1996) y el Bachillerato Musical Comunitario (2012). A continuación, se describe cada uno de ellos:

El bachillerato de desarrollo comunitario y productivo nace en 1995 en el estado de Puebla como alternativa de educación media superior bivalente para

---

jóvenes de comunidades de menos de 500 habitantes. El objetivo de este programa es formar “individuos integrados que participen eficazmente en el desarrollo comunitario y tengan acceso a los cuadros técnico-productivos regionales, y con la preparación requerida para continuar estudios superiores”. El modelo pedagógico está basado en las filosofías humanista y existencialista, donde se busca que el participante se construya a sí mismo como individuo y como integrante de un grupo social inmerso en su entorno, dando un sentido a su existencia individual y social. La finalidad social del bachillerato es aportar al proceso de desarrollo con equidad y justicia social, aprovechando los recursos de las comunidades (SEPEP, 1996).

El modelo del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk1 Polivalente (BICAP), tuvo en sus inicios características culturales y educativas muy propias emanadas del desarrollo histórico, la problemática y la cosmovisión del pueblo Mixe. Sus objetivos son: a) formar personas prácticas, científicas, técnicas, creativas e inventivas, con capacidad de teorizar la vida y la realidad de su entorno inmediato para entender su existencia individual y social en el contexto nacional e internacional, b) Desarrollar en el educando habilidades y actitudes propositivas para el mejoramiento de las actividades socio productivas sustentables de la comunidad y sociedad en general, a través del núcleo familiar y c) Crear en el educando un sentido de responsabilidad y compromiso con su identidad cultural, dignificando su idioma, así como las expresiones artísticas, conocimientos y prácticas comunitarias trascendentes que fundamentan el desarrollo comunitario. El BICAP, es un modelo que pretende una formación más integral de los educandos, vinculándolos con la

problemática comunitaria y su realidad social cultural, natural y comunitaria (Pérez, 2013).

El Bachillerato Musical Comunitario se ha convertido en una oportunidad de educación para los jóvenes, hombres y mujeres, del municipio y del resto de los pueblos chinantecos y zapotecos de la Sierra Norte, además recibe alumnos de otros estados de la república como Veracruz, Guerrero y Guanajuato. Es considerado el primer bachillerato en Oaxaca y en México en su tipo, reconocido por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Ofrece la preparación académica y la materia de música, como especialidad. El centro escolar surgió de manera conjunta por un acuerdo con la asamblea general de San Bartolomé Zoogocho en el 2012 para atender las necesidades de formación académica, cultural y artística en los jóvenes de la región (Gobierno del Estado de Oaxaca, 2016).

En síntesis, las instituciones educativas se encuentran inmersas entre la subsistencia de los modelos tradicionales, y la búsqueda de alternativas ante nuevas y viejas demandas sociales. Los programas de SL pueden desarrollarse en el marco de estos modelos institucionales, pero tienden a generar espacios de articulación interinstitucional y entre instituciones educativas y sociedad.

## **Capítulo IV:**

### **Investigación y Evaluación de programas educativos con Service Learning**

#### **4.1. La evaluación de programas educativos.**

La evaluación de programas es una actividad que admite, al menos dos polos separados por un continuo de actuación: la acción reflexiva, ordinaria, de cada profesor o educador sobre su programa, entendido como plan al servicio del logro de sus metas educativas, y aquella otra llevada a cabo por expertos mediante la aplicación rigurosa de metodologías de diferente naturaleza y alcance, destinada a la evaluación de proyectos y programas de intervención social —en educación, formación, salud, ocio, empleo...— de gran amplitud, complejidad y duración (Pérez Juste, 2000).

En el campo pedagógico, caracterizado por un afán cientifista, los profesores universitarios se han involucrado poco en la creación de una auténtica cultura evaluativa sobre sus programas. Esta cultura supone la existencia de aptitud y de actitud positiva, a lo que se uniría el conocimiento, dado que la información relevante para la mejora que ofrece la evaluación daría sus mejores frutos en el compromiso con las decisiones de mejora de los planes, proyectos, procesos y resultados (Pérez Juste, 2000). Cabe señalar que esta postura es el escenario ideal de la cultura evaluativa, aunque, en México se está lejos de este escenario.

Por tanto, la evaluación de programas puede servir a dos grandes objetivos: la mejora de la calidad de la acción educativa dentro de cada aula y de cada centro, y la construcción teórica sobre las prácticas educativas útiles.

Pérez Juste (2000) define la evaluación de programas como un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recolección de información valiosa, válida y fiable, orientada a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado.

La definición anterior requiere de un análisis más detallado: En primer lugar, el contenido u objeto de evaluación: los programas educativos. Un primer elemento a considerar es la existencia de modelos de muy diversa naturaleza en función de su objeto —algunos centrados sólo en los resultados para la constatación del grado de eficacia—, de su alcance —evaluaciones por una sola vez— o de sus funciones, fundamentalmente sumativas. Una postura integradora abarca el programa tanto en su calidad —la de sus propios objetivos, de su diseño, de sus medios o del propio sistema de constatación de sus resultados— como en sus logros o resultados. La finalidad se centra en la mejora. Precisamente por esa orientación a la mejora es necesario evaluar tanto los propios procesos educativos como el proceso de construcción e implementación del programa.

En cuanto a la información (como segundo elemento de análisis), como base de toda evaluación, es importante asegurar su rigor como parte de un procedimiento de acceso científico. Es decir, no sirve cualquier tipo de información sino aquella que

ha sido recogida mediante instrumentos o técnicas debidamente contruidos y adecuadamente contrastados en cuanto a sus características básicas de fiabilidad y validez. Además, ésta debe ser valiosa y útil para facilitar la toma de decisiones de mejora (Pérez Juste, 2000).

Con frecuencia, la naturaleza de la información recogida es lo suficientemente genérica e inespecífica como para que las decisiones o no sean adecuadas, o no puedan tenerla como base, lo cual haría de la información un componente irrelevante.

#### **4.2. Componentes básicos de una propuesta para la evaluación de programas educativos.**

Para elaborar un procedimiento completo de evaluación de programas es preciso tomar en consideración, además de lo anterior, algunos elementos con repercusiones metodológicas de diversa naturaleza y alcance, entre los que se encuentran (Pérez Juste, 2000):

1. Lo educativo como referencia constante. Tanto en el diseño como en la implementación, desarrollo y evaluación de programas, se deben tener como referencia:

a) Que los objetivos, medios y recursos deben ser educativos.

b) Que el programa coexiste con otros programas en el aula y en el centro, con sus correspondientes posibles interacciones.

c) Que el factor humano es fundamental: sin su decidida implicación y colaboración no hay programa eficaz.

d) Que el contexto, por lo general orientado por valores contrarios o, cuando menos, indiferentes a los que subyacen en el programa evaluado, juega un papel condicionante de primer orden.

2. El tamaño o amplitud del programa. Desde los reducidos —un fin de semana— a los que duran uno o varios cursos, con diferente amplitud y ambiciones, lo que puede alterar sensiblemente la metodología a utilizar.

3. La complejidad del programa. Con objetivos de muy diversa naturaleza, con las correspondientes implicaciones para su formulación, actuaciones pedagógicas y evaluación.

4. El estatus del evaluador: como responsable, simultáneamente, del programa y su evaluación, lo que orienta especialmente hacia enfoques autoevaluativos y continuos, centrados en la mejora, o como sólo evaluador, más propio de evaluaciones externas, de expertos, por una sola vez, de carácter sumativo, que concluyen en un informe entregado —previa discusión o no— a los responsables del programa para la toma de las decisiones que correspondan.

5. Las unidades de análisis: los programas educativos tienen su destinatario natural en las personas de los educandos. Sin embargo, en ocasiones es necesario, bien sea por motivos intrínsecos bien por interés de los responsables del programa o de su evaluación, tomar en consideración otro tipo de unidades, como el aula, el

centro, u conjunto de centros (públicos, privados, de educación infantil, de una comunidad autónoma...).

6. La relación entre el programa y su evaluación: la evaluación debería ser un componente necesario de cualquier programa entendido en forma integral, al menos en su función formativa, pero, con frecuencia, aparece como algo yuxtapuesto o sobrevenido. El hecho de que la evaluación esté o no integrada en el programa condiciona notablemente la metodología, reduciendo su alcance y limitando sus posibilidades en caso negativo.

7. La información a recoger: dada la complejidad de los fenómenos educativos, una de las tareas más delicadas consiste en la construcción de lo que se considera dato a los efectos de evaluación del programa.

Vale la pena exigir una plena coherencia entre los objetivos del programa, los de su evaluación, y los datos o la información recogida para decidir sobre él; esto, obviamente, no implica desprecio hacia el otro tipo de datos, pero nunca éstos pueden sustituir a aquéllos, sino complementarlos. Y es que, a pesar de la importancia que concedemos a los datos duros, dado que la educación se concreta en resultados académicos y, sobre todo, en determinados comportamientos, no se debe olvidar que las percepciones de agentes y destinatarios son importantes en la medida en que pueden condicionar la realidad misma del programa.

De ahí el valor de formas de triangulación en el análisis de datos. Con todo, no son pocas las ocasiones en que los efectos fundamentales del programa son diferidos, por lo que caben evidencias intermedias, aunque sean recogidas una vez

finalizada la aplicación del programa, que pueden tomarse como predictoras de efectos posteriores esperables. Valdría la pena, no obstante, dejar clara constancia de ello y no abandonar su constatación posterior, con frecuencia olvidada porque ya no se rentabilizaría política o socialmente el esfuerzo.

Esta doble dimensión de tamaño y duración, no sólo es una cuestión de cantidad, sino que, incluso, da lugar a ciertas exigencias cualitativas a la hora de evaluarlo, con repercusiones en temas como la necesidad o no de muestreo, tanto de contenidos como de informantes, de estar abierto a posibles efectos no planeados o de cuidar determinadas interacciones.

Piénsese, en el caso de nuestro actual sistema educativo, la diferencia que representa para la evaluación el que los objetivos sean de tipo conceptual, procedimental o actitudinal, o de todos ellos a la vez.

#### **4.3. Investigación sobre evaluación de la implementación de programas de Service Learning.**

Axsom y Piland (1999) realizaron un estudio en el Southwestern College (SWC), en correspondencia a su compromiso con el esfuerzo para aumentar la retención de los estudiantes. Al frente de este esfuerzo se encontró una iniciativa estatal denominada Asociación para la excelencia que proporciona la Comunidad de Colegios de California con metas para aumentar la retención de los estudiantes, su persistencia, así como las tasas de finalización del curso. Al mismo tiempo, la

universidad estableció un grupo local de tareas de retención y estableció metas institucionales sobre el tema.

El propósito de este estudio piloto fue investigar si el SL hizo una diferencia en la retención de los estudiantes. Además, la institución quería saber si afectaba en el aprendizaje del estudiante. Las preguntas de investigación que guiaron este estudio fueron:

1. ¿Hay una diferencia estadísticamente significativa en:

- a. El crecimiento personal y el desarrollo
- b. El desarrollo intelectual y aprendizaje académico
- c. El desarrollo social
- d. Exploración de Carreras

2. ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa en las tasas de retención en las clases de español con un requisito de SL comparado a las clases sin el requisito de SL?

3. ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa en las tasas de éxito (A, B, o C) en clases de español con SL en comparación con el requisito de clases sin SL?

La muestra con la que se trabajó fueron 120 estudiantes de ocho grupos. Los cursos utilizados en este estudio fueron ofrecidos entre la mañana y el media día, aproximadamente al mismo número de alumnos. De éstos, cuatro de los grupos (con

71 estudiantes) tenían como enfoque el SL y cuatro secciones no (con 49 estudiantes).

A los estudiantes de los primeros cuatro grupos, se les proporcionó una lista de agencias comunitarias donde podían elegir el servicio a brindar; algunos de los programas elegidos fueron: trabajo en hogares de la tercera edad, en escuelas públicas, entrega de alimentos a enfermos de SIDA y otras sin fines de lucro. Estos estudiantes debieron completar al menos quince horas de servicio durante el semestre. Se incorporaron en los cursos actividades de reflexión sobre el compromiso al servicio a la comunidad las cuales se anotaban en diarios, se generaban las discusiones en clase y trabajos de investigación.

El instrumento utilizado en el estudio fue titulado "English Composition Course Survey". Se componía de 29 reactivos de tipo Likert, divididos en cuatro categorías:

- 1) crecimiento y desarrollo personal (9 reactivos);
- 2) Propiedad intelectual y desarrollo académico aprendizaje (8 reactivos);
- 3) El desarrollo social (8 reactivos);
- 4) de exploración de carreras (5 reactivos).

Algunos de los resultados encontrados por Axsom y Piland (1999), es que en general, los estudiantes que participaron en los cursos con enfoque SL reportaron puntuaciones más altas en las cuatro categorías de la encuesta en comparación con los estudiantes cuyos cursos no tenían este enfoque.

Algunos reactivos en el componente de exploración de carrera que resultaron significativas para los estudiantes en cursos con SL, fueron:

- 1) Hice contactos para futuras oportunidades de trabajo
- 2) Examiné - confirmé o rechacé- una mayor intención académica o de carrera
- 3) Exploré posibles áreas de carrera

Un estudiante afirmó: "Después de un par de días, me di cuenta de que esta experiencia (SL) nos podría ayudar en una variedad de maneras. Por ejemplo, si quería convertirme en un maestro de matemáticas, querría ver primero si disfruto de la enseñanza. Realizar voluntariado con un tutor como sería lo ideal. Esta tutoría me permitiría decidir ¿Quieres seguir con las matemáticas? También sirve como experiencia en el campo y los empleadores valorarán un poco más mi experiencia" (Axsom y Pilard, 1999, p. 17). Otros estudiantes compartieron que el SL les dio la oportunidad "de conocer a mucha gente y averiguar cosas sobre ellos mismos y los demás que no conocían antes" (Axsom y Pilard, 1999, p. 17).

Del mismo modo, Axsom y Pilard (1999) mencionan que las respuestas de los estudiantes de SL indicaban estar más de acuerdo que los estudiantes de cursos sin SL en estos reactivos sobre el incremento en la curiosidad y el interés en la comunidad y el aumento de la probabilidad de participación continua en los asuntos cívicos. Además, se recuperaron datos sobre la retención y el éxito de los estudiantes.

Se encontraron tasas de retención estadísticamente significativas en los estudiantes que asistieron a cursos con SL en comparación con los que lo hicieron en

cursos sin enfoque. El porcentaje de retención para los cursos con SL fue de 78% de hombres 83,6% de mujeres. En los cursos sin SL, el 65.3% para los hombres y 63.5% para las mujeres. Estos hallazgos reflejan diferencias estadísticamente significativas para las mujeres. La diferencia en las tasas de porcentaje de éxito entre los estudiantes de SL y los de clases sin SL fue mínima. La tasa de éxito de los estudiantes con SL fue del 74.4% para los hombres y 88.2% para las mujeres. En las clases sin SL las tasas de éxito fueron 75% para los hombres y 87.5% para las mujeres. Estas tasas no fueron estadísticamente significativas.

Axsom y Piland (1999) concluyen que el SL tuvo un impacto positivo en los estudiantes universitarios del Southwestern College sobre las actitudes acerca del desarrollo de su carrera y el compromiso con las responsabilidades cívicas. Además, encontraron evidencia de la influencia positiva en la retención, ya que los estudiantes que participaron en el SL tenían mayor probabilidad de continuar en sus programas hasta su conclusión.

Sin embargo, los autores se plantearon la duda respecto a si los resultados del estudio se aplicaban a los estudiantes que no están inscritos en planes de estudio a nivel universitario. Por tanto, con el fin de determinar la validez de estos hallazgos y explorar la aplicación del SL de otras disciplinas, se planearon evaluaciones a los programas con SL en el otoño de 1998. Por tanto, el Southwestern College ha ampliado su oferta con cinco disciplinas adicionales y veinte nuevos cursos con enfoque de SL con la diferencia de que ahora son opcionales, en vez de ser obligatorios, lo que permitirá evaluar si estos resultados son aplicables a otros cursos.

Por su parte, Astin, Vogelsgang, Ikeda, y Yee (2000) realizaron un estudio cuyos objetivos principales fueron: 1) comparar los efectos de SL y del servicio a la comunidad en el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes de diferentes universidades de Estados Unidos y 2) mejorar la comprensión de cómo el aprendizaje se ve reforzada por el servicio. Para tal efecto, se realizó un estudio longitudinal cuantitativo con muestra nacional de 22,236 estudiantes de varios colegios y universidades y un estudio cualitativo con subconjunto de estudiantes y profesores de estas instituciones participantes.

Estos estudiantes fueron seguidos durante el otoño de 1998; la mayoría de ellos habían ingresado en la universidad en el otoño de 1994. El 30% de los estudiantes que participaron en cursos de SL vinculados con la comunidad y la universidad y un 46% adicional participó en alguna otra forma de servicio a la comunidad. Por último, el 24% restante no participó en ningún servicio comunitario durante su paso por el colegio.

El impacto del SL y el servicio a la comunidad se evaluó con 11 diferentes medidas dependientes: los resultados académicos (tres medidas), valores (dos medidas), auto-eficacia, liderazgo (tres medidas), planes de carrera e intención de los estudiantes para participar en un servicio después de la universidad. Además, se consideraron cuatro medidas adicionales para una submuestra de estudiantes que fueron examinados por medio de pruebas estandarizadas (GRE Verbal, Cuantitativa-GRE, LSAT, MCAT).

La parte cualitativa del estudio incluyó estudios de caso a profundidad de SL en tres campus diferentes. Estos incluyeron entrevistas individuales y grupales con profesores y estudiantes, junto con observaciones de aula, que se llevaron a cabo en cada sitio.

Dentro de los resultados principales de Astin et. al. (2000), se encuentra que participación en el servicio muestra efectos positivos significativos en las 11 medidas: rendimiento académico (habilidades de escritura, habilidades de pensamiento crítico), (valores de compromiso con el activismo y promover el entendimiento racial), la autoeficacia, liderazgo (actividades de liderazgo, capacidad de liderazgo y autopercepción, habilidades interpersonales), la elección de un servicio de carrera y planes de participar en servicio después de la universidad. Por su parte, cuando se realiza un servicio como parte de un curso de SL se suman significativamente los beneficios asociados con el servicio a la comunidad para todos los resultados, excepto habilidades interpersonales, autoeficacia y liderazgo. Los resultados positivos de estos últimos dos resultados estaban en el límite (es decir,  $p < .05$ ).

Entre otros efectos se encontró que beneficios asociados con el SL fueron más fuertes para los resultados académicos, sobre todo las habilidades de escritura. Además, la participación en un servicio parece tener su efecto más fuerte en la decisión de los estudiantes en cursar una carrera en un campo de servicio. Los efectos positivos del servicio pueden explicarse en parte dado que la participación activa en el servicio aumenta la probabilidad de que los estudiantes discutan sus

experiencias con los demás y que éstos reciban apoyo emocional de los profesores (Astin, et. al, 2000).

Tanto los resultados cuantitativos y cualitativos sugieren que proporcionar a los estudiantes la oportunidad de procesar la experiencia de servicio con otros es un componente de gran alcance, tanto para el servicio a la comunidad como para el aprendizaje. En comparación con los servicios a la comunidad, tomar un curso de aprendizaje orientado hacia el servicio (SL) permite generar este tipo de discusiones y logros entre estudiantes.

El factor más importante asociado al SL es que la experiencia positiva incrementa el grado de interés en la disciplina objeto del estudiante y esto es importante, dado que a) la experiencia de servicio mejora la comprensión "académica" del curso, y b) el servicio es visto como una experiencia de aprendizaje. Estos resultados proporcionan un fuerte apoyo a la idea de que el SL debe ser incluido en el campo principal del estudiante.

El segundo factor más importante para experimentar positivamente el SL es que el profesor fomente la discusión de clase. La frecuencia con la que los profesores conectan la experiencia de servicio con los objetivos del curso es un determinante importante para que el material académico mejore la experiencia del servicio y viceversa. Cabe señalar, que el grado en que la experiencia de servicio se ve reforzada por el material académico depende en parte de la cantidad de formación que el estudiante reciba antes de su participación en el servicio (Astin et. al., 2000).

Los resultados cualitativos sugieren que el SL es eficaz en parte porque facilita cuatro tipos de resultados:

- 1) Genera un mayor sentido de eficacia personal,
- 2) Aumenta la conciencia del mundo,
- 3) Aumenta a una conciencia de los valores personales y
- 4) Aumenta la participación en la experiencia del aula.

Asimismo, Astin et. al. (2000) menciona que los resultados cualitativos sugieren que el SL permite tanto a profesores como estudiantes desarrollar un mayor sentido de la responsabilidad civil y la eficacia personal.

Por último, tanto los resultados cualitativos y cuantitativos denotan, una vez más, el poder de la reflexión como un medio de conectar la experiencia del servicio a los materiales académicos del curso. Las formas primarias de reflexión utilizadas fueron las discusiones entre estudiantes, las discusiones con profesores y la reflexión por escrito en revistas y periódicos. Además, proporcionan un fuerte apoyo para que los cursos de SL deberían ser diseñados específicamente para ayudar los estudiantes a hacer las conexiones entre la experiencia y el material académico.

Otro caso encontrado, está en el informe de Salud Oral en Estados Unidos (Lautar y Miller, 2007), en donde se ha proporcionado una explicación más amplia de la función del higienista dental en la reducción de problemas de salud bucal y el cuidado de la salud bucal en la población, por tanto, el programa Oral Health responde a este llamado a la acción, planteando entre sus objetivos mejorar el acceso

al cuidado de la salud oral, para garantizar un número y distribución adecuada de proveedores culturalmente competentes para satisfacer las necesidades de los individuos y grupos, sobre todo en áreas con limitado acceso a servicios de salud.

En su revisión bibliográfica, Lautar y Miller (2007) concluyen que el SL puede crear un mecanismo mediante el cual los estudiantes de higiene dental pueden adquirir habilidades que les permitan convertirse en profesionales culturalmente competentes, proporcionando oportunidades para trabajar con poblaciones étnicamente diversas y particulares, con necesidades específicas, pero al mismo tiempo los estudiantes son capaces de cumplir con los objetivos descritos en los estándares de acreditación.

Del mismo modo, Lautar y Miller (2007) reportan otros programas de salud bucal de éxito, entre los cuales se encuentra el proyecto Bentley, que es considerado un caso de éxito y se convirtió en un impulso para los programas universitarios con SL. Otro ejemplo, es el Colegio Comunitario Brevard, donde se hizo un trabajo consciente para apoyar a los profesores en numerosos esfuerzos para incluir: la investigación, las becas para el desarrollo de cursos para establecer la colaboración del SL en el sistema de educación pública, además de participar en proyectos piloto internacionales.

En suma, la literatura indica que existen evidencias a favor de la eficacia del SL. Sin embargo, también se ha encontrado que para que el éxito de estos programas se alcance, es necesario cumplir con tres criterios: a) relevancia y significancia del servicio con la comunidad, b) que las condiciones académicas de aprendizaje sean

enriquecidas por la experiencia y c) debe existir el aprendizaje cívico con un propósito académico donde el SL sea el núcleo.

Por su parte, Francisco y Moliner (2010) desarrollaron un proyecto bajo dos ejes básicos de SL. El primero que desarrolla en el alumnado competencias básicas como el trabajo en equipos interdisciplinarios, el respeto a la diversidad o el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. El segundo, promover la participación, la ciudadanía activa y la cultura de paz en la comunidad universitaria; despertando la conciencia social, la solidaridad y el compromiso con el entorno del estudiantado.

Para ello, los ejes centrales de la planificación de las asignaturas fueron el trabajo autónomo y las tutorías grupales. Semanalmente, los equipos de trabajo tenían que elaborar una fase del proyecto (ver tabla cuatro) y presentarla en la tutoría con las docentes para revisar y orientar la tarea. Además, se realizaron plenarios para reflexionar sobre algunos conceptos básicos de la sociedad actual y una exposición final de todos los trabajos. El alumnado, dividido en grupos heterogéneos, desarrolló sus proyectos a partir de cinco fases de acción.

Tabla 4.

*Fases del proyecto de Francisco y Moliner (2010, p. 73)*

Fase	Objetivos	Temporalización
1. Selección del tema y del ámbito donde prestar el servicio	Expresar los fundamentos objetivos y el marco teórico que justifica la elección de dicho proyecto.	1º semana
2. Contacto con el centro receptor del servicio	Diagnosticar las necesidades de junto con la entidad, delimitar los objetivos y acordar las pautas de trabajo y el calendario de acciones.	2ª semana
3. Preparación de la actividad, metodología y producción material	Diseñar las estrategias y la metodología, definir y producir los recursos necesarios para llevar a cabo la intervención.	3ª y 4ª semana
4. Aplicación	Observar, registrar y analizar la incidencia del servicio prestado a la comunidad.	5ª 6ª y 7ª semana
5. Evaluación	Reflexionar y valorar el proyecto final y las transformaciones generadas.  Elaborar un nuevo plan de acción a partir de la experiencia.	8ª se mana

En total, se desarrollaron 23 proyectos; cada uno de ellos buscaba trabajar un valor o temática relacionada con la educación cívica y se llevaba a cabo en un ámbito concreto de actuación. De éstos, 14 grupos trabajaron en el campo de la educación formal (realizando intervenciones educativas en centros de Infantil, Primaria y Secundaria) y 9 trabajaron en el espacio público (organizando campañas, cineforums y actividades en la ciudad).

Las temáticas que eligieron están integradas en 4 grandes áreas: los valores relacionados con la interculturalidad y el respeto a la diversidad; los relativos al cuidado del medio ambiente; los que abordan la igualdad, y los que hacen referencia a la ciudadanía crítica. Algunos de los productos obtenidos fueron (Francisco y Moliner, 2010):

a) Con temática medio ambiental, se elaboró un video-campaña Respeto a los animales con el objetivo de dar a conocer la labor de la protectora de animales de Castellón.

b) La iniciativa ¿Lo permitirías? para concienciar sobre la importancia de recogida de los vehículos abandonados, que contó con la financiación del Ayuntamiento de Vila-Real y la cobertura del proyecto por parte de los medios de comunicación locales.

c) El cortometraje No ser tolerante te afecta, que trabajaba el tema del respeto a la diversidad en la orientación sexual y que, además de publicarse en el blog de la campaña, fue exhibido en la UJI y en centros de Educación Secundaria.

d) Sesiones de cine fórum. Por ejemplo, bajo el lema *Dona publicada, dona maltratada* (*Mujer publicada, mujer maltratada*) se organizaron unas Jornadas en torno a la violencia de las mujeres en el discurso mediático. Para el debate se contó con la red de mujeres feministas de la provincia, con el colectivo *Dones de Negre* (*Mujeres de negro*), con la Fundación *Isonomía* y con diversos actores del sector audiovisual.

Por su parte, O'Steen y Perry (2012) reportan que después del primer gran terremoto en septiembre de 2010 y el de febrero de 2011, la Universidad de Canterbury (UC) entró en conmoción social dando lugar a una redefinición y reestructuración de la situación académica. A partir de dicho suceso se creó un movimiento conformado por 9000 estudiantes denominado "Ejército de estudiantes voluntarios". Aprovechando la respuesta y el interés de los estudiantes por participar, se creó un curso que se integró al plan de estudios el cual se denominó *Reconstrucción Christchurch. Una introducción a la participación de la comunidad en estudios terciarios*. Esta fue la primera aproximación de la UC al SL. En la tabla cinco se concentran las acciones más importantes de su implementación.

Tabla 5.

*Cronología de acontecimientos importantes para el SL en la UC*

Fecha	Acontecimientos importantes
2008-2011	Estudiante de doctorado de Lane Perry lleva a cabo investigaciones en UC en los dos cursos que utilizan proyectos en la comunidad como parte de sus planes de estudio.
Septiembre 2010	Terremoto de magnitud 7.1 golpea Christchurch a las 4:54 de la mañana. No se registraron muertes y daños significativos. Varios miles de miembros del Ejército de estudiantes voluntarios se organizan para ayudar. UC está cerrado por dos semanas. Posterior a esto, todos los edificios vuelven a abrir.
Febrero 2011	Un sismo de magnitud 6.3 sacude Christchurch a las 12:51 h. El resultado 186 muertes y la destrucción de 5.000 hogares y toda la zona del centro. Varios miles de miembros del Ejército de estudiantes voluntarios se organizan para ayudar. UC está cerrado por tres semanas. La enseñanza se reanuda en grandes tiendas de campaña.
Abril 2011	Consejo Académico de la UC aprueba que el curso <i>Reconstrucción Christchurch. Una introducción a la participación de la comunidad en estudios terciarios</i> se ofrezca en el segundo semestre.
Julio 2011	Se ofrece el curso <i>Reconstrucción Christchurch. Una introducción a la participación de la comunidad en estudios terciarios</i> .

Continuación de la Tabla 5.

*Cronología de acontecimientos importantes para el SL en la UC*

Fecha	Acontecimientos importantes
Agosto de 2011	Plan de Recuperación de la UC afirma: Ampliar la oferta de SL a los estudiantes nuevos y existentes y como diferenciador entre las universidades de Nueva Zelanda.
Septiembre de 2011	El primer ministro de Nueva Zelanda, John Key, entregó los premios de compromiso inaugural para los líderes del Ejército de Estudiantes Voluntarios en la comunidad de la UC
Diciembre 2011	El Vicerrector de la UC, Dr. Rod Carr afirma: "Creo que son cuatro componentes que distinguen a un graduado de la UC entre la multitud. ... uno se estos componentes, es que todos ellos tienen la oportunidad de participar en la comunidad junto con su programa académico".
Enero 2012	Estudiante de la UC completa el programa Reconstrucción Christchurch, el único curso de SL explícito en Nueva Zelanda y debe ser tomado cursos extras, debido a que no cumple con los requisitos de grado (hasta esa fecha).

Los acontecimientos anteriores condujeron al desarrollo de un plan de estudios en respuesta a una serie de factores externos. Al concluir la investigación se encontró que el SL fue eficaz en el contexto y los terremotos proporcionando una oportunidad probar algo nuevo (O'Steen y Perry, 2012).

Mientras que las acciones altruistas de los estudiantes de la UC fueron apreciadas y necesarias para los residentes de Christchurch, no quedaba claro lo que se podía aprender de la experiencia por sí misma. Por lo tanto, el curso *Reconstrucción Christchurch. Una introducción a la participación de la comunidad en estudios terciarios* fue diseñado como un plan de estudios sensible y atractivo para proporcionar a los estudiantes una oportunidad académica para reflexionar críticamente y aprender de sus experiencias. O'Steen y Perry (2012) concluyen que los resultados de aprendizaje más importantes para los estudiantes no son en sí, el servicio que realizan o el contenido académico, sino que hayan desarrollado sus aprendizajes por medio del pensamiento crítico.

Butler (2012) por su parte desarrolló una investigación por medio del Consorcio Global de Cuestiones Honorables (GIHC por sus siglas en inglés), es un programa conjunto del Centro Interdisciplinario para el estudio del Cambio Global (ICGC por sus siglas en inglés). La oficina principal y la administración están ubicadas en la Universidad de Minnesota, sin embargo, también está abierto a estudiantes de la Universidad de Dillard, Tugaloo College y la Universidad de Minnesota, Morris. Su investigación se desarrolló en torno a las siguientes cuestiones: ¿Qué impacto tiene el SL en el contexto internacional en estudiantes extranjeros en el nivel de educación superior?

El programa estudiado por Bulter tiene como objetivo preparar a los estudiantes universitarios de color, inteligentes y motivados para graduarse o realizar estudios profesionales con un enfoque internacional. Cada cohorte de estudiantes

---

GIHC participa en un programa riguroso de dos años que consta de varios seminarios requeridos, talleres intensivos de verano, la conclusión de la universidad y una experiencia en el extranjero. La condición es que durante el estudio en el extranjero se efectúe un servicio en un programa de SL.

Butler (2012) entrevistó a los estudiantes de tres cohortes, 2008, 2009, y 2010 que viajaron a Sudáfrica en 2008 y 2009 y a Ghana en 2010. En total, 14 estudiantes fueron al extranjero en 2008, 11 en 2009, y 15 estudiantes en 2010. El enfoque de esta investigación fue cualitativo.

Para los participantes que vivían en el área de Mineápolis, las entrevistas se realizaron en persona siguiendo el protocolo establecido para ésta. Para los participantes que viven fuera de la zona de Mineápolis, las entrevistas se realizaron a través de Skype. Si no era posible utilizar Skype, las entrevistas se realizaron por teléfono.

Butler (2012) encontró que agregar un componente de SL a un programa de estudios en el extranjero puede realmente transformar la experiencia de los estudiantes. Los estudiantes entrevistados, expresaron muchos sentimientos positivos sobre el componente de SL dado que impactó su forma de pensar acerca de la vida, cómo relacionarse con otras personas de diferentes orígenes culturales y la forma de percibir el futuro de carrera, así como sus opciones educativas. Los estudiantes compartieron a la investigadora algunas experiencias. Por ejemplo un estudiante comentó: “El componente de SL me enseñó mucho acerca de devolver a las comunidades, especialmente donde vivimos. Es algo que me ha inspirado a que siga

apoyando a menudo. Yo apenas me ofrecí la semana pasada en una escuela (Walter)” (Butler, 2012, p. 23).

Sin embargo, surgió la duda de ¿cómo los participantes valoran lo qué es importante mientras estudian en el extranjero? Muchos de los estudiantes tenían objetivos que se fijaron cuando iban a su viaje de estudios. Estos iban desde querer aprender sobre otra cultura hasta aprender sobre sí mismo fuera de su zona de confort. Los estudiantes podían reflexionar sobre lo aprendido en el aula y cómo aplicarlo en el país extranjero. "Antes de ir a Sudáfrica analizábamos lecturas, investigaciones y realizábamos grupos de discusión, estas acciones brindaban una visión amplia de la historia, pero no mucho sobre la vida en el día a día", afirmó Adam (Butler, 2012, p.24).

Los estudiantes expresaron que aprendieron que hablar con las personas que son originarias o que han viajado al país puede ser una buena ayuda para prepararlos antes de ir al extranjero. Además, se encontró que una de las mayores ventajas de viajar al extranjero fue desarrollar la capacidad de los estudiantes para interactuar con la gente de un país y cultura diferente y ser capaz de comunicarse con éxito con ellos. Una vez concluida la experiencia, los estudiantes colectivamente mostraron su interés y motivación para seguir aprendiendo sobre la comunidad en la que se encontraron.

Otro de los hallazgos de la investigación de Butler (2012) fue explorar cómo los participantes valoraron lo que fue importante durante su estancia de estudio en el extranjero. La mayoría de los estudiantes entrevistados mencionaron que les hubiera

---

gustado ser parte del proceso de decisión y planificación de las actividades de SL. Lo que era importante para ellos era impactar y tener un propósito mientras estaban en el extranjero. Además, analizó qué beneficios se pueden obtener a partir de la implementación de programa con un componente de SL en su plan de estudios. Dentro de sus resultados encontró que los estudiantes se sentían más conectados a la comunidad en la que se encontraban, aprendieron sobre sí mismos y confirmaron sus objetivos a futuros.

Del análisis de las entrevistas, Butler (2012) identifica cuatro temas principales: 1) tiempo, 2) aprendizaje: tradicional y no tradicional, 3) crecimiento personal y 4) SL: el bueno y el malo. En general (tiempo y el aprendizaje tradicional y no tradicional) no se refieren específicamente al componente de SL, pero fueron resultados relevantes.

1. Tiempo. Los estudiantes intentaron equilibrar la importancia dada al tiempo dedicado a la permanencia en el país de acogida, el tiempo dedicado al SL en la localidad y el tiempo dedicado en el aula o el aprendizaje académico. Los estudiantes mencionaron que tener la oportunidad de ser escuchados en las etapas de planificación del viaje puede ser beneficioso para maximizar el tiempo de permanencia en el país de acogida. La clave para que los estudiantes se vean beneficiados por sus estudios en el extranjero y la experiencia de SL es establecer un equilibrio entre el tiempo de permanencia, el aprendizaje académico y el uso del tiempo libre para ganar exposición a las personas y las culturas orgánicas.

2. Aprendizaje: tradicional y no tradicional. Los entrevistados hablaron sobre los diferentes tipos de aprendizaje que experimentaron antes y durante su viaje al extranjero. Uno de los objetivos del programa era capacitar a los estudiantes para tomar lo que han aprendido en el aula y aplicarlo a situaciones de la vida real. La mayor parte de la preparación previa al viaje fue académica. Los estudiantes debían participar en un programa de verano de investigación de la Universidad de Minnesota antes de ir al extranjero. El programa de investigación tuvo una duración de seis semanas y éste consistió en conferencias, lecturas obligatorias, y elaboración de documentos de reflexión.

Todos los entrevistados dijeron que fue necesario leer muchos libros sobre el país al que viajarían antes de salir y se vieron beneficiados de las discusiones grupales con los profesores e invitados. Sin embargo, nada podía prepararlos plenamente para lo que iban a experimentar ya estando en el extranjero. La incorporación de tiempo en el aula y trabajo académico mientras que los estudiantes están en el extranjero es un componente clave para un programa de estudio exitoso estudio. Sin embargo, los estudiantes expresaron que el trabajo académico realizado en el extranjero fue mínimo. La experiencia se complementó al viajar a diferentes áreas, donde podían vivenciar lo aprendido en los libros de texto (Butler, 2012).

3. Crecimiento personal. Aquellos que fueron entrevistados tuvieron mayores ganancias que en el aspecto personal que en el académico. Esto es, la inmersión en la cultura del país de acogida fue un componente clave para los estudiantes de programas de estudio en el extranjero. Las conversaciones con los miembros de la

comunidad hicieron uno de los mayores impactos del viaje, ya que ellos llegaron a la conclusión de que eran privilegiados por vivir en Estados Unidos y tener la oportunidad de realizar estudios en el extranjero.

4. Aprendizaje de Servicio: Lo bueno y lo malo. Sin excepción, todos los participantes del estudio dijeron que el componente de SL fue el punto culminante de su viaje, pero como en todo, hay algunas buenas y malas. Como por ejemplo algunos efectos en la salud de los participantes.

Bringle y Hatcher (1996) desarrollaron cinco fases de participación de los estudiantes en SL. Estas fases son la exploración, la clarificación, la realización, la activación e internalización.

En el trabajo de Butler, la fase de *exploración* consistió en que los estudiantes habían aprendido de sus tareas y no estaban seguros de cómo lo aplicarán en su trabajo. En la *clarificación* de actividades los estudiantes se hicieron conscientes del propósito y el potencial impacto de su trabajo para las comunidades con las que estaban haciendo sus proyectos de aprendizaje. Esta es la fase realizaron una serie de debates respecto a la forma correcta para seguir adelante con el fin de tener el mayor impacto en sus tareas. Durante la fase de *realización* los participantes reportaron beneficios positivos, entre ellos, aprendieron sobre otras culturas, sobre las relaciones raciales y sobre las experiencias personales de aquellos que vivieron el apartheid.

La fase de *activación*, hace referencia a las prácticas realizadas Sudáfrica, donde los estudiantes tuvieron el orgullo y la responsabilidad de elaborar entrevistas

---

y hablar con miembros de la comunidad. Por último, en la fase de *internalización*, los estudiantes hablan mucho sobre el aprendizaje de la vida y su capacidad para formar amistades de por vida gracias a las tecnologías que les permitirán mantenerse en contacto con algunos de los miembros de la comunidad con los que trabajaron durante su actividad de SL.

Por su parte, Coryell (2011), habla de la importancia del tiempo libre y dejar que los estudiantes exploren por su cuenta. Una de las mayores críticas del programa era que no había suficiente tiempo libre, así como para permitirle al estudiante reflexionar sobre la experiencia vivida.

Por último, Butler (2012) concluye brindando algunas recomendaciones para implementar un programa de SL en el extranjero:

1. Es importante contar con una preparación adecuada antes de la salida. Cuando se trata del proyecto de SL, los estudiantes deben tener conocimientos básicos de lo que harán en el sitio, lo que se espera de ellos y qué tipo de interacciones pueden tener con la gente del lugar.

2. Si es posible debe haber unas cuantas opciones para realizar actividades de SL y los estudiantes deben tener la oportunidad de decidir cual les gustaría hacer.

3. No se debe perder de vista que los estudiantes tienen el derecho a plantear preguntas y discusiones acerca de los posibles impactos y objetivos previstos para la comunidad.

4. Es importante dar a los estudiantes oportunidades para tener tiempo libre y para interactuar con los integrantes de la comunidad.

5. Es necesario plantear actividades de SL que beneficien a la comunidad y que puedan mantenerse después de que los estudiantes se van.

6. Hacer que los estudiantes utilicen habilidades y conocimientos durante el SL permitirá su posterior aplicación holística a metas académicas y profesionales.

7. Al regresar los estudiantes a su hogar deben tener un tiempo de reflexión adecuada, es importante fomentar su retroalimentación constructiva acerca de la experiencia de SL.

Por su parte, Bowland, Hines-Martín, Edward y Haleem (2015) realizaron un estudio, la investigación se llevó a cabo desde mayo de 2010 hasta abril de 2011. Entre los involucrados en este proyecto basado en la comunidad estaban profesores universitarios, una agencia de servicio gerontología, una agencia de salud mental de la comunidad, la autoridad de vivienda pública local, y el consejo de residentes de la vivienda pública de la comunidad seleccionada. La investigación tuvo como objetivo evaluar la intervención en el estado de salud mental y física de los participantes, las necesidades percibidas, el apoyo social, la accesibilidad a los servicios, las percepciones de la vida comunitaria, y la percepción de la calidad de vida.

La mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo por equipos integrados por trabajadores sociales y enfermeros. Se llevaron a cabo dos entrevistas individuales por cada persona con 100 participantes. Además, se realizaron tres grupos focales

con 27 participantes, quienes discutieron las fortalezas y desafíos de la vida en la comunidad. Los participantes del estudio (n = 127) tenían edades comprendidas entre 20 a 76 años; la mayoría eran mujeres afroamericanas. Los resultados del proyecto fueron que los participantes, independientemente de su edad y estado de salud, las categorías identificadas respecto a las influencias en su calidad de vida que fueron: enfermedad crónica, capacidad o incapacidad para realizar actividades de la vida diaria, la depresión, el abuso, la familia, el transporte, los servicios básicos y las actividades sociales (Bowland, et. al., 2015).

El Modelo de Ecología Social de Bronfenbrenner (1979) guio esta investigación para conocer el impacto en la salud de la comunidad. De acuerdo a este Modelo, existen cuatro tipos de sistemas de transacciones que influyen en el desarrollo individual y curso de la vida:

- a) la interfaz con otros individuos o microsistemas significativos;
- b) las interacciones con mesosistemas, tales como transacciones entre particulares y los sistemas de servicios sociales;
- c) el estudio de los exosistemas como burocracias que afectan a los individuos indirectamente, sin su conocimiento; y
- d) los macrosistemas a nivel cultural que afectan a los individuos a través de los valores, las funciones y las tradiciones.

Es decir, la salud puede verse afectada por cambios en vertical (micro al macrosistemas), así como por los cambios en posición horizontal, ya que como

individuos somos miembros de múltiples microsistemas. La construcción de esta investigación con base en este modelo se enfocó en el estudio de los de microsistemas como factores tales como la percepción de la salud, el funcionamiento y la calidad de las relaciones con los demás, dentro y fuera de la comunidad; por otra parte, están los factores del mesosistema, tales como si las necesidades son satisfechas por los sistemas de servicios; y por último factores relacionados al exosistema, tales como la seguridad, el transporte y la nutrición; y factores tales a nivel macrosistema como el entorno cultural y la estigmatización.

Dentro de las conclusiones encontradas por Bowland, et. al., (2015), los participantes informaron de una serie de enfermedades crónicas (entre 1 y 9 por persona), que en promedio, cada una sufre por lo menos cuatro de éstas. Es decir, los participantes calificaron su salud física como regular o mala. Los participantes se esforzaron por completar actividades instrumentales de la vida diaria, tales como cargar las compras, lavar la ropa, y subir escaleras, el movimiento afectó a la mayoría de los participantes. Del mismo modo, reportaron que su salud emocional estaba interfiriendo con su satisfacción con la vida, así como sus interacciones sociales.

Aunado a lo anterior, se identificó que el 21% de los participantes presentaban niveles significativos de depresión. Los residentes informaron que su tratamiento para las circunstancias físicas fue mucho más fácil de alcanzar por sus condiciones psicológicas. Las personas con necesidades psicológicas fueron los más vulnerables a tener necesidades insatisfechas y ser explotados por otros. Además,

39% de los participantes informaron tener algún tipo de trauma interpersonal y pocos recibieron algún tipo de asesoramiento relacionado con estas experiencias.

El transporte fue identificado por los residentes en esta comunidad como un problema y un obstáculo para la realización de actividades esenciales por razones económicas y logísticas. Entre ellas, el acceso limitado a las tiendas de comestibles, médicos, clínicas y centros de actividades sociales concurridos. Otros aspectos relevantes fueron la seguridad del vecindario, la tensión y la discordia en sus relaciones con otros residentes. Según se informó, gran parte de ella se relacionó con la naturaleza intergeneracional de la población. Los residentes informaron no tener suficientes actividades.

El enfoque elegido para evaluar las experiencias de los estudiantes que participaron en esta experiencia fue la reflexión; ésta implica el uso de habilidades cognitivas y metacognitivas en el análisis acerca de ¿qué nueva información y experiencias se integran en el conocimiento y los paradigmas existentes? Esto deriva en un aprendizaje significativo. Una vez completado el proyecto, se pidió a los estudiantes compartir reflexiones sobre sus experiencias. Todos los estudiantes en el proyecto (N = 6) estaban dispuestos a participar en la reflexión. Cada uno completó una narrativa electrónica que se centró en:

- a) cómo veían la comunidad en el curso del proyecto;
- b) la forma en que se valoró su experiencia con los miembros de la comunidad,

c) de qué manera (si la hay) esta experiencia afectado a su desarrollo profesional.

Los estudiantes también respondieron a la experiencia de trabajar en un equipo interdisciplinario. Los investigadores llegaron a un consenso sobre los temas emergentes posterior a las reflexiones en torno a las actividades de SL como fueron:

a) La consideración positiva mutua. Es un término acuñado en el campo de la psicología, pero se ha aplicado en muchas disciplinas cuyo elemento principal es la interacción interpersonal, incluida la educación. La consideración positiva mutua se demuestra mediante la valoración del otro, ya que se trata al otro con calidez, simpatía, respeto, y la civilidad en dar y recibir a cambio (Patterson, 1977).

Los participantes respondieron positivamente cuando se les preguntó sus opiniones sobre la vida en la comunidad y había mucha energía y compromiso durante estas discusiones. Los residentes informaron se sentían escuchados y sus opiniones eran valoradas.

b) El aumento de la sensibilidad cultural. Los estudiantes reflexionaron sobre sus ideas preconcebidas acerca de la comunidad después de la experiencia real de conocer y trabajar con los residentes, y cómo sus percepciones habían cambiado. Estas interacciones redujeron los estereotipos raciales y facilitaron la comprensión cultural. La comunidad era vista comúnmente en la colectividad como un lugar peligroso para vivir. A menudo, los residentes fueron privados de su humanidad por la percepción de los que les rodean.

Los estudiantes llegaron a preocuparse por los miembros de la comunidad como seres humanos y manifestaron su interés cuando los residentes abandonaban informalmente la interacción. Posterior a esta experiencia, los estudiantes obtuvieron mayor claridad acerca de la cantidad de energía que se necesita para hacer funcionar su vida cuando se es pobre, y cómo pequeñas cosas, tales como chinches o una salida tardía de la seguridad social, pueden tener consecuencias negativas.

c) La mejora de la capacidad de organización y de investigación. Tanto enfermería y trabajo social se basan en la capacidad de examinar las necesidades complejas y realizar múltiples tareas para hacer frente a las necesidades, pero estas multi tareas deben enfocarse y coordinarse. Aunque hay algunas oportunidades experienciales para el desarrollo de la capacidad de organización como parte de las prácticas clínicas y de campo que viven los estudiantes, esta experiencia fue identificada como un elemento importante del aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes aprendieron a ponerse en contacto con los residentes, a realizar el seguimiento de las citas y compilar los paquetes de la entrevista. Ellos llegaron a entender la importancia de la coherencia en hacer preguntas de investigación y registrar los resultados. Ellos participaron en la recolección de datos en los grupos de enfoque, completando las notas de campo. Ellos aprendieron a identificar cuándo necesitaban orientación y hablaron durante las reuniones del proyecto.

d) La mejora en la toma de decisiones éticas. Las cuestiones de confidencialidad están siempre presentes en ambas profesiones de enfermería y de

trabajo social. Identificación y aplicación de este concepto fue situacional y fue necesario aplicar su pensamiento crítico al mundo real. Un estudiante que puede desempeñar los roles de entrevistador por una parte y un estudiante que practica por el otro, luchado por entender los límites apropiados, sensibilizándose a los retos de vivir en una comunidad donde la gente regularmente sabía del negocio de cada uno.

Vivir en una comunidad con una población densa implica un cuidado especial para proteger la confidencialidad de los residentes. Muchos residentes tuvieron experiencias que no quieren que los demás conozcan. Algunas de sus preocupaciones en torno a la confidencialidad están relacionadas con su orientación sexual, sus finanzas, sus problemas de salud mental y sus planes para mudarse.

e) El valor al trabajo en equipo interdisciplinario. Aunque los estudiantes de trabajo social habían sido expuestos al concepto de colaboración interdisciplinaria en aula, la experiencia de SL les permitió ampliar la comprensión de su función complementaria en relación con la profesión médica, ya que se les mostró cómo las múltiples perspectivas se combinan para mejorar la calidad de la atención en la práctica real.

El atractivo del trabajo en equipo interdisciplinario fue subrayado en las reflexiones de los estudiantes. Tras una experiencia de SL aumentó en gran medida a su conocimiento de otra disciplina y condujeron al reconocimiento del valor de adoptar un enfoque ecológico como el de Bronfenbrenner. Los estudiantes hablaron convincentemente sobre la importancia de estas entradas múltiples y recíprocas en el desarrollo de programas en beneficio de los residentes.

Del estudio de Bowland et. al. (2015) se rescata además que estas actividades tuvieron resultados a nivel personal e interpersonal y permite mostrar el potencial de mejora de los seres humanos y la sociedad. El valor de la reciprocidad está infravalorado, sin embargo, es durante el intercambio diádico, durante el proceso de escuchar y responder, que las personas se capacitan. La consideración positiva mutua es el escenario en el cual se producen soluciones creativas a los problemas. Esto puede aprovecharse tanto por los estudiantes como por los residentes de la comunidad en la cual se trabaja.

No hay nada más importante para un estudiante que descubrir que su presencia puede hacer una diferencia en la vida de los demás. Los estudiantes reconocieron el impacto positivo de su actividad en los residentes que participaron en la investigación relacionada con la salud.

Los estudios presentados denotan la importancia de tres elementos principales en la implementación de un programa con enfoque de SL. Primero, el permitir al estudiante contextualizar su aprendizaje en una situación que les permita *experimentar*; segundo, integrar a la experiencia de SL, la posibilidad de *reflexionar* sobre los aprendizajes obtenidos y los puestos en marcha a través de su encuentro con la comunidad y tercero, permitir a los estudiantes familiarizarse con la comunidad y *opinar* sobre las necesidades a atender, así como las acciones a implementar en el programa. Aún queda un camino largo por recorrer en México sobre el tema, pero estas experiencias sirven para abrir el camino a esta modalidad de estudio.

## **Capítulo V:**

### **El caso y su contexto**

#### **La Unidad Académica con Interacción Comunitaria**

El propósito de este capítulo es describir el contexto y las características del caso estudiado: la Unidad Académica del Bachillerato con Interacción Comunitaria (UA-BIC). En primer lugar, presento el contexto a nivel estatal, después de la ciudad de Mérida y por último el contexto a nivel universidad. Seguidamente, describo las características de la UA-BIC.

#### **5.1. El Estado de Yucatán.**

El estado de Yucatán se encuentra ubicado geográficamente en el extremo norte de la Península de Yucatán, en el sureste de México. De acuerdo con el INEGI (2010), el estado está integrado por 166 municipios y está dividido en siete regiones: Poniente, Noroeste, Centro, Litoral Centro, Noreste, Oriente y Sur (en cada una de las cuales funciona un subcomité regional con sede en sus respectivas cabeceras municipales).

El estado tiene una extensión geográfica de 39,524 Km<sup>2</sup> y cuenta con 1'955,577 habitantes, de los cuáles 992,244 (50.73%) son mujeres y 963,333 (49.2%) son hombres. En relación con la situación económica, datos del último censo indican que el 45.9% de la población se encuentra en nivel de pobreza y el 10.7% de pobreza extrema.

De acuerdo con la prospectiva, se espera que para el año 2025, Yucatán tenga una población de 2'289,700 habitantes y la mayor parte de la población se encontrará en el rango de edades entre 35 y 39 años de edad (INEGI, 2010).

En relación con la edad de la población, la edad mediana es de 26 años, por lo que la mitad de la población es menor de 26 años. El 65.1 de los habitantes se encuentra en el rango de edades de 15-a 64 años de edad, los menores de 14 años constituyen el 27.4%, en tanto que los mayores de 65 años constituyen solo el 6.9% de los habitantes. La esperanza de vida es de 75.6 años.

En relación con el empleo, se ha encontrado que la mayor parte de la población cuenta con empleo, ya que la tasa de ocupación reportada es del 62.32. Es importante notar que el desempleo es del 2.35% y que el 62.77% de las personas empleadas realiza un trabajo informal (INEGI, 2014).

En relación con el nivel educativo, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años de edad es de 8.2 años, esto es un poco más de segundo año de secundaria. Este porcentaje es un poco menor que el resto del país, ya que a nivel nacional el nivel de escolaridad de los jóvenes de 15 años es de 8.6 años y ha concluido su educación secundaria.

De acuerdo con el INEGI (2010), de cada 100 personas en el estado con 15 años y más:

7.4% no tiene ningún grado de escolaridad

58.2% ha concluido su educación básica (primaria y secundaria)

0.4% cuenta con una carrera técnica o comercial con primaria terminada

18.1 finalizaron la educación media superior (bachillerato)

15.3 concluyeron la educación superior

0.6 % se desconoce su escolaridad.

Según datos del último censo (INEGI, 2010), 9 de cada 100 personas de 15 años en Yucatán es analfabeta, en tanto que a nivel nacional son 7 de cada 100 personas.

En relación con infraestructura educativa, esta ha ido creciendo en las últimas décadas. En 2015, el estado contaba con 3,366 escuelas de educación básica, 241 de educación media superior y 184 de educación superior.

En cuanto al porcentaje de personas que hablan una lengua indígena, Yucatán ocupa el segundo lugar en México, después de Oaxaca. De acuerdo con el INEGI (2010), en ese año había 537,516 habitantes de 5 años y más que hablaban una lengua indígena en el estado lo que constituye el 30.3% de la población estatal.

En relación con el rezago social, entendiendo por este la combinación de variables de educación, acceso a servicios de salud, calidad de los espacios y servicios básicos de vivienda y activos del hogar, Yucatán es considerado uno de los estados altos en rezago social. De acuerdo con el CONEVAL (2010), el estado ocupa el lugar 9 a nivel nacional.

En cuanto a la densidad de la población, dentro del Estado la zona más poblada es la ciudad de Mérida. La ciudad está integrada por 5 municipios: Mérida, Kanasín, Umán, Conkal y Ucú, que en su conjunto conforman el 50% de la población del estado (INEGI, 2010).

## **5.2. La ciudad de Mérida.**

Mérida tiene una extensión geográfica de 858.41 kilómetros cuadrados y representa el 2% del territorio del estado. De los 106 municipios del estado de Yucatán, es el municipio que se caracteriza por ser el de mayor población. De acuerdo con el INEGI (2010), en este municipio viven 830,732 personas (84% de la población), de las cuales 401,340 son mujeres y 429,392 son hombres.

También es el municipio en el que existe mayor concentración de empresas. De acuerdo con el INEGI (2010), en él se encuentran ubicadas la mayor parte (61.6%) del total de empresas del estado.

En cuanto a la marginación, datos del INEGI (2010), indican que treinta y cinco localidades del municipio de Mérida tienen un alto índice de marginación. Esto se debe a que más del 70% de sus ciudadanos gana menos de dos salarios mínimos y entre el 40%-80% de la población no cuenta con educación primaria.

Asimismo, las localidades ubicadas en el noreste y sur de la ciudad tienen un índice de marginación medio, ya que entre el 30%-40% de los habitantes tampoco

posee estudios de educación primaria y entre el 70%-85% percibe menos de dos salarios mínimos.

Solamente en ciertas regiones de la ciudad de Mérida existe un índice muy bajo de marginación. De acuerdo con datos de CONAPO, en la ciudad el 10.47 % de la población no tiene estudios de primaria y el 51.26% gana menos de dos salarios mínimos.

En cuanto al aspecto educativo, datos del último censo indican que en la ciudad de Mérida se encuentra registrado un total de 244 escuelas de nivel preescolar, 395 de educación primaria, 136 de educación secundaria, 97 de nivel de educación media superior y 16 de nivel profesional (INEGI, 2010).

Entre las principales instituciones de nivel superior se encuentra la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), considerada una de las mejores universidades públicas de México y clasificada entre las 100 mejores universidades de América Latina (Universia, 2016). Además de la UADY, se encuentran en Mérida otras instituciones de educación superior como el Instituto Tecnológico de Mérida, la Universidad Tecnológica Metropolitana, la Universidad Anáhuac-Mayab, la Universidad del Valle de México, la Universidad Marista de Mérida, la Universidad Mesoamericana de San Agustín, la Universidad Latino, la Universidad Modelo y la Universidad TEC Milenio.

### **5.3. La Universidad Autónoma de Yucatán.**

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), es una institución pública y autónoma ubicada en el sureste de México. La universidad tiene sus antecedentes en el Colegio de San Francisco Javier en 1624 y en el Instituto Literario de 1867 (UADY, 2016). En 1922, durante el gobierno de Felipe Carrillo Puerto, recibió el nombre de Universidad Nacional de Sureste. En 1938 cambió su nombre a Universidad de Yucatán, y posteriormente en 1951 se convirtió en la Universidad Nacional del Sureste. En 1958 cambió de nuevo su nombre por el de Universidad de Yucatán y finalmente en 1984 se convirtió en Universidad Autónoma de Yucatán.

De acuerdo con su Ley Orgánica, la UADY es una institución de enseñanza superior, autónoma por ley, descentralizada del estado, para organizar, administrar y desarrollar sus fines, con plena capacidad, personalidad jurídica y patrimonio propio” (UADY, 1984, p. 1). La universidad tiene como misión “la formación integral y humanista de personas, con carácter profesional y científico, en un marco de apertura a todos los campos del conocimiento y a todos los sectores de la sociedad” (UADY, 2014, p. 77).

En relación con su estructura orgánica, la UADY está constituida por las siguientes autoridades: El Consejo Universitario, el Rector y los Directores de facultades, escuelas, institutos y centros. El Consejo universitario es la máxima autoridad de la universidad y tiene a su cargo normar y propiciar el adecuado desarrollo de la vida académica de la institución. El Consejo está integrado por el Rector, los directores de escuelas y facultades, los representantes electos de los

profesores y estudiantes de todas y cada una de las escuelas y facultades. El Rector y los directores de escuelas y facultades duran en su gestión 4 años pudiendo ser reelectos por otro periodo.

Desde fines del siglo XXI, la universidad está organizada en campus del conocimiento, cinco de los cuáles están ubicados en la ciudad de Mérida y uno fuera de la ciudad. Los cinco campus de la ciudad de Mérida son: el de Arquitectura, Hábitat, Arte y Diseño, el Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, el Campus de Ciencias de la Salud, el Campus Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades y el Campus de Ciencias Exactas e Ingenierías. El otro campus es la Unidad Multidisciplinaria Tizimín, ubicado en la ciudad del mismo nombre, al oriente del estado.

Además de los campus, la universidad cuenta con el Centro de Investigaciones Regionales “Dr. Hideyo Noguchi, el cual a su vez consta de dos áreas: ciencias biomédicas y ciencias sociales. Este centro se encuentra ubicado también en la ciudad de Mérida.

En relación con su cobertura, la universidad ha hecho esfuerzos por incrementar la matrícula de sus programas educativos, aunque todavía la cobertura actual no es suficiente para satisfacer la demanda, especialmente en el nivel de licenciatura. De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), en 2007 la demanda de ingreso de licenciatura fue de 8,949 estudiantes, de los cuáles se aceptaron a 2,714 (30%). En 2013, la demanda de ingreso fue de 11,150 personas, de las cuales ingresaron 3,635 (33%). En el caso del Posgrado, la demanda de ingreso

ha sido variable. En 2011 fue de 481, de los cuales se aceptaron 294 (61%). En 2012, la demanda de ingreso fue de 871 aspirantes, de los cuáles se aceptaron a 615 (70.6%). Pero, en 2013, el número de estudiantes de posgrado que ingresaron fue de 312 (35%) en relación con el total de 889 aspirantes.

En el caso del bachillerato, durante el año 2007 la UADY la demanda de ingreso en el bachillerato en la UADY fue de 3,489 estudiantes, de los cuáles se atendió al 64%, mientras que en 2013 la demanda fue de 4,204 estudiantes y se dio atención al 73% (UADY, 2014).

Durante el ciclo escolar 2015-2016, la UADY contó con una matrícula de 24,289 estudiantes, de los cuáles 14,798 son de licenciatura, 1,731 son de posgrado y 7,760 son de bachillerato (Primer Informe de la Gestión 2015-2018, UADY, 2015).

Para satisfacer las necesidades de estos estudiantes, la universidad oferta 104 programas educativos. Entre estos, cuarenta y cinco son programas de licenciatura, cincuenta y seis de posgrado (especializaciones, maestría y doctorado) y tres de bachillerato (General universitaria, en línea y con interacción comunitaria).

La universidad cuenta con un reconocimiento por la calidad de sus programas educativos. La UADY se encuentra entre las cinco primeras universidades del país con mayor número de programas de licenciatura en el padrón de alto rendimiento académico del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). Veintiún programas de la UADY se encuentran en este padrón. La matrícula de esos programas es de 13,541 estudiantes, lo que representa el 95.7% de la matrícula total de los programas evaluables.

---

Asimismo, treinta y cuatro programas educativos han sido acreditados por organismos reconocidos a nivel nacional como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En el caso del posgrado, veinticinco programas han recibido también el reconocimiento del Padrón Nacional de Programas de Calidad (PNPC) del CONACYT. También se encontró que los resultados obtenidos por estudiantes de las Escuelas Preparatorias Uno y Dos de la universidad en las pruebas estandarizadas diseñadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), como parte del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes-PLANEA (UADY, 2015), indican que los estudiantes de estas escuelas se encuentran por encima de la media nacional.

#### **5.4. El Bachillerato en la Universidad Autónoma de Yucatán.**

La UADY cuenta con tres programas de bachillerato (general, en línea y con integración comunitaria). El programa de *bachillerato general* es impartido en las escuelas Preparatoria 1 y Preparatoria 2, fundadas respectivamente el 25 de febrero de 1922 y el 4 de junio de 1977.

De acuerdo con la información proporcionada por la UADY (2016), en su descripción histórica de los estudios del bachillerato general, al principio la enseñanza preparatoria en la universidad se dividió en dos ciclos de tres años cada uno, denominándose Secundaria el primero y Preparatoria el segundo. Posteriormente, el 2 de septiembre de 1941, el Consejo Universitario aprobó un nuevo Plan de Estudios que establecía que el Bachillerato General, común a todos los

bachilleres, se desarrollaría en dos años divididos en semestres. Y posteriormente se podría estudiar los siguientes bachilleratos especiales: Ciencias Biológicas, ciencias Jurídicas, Ciencias Matemáticas y Ciencias Físico Químicas. En los cuatro semestres de bachillerato general se llevaban materias como Etimologías, Introducción a la Sociología y Economía, Ética, Aritmética y Álgebra, español, Biología, Geometría, Cosmografía, Fenómenos Sociales Contemporáneos, Filosofía y Psicología. Además, se impartía la asignatura de higiene de la Adolescencia y se impartía la Lengua Maya como materia tres veces por semana. Asimismo, se impartían tres idiomas optativos: francés, inglés o alemán.

La reseña histórica también se indica que, en agosto de 1943, el plan de estudios fue modificado nuevamente dando lugar a un plan que entró en vigor el 6 de septiembre de 1943. A partir de esta fecha el bachillerato se comenzó a llevar por cursos anuales y no por, semestres como prescribía el Plan anterior. El nuevo Plan incluía materias como Matemáticas, Geografía, Física, Historia Universal, Raíces Griegas y Latinas, Biología, Lengua y Literatura, Física, Química, Anatomía, Filosofía, etc. Pero también Educación Cívica, Dibujo, Cultura Musical, Educación Física y Premilitar, Modelado e Higiene. Hasta el 5º año se llevaba la materia de Psicología. En los tres primeros años se estudiaba inglés, y en los dos últimos semestres se estudiaba francés.

Posteriormente, en 16 de mayo de 1955, un nuevo Plan de Bachillerato en dos años de preparación general y uno de especialización, dividiendo las especialidades en tres ramas: Ciencias Biológicas y Físico Químicas, Ciencias Sociales y Ciencias

---

Matemáticas. También gestionó ante la Federación el equipamiento de los laboratorios para las escuelas Preparatoria, de Química y Medicina.

El 1° de enero de 2000, el Consejo Universitario aprobó otro nuevo Plan de Estudios de Bachillerato, en el cual se divide el ciclo escolar en semestres, desaparecen las especialidades en el tercer año, para incorporar la modalidad del 'Bachillerato Único y se sustituyen y reubican 21 asignaturas. Este nuevo plan comenzó a discutirse desde 1998 y se aplicó desde el ciclo escolar 2000-2001, tanto en las escuelas preparatorias de la UADY, como en las incorporadas. Este plan es basado en un modelo que desde hacía dos años se aplicaba en las preparatorias del país. El bachillerato único al final ofrecía materias optativas para atender el interés particular de los estudiantes. Entre otros cambios, desapareció el francés y en su lugar se imparte el inglés en 5 semestres, así como historia del Arte, Literatura Mexicana, Literatura Social e Historia Prehispánica de México. La asignatura de Computación dejó de ser optativa y se volvió obligatoria.

Actualmente, las escuelas preparatorias cuentan con un plan de estudios de bachillerato general basado en competencias. El plan de estudios incluye asignaturas obligatorias que contribuyen a la formación de competencias genéricas y disciplinares agrupadas en cinco áreas: Ciencias naturales, Ciencias sociales, Comunicación, Humanidades y Matemáticas. Además de lo anterior, el plan de estudios incluye asignaturas optativas en cada una de las áreas del conocimiento

(comunicación, humanidades, matemáticas, ciencias sociales y formación humana)<sup>2</sup>, así como del componente ocupacional (auxiliar administrativo, electricista de instalaciones residenciales y administrador de comunidades virtuales y de redes), así como de actividades extra-curriculares.

En relación con el *bachillerato en línea (BL)*, este surge en octubre de 2012, en un momento en que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para consolidar este nivel educativo, se está llevando a cabo. De acuerdo con el plan de estudios aprobado por Consejo Universitario, este bachillerato tiene su fundamentación en “los ejes, objetivos y estrategias planteados por el Gobierno de la República Mexicana, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012; el Gobierno del Estado de Yucatán, en el Plan Estatal de Desarrollo 2007-2012 y en el Programa de Desarrollo Institucional (PDI 2010-2020) de la Universidad Autónoma de Yucatán” (UADY, 2012, p. 7).

El programa en línea tiene como objetivo “formar bachilleres en los ámbitos académico, personal, social y cultural utilizando herramientas tecnológicas en línea, que les permitan continuar con estudios de nivel licenciatura y/o insertarse en un campo laboral” (UADY, 2016, p. 1). Está dirigido a personas que hayan concluido sus estudios de secundaria y sean mayores de 18 años cumplidos al ingresar al programa. Para el ingreso, los estudiantes deben demostrar su nivel en las siguientes áreas: habilidad matemática, razonamiento lógico-matemático, razonamiento verbal, español y tecnologías de información y comunicación.

---

<sup>2</sup> Es importante notar, que las asignaturas optativas del área de formación humana incluyen la implementación de proyectos comunitarios y su evaluación.

El plan de estudios está formado por 48 asignaturas, de las cuales 39 son básicas y 4 optativas. El plan de estudios se organiza está organizado en dos bloques de formación: Disciplinar y Complementaria, los cuales se agrupan en siete áreas. El área disciplinar incluye “formación en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades y comunicación. El área complementaria incluye idiomas, asignaturas optativas, desarrollo integral y ocupacional” (UADY, 2012, p. 29).

La duración del bachillerato en línea depende de la capacidad de avance de los estudiantes. El tiempo máximo para concluir el programa es de seis años. Actualmente el número de egresados del programa es de 10 estudiantes. Por este motivo, la universidad ha anunciado que va a cambiar la política de admisión eliminando la limitante de edad para ingresar al programa.<sup>3</sup>

El tercer tipo de bachillerato es el *bachillerato con interacción comunitaria* (BIC). En virtud de que este trabajo se centró precisamente en este programa, a continuación, se presenta una descripción detallada del mismo.

### **5.5. El Bachillerato con Interacción Comunitaria.**

El propósito de este capítulo es describir las características del caso estudiado: la Unidad Académica con Interacción Comunitaria, un programa educativo con responsabilidad social.

---

<sup>3</sup> Entrevista con el Director General de Desarrollo Académico, 17 de marzo de 2016.

---

***5.5.1. La Unidad Académica con Interacción Comunitaria: Una propuesta innovadora en la educación de nivel medio superior.***

La Unidad Académica con Interacción Comunitaria inicia actividades el 05 de octubre de 2009. Está ubicada en la calle 185 x 90B y 92 s/n de la colonia San Luis Sur Dzununcan, en la zona sur de Mérida; el área de mayor impacto son 32 colonias en su periferia, 12 fraccionamientos y 5 comisarías tales como Hda. Sta. Cruz Palomeque, San José Tzal, Lepán y los Municipios de Ixil, Seyé y Umán. En dicha área también se ubican otras dependencias que ofrecen educación media superior, como son el Colegio de Bachilleres en la Colonia Santa Rosa, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) plantel Mérida y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) plantel 2, los cuales resultan insuficientes para la población que requiere educación de este nivel (UADY, 2009b).

La finalidad del Programa del Bachillerato General con Interacción Comunitaria es ofrecer una alternativa educativa en la zona sur de la Ciudad de Mérida, Yucatán, caracterizada por su alto grado de marginación económica y social, sustentando su pertinencia a partir de la reducida presencia de escuelas de educación media superior en ese sector de la ciudad (UADY, 2009b).

Dentro de la zona sur de Mérida las opciones de EMS son limitadas. De acuerdo con el Gobierno del Estado de Yucatán existen 32 colonias, 12 fraccionamientos y 5 comisarías dentro de la zona que se pretende abarcar, siendo la población potencial de aproximadamente de 6,621 usuarios que egresan de educación secundaria (2009). En dicha zona solamente existen tres planteles de

bachillerato por lo que resulta insuficiente para la demanda educativa planteada en esta zona.

Las características identificadas en esta población son de marginación y pobreza, donde la falta de equidad, la inadecuada atención a la salud, el rezago productivo y educativo, la residencia en viviendas inadecuadas, la carencia de infraestructura y equipamiento rural y urbano, conforman una precaria estructura de oportunidades sociales que limitan severamente las capacidades y opciones de las personas para realizar adecuadamente su proyecto de vida (UA-BIC, 2012).

La Unidad Académica nace con la intención de brindar educación de calidad a jóvenes que debido a su situación económica no pudieran tener acceso a sus estudios de bachillerato. Aunque la UADY oferta otros dos programas educativos en el nivel de educación media superior, el Programa del Bachillerato con Interacción Comunitaria es diferente e innovador pero sobre todo creado con base en las necesidades que ese entonces se planteaban en la zona Sur de la ciudad de Mérida, Yucatán (UA-BIC, 2012).

Es un programa que proporciona a los estudiantes que egresan del nivel básico, competencias para su desarrollo académico en el nivel inmediato superior; se propone formar integralmente bachilleres en los ámbitos personal, académico, social y cultural, para potencializarse como personas y continuar su desarrollo académico en el nivel inmediato superior, incidir en el desarrollo de su comunidad, incorporarse a un campo ocupacional y mejorar su interacción social (UA-BIC, 2012).

De igual forma, este programa promueve la responsabilidad social y ambiental, que prepara para la independencia, la autoformación y el compromiso de retribución del individuo a las necesidades de su comunidad, a través de un acompañamiento constante al educando durante su formación académica (UADY, 2009b). Esta formación académica se apoya de los servicios de atención integral de la UADY y considera siempre los principios pedagógicos del propio modelo educativo así como de las diferencias individuales de sus usuarios (UADY, 2009b).

Esta dependencia, es el único bachillerato de la UADY y del Estado que enfoca sus esfuerzos para generar impacto social en la comunidad circunvecina a su ubicación física. Esto resulta congruente con las intenciones de la UADY de promover el desarrollo sustentable de la sociedad, la generación y aplicación del conocimiento, el rescate y preservación de la cultura nacional, así como de cumplir con el papel de ser una entidad transformadora de su comunidad (UADY, 2009b). Este programa contempla, además de brindar una formación académica de calidad para los estudiantes, desarrollar en ellos actitudes y habilidades para el desarrollo sustentable que incidan tanto en su crecimiento personal como en su desarrollo profesional y social.

Otro aspecto importante de este programa educativo es que se fundamenta en los ejes, objetivos y estrategias que el Gobierno de la República Mexicana ha planteado dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Estos ejes abordan aspectos como reducir problemas de pobreza extrema y mejorar las oportunidades de igualdad entre los mexicanos (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007).

### ***5.5.2. Características del Programa de Bachillerato con Interacción Comunitaria de la UADY.***

A partir del ciclo escolar 2015-2016 en la Unidad Académica se imparte un nuevo plan de estudios denominado Bachillerato con Interacción Comunitaria, alineado al nuevo Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI).

De acuerdo al MEFI Bachillerato, la UADY (2014), coloca en el centro de la formación a la persona como núcleo de su preocupación y justificación de su quehacer; promueve el crecimiento y desarrollo de seres humanos autónomos, libres, responsables y solidarios por medio de programas educativos que contribuyen a la formación integral, de manera que los egresados posean una actitud responsable ante el ambiente, la sociedad y contribuya a la construcción de ésta para que sea más justa y democrática. Para alcanzar lo anterior, la Universidad declara como lineamientos fundamentales del MEFI los siguientes:

- a. La educación se centra en la persona, creando y propiciando ambientes de aprendizaje adecuados para el desarrollo de la autonomía del educando y su adaptabilidad en diversos contextos.
- b. El proceso educativo fomenta la autonomía, la creatividad y la confianza en sí mismo; los aprendizajes son preparación para la vida, porque promueven el aprender a aprender, a hacer, a convivir, a ser y a emprender.

- c. El aprendizaje es sinónimo de gestionar y construir conocimiento. Se aprende de la experiencia, siendo un proceso activo y afectivo, en el que participa la persona como un ente total.
- d. La educación se centra en la persona que aprende.
- e. El profesor facilita y crea escenarios que propician aprendizajes significativos.
- f. Los estudiantes se consideran personas únicas e irrepetibles, con necesidades de aprender y crecer; sensibles, capaces de dar significado al mundo en que viven, con una naturaleza constructiva y son agentes principales en su proceso educativo.
- g. Las actividades de aprendizaje propician el desarrollo de la autonomía del estudiante, la solución creativa a problemas y la capacidad de adaptarse con flexibilidad a las nuevas situaciones propias de una sociedad global en continuo cambio y evolución.
- h. Los programas educativos fomentan el desarrollo de las competencias en el estudiante para la profesión y la vida.
- i. La evaluación es parte del proceso educativo, es holística y transparente.
- j. La flexibilidad crea condiciones que responden a las características y necesidades individuales, académicas y administrativas.
- k. La innovación promueve transformaciones académicas, de gestión, y en todos los ámbitos concernientes al proceso educativo.

l. La internacionalización incorpora una dimensión y perspectiva en la Misión y en las funciones sustantivas de la Universidad; impacta directamente en los programas educativos en cuanto a su calidad y acreditación, y al estudiante en su movilidad, así como en la calidad de su formación para la vida profesional para un mundo globalizado. m. La responsabilidad social se traduce en los impactos de las decisiones y actividades de la Universidad en la sociedad y el medio ambiente, mediante una conducta transparente y ética.

Para la UADY, el MEFI es su propuesta para promover la Formación Integral del estudiante bajo una filosofía humanista, concebida como el modo de ver la realidad que considera la dignidad, los derechos humanos como criterios fundamentales de las valoraciones, los cuales dirigen y dan horizonte a las acciones que desarrollan una vida plena. El MEFI se circunscribe a brindar los fundamentos para desarrollar la Formación Integral del estudiante, en el marco de la docencia. Los fundamentos para el desarrollo de la investigación y la extensión se pueden hallar en el PDI, ya que son de gran apoyo para la docencia, por lo que estas últimas deberán verse como herramientas que fortalecen el logro de la Formación Integral, por medio de la generación responsable del conocimiento y la cultura (UADY 2014).

En la actualidad ambos planes de estudio conviven, en un proceso en el que el BGIC se encuentra en liquidación y el BIC inicia su implementación.

### ***5.5.3. Misión, Visión y Valores de la Unidad Académica de la UADY.***

La misión de la Unidad Académica propone “formar bachilleres con una educación integral, humanista y de calidad, comprometidos con el desarrollo sustentable, innovadores, creativos, emprendedores, con una clara visión de su propio desarrollo personal y social, con conocimientos, principios y valores, que posean competencias para la vida y continuar su formación en el nivel superior, con capacidad para insertarse social y productivamente y así contribuir a su realización personal (UADY, 2009b).

La visión que desarrolla la Unidad Académica del BIC para el año 2020 es verse como una dependencia educativa líder con identidad institucional, reconocida por su calidad, relevancia y trascendencia social. Así, sus egresados serán agentes de cambio en la sociedad, con competencias para continuar su formación profesional y/o insertarse al medio laboral; que este programa ofrezca programas de estudio con diversas modalidades, pertinentes, flexibles y acreditados y sus servicios y programas de apoyo están vinculados con diferentes sectores; que cuente con una planta laboral profesional y competente, y que se promueva y favorezca la generación de información de procesos educativos y el desarrollo humano. Que sus procesos de gestión sean de calidad, con una cultura de evaluación; la infraestructura material, equipo y tecnología pertinente, suficiente y eficiente, que permita generar y vincular los ambientes de aprendizaje con los escenarios reales del contexto actual (UA-BIC, 2012).

Los valores que promueve esta institución son los que la UADY también promulga, como son la equidad, calidad, justicia, el compromiso, legalidad, respeto, honestidad, humildad, responsabilidad y tolerancia (UA-BIC, 2012).

#### ***5.5.4. Características de los alumnos de la Unidad Académica de la UADY.***

Durante el ciclo escolar comprendido entre agosto de 2015 y Julio de 2016, la Unidad Académica cuenta con un total de 560 alumnos regulares, distribuidos de la siguiente manera:

*Tabla 6*

*Distribución de alumnos regulares del ciclo escolar 2015-2016*

<b>Grado</b>	<b>Número de alumnos</b>
<b>Primer Grado</b>	295
<b>Segundo Grado</b>	160
<b>Tercer Grado</b>	105
<b>Total</b>	560

Actualmente el bachillerato UADY tiene una matrícula total de 7783 estudiantes, de los cuales 3,413 alumnos pertenecen a la Escuela Preparatoria Uno, 3,722 a la Escuela Preparatoria Dos, 560 a la Unidad Académica con Interacción

Comunitaria y 88 al Bachillerato en Línea. Asimismo, el número de egresados de este año fue 1606, de los cuales, 704 fueron de Prepa Uno, 804 de Prepa Dos, 98 de Unidad Académica y cinco del Bachillerato en Línea.

***5.5.5. Resultados de los alumnos de la Unidad Académica en la prueba PLANEA edición 2015.***

El Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA) es un conjunto de pruebas que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desarrollaron a partir del ciclo escolar 2014-2015 en los últimos grados de la Educación Básica y Media Superior, con el propósito de:

- Conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas al término de los distintos niveles de la educación obligatoria.
- Ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares.
- Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes.

- Aportar a las autoridades educativas información relevante y utilizable para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.
- Asimismo, esta prueba tiene como objetivo conocer la medida en la que los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales específicamente en dos áreas de competencia:

Por otro lado, es importante mencionar que, aunque el perfil de la prueba Planea está alineado a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que establece las competencias disciplinares básicas características del perfil del egresado del bachillerato, los resultados obtenidos NO son comparables con los de la prueba ENLACE Media Superior (Secretaría de Educación Pública, 2015). A continuación, se describen los resultados que obtuvieron los alumnos de la Unidad Académica en 2015 en la prueba PLANEA en el área de Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora):

*Tabla 7.*

*Resultados PLANEA en el área de Comprensión Lectora en 2015.*

	Nivel de dominio			
	I (Insuficiente)	II (Elemental)	III (Bueno)	IV (Excelente)
UABIC	30.2%	27.1%	31.3%	11.5%
Entidad	8.4%	15.2%	39.9%	36.5%
Nacional	31.8%	20.2%	29.4%	18.6%

Como puede observarse el 39.9% de los alumnos se ubicó en el nivel dominio III (Bueno) por encima de la media nacional. Sin embargo, buena parte de los estudiantes se encontró en los niveles I (Insuficiente) con el 30.2% y II (Elemental) con el 27.1%, asemejándose sus resultados más al porcentaje nacional (31.8%) en nivel Insuficiente.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el área de Matemáticas:

*Tabla 8*

*Resultados PLANEA en el área de Matemáticas en 2015.*

	Nivel de dominio			
	I (Insuficiente)	II (Elemental)	III (Bueno)	IV (Excelente)
UABIC	25.8%	43.3%	24.7%	6.2%
Entidad	5.0%	29.1%	36.3%	29.6%
Nacional	38.6%	35.3%	17.2%	8.9%

Como puede observarse en la tabla anterior, la mayoría de los alumnos de la Unidad Académica que presentaron esta prueba, se ubicaron en el Nivel II (Elemental), mientras que el 24.7% estuvo en nivel III (Bueno) y un 6.2% en el nivel IV (Excelente).

Los resultados en esta prueba, reflejan áreas de oportunidad para trabajar con nuestros estudiantes, sin embargo, es importante destacar que los resultados obtenidos se deben primordialmente a las características de la población que ingresa a la Unidad Académica: estudiantes de nivel socioeconómico bajo que viven en una zona marginada de la Ciudad.

A través de la identificación de estas problemáticas se han implementado desde el semestre agosto – diciembre de 2015 diferentes estrategias para nivelar a estos alumnos para mejorar su desempeño, no solamente en esta prueba, sino también en sus programas académicos.

#### ***5.5.6. Características de los docentes de la Unidad Académica de la UADY.***

La Unidad Académica, para el ciclo escolar 2015-2016 cuenta con un total de 45 docentes que se distribuyen de la siguiente manera:

*Tabla 9*

*Distribución de docentes por tipo de contratación en el ciclo escolar 2015-2016.*

Tipo de contratación	Cantidad de docentes
Tiempo completo	38
Medio tiempo	3
Horas	4
Total	45

El Diplomado en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior, es un elemento fundamental para la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

En la tabla que se presenta a continuación se describe la cantidad de profesores de la Unidad Académica que lo han cursado, así como aquellos que ya se han certificado:

Tabla 10

*Distribución de docentes que han cursado en el Diplomado en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior*

Dependencia	Total de profesores	Con diplomado	Certificados
Unidad Académica	45	40	23

Por lo tanto, el 91% de los profesores cuenta con el diplomado, y el 52% de los mismos ya están certificados. Cabe destacar que los cuatro profesores que no han tomado el diplomado, han manifestado ante la coordinación de esta dependencia su interés por cursarlo.

Por otro lado, es importante mencionar la necesidad de contar con una estrategia institucional para poder garantizar que a mediano plazo, el 100% de los profesores ya cuenten con la certificación del Diplomado en Competencias Docentes.

**5.5.7. Características del personal administrativo de la Unidad Académica de la UADY.**

En la actualidad la Unidad Académica cuenta con departamentos en los que el personal administrativo cumple funciones sustantivas para esta dependencia de Educación Media Superior. En la siguiente tabla encontrará la distribución de los mismos:

Tabla 11

*Distribución del personal administrativo de acuerdo a su cargo y funciones.*

Departamento	Responsable	Personal de apoyo	Total
Coordinación	1	2	3
Control Escolar	1	1	2
Contabilidad	1	1	2
Caja	0	1	1
Biblioteca	1	2	3
Tecnologías de Información	1	1	2
Centro de copiado	0	1	1
Enfermería	0	1	1

Continuación de la Tabla 11.

*Distribución del personal administrativo de acuerdo a su cargo y funciones.*

Departamento	Responsable	Personal de apoyo	Total
Supervisión Escolar	0	3	3
Intendencia	0	5	5
Jardinería	0	2	2
Mantenimiento	0	1	1
Total	5	21	26

Cada área atiende a acciones sustantivas de la vida académica en esta dependencia y cada una de ellas tiene un espacio asignado con materiales e insumos necesarios para la realización de sus funciones.

#### ***5.5.8. Características de la infraestructura disponible en la Unidad Académica de la UADY.***

La Unidad Académica, para el cumplimiento de sus actividades y funciones académicas y administrativas, cuenta con la siguiente infraestructura (ver Anexo 3):

- 20 aulas equipadas cada una con 30 sillas, un proyector multimedia, una televisión de plasma, cuatro ventiladores, un escritorio y una silla para el docente. Actualmente 9 son utilizadas para los alumnos de primer grado, 6 para los de segundo y 4 para los alumnos de tercero y uno para los alumnos irregulares.
  
- Dos salas de usos múltiples; una con capacidad para 100 personas y otra con capacidad de 60 personas, equipadas ambas con aire acondicionado y mobiliario para su uso,
  
- Un auditorio con capacidad para 110 personas, equipado con proyector multimedia, equipo de sonido y aires acondicionados,
  
- Una biblioteca con capacidad para 80 personas, equipada con cuatro cubículos privados, dos salas con capacidad de 30 personas, equipos de aires acondicionados, computadoras para consultar el catálogo del SISBI, un acervo que incluye bibliografía básica de los diferentes campos del conocimiento y que también incluye bibliografía de los programas del MEFI Bachillerato.
  
- 8 Áreas de oficina para docentes para las siguientes áreas del conocimiento Matemáticas, Ciencias Naturales, Comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades, Desarrollo Físico y Artístico, Proyectos Sociales, Formación Humana y Tecnologías de Información.
  
- Área de servicios estudiantiles, dotada de cuatro cubículos para atención privada, así como de un consultorio,
  
- Un Centro de Atención al estudiante,

- Un área de salud conformada por: un consultorio de odontología, un consultorio de nutrición y un consultorio de enfermería, dotados todos de los insumos necesarios para atender las necesidades básicas de los estudiantes,
- Dos salas de cómputo dotadas de 36 computadoras, un proyector multimedia, pantalla de proyección, aires acondicionados y pizarrón blanco,
- Un invernadero, un estanque de tilapias y un compostario para la realización de actividades agroecológicas,
- Un centro de fotocopiado,
- Un área de Contabilidad,
- Un área de Control Escolar,
- Un área de Recursos Humanos,
- Una cancha de usos múltiples.

En promedio 31 estudiantes se ubican en cada aula. La UA cuenta con un laboratorio multidisciplinario con capacidad para 30 alumnos, en el que se realizan actividades del área de Ciencias Naturales. Éste cuenta con seis mesas de tipo laboratorio con instalación de agua y gas, 30 bancos de madera, seis tarjas, una regadera, una pantalla, un proyector, dos aires acondicionados minisplit, reactivos y cristalería. También se cuenta con un cubículo para el responsable de laboratorio, una bodega para cristalería y un área para preparación de reactivos (UA-BIC, 2012).

En relación con los equipos y tecnologías de información y comunicación se tienen cuatro salas de cómputo equipadas con 36 computadoras personales conectadas a internet y con software de ofimática y diseño, cañón multimedia, pantalla y dos aires acondicionados en cada sala. Dos de las salas están destinadas a la impartición de clases, una está habilitada para la realización de tareas y búsqueda de información de los alumnos y una está habilitada como salón y taller para mantenimiento y reparación; además de esto, los profesores pueden apartar alguna sala para su uso, con previa calendarización (UA-BIC, 2012).

Las áreas administrativas cuentan con: computadoras, escritorios, archiveros, papelería, sillas ejecutivas y secretariales e impresoras. La Biblioteca cuenta con una oficina para el responsable, un área de registro y préstamo, un SITE, nueve mesas de trabajo para cuatro estudiantes cada una, dos cubículos con capacidad para cinco estudiantes cada uno, doce cubículos individuales, cuatro computadoras personales de escritorio con acceso a internet, cuatro mini computadoras Lap-Top, y servicio de internet inalámbrico. Los servicios bibliotecarios atienden a la población que conforma la UA, sin embargo, debido a las características socioeconómicas de la población y el crecimiento de la matrícula estudiantil se requiere de más ejemplares impresos que respondan a las necesidades de cada área. El acervo bibliográfico responde a las necesidades de los planes y programas de estudios (UA-BIC, 2012).

En la UA existen tres espacios para el personal docente, ubicado en el Edificio B tenemos el área 1 donde está la recepción (3 personas) y actualmente se utiliza para impartir asesorías; tenemos el área 2 que es fotocopiado (1 persona), y

originalmente es el cubículo del Responsable del Área de matemáticas; el área 3 destinada para el Desarrollo Físico y Artístico (4 personas); el área 4 que ubica a Matemáticas (7 personas) y originalmente es también la sala de maestros; el área 5 que es la área de Comunicación (3 personas); y el área 6, SITE, la bodega del área de Desarrollo Físico y Artístico. En el Edificio F se cuenta con la sala de maestros, actualmente habilitada para el Área de Ciencias Sociales (9 personas). Está conformada por 10 cubículos individuales, una mesa de trabajo central con capacidad para doce sillas, una cocineta, y un área de servicios al estudiante, la cual se conforma por cuatro cubículos, una oficina para el responsable, un área de consejo, una Sala de Usos Múltiples (SUM) equipada con cuatro aires acondicionados, proyector multimedia y pantalla. Por último, tenemos el Edificio de Laboratorio la cual está distribuida en seis áreas y alberga en un promedio de 15 a 20 personas (UA-BIC, 2012).

Toda esta infraestructura establecida para iniciar con la implementación de un programa de bachillerato con interacción comunitaria nos indica en gran parte del esfuerzo y el interés que tienen las autoridades de la UADY por responder a una serie de necesidades que presenta un contexto con extremas condiciones de inequidad, de pobreza y escasas oportunidades educativas. Así, ya a cinco años del inicio del BIC resulta de gran importancia realizar una evaluación responsiva para conocer y entender mejor las condiciones que favorecen en un mejor desarrollo de este programa educativo con un enfoque de responsabilidad social y mejorar aquellas áreas que necesitan ser atendidas para lograr las metas educativas y sociales establecidas a mediano y largo plazo.

### ***5.5.9. Características del personal administrativo de la Unidad Académica de la UADY.***

A continuación, se describen los servicios que se ofrecen en las diferentes áreas y departamentos que conforman la Unidad Académica.

En la Unidad Académica se ofrecen los siguientes servicios:

- Control Escolar: Trámite de constancias, justificaciones, impresión de kardex, inscripción a exámenes extraordinarios y cursos de regularización, trámites de inscripción, trámite de baja, entre otros,
- Servicios Estudiantiles: Tutoría y acompañamiento académico, consejo psicológico, orientación vocacional y profesional, atención a situaciones de crisis, atención a padres de familia,
- Centro de Atención al Estudiante: Solución de dudas académicas y administrativas, gestión de becas, difusión de información académica, servicios de salud para alumnos de odontología y nutrición.
- Biblioteca: Servicio de préstamo de material bibliográfico en sala y a domicilio, exposiciones bibliográficas, impartición de diferentes cursos para el uso adecuado de las herramientas bibliográficas,

Finalmente, antes de considerar y afirmar que este modelo educativo es una propuesta innovadora en la EMS en Yucatán, es importante y necesario obtener evidencia a través de una evaluación responsiva que permita entender y reafirmar si efectivamente este programa educativo responde a las características o criterios de un

programa educativo innovador. En este contexto, existen cuatro criterios para analizar los cambios que promueven las innovaciones:

- 1) eficacia, si los objetivos propuestos por la innovación se cumplen y en qué grado;
- 2) funcionalidad, analiza la vinculación con necesidades y demandas, tanto del ámbito propio de cada escuela - incluyendo a los profesores - como los de la comunidad social;
- 3) práctica educativa, aprecia si la innovación produce beneficios formativos, de desarrollo personal y profesional en cada uno de los participantes (profesores, alumnos, directivos y otros), y si hay articulación entre ellos; y
- 4) factores sociales e ideológicos que indagan acerca de la valoración otorgada a la innovación, su aporte para favorecer la capacidad crítica frente a la sociedad y su aporte para la emancipación social (Carr & Kemmis, 1988; Ríos & Reynoso, 2008).

Por esto, las innovaciones pueden ser formuladas bajo distintos enfoques (modelo de investigación, desarrollo y difusión; modelo de interacción social; modelo organizativo; modelo de resolución de problemas), que a su vez surgen de las orientaciones epistemológicas y prácticas que guían los procesos educativos formales con una orientación técnica, práctica y crítica (Carr & Kemmis, 1988; Ríos & Reynoso, 2008).

En relación con el plan de estudios del BIC, destaco características fundamentales que lo hacen único en la región. Éstas son la inclusión en la malla curricular de un eje de Interacción Comunitaria, el cual se enfoca en que el alumno

se forme como agente de cambio en su comunidad, a través de un acercamiento sistemático y gradual al diseño, implementación y evaluación de actividades y proyectos socio-comunitarios. Estos últimos enfocados a tres grandes áreas: agroecológica, cuidado del medio ambiente y salud. Otro eje que hace característico al plan de estudios es el de Formación Ocupacional, el cual contempla el desarrollo de competencias en el área de informática que permiten al alumno, en caso de no ingresar al Nivel Superior, contar con una herramienta que le facilite el acceso al mundo laboral, abordando herramientas digitales que capacitan al alumno en diseño gráfico, diseño Web, uso de paquetería Office, uso de bases de datos e instalación de redes.

Así, este plan de estudios no solo contempla la formación propedéutica sino también integra la formación ocupacional, respondiendo así a las necesidades de formación para el trabajo. Esto amplía enormemente las posibilidades de desarrollo y mejoramiento en un área laboral, así como también permitiendo la apertura hacia la capacitación a través de nuevos contenidos de aprendizajes y experiencias que brindan en contexto académico del Bachillerato de Interacción Comunitaria (UADY, 2009b).

De igual forma, respondiendo a las problemáticas de deserción y rezago en la EMS, esta propuesta curricular plantea un programa de Servicios de Atención al Estudiante que integra a la tutoría como una necesidad orientada hacia el trato directo con el estudiante y que coadyuve a su perfil de ingreso que dicho programa educativo propone (UADY, 2009b). Este servicio junto con la orientación vocacional

busca responder a situaciones personales, sociales y familiares que pudieran influir negativamente en el desarrollo personal y académico del estudiante y brindarle un acompañamiento durante todo su proceso formativo en el BIC (UADY, 2009b). De igual forma, el plan de estudios de este programa se divide en dos bloques. El primer bloque es de formación disciplinar y el segundo es de formación complementaria, ambos bloques agrupados en siete áreas (Ver Anexo 1).

Este programa educativo de bachillerato integra un equilibrio del 17% de tiempo determinado para cada una de las tres áreas de ciencias que son Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y Humanidades y que son consideradas dentro del marco de la formación básica. Para la formación integral y cultural se propone otro 17%; un 9% es estimado para cada una de las áreas de comunicación y programas optativos, y con un 7% para idiomas y la formación ocupacional (Ver Anexo 2) (UADY, 2009b).

El modelo pedagógico de este programa educativo es con base en un modelo educativo constructivista que se fundamenta en la ideología de que la formación del individuo se da a partir de la interacción de su comportamiento en tres áreas, el cognitivo, social y afectivo (UADY, 2009b). Así mismo, este modelo pedagógico constructivista integra el enfoque de competencias para su desarrollo, proponiendo desarrollar en el estudiante las competencias genéricas, las básicas y las competencias propedéuticas. Aunque cada programa cuenta con una serie de sub-competencias que inciden en las competencias básicas y propedéuticas, las competencias genéricas son trabajadas de manera transversal en cada contenido y

actividad académica a realizar. Es a partir del desarrollo de estas competencias genéricas que se quiere contribuir a la formación de personas que sean propositivas con las problemáticas de su comunidad, solidarias y capaces de relacionarse con otros de manera íntegra en los diferentes contextos de interacción. Las competencias básicas son más impulsadas a través de todos los programas básicos del BIC y las propedéuticas son alcanzadas durante el curso de los programas optativos (UADY, 2009b).

Un aspecto importante en este modelo pedagógico es la evaluación. La evaluación más característica en el enfoque de competencias es de tipo formativa; es decir, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje será cuando se realice la evaluación de las competencias. Sin embargo, De acuerdo con el programa educativo del BIC, las evaluaciones que se consideran son los tres tipos de evaluación de acuerdo a sus etapas, la diagnóstica, la formativa y la sumativa (UADY, 2009b).

De acuerdo con la UADY, el BIC está dirigido principalmente a las personas que habitan en las colonias de más alta marginación, localizadas primordialmente en la zona sur de la ciudad de Mérida.

Los alumnos de la Unidad Académica son seleccionados a través de dos instrumentos: el puntaje obtenido en el Examen Nacional de Ingreso al Bachillerato (EXANI I) y los resultados de un estudio socioeconómico, que incluye visitas domiciliarias para comprobar la situación socioeconómica de los aspirantes a ingresar a esta dependencia. Este proceso responde a la necesidad de la dependencia de asegurarse de que se oferte el cupo y oportunidades a las personas que obtengan el

mayor puntaje en el EXANI I y que reporten encontrarse en condiciones socioeconómicas desfavorecidas, debido a que en la Unidad Académica, el alumno admitido, no tiene que cubrir cuota alguna por inscripción o mensualidades como pago por sus estudios (UABIC, 2012).

Tomando en cuenta datos del comportamiento de la matrícula, hasta la fecha han egresado dos generaciones de estudiantes del Bachillerato con Interacción Comunitaria. La primera (2009-2012) inicialmente estuvo conformada por 202 alumnos, de los cuales 34 egresaron y 18 lograron ingresar en alguna de las Facultades de la Universidad Autónoma de Yucatán. La segunda generación (2010-2013) estuvo conformada por 203 alumnos de los cuales 110 egresaron y 22 lograron ingresar al nivel superior.

El organigrama de la Unidad Académica es presentado por el Comité Directivo, el cual está conformado por el Director General de Desarrollo Académico, quien lo preside, el Secretario General, el Abogado General y los demás directores generales. Para el óptimo desarrollo de la institución se cuenta con ocho responsables de área que se encargan de la gestión (de recursos materiales y humanos), administración (organización de horarios y cargas académicas), coordinación de los procesos educativos (planeación, diseño, implementación y evaluación) que principalmente contribuyan en el desarrollo de las actividades encaminadas al fortalecimiento de la dependencia y su inclusión al Sistema Nacional de Bachillerato (Ver Anexo 4) (UABIC, 2012).

En relación con el personal docente, el programa del BIC es atendido por una planta docente conformada por 39 profesores distribuidos en las ocho áreas académicas tal como se establece en el programa educativo. De estos 39 profesores, 31 tienen contrato de tiempo completo (TC), 2 tienen contrato de medio tiempo (MT), 3 tienen contrato por asignatura y 3 comisionados de tiempo completo (UABIC, 2012).

El perfil de los profesores es el siguiente:

- 6 Licenciados en Educación;
- 3 Licenciados en Enseñanza de las Matemáticas;
- 3 Licenciados en Enseñanza del idioma inglés;
- 3 Licenciados en Educación Física;
- 2 Psicólogos;
- 2 Maestros en Ciencias;
- 2 Licenciados en Derecho;
- 1 Maestro en Investigación Educativa;
- 1 Maestro en Ciencias de la Educación;
- 1 Licenciado en Matemáticas;
- 1 Licenciado en Ciencias de la Computación;
- 1 Biólogo;

1 Ingeniero Bioquímico;

1 Ingeniero Químico Industrial;

1 Licenciado en Historia;

1 Licenciado en Lenguas Modernas;

1 Licenciado en Informática;

1 Licenciado en Administración de Tecnologías 18 de la Información;

1 Maestro en Sistemas Computacionales;

1 Licenciado en Teatro;

2 pasantes de Biología;

1 pasante de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas.

Por otro lado, 27 de los 35 profesores han acreditado satisfactoriamente el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS); 2 son instructores del mismo y 7 están cursando el diplomado. 6 profesores han obtenido la certificación.

En consideración a la formación académica se puede afirmar que la Unidad Académica del BIC cuenta con una planta docente que cubre los perfiles requeridos en cada área disciplinar, lo que evidencia el nivel de compromiso de los docentes y la Dependencia en la formación y actualización de su planta académica, a fin de ofrecer una educación de calidad (UABIC, 2012).

En cuanto al personal administrativo y de mantenimiento se cuenta con 12 áreas principales para su distribución. Tres en el área de administración, tres encargados de la biblioteca, una persona en recursos humanos, dos en el área de contabilidad, dos ubicadas en control escolar, una en caja o cobranza, una coordinadora de docencia, una enfermera y cuatro personas en el área de supervisión. En mantenimiento se encuentra un responsable, cuatro intendentes y dos jardineros (UABIC, 2012).

#### ***5.5.10. Las actividades sociocomunitarias en la Unidad Académica.***

Tanto el programa del Bachillerato General con Interacción Comunitaria (BGIC), como el Bachillerato con Interacción Comunitaria (BIC), reconocen e incluyen desde las asignaturas curriculares la importancia de que los alumnos de la Unidad Académica, se involucren y sean partícipes de actividades de interacción social que, les permitan el desarrollo de competencias para detección de necesidades del entorno, así como del desarrollo de acciones para el cambio social, la implementación de las mismas y su posterior evaluación y análisis de los resultados.

Para conseguir estos fines ambos planes de estudio incluyen además de las asignaturas comunes en un bachillerato general, seis programas que a continuación se presentan:

Tabla 12

*Programas curriculares enfocados a la interacción comunitaria de los planes BGIC y BIC*

Programas BGIC	Programas BIC
Conociendo mi comunidad	Responsabilidad Social Universitaria
Desarrollo social comunitario	Estrategias para el dialogo comunitario
Estrategias de Acción Participativa	Diagnóstico comunitario participativo
Logísticas de las acciones de interacción comunitaria	Diseño de Proyectos Comunitarios
Implementación de interacción comunitaria	Implementación de Proyectos Comunitarios
Evaluación de interacción comunitaria	Evaluación de Proyectos Comunitarios

Como parte de los programas curriculares del área de Interacción comunitaria y Responsabilidad Social Universitaria, los alumnos en el segundo y tercer semestre se integran a actividades sociocomunitarias en las que durante un año, participan en un proceso formativo en el que aplican los aprendizajes que desarrollan en los programas curriculares antes mencionados.

Las actividades sociocomunitarias son programas que tienen la finalidad de generar espacios de aprendizaje colaborativo e interdisciplinario que les ofrezca un panorama general de lo que se realiza en un proyecto comunitario. La razón principal por la que se participa durante estos periodos es para que el alumno tenga las experiencias in situ que le permitirán realizar una propuesta de proyecto cuando avance al cuarto nivel.

Actualmente se cuenta con seis Actividades Sociocomunitarias divididas en tres ejes: Agroecológico, social y de salud.

A continuación, se describen las actividades Sociocomunitarias que se implementan en la actualidad en la Unidad Académica:

Escuadrón 3Rs. Su objetivo es diseñar acciones estratégicas de Responsabilidad Social Universitaria, a través de la Investigación Acción Participativa para favorecer las buenas prácticas de consumo responsable con el objetivo de atenuar los impactos ambientales negativos en la Unidad Académica con Interacción Comunitaria.

Manos a la tierra. Su objetivo es promover la participación activa de los alumnos en las actividades agrícolas y forestales con el propósito de autoabastecerse y crear un sistema de producción orgánica o de alimentos saludables, con calidad nutritiva, sin ningún tipo de contaminación o alteraciones químicas, mediante sistemas de trabajo sustentables. Este proyecto implica sobre todo de la creación, recuperación y mantenimiento de agro ecosistemas para el autoabastecimiento, cuya

productividad esté basada en el aprovechamiento correcto y ajustado de los ciclos naturales.

**Socialízate.** Su objetivo es que el alumno valore y represente los tipos de violencia presentes en su comunidad por medio de un lenguaje simbólico y formas de interpretación visual a través de imágenes con la finalidad de lograr efectos de sensibilización en el entorno. Los alumnos ofrecen una serie de talleres a un grupo de adolescentes, los cuales realizan una exposición fotográfica proyectando sus ideas, imaginarios y representaciones acerca del tema de la violencia.

**Vinculación y educación sobre pequeñas especies.** Su objetivo es crear instrumentos pedagógicos para promover ambientes de armonía entre la sociedad y las pequeñas especies, así como reducir la situación de desventaja de éstas. Vinculación y educación sobre pequeñas especies-grupo educación- es la parte de la actividad sociocomunitaria encargada de estudiar la situación de pequeñas especies y crear propuestas pedagógicas, visuales, auditivas y audiovisuales para reducir el índice de desigualdad de las pequeñas especies.

**Escuelita Comunitaria.** Su objetivo es que el estudiante del BIC implementa estrategias pedagógicas para asesorar a estudiantes de primaria en sus trabajos escolares. Escuelita Comunitaria es un espacio creado en la Unidad Académica Bachillerato con Interacción Comunitaria (UABIC) para asesorar a estudiantes de primaria en sus trabajos escolares. La Actividad Sociocomunitaria propone además, la implementación de otras actividades que sean de provecho para los usuarios del proyecto, permitiendo con ello el fomento de buenos hábitos y estilos de vida

saludables, tales como: fomento de la lectura, activación física y el cuidado del medio ambiente.

Jugando y aprendiendo. Su objetivo es que a través del juego el participante desarrolle habilidades motrices, sociales e intelectuales básicas mediante la aplicación de reforzadores positivos que faciliten su adaptación al grado de estudio posterior. Esta es una actividad sociocomunitaria destinada al trabajo con niños de tercer grado de preescolar que presentan algún grado de deficiencia en sus habilidades motrices básicas, conocimientos académicos y/o habilidades de adaptación social necesarias para la etapa en la que se encuentran.

Los alumnos del bachillerato realizan un monitoreo personalizado del trabajo que deben desarrollar los niños, a lo largo de la sesión, según lo establecido en el plan de trabajo, reforzando los siguientes campos formativos de: Desarrollo Físico y Salud, Pensamiento Matemático, Lenguaje y Comunicación, Desarrollo Personal y Social; con base en las necesidades de los menores canalizados.

Estas actividades, así como los programas curriculares con coordinados desde el área de Área de Proyectos Sociales de la Unidad Académica la cual promueve la responsabilidad social, favoreciendo las relaciones de la persona con su entorno y concibiéndola a la misma como un agente de cambio. Con un acompañamiento constante se fomenta la autonomía en el estudiante y su autoformación, considerando siempre las diferencias individuales y la retribución del individuo a las necesidades de su comunidad.

Como parte de la metodología que esta área utiliza, se considera que para propiciar el éxito del proyecto es importante consolidarlos desde la perspectiva del alumno como ciudadano agente de su propio desarrollo que trabaja a la par con la institución.

Con base en lo anterior, una de las características de esta área es promover el trabajo colaborativo y a través del trabajo interdisciplinario, desde los docentes de la Unidad Académica, así como con acciones de vinculación con diferentes dependencias, asociaciones e instituciones externas a la Universidad, así como con la comunidad, para promover la generación de espacios de aprendizaje y para beneficiar a las comunidades que conforman el entorno de la dependencia.

El objetivo del área de proyectos sociales es Promover la responsabilidad social universitaria del estudiante de educación media superior a través de su participación en programas formativos, actividades de interacción comunitaria y proyectos sociales, para desarrollar competencias que le permitan enfrentarse a la vida y ser un agente de cambio que trabaja en retribución a su comunidad.

A continuación, se presentan algunas imágenes que muestran el trabajo realizado con los estudiantes de la Unidad Académica:



Figura 1: Actividad sociocomunitaria Jugando y aprendiendo



Figura 2: Actividad sociocomunitaria: Escuelita comunitaria



Figura 3: Actividad sociocomunitaria “Vinculación y educación sobre pequeñas especies”



Figura 4: Actividad sociocomunitaria “Manos a la tierra”



Figura 5: Trabajo en la actividad sociocomunitaria “Manos a la tierra”

## **Segunda parte: Marco metodológico**

### **Capítulo VI:**

#### **Propósito y justificación del estudio**

A continuación, se describen con mayor detalle el propósito del estudio y las razones que justifican su realización. Para lo cual, se enlistan las contribuciones que aporta al campo de la ciencia.

##### **6.1 Propósito del estudio.**

Evaluar el programa de Bachillerato con Interacción Comunitaria para proponer áreas de mejora que favorezcan el desarrollo académico de los docentes y estudiantes participantes en el programa del BIC de la UADY.

##### **6.2. Preguntas de investigación.**

¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del plan de estudios a 4 años de su implementación?

¿Qué acciones podrían implementarse para fortalecer el plan de estudios del BIC?

### **6.3. Justificación.**

Los programas del campo de la educación proveen a los alumnos experiencias curriculares y oportunidades de vincular su aprendizaje con la sociedad. Sin embargo, muchas de estas experiencias no están totalmente integradas con sus estudios académicos. Los alumnos participan en estas actividades como parte del programa diseñado para mejorar primordialmente la comprensión del campo de estudio, mientras dan énfasis en el servicio que está siendo previsto. Así, el campo educativo ha jugado un papel muy importante en muchos servicios orientados a los programas sociales como los de educación, salud y bienestar social.

Estos programas educativos se basan en un enfoque que tiende a maximizar el aprendizaje del alumno. Como ejemplo, alumnos en programas de educación pueden mejorar sus habilidades en la enseñanza aprendiendo más del proceso de la misma. Esto permite también que al llevar a cabo prácticas en escuelas locales, los alumnos conscientemente observan como sus actividades benefician a los que lo reciben.

Los programas con un enfoque de aprendizaje basado en servicio (*service learning*) se distinguen de otros programas porque su intención se basa en que se beneficie de manera equitativa tanto al que recibe como al que imparte el servicio, asegurándose así que este ocurra de forma equilibrada y a la vez el aprendizaje que se planteó como objetivo. Sin embargo, para que esto ocurra los programas educativos con este enfoque tienen que estar basados en el contexto académico donde se implementará para asegurarse que tanto el servicio como el aprendizaje sean destacados (Furco, 2011).

Una característica que existe en otros programas educativos y que distingue un programa con enfoque de SL es la movilidad. Por ejemplo, si el enfoque es hacia el que provee el servicio o el que recibe, o si se pone mayor énfasis en el aprendizaje o en el servicio, entonces hay una gran movilidad en el programa. En un programa con SL se integra equitativamente el énfasis entre los objetivos del programa y los beneficiarios (Furco, 2011).

Por esto, una pregunta fundamental sobre la participación de los estudiantes en un programa educativo es cómo estas llevan a la práctica sus objetivos y cuáles son las experiencias de los participantes y sus efectos. Los efectos de la participación en los programas de servicio voluntario tienen importantes implicaciones, no solo para los estudiantes, sino también para las normas institucionales a largo plazo. Como afirman Astin y Sax, (1998), antes de fortalecer o expandir (especialmente en las aulas) los programas de responsabilidad social o la introducción del servicio como requisito en el currículo, la institución se debe cuestionar cómo el estudiante será afectado en su desarrollo educativo y personal.

Por un lado, estudios basados en experiencias sobre los programas que promueven el aprendizaje orientado hacia el servicio son muy escasos. Incluso recientes estudios proveen alguna evidencia de que el servicio es asociado con el civismo y el aspecto del conocimiento, pero como la investigación es generalmente limitada, se basa en muestras pequeñas de grupos de estudiantes o de una sola institución (Batchelder & Root, 1994; Giles & Eyler, 1994; Markus, Howard & King 1993).

Por otro lado, los estudios previos han proporcionado una útil estructura para el estudio del servicio, pero un mutuo acuerdo ha surgido sobre la necesidad de reunir mayor información de cómo se llevan a cabo estos programas y sus resultados (Batchelder & Root; Giles & Eyler; Giles, Honnet, & Migliore, 1991; Markus et al.; American Council on Education, 1993).

Este estudio se centra en examinar precisamente la implementación de un programa único e innovador en el Estado de Yucatán. Este programa educativo se está implementando en la Unidad Académica del Bachillerato con Interacción Comunitaria (BIC) que fue fundada desde 2009. Ya casi a siete años de su fundación, con tres generaciones de estudiantes egresados y una cuarta por egresar, resulta de gran relevancia evaluar su implementación para conocer y entender mejor las condiciones que favorecen un mejor desarrollo de este programa educativo con un enfoque de responsabilidad social y mejorar aquellas áreas que necesitan ser atendidas para lograr las metas educativas y sociales establecidas a mediano y largo plazo.

El BIC se consideraa como un modelo educativo innovador debido a sus características esenciales, es decir el modelo está basado en un enfoque por competencias, está diseñado para aplicarse en una zona de alta marginación económica y social, involucra un eje de Formación Integral e Interacción Comunitaria que fomenta en el estudiante la participación en proyectos de desarrollo social, y opera un eje de Formación Ocupacional que favorece en los alumnos el desarrollo de competencias para el adecuado uso de las tecnologías de información y

comunicación. Aunado a lo anteriores es uno de los pocos programas en el nivel bachillerato con estas características.

A siete años de su implementación, no se ha realizado una evaluación del programa que actualmente está en implementación. Esta evaluación es necesaria para determinar las fortalezas de la implementación, sus logros y resultados académicos, así como identificar a través de los diferentes actores involucrados, aquellas áreas que requieran mejoras con el propósito de enriquecer al programa y de este modo conseguir mejores resultados tomando en cuenta las condiciones del contexto en el que se implementa.

Por esto, este estudio realizó una evaluación del programa de Bachillerato con Interacción Comunitaria (BIC), poniendo énfasis en la identificación de sus fortalezas, y debilidades, con la finalidad de impulsar propuestas que fortalezcan esta iniciativa educativa y de este modo favorecer procesos de mejora continua que redunden en ofrecer una educación de mayor calidad para los alumnos de esta dependencia y la comunidad en la que está inmersa el programa.

Los resultados de este estudio pueden ser utilizados como un recurso pertinente para sustentar acciones de mejora en aquellas áreas que lo requieran, así como para fomentar y difundir aquellos aspectos que pudieran ser de utilidad para otras dependencias de Educación Media Superior en el Estado.

De igual forma, estos resultados aunados al desempeño de los alumnos en diferentes escenarios del contexto académico estatal, despiertan el interés de

documentar y analizar de manera sistematizada las experiencias de los participantes y principales actores involucrados en el programa.

Debido que el BIC es de reciente creación, no se cuenta con información en relación con su objeto de estudio, por lo tanto, resulta necesario generar elementos que sirvan a los docentes y al personal administrativo para implementar acciones de monitoreo y seguimiento del trabajo que se lleva a cabo actualmente y de este modo analizar la posibilidad de desarrollar procesos de evaluación, mejora curricular, y en su caso, formación docente.

Con base en lo anterior, esta investigación favorece el diagnóstico y mejoramiento de las condiciones en las que se plantea la propuesta educativa del BIC, con la intención de contribuir a su mejora en la formación educativa y social de los alumnos que forman parte del programa y de la comunidad en la que este se inserta.

## **Capítulo VII**

### **Metodología**

Este estudio se centró en evaluación del Programa de Bachillerato con Interacción comunitaria de la UADY, con la finalidad de analizar su implementación, a través de los diferentes actores implicados, con la intención de conocer las fortalezas, debilidades, así como las áreas de oportunidad y aspectos a mejorar con la intención de conseguir mejores resultados en el desempeño y formación de los estudiantes.

El presente capítulo contiene la descripción de la metodología empleada para la realización de la investigación, así como los procedimientos, herramientas y técnicas utilizadas para la recogida de los datos. Se incluye también información de los participantes y los principales aspectos éticos tomados en cuenta en la realización de la tesis.

#### **7.1. Tipo de estudio.**

Entender la realidad desde el contexto natural donde ocurren los fenómenos pero principalmente entenderlos desde la perspectiva de los sujetos es la principal característica que se pretende desarrollar en esta investigación (Taylor & Bogdan, 1987). De acuerdo con el propósito y los objetivos planteados para esta investigación, este estudio fue cualitativo ya que permitió obtener una visión compleja y holística de la problemática a estudiar. La investigación cualitativa tiene

una serie de características que nos permiten entender la realidad, 1) es inductiva, empezando con una serie de preguntas más flexibles, 2) el investigador entiende al contexto y al sujeto de investigación desde una perspectiva más holística, 3) el investigador cualitativo es receptivo sobre las causas y efectos que tienen sobre los participantes en su investigación, 4) el investigador cualitativo trata de entender a las personas dentro de su propio marco de referencia, 5) pero también delimita sus propias perspectivas, creencias o disposiciones sobre lo que observa, 6) todas las perspectivas son valiosas, 7) es humanista, 8) el investigador cualitativo pone énfasis en que sus documentos tengan validez, 9) así como defiende que todos los escenarios y las personas son candidatos de investigación, y 10) la IC es considerada un arte pues construye de manera flexible su conocimientos sobre un fenómeno. Por estas principales características y por la naturaleza de la investigación hemos elegido un enfoque más cualitativo (Taylor & Bogdan, 1987).

El diseño de estudio cualitativo seleccionado fue el de estudio de caso. Este diseño fue elegido por ser el más apropiado dada la naturaleza y propósito del estudio (Stake, 1995). Los estudios de caso son estudios acerca de un objeto definido, puede ser el estudio de una escuela, de un programa, de una persona, etc. Los estudios de casos cualitativos son estudios que involucran la exploración detallada a lo largo de un período de tiempo, lo suficientemente extenso, que permita el entendimiento profundo del objeto de estudio y del contexto en que éste se ubica por medio de métodos múltiples de recolección de datos y múltiples fuentes de información altamente contextualizadas (Cresswell, 2003).

De acuerdo con Stake (1995), hay tres tipos de estudios de casos: descriptivo, interpretativo y evaluativo. El estudio descriptivo presenta de forma detallada el fenómeno investigado dejando para posteriores estudios la generación de hipótesis para contrastar la teoría. El interpretativo es utilizado para desarrollar categorías conceptuales o para apoyar asuntos teóricos formulados antes de la obtención de los datos. Por su parte, el estudio de caso evaluativo incluye descripción, explicación y juicio de valor. El objetivo de este tipo de estudios de caso es realizar un juicio de valor para determinar el mérito o valía del objeto de estudio.

Tomando como base esta clasificación, esta investigación fue un estudio de caso evaluativo. Como afirman Scriven (1991) y Gall, Gall & Borg (2007), este tipo de estudio examina las fortalezas y debilidades, el mérito y valía del objeto de estudio.

## **7.2. Modelo de evaluación.**

Es de suma importancia escoger un enfoque y modelo de evaluación que sea congruente con el propósito y el enfoque del programa. Por esto motivo, al plantear un estudio de caso cualitativo sobre Bachillerato de Interacción Comunitaria (BIC), se determinó utilizar el enfoque de Investigación Apreciativa (IA) de Preskill y Catsambas (2006).

El modelo de *Investigación Apreciativa* (IA) es “el estudio y exploración que da vida a los sistemas humanos con base en su mejor funcionamiento. Este enfoque

para el cambio personal y organizacional se basa en el supuesto de que las preguntas y el diálogo sobre las fortalezas, éxitos, valores, esperanzas y sueños de la organización, son por si mismos transformadores. La investigación apreciativa sugiere que el mejor proceso de organización y cambio, es un proceso relacional de búsqueda, que se basa en la afirmación y apreciación” (Whitney & Trosten-Bloom 2003, p. 1)

El modelo está basado en el supuesto de que las organizaciones cambian en la medida en que investigan. También considera que una organización que se enfoca en problemas o situaciones reales encontrará más problemas, pero una organización que trata de apreciar lo mejor de sí misma descubrirá más de lo que es bueno (Preskill y Catsambas, 2006). El modelo se enfoca en analizar los problemas actuales y contribuir a sus soluciones abordándolos de forma positiva. Asimismo, el enfoque permite que las personas aprendan de y acerca de la evaluación (Preskill, 2007, p. 127).

Como indica Preskill (2007), el modelo consta de cuatro etapas:

Investigar: Esta primera fase permite el descubrimiento y apreciación de “lo mejor” de lo ocurre, al enfocarse en los momentos más altos de excelencia en la organización con base en la historia de la organización. En esta fase la organización descubre los factores únicos (por ejemplo, liderazgo, relaciones, cultura, estructura, recompensas, etc.) lo que hace que estos momentos sean posibles. Esto construye la capacidad para la administración efectiva de la continuidad de la administración efectiva de la organización en tiempos de cambios. Los miembros se encuentran

listos para dejar ir partes del pasado, y se vuelven más conscientes de lo que ellos quieren lograr en el futuro.

Imaginar. En esta fase, las organizaciones retan el status quo al vislumbrar otro futuro más valioso y vital. Imágenes del futuro emergen de las historias y ejemplos de lo mejor del pasado. Ellas son posibilidades importantes que emergen de los momentos de la historia de la organización. Las organizaciones tienen la tendencia a moverse hacia imágenes compartidas del futuro. Juntas, las organizaciones crean una imagen positiva de su futuro más deseado y preferido. Ellos toman lo que se considera “lo mejor de lo que es” a “lo que podría ser” preguntando: “¿En que el mundo esperaríamos que nuestra organización se convirtiera”? La organización se vuelve capaz de ir más allá de lo que piensa que es posible.

Innovar. La meta de la fase de innovación es tener la visión de cómo la organización debería ser diseñada para alcanzar totalmente sus sueños e ideales compartidos. Los elementos organizacionales o “arquitectura social” (valores, liderazgo, cultura, personal/personas, estructuras, estrategias, comunicaciones, procesos, prácticas, resultados, etc.) son los primeros identificados. Entonces, la organización crea propuestas “provocativas”, o enunciados de posibilidades, sobre lo que desea lograr para ser mejor. En esta fase la organización comienza una serie de direcciones estratégicas y hace una alineación entre su visión del futuro y sus sistemas y procesos.

Implementar. En esta fase la tarea es llevar a cabo la innovación en la organización. Se mantiene un continuo monitoreo y se utilizan herramientas y

procesos apreciativos, se hacen cambios y correcciones al llevar a cabo la innovación, de tal manera que se logren de acuerdo con la visión compartida por la organización. Esta es la etapa del modelo en la que existe un alto potencial para innovar, para la creatividad y productividad.

Al estudiar el programa, me enfoqué a examinar cuidadosamente su funcionamiento y sus actividades. Utilicé múltiples técnicas de recogida de datos e involucré a los diferentes actores involucrados con el programa. Asimismo, involucré varios recursos de información ricos en contexto, tales como las entrevistas, materiales audiovisuales y documentos o reportes por escrito (Cresswell, 2003).

### **7.3. El investigador.**

Particularmente en estudios cualitativos el papel del investigador como instrumento esencial del proceso de investigación, particularmente en la recolección de datos, requiere una identificación de sus valores, supuestos y experiencias para realizar este tipo de estudio (Cresswell, 2003). A continuación, describo mi papel como investigador en este estudio.

Mi interés particular por realizar este estudio radica en la importancia de dar a conocer lo que considero un proyecto innovador en el estado y en el país, debido a su naturaleza y a las estrategias educativas que se implementan, en el proceso educativo de los estudiantes.

Mi trayectoria en la Unidad Académica, inició hace más de cuatro años como docente de esa dependencia de Educación Media Superior, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, impartiendo las siguientes asignaturas: lógica, filosofía, ética, historia, administración y metodología de la investigación.

En ese proceso, tuve la oportunidad de conocer el plan de estudios del Bachillerato General con Interacción Comunitaria, mismo que me resultó diferente a otros del nivel bachillerato, particularmente, en cuanto a la malla curricular y a la metodología en la que debería de implementarse en las sesiones de clase.

Después de más de un año de desempeñarme como profesor de esta escuela, fui nombrado Coordinador de la Unidad Académica, adquiriendo de ese modo la responsabilidad de administrar tanto los procesos académicos como administrativos de esta dependencia de EMS.

Mi papel como administrador del programa fue una fortaleza en tanto que me permitió mirar, desde múltiples perspectivas el funcionamiento de la escuela, ya que como profesor pude conocer el plan de estudios, la experiencia de impartir clases, el ritmo de vida de los profesores, los servicios disponibles, las limitaciones y alcances de los programas, así como las necesidades y posibilidades de los alumnos. Y como directivo, he podido conocer desde adentro todos los procesos de gestión implicados en la realización de todas las actividades académicas y administrativas propias de la dinámica escolar.

Considero que al poder apreciar el plan de estudios desde adentro, como docente, puedo aportar indudablemente mi experiencia en la implementación de los

diferentes programas de asignatura, igualmente en cuanto a la vida académica, las condiciones de infraestructura, las características de nuestros alumnos y del personal académico y administrativo.

Afortunadamente he podido ser partícipe de gran parte de la historia de la Unidad Académica, y he contado con el apoyo de profesores que formaron parte de esta dependencia desde su fundación y hasta la fecha, quienes en los últimos años me han compartido sus vivencias y experiencias en el día a día.

A su vez una limitante o debilidad de mi papel como administrador, es que puede ocasionar que existan sesgos, ya que como autoridad de esta escuela, y como apasionado del trabajo que aquí se realiza, pienso se hacen cosas grandes desde nuestros profesores y alumnos, y estas deben de ser reconocidas, difundidas y compartidas. Mi pensamiento es positivo hacia las actividades que realizamos, desde luego reconociendo que existen debilidades y áreas de oportunidad que atender.

Por otro lado y tomando en cuenta mi ética profesional, puedo afirmar que el análisis de los resultados así como las afirmaciones que en este documento se plasma, ha surgido desde las voces de alumnos y docentes de la Unidad Académica que en las diferentes fases de la investigación aportaron al tema a través de sus diferentes participaciones.

La Unidad Académica es un sitio joven y de reciente creación, que se ha enfrentado a estrepitosos cambios e innovaciones, como el hecho de poseer, desde su origen, un plan de estudios innovador y distinto de el de las otras dos escuelas de EMS de la Universidad Autónoma de Yucatán, o también como el nuevo reto que se

les presenta de liquidar el anterior plan de estudios para poder dar paso a uno nuevo que es similar al de la dependencia antes mencionada.

Es necesario reconocer que históricamente en la Unidad Académica, se han realizado actividades que son muy particulares de esta dependencia y que han evolucionado con el paso de los años en un proceso de mejora continua. Los alumnos han tenido la oportunidad de involucrarse con su comunidad y realizar acciones que en otras escuelas del estado, no se hacen.

A partir de esto pude identificar que en la Unidad Académica, además de las clases regulares, los alumnos participaban en actividades sociocomunitarias, que implicaban que los sábados, con la guía de sus maestros, sembraran plantas, prepararan composta, tomaran fotos, aplicaran encuestas, entrevistaran a vecinos de la comunidad, entre otras actividades formativas.

De ahí surgió el interés de conocer a través de una evaluación apreciativa, cuáles son los aspectos de este programa que desde los profesores y estudiantes son los más positivos, y dignos de ser replicados y cuáles deben mejorar.

El plan de estudios del Bachillerato General con Interacción Comunitaria, contempla la impartición de las asignaturas propias de un bachillerato general, dos ejes muy particulares y que hacen la formación de estos alumnos, diferente al promedio de estudiantes a nivel estatal. Uno de estos ejes es el Ocupacional, que implica la impartición de seis programas de carácter obligatorio que el alumno deberá llevar durante sus estudios de bachillerato. Los programas están enfocados al

desarrollo de competencias relacionadas con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

En la actualidad, con base en el Plan de Estudios del Bachillerato con Interacción Comunitaria, alineado al Modelo Educativo para la Formación integral de la UADY en el nivel Bachillerato, se impartirán a partir del tercer semestre cuatro programas de los siguientes ejes ocupacionales: Horticultor, Administrador de comunidades virtuales y redes sociales y Auxiliar administrativo. El alumno deberá elegir un área ocupacional y durante el segundo y tercer grado, cursará los programas correspondientes a cada nivel.

El otro eje que caracteriza a la Unidad Académica, es el de Proyectos Sociales, mismo que implica la impartición de seis programas básicos, relacionados con el diagnóstico e identificación de problemáticas sociales, el diseño de estrategias para la solución de las necesidades detectadas, la implementación de estas propuestas y finalmente su evaluación.

Durante este proceso, los alumnos desde el segundo semestre se involucran en las “Actividades Sociocomunitarias”, las cuales son proyectos ya puestos en marcha que sirven como escenarios de aprendizaje para nuestros alumnos. A pesar de las características particulares de cada una de ellas, poseen en común la característica de funcionar todas con el enfoque de aprendizaje servicio, es decir, el alumno aprende a partir de los diferentes servicios o apoyos que se brindan a la comunidad.

Los alumnos, en un proceso guiado y acompañado por sus profesores, se aproximan a la comunidad, observan, conocen, interactúan y a partir de sus hallazgos, identifican situaciones o necesidades que deben ser resueltas. Posteriormente diseñan, a través de estrategias participativas, en colaboración con la comunidad, propuestas para la atención de las problemáticas detectadas. Implementan estas acciones y finalmente evalúan, a través de los participantes, la percepción de los beneficiarios, así como el impacto que sus intervenciones produjeron.

Considero que una educación enfocada al servicio, puede favorecer que los alumnos desarrollen su sentido de responsabilidad, colaboración, empatía e iniciativa. La Responsabilidad Social Universitaria debe traducirse en actividades que beneficien a todos los miembros de la comunidad.

La importancia de realizar este estudio en el contexto del sur de la ciudad de Mérida, Yucatán tiene su razón de ser en las múltiples posibilidades de desarrollo que la escuela puede ofrecer, a través de sus programas y acciones a la población que se dirige, a través de sus alumnos y docentes.

La Unidad Académica, como he mencionado anteriormente, se encuentra en una zona de alta marginación social. Es notoria esta situación, al recorrer las calles aledañas al platel educativo, en donde puede notarse, casas sin terminar de hacerse, sin acabados, hechas de diversos materiales como concreto, madera, lámina y cartón.

Los alumnos, son seleccionados tomando en cuenta su condición socioeconómica, ya que el estudiante de la Unidad Académica, está exento totalmente de cubrir costos de inscripciones, anuales, semestrales o pagos mensuales.

El hecho de que en esta escuela, misma que posee características particulares, en cuanto a su plan de estudio, su población escolar, la zona en la que se encuentra ubicada y desde luego su misión, visión y objetivos; se realicen actividades que están encaminadas al desarrollo social, permiten ver a esta dependencia de Educación Media Superior, como un espacio digno de ser estudiado.

Considero que mi formación como psicólogo también influyó en mi selección del tema. Durante mis estudios de licenciatura tuve la oportunidad de participar como parte del equipo de investigación del Cuerpo Académico de Psicología Social, realizando las siguientes investigaciones:

“Propuesta metodológica para el desarrollo de las Unidades Universitarias de Inserción Social (UUIS) de la Universidad Autónoma de Yucatán”. En la que a través de la realización de grupos de enfoque con los participantes, entrevistas y talleres con los responsables de la UUIS, en el marco de la metodología de Investigación Acción Participante (IAP), se exploró el funcionamiento de las diferentes Unidades Universitarias de Inserción Social que la UADY ha desarrollado en diferentes puntos estratégicos del Estado, con la finalidad de potencializar sus alcances, así como de sistematizar procesos para la mejora continua.

Igualmente contribuí en la investigación “Construimos y aprendemos jugando: derechos humanos y equidad de género en niños y niñas de escuelas

primarias”. Durante el proceso de la investigación tuve la oportunidad de diseñar materiales, así como la logística para la realización de talleres con alumnos de escuelas primarias de Mérida. Contribuí al diseño de los guiones de entrevista y posteriormente en la implementación de los talleres diagnósticos, entrevistas y registro gráfico de las sesiones de trabajo.

Como resultado de esta investigación, se diseñó un juego de mesa basado en las experiencias de los alumnos participantes, así como de las observaciones y hallazgos resultantes de los talleres diagnósticos.

Posteriormente participé en la investigación denominada “Proceso de Capacitación para el Desarrollo del Trabajo de Equipo de los y las Participantes del Programa Solares Escolares y Comunitarios (PSEyC)”, en la que a través de la visita de escuelas y familias que implementan el programa de Solares Escolares y comunitarios, en diferentes comisarías y municipios de Yucatán, se registró gráficamente, así como a través de entrevistas, talleres y grupos focales, las actividades que se realizaron desde este programa, todo esto con la finalidad de identificar aspectos exitosos para reproducir en comunidades con características similares, así como las áreas de oportunidad que se presentaban en cada una de las sedes para poder mejorar sus alcances.

En el año 2008 participé en el proyecto de investigación denominado “Sistematización de experiencias exitosas en Educación Intercultural en el Sureste Mexicano. Programa en Yucatán: ¡Vamos a aprender Maya! “Maestros que hacen historia” SEP/SEB-CONACYT. En el que se documentaron las experiencias de

docentes de un programa de enseñanza de la lengua maya en poblaciones de Yucatán, en las que debido a diferentes fenómenos socioculturales, la población de hablantes de la lengua maya ha disminuido significativamente.

Posteriormente, mi formación a nivel de maestría me permitió continuar trabajando con estudiantes de poblaciones con limitados recursos fuera de la ciudad de Mérida. Realicé la investigación denominada “El programa vamos a aprender maya a través de las experiencias escolares, expectativas y concepciones de los estudiantes y padres de familia en Progreso, Yucatán”. Este fue un estudio de caso realizado mientras cursé la Maestría en Investigación Educativa, y que presenté como trabajo de tesis en ese programa de posgrado. Esta investigación se realizó en el municipio de Progreso, población costera del estado de Yucatán caracterizado por una amplia actividad comercial y turística, y una población flotante debido a las diferentes actividades económicas del principal puerto del estado.

El estudio consistió en conocer a través de los padres de familia y alumnos que participan en el Programa Ko’one’ex Kanik Maaya (Vamos a aprender maya), sus experiencias, expectativas y concepciones en torno a las clases de lengua maya que se imparten en las aulas de una escuela del municipio de Progreso, Yucatán.

En cada una de las experiencias de investigación antes mencionadas, tuve la oportunidad de conocer y aplicar diferentes técnicas de recolección de datos, principalmente cualitativas entre las que se pueden mencionar las entrevistas, grupos de enfoque, talleres participativos, observación, talleres, registros fotográficos, encuestas, cuestionarios.

Por otro lado tuve la oportunidad de utilizar diferentes métodos para el análisis de la información obtenida, que van desde la transcripción de las entrevistas y diarios de campo, hasta el análisis del discurso, codificación, interpretación, elaboración de categorías de análisis, entre otros.

Específicamente en cuanto a la metodología de Evaluación Apreciativa, desde la que se realiza el presente trabajo, esta es mi primera experiencia de implementación. A lo largo de la duración del Doctorado, he tenido la oportunidad de conocer e implementar talleres de Evaluación Apreciativa con alumno y docentes de la Unidad Académica, así como de realizar entrevistas y cuestionarios con la población escolar.

Considero que esta metodología es la más adecuada para el contexto en el que se desarrolla la presente investigación ya que existen un gran número de acciones positivas que se realizan desde esta dependencia y que es importante recuperar y resaltar en la población escolar. Considero que la población se encuentra dispuesta a colaborar y tiene muy claro el impacto de sus acciones en los estudiantes.

Por tanto y en conclusión, considero como investigador, que el caso que se investiga desde la metodología de evaluación apreciativa, es valioso para examinar la de puesta en marcha de esta propuesta innovadora en el estado, misma que debe ser documentada y comunicada con la comunidad educativa estatal y nacional.

#### **7.4. Técnicas de investigación.**

La investigación se realizó en varias etapas, de acuerdo con las fases o etapas del modelo de Investigaciónpreciativa (IA): investigar, imaginar, innovar e implementar.

Para la obtención de datos en las diferentes etapas, se utilizaron varias técnicas de investigación: 1) encuestas, 2) grupos de enfoque, 3) entrevistas semi-estructuradas, 4) Análisis documental.

Para la recogida de datos con los estudiantes se llevó a cabo una encuesta en línea. La encuesta incluyó x preguntas abiertas con base en las tres primeras etapas del modelo de Investigaciónpreciativa (IA).

Asimismo, se realizó un grupo de enfoque. Este consiste en la reunión de un grupo de sujetos o participantes en la que tienen la oportunidad de platicar sobre sus experiencias de vida y que los investigadores quieren conocer por medio de una serie de preguntas y discusiones abiertas y fluyentes durante toda la sesión (Taylor & Bogdan, 1987). De acuerdo con Krueger (2008), el grupo de enfoque consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos (5-10 personas) en los cuales los participantes platican sobre uno o más temas en un ambiente más informal y relajado, y donde la sesión es dirigida preferentemente por un experto en dinámicas grupales. Los grupos de enfoque se llevaron a cabo con docentes y estudiantes para conocer sus experiencias en relación con el programa de Bachillerato con Interacción Comunitaria.

La entrevista es una conversación continua entre dos personas, el entrevistador y el que informa, dirigida y registrada por el entrevistador para obtener información relevante sobre el tema de una investigación (Alonso, 2003; Bisquerra, 2000). Para esta parte del estudio se utilizaron particularmente la *entrevista semi-estructurada* como una técnica para obtener datos de cada participante en el estudio, mediante un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico y por tema. Diseñé una *entrevista de tópico*, con base en los principales aspectos de cada una de las etapas del modelo de evaluación, lo que implicó aprender y conocer más acerca de un tema en particular, principalmente desde la perspectiva del entrevistado (Mayán, 2001).

### **7.5. Participantes en el estudio.**

En el desarrollo del estudio participaron los siguientes actores:

1) Docentes creadores del Plan de Estudios del BIC que laboran como coordinadores académicos, a los que se le solicitará información acerca de los orígenes del programa, sus planteamientos iniciales, el proceso de elaboración del plan de estudios, así como su testimonio acerca de su percepción en relación con los resultados de su implementación. En total participaron 8 coordinadores.

De la misma forma participaron docentes de asignatura, a quienes, debido a su interacción directa y permanente con los alumnos, se les solicitó información acerca de las condiciones y características de éstos, así como el modo en el que

interactúan con el plan de estudios, reconociendo en este proceso las áreas de mejora para lograr mejores resultados académicos. Participaron en total 42 profesores afiliados al programa.

2) Alumnos de los diferentes grados, a quienes se les solicitó información acerca de su experiencia en la implementación del plan de estudios, poniendo especial importancia en el desarrollo de las sesiones de clase, las estrategias y actividades que realizan, así como su participación en las áreas de Interacción Comunitaria y Formación Ocupacional. En total participaron 170 estudiantes de primer, segundo y tercer año.

Finalmente se analizó la información recabada a través de los diferentes métodos y técnicas de recolección de datos y se procedió a la redacción de los resultados a través de categorías de análisis.

El informe de esta investigación pretende constituirse en un instrumento útil para diferentes fines: describir la implementación del Plan de Estudios del Bachillerato con Interacción Comunitaria, identificar áreas de mejora explicando los motivos por los que se requieren los cambios y proponer aquellas acciones puntuales para mejorar el programa educativo evaluado.

#### **7.6. Aspectos éticos.**

En esta sección presento las cuestiones éticas que caracterizan mi proyecto de investigación. El consentimiento informado de los participantes, la privacidad y el

anonimato de los sujetos de investigación son considerados los aspectos éticos más importantes para el desarrollo de esta investigación.

El consentimiento informado por los participantes consiste en el derecho que tienen las personas de decidir a participar o no en un proyecto de investigación, proporcionándoles toda la información con respecto a los beneficios y posibles riesgos que podrían surgir del participar en dicho proyecto (Ruane, 2005). Este autor indica que la libertad para decidir y la autodeterminación son los dos aspectos centrales del principio consentimiento informado. Dicho procedimiento se llevará al cabo con todos los participantes en el proyecto, diseñando las cartas de consentimiento informado específicamente para cada grupo de participantes.

Los otros dos aspectos centrales de las cuestiones éticas de este proyecto son asegurar, en la medida de lo más posible, la privacidad y anonimato de los sujetos de investigación. Estos aspectos son en relación con el control que tiene el o los(as) investigadores(as) del proyecto sobre el acceso a los datos obtenidos por los participantes en el proyecto (Lindsay, 2010; Ruane, 2005). Es importante informar que el anonimato de los participantes en una investigación no puede ser totalmente garantizada (Lindsay, 2010). Sin embargo, sí se pueden y deben tomar medidas para proteger a los participantes como, por ejemplo, usar sobrenombres o claves para identificarlos dentro del estudio y, sobre todo, indicar claramente que el propósito de la investigación es para la mejora en las prácticas educativas.

Finalmente, se obtuvieron todas las autorizaciones pertinentes de la UADY para la realización del estudio, así como el permiso de todos los participantes a través

del consentimiento informado por escrito. Aunado a esto, en la evaluación se aplicaron los aspectos éticos de investigación que la universidad requiere antes de iniciar el trabajo de campo y los principios éticos de evaluación.

### **Tercera parte: Marco empírico**

#### **Capítulo VIII**

##### **Resultados**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del grupo focal con estudiantes y profesores, así como la encuesta realizada a los estudiantes de la UABIC. Para una mejor organización y en congruencia con la metodología utilizada se plantean de acuerdo al Modelo de Evaluación Apreciativa de Preskill (2007) que consta de 4 fases: investigar, imaginar, innovar e implementar

##### **8.1. Investigar: lo mejor que está ocurriendo.**

En esta sección se presentan las percepciones de los profesores y estudiantes con respecto a su experiencia dentro de la Unidad Académica y lo que ellos consideran como lo mejor y que más valoran de ésta. Se organiza en tres secciones:

- a) Las mejores experiencias en la UABIC,
- b) Lo que más valoran los docentes y estudiantes de su relación con la UABIC y
- c) Aspectos que según los docentes y estudiantes deben permanecer en la UABIC.

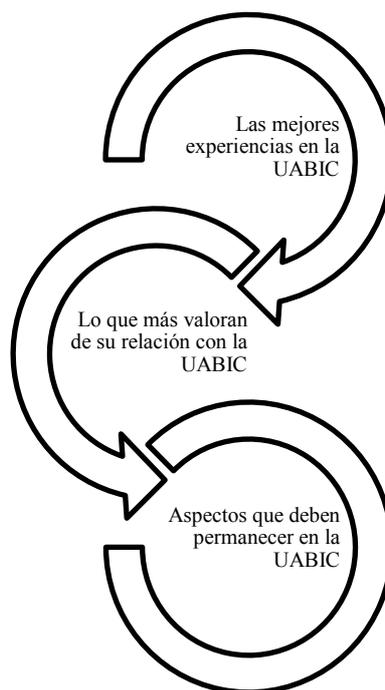


Figura 6. Lo mejor que está pasando en la UABIC

### ***8.1.1. Las mejores experiencias en la UABIC.***

Los docentes coincidieron en que la mejor experiencia que han tenido es en relación con el trabajo con los estudiantes, en especial el ver a los estudiantes crecer y desarrollarse:

Tabla 13:

*La mejor experiencia de acuerdo a los profesores*

<i>La mejor experiencia: el trabajo con los estudiantes</i>	<i>F</i>
Ver el crecimiento y desarrollo del estudiante	10
Impactar en la vida del alumno	7
Estar frente a grupo, el trabajo en el aula	3
Trabajar con alumnos con ganas de superarse	3
Motivar al alumno a lograr metas	3
Apoyar a los estudiantes con problemas	2
El cariño, respeto y cercanía con los alumnos	2
Verlos concluir el bachillerato	2
Promover en el estudiante disciplina, valores y actitudes positivas	1

Los profesores opinaron que trabajar con adolescentes forma parte de sus mejores experiencias debido a las particularidades de esta etapa de desarrollo y las situaciones difíciles que viven los estudiantes. La profesora Patricia afirmó:

*“Ser testigos de logros y superación a pesar de las circunstancias. Yo estoy como tutora, orientadora y veo el desempeño académico de los alumnos. Ve*

*cómo a pesar de que algunos tienen hasta 11 las materias reprobadas, si se aplican, logran aprobarlas”*

El maestro Armando agregó:

*“...los alumnos a pesar de su situación familiar o económica tienen muchos logros”*

Los docentes mencionaron también que forman parte de sus mejores experiencias el trabajo colaborativo entre profesores y alumnos, el involucramiento de los profesores, la convivencia, las actividades con la comunidad y el trabajo integral. Como comentó un profesor durante uno de los grupos de enfoque:

*“Lo mejor es el trabajo colaborativo entre las áreas, con los responsables y con los alumnos. La convivencia y el respeto entre alumnos y profesores sin perder la oportunidad de apoyar a los alumnos y de que ellos nos apoyen”.*

Con menor frecuencia los maestros expresaron orgullo por formar parte de la UABIC y agregaron que valoran su crecimiento profesional por medio de cursos de actualización pedagógica y tecnológica.

En cuanto a los estudiantes estos indicaron que sus mejores experiencias están relacionadas con sus logros académicos y personales, las actividades, sus profesores y el ambiente escolar:

Tabla 14:

*Mejores experiencias en la UABIC desde la perspectiva de los estudiantes*

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>
Aprendizajes, logros y actividades académicas	54
Relaciones con otras personas y convivencia	38
Actividades sociocomunitarias	26
Actividades recreativas y deportivas, artísticas y culturales	26
El buen ambiente, respeto y trato	13
Estrategias del profesor	10
Tutorías, asesorías y apoyo académico	9

Los estudiantes indicaron que aprender y obtener logros académicos son lo mejor que les ha pasado en la Unidad Académica. Agregaron que valoran mucho los aprendizajes obtenidos y se sienten satisfechos por alcanzar sus metas. De la misma forma consideran que su esfuerzo se ve recompensado al no reprobar ninguna asignatura y el poder participar en las actividades que propone la escuela. En palabras de Margarita estudiante de primer grado:

*“La mejor experiencia de la Unidad Académica es poder conocer su plan de estudios, y gracias a este he podido adquirir conocimientos que hoy en día ya no se brindan en otras escuelas...”*

Eduardo de agregó:

*“Lo mejor es tener la oportunidad de prepararme en el nivel medio superior...”*

De la misma manera Cristina estudiante de segundo grado comentó:

*“Es una escuela con alto nivel académico, que cuando tomas una asignatura, busca que de verdad lo entendamos, además nos enseña valores como la solidaridad...”*

De acuerdo con los estudiantes, relacionarse con otras personas ha sido la mejor experiencia que han vivido en la Unidad Académica. En especial hicieron referencia a sus compañeros a quienes ven cómo sus amigos y a sus a quienes identifican profesores como una parte importante de su experiencia dentro de la escuela. Los alumnos afirmaron que la convivencia sus pares es algo que valoran y disfrutan. Como opinó Gerardo de tercer grado:

*“Conocer amigos y maestros que te brindan apoyo, es lo más importante...”*

María de primer grado complementó:

*“La convivencia de todos los días es muy sana y agradable, se podría decir que somos una gran familia... es algo que se agradece mucho”*

De la misma forma Jorge, estudiante de segundo grado señaló:

*“...conocer a mis mejores amigos y maestros que se enfocan en su trabajo...”*

De la misma forma, otra experiencia muy valorada por los estudiantes es el trabajo en actividades sociocomunitarias, ya que ha dejado grandes aprendizajes, especialmente en valores como la solidaridad y así como gratos momentos. Muchos estudiantes afirmaron que ésta es una experiencia que no podrían tener si estudiaran en otra institución. Lucía, estudiante de tercer año comentó:

*“El simple hecho de ser UABIC es una gran experiencia...en esta escuela tuve en actividades sociocomunitarias y nunca había estado en algo así, fue una experiencia genial porque conviví con otras personas y aprendí cosas que no aprendería en otra escuela”*

Carlos de segundo grado complementó:

*“Cuando nos tocó tener actividades sociocomunitarias, a mí me tocó viajar y ayudar a los doctores y dentistas y veterinarios... fue muy divertido y genial ayudar a la gente”*

Otro aspecto que mencionaron los estudiantes fueron las diferentes actividades que se llevan a cabo en la Unidad. Entre las mejores experiencias relataron las ocurridas durante las actividades recreativas, deportivas, artísticas y culturales. Bernardo, estudiante de tercer año comentó:

*“...lo mejor es cuando participo en eventos como en los de teatro, en un concurso o rally...”*

Elisa por su parte añadió:

*“Me gustó la convivencia del 14 de febrero, las posadas, el día de la carrera y la semana cultural”*

Erika complementó con su comentario:

*“Cuando participo en un rally es muy divertido porque los maestros participan y siento que se vuelve un ambiente muy amistoso”*

Los estudiantes agregaron que el ambiente de respeto y el trato amable, contribuye a que participar en el programa sea una de las mejores experiencias que puedan vivir dentro de la Unidad. Al respecto, Juan Pablo, estudiante de segundo grado dijo:

*“...todos se respetan aquí, hay un buen reglamento de convivencia y tanto profesores como administrativos, se llevan bien con todos”*

Con respecto a los profesores, los estudiantes mencionaron que su trabajo es excelente y la mayoría demuestra su compromiso con los estudiantes. Además de su trabajo dentro del aula, las asesorías y el apoyo académico que reciben son muy valoradas. Una estudiante de nombre Norma mencionó:

*“Los maestros siempre vienen con ganas de enseñarnos más...”*

De la misma forma Ernesto, estudiante de tercer grado considera:

*“Tener apoyo de los maestros me pone feliz, sobre todo me motiva, porque los maestros te ayudan a salir adelante”*

Los estudiantes también comentaron sobre otras mejores experiencias positivas de participar en el programa, entre las que se encuentran: sus clases, los trabajos en equipo, los apoyos recibidos, el contenido de las asignaturas y el haber sido seleccionados para ingresar a UABIC.

### ***8.1.2. Lo que más valoran los docentes y estudiantes de su relación con la UABIC.***

De la misma forma se cuestionó a los profesores y estudiantes de la UABIC, acerca de qué es lo que más valoran de su relación con la escuela. Para mostrar sus opiniones y a manera de resumen se presenta la siguiente figura:



Figura 7: Lo que los profesores y estudiantes valoran de la UABIC

Para los docentes lo más valioso de su relación con la escuela es el trabajo en equipo y colaborativo entre el personal de la escuela, la interacción, convivencia y su relación con los estudiantes y comunidad. Al respecto el profesor Emilio comentó

*“Enfatizamos el ambiente de trabajo que existe entre los coordinadores, entre los maestros, el apoyo. El respeto, la tolerancia, la sinceridad, trabajando de este modo se pueden lograr muchas cosas”.*

La profesora Noemí considera:

*“...la relación cercana con los alumnos, el poder ver sus avances y la satisfacción que esto da. Los estudiantes tienen características y necesidades muy particulares que me permiten tener una relación de afecto e impacto en su desempeño académico, son personas muy nobles y que se adaptan fácilmente al enfoque por competencias”.*

El profesor Sergio también opinó:

*“La interacción con los estudiantes es lo que más aprecio ya que nuestros estudiantes son alumnos que cada día se esfuerzan por superarse a pesar de las situaciones adversas de su entorno y eso te motiva como docente a ser mejor cada día y ser mejor profesional para y por ellos”.*

Los maestros comentaron que valoran la formación continua que reciben y la responsabilidad que tienen los profesores con el entorno. Asimismo los maestros valoran la libertad que tienen para incidir y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otros docentes afirmaron que también valoran la seguridad laboral que les brinda la UABIC y expresaron tener cariño hacia la institución. El profesor Juan comentó:

*“Considero que entre lo más valioso está el trabajo honesto y humano que se realiza entre los docentes”.*

La profesora Noemí añadió:

*“Lo importante es la oportunidad de crecer como profesional y como persona, ya que se nos ha dado muchas facilidades de talleres y cursos que influyen en esos dos aspectos”*

El profesor Miguel dijo:

*“Como relación de trabajo, valoro contar con él, me permite desarrollarme profesionalmente y también coadyuva en mi desarrollo personal...”*

El profesor Emilio también dijo:

*“Valoro mucho el poder desempeñarme como docente y compartir experiencias con otros profesores para lograr mejores resultados en nuestros estudiantes, así como la confianza que se crea tanto con profesores como con los estudiantes mismos”*

Para los estudiantes los dos principales aspectos que más valoran de su relación con la UABIC son a) las relaciones con otras personas y b) los aprendizajes y experiencias académicas.

Al referirse a las relaciones con otras personas, los alumnos hicieron referencia al apoyo que reciben de sus profesores y compañeros, la amistad, el ambiente agradable y respetuoso que existe, así como la convivencia que se genera entre todos. La estudiante de primer grado Pamela dijo:

*“Mis amigos están conmigo cuando los necesito...”*

Daniel que curso el tercer grado comentó:

*“La convivencia con los maestros es algo extraordinario... ver que los maestros tengan una buena relación con los alumnos y que nos ofrezcan la ayuda necesaria...es importante”*

Eric, alumnos de segundo grado dijo:

*“Lo más importante es el ambiente de compañerismo que hay entre todos, todos se llevan bien y es fácil adaptarse porque consigues amigos rápido...”*

David también comentó:

*“...valoro el respeto que hay entre todos, desde los maestros, los alumnos y los trabajadores, se trata a todos por igual sin importar el cargo que tengas...”*

Los estudiantes comentaron también con respecto a su aprendizaje y las experiencias académicas que han tenido en la unidad. Indicaron que valoran lo que la UABIC les ofrece, consideran que lo aprendido en la Unidad es único y difícil de encontrar en otras instituciones de nivel medio superior. Héctor de primer grado afirmó:

*“Es una escuela donde te enseñan muchos valores y cómo trabajar con las personas en diferentes entornos, no solo te preparan teóricamente...”*

Mauricio de segundo grado considera:

*“Aprendo cosas nuevas porque en otras escuelas no tienen las asignaturas que tiene la UABIC. Tiene un buen nivel, siento que he aprendido mucho...”*

Carmen de primer grado opina:

*“Las actividades de aprendizaje que planean los maestros son divertidas por la manera en que lo organizan...la unidad académica se preocupa por los estudiantes y en facilitar los aprendizajes”*

Los estudiantes destacaron también el trato que reciben del personal docente, ya que manifiestan sentirse a gusto, apoyados y en un ambiente de confianza. Expresaron que otros aspectos que valoran son los servicios, la relación alumno-maestro y la enseñanza. Mauricio comentó:

*“Valoro la amistad de algunos maestros que pueden apoyarme en problemas y que no se molestan cuando les pido que me expliquen de nuevo algo que no entendí”*

Adriana que cursa el primer año dijo:

*“Los servicios de la Unidad son muy buenos, siempre buscan lo mejor para los estudiantes...”*

### ***8.1.3. Aspectos que según los docentes y estudiantes deben permanecer en la UABIC.***

Los docentes expresaron que entre los aspectos que deben permanecer en la escuela se deben considerar el seguimiento y apoyo académico para el estudiante, la infraestructura, el trabajo en equipo, las actividades sociocomunitarias, las actividades culturales y extraescolares. Por ejemplo la profesora Anabel dijo:

*“El apoyo constante a los chicos, el estar pendientes de su situación en caso de presentar problemas de bajo rendimiento escolar como hasta ahora se hace...”*

El profesor Juan considera:

*“Las asesorías, ya que estas permiten que el alumno refuerce sus conocimientos, que repase y pueda expresar aquellas dudas que no le han quedado claro...”*

Con relación a la conservación de la infraestructura, la profesora Patricia comentó:

*“La infraestructura ya que los servicios que se brindan no se dan en otros lugares”.*

El profesor Mario afirma:

*“Tener instalaciones de calidad, salas de cómputo con tecnología a la vanguardia, y una atención respetuosa”*

De igual manera el profesor Juan Carlos expresó:

*“Las instalaciones cómodas, lo que se lograría cuidando desde ahora cada espacio de la Unidad...”*

En cuanto al trabajo en equipo los profesores opinaron que es algo que valoran:

*“Que permanezca la comunicación entre los profesores y también entre los responsables de área. Que se vaya permeando con todos los profesores”*

Un profesor de nombre Ricardo agregó:

*“Al ser un espacio pequeño hay una interacción con los alumnos, los conocemos y trabajamos con ellos. La implementación de proyectos tanto sociales como comunitarios...”*

Con relación a los proyectos comunitarios y el trabajo fuera del aula, como por ejemplo: la participación en eventos académicos o concursos, los profesores participantes externaron que también es muy importante que continúe. La profesora María del Carmen comentó:

*“Lo que aportan (los alumnos) a la comunidad, la participación que tienen para la mejora de la comunidad”.*

El profesor Ernesto dijo:

*“...quiero que permanezcan los aprendizajes fuera del aula, cuando ellos hacen alguna actividad fuera, no necesariamente académica. También*

*cuando presentan proyectos en algún congreso, muchas veces no han tenido la experiencia y esto les permite madurar”*

De igual forma mencionaron otros aspectos que deben permanecer en la Unidad, entre los que se encuentran: el respeto a los empleados que laboran en la institución, la comunicación entre los académicos y administrativos, el involucramiento de los padres, los apoyos o becas para los estudiantes, el tamaño de clase con grupos pequeños, la capacitación continua del personal, los bajos costos de inscripción y el sentido de identidad de la UABIC.

En el caso de los estudiantes, la mayoría opinó que las tres cosas más importantes que deben permanecer en la UABIC son: sus profesores, las instalaciones y las actividades sociocomunitarias.

Con respecto a sus profesores, los alumnos expresaron sentirse a gusto y explicaron las razones por las que consideran que deben permanecer. Cristina afirmó:

*“...que no los cambien, que permanezcan...me gusta su forma de ser y la responsabilidad que tienen”*

Por su parte Margarita dijo:

*“que sigan los mismos maestros...aunque hay algunos que no entiendo cómo explican, yo considero que son excelentes y les gusta su trabajo. Incluso algunos nos ayudan cuando lo necesitamos”*

Los estudiantes consideran que las instalaciones de la Unidad deben permanecer limpias, bien cuidadas y en orden. El estudiante Jorge afirmó:

---

*“...que las aulas estén siempre limpias y en buen estado para que los de nuevo ingreso vean que esta es una escuela en la que se aprende...”*

Miguel considera:

*“Que sigan las instalaciones como están en estos momentos, ya que están bien cuidaditas y bonitas”.*

El estudiante Gerardo agregó:

*“Hay que procurar que las instalaciones siempre estén limpias porque dan buen aspecto y que se termine de construir...”*

De la misma forma, los alumnos opinan que las actividades sociocomunitarias forman parte esencial de su identidad como estudiantes de UABIC. Algunos de ellos incluso hicieron referencia a los aprendizajes y experiencias que han obtenido de estas, Daniel considera:

*“En la interacción comunitaria, no nos hacen resolver libros llenándonos de información, sino que más allá de todo eso, absolutamente todo lo que hemos aprendido, es aplicado a la vida y a los escenarios reales...”*

Por su parte Carlos afirmó:

*“con los proyectos sociocomunitarios aprendemos valores y la importancia de ayudar a tu comunidad”*

Lucía también expresó:

*“...te ayudan a interactuar con las demás personas”*

Los estudiantes también manifestaron que las actividades sociocomunitarias les dejaron muchos aprendizajes para la vida y que sienten una gran satisfacción de contribuir con su comunidad, un estudiante de primer grado Sebastián opinó:

*“Mi actividad sociocomunitaria me ayuda a tomar en cuenta que en cualquier situación de nuestras vidas debemos cumplir con determinada responsabilidad en el proyecto nos enseña sobre la forma en que podemos convivir jugar y aprender...”*

Por su parte Sonia de tercer año dijo:

*“A nosotros como alumnos de bachillerato nos sirve para mejorar nuestra comunicación con distintas personas ya sean adultos niños o jóvenes como nosotros, nos ayuda a poder interactuar y convivir con los de nuestro alrededor, a tomar decisiones adecuadas, claras y concretas...”*

Rubén, que cursa el segundo año aseguró:

*“Las actividades sociocomunitarias nos ayudan porque podemos probar y ver si nos gusta para más adelante tenerlo en cuenta a la hora de escoger una carrera...”*

Marissa de tercer año dijo:

*“Con estas actividades nos damos cuenta que, aunque solo seamos estudiantes podemos contribuir y ayudar a la sociedad. Les he*

*platicado a mi familia y amigos de otras escuelas sobre esto y concuerdan conmigo en que este tipo de cosas favorecen nuestra formación integral”*

Isabel y Camilo de segundo grado opinan:

*“También me sirve en mi vida, es cuestiones de organización, aprendí a trabajar con toda clase de compañeros a estar siempre dispuesta a escuchar y tomar a todos en cuenta, colaborar y estar dispuesta a cambiar...”*

*“...que hermoso se siente saber que eres un ejemplo a seguir para alguien que aún está aprendiendo...”*

De la misma forma expresaron que consideran importante para su formación, las actividades culturales y deportivas, la forma de enseñar, el trato que les brindan y el Centro de atención al estudiante (CAE) (Ver tabla 15).

Tabla 15:

*Aspectos que deben permanecer en la UABIC de acuerdo a la percepción de los estudiantes.*

<i>Aspectos que deben permanecer en la escuela</i>	<i>Frecuencia</i>
Los profesores	65
Las instalaciones	60
Las actividades sociocomunitarias	41

Continuación de la Tabla 15:

*Aspectos que deben permanecer en la UABIC de acuerdo a la percepción de los estudiantes.*

Aspectos que deben permanecer en la escuela	Frecuencia
Las actividades culturales y deportivas	29
La forma de enseñar	25
El trato que brindan al estudiante	25
El Centro de atención al estudiante (CAE)	21

Con una menor frecuencia los estudiantes opinan también las asesorías que les brindan sus profesores de forma gratuita (19), los talleres (18), el apoyo que reciben para continuar sus estudios (11), las actividades académicas que apoyan el aprendizaje (10), el ambiente que hay en la escuela (9), los recursos y materiales (7), así como la conexión a internet para realizar sus tareas (4) son también importantes en su formación. Con relación a estos aspectos un estudiante comentó:

*“Nos dan asesorías por si acaso no entendiste bien algún tema y tienes dudas”*

Bernardo dijo:

*“El apoyo que se brinda a los estudiantes como las becas...”*

Elisa y Erika por su parte complementaron:

*“Las actividades como la semana de la ciencia y todos los concursos que organizan...”*

*“Que siga la conexión a internet para que hagamos nuestras tareas, ya que algunos no cuentan con el internet en casa”*

## **8.2. Imaginar: La visión ideal a futuro de la UABIC.**

Como parte de esta etapa del modelo de evaluación apreciativa, los participantes elaboraron una visión ideal de la UABIC, misma que a continuación se describe:

### **8.2.1. La visión de los docentes y estudiantes de su UABIC ideal.**

Los docentes de la UABIC determinaron que su escuela ideal tendría las siguientes características:



Figura 8: características de la UABIC ideal de acuerdo a los profesores

Para los docentes el mejoramiento a la infraestructura es un elemento necesario para tener la mejor escuela. Además, se agregó que éste mejoramiento debe incluir adecuaciones para personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). La profesora Norma argumentó:

*“Tener una infraestructura de primer nivel, mobiliario equipo, que las aulas tengan el equipo que debieran tener de acuerdo al modelo que se implementará, así como tener una mejor conexión a internet...”*

Por su parte la profesora Minelia dijo:

*“Con las mejores instalaciones: salones equipados con material didáctico, las áreas de trabajo de profesores con recursos y cómodas, que existan sanitarios para profesores y que ya no haya el problema de la falta de agua potable; mejor infraestructura tecnológica, es decir que le internet no sea un problema más...”*

Miguel por su parte añadió:

*“Que se incluya en la infraestructura a alumnos con capacidades diferentes, por ejemplo, si alguien se lastima la pierna, no hay un elevador”.*

También opinaron que tendría profesores capacitados y a la vanguardia en enseñanza. Así mismo la UABIC sería considerada como un referente educativo en el estado. El docente Juan Carlos comentó:

*“... capacitación constante a los profesores sobre contenido de cada disciplina y sobre la parte académica...”*

El maestro Emilio compartió su visión:

*“La UABIC de la UADY es la principal institución de nivel medio superior, gracias a su positivo impacto social, pues se enfoca en brindar la mejor oportunidad de salir adelante a jóvenes en circunstancias muy particulares de zonas geográficas de nivel económico bajo. Los proyectos sociales y demás actividades son encaminados siempre al bien ciudadano”*

La UABIC ideal de acuerdo a los profesores tendría una matrícula más grande a la que tienen actualmente, con relación a esto la maestra Anabel comentó:

*“Una mayor matrícula, más aulas, tener más alumnos. Tenemos un límite, tenemos un ingreso del 10% con respecto a las otras preparatorias... junto con ello aumenta el número de aulas, infraestructura para desarrollar actividades físicas y artísticas, canchas techadas, teatro,”*

Esta perspectiva se complementa que en la mejor escuela los alumnos participan en actividades académicas fuera del horario escolar, estas actividades tienen un impacto a nivel regional. Además, el mejoramiento educativo de los alumnos refleja mayor aprovechamiento educativo y mayor eficiencia terminal. El maestro Armando afirmó:

*“Sería una escuela donde haya poca deserción, donde se aumentaría el aprovechamiento...se mejorarían los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, con la mayor cantidad de alumnos arriba de la media. Con mayor inserción a nivel superior”*

Por otro lado, los estudiantes plantearon su visión de una UABIC ideal. Ante la diversidad de respuestas, se encontró que la UABIC ideal debe tener 9 características importantes e indispensables: será una escuela que tendrá las mejores instalaciones e infraestructura, posee una gran demanda de estudiantes de nuevo ingreso, los alumnos obtienen altos promedios, se cuenta con un plan de estudios de calidad, se realiza un riguroso proceso de selección de sus estudiantes, es una institución donde no existe la violencia escolar, los servicios educativos serían gratuitos y sería una institución reconocida por su calidad y excelencia (Ver figura 9):



Figura 9: Características de la UABIC ideal de acuerdo a los estudiantes

A continuación, se detallan en qué consiste cada una de las características mencionadas anteriormente:

1. Una escuela con las mejores instalaciones e infraestructura. Tendría aulas suficientes, equipo de vanguardia, una conexión a internet con gran velocidad, salones de cómputo y una gran biblioteca. Además, contaría con espacios deportivos techados, áreas verdes y una cafetería amplia que brinde opciones de alimentación saludable a los estudiantes. Daniel y Cristina, estudiantes de la UABIC opinan:

*“Sería grande, con más salones y una cafetería enorme”*

*“Con una biblioteca grande, más aulas y equipo de cómputo nuevo”*

2. Tendría una gran demanda para estudiantes de nuevo ingreso y contaría con una matrícula más grande, así mismo se incrementa la planta docente. Como afirmó Eduardo:

*“Sería una de las preparatorias más demandadas, ya que contaría con los mejores docentes y su forma de enseñanza sería la más actualizada”*

3. Sus estudiantes alcanzan los más altos promedios de la región y del país. Mauricio comentó:

*“Sería una preparatoria donde sólo estudien los mejores (alumnos) y tendría un nivel académico excelente”*

4. Ofrecería un Plan de Estudios de calidad con un alto nivel académico y con asignaturas de interés para el estudiante. También se ofrecerían opciones para aprender otros idiomas y más opciones para los talleres. Una estudiante dijo:

*“Que sigan teniendo todas las materias que enseñan en la UABIC, ya que te ayudan mucho en la vida cotidiana”*

5. Los profesores estarían capacitados y actualizados en estrategias de enseñanza y aprendizaje. Las clases serían de interés y significativas para los estudiantes.

6. Tendría un proceso de selección más riguroso que identificaría a los estudiantes interesados en estudiar y más motivados. Un estudiante explicó:

*“... aceptaría a los alumnos que se merecen estudiar, que tenga buenas calificaciones y con ganas...”*

7. Sería una escuela en donde no exista la violencia escolar. No se presentarían casos de acoso escolar y las relaciones entre todos los miembros serían respetuosas y amables.

8. Continuaría brindando educación gratuita a estudiantes que lo necesitan. No se realizarían cobros de inscripción y colegiatura.

9. Sería reconocida como las otras escuelas preparatorias de la UADY por su calidad y excelencia. Como varios estudiantes comentan:

*“Quiero que la gente reconozca la escuela y quiera venir acá a hacer sus estudios. Que todos los egresados, pongan en alto el nombre de la escuela”*

*“...que se promueva que somos igual de competentes que las otras escuelas de la UADY”*

*“Se necesita más apoyo y reconocimiento del nivel educativo que tiene la escuela y no menospreciar las cosas que puede hacer y puede lograr”*

*“Demostrar que a pesar del rumbo en el que se encuentra es muy buena preparatoria”*

### **8.2.2. Acciones presentes para el funcionamiento exitoso y efectivo de la UABIC.**

Los docentes coincidieron en que la ampliación de la matrícula en el plantel formaría parte de un funcionamiento exitoso y efectivo. Un docente agregó que es necesario establecer mejores criterios de selección y otro añadió que sería necesario que la UABIC logre ser una escuela con alta demanda.

Los profesores agregaron que para un mejor funcionamiento es necesario superar los problemas económicos y contar con mayor presupuesto para la institución. Como afirmó el profesor Sergio:

*“...necesitamos contar con recursos económicos para poder realizar las prácticas especialmente en ciencias naturales. También se requieren materiales para las actividades deportivas y artísticas”*

De igual manera, los participantes agregaron que para incrementar el éxito del plantel es necesario contar con personal docente capacitado y con la cantidad de tutores suficientes para los alumnos. Otro docente comentó que se debe dar cobertura a estudiantes con NEE.

*“Se requiere constante apoyo por parte de la universidad para que haya una preparación por parte de los docentes, no únicamente con la capacitación que proporciona la Universidad, oportunidad y recursos para ir a otro lugares o Universidades a capacitarse...”*

El profesor Ricardo mencionó:

*“Que las autoridades correspondientes tenga más en cuenta la situación de la escuela, que la formación y/o actualización de los docentes no sea solamente por parte de la UADY, sino también de otras instituciones de prestigio en el Estado...”*

Los maestros afirmaron que el funcionamiento exitoso y efectivo de la UABIC sería observado a través del alto rendimiento de estudiantes en pruebas estandarizadas y que habría poca deserción escolar. De la misma forma mencionan que habría una constante y buena comunicación, así como un gran compromiso de los docentes y todo el personal que conforma la Unidad. Como agregaron los profesores Mario y Noemí:

*“Habría constante comunicación entre los miembros de cada área, trabajo colaborativo entre los maestros, administración, padres de familia y alumnos...”*

*“Comunicación efectiva entre todos los participantes de la educación”*

Por su parte, los estudiantes opinaron que para que la UABIC funcione de forma exitosa y efectiva todos los involucrados deben comprometerse para trabajar y

---

participar en las actividades que la escuela proponga. Como el estudiante Carlos afirmó:

*“es necesario que todos trabajen en equipo, que se vea el trabajo duro, la disciplina y responsabilidad con las demás personas...”*

Los estudiantes agregaron que un elemento indispensable para el éxito es la comunicación, especialmente entre profesores y estudiantes. Un estudiante afirmó que una buena comunicación evitaría enojos, diferencias o incomodidades.

De la misma forma opinaron que todos los alumnos deberían esmerarse más por aprender y demostrar su responsabilidad hacia el estudio. Como comentaron Pamela, David y Gerardo:

*“Todos prestarían atención a las explicaciones de los profesores y harían su tarea como se debe”*

*“Los alumnos darían un poco más para que los de afuera vean que en esta escuela enseñan bien y seamos considerados como mejor escuela”*

*“Los alumnos se sienten seguros y a gusto de ir a la escuela”*

Los alumnos piensan que los profesores estarían actualizándose de forma continua y los administrativos de la UABIC estarían buscando nuevas formas de ayudar a los estudiantes a finalizar sus estudios. Asimismo que se inviertan más recursos en la Unidad. Mariana, estudiante de tercer año dijo:

*“...se invertiría mayor esfuerzo y dinero para lograr grandes avances y mejorar las instalaciones, se utilizaría más recurso para satisfacer las necesidades de los alumnos”*

Algunos estudiantes opinaron que la participación de los padres es esencial para el éxito de la UABIC.

*“hay que involucrar más a los padres, que animen a sus hijos, sobre todo cuando quieren dejar la escuela...”*

Por su parte algunos estudiantes indicaron que no es necesario que ocurrieran cambios drásticos, sino que deben continuar funcionando algunas cosas que actualmente son exitosas: por ejemplo, las asesorías que brindan los profesores a los estudiantes.

### ***8.2.3. Resultados deseables por los docentes y los estudiantes.***

A continuación, se presenta una figura que representa las percepciones de los profesores y estudiantes en relación con los resultados deseables que debería obtener la Unidad:

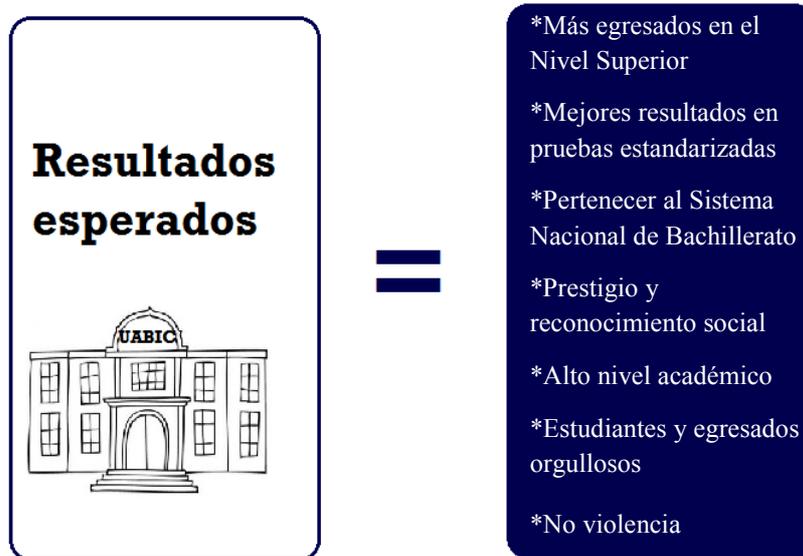


Figura 10: Resultados deseables por los docentes y estudiantes

Entre los resultados deseables de la escuela los docentes opinaron en que se observaría que un mayor número de egresados de la UABIC continuarán sus estudios de licenciatura e ingresarán a una Institución de Nivel Superior. Los profesores Miguel y Juan, mencionan lo siguiente:

*“Alumnos más preparados para enfrentar la vida ya sea como estudiantes de nivel superior o en la vida laboral”*

*“En su caso, que el alumno o la alumna, pueda concretar su educación, aprendiendo cosas nuevas de otros estados y al mismo tiempo, aportando los conocimientos que tienen y aportando sus costumbres y tradiciones...”*

Agregaron que el acceso de más estudiantes al mercado laboral también sería un resultado deseable, así como que los egresados obtengan mejores resultados en pruebas estandarizadas. Como afirmó el profesor Ernesto:

*“Ocupar los primeros lugares académicos en diversas pruebas y concursos locales y nacionales que permitan reflejar el alto nivel académico de nuestros estudiantes”*

Otro profesor agregó que uno de los resultados deseables de la escuela es pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato, ya que acreditaría la UABIC como una escuela de Calidad que ofrece servicios con altos estándares para sus estudiantes.

Los estudiantes por su parte, afirman que la UABIC ideal sería una institución de mayor prestigio, reconocida en el estado y el país debido a su alto nivel académico. Esto se vería reflejado en la cantidad de aspirantes a ingresar, el rendimiento académico y la calidad de los egresados de la Unidad. La maestra Anabel dijo:

*“Sería una escuela modelo, con alumnos prodigios...no reprobarían, serían excelentes”*

El profesor Armando añadió:

*“Habría más estudiantes con mejores capacidades que ganarían más concursos de conocimientos. Los reprobados serían cada vez menos”*

La profesora Noemí y Patricia dijeron:

*“Gracias a la UABIC, habría más personas con estudios porque tendríamos la posibilidad de ingresar a la Universidad y en el futuro probablemente tengamos mejores trabajos”*

*“Los egresados serían exitosos y muy buenos para poder desarrollarse en el futuro...y atender problemas latentes en la sociedad”*

Además, los estudiantes afirmaron que en la UABIC ideal todos los estudiantes estarían satisfechos y orgullosos de pertenecer a la Unidad. Jaime, estudiante de primer año comentó:

*“Todos los alumnos estarían orgullosos de la escuela e irían con mucho gusto”*

Luisa y Marisol, estudiantes de segundo grado agregaron:

*“Todos quisieran ser alumnos de la UABIC”*

*“Los alumnos estarán satisfechos con la escuela y le echarían ganas al estudio”*

Otro de los resultados esperados, sería que en la UABIC no se reportarían casos de violencia escolar entre sus estudiantes. Los estudiantes opinaron que en la Unidad ideal se mantendría un ambiente agradable y respetuoso entre todos los miembros de la Unidad.

#### **8.2.4. Cambios que harían los docentes y estudiantes para hacer posible la UABIC ideal.**

Entre los cambios necesarios para hacer posible contar con una escuela con los resultados deseables mencionados anteriormente, los docentes expresaron que es necesario fortalecer la autonomía del plantel y aumentar el presupuesto asignado a la institución. Como opinaron los profesores Miguel y Maricarmen:

*“El aumento al presupuesto de la Unidad, cada año hacemos nuestro plan de trabajo anual y lo hacemos pensando en lo mínimo indispensable y a veces no tenemos ni siquiera ese mínimo, que la mirada esté más puesta en la unidad para este tipo de recursos”*

*“Se requiere mayor inversión en la Unidad, pero entendemos que a veces que por más que se gestione, no hay el recurso. Pero pensamos que deberíamos de hacer alianzas con otras instituciones y concursar con proyectos”*

Otro de los cambios que deben darse en su institución está el contar con más becas para los alumnos y que los docentes y personal de la escuela participen en el diseño e implementación de proyectos para obtener recursos. De la misma forma se requiere fortalecer la atención de tutorías para los alumnos y contar con la participación del personal administrativo en las actividades escolares. La profesora Noemí dijo:

*“Se requiere un taller para los maestros, sobre práctica docente, me hubiera gustado que nos den estrategias para apoyar, cómo detectar problemáticas con alumnos”*

Por su parte el profesor René dijo:

*“Hay actividades en las que se les invita y el personal administrativo no participa, eso el alumno lo percibe”*

La profesora Elda añadió:

*“hay que tener en cuenta que en algunas áreas hace falta reforzar, especialmente en tutorías, el seguimiento de los alumnos se podría dar si hubiera más tutores”*

De la misma forma los profesores hicieron énfasis en que uno de los cambios más importantes es la capacitación docente y la de todo el personal, ya que es indispensable para el éxito de la UABIC. El profesor Gabriel dijo:

*“Se requiere preparación académica constante, así como revisión y evaluación de la práctica docente”*

De igual manera, la profesora Claudia opinó:

*“Propiciar se realicen cursos en los que participen tanto administrativos como manuales, cursos que consideren los temas como: empatía, tolerancia, necesidades de nuestro tipo de población. Cursos que promuevan la actualización de los profesores en cada área respectiva”*

Otros profesores mencionaron cambios que consideran deben realizarse para que se logre la UABIC ideal:

1. Dar a los profesores estímulos por productividad
2. Mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje
3. Involucrar más a los padres
4. Sensibilizar a todos sobre la misión de la UABIC
5. Adquirir equipo tecnológico
6. Que el personal tenga mayor seguridad laboral
7. Menos alumnos por grupo
8. Generar recursos propios
9. Modificar el horario

Por su parte, los estudiantes consideran que los principales cambios que tendrían que ocurrir son los siguientes:

1. Los alumnos se comprometerían y demostrarían más responsabilidad con el aprendizaje.
2. Los maestros asistirían a más cursos de capacitación para estar actualizados en las teorías y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, las clases cambiarían, para ser más dinámicas e interesantes

3. El edificio escolar sería más grande y con mejores instalaciones para brindar a los estudiantes todos los espacios necesarios para aprender.
4. La conexión a internet sería más rápida y estable, ya que de esta forma se brinda a los estudiantes una herramienta para apoyar la elaboración de tareas y proyectos.
5. Se realizarían más eventos para dar a conocer la Unidad y otros para obtener recursos económicos.

De igual forma los estudiantes mencionaron otros cambios que podrían contribuir a la mejora de la Unidad, entre los que se encuentran: mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizan los profesores, dar mayor reconocimiento al trabajo del profesor, promover en el estudiante el cuidado de la escuela, ofrecer una sala de cómputo para la realización de tareas y promover el cuidado de la ecología.

#### ***8.2.5. Las opiniones de estudiantes de una UABIC ideal.***

Se preguntó a los docentes y estudiantes su opinión acerca de su experiencia en la UABIC y los resultados se presentan en la siguiente figura:



Figura 11: Opiniones acerca de la UABIC ideal

Los sujetos consideran que la UABIC ideal sería la mejor escuela de bachillerato en la Ciudad y que todos los estudiantes logaran estudiar. Luis, estudiante de tercer grado dijo:

*“Más alumnos desearían estudiar aquí porque es una excelente escuela. Los padres se sentirían apoyados por brindarles la atención”*

Arturo y Teresa de primer grado opinaron:

*“Dirían que es la mejor escuela, le darían mayor publicidad y tendríamos más captación de alumnos”*

*“Que estudiar en la UABIC que les ha dejado experiencia y satisfacción y les ha permitido desarrollar conocimientos que les van a servir”.*

En cuanto a las percepciones y opiniones deseables de los alumnos, éstos manifestaron que reflejarían el orgullo y satisfacción por pertenecer a la UABIC.

Carlos comentó:

*“Los alumnos pensarían que es la mejor escuela donde haces lo que te gusta y además obtienes una buena educación...”*

*“Lo dicen ahora... que es un privilegio contar con una Escuela Preparatoria de la UADY por esta zona de la ciudad y moldeando a futuros agentes de cambio para la sociedad”*

Amalia y José estudiantes de tercer año comentaron:

*“...la escuela es la mejor ya que cuenta con ciertas características que satisfacen al alumno y al saberlo los padres también reconocen a la escuela”*

Otros consideran que los padres de familia deben estar más involucrados con la educación de sus hijos y sienten orgullo y sería deseable que los motivara a terminar el bachillerato y seguir estudiando. Los estudiantes afirman que cuando sean padres también recomendarían a sus hijos estudiar en la UABIC. La estudiante Lucía dijo:

*“Pienso que los alumnos animarían a más jóvenes a entrar en la prepa porque se sentirán a gusto con los servicios que se les ofreció, al igual los padres porque verán que sus hijos han prosperado y con los apoyos que ofrece la prepa creo que son muy buenos”*

Elisa y Bernardo también opinaron:

*“Los padres tendrían que tener el compromiso de involucrarse en cierto eventos o proyectos y concientizarse que es a favor del desarrollo educativo de su hijo”*

*“Recomendar esta prepa como la mejor, en cuanto a sus oportunidades para cada quién...”*

Por su parte los alumnos opinan que la UABIC ideal es una escuela que contará con un nivel académico excelente, en donde la responsabilidad principal del aprendizaje es de ellos mismos, no del profesor. Algunos estudiantes como Pamela y Cristina comentaron:

*“...es una escuela muy buena, dan cada asignatura muy completa y alumnos que salgan de allí ya están preparados para la licenciatura...”*

*“... la UABIC es la mejor escuela que hay sin importar el lugar en el que se encuentre, sino lo importante es la calidad de enseñanza que se brinde a los alumnos y todas las actividades extraescolares que se puedan enseñar”.*

Héctor también agregó:

*“... es una escuela donde se le da oportunidad a los jóvenes no solo de estudiar sino también de demostrar sus habilidades”*

La UABIC ideal, además es una escuela que piensa en los alumnos, que integra a la comunidad y está comprometida.

### 8.3. Propuestas de innovación para lograr una UABIC ideal.

Entre las propuestas a implementar los profesores destacaron las siguientes:

a) la necesidad de desarrollar cursos de capacitación para el profesor, b) diseñar estrategias que faciliten el ingreso de la institución al Sistema Nacional de Bachillerado, c) desarrollar proyectos para ser una institución sustentable, y d) contar con el equipo y materiales requeridos para las necesidades de la institución. La profesora Rubí dijo:

*“...tener equipo de acuerdo el plan de estudios que se implementará, el proyecto de los servicios que se están ofreciendo al interior y al exterior de la unidad. Que los procesos internos se den de la mejor manera”.*

También la profesora Lourdes afirmó:

*“Creación de un equipo para la atención de las necesidades de capacitación de los profesores. Diagnóstico, implementación y seguimiento. Gestionar el apoyo de otras instituciones para mejorar y crear las instalaciones que requerimos”.*

De la misma manera la maestra Susana apuntó:

*“La creación de algún producto que nos haga autosustentables, pero la producción se queda aquí. Sería bueno poder diseñar el modo para poder. Necesitamos el apoyo para poder hacer esto”*

Otras propuestas de los docentes se enfocaron en el mejoramiento de la atención de tutorías y en la necesidad de involucrar a todos los docentes en este apoyo para el estudiante. Al respecto uno de ellos precisó:

*“Contar con Consejo Psicológico. Que (en) el departamento de tutorías haya una distribución de tareas, que unos atiendan la tutoría y otros atiendan Consejo Psicológico, que se incluya a los docentes en cuanto a la tutoría, que ellos participen en el seguimiento”.*

De la misma forma mencionaron otras propuestas en menor frecuencia para mejorar el trabajo de la Unidad:

1. Promover el intercambio de estudiantes con otras instituciones
2. Dar seguridad laboral a los profesores
3. Hacer proyectos que agrupen muchas asignaturas
4. Promover la comunicación entre los administrativos y académicos
5. Tener un coordinador académico
6. Realizar talleres para padres
7. Promover más actividades deportivas y culturales
8. Mejorar la plataforma
9. Mejorar el ambiente laboral
10. Establecer vínculos entre empresas y otras dependencias de la Universidad

11. Revisión constante del Plan de Estudios y

12. Mejorar los procesos administrativos

Los estudiantes por su parte realizaron propuestas para lograr que la Unidad sea una institución ideal. En la siguiente tabla se describen las propuestas organizadas por categorías: instalaciones, equipos, recursos y materiales, apoyos, plan de estudios, alumnos, actividades no académicas, profesores y reconocimiento.

Tabla 16.

*Propuestas de los estudiantes para que UABIC sea una institución ideal*

<i>Categorías</i>	<i>Propuestas</i>	<i>F</i>	<i>Total</i>
<b>Instalaciones</b>	Mejorar espacios deportivos (canchas y gimnasio)	24	
	Mejorar los baños	1	
	Construir más aulas y laboratorios	39	
	Ampliar el auditorio	2	<b>103</b>
	Mantenimiento del edificio	2	
	Más áreas verdes	13	
	Cafetería más grande	11	
	Salones con aire acondicionado	11	
<b>Equipos, recursos y materiales</b>	Adquirir más equipo electrónico	2	
	Mejorar la conexión a internet	16	<b>20</b>
	Más mobiliario	2	

Continuación de Tabla 16.

*Propuestas de los estudiantes para que UABIC sea una institución ideal*

<b>Apoyos</b>	Becas para buenos estudiantes	14	
	Orientación vocacional	2	<b>33</b>
	Recibir más apoyos del gobierno	7	
	Servicio de transporte	10	
<b>Plan de estudios</b>	Reducir asignaturas	2	
	Más idiomas	3	
	Ofrecer asignaturas más interesantes	15	<b>34</b>
	Más opciones para talleres	8	
	Más oportunidades para los extraordinarios	6	
<b>Alumnos</b>	Mayor compromiso e interesados	29	<b>29</b>
<b>Actividades no académicas</b>	Actividades recreativas y deportivas	3	
	Eventos culturales	6	<b>26</b>
	Hacer eventos para recaudar fondos	6	
	Eventos para la comunidad	11	
<b>Profesores</b>	Utilizar diversas estrategias	21	
	Más asesorías	9	
	Conservar a los buenos maestros	5	<b>47</b>
	Contratar más maestros	1	
	Tener maestros más capacitados	11	
<b>Reconocimiento</b>	Reconocimiento UABIC	3	
	Difusión o publicidad de la UABIC	14	<b>17</b>

Al preguntarle a los estudiantes cuáles serían las propuestas más factibles de realizar, ellos mencionaron los siguientes: a) Construir más aulas y espacios de aprendizaje, b) Promover que los alumnos tengan más compromiso con el estudio y c) Solicitar a los profesores que utilicen una variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Dos estudiantes de primer año Rebeca y Oscar dijeron:

*“Deben hacer más aulas para que entren más jóvenes a estudiar”*

*“se pueden aprovechar los espacios muertos donde hay monte, para extender algunos salones o lo que se requiera”*

También Rodrigo y Lisset, estudiantes de tercer grado complementaron:

*“los maestros pueden hacer más actividades porque es más probable que a los alumnos les quede más claro el tema...”*

*“pienso que deben hacer más dinámicas las clases, en vez de tener pura teoría”*

#### **8.4. Implementar: proyectos para lograr la UABIC ideal.**

Como resultado del taller de evaluación apreciativa implementado en la Unidad Académica en el que participaron estudiantes y profesores, se identificaron áreas por atender y se diseñaron iniciativas que se implementaron como parte de este trabajo de investigación. A continuación, se presentan los proyectos llevados a cabo, de igual forma se muestran los resultados y logros obtenidos:

#### ***8.4.1. Mejoras en la infraestructura.***

Una de los aspectos que tanto profesores como estudiantes consideraron prioritario por atender para lograr una UABIC ideal es el mejoramiento de la infraestructura, es por esto que se puso en marcha el siguiente proyecto, el cual tiene como objetivo mejorar la infraestructura de la UABIC con el fin de cubrir las necesidades y demandas de una población de estudiantes en constante crecimiento.

A partir del ciclo escolar 2015-2016, la cantidad de alumnos admitidos aumentó en un 30%. El número de estudiantes de nuevo ingreso para el ciclo 2014-2015 fue de 220 alumnos, y durante el ciclo escolar 2015-2016 fue de 314 alumnos. Además de este incremento, los resultados de la evaluación apreciativa muestran que los estudiantes y profesores consideran que es necesario incrementar los espacios para el aprendizaje. Por tal motivo, se iniciaron las gestiones para poder ofrecer más y mejores condiciones a las disponibles actualmente y acordes al número de estudiantes con el que se cuenta:

Entre las gestiones realizadas se encuentran las siguientes:

*Ampliación de la biblioteca.* A partir del año 2015 iniciaron los trabajos de ampliación de la biblioteca de la Unidad Académica, la cual consiste la construcción de un espacio más grande para la consulta de libros en sala, la creación de tres salas para el trabajo con grupos de hasta 30 alumnos, así como la creación de 4 salas para trabajo de grupos de estudiantes con capacidad para 10 personas como máximo.

De la misma forma se construyó un espacio para lectura al aire libre como extensión del sitio para consulta de libros en sala.

Junto con la ampliación de la biblioteca, se incrementó el acervo bibliográfico en un 24% pasando de tener 6644 ejemplares, a 8326 títulos.

La biblioteca cuenta con un sistema de préstamo en sala, el cual es de libre acceso y puede realizarse en un horario de 7:00 a 17:00 horas, o bien puede optarse por el préstamo a domicilio, el cual, dependiendo de la cantidad de títulos del libro, puede durar entre tres y cinco días para su uso.

La biblioteca de la Unidad Académica es uno de los espacios más utilizados por los alumnos, ya que igualmente cuenta con sillas y mesas en los que, apoyados de materiales bibliográficos, los alumnos realizan sus tareas y trabajos en equipo.



Figura 12: Fachada de la biblioteca escolar



Figura 13: Interior de la biblioteca



Figura 14: Alumnos realizando búsquedas bibliográficas

*Construcción de la cafetería escolar.* Otra de las obras de infraestructura que representan una necesidad importante especialmente para los estudiantes, es la creación de una cafetería para la Unidad académica.

Cuando la Unidad Académica comenzó a funcionar no contaba con un espacio formal destinado para que los estudiantes pudieran comprar sus alimentos. En ese entonces la cafetería consistía en un espacio provisional elaborado de material metálico que proporcionó una empresa refresquera. Ante estas condiciones no era posible la instalación de una cocina de gas para la elaboración de los alimentos, así como una zona para la preparación de los mismos; tampoco era factible contar con un espacio para refrigerar bebidas ni se contaba con un área para lavar los trastes y utensilios de cocina.

Es entonces que en el año 2015, a través de la gestión con la Rectoría de la Universidad Autónoma de Yucatán, iniciaron los trabajos de construcción de la cafetería de la Unidad Académica, misma que constará de una cocina, dos áreas de bodega, área de despacho de alimentos, lavabos para los usuarios y un anexo de baños.

Esto permitirá que los estudiantes cuenten con un espacio digno en el cual comprar y posteriormente consumir sus alimentos, así mismo con las facilidades necesarias para garantizar la limpieza e higiene en la elaboración y conservación de sus alimentos.

Como siguiente paso del proyecto se espera construir una techumbre en el espacio destinado para el comedor, en el que los estudiantes podrán consumir sus alimentos resguardados del sol.

En las imágenes puede apreciarse los avances de la construcción de la cafetería, misma que contrasta en gran medida con los puestos metálicos en los que se expenden los alimentos.



Figura 15: Espacio provisional implementado como cafetería escolar



Figura 16: Construcción de la cafetería escolar



Figura 17: Aspecto interior de la cafetería escolar

#### **8.4.2. Proyecto: Apoyos para los estudiantes de la UABIC**

*Comedor Comunitario.* A partir de los comentarios de los estudiantes en cuanto a la necesidad de acceder a alimentos durante su jornada escolar, y tomando en cuenta la extensión de los horarios de las diferentes actividades académicas se consideró la necesidad de brindar un espacio en donde pudieran tomar los alimentos que les permitan continuar con su larga jornada.

Para que esto se logre, la Coordinación de la Unidad Académica, a través de la Rectoría de la Universidad Autónoma de Yucatán, gestionó la creación de un comedor comunitario, a disposición tanto de los alumnos de la Unidad Académica, como al servicio de la comunidad, específicamente a los vecinos de la zona.

El objetivo de este proyecto es ofrecer un espacio cercano a la Unidad Académica, en donde los alumnos puedan acceder a alimentos, saludables y económicos que faciliten su participación en las diferentes actividades académicas.

El comedor comunitario, forma parte de las acciones que la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), del gobierno del Estado realiza en diferentes puntos de la ciudad, en donde se considera que el acceso a una alimentación adecuada y a precios accesibles, es una necesidad de la mayoría de la población. A pesar de formar parte de una iniciativa gubernamental, la labor de gestión para obtener el beneficio de este programa, corrió a cargo de la Universidad y la Coordinación de la Unidad.

En la actualidad este comedor se ubica a contra esquina de la Unidad Académica y ofrece alimentos a tarifas “sociales” de quince pesos al público en

general y a diez pesos para estudiantes, adultos mayores y personas con alguna discapacidad. El comedor es administrado por mujeres de la zona, quienes reciben apoyo, capacitación y seguimiento por parte de la SEDESOL.

La capacidad del comedor es de 200 personas al día pero en caso de que se necesite la cantidad puede ampliarse hasta 300 personas. Normalmente se ofrece un guiso acompañado de 2 complementos, tortillas y aguas naturales para evitar el consumo de bebidas industrializadas.

En la actualidad, el comedor es a libre demanda por parte de los estudiantes de la Unidad Académica, pero brinda servicio aproximadamente a 70 alumnos al día y aproximadamente a 80 personas de la comunidad. A continuación se presentan algunas imágenes de su funcionamiento:



Figura 18: Estudiantes de la UABIC en el comedor comunitario



Figura 19: Alimentos preparados en el comedor comunitario.

*Programa Bienestar Digital.* A partir del ciclo escolar 2013-2014 y a través de una gestión de la Coordinación del Sistema de Educación Media Superior, en conjunto con la Coordinación de la Unidad Académica, se incluyó a esta dependencia de Educación Media Superior, debido a las características socioeconómicas de sus alumnos, como candidatos para ser beneficiarios del programa del Gobierno del Estado de Yucatán denominado “Bienestar Digital” consistente en el otorgamiento de una computadora portátil a todos los alumnos de primer grado.

Gracias a este programa, 650 alumnos cuentan con un equipo de cómputo, el cual utilizan para realizar las tareas y actividades que se les solicitan desde las diferentes asignaturas.

Después de tres años de vigencia del programa, se logró que todos los alumnos de la Unidad Académica contaran con una computadora portátil funcional

para la realización de sus actividades. Se calcula que para el siguiente ciclo escolar, alrededor de 300 estudiantes recibirán el mismo beneficio.

#### **8.4.3. Proyecto para disminuir el abandono escolar**

Con el objetivo de disminuir la cantidad de alumnos que abandonan sus estudios de bachillerato por motivos académicos, personales o económicos, se inició la implementación de una serie de acciones académico-administrativas para reducir la deserción escolar:

*Área de servicios estudiantiles.* La escuela cuenta con un departamento de servicios estudiantiles en donde los alumnos reciben diversos servicios encaminados a facilitarles su tránsito en sus estudios de bachillerato, entre los que se destacan la tutoría académica, el consejo educativo, la orientación educativa, vocacional y profesional.

Uno de los servicios más efectivos que, en el caso de la Unidad Académica, es un requisito para la acreditación de las asignaturas reprobadas, es el proceso de calendarización, en el que los alumnos que adeudan uno o más programas, deberán acudir al área de servicios estudiantiles, para programar el orden en el que aprobarán esas asignaturas.

Este procedimiento condiciona que el alumno administre sus tiempos, y los ajuste a las fechas disponibles para presentar las evaluaciones extraordinarias. Por otro lado, le permite detectar al tutor cuando algún alumno se encuentra en su tercera

oportunidad de evaluación extraordinaria y son aconsejados a prepararse mejor o a priorizar el orden de las asignaturas para no causar baja por reglamento.

Otra de las acciones que se realizan desde el área de servicios estudiantiles es el diálogo con padres de familia de los alumnos que son reportados por sus profesores, como estudiantes con bajo desempeño, inasistencias, o problemas actitudinales en el aula. Los padres son citados en la escuela y llegan a acuerdos de atención a las problemáticas manifestadas.

*Reuniones con los padres de familia.* A partir del curso escolar 2015-2016 se inició la entrega de boletas parciales, con la finalidad de informar oportunamente a los padres de familia, sobre el desempeño académico de sus hijos. Esta estrategia a pesar de su simplicidad, ha sido de gran apoyo para favorecer que los padres de familia y alumnos puedan implementar acciones para reducir la reprobación y con esto la deserción escolar.

Permite además un involucramiento del padre de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje; así como establecer un compromiso con la Unidad en pro de la educación de sus hijos.

Las juntas para la entrega de boletas se realizan tres veces al semestre, y los cortes se establecen de acuerdo a una dosificación del semestre en función a las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes.

En la tercera entrega de boletas del semestre, se entregan las calificaciones finales del semestre y a partir de estos resultados, los alumnos se inscriben en los cursos de regularización para poder acreditar las asignaturas que hayan adeudado.

De acuerdo a los registros de asistencia de padres de familia de alumnos de primer grado, durante el semestre agosto - diciembre de 2015, asistieron en promedio 245 padres de familia tomando en cuenta los datos de las juntas realizadas los días 8 de octubre (260 asistentes), 24 de octubre (235 asistentes), 14 de diciembre (241 asistentes).

En cuanto a los registros de asistencia de padres de familia de alumnos de segundo y tercer grado, durante el semestre agosto - diciembre de 2015, asistieron en promedio 150 padres de familia en las tres juntas realizadas los días, 8 de octubre (125 asistentes), 23 de octubre (176 asistentes) y 15 de diciembre (151 asistentes).

Cabe recalcar que como medio de difusión de estas juntas, se utiliza la entrega de avisos impresos que se entregan a cada uno de los alumnos, con un par de días de anticipación. Igualmente se da el aviso de manera verbal en el salón, previo a la realización de la junta informativa.

El día de junta de entrega de boletas, además de la información relativa al desempeño académico de los alumnos, se brinda información relevante acerca de los aspectos que deben de tener en cuenta los padres de familia para la promoción y egreso de sus hijos, como son el cumplimiento de los créditos por programa académico, así como las fechas en las que deberán de acreditar sus asignaturas para poder seguir siendo alumnos regulares.

*El Centro de Atención al Estudiante (CAE).* A otra de las estrategias que se han implementado en la Unidad Académica, para favorecer la retención de los alumnos, es el Centro de Atención al Estudiante (CAE), espacio que pone a disposición de los estudiantes una serie de servicios entre los que se destacan: atención a dudas y trámites, gestión de becas, servicios de odontología, servicios de nutrición, servicio de enfermería.

Todos estos servicios se ofrecen al estudiante de manera gratuita y tienen la finalidad de cobijar al alumno y atenderlo de manera integral, de tal modo que durante su estancia en la Unidad Académica pueda contar con diversos apoyos en caso de requerirse.

#### **8. 4.4. Proyecto: Capacitación y actualización docente**

Objetivo: Ofrecer oportunidades de capacitación y formación docente que favorezcan el crecimiento personal y profesional de los docentes de la Unidad Académica.

Con la intención de que los profesores de la Unidad Académica puedan participar en actividades que les permitan desarrollar herramientas pedagógicas que fortalezcan su práctica docente, la coordinación de la Unidad Académica gestiona cursos, talleres, pláticas y diplomados para sus docentes.

Al finalizar cada curso escolar, durante las últimas semanas de junio, se organizan jornadas de capacitación docente con temas que son seleccionados de acuerdo a las necesidades detectadas a través de las evaluaciones docentes.

De forma simultánea el 90% de los profesores de la Unidad Académica han cursado el Diplomado en Competencias Docentes que se imparte como parte del Programa de Formación Docentes en el Nivel Medio Superior que coordina la Secretaría de Educación Pública Federal y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Este diplomado que se imparte a nivel nacional, forma parte de las acciones de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que busca integrar un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Adicional a esto, la Universidad Autónoma de Yucatán ofrece diplomados que, de forma gratuita los profesores pueden cursar, por ejemplo, el Diplomado en Proyectos Sociales en Comunidades de Aprendizaje, o el Diplomado en Sistemas de Gestión de la Calidad.



Figura 20: Profesores en capacitación, grupo 1.



Figura 21: Profesores en capacitación, grupo 2

## Capítulo IX

### Conclusiones, discusión y recomendaciones

A continuación, se presentan las conclusiones del estudio a partir de los resultados obtenidos. Este capítulo contiene los siguientes apartados: el primero incluye las fortalezas, áreas de oportunidad y las acciones podrían implementarse para fortalecer la Unidad Académica. Después se realiza una discusión de los resultados, una reflexión de la metodología utilizada y por último las líneas de investigación futura y recomendaciones para el uso de los resultados de este trabajo.

Para su mejor comprensión y mostrar con claridad su relación con el Modelo de Evaluación Apreciativa se presenta la siguiente tabla:

Tabla 17

#### *Organización de las conclusiones de la investigación*

Conclusiones del estudio			
	Fortalezas	Áreas de oportunidad	Propuestas de mejora
Etapas del Modelo de Evaluación Apreciativa	*Las mejores experiencias vividas * Lo que más valoran * Lo que debe permanecer	*Visión ideal *Acciones necesarias y resultados deseables	*Cambios necesarios *Propuestas de innovación *Implementar proyectos

### 9.1 Conclusiones del estudio.

Se puede concluir que las fortalezas de la UABIC que encontraron los profesores y los estudiantes son:

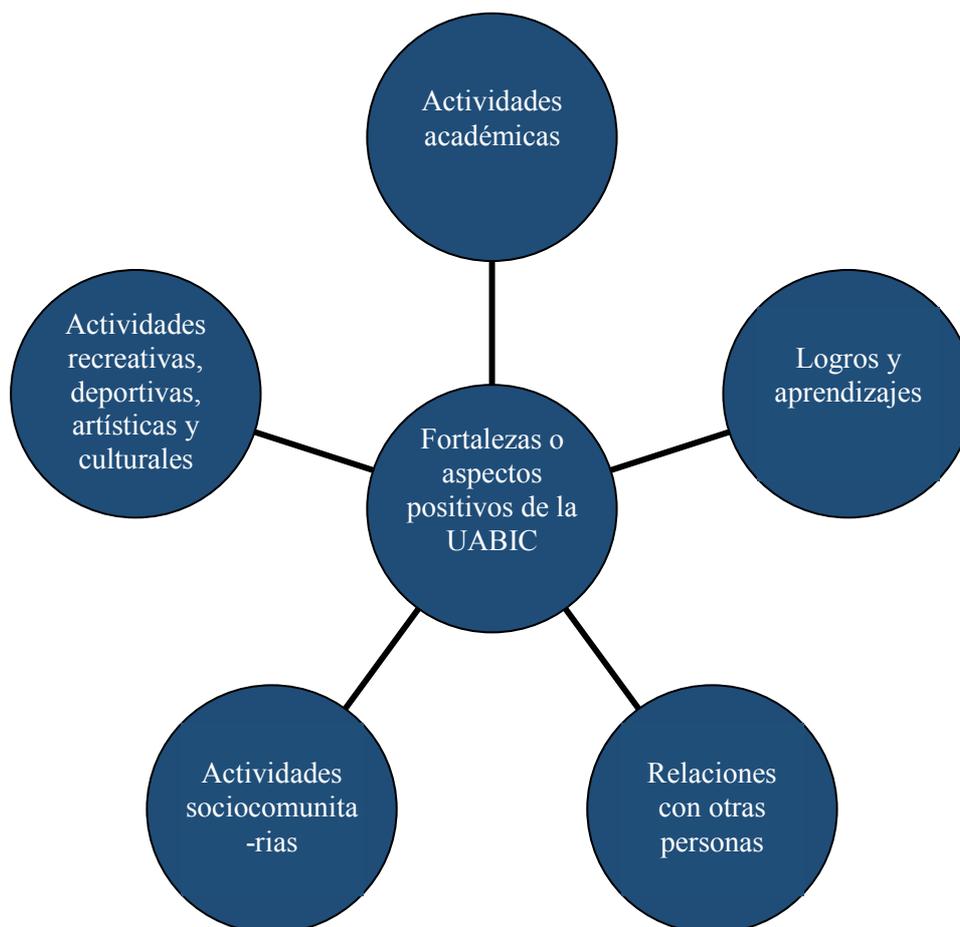


Figura 22: Fortalezas o aspectos positivos de la UABIC

#### *Fortalezas*

Se encontró que la mejor experiencia de los profesores y estudiantes se relacionan con las actividades académicas, los logros y el aprendizaje. Los

profesores además expresaron que el trabajo con los estudiantes les permite ser testigos del crecimiento y desarrollo de los estudiantes a pesar de las situaciones de vida complejas por las que atraviesan.

Para ambos participantes, el aprendizaje representa algo valioso y un aspecto esencial que impactará positivamente en su futuro, en consistencia con lo que menciona el Diario oficial de la Federación (DOF, 2008), los aprendizajes deben ser significativos para los estudiantes, ya que cuando reconocen en su vida y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas. De igual manera los participantes consideran como mejores experiencias: el trabajo colaborativo entre docentes y alumnos, las relaciones interpersonales y la convivencia entre todos los miembros de la escuela.

De la misma forma se encontró coincidencia entre la mejor experiencia que han vivido y lo que identifican como valioso. Ambos participantes afirmaron que valoran sus aprendizajes, las actividades académicas y las relaciones que establecen con otras personas. Esto puede relacionarse a lo expuesto por Permaul (2009), quien afirma que en la mayoría de las definiciones de Service Learning se involucran conceptos como el aprendizaje activo, el involucramiento más allá del salón de clases y la comunidad escolar, la necesidad de responder a necesidades reales encontradas dentro de la comunidad local y comprometer a los estudiantes con actividades que enfatizan el aprendizaje y el desarrollo a través del servicio hacia los otros.

Las relaciones con otras personas impactan de forma significativa en la formación del estudiante y en su compromiso con su aprendizaje, se observa que tanto profesores como estudiantes consideran éstas como una de las cosas más relevantes y valoradas de su experiencia en la Unidad. Dadas las características sociales del contexto en el que se encuentra la UABIC, es importante que la escuela sea un espacio que brinde seguridad y confianza al estudiante y le permita desarrollar valores, actitudes y construir relaciones de afecto, de amistad y de solidaridad con los otros.

Entre los resultados positivos de la evaluación también se encontró que los estudiantes le otorgan gran valor a las actividades sociocomunitarias, ya que además de formar parte de su identidad, una característica que los hace únicos y diferentes a lo que se lleva a cabo en otras instituciones de nivel medio superior en su contexto, es una gran oportunidad de aprendizaje y comunicación con el entorno en el que viven. Como lo afirman Sigmon y Ramsey: este tipo de actividades “tienen un componente de valor añadido debido a que el aprendizaje tiene lugar en el contexto de la experiencia, la cual hace una contribución constructiva y positiva a la comunidad.

De la misma forma las consideran una gran experiencia de aprendizaje y de vida como afirma Robert Sigmon (citado en Furco, 2011), en este tipo de actividades, el aprendizaje fluye de una forma bidireccional, desde el que las proporciona hasta el que las recibe. Estas actividades además representan un espacio de crecimiento personal y social, ya que van en contra de una educación individual,

por el contrario, el SL parte de la idea de que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social. (Puig, 2009). Además, es un espacio para el desarrollo de sus competencias, la movilización de sus conocimientos, la adquisición de valores como la responsabilidad y el respeto y el desarrollo de habilidades de investigación y reflexión. La intención es preparar al estudiante tanto en su futura dimensión profesional como ciudadana.

La teoría también determina que en Programas de este tipo, las actividades sociocomunitarias es son elemento indispensable como Eyler y Gilers lo definen: un ciclo de acción y reflexión gracias al cual los estudiantes trabajan con otros compañeros; en un proceso de aplicación de lo que han aprendido a los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destrezas, es decir, desarrollan de manera interconectada las múltiples dimensiones humanas y cultivan la responsabilidad cívica y social.

Entonces se puede afirmar que las actividades sociocomunitarias realizadas en la Unidad cumplen con lo establecido en la definición del SL, ya que pretenden despertar el interés, el sentido crítico y la voluntad de participar en causas de muy distinta naturaleza. Específicamente en la UABIC resultan útiles para crear conciencia respecto de temas tan dispares como, por ejemplo, la defensa del medio ambiente, la colaboración con alumnos en riesgo de exclusión, los proyectos de desarrollo y cooperación, la educación para la salud o la defensa de los derechos

humanos. Además, es un buen instrumento para tomar conciencia crítica de la realidad (Puig, 2009).

En general, lo expresado por los participantes puede explicarse de acuerdo a Dewey (citado por Giles y Eyler, 1994) quien explicó que una forma de producir aprendizaje era a través del uso de proyectos, postulando así cuatro valiosos criterios para la generación de éstos: 1) deben producir interés, 2) deben intrínsecamente ser valiosos, 3) deben estar basado en problemas que generen la curiosidad y demanden la necesidad de información, y 4) deben cubrir un considerable espacio de tiempo y promover el desarrollo por un largo periodo.

Otro aspecto positivo es la diversidad de actividades recreativas, deportivas, artísticas o culturales, lo que habla de la intencionalidad de brindar al estudiante una formación integral y les permite contar con espacios para desarrollar o poner en prácticas otras habilidades o talentos. Debido a las características de los estudiantes, el contexto y las condiciones socioeconómicas de la mayoría de las familias, el acceso a actividades de este tipo resulta complejo.

Otro aspecto positivo valorado por los docentes, es su trabajo, la seguridad laboral, la formación continua y la responsabilidad que tienen con el entorno. Esto demuestra congruencia con la idea de una institución con responsabilidad social interesada no solo en los estudiantes y la comunidad sino también en los profesores como actores indispensables en la puesta en marcha del programa; como afirman Gómez y Fernández (2011). Así mismo valoran la libertad para incidir y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje como se declara en el Modelo Educativo, el

profesor es uno de los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje es el encargado del diseño de experiencias de aprendizaje, tomando en cuenta las características personales del estudiante y su contexto; los resultados de aprendizaje esperados; los recursos e infraestructura académica disponible en la institución; y la pertinencia de escenarios de aprendizaje fuera del aula, entre otros.

Los resultados tanto de profesores como de estudiantes hacen énfasis en el aspecto de las relaciones humanas e interacción, lo cual se aprecia en la armonía en el ambiente escolar, el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo, lo anterior según Puig (2009), forma parte del concepto de SL que declara que la ayuda mutua se lleva de diferentes formas: primero, como cooperación con los compañeros para realizar conjuntamente las tareas de servicio a la comunidad; segundo, como solidaridad con las personas o grupos a quienes se ofrece colaboración; y tercero como responsabilidad cívica en la medida en que las tareas de servicio son también una contribución al bien común, a la participación ciudadana y a la creación de una cultura democrática.

Los estudiantes destacaron el buen trato que reciben del personal docente, ya que manifiestan sentirse a gusto, apoyados y en un ambiente de confianza. De la misma forma, dejan ver la importancia que tiene para ellos el respeto que perciben dentro de la institución. Esto es de gran importancia para los jóvenes que provienen de un contexto social influenciado por el vandalismo, alcoholismo, violencia, etc. Lo que la institución les ofrece representa un cambio en las condiciones que predominan en el contexto.

Por otra parte, los profesores y estudiantes aseguran que la infraestructura y las actividades sociocomunitarias deben permanecer. Por su parte los docentes expresaron que el seguimiento y apoyo académico para el estudiante, el trabajo en equipo, las actividades culturales y concursos deben permanecer en la escuela. En el caso de los estudiantes, la mayoría considera que sus profesores deben permanecer en la UABIC.

Como puede observarse se encontró consistencia en los resultados encontrados en la evaluación con respecto a lo que consideran valioso, lo mejor o lo que más les agrada de la UABIC y lo que debe permanecer. Se puede concluir que los participantes encontraron aspectos positivos o fortalezas en la institución que son la base de los Programas de SL.

#### *Áreas de oportunidad*

De igual forma los participantes identificaron áreas de oportunidad para atender, para eso se presenta la siguiente figura:

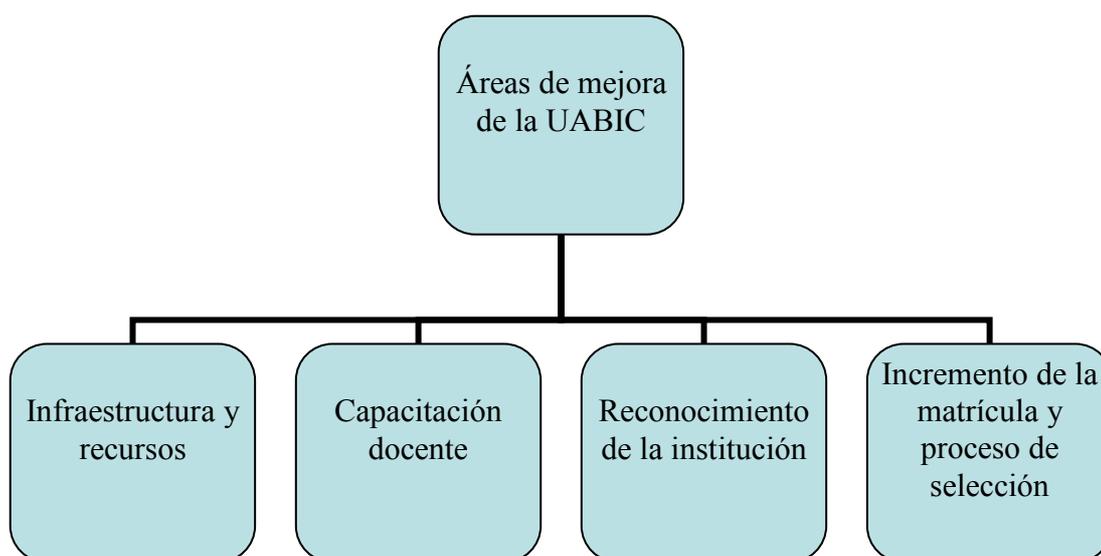


Figura 23: Áreas de mejora de la UABIC

La infraestructura de la Unidad es algo que la caracteriza y forma parte indispensable del proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, a pesar de que es considerada un aspecto que debe permanecer en la escuela, es una de las principales necesidades detectadas. Los participantes consideran que a pesar de contar con espacios adecuados y amplios, se hace evidente la necesidad de mejorarlos y adecuarlos a las necesidades de los estudiantes y de las demandas del programa.

Se requiere mejorar específicamente en la cantidad y calidad de los espacios de trabajo para los estudiantes (aulas), así como áreas verdes, de descanso, de prácticas o estudio, ya que el tiempo que pasan los estudiantes en la institución es de más de 8 horas al día. Un número importante de estudiantes requieren espacios adicionales a las aulas, recursos y ya que no cuentan con éstos y utilizan los que la institución ofrece.

Una de las principales áreas de mejora que mencionan tanto estudiantes como profesores es la capacitación docente. Con respecto a este tema, se encontró que la visión de la institución, que afirma: la UABIC cuenta con una planta laboral profesional y competente, que promueve y favorece la generación de información de procesos educativos y el desarrollo humano. Este enunciado de la visión permite identificar que entre los planes de la institución se encuentra que los profesores reciban capacitación y actualización de forma constante y permanente que les permitan alcanzar un nivel óptimo en su desempeño docente.

Los resultados nos sugieren que se han realizado iniciativas para atender esta necesidad; sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales por ofrecer oportunidades de desarrollo profesional, se hace evidente la necesidad de contar con más espacios y oportunidades para atender esta demanda. De la misma forma, es importante considerar que un aspecto favorable que puede influir en que este aspecto mejore, es que los resultados indican que los profesores de la UABIC están comprometidos con la institución, con la propuesta del Bachillerato con Interacción Comunitaria, el aprendizaje de sus estudiantes, la mejora y actualización constante.

Así mismo, el reconocimiento de la UABIC como una institución educativa de excelencia académica y con un plan de estudios de calidad es otro de los aspectos que se considera primordial. Relacionado con lo anterior se plantea mejorar los niveles de aprovechamiento (altos promedios) y la eficiencia terminal.

Además, los participantes consideran que es necesario incrementar la cantidad de estudiantes en la Unidad, ya que son pocos los aspirantes que logran

ingresar y formar parte de la institución; muchos jóvenes no son aceptados debido a que no cubren con alguno de los requisitos que establece la convocatoria de ingreso. Los estudiantes consideraron que es necesario contar con un proceso de selección riguroso, que se continúe con brindando educación gratuita y que no exista violencia escolar.

### *Propuestas de mejora*

Para el logro del ideal es necesario que se realicen acciones presentes para el funcionamiento exitoso y efectivo de la institución, para atender algunas de las necesidades detectadas se implementaron cuatro proyectos: proyecto 1: Mejoras en la infraestructura, proyecto 2: apoyos para los estudiantes del a UABIC, proyecto 3: disminución del abandono escolar y proyecto 4: capacitación y actualización docente

Estos proyectos contribuyeron a atender las áreas de mejora detectadas, sin embargo, es necesario ampliar el alcance y continuar con estas iniciativas para atender otros aspectos detectados o que puedan surgir durante la implementación de los proyectos. Sin embargo, además de estos proyectos es necesario, los participantes consideran que es necesario fortalecer la autonomía del plantel y aumentar el presupuesto asignado a la institución. Otra propuesta es que los estudiantes y los docentes y personal de la escuela participen en el diseño e implementación de proyectos.

De igual manera consideran que para la mejora se requiere mayor compromiso y responsabilidad del estudiante, así como una mayor participación de los padres de familia en la educación de sus hijos.

Además de los resultados obtenidos en esta investigación, es necesario tomar en consideración otras áreas de oportunidad que puedan surgir y generar propuestas para su atención, especialmente aquellas que resulten más prioritarias.

Para mejorar la UABIC, se sugiere que los profesores y estudiantes comprendan las bases en las que se sustenta el Bachillerato con interacción comunitaria y que comprendan el significado de la Responsabilidad Social. De la misma forma se sugiere procurar un mayor involucramiento de la comunidad en la creación de los proyectos sociocomunitarios que les permitan su empoderamiento. Y de esta forma todas las acciones propuestas, surgirán desde la comunidad y para la comunidad.

#### *Cuestiones críticas*

Además de responder a las preguntas de investigación, se encontraron temas emergentes que complementan la perspectiva de los participantes en cuanto a su experiencia como miembros de la UABIC.

Se encontró que los estudiantes a pesar de sentirse arraigados e identificados con su escuela, se consideran poco valorados y reconocidos por la comunidad universitaria a la que pertenecen. Para ellos es importante dar valor y visibilidad al trabajo que se realiza en la Unidad, ya que sienten que al tener un programa con un enfoque comunitario y al estar en un contexto social o económico menos favorecido, se les considera como inferiores o diferentes a las otras escuelas de nivel medio superior. Entre sus comentarios se encontraron algunas propuestas para dar solución a esta situación entre las que se encuentran: cambiar el nombre a su escuela y

renombrarla de forma similar a los otros bachilleratos universitarios o implementar campañas de difusión o de revalorización de la UABIC.

Otro de los temas que emergen en los resultados es el ambiente que se genera en el trabajo cotidiano, especialmente el buen trato y el respeto que se logra entre las personas de la Unidad. Esto se manifiesta en los múltiples comentarios que realizan los estudiantes y puede ser un factor que determine la permanencia, aprecio y compromiso del estudiante con la institución y con las actividades que se proponen.

## **9.2 Discusión**

La creación de la UABIC responde a las tendencias internacionales que enfatizan y proponen que las instituciones educativas especialmente las universitarias deben responder socialmente, la UADY ha respondido a este llamado a través del Programa de Bachillerato con Interacción Comunitaria que pretende contribuir con la atención de comunidades menos favorecidas y estudiantes que pueden estar en riesgo

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) en su carácter de institución pública y siguiendo el modelo humanista que la caracteriza, realizó la propuesta de ofrecer una opción educativa para personas que viven en condiciones de marginación social y económica, con la finalidad de disminuir el rezago social, educativo y económico. La UABIC es una innovación a nivel bachillerato ya que la mayor parte de los programas con enfoque comunitario se realizan en el nivel superior. Esta evaluación permitió identificar los logros obtenidos hasta la fecha, así como los

aspectos que pueden mejorar, sin embargo es una iniciativa que se está llevando a cabo en muy pocas instituciones especialmente en nuestro país (UABIC, 2012).

En general, este estudio encontró evidencia, de que la UABIC está cumpliendo con el propósito planteado que es formar integralmente bachilleres en los ámbitos personal, académico, social y cultural, para potencializarse como personas y continuar su desarrollo académico en el nivel inmediato superior, incidir en el desarrollo de su comunidad, incorporarse a un campo ocupacional y mejorar su interacción social (UABIC, 2012).

De la misma forma otro de sus objetivos ha sido aumentar las posibilidades de que los estudiantes que por lo general tienen pocas probabilidades de ingresar a la educación superior, lo hagan. Esto puede considerarse también un efecto positivo en la comunidad, ya que a largo plazo la formación profesional podrá impactar de forma positiva en las condiciones de vida de los jóvenes y por ende de sus familias y la comunidad. Esto queda en evidencia con los comentarios de los estudiantes y profesores en los que manifiestan su intención de continuar su formación en el nivel superior.

De igual manera las actividades sociocomunitarias, deportivas, recreativas y culturales organizadas para los estudiantes inciden en su formación integral y le permiten tener experiencias que de otra forma no podrían acceder.

Se encontró similitud con los resultados encontrados por Axsom y Piland (1999) en los que concluyen que el SL tuvo un impacto positivo en los estudiantes universitarios sobre las actitudes acerca del desarrollo de su carrera y el compromiso

con las responsabilidades cívicas. Además, encontraron evidencia de la influencia positiva en la retención, ya que los estudiantes que participaron en el SL tenían mayor probabilidad de continuar su curso hasta su conclusión.

Los resultados también coinciden con Szutu (2009) ya que se encontró que en la Unidad se encuentran varios conceptos como lo son el aprendizaje activo, el involucramiento más allá del salón de clases y la comunidad escolar, la necesidad de responder a necesidades reales encontradas dentro de la comunidad local y comprometer a los estudiantes con actividades que enfatizan el aprendizaje y el desarrollo a través del servicio hacia los otros.

De igual manera se encontró consistencia con los resultados obtenidos en los estudiantes y con los hallazgos del estudio de Bowland et. al. (2015) donde los estudiantes reconocieron el impacto positivo de su actividad en proyectos de SL y descubrieron que su presencia puede hacer una diferencia en la vida de los demás. Les permitió ponerse en contacto con su comunidad y sentir que aportan algo positivo a las personas.

De igual forma los resultados muestran evidencia de que el trabajo en la UABIC ha tenido efectos positivos en la formación del estudiante como lo declara Astin et. al. (2000): específicamente en el rendimiento académico (habilidades de escritura, habilidades de pensamiento crítico), valores de compromiso con el activismo y promover el entendimiento racial), la autoeficacia, liderazgo (actividades de liderazgo, capacidad de liderazgo y autopercepción, habilidades interpersonales),

la elección de un servicio de carrera y planes de participar en servicio después de la universidad.

Entre otros efectos de la participación en este programa parece influir en la decisión de los estudiantes en cursar una carrera relacionada o con un enfoque de servicio, ya que la experiencia aumenta la probabilidad de que los estudiantes discutan su interacción con los demás y que éstos reciban apoyo emocional de los profesores (Astin, et. al, 2000).

A partir de los resultados de la investigación, se puede confirmar lo declarado por UADY: este programa promueve la responsabilidad social y ambiental, que prepara para la independencia, la autoformación y el compromiso de retribución del individuo a las necesidades de su comunidad, a través de un acompañamiento constante al educando durante su formación académica (UADY, 2009b). Los participantes hicieron énfasis en las actividades sociocomunitarias como una forma lograr esta propuesta, sin embargo, es necesario trabajar en la concepción de Responsabilidad Social que tienen los estudiantes y profesores y no confundirlo con otros términos como el asistencialismo.

La misión de la Unidad Académica propone “formar bachilleres con una educación integral, humanista y de calidad, comprometidos con el desarrollo sustentable, innovadores, creativos, emprendedores, con una clara visión de su propio desarrollo personal y social, con conocimientos, principios y valores, que posean competencias para la vida y continuar su formación en el nivel superior, con capacidad para insertarse social y productivamente y así contribuir a su realización

personal (UADY, 2009b ). De acuerdo a lo expresado por los participantes de esta investigación se puede afirmar que la misión de la Unidad Académica se está cumpliendo, sin embargo, es necesario continuar mejorando aspectos importantes identificados en esta investigación y dar seguimiento a los egresados para identificar el impacto de este programa a largo plazo en la mejora de la comunidad.

La propuesta del BIC encuentra puntos de coincidencia con lo declarado por Villa Lever (2003), que encontró que la tendencia general de los trabajos de investigación es plantear una educación por competencias y una educación centrada en el aprendizaje de los alumnos que haga énfasis no sólo en el conocimiento, sino también en las habilidades y las actitudes. Esto último se asocia a su vez con el papel que juegan los profesores en el proceso educativo, a la calidad de su formación y a las características y obligaciones que éstos debieran tener.

La UABIC se encuentra en concordancia con la RIEMS, la cual busca fortalecer la cobertura, calidad y equidad en la EMS con el propósito de que los jóvenes encuentren el sentido de estudiarla y se convierta en un mecanismo a través del cual adquieran las competencias que les resulten útiles para desarrollarse como personas y en el mercado laboral (DOF, 2008).

Después de realizar esta evaluación se puede determinar que el proyecto de la UABIC se está implementando de acuerdo a lo establecido en el PE y a las ideas del SL como lo indica la teoría es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el

objetivo de mejorarlo. Como se observa, han permanecido elementos constantes en la definición de SL como son el aprendizaje basado en la experiencia y la atención a problemas de la comunidad (Puig y Palos, 2007).

De la misma forma se hace evidente el esfuerzo de la Universidad por continuar con la puesta en marcha de un programa que integre la responsabilidad social universitaria, tomando como referencia la propuesta de Vallaey, De la Cruz, y Sasia, (2009) dentro de la cual definen cuatro ámbitos de Responsabilidad Social de la universidad: a) campus responsable, b) formación profesional y ciudadana, c) gestión social de conocimiento y d) participación social.

Puede afirmarse que la UABIC es un proyecto de gran relevancia para atender a una población menos favorecida y está tratando de contribuir a mejorar no solo las condiciones de los estudiantes sino también en la detección y solución de problemas y necesidades que tiene la comunidad, lo cual resulta muy complejo debido a las necesidades y características de los estudiantes mismos. Está interesada en ser socialmente responsable ya que toma en cuenta el impacto que tienen sus actividades en tres planos: en los estudiantes, en los trabajadores (personal académico y no académico) y en el entorno (social, ambiental, cultural, político y económico).

La UABIC ha ido evolucionando que se inició su implementación, actualmente se ha actualizado el plan de estudios a un Modelo Educativo que enfatiza aún más la responsabilidad social y el acercamiento comunitario, esto puede considerarse un área de oportunidad para el crecimiento y consolidación del BIC.

Algunos pueden criticar el BIC ya que se argumenta que los estudiantes no expresan entre sus preocupaciones, la mejora de la comunidad, sin embargo, en los comentarios se hace referencia a la importancia que le dan los estudiantes a las actividades y el valor que le otorgan a las experiencias y aprendizajes adquiridos del involucramiento con su comunidad.

### **9.3 Reflexión general sobre la metodología usada.**

Con respecto a la metodología empleada, se puede afirmar que permitió responder las preguntas de investigación y obtener información adicional que ayudó a complementar la visión de la institución y tener una comprensión más profunda del contexto. Sin embargo, debido a la complejidad del contexto y la institución educativa, así como a los diversos actores y al gran número de factores que se involucran, futuros estudios pueden utilizar otras técnicas de recogida de datos que permitan obtener otra perspectiva de las opiniones de los diversos sujetos.

Se puede concluir que el modelo de evaluación apreciativa fue adecuado, ya al ser una evaluación sensible a las características del contexto y a la complejidad de la institución, permitió obtener información importante acerca del funcionamiento de la Unidad, además que permitió a los docentes la reflexión de su práctica y a los estudiantes de su responsabilidad en su aprendizaje. De la misma forma permitió a los participantes imaginar y realizar propuestas de mejora basadas en su experiencia que estuvieran íntimamente relacionadas con las verdaderas áreas de mejora y enfocadas a atender aspectos de importancia para los involucrados en la UABIC.

Sin embargo, entre las limitantes del estudio están que solo incluyó a dos de los actores involucrados, lo que pudo limitar la visión que se obtuvo de la Unidad y se utilizaron únicamente dos técnicas de recogida de datos.

#### **9.4 Líneas de investigación futura y recomendaciones para el uso de los resultados.**

Futuros estudios pueden incluir otras fuentes de información como los padres de familia y el personal administrativo y manual que labora en la UABIC para complementar la visión de cómo está funcionando la Unidad y realizar una triangulación de la información.

De la misma forma podría tomarse en consideración el involucramiento de la comunidad en futuras investigaciones, como otro actor importante de la propuesta de la UABIC, esto permitiría contrastar los resultados obtenidos en esta investigación con la percepción de la comunidad con respecto a la institución.

De la misma forma incluir otra técnica de recolección de datos como la observación para obtener evidencia de las afirmaciones realizadas por los participantes y la entrevista a profundidad como un medio para comprender aspectos que en esta investigación no se indagaron de forma exhaustiva.

Con base en los resultados obtenidos en este trabajo, pueden proponerse estrategias de atención a los aspectos a mejorar, así mismo poner en marcha acciones y evaluar de forma periódica el funcionamiento de la Unidad.

Para futuras investigaciones es recomendable tomar en consideración las cuestiones emergentes de esta investigación y profundizar en estos aspectos, especialmente relacionados con la identidad, las relaciones interpersonales, la violencia escolar, así como aspectos o características del contexto.

Continuar realizando ejercicios de evaluación utilizando el modelo apreciativo ya que esto permitirá la creación de una cultura de evaluación y que los diversos actores se involucren y reconozcan los beneficios de este modelo.

---

### Referencias Bibliográficas

Ackerman, R. (1973). How companies respond to social demands. *Harvard Business Review*. July/August. pp. 88–98.

Alcántara, A. y Zorrilla, J. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*. 32 (127). pp. 38-57.

Alonso, L. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, España: Fundamentos.

Anderson, J. B. (2003). Expanding the Paradig: Students as Researchers in Service-Learning. En Billig, S. y Waterman, A. (eds.). *Studying Service-Learning. Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, pp. 149-171.

Andrade, R. y Hernández, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista latinoamericana ciencia, sociedad, niñez juventud*. 8(1). pp. 481-508. Recuperado de:  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (anuies) (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES. Recuperado de:  
[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res113/art7.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res113/art7.htm)

- Astin, A. W. and Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development* 39. (3). pp. 251-263.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. and Yee, J. A. (2000). How Service Learning Affects Students. *Higher Education Research Institute*. University of California. Los Angeles.
- Auditoría Superior de la Federación. (2012). *Evaluación número 290*. Educación Media Superior. Recuperado de:  
[http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012\\_0290\\_a.pdf](http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012_0290_a.pdf)
- Axsom, T. and Piland, W. (1999). Effects of Service Learning on Student Retention and Success. *Higher Education*. 48.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: CEAC.
- Bowers, R. (2001). Academic Service Learning: More Than Just “Doing Time”. *English Journal*. 90 (5). pp. 33-38.
- Bowland, S., Hines-Martin, V., Edward, J. and Haleem, A. (2015). Reflections on Interdisciplinary Teamwork in Service-Learning. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*. 6. (2). pp. 1-18.
- Bingle, R. and Hatcher, J. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of higher education*. 67. pp. 221-239.
- Butler, M. (2012). *Service Learning in the international context: how can it be beneficial when studyinh abroad?* Loyola University Chicago. Thesis

submitted to the Faculty of the graduate school in candidacy for the degree of Master of Arts.

Carroll, A. (1999). Corporate social responsibility. Evolution of definitional construct. *Business & Society*. 38 (3). pp.268-295.

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (2014). *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario en la Universidad*. Texto complementario para los participantes en el programa latinoamericano de apoyo a universidades solidarias. Argentina.

Cone, D., and Harris, S. (1996). Service-Learning Practice: Developing A Theoretical Framework. *Michigan Journal Of Community Service Learning*. 3. pp. 31-43.

Consejo Nacional de Población. (2011). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010. Internet: Colección: Índices Sociodemográficos. Recuperado de:  
<http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/01Capitulo.pdf>.

Consejo Nacional de Población. (2013). Conceptos y dimensiones de la marginación. Colección: Índices Sociodemográficos. Recuperado de:  
[http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/IAM\\_05Anexo.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/IAM_05Anexo.pdf).

Cortés, F. y De Oliveria, O. (2010). Los grandes problemas de México. Editorial el Colegio de México: México.

- 
- Coryell, J. (2011). The Foreign City as Classroom: Adult Learning in Study Abroad. *Adult Learning*. 22 (3). pp. 4-11.
- Cresswell, J. (2003). Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dahlsrud, A. (2008). How corporate social responsibility is defined: an analysis of 37 definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. 15 (1). pp. 1–13.
- Dale, E. (1964). *Métodos de Enseñanza Audiovisual*. Ed. Reverté: México, 1964.
- Davis, K. (1975). Five Propositions for Social Responsibility. *Business Horizons*. 18
- Daynes, G., and Longo, N. (2004). Jane Addams and the origins of service-learning practice in the United States. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 10 (3). pp. 5-13.
- Diario Oficial de la Federación (dof) (2008). *Acuerdo número 442*. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008)
- Duffy, D. K. and Bringle, R. G. (1999). Collaborating with the community: psychology and service-learning. In Bringle, R. G. and Duffy, D. K. (eds). *With service in mind: concepts and models for service learning*. New York: Oxford University Press.
- Edusol. (2005). *Programa Nacional Educación Solidaria, Unidad de Programas Especiales*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7°. Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario. República Argentina.
-

- Ehrlich, T. (2000). *Civic Responsibility and Higher Education*. United States: American Council on Education and Oryx Press.
- Eyler, J. and Gilers, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- FAO. (2013). Panorama de seguridad alimentaria y nutricional. Naciones Unidas. Recuperado de:  
[http://www.colpos.mx/wb\\_pdf/Panorama\\_Seguridad\\_Alimentaria.pdf](http://www.colpos.mx/wb_pdf/Panorama_Seguridad_Alimentaria.pdf)
- Finley, A. (2011). Civic Learning and Democratic Engagements: A Review of the Literature on Civic Engagement in Post-Secondary Education. United States Department of Education. Recuperado de:  
<https://www.aacu.org/sites/default/files/files/CLDE/LiteratureReview.pdf>
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (4). pp. 69-77.
- Furco, A. (2011). Service-learning: A balanced approach to experiential education. *Education Global. Research*. (0), 71-76. Retrieved from  
<http://educacionglobalresearch.net/furco1issuezero/>
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*. (355). pp.109-133.

- 
- Gaete, R. (2015). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (1). pp. 1-29.
- Gall, M.D., Gall, J.P. y Borg, W.R. (2007). *Educational Research. An Introduction* (8th Ed.). New York: Longman Publishers.
- García, M. y Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas educativas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista Educación Inclusiva*. 5. (1). pp. 123-138.
- Gargantini, D. (2011). La autoevaluación como herramienta para la institucionalización de la responsabilidad social universitaria (rsu) como enfoque de gestión. *Didac*. 58. pp. 18-23.
- Garriga, E., y Melé, D. (2004). Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory. *Journal of Business Ethics*. 53. pp. 51–71.
- Giles, D. and Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: toward a theory of service learning. *Michigan Journal of community service learning*. 1 (1). pp. 77-85.
- Gobierno Federal (2007a). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno Federal. Recuperado de: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>
- Gobierno Federal (2007b). *Programa Sectorial de Educación 2007–2012*. México: Gobierno Federal. Recuperado de: [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/programa_sectorial_de_educacion)
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2009). *Unidad de acceso a la información pública del poder ejecutivo*. Yucatán, México: Gobierno del Estado de Yucatán.
-

- Gómez Fernández, T. (2011). Responsabilidad social en la educación. *DIDAC*. (58). pp. 2-3.
- Guthey, E., Langer, R., and Morsing, M. (2006). Corporate social responsibility is a managementfashion. So what? In: Morsing, M., Beckmann, S. C. (Eds.). *Strategic CSR communications*. DJOF Publishing, Copenhagen, pp. 39-60.
- Herrero, M. A. (2002). *El problema del agua. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria*. Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires.
- Hill, R. (2004). The socially responsible university: Talking the talk while walking the walk in the college of business. *Journal of Academic Ethics*. 2 (1). pp. 89-100.
- Honnet, P. y Poulsen, S.(1989). *Principles of Good Practice for Combining Service and Learning*. Wingspread Special Report. Racine, Wisconsin: The Johnson Foundation, Inc.
- Ibarra, A. (2008). El sistema normalizado de competencia laboral y la educación basada en normas de competencia en México. En Argüelles, A. (Ed.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. (pp. 27-72). México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2008). *Panorama educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México. Recuperado de: <file:///C:/Users/norma.benois/Downloads/panorama-educativo-mexico-2008.pdf>
-

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2009). *Panorama Educativo de México.*

*Indicadores del Sistema Educativo Nacional.* Recuperado de:

<http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/IndicadoresEducativos/P1B107PNRM2009.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2011). *La Educación Media Superior en*

*México.* Recuperado de:

<http://www.riieeme.mx/docs/DanderInforme2011final2.pdf>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2007).

*Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud.* Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx>

INEGI (2010). Educación-Yucatán. Instituto Nacional de Estadística y Geografía:

México. Recuperado de:

<http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/yuc/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=31>

INEGI (2014). Indicadores de bienestar por entidad federativa: Yucatán. Instituto

Nacional de Estadística y Geografía: México. Recuperado de:

<http://www.beta.inegi.org.mx/app/bienestar/?ag=31#grafica>

Jacoby, B. (ed). (1996). *Service-Learning in higher education: Concepts and practices.* San Francisco: Jossey-Bass.

Jiménez, E. (1996). *Diagnóstico y análisis de la enseñanza de la Física en el Colegio de Bachilleres (1992-1995)*, Tesis de Maestría en Enseñanza. Superior, México, UNAM-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

- Jones, T. M. (1980). Corporate Social Responsibility Revisited, Redefined. *California Management Review*. pp. 59-67.
- Kendrick, J. R. (1996). Outcomes of service-learning in an introduction to sociology course. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 3. pp. 72–81.
- Kok, P., Wiele, T. V. D., McKenna, R. and Brown, A. (2001). A Corporate Social Responsibility: Audit within a Quality Management Framework. *Journal of Business Ethics*. 31. (4). pp. 285-297.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. 1. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krueger, R. (2008). *Focus group: A practical guide for applied research*. 4<sup>th</sup> Edition. Sage Publications.
- Lake, V. y Jones, I. (2008). *Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning*. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(8), 2146–2156.
- Larrán, M. y López, A. (2010). Una propuesta de memoria de sostenibilidad universitaria como vía de diálogo con los diferentes grupos de interés, pp.99-124. En De la Cuesta, M.; De la Cruz, C. & Rodríguez, J.M.(Coords.) *Responsabilidad Social Universitaria*. La Coruña: Netbiblo.
- Lautar, C. J. and Miller, F. Y. (2007). Service-Learning and Dental Hygiene: A Literature Review. *Journal of Dental Hygiene*. 81. (3). pp. 1-10.

- Lee, M. (2008). A review of the theories of corporate social responsibility: Its evolutionary path and the road ahead. *International Journal of Management Reviews*. 10. (1). pp. 53-73.
- Lewin, T. (1983, diciembre, 11). *Business Ethics' New Appeal*. The New York Times.
- Lindsay, G. (2010). Ethical considerations and legal issues in educational research. In D. Hartas (Ed.), *Educational research and inquiry. Qualitative and quantitative approaches*. (pp. 110-127). London, England: Continuum International Publishing Group.
- Maguire, B., Mernagh, E. and Murray, J. (2007/2008) Aligning Learning Outcomes Descriptors in National and Meta-frameworks of Qualifications: learning from Irish experience, *European Journal of Vocational Training*. 42/43 (3/1). pp. 70-83.
- Martínez, M. (ed.). (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*. 59. (4). pp. 627-640.
- Martínez Rizo, F. (2005). El diseño de sistemas de indicadores educativos: consideraciones teórico–metodológicas. *Cuadernos de Investigación*. (14). México.

- 
- Mayán, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Quebec, Canada: International Institute for Qualitative Methodology.
- Ministerio de Educación de Chile. (2007). *Manual de Aprendizaje Servicio*. Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Recuperado de: <http://www.queesbolonia.gob.es/dctm/queesbolonia/documentos/declaraciondebolonia.pdf?documentId=0901e72b8004c356>
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Murphy, P.E. (1978). An evolution: corporate social responsiveness. University of *Michigan Business Review*. pp. 20–22.
- Murray, E.A., Jr (1976). The social response process in commercial banks: an empirical investigation. *Academy of Management Review*.
- Núñez Chicharro, M. y Alonso Carrillo, I. (2009). La Responsabilidad Social en el mapa estratégico de las universidades públicas. *Pecunia*. 9. pp. 157-180
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2014). Service-Learning Methodology as a Tool of Ethical Development: Reflections from the University Experience. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 6 (1). pp. 1531-1556.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (ocde) (2005). *Definición y selección de competencias clave*. Recuperado de:
-

---

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco) (2005a). *Compendio mundial de la educación 2005. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Recuperado de:

[http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/ged2005\\_sp.pdf](http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/ged2005_sp.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco) (2005b). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco) (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco) (2011). *Compendio mundial de la educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Recuperado de:

[http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/global\\_education\\_digest\\_2011\\_en.pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/global_education_digest_2011_en.pdf)

O'Steen, B. and Perry, L. (2012). Service-learning as a responsive and engaging curriculum: A higher education institution's response to natural disaster. *Curriculum Matters*. 8. pp. 171-185.

Parsons, A. (2014). Literature review on social responsibility in higher education. University of Victoria. Canada. Recuperado de:

---

[https://dspace.library.uvic.ca:8443/bitstream/handle/1828/5221/Parsons\\_Amy\\_MA\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.library.uvic.ca:8443/bitstream/handle/1828/5221/Parsons_Amy_MA_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*. 18 (2). pp. 261-287.
- Perkins, D. F. (1994). Why community service and service learning? Providing rationale and research. *Democracy and Education*. 9 (1). pp. 11–15.
- Preskill, H & Catsambas, T. (2006). *Reframing Evaluation through Appreciative Inquiry*. Sage Publications, Inc., Thousands Oaks, California, USA.
- Preskill, H. (2007). *Using appreciative inquiry in evaluation practice*. Material del Seminario de verano de la American Evaluation Association. Claremont Graduate University: USA.
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó
- Puig J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. and Palos, J. (2006), *Aprenentatge servei*. Barcelona. Octaedro.
- Puig J.M.; Gijón, M.; Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*. Número extraordinario. pp. 45-67.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje–servicio. *Cuadernos de Pedagogía*. 357. pp. 60–63.
- Reggeti, M. (2009). *Mercado Laboral en Yucatán: Perspectivas de la población económicamente activa*, México: Universidad de Monterrey.

- Ríos, D., & Reynoso, J. (2008). *Proyectos de innovación educativa. Texto de apoyo didáctico para la formación del alumno*. Departamento de Educación. Universidad de Santiago de Chile. Facultad de Humanidades. Santiago, Chile.  
Retrieved from  
[http://educacion.usach.cl/educacion/files/file/Materiales/Mod\\_Innov\\_\(1\).pdf](http://educacion.usach.cl/educacion/files/file/Materiales/Mod_Innov_(1).pdf)
- Rhoads, R. (1997). *Community Service and Higher Learning. Explorations of the caring self*. United States: State University of New York Press.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Ruane, J. (2005). *Essentials of research methods*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus (4th ed.)*. California: Sage Publications.  
Recuperado el 18 de julio 2011 de:  
[http://books.google.es/books?id=koL0Fs\\_ZSvQC&printsec=frontcover&source=gbgbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=koL0Fs_ZSvQC&printsec=frontcover&source=gbgbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- SEP (2008a). Acuerdo Secretarial No. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad., No. 442 C.F.R.
- Secretaría de Educación Pública (2008b). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de:  
<http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf>

- 
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Oferta educativa de bachillerato y Capacitación para el trabajo*. Recuperado de:  
[www.sep.gob.mx/work/models/sep1/.../Catalogo\\_SEMS\\_072012.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/.../Catalogo_SEMS_072012.pdf)
- Segarra, M. P. (2000). *La formación y profesionalización del profesorado de Física en el bachillerato*. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Lasalle. México.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Silva, C. (2015). La Reforma Curricular en Competencias: La Experiencia en las Preparatorias Federales por Cooperación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. (23). pp. 1-29.
- Stanton, T. (1990). Service Learning: Groping toward a definition. In Kendall et. al. *Combining Service and Learning. A resource Book for Community and Public Service*. 1. pp. 65-67.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Stelljes, A. (2008). *Service-learning and community engagement. Cognitive developmental long-term social concern*. United States: Cambria Press.
- Szutu, J. (2009). Theoretical bases for service-learning: implications for program design and effectiveness. *New Horizons in Education*. 57. (3). pp. 1-7.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires. Ciudad Nueva.
-

- 
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2004). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Universidad Autónoma de Yucatán: México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2008). *Informe de ingreso al nivel medio superior 2008-2009*. Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2009a). *Plan de desarrollo institucional. Versión ejecutiva. Propuesta de trabajo*. Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2009b). *Programa educativo de nivel medio superior. Bachillerato general con interacción comunitaria*. (Dirección General de Desarrollo Académico & Coordinación General de Educación Media Superior, Trans.). Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2010). *Plan de Desarrollo Institucional*. México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2012). *Plan de desarrollo 2012-2020 (Unidad Académica del Bachillerato con Interacción Comunitaria, Trans.)*. Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
-

- 
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2013). *Modelo Educativo para la Formación Integral Bachillerato*. México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2014). *Plan de desarrollo institucional 2014-2020*. Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2015). *Primer informe de la gestión 2015-2018*. Universidad Autónoma de Yucatán. Autor.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2015). *Guía para la implementación de los ejes del Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI)*. México.
- Vallaeys, F., y Carrizo, L. (2006). *Marco teórico de responsabilidad social universitaria. Red Ética y Desarrollo-Banco Interamericano de Desarrollo*. cd autoejutable,
- Vallaeys, F.; De la Cruz, C.; y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. McGraw Hill Interamericana: México.
- Vázquez-Chagoyán, R. (2005). La escuela a examen. Las reformas educativas, más de cuatro décadas de fracasos. Retrieved Julio, 2014, from <http://www.observatorio.org/colaboraciones/vazquez.html>
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la Educación Media Superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7 (4). pp. 320-341.
-

- Villa Lever, L. (1988). Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México. *Colección Tiempos de Ciencia*. Universidad de Guadalajara.
- Villa Lever, L. (2003). La educación media superior. En Zorrilla, M. y Villa Lever, L. (coords.). *La investigación educativa en México 1992-2002. Políticas educativas. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)*. 9 pp. 119-190.
- Waldman M., G. y Gurovich, L. A. (2005). *Tendencias, desafíos y oportunidades de la educación superior al inicio del siglo XXI. Universidades*. (29). pp. 13-22.
- Waldner, L., McGorry, S and Widener, M. (2012). E-Service-Learning: The Evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. 16 (2). pp. 123-149.
- White, B. J., and Montgomery, B. R. (1980). Corporate Codes of Conduct. *California Management Review*. pp. 80-87.
- Whitney, D. and Trosten-Bloom, A. (2003). *The power of Appreciative Inquiry*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Wigmore-Álvarez, A. and Ruiz-Lozano, M. (2012). University Social Responsibility (USR) in the Global Context: An Overview of Literature. *Business & Professional Ethics Journal*. 31. (3-4). pp. 475-498. DOI: 10.5840/bpej2012313/424

Anexos

## Anexo 1

### Guía de entrevista del grupo de enfoque a estudiantes

1. ¿Cuál es la mejor experiencia que has tenido como estudiante en tu escuela?
2. ¿Qué es lo que valoras más en tu relación con tu escuela? Explica.
3. ¿Cuáles serían las tres cosas que desearías que permanezcan para futuras generaciones de tu escuela?
4. Si pensamos en diez años hacia el futuro y en un ideal de lo que pudiese mejorar aún más y convertir a tu escuela como la mejor escuela de toda la región, incluso del país de este nivel educativo:
  - a. ¿cómo sería?
  - b. ¿qué es lo que estaría sucediendo para que funcionara de forma tan exitosa y efectiva?
  - c. ¿qué resultados se obtendrían?
  - d. ¿qué cambios o eventos lo harían posible?
  - e. ¿qué estarían diciendo los padres y alumnos?
5. Con base en lo que describiste anteriormente, describe tres propuestas de algo que podría innovarse o cambiar para lograr que tu escuela se acerque más al ideal que tú has planteado:
6. Selecciona una de las tres propuestas que consideras más factible de realizar. Describe cómo podría llevarse a cabo y porqué consideras que es la mejor.

## Anexo 2

### Guía de entrevista del grupo de enfoque a docentes y estudiantes

1. ¿Cuál es la mejor experiencia que has tenido como docente en esta escuela?
2. ¿Qué es lo que valoras más en tu relación con tu escuela? Explica.
3. ¿Cuáles serían las tres cosas que desearías que permanezcan para futuras generaciones de tu escuela?
4. Si pensamos en diez años hacia el futuro y en un ideal de lo que pudiese mejorar aún más y convertir a tu escuela como la mejor escuela de toda la región, incluso del país de este nivel educativo:
  - a. ¿cómo sería?
  - b. ¿qué es lo que estaría sucediendo para que funcionara de forma tan exitosa y efectiva?
  - c. ¿qué resultados se obtendrían?
  - d. ¿qué cambios o eventos lo harían posible?
  - e. ¿qué estarían diciendo los padres y alumnos?
5. Describe tres propuestas de algo que podría innovarse o cambiar para lograr que tu escuela se acerque más al ideal que tú has planteado.
- 6.

Gracias por su tiempo y participación en el proyecto.

---

Anexo 3

Infraestructura de la UABIC





