



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**El programa de servicio social en bachillerato: Su vínculo con la comunidad
y el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas.**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

presenta:

Angélica Velázquez Mercado

Asesor tutor:

Josefina Bailey Moreno

Asesor titular:

Martha Casarini Ratto

San Luis Potosí, S.L.P., México

Mayo, 2009

Hoja de firmas

El trabajo de tesis que se presenta fue APROBADO POR UNANIMIDAD por el comité formado por los siguientes profesores:

Maestra. Josefina Bailey Moreno (asesor)

Maestra. Patricia Contreras (lector)

Maestra. Nuria Zamudio (lector)

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatorias

- Antes que nada, este trabajo está dedicado para Dios, mi padre y mejor amigo por permitirme llegar hasta aquí, no son más conocimientos, porque los conocimientos no sirven si no se aplican y si no está El presente; es una experiencia de vida, una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, para seguir sirviéndole.
- A mis padres, porque sin su apoyo y amor no habría podido tomar el reto de seguir adelante.
- A mis hermanos porque a pesar de la diferencia de edades siempre han sido un ejemplo a seguir, mayores en todos los sentidos, los amo con todo el corazón.
- Va con mucho cariño para mis primos y todo el grupo “Contrapunto”, Sarahí y Jesús Mercado, Albie Carmona, Servando Granados, Missael Hernández, Luis Ruano, Chaín Chagoya. Es indudable que Dios cumple sus propósitos en las maneras más extrañas, quién iba a pensar que vendrían a San Luis y se llevarían un lugar especial en mi vida. Las palabras faltan para decirles lo mucho que los quiero, gracias por las horas de escucha, por los momentos divertidos, por compartir su sueño conmigo ¡saben que cuentan con mi apoyo y con mi corazón siempre!
- A todos mis amigos, compañeros de vida, ustedes saben quiénes son, no me gustaría omitir a nadie porque cada uno es especial y muy valioso para mí; como siempre, en las buenas y en las peores, gracias por hacerme crecer un poquito más cada vez que compartimos un espacio de tiempo.

Agradecimientos

- Gracias al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey por la oportunidad de realizar mis estudios de posgrado.
- Gracias a mi tutora, Josefina Bailey Moreno, por su guía, paciencia y apoyo en todo momento para la realización de este estudio.
- A la congregación de religiosas del Verbo Encarnado, por permitirme formar parte de la familia del Colegio Minerva durante estos últimos 7 años.
- Al Colegio Minerva, en especial a la sección bachillerato, alumnos, personal administrativo y docente por su colaboración en este estudio, y por ser parte importante de mi desarrollo profesional en el departamento de servicio social durante estos últimos 4 años.
- A todas las instituciones así como responsables de servicio social que participaron con tanta amabilidad, gracias por colaborar y por brindarme su amistad, son doblemente correspondidos.

El Programa de Servicio Social en Bachillerato: Su Vínculo con la Comunidad y el Desarrollo de Competencias Sociales y Ciudadanas.

Resumen

El presente estudio fue realizado con el fin de indagar las características de la gestión escolar del bachillerato del Colegio Minerva, en sus vínculos con la comunidad, a través del programa de servicio social y a través de esto descubrir la promoción y desarrollo de competencias sociales y ciudadanas en los alumnos, la formación y participación de los docentes, así como los beneficios que obtuvo la comunidad a través de dicho programa de servicio social.

El escenario y los participantes en la investigación la constituyeron alumnos del bachillerato Minerva en San Luis Potosí, personal administrativo y docente, así como personal de base de tres instituciones públicas en las cuales los alumnos realizaron su servicio social. El método descriptivo fue el que se consideró conveniente para la presente investigación, por lo tanto la metodología utilizada fue de tipo cualitativa. La recolección de datos se llevó a cabo a través de análisis de documentos, observaciones y entrevistas. Entre los hallazgos más importantes del presente estudio, se pueden mencionar los siguientes: El currículo formal del programa incluía las siguientes competencias sociales y ciudadanas, como la disponibilidad manifestada en sociabilidad y respeto, participación e iniciativa las cuales desarrollan la actitud creativa, actitud de servicio al comunicarse con sensibilidad hacia los otros, responsabilidad y compromiso reflejadas en perseverancia y actitud continuada. La propuesta didáctica del programa para el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas era a través de la práctica en las actividades de servicio social, reforzando o retroalimentando dicha práctica con las asesorías y las evaluaciones de desempeño. Las actividades de servicio social favorecían que el alumno desarrollara competencias sociales y ciudadanas al sensibilizarlo, al hacerlo consciente de la realidad social presente y de las necesidades del otro. Los centros de servicio social encontraron como beneficio principal, en las actividades de servicio que realizaron los alumnos un gran apoyo en empatía, responsabilidad, disponibilidad, necesario para la institución y las personas que atendían.

Índice

Introducción	1
Planteamiento del problema	4
Contexto	10
Definición del problema	18
Preguntas de investigación	21
Objetivo general de la investigación.....	22
Objetivos específicos de la investigación.....	22
Justificación	23
Beneficios esperados	25
Delimitación y limitaciones de la investigación.....	25
Revisión de la literatura	28
Antecedentes	30
Marco teórico	40
Desarrollo cognitivo, social y afectivo del adolescente.....	41
Antecedentes históricos del concepto “competencias”.....	45
Conceptualización de aprendizaje basado en competencias.....	47
Clasificación de las competencias.....	48
Competencias básicas.....	49
Competencias genéricas y específicas.....	50
Competencias sociales y ciudadanas.....	52
Cómo se definen	52
Qué función tienen las competencias sociales y ciudadanas	55
Didáctica y aprendizaje de las competencias sociales y ciudadanas	56
¿Cómo se evalúan las competencias sociales y ciudadanas?	59
Gestión escolar.....	62
Definición de gestión escolar.....	62
Currículum formal y real.....	64
El servicio social y el sistema educativo mexicano.....	65
Definición de servicio social y voluntariado en México	66
Tipología de la acción social.....	67
La dimensión pedagógica del servicio social en las preparatorias	70
El servicio social desde el marco contextual: su definición, propósito, procedimiento y evaluación.....	72
Aprendizaje - servicio.....	75
Vinculación e importancia entre la escuela y la comunidad.....	79
Actividades que favorecen la vinculación escuela – comunidad en el nivel bachillerato	80
Participación de los docentes.....	82

Participación de los padres de familia	83
Método	85
Enfoque metodológico.....	86
Método de recolección de datos.....	89
Análisis de documentos.....	89
Observaciones.....	94
Entrevistas.....	95
Escenarios y participantes.....	96
Procedimiento de recolección de datos, de análisis e interpretación.....	99
Resultados	103
Discusión	127
Discusión de los resultados	127
Validez interna y externa	140
Alcances y limitaciones.....	142
Sugerencias para estudios futuros.....	142
Conclusiones.....	143
Referencias	148
Apéndices	155
Apéndice A	156
Apéndice B.....	157
Apéndice C	158
Apéndice D	159
Apéndice E	160
Apéndice F	161
Apéndice G	162
Apéndice H	163
Curriculum Vitae	164

Introducción

Actualmente mucho se ha culpado a la educación de los problemas sociales que han aquejado a México, y muchas de esas críticas se han quedado sin propuestas de solución. Si bien es cierto que los sistemas educativos requieren ser modificados y replanteados, también es cierto que la escuela es muy necesaria para formar ciudadanos comprometidos y entregar a la comunidad personas que participen activamente en su desarrollo. Para poder llegar a una solución, es necesario que se deje de etiquetar culpables, pues esto solo genera justificaciones interminables por parte de los acusados y más ataques. Es necesario que cada una de las partes se haga responsable de lo que desde su posición le corresponde realizar.

La escuela, al darse cuenta de la encomienda que tiene, comenzará a realizar acciones que mejoren sus vínculos con la comunidad, el aprendizaje de sus alumnos, la participación de sus profesores y más que nada, los beneficios e impacto que pueden llegar a generar en la sociedad. Uno de los proyectos que favorece esta relación con la comunidad y aprendizaje de los alumnos es el servicio social, antes visto únicamente como una actividad de los estudiantes de educación superior, ahora es visto como un apoyo fundamental en la formación del adolescente, al hacerlo más sensible, al motivar su participación y hacerlo consciente de las necesidades de su contexto inmediato.

Como objetivos generales, se planteó el indagar de qué manera el Colegio Minerva al proponer y desarrollar el programa de servicio social en el bachillerato favorecía el establecimiento de vínculos con la comunidad; así como analizar si la planeación y realización del programa de servicio social contribuía al desarrollo de competencias sociales y ciudadanas

en los estudiantes, en la formación de los docentes y cuáles eran los beneficios que obtenía la comunidad.

Conforme el lector inicie el recorrido por el presente estudio, encontrará en su estructura un primer capítulo en el cual se planteó el problema de investigación, Así como las razones por las que se consideró importante para ser estudiado, el apartado comienza por describir el contexto en el que se desarrolló la investigación, el Colegio Minerva, se realiza una descripción de la institución, su origen, propósitos, misión y visión institucionales, propuesta pedagógica, etc. En este primer capítulo encontrará también, las preguntas de investigación así como los objetivos generales y específicos de la misma; su justificación, los beneficios que se pretenden alcanzar con este estudio, así como la delimitación y limitaciones de la investigación en la cual se acota sobre la muestra elegida, sus características, así como lo que dificultó en cierta forma la realización del estudio.

El segundo capítulo expone la revisión teórica como fundamento a la investigación, se abordan investigaciones anteriores relacionadas con el tema, posiciones teóricas sobre el desarrollo cognitivo, social y afectivo del adolescente, educación basada en competencias, competencias sociales y ciudadanas, gestión escolar, aprendizaje – servicio, el vínculo escuela – comunidad y las actividades que favorecen dicho vínculo en el nivel bachillerato, así como la definición que de este programa realiza la Dirección General de Bachilleratos (DGB).

En un tercer capítulo el lector podrá encontrar la descripción de la metodología utilizada, así como del método de recolección de datos: el análisis de documentos, las observaciones y las entrevistas. Los dos últimos capítulos describen los resultados que se encontraron en cada uno de los pasos dados para obtener los datos, para posteriormente,

analizarlos con el fundamento que proporcionó la revisión teórica y de esta manera, llegar a las conclusiones y recomendaciones para estudios futuros.

La mejor forma para llegar al aprendizaje es procesar los datos y llevarlos a la práctica, encontrarles una utilidad significativa para quien aprende, esto es lo que se pretendió con el presente estudio; que no sea simplemente un proceso de obtención de datos, sino que pueda ser significativo y utilizado en instituciones educativas como apoyo en la formación humana integral del alumno.

En el caso específico del bachillerato del Colegio Minerva, el presente estudio proporcionó sugerencias adecuadas para la reflexión de la práctica educativa en cuanto al programa de servicio social y se pueda llegar a la mejora de sus relaciones con la comunidad, del aprendizaje de los alumnos y de la interacción de los docentes, generando un proyecto que desde adentro, pueda impactar al exterior en el contexto social.

1. Planteamiento del problema

El ser humano, por su naturaleza, es un ser social, el cual requiere relacionarse con los otros en este proceso, descubre lo que hay fuera de su propio yo, confirmándose a sí mismo en el conocimiento del otro. Abraham Maslow (en Rice, 1997) expone la jerarquía de necesidades, donde destacan la necesidad de aceptación, de pertenencia, las cuales a su vez, al ser satisfechas, llevan a una autoaceptación y autoestima; la más alta necesidad y la culminación de la vida para Maslow, era la autorrealización. Las habilidades o herramientas para relacionarse el ser humano las va aprendiendo en los distintos contextos en los que interactúa, el primero de ellos la familia y después la escuela, siendo esta última donde se reconocerá como parte de un contexto más amplio, donde existen derechos y obligaciones que requieren de su participación.

Es en la escuela donde empieza a entablar sus primeras relaciones de amistad, las cuales al llegar a adolescencia toman una función estratégica y se convierten en un factor relevante en la socialización. “(la amistad)...puede ser un medio para aprender habilidades sociales y juega un papel central en la búsqueda del adolescente del conocimiento y la definición de él mismo.” (Rice, 1997, p.432). Dewey (en Guichot, 2003) explica esta relación y la importancia de lo social en el individuo. Para este autor, el ser humano se realiza en comunión con otras personas, en cooperación y en sociedad estrecha con ellas. En 1916, Dewey, publica *Democracia y Educación*, habla de “poseer la virtud”, la cual consiste en: “...ser plena y adecuadamente lo que el hombre es capaz de llegar a ser, mediante la asociación con los demás en todas las funciones de la vida”. Esta virtud, posee una dimensión social, mira a los demás, no se encierra en un sujeto aislado del mundo (Dewey, 1916, citado por Guichot,

2003). La persona requiere ajustarse y responder al contexto en el que se encuentra, por lo tanto, la educación, la escuela como tal, no puede olvidar este contexto en su misión institucional, formando en consecuencia y como requisito, sujetos preparados para interactuar y sobresalir en la realidad y momento histórico en que se encuentra.

En pleno siglo XXI, se contempla una necesidad que ya anteriormente se planteaba como un problema: formar al alumno no como un simple memorizador de textos y conceptos o fórmulas, sino como un sujeto con capacidad de análisis, crítico en su entorno, y más aún, capaz de generar alternativas para transformar y mejorar las nuevas situaciones que su contexto le presenta.

Ya desde finales de la década de los 90, en el siglo XX, se comenzó a trabajar un concepto por entonces novedoso, el “trabajo por competencias en la educación”, mediante el cual se pretendía responder a aquellas áreas que estaban siendo olvidadas o quizás abordadas no tan a fondo como se requería. Es necesario aquí hacer un alto y definir lo que significa competencia, Fernández (2006, p.2), menciona lo siguiente: “...se enfoca a lo que se espera de un alumno en el área escolar más allá del proceso de aprendizaje; expresa la habilidad de transferir y aplicar habilidades y conocimiento a nuevas situaciones y ambientes.”

El resultado de esa transferencia de conocimientos a las diversas situaciones, es la acción, llevar a lo concreto y práctico la teoría que nos lleva al conocimiento. Esta acción, según Restrepo (2006), debe llevarse a la interpretación en la praxis colectiva, pues es esta la que le da sentido a través de compartir sentidos y significados, generando la identidad individual. Pero en concreto, ¿qué significa ciudadanía? ¿Cuál es la función de las competencias sociales? La ciudadanía: “...consiste en la fidelidad a reglas y practicas que constituyen el modo de coexistencia propios de la democracia pluralista. Es una identidad política común a individuos

que son miembros, además de múltiples comunidades, que tienen concepciones diferentes de bien, pero que aceptan someterse a ciertas reglas de conducta cuando eligen y persiguen sus propios objetivos.” (Mouffe, 1997, citado por Restrepo, 2006, p.146). Las competencias ciudadanas, por lo tanto, se refieren a la convivencia, la democracia y el pluralismo. Formar ciudadanos, implica madurez a nivel personal e intelectual en el estudiante, la cual se manifiesta en su capacidad para expresar ideas, fundamentarlas, identificar las razones de los puntos de vista contrarios y ceder ante argumentaciones contundentes (Restrepo, 2006).

Requiere también identificar la realidad de su propio contexto, en este caso, México, en los últimos años, ha presentado un incremento en delincuencia organizada, narcotráfico, y día con día, se escuchan noticias aterradoras de ejecuciones, problemas muy graves que hablan de una sociedad atemorizada, de corruptelas, de una parte de la población que ha aprendido que solo agrediendo y lastimando a otros se puede conseguir lo que se quiere. Violencia que comienza desde el primer vínculo del joven, su familia, que se reproduce entonces en su escuela y que de no detenerse, puede llegar a extremos como los que se han observado: robos, secuestros, ejecuciones, adicciones, etc.

En la escuela, se presenta un fenómeno en particular, conocido como “Bullying”, o “acoso escolar”, presentando relaciones desiguales de poder, agresiones constantes, complicidades, etc., una de las características del acoso escolar, es el hecho de que la agresión sucede entre pares, es decir, entre iguales, sean hermanos, compañeros de escuela o familiares. Sharp y Smith (1994, citados por Cobo y Tello, 2008) aseguraron que los adultos que en algún momento de su vida fueron acosadores, tienen muchas más probabilidades de presentar características antisociales y de tipo psicopático, que pueden terminar en situaciones violentas y criminales, o bien, son candidatos a cometer delitos y ser condenados por “conductas

realizadas bajo los efectos del alcohol y de otras drogas, así como presentar dependencia a otras sustancias.” (Cobo y Tello, 2008, p.75).

La edad en que más se presenta este tipo de conducta, es en los años medios y altos de primaria y en la secundaria. Para Harris y Petrie (2003, citados por Cobo y Tello, 2008), la edad de mayor incidencia es entre los 10 y 14 años y disminuye conforme los niños van creciendo, aunque en México, se ha observado que la edad límite llega hasta los 15 o 16 años. (Cobo y Tello, 2008) Partiendo de la consideración de que este tipo de situaciones pueden ser factores de riesgo en conductas delictivas, este asunto se ha vuelto de preocupación para la Secretaría de Educación Pública (SEP), quien en conjunto con Fundación Nemi (del vocablo Náhuatl, “nemi trepi” que significa “vivir para hacer”, nemi como tal significa “vivir”), arrancaron en el segundo semestre de 2008, un ciclo de conferencias pretendiendo llegar a 19 estados, dirigiéndose a un total aproximado de 50,000 estudiantes de educación secundaria, con el fin de prevenir y detener este problema de acoso escolar (fundación Nemi, 2008); esto junto con la decisión de la SEP de incluir nuevamente en la currícula las asignaturas de valores, cívica y ética, etc.

Velázquez (2005), hace un estudio referente a la violencia en la escuela, y asegura que tanto agresor, como víctima y testigos, guardan una profunda huella dentro de sí mismos al pasar por estas experiencias de violencia, y no solo eso, ante estas situaciones, la calidad educativa se pone en juego, habrá quienes bajen sus notas, quienes solo se esfuercen lo suficiente por pasar de año, lo que genera conformismos y un ambiente de mediocridad en el aula, convirtiéndose en una causa muy fuerte de deserción escolar. Kohlberg (1989), habla de la responsabilidad y la lealtad en la adolescencia, menciona que el adolescente puede sentirse tentado a ser mero espectador moral y evitar los compromisos, dado que ese ha sido el lugar

que la misma sociedad le ha dado al negarle oportunidades de participación; por lo cual la propuesta de este autor se refería a que el adolescente empezara por ser responsable de sus compañeros y compañeras en su comunidad educativa, para después aplicar esa misma moral en los diferentes contextos en que se encontrara (familia, amigos, trabajo, sociedad en general). Según el periódico “El economista”, en su edición de Internet, asegura que los jóvenes en México constituyen el 33% de su población, jóvenes que no participan en la vida política del mismo, por percibir que las decisiones solo se tomarán en las cúpulas de poder, y serán producto de los intereses de unos cuantos y no de su opinión (El Economista, 2008). Triste de ser cierta esta información, se refiere a una población joven que no le interesa participar, que quizás esté interesada en su contexto, pero que aún no ha encontrado los espacios para hacerlo.

En el nivel bachillerato, según la propuesta de la Dirección General de Bachilleratos (DGB, 2008) ha buscado vincular al adolescente con su comunidad a través del proyecto de “acción social”, pretendiendo sensibilizarlo, protegerlo de situaciones de riesgo y fomentar su capacidad de análisis, creativa y propositiva (DGB, 2008). Dicho proyecto es llevado a cabo como un servicio del departamento de orientación educativa de cada institución escolar. Toma como base:

...que la participación social de los alumnos contribuye en el proceso de su formación humana y moral, mediante la interacción en su comunidad, ya que le permitirá enfrentarse a las necesidades sociales y ambientales propias de su contexto, propiciándole el desarrollo de una conciencia global necesaria para la comprensión del mundo. (Guía didáctica de acción social, DGB, 2008, p.3)

Responde también a uno de los objetivos estratégicos de la educación media superior en México, el cual señala que debe impulsarse la participación social y la vinculación de las escuelas con la sociedad. En su metodología incluye la detección de necesidades de la comunidad, realizando un pequeño proyecto de investigación, el cual tendrá como resultado un plan de trabajo concreto que será evaluado al final del proyecto por los mismos alumnos. Este proyecto está considerado para los alumnos del quinto semestre de bachillerato, cumpliendo un total de 32 horas de participación. El proyecto, en cuanto al alumno, pretende llevar a cabo el siguiente objetivo:

Desarrollará propuestas de participación social en su entorno comunitario y/o escolar, a partir de la elaboración de un proyecto de acción que considere las necesidades y características reales de la comunidad, e incorpore en las estrategias de intervención, con una orientación hacia los derechos humanos y el fomento de la cultura democrática que le permitirá mostrar habilidades y actitudes de respeto y tolerancia hacia la diversidad cultural y social, a través de su participación responsable y comprometida. Avanzará en el desarrollo de una educación más inclusiva, integradora y respetuosa de las diferencias individuales (incluyente). (Guía didáctica de acción social, DGB, 2008, p.6)

Conociendo la importancia de la formación ciudadana, así como la vinculación de la escuela con la comunidad y la propuesta oficial existente para dicho objetivo educativo, esta investigación pretende describir, conocer, analizar y evaluar un proyecto de servicio social en una institución privada de nivel bachillerato de la ciudad de San Luis Potosí, con el fin de conocer si está respondiendo a las necesidades actuales de la comunidad, si está formando

alumnos propositivos y críticos de su entorno, así como también, bajo el enfoque de educación basada en competencias, cuáles son las competencias sociales y ciudadanas que se están desarrollando en los jóvenes de dicho plantel y mediante qué estrategias.

En este primer capítulo, se presenta la descripción del contexto educativo, definición del problema, preguntas de investigación, los objetivos de la misma, las razones por las que se consideró importante realizarla, los beneficios que se esperan obtener, así como las delimitaciones y limitaciones propias del estudio, lo cual, seguramente le servirá, querido lector, para adentrarse en este estudio y ampliar el panorama del mismo.

1.1 Contexto

El Colegio Minerva, es una institución educativa de carácter privado, incorporada al Sistema Educativo Mexicano y que ofrece sus servicios en la ciudad de San Luis Potosí, desde el año 1934. Su oferta educativa comprende los niveles de educación inicial, educación básica, nivel medio superior, y nivel superior. Lo integran las secciones de: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato general, licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria.

El plantel central del colegio, alberga a las secciones de primaria, secundaria y licenciatura, contando con amplias instalaciones, salones, sala de maestros, biblioteca, oficinas administrativas, una cancha de basketball con gradas para un público aproximado de 300 personas, un auditorio habilitado para proyecciones audiovisuales así como obras escolares, conferencias y actos académicos; áreas verdes y las oficinas de los diferentes departamentos, calidad educativa, informática, orientación escolar, inglés y deportes. La estructura organizacional del colegio se muestra en la siguiente figura:

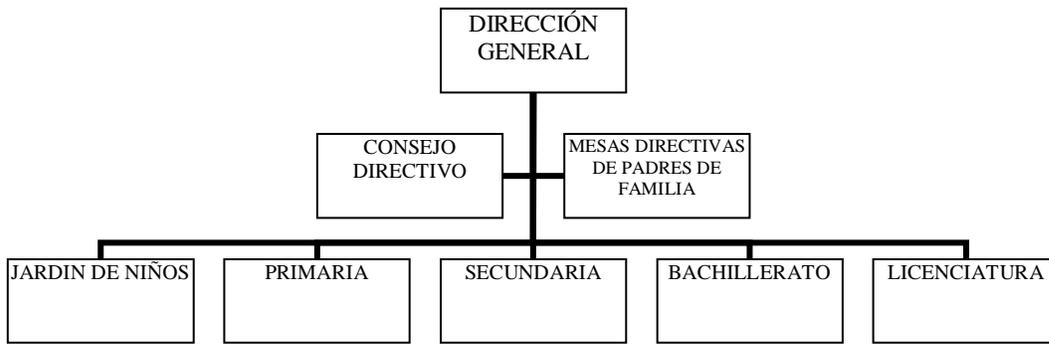


Figura 1. Organigrama del Colegio Minerva San Luis Potosí (Modelo Educativo Colegio Minerva, 2004)

Los diferentes departamentos, como se observa en la figura dos, se encuentran organizados en cuatro categorías y bajo la coordinación de la dirección general.

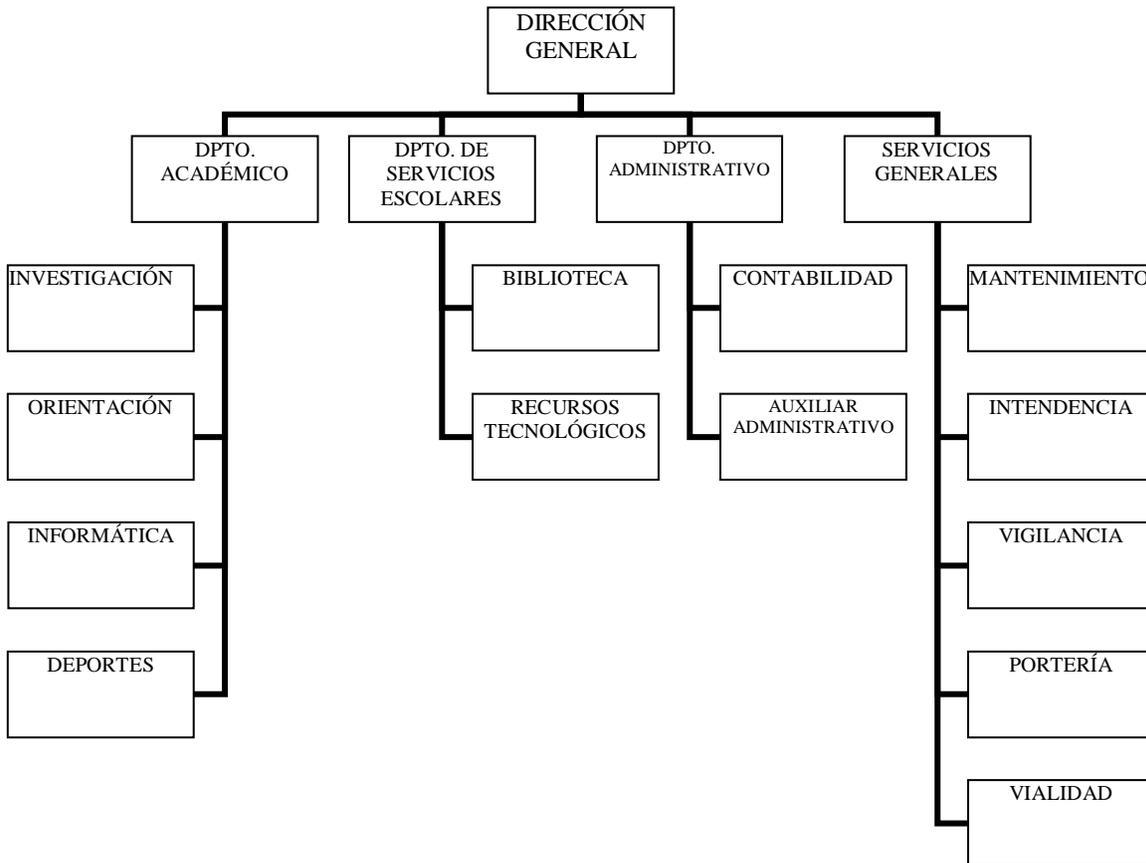


Figura 2. Organigrama de departamentos del Colegio Minerva de San Luis Potosí. (Modelo Educativo, Colegio Minerva, 2004)

En el año 2003, obtuvo la Acreditación de Calidad Educativa, que otorga la Confederación Nacional de Escuelas Particulares de México, A.C. (CENEP). La congregación, dentro de su modelo educativo (2004), define su propia misión, la cual cada institución educativa perteneciente a dicha congregación, debe tener presente al elaborar su propia misión institucional. La misión educativa de la congregación es la siguiente:

Vivir y anunciar la Encarnación del Verbo, a través de la educación integral liberadora, que favorezca en cada persona la realización de su propio proyecto de vida, en y con la comunidad, para que sea agente de transformación social en su momento histórico.

(Modelo Educativo, congregación de religiosas del Verbo Encarnado, 2004, p.46)

En cuanto a la visión, la congregación define la propia y de igual modo que la misión, fungen como base para la visión y misión de cada institución educativa:

La congregación de Religiosas del Verbo Encarnado pretende lograr en sus escuelas la educación integral liberadora dentro del espíritu de las bienaventuranzas, único y peculiar; enriqueciendo a la sociedad por su aporte cultural y social, y formando a cada persona en la comunidad, para que sea como una prolongación de la Encarnación del Verbo en su medio. (Modelo Educativo, congregación de religiosas del Verbo Encarnado, 2004, p.46)

Respondiendo a esta misión y visión congregacional, el Colegio Minerva de San Luis Potosí, define de esta manera su propia misión institucional:

Ser una comunidad educativa en pastoral, que tiene como principio y fundamento a Jesús Verbo Encarnado, que anuncia con la palabra y la vida los valores evangélicos, comprometida en la tarea de ser una escuela Católica de calidad que contribuye al desarrollo integral y armónico de la persona y a la transformación de la realidad

histórico social, para hacer presente el reino de Dios en el siglo XXI (Modelo Educativo, Colegio Minerva, 2004, p.16)

En cuanto a la visión, el Colegio Minerva la define de la siguiente manera:

Personal Directivo, Docente, Administrativo y de servicio, desempeñamos nuestra función educativa con profesionalismo; estamos en continuo proceso de mejora y generamos proyectos de innovación que responden a las necesidades del mundo.

Los padres de familia son agentes de participación y cambio en el proceso formativo.

Nuestros alumnos y alumnas alcanzan un alto nivel de desarrollo humano integral, viven con base en los Valores Evangélicos, son líderes comprometidos y constructores de una sociedad justa y fraterna.

Instalaciones, mobiliario y recursos tecnológicos están en constante actualización, respondiendo a las exigencias de la era de la comunicación.

Juntos generamos una cultura de vida que hace presente la Encarnación del Verbo.

(Modelo Educativo, Colegio Minerva, 2004, pp.16-17)

Los valores que identifican esta institución, se congregan en 8 esferas diferentes; la primer esfera es llamada de “valores vitales”, conformada por: respeto por la vida, salud, ecología, recreación, descanso y sexualidad, la segunda esfera la conforman los valores éticos: prudencia, justicia, fortaleza, templanza, mientras que en la tercer esfera se encuentran los valores espirituales: meditación, contemplación, integración de dinamismos: biológico, intelectual y trascendente, libertad y crear cultura, relacionados con éstos, la cuarta esfera menciona valores religiosos: fé, esperanza, caridad, pertenencia a la iglesia, oración; en la quinta esfera encontramos los valores económicos: equidad económica, opción preferencial por los pobres, administración de recursos. La sexta esfera menciona valores Intelectuales:

reflexión, estudio, sabiduría, ciencia y tecnología. En la séptima esfera encontramos los valores sociales: respeto, diálogo, solidaridad, responsabilidad. Por último, en la octava esfera se encuentran los valores afectivos: amor, bondad, amistad, gratitud (Modelo educativo Colegio Minerva, 2004).

El Colegio Minerva trabaja con un enfoque pedagógico que se sustenta en algunos enfoques teóricos como los siguientes: humanismo cristiano, filosofía de la calidad, la teoría constructivista, el paradigma sociocultural y la teoría de la mediación. Por lo tanto, en el aula, los procesos que se llevan a cabo pueden estar caracterizados por: aprendizaje basado en proyectos, resolución de problemas, desarrollo de operaciones y funciones mentales, así como aprendizaje colaborativo. En esta institución el currículo está integrado por las asignaturas de los planes y programas de estudio de cada sección y se complementa y enriquece con las asignaturas extracurriculares y talleres que complementan la formación de la persona.

En el caso del bachillerato en el que se realizó la presente investigación, el plan de estudios se compone de 40 materias, entre curriculares y para – escolares, distribuidas en 6 semestres (3 años) entre estas materias para – escolares, o extracurriculares, se encuentran: educación en la fé (autoformación), servicio social y los distintos talleres como teatro, danza, coro, rondalla, etc.

Las secciones de jardín de niños y bachillerato, están separadas del plantel central, aunque cercanas en su ubicación. El bachillerato se ubica en la Av. Venustiano Carranza #760, en lo que anteriormente fue la casa de las religiosas, se ha logrado adaptar para brindar atención a 78 alumnos, distribuidos en los tres grados. Cuenta con oficinas de recepción, dirección, control escolar, coordinación académica y coordinación técnica, cuatro salones, baños, biblioteca, salón de usos múltiples, capilla, cancha de basketball, laboratorio de física,

química y biología, laboratorio de computación, así como la oficina de Orientación escolar, donde también se encuentra servicio social y educación en la fé.

La estructura organizacional está encabezada por la Directora, una coordinadora educativa, un coordinador académico, personal administrativo, constituido por: Control escolar, Recepción, el departamento de Informática, Orientación escolar. La planta de docentes está constituida por 24 profesores, quienes cuentan con un nivel académico de licenciatura terminada, o bien, maestría o especialidad en su área. En su mayoría, los docentes cuentan con un nivel socio – económico medio, medio – alto.

El ciclo escolar 2008 – 2009, fue inaugurado con un total de 75 alumnos distribuidos en los tres grados del Bachillerato. Sus edades fluctúan entre los 15 y 18 años aproximadamente, siendo de un nivel socioeconómico medio, medio – alto. Es un bachillerato general, el cual está incorporado al sistema de la Dirección General de Bachillerato (DGB). A partir del año 2006, comenzó a trabajar por competencias, esto como resultado de las reuniones y trabajos colegiados realizados en la institución en dicho año, en el mes de Mayo, formando parte del V encuentro de Pastoral Educativa, el cual tuvo como título: “Proyecto de intervención docente del currículum de competencias”, se introdujo a cada sección en el tema del trabajo por competencias y cómo trabajarlo en su nivel educativo. Los docentes en el bachillerato del Colegio Minerva, a partir de ese año, comenzaron a planear las sesiones didácticas respondiendo al modelo educativo de la institución, así como al trabajo por competencias, cada planeación contiene diferentes secciones, una de ellas titulada “activación de conocimientos previos”, lo que el alumno ya conoce y puede servir para generar un nuevo aprendizaje; “actividades de desarrollo”, tales como consultas bibliográficas, experimentación, exposición, diálogo, etc.; “actividades de afirmación y confirmación”, su objetivo es asegurar

el aprendizaje, confirmar lo que se aprendió; “actividades de verificación y evaluación”, tiene como objetivo la evaluación de los avances alcanzados durante el proceso de aprendizaje; en cada punto, se debe mencionar cuáles son las competencias que se esperan desarrollar en el alumno, así como la forma de evaluarlas.

Para las asignaturas para – escolares, los docentes entregan una planeación didáctica y aunque algunas de ellas no realicen una evaluación cuantitativa como tal, es el caso del servicio social y la asignatura de autoformación, las cuales no aparecen en la boleta de calificaciones, son tomadas en cuenta por la dirección y las coordinaciones como parte importante del proceso de formación integral.

La DGB, propone como actividad del departamento de orientación escolar, un programa que titula como *acción social*, dando algunas ideas de cómo llevarlo, pero ofreciendo la oportunidad a cada escuela de realizarlo como más le convenga, o inclusive, no aplicarlo si no lo cree conveniente. La DGB lo considera como importante puesto que sensibiliza al alumno y puede fungir como un factor protector de adicciones o preventivo en situaciones de violencia y delito.

El bachillerato del Colegio Minerva, hasta el año 2004, solamente consideraba como servicio social la participación de los alumnos durante la semana santa en el viaje misionero, así como el catecismo que se impartía en la colonia Morales de esta ciudad. Se consideraba obligatorio solo para tercer año, mientras que los demás podían participar o no. Es entonces, cuando se piensa en dar más opciones al alumno para que realicen su servicio, y se buscó dar formalidad al proyecto instaurándolo en los tres años, con el requisito de cubrir 80 horas por año escolar, en alguna institución de su preferencia.

Buscando una mayor formalidad y constancia a este proyecto, se establecieron ciertos límites o reglamento para cumplir con este requisito escolar; el primero de ellos, cubrir las 80 horas en un período no menor a seis meses hábiles en el calendario escolar, asistir al grupo de asesoría, la cual se incluyó dentro del horario de clase, una hora por semana a los tres grupos. Surgieron dos grandes grupos de servicio social, llamados *servicio interno* y *servicio externo*. Como su nombre lo dice, el servicio interno, es controlado por el colegio mismo, por la directora, y tres maestros más que están al pendiente de las necesidades que puedan presentar los alumnos. El servicio consiste en impartir catequesis a los niños de la Colonia Morales, teniendo dos centros para esto: un módulo de seguridad, donde se encuentra el salón de usos múltiples de la comunidad; así como una cancha de tierra, el propósito de estos dos centros, es estar cerca de donde viven los niños.

El otro grupo, se conforma por 9 instituciones de carácter tanto público o privado, donde los alumnos van a realizar actividades específicas para beneficio de la población objetivo. Se cuenta con 3 asilos (2 públicos y uno privado), un internado de nivel primaria, de carácter público; una escuela pública para ciegos y débiles visuales, una casa hogar para niños con discapacidades físicas y mentales, la cual pertenece al sistema DIF estatal; así como un instituto de reintegración social para niñas en situación de abuso o violencia familiar, el cual también pertenece a DIF estatal; un programa de regularización a niños de escasos recursos perteneciente a la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, dicho programa se lleva a cabo en la planta alta de uno de los mercados más grandes de la ciudad; y un programa de regularización para niños, este programa es público, pertenece a una asociación civil, y se imparte en la colonia El Sauz, la cual es una colonia de bajos recursos y con problemas de adicciones y violencia.

El propósito del servicio social es formar alumnos con una actitud más crítica de su entorno social, para poder ser propositivos en este contexto y los que se le presenten a futuro. (Bachillerato Minerva, programa de servicio social, 2005)

1.2 Definición del problema

La escuela no es solo un espacio para aprender conocimientos, sino que es uno de los principales escenarios donde el individuo aprende a relacionarse, a darse cuenta de que existen otros aparte de él y que existen límites y derechos en esa convivencia. Y no solo eso, puesto que la escuela reproduce también aquellas circunstancias que años después se encontrará en su contexto: compañerismo y competencia, liderazgo, subordinación, ejercicio de poder y sumisión, amistad y rencor; confianza y recelo, amor e indiferencia (Cobo y Tello, 2008).

Para el Programa Integral para la Igualdad Educativa, (PIIE, 2008) la escuela difunde la práctica de la solidaridad a través de la participación conjunta de docentes, alumnos, e instituciones a partir de una necesidad detectada. Menciona el concepto aprendizaje – servicio, definida como una propuesta pedagógica, que desarrolla proyectos de participación comunitaria. La escuela entonces, se constituye como un sujeto activo y solidario en su comunidad y de esta forma genera nuevos aprendizajes. Neirotti y Poggi (2004, citados por PIIE, 2008), dan una especial importancia a los espacios públicos, a las organizaciones comunitarias, en el aprendizaje, puesto que incorporan valores y hábitos; y desarrollan capacidades. Estas organizaciones y espacios, también forman parte de la comunidad educativa, dejando de lado entonces, el viejo concepto en donde la comunidad educativa la formaban alumnos, docentes, directivos, padres de familia y se reducía a los límites de las

instalaciones escolares. La comunidad educativa, amplia como se propone, es un sistema, y como tal, sus elementos que lo constituyen, deben estar en relación constante unos con otros.

El objetivo de esta relación escuela – comunidad, es dar por resultado que los docentes, alumnos y personal de la escuela estén convencidos de la necesidad existente de mejorar las condiciones sociales, culturales, políticas y educativas del contexto en que se encuentran, así como de la misma institución educativa.

Las competencias pueden definirse como “...aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su actividad o función.” (Tobón, 2005, p.42), refiriéndose a la comunidad, las competencias sociales serían definidas como comportamientos observables y habituales que posibiliten éxito en su comunidad, implica el análisis y manejo de problemas del entorno, utilizando los recursos que encuentra disponibles, es descubrirse a sí mismo en la comunidad, participar en la misma e incluso llegar a ser un agente de cambio en la misma.

No existe aún una definición clara y concreta de lo que es *educación social*, según Trilla (1996, citado por Parcerisa, 1999), este autor resalta tres acepciones que pueden referirse a este tipo de educación; la primera de ellas, la que tiene por objetivo el desarrollo de la sociabilidad de la persona, la segunda que refiere a la educación que tiene por destinatarias a personas en situación de conflicto social; y por último, la educación social como educación no formal, es decir, en contextos educativos no escolares. Es importante entonces, el desarrollo de la persona a través de la convivencia con los otros, así como poner atención a aquellos que se encuentran en situación de desigualdad, más interesante aún es el hecho de que estos aprendizajes no se pueden obtener en el aula, es necesario voltear la mirada más allá de los límites de las instalaciones y generar esos aprendizajes en la comunidad.

Ballester y Gil (2002), mencionan tres dimensiones acerca de la conceptualización de competencia social: el consenso social, la efectividad y el carácter situacional. La primera de ellas se refiere al hecho de que un comportamiento puede ser aceptado o rechazado según el grupo social en que se lleva a cabo; la efectividad en cuanto a que una conducta conduzca a la obtención de aquello que se propone, una sonrisa, un tono suave de voz, puede favorecer la interacción con el otro, logrando establecer relaciones; por último, el carácter situacional como su nombre lo indica se refiere al hecho de que un comportamiento puede ser útil o no, dependiendo de la situación en la cual se lleve a cabo.

Las competencias sociales y ciudadanas tienen varios tipos de contenidos, los cuales según Bernabeu y Marina (2007, p.29), son los siguientes: "...habilidades psicológicas y sociales, valores (ética), hábitos (de pensamiento, afectivos y de comportamiento), razonamientos (morales, analíticos, sistémicos) y conocimientos." Estas competencias son adquiridas en los distintos contextos en los que se relaciona el individuo, tanto familia, como escuela y la colonia o comunidad en la que vive. El propósito de las competencias sociales y ciudadanas es evaluar el propio comportamiento y el comportamiento del otro, con los criterios de un juicio moral (Bernabeu y Marina, 2007, p.29).

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en México, incluye las competencias genéricas dentro de la nueva reforma a la educación, vigente a partir de 2008, destacando las competencias relacionadas con la responsabilidad social, en las cuales se resalta la conciencia cívica y ética en su comunidad, participando, siendo un sujeto que conoce sus derechos así como sus obligaciones como mexicano, que favorece la equidad en la sociedad, siendo conciente de las necesidades de la misma (SEMS, 2008).

Dada la importancia de la formación social y de esta propuesta que hace la reforma educativa de 2008, el Colegio Minerva en la implementación del programa de servicio social en la sección bachillerato, pretende formar en el alumno valores y sobretodo generar el espacio donde pudieran poner en juego estas competencias de conciencia cívica y ética, de participación y sensibilidad a las necesidades de la comunidad. Por esta razón la inquietud de realizar el presente estudio, que consistió fundamentalmente en evaluar dicho programa, las competencias que estaba fomentando y sobre todo, si realmente cumplía una función vincular entre la institución y la comunidad, entendida y conformada por las instituciones de servicio social externo; se define entonces el siguiente **problema de investigación**:

El bachillerato Minerva en sus vínculos con la comunidad a través del programa de servicio social **¿Qué características asume en la gestión escolar para la promoción de las competencias sociales y ciudadanas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, la formación de los docentes y qué beneficios obtiene la comunidad?**

1.3 Preguntas de Investigación

Tomando como base el problema de investigación planteado con anterioridad, surgieron las siguientes preguntas de investigación, las cuales fueron definiendo el rumbo de la investigación:

1. ¿Cuáles son las competencias sociales y ciudadanas en el currículo escolar formal del programa de servicio social?
2. ¿Cuál es la propuesta didáctica que establece el programa en su dimensión formal para el desarrollo de las competencias?
3. ¿Cuáles son los indicadores previstos por la institución para la evaluación del programa?
4. ¿De qué manera la participación de los alumnos en las actividades de vinculación escuela-comunidad a través del servicio social favorece el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas? Y ¿Cuáles son las competencias sociales y ciudadanas que desarrollan?

5. ¿Cuál es la participación de los profesores en el proyecto de vinculación con la comunidad y qué competencias fomentan y desarrollan al llevar a cabo el plan educativo?
6. ¿Cuáles son las características de la gestión que la escuela y sus directivos establecen con su comunidad para el desarrollo del programa de servicio social?
7. ¿Cuáles son los beneficios que obtienen los centros receptores del servicio social?

1.4 Objetivos Generales

Después de conocer la situación problemática así como los cuestionamientos que motivaron la investigación, no se puede dejar de lado los objetivos de la misma, tanto de una manera general, como específica, cuál fue la dirección que se le quiso dar, lo que desde un principio se pretendió lograr, así como las metas concretas a las que se planteó llegar, lo que le dio un rumbo y un sentido al presente estudio.

De esta manera, los objetivos generales, se definen como sigue:

1. Indagar de qué manera, el Colegio Minerva al proponer y desarrollar el programa de servicio social en el bachillerato, favorece el establecimiento de vínculos con la comunidad.
2. Analizar si la planeación y realización del programa de servicio social, contribuye al desarrollo de competencias sociales y ciudadanas en los estudiantes, en la formación de los docentes y cuáles son los beneficios que obtiene la comunidad.

1.4.1 Objetivos específicos

Al igual que un niño al aprender a caminar, el cual fija su vista en el objetivo hacia el cual quiere llegar y comienza a dar pequeños pasos hacia él, de la misma forma se definió ya el camino hacia donde pretendió llegar esta investigación. A continuación se definen esos pequeños pasos, esas metas que guiaron el estudio en la búsqueda de respuestas a las preguntas de investigación planteadas anteriormente:

1. Evaluar el currículo formal del programa de servicio social, para analizar qué competencias sociales y ciudadanas pretende desarrollar, cuál es su propuesta didáctica, y qué indicadores de evaluación se han establecido.
2. Identificar, de qué manera los alumnos del Colegio Minerva participan en las actividades de vinculación escuela-comunidad, y qué competencias sociales y ciudadanas desarrollan a través del servicio social.
3. Definir cuál es la participación de los profesores en el programa de servicio social y qué competencias sociales y ciudadanas fomentan y desarrollan al llevar a cabo el plan educativo.
4. Explorar cuáles son los beneficios que obtiene la comunidad como resultado de la vinculación con el Colegio Minerva a través del servicio social
5. Conocer cómo es la gestión que el Colegio Minerva establece con la comunidad para el desarrollo del servicio social

1.5 Justificación

El bachillerato del Colegio Minerva, a partir del año 2004, comenzó a implementar un proyecto nuevo, conocido como *servicio social*, buscando vivenciar valores cristianos, formar en los alumnos una actitud más crítica de su entorno, así como una actitud propositiva. Desde sus inicios, se buscó que el joven de los tres grados, cumpliera cierto tiempo de servicio social, se le dio formalidad realizando convenios con instituciones públicas y privadas, con un reglamento, visitas a los centros de servicio social.

Después de casi cinco años, se pretende indagar los frutos que ha dado este proyecto, si se está cumpliendo con los objetivos planteados, registrar debilidades y fortalezas del mismo, y a la formación del alumno en cuanto a si se está llegando a la comunidad objetivo con el impacto que la misión y visión institucionales esperan.

Este proyecto entra dentro de las propuestas que la Dirección General de Bachilleratos (DGB) realiza al departamento de orientación escolar, considerándolo como un factor

protector de riesgos psicosociales en el adolescente. Este tipo de actividad, que la DGB ha titulado *acción social*, además de sensibilizar al adolescente en su propio contexto, le permite poner en práctica los conocimientos adquiridos en otras asignaturas, por ello la necesidad de que los docentes se involucren en este proceso de servicio social; les permite reconocerse hábiles en distintas actividades, fortalece su autoestima y la convivencia social (Guía didáctica de acción social, DGB, 2008).

Actualmente, el adolescente se encuentra en una generación en la cual el uso de computadores y nuevas tecnologías es algo bastante común, son jóvenes que no podrían concebir la vida sin un celular, internet, agenda electrónica, ipod, etc.; Navarro (2004), realiza un interesante análisis de los pros y los contras de esta nueva generación llamada “NET”, como abreviación de la palabra “network” (red). Para dicho autor, las ventajas involucran el desarrollo de habilidades para la comunicación interactiva y simbólica, el desarrollo de habilidades de pensamiento gira en torno a observación, búsqueda, comparación, clasificación, análisis y síntesis de información, estimulando su pensamiento creativo. Sin embargo, entre las desventajas se encuentra el hecho de que puede llegar a generar una adicción, los adolescentes pueden pasar horas enteras frente al computador y no ser conscientes del paso del tiempo, de su entorno y de los estímulos externos. El desarrollo de habilidades sociales se ve restringido, limitando habilidades tan importantes como la empatía, la asertividad y la expresión corporal (Navarro, 2004). En una generación donde los jóvenes se enfocan en satisfacer sus propias necesidades y olvidar al otro, es de vital importancia un proyecto que lo lleve fuera de “su propio yo” y le permita voltear a ver las necesidades sociales que hay a su alrededor.

En cuanto a los usuarios de los centros de servicio social, niños ciegos o deficientes visuales, niños con discapacidades, niños en situación de pobreza y abandono, se investigó qué tan eficiente ha sido el servicio que los alumnos les prestan, si lo consideran importante, si les sirve de algo, cuál ha sido el impacto de la presencia de los alumnos del Colegio Minerva en estas instituciones, si realmente ha existido; qué tipo de competencias sociales y ciudadanas ponen en práctica los alumnos en una comunidad determinada.

La presente investigación sirvió como retroalimentación a los coordinadores de servicio social, brindando una propuesta para que sea implementada en la institución, siendo de beneficio tanto para la comunidad educativa, como para la comunidad en general.

1.6 Beneficios esperados

Esta investigación pretendió proporcionar resultados y recomendaciones a la coordinación de servicio social de la sección bachillerato del Colegio Minerva de San Luis Potosí mediante la evaluación del proyecto de servicio social, que actualmente se lleva a cabo en dicha sección. Estos resultados buscan servir como retroalimentación al trabajo realizado hasta el momento, tanto en sus procedimientos, como en la relación que este proyecto tiene con la misión y visión institucionales, destacando el impacto que está teniendo este proyecto en la comunidad, si realmente se están realizando actividades de beneficio y apoyo para quienes lo necesitan.

1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación

La investigación se realizó con los alumnos, docentes y padres de familia de la sección bachillerato del Colegio Minerva de la ciudad de San Luis Potosí; así como con los asesores,

responsables y usuarios de 3 de las 9 instituciones donde los alumnos prestan su servicio social, las cuales están concentradas en la Zona Centro y poniente de la ciudad a saber: Barrio de San Sebastián, Centro Histórico y Colonia Las águilas. A continuación se presentan los nombres de las instituciones, una breve descripción y el total de alumnos en dicho lugar al momento de realizar la investigación:

1. Instituto para ciegos y débiles visuales “Ezequiel Hernández Romo”; atendiendo un total de 65 alumnos, entre las áreas de intervención temprana, preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, rehabilitación y grupo de especial; de los cuales los alumnos trabajaron directamente con 20 – 25 niños en total, asistiendo 2 alumnos en total a este lugar.
2. Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE) programa Educando para la Vida (EDUVI); este programa atiende alrededor de 100 niños por día en distintos horarios, de los cuales los alumnos trabajaron con 3 o 4 por alumno, asistiendo un total de 6 alumnos a este lugar.
3. Casa Hogar Eben – Ezer; al momento de realizar esta investigación dicha institución brindaba sus servicios a un total de 18 niños, asistiendo 8 alumnos a este centro.

Se entiende comunidad como: “...una organización en la cual se comparten intereses, valores, lazos emotivos, relaciones personales y sentido de solidaridad, con lo que se ejerce una coherencia y pertenencia de grupo” (Flores, 2005, p.27), en esta investigación la comunidad fue entendida y conformada por las instituciones de servicio social, sus beneficiarios y personal de base, conocidos como *asesores de servicio*.

En cuanto a las competencias sociales, se evaluaron las siguientes: capacidad para tomar decisiones, asertividad, autoestima y habilidad para manejar las propias emociones.

Relacionadas a estas, las competencias ciudadanas tomadas en cuenta para la investigación fueron: capacidad de abstracción, de razonamiento y reflexión, responsabilidad, informarse, iniciativa, perseverancia, actitud creativa, análisis de situaciones complejas, resolver problemas, comunicarse con sensibilidad hacia los otros, sociabilidad y respeto a las personas, trabajo en equipo y solidaridad.

La metodología empleada fue de corte cualitativo, ya que el interés principal de este estudio siempre fueron las experiencias obtenidas de los alumnos, docentes, padres de familia y sobretodo de la comunidad con la cual se vincula la institución educativa, así como evaluar los programas educativos actuales con el fin de indagar si existía en lo real la vinculación escuela – comunidad formando en el alumno competencias sociales y ciudadanas. Se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas y observaciones, así como la evaluación de los programas escolares existentes de servicio social y su proceso de implementación. Este proceso de recolección de datos se llevó a cabo durante el segundo semestre del ciclo escolar 2008 – 2009, es decir, durante los meses de enero a junio de 2009.

Una de las limitaciones encontradas al realizar la presente investigación fue la poca información existente sobre proyectos de servicio social a nivel bachillerato, puesto que es considerado como una actividad propia del universitario, siendo muy pocos aún los investigadores que han prestado atención a este tema.

La participación de los padres de familia se consideró también una limitante de la investigación, ya que al convocárseles para una reunión acerca del servicio social de sus hijos, la asistencia fue prácticamente nula, denotando el bajo interés hacia esta actividad.

2. Revisión de la literatura

La fundamentación teórica de la presente investigación se conformó con conocimientos obtenidos de investigaciones realizadas por diversos autores del área de la psicología y la educación. El conocer los procesos de desarrollo propios del adolescente, permitió entender a los actores principales de la investigación, explicar qué sucede en el proceso de desarrollo del adolescente, cuál es su visión del mundo, sus necesidades y cómo construye sus relaciones de acuerdo a la realidad que se le presenta.

Al referirse la investigación al estudio de competencias, tanto ciudadanas como sociales, fue necesario definir primeramente qué es una competencia, qué tipo de competencias hay, cómo se evalúan, qué papel desempeña el docente al trabajar por competencias.

Las competencias ciudadanas son ampliamente abordadas por el ministerio de educación de Colombia, realizan una definición de las mismas, consideraciones para su enseñanza – aprendizaje y la importancia que tiene incluirlas en el currículo educativo (Chaux, s/a parr.1); mientras que en nuestro país, se reconocen dentro de las competencias sociales, en la reforma educativa de 2008, la DGB desglosa las competencias genéricas a ser formadas en el alumno de bachillerato, tomando en cuenta la información y participación en los asuntos de interés social, trabajo en equipo, quizás podrían considerarse también competencias para la ciudadanía pero no son definidas como tal (DGB, 2008).

Esta investigación no tendría razón de ser si no se abordaran dichas competencias en el marco teórico, pues precisamente fueron el pilar de la misma. De igual forma, conocer los conceptos, saber qué son, para qué sirven y cómo se evalúan, no serviría de mucho si no se conociera cómo administrar el currículo, analizar el que ya existía en la institución y

comparar currículum formal con currículum real y mediante qué instrumentos hacerlo. Esta base teórica permitió no solo elaborar los instrumentos para recoger los datos, sino también analizarlos y llegar a las conclusiones del mismo.

Fue necesario también conocer el contexto general en que se desarrolló la investigación, en México cómo se define servicio social, quiénes lo realizan, cómo lo tiene identificado la Dirección General de Bachilleratos y cómo sugiere que se lleve a cabo. Ubicarse en el contexto, permite comprender lo que se investiga, define rumbos y marca un antecedente para ir construyendo lo que se quiere lograr.

Se analizó la vinculación escuela – comunidad con el fin de tener claro el para qué de esta investigación, por qué es necesario que la escuela se relacione con la comunidad y cómo lograrlo, cómo llevar a cabo la gestión que permita esta vinculación y que a través de la currícula fomente el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas en los alumnos, quiénes forman la comunidad y qué necesidades tienen, qué beneficios obtiene la comunidad educativa en esta interacción. Conocer estos conceptos, los proyectos de acción social en bachillerato; la importancia de vincular la escuela con la comunidad y no tener clara la razón de ser de todo esto, simplemente es como poseer todos los ingredientes para cocinar y no estar hambriento, pues se tendrían los elementos pero no se tendría claro para qué utilizarlos.

Se observaron los antecedentes en investigaciones sobre servicio social, competencias sociales y ciudadanas, esto con el fin de tener un referente sobre los resultados que ya se han encontrado y analizar la importancia que tendría la actual investigación.

2.1 Antecedentes

En este primer apartado se describen las investigaciones o bien teorías referentes al tema de investigación ya existentes y que proporcionaron un referente importante sobre la importancia y sentido de este estudio. Se describe en primer lugar la red de preparatorias en acción social (Red PAS); un proyecto de servicio social propuesto por la agrupación Servicios a la Juventud (SERAJ) y llevado a cabo en San Luis Potosí con la participación de alumnos de preparatorias, por la organización Educación y Ciudadanía (EDUCIAC), después una propuesta de servicio social en preparatoria, su origen y conceptualización, la manera de llevarlo a cabo; se describe también un proyecto propuesto por la subsecretaría de educación media superior llamado “construye – t”, entre los objetivos de dicho proyecto figura la formación ciudadana y la participación. Se presenta también una propuesta pedagógica realizada en Colombia y que fue publicada en el VIII Congreso Nacional de Recreación. Por último un estudio realizado en un bachillerato privado de la misma ciudad, el cual buscó aquellas actividades que favorecieran la vinculación escuela – comunidad, destacando el servicio social.

2.1.1 Red PAS

La red Preparatorias en Acción Social (PAS), fue una propuesta de organización del servicio social como experiencia pedagógica, buscaba que el joven en bachillerato desarrollara una visión crítica de su realidad, identificándose como sujeto en esa realidad, viviendo valores como solidaridad y fraternidad con los más necesitados.

Estaba conformada por 20 escuelas de varios estados de la república mexicana, con el fin de intercambiar experiencias, capacitar y aprender unas de otras. Sus actividades principales

eran: intercambio de experiencias, de metodologías, de técnicas, de materiales y de información que pudiera fortalecer el trabajo de cada escuela; servicios de asesoría, la cual podía ser proporcionada por algún miembro de la red, como por personas especializadas de alguna institución. La asesoría también se llevaba a nivel institución en la implementación y seguimiento del programa de servicio social en cada escuela, así como en los momentos de evaluación y replanteamiento del mismo. La capacitación hacia los alumnos se realizaba de manera conjunta, sin importar a qué institución educativa pertenecía.

Una de las propuestas de la red era hacer presencia en situaciones de vital necesidad, como desastres naturales, emergencias sociales, etc., así como en aspectos de interés civil, la intención era llevar a los alumnos no solo a un contexto reducido como un asilo o escuela, sino llevarlo fuera como elemento activo en situaciones de emergencia. Todas las instituciones participantes en la red, y aquellas que quisieran integrarse, estaban organizadas o articuladas por una oficina central ubicada en la ciudad de México.

Actualmente se desconoce qué sucedió con dicha red, la información que se obtuvo fue recabada de una página electrónica, pero no hay enlaces de contacto y no tiene actividad desde el año 2001; se consultó vía telefónica con la organización EDUCIAC, quienes confirmaron la desaparición de esta red en el año 2003.

2.1.2 Programa “parte y comparte”.

El programa “parte y comparte” es iniciativa de la agrupación conocida como SERAJ y es coordinado y llevado a cabo en San Luis Potosí por EDUCIAC. Su propósito es que “...los jóvenes conozcan la realidad de su país mientras que se impulsa su desarrollo personal”. (SERAJ, página electrónica, 2008) Este es un programa de verano para jóvenes, en el cual

participan jóvenes de preparatoria y universidad los cuales viven cuatro semanas en comunidades de los estados de Puebla, Tlaxcala y Veracruz, (en San Luis Potosí, los jóvenes que participan en este proyecto lo llevan a cabo en comunidades del mismo estado y de Querétaro y Guanajuato) (EDUCIAC, 2008) participando en las siguientes actividades:

1. Trabajar con niños de primaria y secundaria para reforzar conocimientos, impulsar técnicas de estudio y enseñar el uso de nuevas tecnologías.
2. Promover actividades deportivas y juegos con los niños.
3. Impartir a las mujeres de la comunidad cursos de alfabetización, desarrollo educativo, higiene, comunicación interfamiliar, salud y nutrición.
4. Participar en jornadas y actividades que impulsan la solidaridad y el espíritu en equipo.
5. Realizar actividades recreativas y formativas con adolescentes.
(Fuente: SERAJ, 2008)

Se lleva a cabo un trabajo de campo en dichas comunidades, desde la presentación con la comunidad, hasta la organización de sesiones de grupo para trabajar las actividades. Existen manuales disponibles para su descarga en la página electrónica de la SERAJ los cuales facilitan la planeación de las actividades.

Este proyecto incluye un proceso de capacitación de febrero a julio, siendo este último mes durante el cual se vive la experiencia en las comunidades.

En la información disponible sobre los resultados de este programa, se pueden encontrar fotografías y algunos testimoniales de los jóvenes que han participado en la organización, pero no existen estadísticas o datos más concretos del número de personas impactadas por el programa, resultados o si existe un seguimiento al terminar la actividad en el mes de agosto.

2.1.3 Servicio social en preparatorias, una propuesta.

Como resultado de las reuniones realizadas por red PAS y SERAJ, se crea lo que las mismas autoras llaman, un “folleto” que contiene una propuesta metodológica sobre servicio social en preparatorias. El fundamento o razón de ser de dicho folleto es la creencia de que el servicio social no debe ser visto por los jóvenes como un simple requisito académico a cubrir, sino como una experiencia que les permita, no dar algo que les sobra, sino devolver un poco de lo que ha sido quitado a otros; también se fundamenta en la creencia de que el convivir con las necesidades de otros, dignifica y enriquece a la persona, haciéndola más humana (Lanzagorta y López, 2000).

En esta propuesta se hace mención de la importancia que tiene el que la escuela emprenda acciones sociales más allá del ámbito escolar, vinculándose a movimientos sociales más amplios; lo cual es llevado a cabo por medio de proyectos de servicio social.

En este folleto también se encuentra el objetivo que tiene el servicio social en las escuelas, la escuela como agente de cambio, la definición de cambio social, la dimensión pedagógica de estos proyectos de servicio social (su diseño y medios de los que dispone), así como la propuesta de organización del mismo. Más adelante se profundizará en estos aspectos de esta propuesta para preparatorias.

2.1.4 Programa “Construye – T”

La subsecretaría de educación media superior (SEMS) propone en abril de 2008, un programa dirigido a jóvenes de 15 a 18 años, entre sus propósitos se encuentran:

...fortalecer los valores de la cultura de paz y no violencia, fomentando actitudes de colaboración, de respeto y de solidaridad que posibilitan la consecución del derecho a la educación.

El programa busca fomentar la participación de los jóvenes en el diseño y ejecución de proyectos; la participación juvenil es condición indispensable para la formación de ciudadanía y es tarea de la escuela formar ciudadanos. (Folleto de presentación del programa “construye – t”, SEMS, 2008, p.39)

Se presenta bajo seis líneas de acción a saber: conocimiento de sí mismo, vida saludable, cultura de paz y no violencia, escuela y familia, participación juvenil y construcción del proyecto de vida. En cuanto a la participación juvenil, menciona:

Se busca propiciar la participación de las y los jóvenes en actividades escolares y extraescolares como un proceso de interacción con la comunidad, desde la familia hasta la sociedad, donde las personas aprenden a expresar sus necesidades a través del diálogo, a hacer valer sus derechos de manera respetuosa y pacífica, a cumplir con sus obligaciones personales y sociales de manera responsable, a tomar decisiones democráticamente pensando en el interés común, a colaborar con los demás para solucionar los problemas colectivos. (Folleto de presentación del programa “construye – t”, SEMS, 2008, p.43).

Entre las acciones que sugiere para este punto de la participación se encuentra un concurso de canciones, jornada por los derechos de los y las jóvenes, así como un inventario de recursos para jóvenes y un análisis de la comunidad, de los cuales surgen acuerdos con autoridades o instituciones de la comunidad. Estas acciones son vistas como resultados del mismo programa, ya que han sido diseñadas y llevadas a cabo por las mismas escuelas y

planteles, estas forman una red, que la misma subsecretaría registra por medio de la página electrónica del programa.

El programa en sí no marca una determinada temporalidad para su ejecución solo sugiere tiempos de las actividades, pero no especifica si se lleva a cabo en un solo ciclo escolar o más. Esto lo deja a libertad de la escuela y de un comité que es designado precisamente para brindar apoyo y asesoría a la escuela en la implementación del programa, de acuerdo a las necesidades particulares de la institución educativa. Entre quienes integran dicho comité, debe estar el encargado de servicio social de la escuela, por lo que se infiere (ya que la guía del programa no lo dice) que el servicio social es parte de las actividades que apoyan el programa “construye – t”.

2.1.5 El servicio social: una estrategia para la participación social juvenil.

Esta es una ponencia en el VIII Congreso Nacional de Recreación de Colombia, como resultado del proyecto en combinación de la UNICEF con la Fundación Latinoamericana de Tiempo Libre y Recreación (FUNLIBRE). El objetivo de dicho proyecto fue: “...abrir un espacio de participación social a los jóvenes a través del servicio social, que aportara a la construcción de lineamientos de política en los campos de recreación y el servicio social como tal.”(Bello, 2004, Resumen, párr. 1). Participaron un total de 866 estudiantes de las ciudades de Bogotá, Isthmina, Pasto y Popayán, de 11 instituciones públicas y 11 privadas que estaban cursando los grados 9° a 11°. En su marco de referencia, este proyecto menciona que el servicio social visto como una estrategia de participación para los jóvenes, se enfrenta a diferentes obstáculos, siendo el primero de ellos su carácter de obligatorio para el grado de bachiller, esta perspectiva depende mucho de cómo sea abordada por las instituciones educativas, donde los estudiantes simplemente cumplen un número de horas haciendo tareas u

oficios que no necesariamente contribuyen a su desarrollo o a su sensibilización como actor social.

También las instituciones o lugares donde se abren espacios para que los jóvenes realicen el servicio social pueden llegar a ser un obstáculo, pues los jóvenes pueden ser ocupados como mensajeros, y en la práctica se reducen al ejercicio rutinario de una función. En algunas instituciones educativas, el servicio social significa pintar las paredes de las aulas, hacer un trabajo para algún maestro, etc. Otra limitación es su concepción restringida, pues se le limita a cierto número de horas (80) lo cual, al asumirse literalmente por la institución educativa y los oferentes de servicio social, provoca que el único objetivo para el joven sea el cumplimiento de esa cantidad de horas.

El proyecto promovió la propuesta de que el servicio social se constituyera en un mediador de sensibilización, capacitación, reflexión con los jóvenes acerca de sí mismos y su realidad, no solamente para tomar conciencia de esa realidad y comprender sus fenómenos, sino que desarrollaran capacidades para su transformación. Destaca el hecho de que este proyecto considera a los estudiantes como una:

...parte activa y fundamental de la sociedad con potencial para implementar los cambios sociales que requiere el país, en cuanto al desarrollo de una nueva sociedad civil, donde la convivencia pacífica sea el punto de partida para el crecimiento sostenible en todos los ámbitos de la sociedad. (Bello, 2004, Marco de referencia, párr.25)

Para que esto sea posible, es necesario abrir espacios de formación para el joven en las diferentes dimensiones de su persona y en sus contextos más cercanos de socialización: escuela, familia y comunidad.

En cuanto a su metodología, este proyecto propone cuatro momentos a llevar a cabo, los cuales no tienen una temporalidad definida, pues es de acuerdo a los resultados obtenidos en cada uno como se avanza de uno a otro. Se describen a groso modo a continuación:

Momento 1: Consiste en acercar a las instituciones educativas con la administración local (municipio), buscando lograr la cooperación y el aval para el desarrollo del proyecto en cada municipio.

Momento 2: Presentación del proyecto a los jóvenes para llevar a cabo un proceso de inscripción informado y voluntario. Esta presentación se lleva a cabo en cada una de las instituciones y en reuniones con los directivos o coordinadores de servicio social.

Momento 3: Proceso de formación – capacitación, el cual tuvo como ejes temáticos los siguientes: servicio social, participación, políticas de juventud y de recreación, recreación, proyecto de vida como eje transversal.

Momento 4: La práctica social; en cada uno de los municipios los jóvenes se integraron a un proyecto colectivo. Su resultado era la formulación de los lineamientos de política en servicio social y recreación.

Como resultados de este proyecto, se encuentra en lo relativo al servicio social que en muchas ocasiones es visto como un requisito para graduarse y no como una oportunidad para cerrar el ciclo formativo, convirtiéndose en un ejercicio forzado y hasta una “tortura”. Pero no todo es tan negativo, pues los resultados de este proyecto observaron que el servicio social sensibiliza a los jóvenes, en la medida que los acerca a realidades, vividas por ellos o no, pero que sirven como estrategia pedagógica para generar procesos de concientización social y de valoración de sus propias capacidades, lo cual lleva al joven a ser más activo y propositivo frente a su realidad cercana y comunitaria.

A través de 3 simples preguntas, los coordinadores del proyecto obtuvieron 1755 respuestas que fueron analizadas para llegar a los siguientes resultados en cuanto al tema de servicio social. El 82% de los encuestados conceptualizaron el servicio social como un medio para participar, organizarse, convivir en sociedad; como una forma de colaborar, de comprometerse con la sociedad y con la comunidad, integrarse y compartir bajo principios de solidaridad; como una ayuda que se puede prestar a través de la recreación.

Ante la pregunta de cómo les gustaría participar en servicio social y mediante qué actividades, el 63% de los encuestados respondieron que les gustaría organización juvenil, que sea participativa para ayudar a los demás, enseñar deportes a otros, ayudar a los discapacitados, principalmente en recreación infantil en jardines, guarderías, recreación con adultos mayores, a las personas con discapacidad, a los desplazados, a los mismos jóvenes, en particular con problemas de adicción.

De este proyecto, resalta la idea de que para el joven es importante que el servicio social pueda darles la oportunidad de compartir sus conocimientos e ideas con los demás, por lo tanto, el servicio social debe ser visto como un programa en que es necesario abrir ambientes de aprendizaje, para que los jóvenes puedan revertirlos en los otros. También es importante que el servicio social sea visto como una herramienta de organización juvenil, espacios que ellos consideran pueden contribuir a su propio desarrollo como de la comunidad o segmentos poblacionales específicos.

2.1.6 Vinculación escuela – comunidad, un estudio realizado en el bachillerato del Instituto Potosino.

La investigadora Marianela Villanueva Ponce, en su estudio cualitativo “La importancia de los vínculos escuela – comunidad en el aprendizaje y participación de los alumnos: el caso

del Instituto Potosino” (2007), descubrió que las actividades que vinculan el bachillerato del Instituto Potosino con la comunidad son las siguientes: “...las de tipo deportivo, convivencias y torneos, festejos por fechas especiales, las celebraciones religiosas.” (Villanueva, 2007, p.54). Estas actividades las denomina como de integración escolar. Mientras que el servicio social es una actividad de proyección social comunitaria, y esta es conocida por la mayoría de los alumnos, aunque no figura en el reglamento escolar. La realización del servicio social en el Instituto Potosino consiste en una labor de tan solo 10 horas que pueden ser cubiertas en 14 opciones diferentes, entre proyectos internos e instituciones de asistencia social.

En cuanto a los docentes y padres de familia, este estudio arrojó como resultado que los docentes no reconocen el servicio social como una actividad importante para los alumnos, Villanueva infiere que esto se debe a que los docentes desempeñan mayormente actividades de tipo académico, teniendo así un involucramiento nulo con el servicio social. Mientras que los padres de familia sí reconocen la actividad, aunque en menor proporción que los alumnos. La investigadora propuso en este caso que se trabajara más en equipo con los padres de familia, ya que esto podría favorecer el fortalecimiento de los lazos afectivos entre familias.

Al entrevistar a los responsables de servicio social, tanto de la escuela como de los centros de servicio, Villanueva encontró que “ambos consideran que se da un aprendizaje significativo en los alumnos, de tipo formativo y en valores además de coincidir que es necesario continuar con dichas actividades para formación integral del alumnado.” (Villanueva, 2007, p.60).

En cuanto a los alumnos, el estudio de Villanueva encontró que existe disposición para participar en las actividades de servicio social, aunque se concentran más en actividades de tipo cultural o deportivo. Al tener una duración tan corta y poco constante, no es una actividad

que demande el compromiso de los jóvenes, esto, aunado a que dejó de ser una actividad obligatoria en la escuela, puede llevar, según Villanueva, a disminuir la participación, lo cual genera un reto para dicha escuela al motivar a sus alumnos para la realización del servicio como una actividad formativa.

Como una metodología que ayudaría a los docentes en la implementación de técnicas que involucren a los alumnos en acciones de proyección social, la investigadora sugirió la técnica de aprendizaje – servicio, recomendando capacitar a los docentes para el uso de dicha técnica.

2.2 Marco Teórico

El marco teórico de esta investigación se conforma por nueve temas principales, los cuales fueron definidos de acuerdo a su relevancia y relación con los objetivos de investigación. Desarrollo cognitivo, social y afectivo de los adolescentes, que permite conocer mejor lo que vive y piensa un adolescente, sus prioridades y sobretodo si es necesaria la formación social. Con el fin de adentrar en uno de los ejes de la investigación, se presentan antecedentes históricos del concepto y clasificación de *competencias*; aprendizaje basado en competencias. Sin olvidar las competencias sociales y ciudadanas, las cuales dan base a lo que se pretendió investigar por esto se desarrolla cuál es su definición, función, cómo se enseñan, cómo se aprenden y cómo se evalúan. El aspecto de la gestión escolar, así como la definición de currículum formal y real, para después analizar cómo se administra el currículum basado en competencias, fueron también temáticas esenciales en la revisión de literatura del presente estudio. Se incluye también las definiciones de servicio social y voluntariado, quiénes realizan servicio social y cómo lo define la Dirección General de Bachilleratos (DGB). Concluye con

la vinculación escuela – comunidad, qué actividades la favorecen y cuál es la importancia de la participación de los docentes y los padres de familia. Se incluyó también la metodología aprendizaje – servicio, su definición, cómo vincula escuela – comunidad, sus conceptualizaciones y gestión. Este tipo de metodología permite desarrollar en los alumnos actitudes de participación, cooperación y solidaridad, por lo que se consideró un eje importante para los propósitos de la investigación.

2.2.1 Desarrollo cognitivo, social y afectivo del adolescente.

Es necesario ubicarse en el adolescente, en su desarrollo, sus pensamientos, qué le sucede a nivel emocional, cognitivo y social, con el fin de poder comprender mejor a los actores principales que intervinieron en este proyecto, esto permitió, en conjunto con la información del contexto, de la vinculación entre escuela y comunidad, y las competencias sociales y ciudadanas, establecer las estrategias de acción para el análisis de resultados y la propuesta final de acción de este estudio.

Son varias teorías que proponen explicar el desarrollo del adolescente, para los objetivos del presente estudio, se recurre a la teoría de Erik Erikson (1902 – 1994), el cual menciona ocho estadios psicosociales de desarrollo de la persona. El adolescente está ubicado en la etapa o estadio de identidad versus confusión de la identidad; según este teórico, en dicho estadio la persona se encuentra en una etapa de descubrimiento de quién es, qué hace en la vida y hacia dónde va. El adolescente requiere adoptar muchos roles, comienzan a participar en el mundo laboral y de pareja, se considera favorable que el adolescente explore distintos roles, de manera que encuentre un camino positivo a seguir en la vida, de lo cual su resultado será obtener una actitud positiva. Si los roles son impuestos, si la exploración de roles no es

adecuada, y no logra encontrar un camino positivo a seguir en el futuro, resultará entonces una marcada confusión de la identidad, reflejada en frustración.

Marcia (1980) menciona un período llamado *crisis de identidad*, el cual consiste en una profunda autoexploración y toma de decisiones, identificando cuatro estatus mediante los cuales el adolescente busca lograr un estado estable de identidad. Estos cuatro estatus, son: *logro de identidad, exclusión, moratorio y de dispersión de la identidad*. El primero es el resultado exitoso de la crisis de identidad, en el cual se toman decisiones personales sobre lo que creen y las metas que deben seguir, hay satisfacción en sus decisiones y confianza en la aprobación de otros a sus valores y acciones. El estatus de exclusión se refiere a establecer una identidad que otros le proporcionaron, no pasa por la crisis de identidad pues toma como propio el deseo de llegar a ser lo que otros quieren. Mientras que los adolescentes del estatus moratorio se encuentran en una crisis de identidad, por lo que evaden la toma de decisiones importantes, aunque exploran varias alternativas y posibilidades. El último estatus se refiere a aquellos jóvenes insatisfechos con su condición presente, incapaces de desarrollar una nueva identidad que les proporcione esa satisfacción. Pueden recurrir al abuso del alcohol o drogas intentando calmar su ansiedad.

En cuanto al desarrollo cognitivo, Jean Piaget (1896 – 1980) realiza quizás los aportes más sobresalientes en cuanto a pensamiento y aprendizaje se refiere, menciona entonces, cuatro estadios de desarrollo cognitivo, de los cuales al adolescente le corresponde el llamado de las *operaciones formales*, el cual comienza aproximadamente a los doce años y se consolida durante la adolescencia. En primer lugar, su pensamiento tiene la capacidad de elaborar alternativas e hipótesis de solución a un problema, hace uso del análisis para confirmar o refutar sus propias hipótesis; esto revela la flexibilidad de su pensamiento, puede

tratar de muchas maneras un mismo problema y desde un gran número de perspectivas. En esta parte intelectual, Piaget asegura que el adolescente puede tratar asuntos abstractos y teóricos, construye teorías, concibe planes, desarrolla un pensamiento reflexivo ante las situaciones que se le presentan. Este período alcanzado por el adolescente es influido por supuesto por su desarrollo neuronal, pero también el ambiente tiene mucho que ver, la escuela, la cultura, así como la propia experiencia, son también consideradas por Piaget para que el adolescente pueda llegar a este estadio de operaciones formales. (Piaget, en Ginsburg, 1997)

Después de las propuestas formuladas por Piaget, Vygotsky (1896 – 1934) formula su propia teoría sobre el desarrollo intelectual, asegurando que existen dos tipos de operaciones mentales, las *inferiores* y las *superiores*. Las primeras son las que posee el individuo desde su nacimiento, cuenta con ellas por el simple hecho de ser; mientras que las segundas, son adquiridas y desarrolladas a través de la interacción social. Son mediadas culturalmente, pues dependen de ella para poder ser definidas y desarrolladas. El conocimiento es visto como un resultado de la interacción social, es a través de la interacción con otros que el individuo adquiere conciencia de sí mismo, aprende el uso de los símbolos que a su vez, le permiten pensar de manera cada vez más compleja. Para este autor, entre mayor fuera la interacción social, mayor sería el conocimiento, las posibilidades de actuar, y las funciones mentales estarían mayormente fortalecidas.

Pero esto no puede ser posible, según Vygotsky, si no ocurre también un proceso de *interiorización*, es decir, en primer lugar el individuo al relacionarse, reconoce y decodifica signos, pero su significado es elaborado por el mismo sujeto de acuerdo a su experiencia, este proceso que ocurre para llegar a esos significados, es el conocido como *interiorización*. El

lenguaje es visto entonces como la herramienta más importante y necesaria para relacionarse, y mediante estas relaciones, confirmarse a sí mismo y confirmar a otros.

El desarrollo afectivo del adolescente comienza por la definición del *autoconcepto*, el cual se define como: “La conciencia, la percepción cognoscitiva y la evaluación que un individuo hace de sí mismo, es la suma total de las descripciones y evaluaciones que la persona hace de sí misma” (Rice, 1997, p. 403). El yo, definido como la imagen consciente de sí mismo, cuenta con cuatro dimensiones básicas, a través de las cuales el adolescente basa dicho autoconcepto tanto en sus capacidades y aptitudes conocidas, como en lo que los demás valoran de él mismo, en sus relaciones sociales, con el fin de llegar a ser ese yo ideal que han conceptualizado; un estado emocional saludable, está estrechamente relacionado con una aproximación entre el yo ideal y el yo real, aceptándose como son (Rice, 1997).

El éxito o fracaso que el adolescente tendrá en sus interacciones sociales está vinculado también con la calidad de la relación que mantiene con sus padres, valora el interés que sus padres tienen en lo que hace, así como contar con su apoyo cuando lo necesitan. Para Jensen y Borges (1986) el resentimiento que un adolescente puede llegar a sentir con sus padres, está muy relacionado con el nivel de atención que reciben de ellos, si están muy ocupados con sus propios asuntos que nunca tienen tiempo para ellos o no están presentes cuando los necesitan. En este establecimiento de relaciones con otros y su importancia para el adolescente, aparece el concepto de *conducta prosocial*, la cual se define en términos de acciones concretas como compartir o ayudar, que traigan como consecuencia ayudar a otras personas. (Shaffer, 2000) Estas acciones expresan también lo que se conoce como *altruismo*, el cual se caracteriza por una preocupación por el bienestar de los otros, un altruista genuino es aquél que no tiene otra motivación al ayudar que el ayudar al otro para que se sienta bien. Para el adolescente, esta

motivación al ayudar está fuertemente influenciada por sus propias experiencias y el desarrollo del razonamiento moral, Eisenberg y Hand (1979) observaron que los adolescentes basan sus justificaciones para ayudar o no, en valores, normas, convicciones y responsabilidades interiorizadas, ir en contra de estos, sería como ir en contra de sí mismos.

Esta conducta prosocial y el altruismo están fuertemente influenciados por los valores culturales, aprendidos desde el seno familiar y por lo que el sujeto recibe de la escuela, maestros y de la comunidad en general con la que se relaciona. (Shaffer, 2000)

2.2.2 Antecedentes históricos del concepto Competencias.

El saber ser y el saber hacer, no son dos conceptos nuevos, ni mucho menos han sido importantes para la humanidad desde hace poco tiempo, pues ya los antiguos filósofos griegos hablaban de ello al resaltar la necesidad del hombre de conocerse y conocer su esencia, sus habilidades y características especiales, y ponerlas en práctica una vez aprendidas. Tobón (2005), proporciona un recuento cronológico de diversos autores y su aportación en la definición del concepto *competencia*. Chomsky, en 1970 hablaba de *competencia lingüística* como una manera de apropiarse del lenguaje y emplearlo para comunicarse. Hymes en 1980 complementa este término al definir lo que llamó *competencia comunicativa*, la cual a diferencia de la primera, es utilizada para comunicarse con los otros, entendiendo y haciéndose entender. Habermas en 1989 le otorga dos términos al concepto: *competencia comunicativa* y *competencia interactiva*, entendidas desde el empleo del lenguaje para hacerse entender y el significado producido dentro de un mismo ámbito de uso.

De acuerdo con Argudín (2005), la palabra “*competencia*” es derivada del griego “*agon*” y “*agonistes*”, relacionada con aquél que se preparaba para ganar, para salir

victorioso en las competencias olímpicas, con el objetivo de formar parte de la historia.

Mientras que Denyer (2007) menciona las variaciones de este concepto, según algunos autores desde 1988, hasta el año 2000 (ver apéndice A, tabla 1) y define el término de acuerdo a lo que el decreto *Misiones*, de la comunidad francesa de Bélgica en su artículo 5 concreta: “aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber – hacer y actitudes que permitan realizar cierto número de tareas” (Denyer, 2007, p.34).

Sin embargo, no fue sino hasta 1999, año en que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, (UNESCO por sus siglas en inglés) define *competencia* de la siguiente manera: “El conjunto de comportamientos socio – afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.” (Argudín, 2005 p. 12).

La siguiente definición permite entender mejor lo que son las competencias y sus implicaciones para el propósito de este estudio:

...procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (Tobón, 2005, p.49)

La Unión Europea y el Parlamento Europeo, proporcionan dos definiciones sobre el término competencia:

Unión Europea (EURYDICE): Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad.

Parlamento Europeo (2006): combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuada al contexto. Las competencias clave son aquellas que las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. (Bernabeu y Marina, 2007, p.22)

El concepto de *competencia*, debe ser mucho más amplio que el simple saber hacer cuando se trata de educar basado en competencias, Montenegro (2003, p.15) lo define de la siguiente manera: “Ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos en favor del bienestar humano.” Para este autor, la validez de un enfoque por competencias se centra en la necesidad de enseñar al alumno el “cómo” hacer las cosas, dejando a un lado un cerebro repleto de información, se busca que de igual forma se tenga conocimiento de cómo tomar las mejores decisiones al hacer y al actuar.

2.2.3 Conceptualización de aprendizaje basado en competencias.

Ahora bien, ¿qué se entiende entonces por “educación basada en competencias”? la definición que propone en México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es la siguiente:

Se fundamenta en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y

resolución de problemas, que aborda de manera integral; trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías. (Argudín, 2005, p.13)

No es suficiente ya tener a los alumnos sentados en sus asientos recibiendo información que tal vez pronto olvidará, o que tal vez reproduzca de manera mecánica sin llegar a su comprensión. Hacer significativo el aprendizaje, ofrecer una visión formativa del error, son solo algunas de las propuestas que hace esta formación basada en competencias. Esta aplicación puede ofrecer resultados benéficos si se cuenta con tres condiciones importantes: a) que no falten los medios más elementales, tanto en material didáctico como en formación; b) que las autoridades políticas y administrativas estén conscientes del esfuerzo inmenso que están exigiendo a los docentes, y c) que lo reconozcan claramente. (Denyer, 2007, p.33).

La función del docente en este enfoque basado en competencias no es solo la de informar al alumno o transmitir un contenido, más bien es reflexivo cuestionando su propio papel, para de esta forma, crear espacios en el aula para que los alumnos puedan también cuestionarse a sí mismos, utilizar habilidades del pensamiento para llegar a un razonamiento, fomentar la creatividad, pero sobretodo ser un guía para que el alumno encuentre sentido a su experiencia (Cázares y Cuevas, 2007).

2.2.4 Clasificación de las competencias.

Hay clasificaciones que toman como criterio el desempeño de la competencia, en términos de llevarla a cabo mejor que otros, o bien, con un desempeño normal; aquellas que distinguen a una organización o empresa haciéndola inimitable; o bien pueden referirse al aspecto de resolución de problemas, conocimientos o destrezas y participación. Entre todas estas clasificaciones, Vargas (1999, citado por Tobón, 2005) propone dividir las en básicas, genéricas y específicas, se describe a continuación cada una de ellas.

2.2.4.1 Competencias básicas.

Son aquellas competencias que se utilizan para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Sus características son las siguientes:

1. constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias.
2. Se forman en la educación básica y media.
3. Posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana.
4. Constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.

(Tobón, 2005, p.67)

En el apéndice B, tabla 2, se presenta la descripción de las competencias cognitivas básicas, las cuales, de acuerdo con Tobón (2005), son las siguientes: competencia interpretativa (consiste en comprender la información buscando determinar el sentido y significación a partir de analizar textos, gráficas, expresiones musicales, esquemas, teatro, gestos y expresiones orales); competencia argumentativa (conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de procesos, proposiciones, tesis, planteamientos, teorías, fenómenos naturales y sociales); competencia propositiva (proponer hipótesis para explicar determinados hechos, construir soluciones a los problemas, deducir consecuencias de un determinado procedimiento, elaborar determinados productos). Estas competencias son un tipo especial de las competencias básicas, y son utilizadas en Colombia como el modelo predominante en la educación. Las competencias cognitivas básicas como enfoque, consiste en relacionar los contenidos disciplinares y transdisciplinares con cada una de las competencias básicas, y son utilizadas en los niveles básico, medio académico, medio técnico, técnico, superior y continuo de la educación en Colombia.

Otra definición de competencias básicas la realiza Montenegro (2003, p. 17):

“...aquellos patrones de comportamiento que los seres humanos necesitamos para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de la vida.” Dimensiona al ser humano en cuatro áreas: intrapersonal, social, intelectual y biológica. En cada una de estas dimensiones ocurren varios procesos, los resultados de estos procesos son las competencias. De los procesos de la dimensión social, se encuentran como resultado las siguientes competencias:

Interactuar de manera armónica con otras personas, conservando la autonomía, practicando la cooperación y desarrollando lazos de afecto y solidaridad.

Valorar de manera equilibrada las actuaciones propias y las ajenas.

Apreciar la armonía y la coherencia como fundamento de la belleza que poseen las cosas, las personas, sus actuaciones y sus obras. (Montenegro, 2003, p. 19)

Mientras que en la dimensión intrapersonal, las competencias resultantes de sus respectivos procesos son las siguientes:

Conocerse a sí mismo, identificar las partes de su cuerpo, el estado de sus funciones orgánicas, el nivel de bienestar o malestar que pueda sentir en determinado momento, la forma como reacciona ante las situaciones, sus emociones, sus sentimientos y la conciencia y control de su proceso cognitivo. (Montenegro, 2003, p.20)

2.2.4.2 Competencias genéricas y específicas.

Las competencias genéricas son aquellas que son comunes a varias ocupaciones o profesiones; y están siendo de importancia en las instituciones de nivel universitario, con el fin de preparar a los estudiantes para afrontar los continuos cambios del desempeño profesional. Y no solo al nivel superior, puesto que ahora la reforma educativa de educación media superior (SEMS, 2008) propuso que todos los bachilleratos diseñaran su currículum con base a

estas competencias genéricas, con el fin de crear un sistema único de bachilleratos. Esta reforma clasificó dichas competencias en seis categorías a saber: se autodetermina y cuida de sí, se expresa y comunica, piensa crítica y reflexivamente, aprende de forma autónoma, trabaja en forma colaborativa, participa con responsabilidad en la sociedad, a través de las cuales se pretende formar un total de 11 competencias. Para la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), las competencias genéricas tienen tres características; la primera de ellas es que son clave, es decir, aplicables en todos los contextos, la segunda, que son transversales puesto que están estrechamente relacionadas en todo el currículum escolar y por último, son transferibles, ya que refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias (SEMS, 2008).

Este tipo de competencias genéricas, según Tobón, tienen las siguientes características:

1. Aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitirle a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro.
2. Favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo.
3. Permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica y la globalización.
4. No están ligadas a una ocupación en particular.
5. Se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje.
6. Su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa.

(Tobón, 2005, p.71)

Las competencias específicas se refieren a aquellas que son propias de una ocupación o profesión específica, por ejemplo un médico debe tener ciertas competencias que son únicas de su área y que no son necesarias que las posea un ingeniero, y a la vez este, requiere de

ciertas competencias que no comparte con un psicólogo. Estas competencias tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior (Tobón, 2005).

2.2.5 Competencias sociales y ciudadanas.

Este es el tema central del marco teórico y el que le dio razón de ser al presente estudio, por lo que sería un error imperdonable omitirlo. Para poder evaluar el programa de servicio social, fue necesario conocer cuáles serían los criterios a evaluar, qué es una competencia social y ciudadana, cuáles son estas, qué función tienen, cómo enseñarlas y cómo evaluarlas. Esto permitió elaborar los instrumentos de recolección de datos y el análisis de los mismos. A continuación se describen estas competencias.

2.2.5.1 Cómo se definen.

En un principio conocidas como “habilidades sociales”, ahora llamadas “competencias sociales, y definidas como: “...aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita afrontar eficazmente los riesgos de la vida diaria.” (Marcuello, s/a, párr.2). Al ser referidas como “competencias”, el autor recuerda que son un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos.

Las principales competencias sociales, se dividen, según Marcuello (s/a), en tres grupos a saber: sociales, compuesto por comunicación y asertividad; cognitivas, en donde encontramos la toma de decisiones y resolución de problemas y la autoestima o conocimiento de sí mismo; y afectivas, donde encontramos el conocimiento y control personal de las emociones.

Las competencias sociales, consisten en lo siguiente:

1. Comprender la realidad social, cooperar, convivir, ejercer la ciudadanía y comprometerse.
2. Utilizar el conocimiento sobre la evolución y la organización de las sociedades, sobre los rasgos y valores de la sociedad democrática.
3. Utilizar el juicio moral para tomar decisiones ejercer los derechos y deberes.
4. Comprensión crítica de la realidad, conciencia de las diferentes perspectivas, análisis multicausal y sistémico de los derechos sociales e históricos.
5. Ciudadanía global e identidad local.
6. Habilidades sociales, resolver conflictos de intereses y valores dentro de la normalidad de la convivencia.
7. Dimensión ética, valores del entorno, sistema de valores propio, comportamiento coherente.
8. Habilidades psicológicas: conocerse, valorarse, comunicarse, expresarse, ponerse en el lugar del otro, comprender otros puntos de vista, tomar decisiones, valorar las diferencias, reconocer la igualdad de derechos, dialogar, negociar, llegar a acuerdos.
9. Ciudadanía activa e integradora, conocer el funcionamiento de los estados democráticos, reflexionar sobre conceptos como democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.

(Bernabeu y Marina, 2007, pp.28 – 29)

En cuanto a las competencias ciudadanas, Chaux (s/a, Párr.2), las define de la siguiente manera: “...conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e

incluyente.” Por lo tanto, el conocer el contexto en que se está inmerso, es vital en este tipo de competencias, puesto que para poder participar, se requiere conocer marcos legales, estatutos, necesidades de la misma comunidad.

Estas competencias ciudadanas están estrechamente relacionadas con las competencias sociales, como podemos observar en la lista que Marqués (2000) propone como *habilidades necesarias para todos los ciudadanos*, donde las concentra en cuatro grupos: el ser, el saber, el hacer y el convivir. Como competencias principales, dentro del ser encontramos: autoconocimiento y capacidad de autocrítica las cuales se expresan en la búsqueda del equilibrio, conservar la interioridad; adaptación, entendida en cuanto a las circunstancias cambiantes, a nuevos entornos, disposición a aprender y desaprender, aceptar los hechos como una forma de autorrealización; control emotivo y del estrés en la cual interviene la inteligencia emocional y la capacidad para expresar los sentimientos; responsabilidad así como flexibilidad en las actuaciones.

En cuanto al saber: informarse, comprendida como observar, leer, buscar información relevante para hacer juicios multidisciplinares, analizar, combinar el conocimiento de varias disciplinas para adquirir una mayor capacidad de comprensión; autoaprendizaje; que significa aprender a aprender e involucra reflexión, autoevaluación, aprendizaje a partir de los errores y formación permanente, idiomas así como el dominio de los nuevos códigos en los que se presenta la información. Mientras que el saber hacer implica: iniciativa, la cual se expresa en la toma de decisiones y anticipándose a los hechos; perseverancia y atención continuada ambas se definen como el persistir en las actividades pese a las dificultades; razonamiento crítico y pensamiento sistémico los cuales se entienden como el superar la imagen de una realidad fragmentada; actitud creativa, es decir, imaginación, aportar nuevas ideas, elaborar

sus propias percepciones y visiones del mundo; análisis de situaciones complejas, resolver problemas, lo cual significa identificar problemas, analizarlos y actuar para solucionarlos: planificar, organizar, aplicar, evaluar; discriminar entre lo importante y lo secundario, explorar soluciones diferentes, distinguir causas y consecuencias.

Por último, en el convivir se encuentra: expresarse, al hablar, escribir y redactar correctamente, presentar trabajos y conclusiones con eficacia; comunicarse con sensibilidad hacia los otros manifestándose al hablar en público, escuchar, dialogar, comprender, afirmarse, negociar, intercambiar, tener empatía, tener un buen nivel de comunicación interpersonal e intercultural, con capacidad de gestionar conflictos, discutir, persuadir y negociar; sociabilidad al ser abierto y expresivo e interesarse por su entorno y respeto hacia las personas y a la diversidad; cooperación como saber trabajar en equipo, en proyectos conjuntos, solicitar ayuda; solidaridad y participación en la vida democrática de la comunidad, sentido de servicio a la comunidad.

2.2.5.2 Qué función tienen las competencias sociales y ciudadanas.

Las competencias sociales, según lo comenta Marcuello (s/a), tienen como objetivo llevar al sujeto a adaptarse al contexto social en que se encuentra, así como poder resolver cualquier situación, de una manera aceptable para dicho contexto.

De igual forma, las competencias ciudadanas, ubican al sujeto en su contexto, pero no se queda simplemente con ese reconocimiento, sino que desarrollan las habilidades para la participación en el mismo; llevando pues, a formar un sujeto crítico, analítico, propositivo, que sea capaz de transformar ese entorno en una sociedad democrática, incluyente y pacífica. (Chaux, s/a).

El individualismo lleva al sujeto a encerrarse en sí mismo, a solo pensar en sus necesidades sin importarle los derechos del otro para satisfacerlas, lo cual a la larga, generaría un quiebre social inminente. En primer lugar el individuo debe reconocerse como protagonista y consecuencia de su realidad social. Bernabeu y Marina (2007, p. 36), relacionan todo esto en lo que para ellos, es el primer objetivo de las competencias sociales y ciudadanas: “animar a los alumnos a tomar responsabilidades, mostrar iniciativas y desarrollar la comprensión de lo que es vivir en una comunidad.”

Entonces, surge una duda, ¿qué es la educación social? ¿cuál sería su razón de ser? Si se trata de enseñar a vivir en comunidad, ¿qué es lo que debe instruirse? Así como la enseñanza en ciencias exactas tiene una razón de ser, el educar para la sociedad también la tiene y se expresa así: “La educación social, debe tener como objetivo, la educación integral de la persona, ayudándole a desarrollar todas sus capacidades” (Parcerisa, 1999, p.14). Se trata, de formar una actitud, no un conocimiento, tampoco simplemente es enseñar a convivir, sino enseñar a convivir bien; salirse de su propio yo, para observar a los demás y construir juntos un proyecto en común, lo anterior es concretado por Bernabeu y Marina en la frase: “El deseo individual nos separa, los proyectos comunes nos unen” (Bernabeu y Marina, 2007, p.78).

2.2.5.3 Didáctica y aprendizaje de las competencias sociales y ciudadanas.

Marcuello (s/a), propone ciertas estrategias didácticas en la instrucción de las competencias sociales: Tormenta de ideas, trabajo con subgrupos, debate y role – playing o ensayo conductual. Chau (s/a), comparte las estrategias como trabajo en subgrupos y debates en la didáctica de las competencias ciudadanas, y añade también el punto medular, el que el alumno pueda poner en práctica dichas competencias en situaciones reales, como formar sociedades de alumnos, ser mediadores en los conflictos de sus compañeros.

En cuanto a su aprendizaje, Argudín (2005, p.15) menciona que: “...en la educación basada en competencias quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza para construir, así como las metodologías que dirigen este proceso”. De esta manera, el aprendizaje se establece en términos de los que el alumno está capacitado para desempeñar o producir al finalizar una etapa de aprendizaje.

Para poder llegar a un aprendizaje o adquisición significativa de las competencias y realmente llevarlas a la acción, Tobón (2005), explica que ocurren varios procesos de desempeño, el primero de ellos es la *sensibilización*, aquí se origina el aprendizaje, y lo constituyen tres grandes procesos: motivación, emociones y actitudes. El segundo proceso es la *atención*, la cual consiste en separar el material relevante del irrelevante, busca concentrarse en la tarea y eliminar distracciones. Un tercer proceso es la *adquisición*, es decir, mediante la selección y la codificación, se incorpora la información relevante, el material primero se selecciona y después se comprende. Después de esto ocurre un cuarto proceso, el cual consiste en *personalizar la información* desde la propia identidad personal e intereses particulares. El quinto proceso es la *recuperación*, es decir, recuperar la información almacenada para emplearla en la actividad que se requiere, llevar a la acción aquello que se aprendió.

Hay un sexto proceso, la *cooperación*, donde resaltan las relaciones sociales como puente para obtener información y contrastarla con la propia experiencia. Sigue un séptimo proceso conocido como *transferencia*, como su nombre lo indica, consiste en transferir a nuevas situaciones los aprendizajes y competencias aprendidas en otras situaciones similares o diferentes. Después encontramos el proceso de *actuación*, llevando a cabo acciones observables con el fin de impactar de manera directa en la actividad que se tiene, por ejemplo,

búsqueda de modelos y ensayo y error. Por último, el proceso de *evaluación*, cuya intención es determinar si se han alcanzado los objetivos propuestos con respecto a la tarea llevada a cabo.

Los docentes formadores de este tipo de competencias, deberán tener las siguientes características:

1. Tener una conciencia clara de lo que se está intentando hacer: construir un mundo mejor en el que los alumnos estén en buenas condiciones para ser felices y para ser buenas personas.
2. Darse cuenta de que su finalidad es práctica y que, por lo tanto, tienen que conocer los procedimientos para movilizar la acción. No deben olvidar que la función principal de la inteligencia es dirigir bien el comportamiento.
3. Saber que la convivencia –íntima o política- es siempre conflictiva, y que tienen que ser inevitablemente expertos en resolución de conflictos.
4. Es necesario que tengan una formación muy amplia –psicológica, filosófica, jurídica, económica, histórica- porque los fenómenos que van a tratar tienen una larguísima historia, en el trascurso de la cual se han ido modulando, complicando, aclarando.
5. Estos nuevos profesores han de ser expertos en colaboración. En realidad deberían serlo todos, porque se ha acabado el tiempo de los profesores aislados. Nadie puede educar en soledad. Es en primer lugar, el centro entero el que educa, y después, todo el sistema educativo, las familias, los vecinos, los guardias municipales, los jueces, las fuerzas de seguridad, los medios de comunicación. (Bernabeu y Marina, 2007, p.140)

2.2.5.4 ¿Cómo se evalúan las competencias sociales y ciudadanas?

En un sentido general, Argudín (2005), menciona que la evaluación dentro de la formación basada en competencias, debe tener dos sentidos: retroalimentar al estudiante, y retroalimentar al profesor. Al estudiante le permite darse cuenta de sí mismo, de sus capacidades y habilidades, de lo que es capaz de hacer y cómo puede reconfigurar todo esto en un aprendizaje. Al docente le permite obtener información acerca de los programas y la institución, si se está cumpliendo con lo planteado en los programas, si se llegó al objetivo pretendido y qué tipo de acciones permitirían mejorar dichos programas.

Mientras que Cázares y Cuevas (2007, p.106), mencionan ciertos supuestos de acción docente en la evaluación:

1. Diseñar sistemas de evaluación apegados a las necesidades formativas de los alumnos.
2. Pensar en torno a la evaluación como alternativa de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la práctica docente.
3. Considerar que la evaluación aplica para un determinado momento del proceso formativo de la persona.
4. Olvidar que se evalúa a la persona en su conjunto y más bien se opta por evaluar los desempeños de esa persona de acuerdo con una determinada competencia y con unos determinados productos.
5. Insertar medios alternativos a los implementados tradicionalmente en la educación del nivel en el cual se imparte un curso, es decir, alternar, variar, imaginar y soñar con nuevas formas de recuperar la evidencia de los alcances obtenidos en el curso.

La valoración o evaluación de competencias, puede ser llevada a cabo desde tres aspectos: autovaloración, covaloración y heterovaloración. “La autovaloración es el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas.” (Tobón, 2005, p.237).

Esta autovaloración tiene dos componentes: el autoconocimiento y la autorregulación; el primero posibilita tener conciencia de las competencias que necesita construir y de los mismos procesos de construcción. El segundo componente se refiere a un proceso sistemático y deliberado que permite orientar la construcción de las competencias de acuerdo a un plan previamente trazado. Para que esta autovaloración tenga éxito, es necesario crear un ambiente de confianza y aceptación, en el que los estudiantes puedan expresarse de manera libre y espontánea, generar un hábito en el alumnado mediante el cual sean capaces de comparar los logros obtenidos con los objetivos propuestos, esta autovaloración debe ser asumida por los estudiantes con responsabilidad y sinceridad y es necesario orientarlos en la producción de textos de autovaloración.

La covaloración “consiste en una estrategia por medio de la cual los estudiantes valoran entre sí sus competencias de acuerdo con unos criterios previamente definidos.” (Tobón, 2005, p.239). La retroalimentación que recibe el alumno viene de sus pares con respecto a su aprendizaje y desempeño. En este componente de evaluación es importante generar un ambiente de confianza y aceptación, que los estudiantes tengan clara la importancia de sus comentarios hacia sus compañeros con el fin de mejorar el desempeño, motivar para que estos comentarios sean asumidos de manera constructiva, generar un reconocimiento tanto de logros

como de los aspectos a mejorar, evitando la crítica no constructiva, la sanción y la culpabilización.

Por último, la heterovalorización “consiste en la valoración que hace una persona de las competencias de otra, teniendo en cuenta los logros, y los aspectos por mejorar de acuerdo con unos parámetros previamente acordados.” (Tobón, 2005, p.239) Este componente es el que se refiere a la valoración hecha por el docente, capacitador, etc., consistente en reconocer el aprendizaje del estudiante, sin importar que pequeño o grande sea. Para este tipo de valoración es necesario que los estudiantes estén preparados para recibir la retroalimentación por parte del docente, de la institución, empresa o estado; tener en cuenta también los resultados de la autovaloración y covaloración; escuchar a los estudiantes y resolver sus inquietudes de manera tal que la valoración no sea vista como una imposición, tener en cuenta las potencialidades de los alumnos para alcanzar los logros previstos. Por último, es necesario revisar periódicamente las técnicas e instrumentos de valoración con el fin de mejorar el proceso.

Es posible entonces, a partir de estas consideraciones concluir, que las competencias no pueden evaluarse a través de un número y por medio de conocimientos. Si se pretende formar un ciudadano consciente, sensible en su entorno, con habilidades de comunicación y capaz de relacionarse con otros, no podríamos evaluar qué tanto conoce o no conoce sobre esto, sino que es esencial que lo lleve a la práctica. De igual forma, es importante que desde el inicio del proceso educativo, el alumno tenga claro qué es lo que se pretende lograr, a través de qué, para que de esta manera, vaya viviendo dicho proceso y encuentre en la evaluación una retroalimentación que le lleve a un conocimiento de sí mismo en situaciones específicas; para esto el docente debe tener en cuenta que no está evaluando el conjunto de la persona, sino sus habilidades y desempeños.

2.2.6 Gestión escolar

En este apartado se define gestión escolar, los diferentes conceptos de currículum y la forma de administrarlo. Estos puntos fueron de utilidad en el análisis de documentos llevado a cabo en la presente investigación. Román (2003, p.152) menciona como una de las definiciones de currículum "...el modelo de aprendizaje – enseñanza en el cual se insertan los programas escolares." Partiendo de este concepto, el objetivo de analizar lo referente a gestión escolar es iniciar de lo general a lo particular, es decir, comenzar por tener claro lo que significa gestión, lo que es el currículum escolar y cómo llevarlo a cabo, para después llegar a los programas escolares, en el caso de este estudio, el programa de servicio social que se analizó y evaluó; para de esta manera, como resultado de este trabajo y a futuro, servir como referente para propuestas de mejora en los programas de servicio social de bachillerato.

2.2.6.1 Definición de Gestión Escolar.

En las diferentes definiciones de gestión escolar, se pueden encontrar rasgos en común que le dan una uniformidad; entre ellos, el tomar en cuenta la calidad y cantidad de aprendizajes junto con la elaboración de los reglamentos y límites de la comunidad educativa. En este tenor de conformar una comunidad educativa, la gestión escolar debe tender al logro de objetivos y metas institucionales, sin olvidar las necesidades básicas de sus autores principales, los alumnos, así como de los padres, de los docentes y de toda la comunidad; "...en pos de un modelo de país solidario, ético y participativo." (Vera, 2006, párr.6)

Pozner (2000, citado por Vera, 2006, párr.4), define gestión escolar como: "...conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa."

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE, 2000), en Buenos Aires, remarca la importancia de no confundir *gestión educativa* con *administración escolar*. Entre las características que resalta de cada una, es que la administración tiene una baja presencia en lo pedagógico, mientras que la gestión se centra en lo pedagógico, la administración hace énfasis en las rutinas, se desarrolla por trabajos aislados; la gestión debe tener habilidades para tratar con lo complejo y trabajar en equipo. Las estructuras de la administración están cerradas a la innovación, pero la gestión debe estar abierta al aprendizaje y a la innovación. La administración realiza observaciones simplificadas y esquemáticas; la gestión intervenciones sistémicas y estratégicas. La Gestión educativa, presupone la interdependencia de:

1. Una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales.
2. Prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno.
3. Juicios de valor integrados en las decisiones técnicas.
4. Principios útiles para la acción.
5. Múltiples actores, en múltiples espacios de acción.
6. Temporalidades diversas personales, grupales y sociales superpuestas y/o articuladas. (PIIE, 2000)

Entre varias definiciones propuestas para el concepto de *gestión*, Salazar (2007), menciona que hay algunos elementos en común que éstas tienen, sin importar su dimensión: Liderazgo, transformación y recursos. Liderazgo para coordinar los esfuerzos de los miembros y llegar a los objetivos institucionales; transformación, al ser esta el objetivo de la gestión, son los cambios sistematizados que conducen a los objetivos; y recursos, al ser necesario saber con lo que se cuenta, el gestor debe optimizar los recursos para lograr los resultados.

2.2.6.2 Currículum Formal y Real.

Para poder llegar a la definición de *currículum formal* y *currículum real*, es necesario en primer lugar definir lo que es el *currículum*, Stenhouse (1996, p.29), propone la siguiente definición: “...es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” Proporciona la base a un curso para planificarlo, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. La planeación y diseño de este currículum debe responder a la naturaleza de las disciplinas a enseñarse, pero sobretodo, a los requerimientos del contexto, de la cultura en que está inmerso el centro escolar.

Es importante al definir lo que es el currículum, que se distinga de lo que no es, con el fin de no caer en confusiones y errores de diseño. Román (2003), hace este señalamiento y propone diferenciar currículum y programa, no es un programa de estudio, ni mucho menos un plan de estudio; el primero es un documento que incluye los objetivos específicos, contenidos y actividades de enseñanza en conformidad con el plan de estudio, el cual es el documento que señala asignaturas, actividades y la indicación de la respectiva carga horaria semanal.

Perrenoud (1996, p.208), define currículum formal como “...una imagen de la cultura digna de transmitirse”, y lo explica mencionando que el docente, cuando prepara su enseñanza, construye e imagina escenarios y actividades que ocupen el tiempo de clase. Los contenidos y actividades, ubicados por tiempos, con ciertos escenarios imaginados, los cuales directivos y docentes elaboran en la perspectiva de lo que para ellos será el proceso de enseñanza – aprendizaje. Aunque nadie asegura que eso realmente sucederá o no. Por su parte, Casarini, (2007, p.7) define el currículum formal de la siguiente manera: “...es la planeación

del proceso enseñanza – aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico – administrativas.” Es el plan de estudios de toda la institución educativa, como los programas de las asignaturas, llevando una congruencia entre su fundamentación, y la forma de llevar a la práctica los mismos.

Para Eggleston (1977, citado por Perrenoud, 1996, p.209), el currículum real es “la negociación entre el maestro y sus alumnos sobre las actividades o estrategias ya planeadas”. El currículum real implica atender las necesidades del momento por el que atraviesan los alumnos, no se puede dejar de lado que cada grupo, será diferente uno de otro, y la primera planeación (o currículum formal) deberá llegar a un acuerdo para adaptar las actividades y estrategias con el objetivo de llegar al mismo aprendizaje. Perrenoud (1996) considera el currículum real como el llevar a la práctica en el aula el currículum ya escrito, ya sea en forma de objetivos de enseñanza, planes de estudio o actividades que se pueden proponer o imponer a los alumnos. Casarini (2007, p.8) define currículum real de la siguiente forma: “...es la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. No habrá que olvidar que el currículum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa.”

En dicha práctica intervienen diversos factores, como el capital cultural de maestros y alumnos, los requerimientos del currículum formal, situaciones emergentes del grupo en el aula, así como factores económicos, políticos y socioculturales. (Casarini, 2007)

2.2.7 El servicio social y el sistema educativo mexicano.

El servicio social como tal, desde antiguo ha sido visto como una práctica del nivel profesional, por esto es que asociaciones como ANUIES y algunas universidades han definido

este concepto. Incluso la comunidad misma llegó a ver a los universitarios como los únicos capaces de poner a su servicio sus habilidades y conocimientos. A continuación se presenta cómo ANUIES conceptualiza y define el servicio social y cómo es definido por el sistema educativo mexicano en el nivel bachillerato a través de la DGB. Se revisarán algunas propuestas pedagógicas de inserción del servicio social en el currículum del bachillerato; todo esto con el fin de comprender qué objetivo tendría un proyecto como este en adolescentes de nivel medio superior así como algunas claves para llevarlo a cabo.

2.2.7.1 Definición de servicio social y voluntariado en México.

Butcher (2008), menciona lo que ella denomina un “tercer sector” de la sociedad civil en México, el cual se desplaza sobre los vectores de la asistencia, la promoción y el desarrollo social y político. Mientras que en otros países se la conoce como sector voluntario o sector solidario. Estas acciones voluntarias y solidarias, están caracterizadas de otras actividades por presentar como características particulares, aportar al mismo tiempo su voluntad e iniciativa, sin recibir una remuneración, y que además repercuten en el bienestar de la sociedad y contribuyen a lo que se ha denominado “el bien común”. Dentro de estas actividades, se puede encontrar el servicio social, definidas por Butcher (2008), como las actividades que realizan ciertas personas prestando sus servicios a organizaciones sociales con la pretensión de obtener trabajo en un futuro.

Por su parte, la ANUIES (1977, citado por Ruíz et. Al., 1995) comienza a preocuparse por el sentido que a nivel nacional se da al servicio social. Es en este año, 1977, que se propone concebir el servicio social como “...un mecanismo de motivación social y de vinculación a potenciales fuentes de trabajo, para los futuros profesionales.” Proponía también que se realizara durante todos los años de la carrera, mediante actividades de investigación de

la realidad social, así como tener modalidades interdisciplinarias, en las cuales todas las asignaturas se relacionaran en la puesta en práctica del servicio social. (ANUIES, el servicio social en México, 1995)

Sin embargo, en las preparatorias, el servicio social es visto “...como una forma de colaborar para que mejoren las condiciones de vida de grupos sociales marginados...” (Lanzagorta y López, 2000, p.14) y no solo eso, el servicio social desde las preparatorias tiene como propósito:

...desarrollar en los alumnos, maestros y padres de familia que tienen contacto con esta “cara” de la realidad una sensibilidad ante la situación concreta del otro y una toma de conciencia que les permita entender las causas que generan la marginación económica, política y cultural de amplios sectores de la población. (Lanzagorta y López, 2000, p.14)

El objetivo concreto de un proyecto de servicio social en las preparatorias, debe ser, según la propuesta de Lanzagorta y López (2000, p.15) el siguiente:

Acompañar a los alumnos en su proceso de crecimiento para generar en ellos actitudes, conocimientos y capacidades que posibiliten su maduración integral como personas, la definición de un proyecto de vida y su conversión en agentes transformadores de la sociedad.

2.2.7.2 Tipología de la acción social.

¿Existe una tipología de acción social? ¿Es un referente para la elaboración de un programa de servicio social en preparatorias? Lanzagorta y López (2000) contestan positivamente a estas interrogantes. El modelo de programa que proponen dichas autoras,

define cuatro tipos en los que se puede dividir el término “*acción social*” y que dan sentido al servicio social en preparatorias.

El primer tipo propuesto es el conocido como *asistencial*, el cual consiste en responder a las necesidades del marginado, atender a los más pobres proporcionándoles lo que necesitan.

La asistencia social pasa por:

La ayuda espontánea: se basa en la buena voluntad de los asistentes para con los asistidos y se realiza de manera espontánea.

Las instituciones de beneficencia: realizan su acción frente a los necesitados con formas clásicas de ayuda, atención y defensa dentro de un espíritu caritativo.

La asistencia pública: es la acción institucional de carácter público bajo la idea del estado benefactor que responde a la obligación de garantizar el bienestar para todos.

(Lanzagorta y López, 2000, p.19)

El segundo tipo es la *prevención*, en el cual, así como la rama de la medicina que busca prevenir los males del paciente, este tipo de acción social, busca intervenir en la realidad previniendo los “males” que la atacan, esta prevención se desarrolla en tres niveles a saber:

Prevención primaria: trabajar con las personas que no tienen problemas agudos manifiestos pero que por las condiciones personales y sociales que les rodean se consideran de alto riesgo.

Prevención secundaria: trabajar con personas que viven ya problemas manifiestos: adicciones, desempleo, vida callejera, etc., interviniendo a favor de una solución.

Prevención terciaria: Trabajar en la rehabilitación hasta donde sea posible, con las personas ya muy dañadas en situaciones críticas. (Lanzagorta y López, 2000, p.20)

Por otro lado, se encuentra también el tipo de la *promoción social*, el cual:

...busca ayudar a grupos humanos a resolver por ellos mismos sus necesidades, tanto inmediatas como de largo plazo, promoviendo el auténtico crecimiento de la persona. Tiene como principio el despertar la conciencia del otro, de sus verdaderas necesidades y de los recursos con los que cuenta para su solución. De forma que a través de la interacción entre promotor y comunidad logren incidir en el conjunto de causas que generan la problemática y logren cambiar las condiciones de vida y la conciencia tanto personal como colectiva. (Lanzagorta y López, 2000, p.20)

Este tipo de acción social parte del supuesto de que no hay una realidad estática y mucho menos una condición fija del hombre, siendo este mismo quien construye su realidad, por lo que es necesario proporcionarle las herramientas necesarias para hacerlo, no entregarle el producto terminado, sino ayudarlo para que aprenda a elaborarlo.

Por último, se encuentra el tipo de *organización concientizadora o socio – política*, su interés es: "...cambiar el orden social a través de la acción colectiva organizada, orientada a la construcción de alternativas económicas, educativas, de participación ciudadana, de relación con el medio ambiente, etc." (Lanzagorta y López, 2000, p.21) Parte de los mismos supuestos que la promoción social, pero sus métodos de trabajo son más estrictamente políticos.

Al observar estos tipos de acción social, es posible darse cuenta que un programa de servicio social no puede caer en la simple asistencia, pues se convertiría a los alumnos en "proveedores" y muy seguramente el cambio que se llegara a propiciar en la comunidad no duraría mucho tiempo. Es por esto que el modelo de servicio social en preparatorias propone acciones dentro del campo de la *prevención* y de la *promoción*, buscando obtener resultados

duraderos, así como generar procesos de cambio personales y sociales (Lanzagorta y López, 2000).

2.2.7.3 La dimensión pedagógica del servicio social en las preparatorias.

El servicio social en las escuelas de educación media superior no puede verse como una actividad más que ofrece la institución, sino que debe ser concebido como un proyecto, es decir, como un proceso constituido por distintas etapas. Este proyecto debe estar interrelacionado con todas las asignaturas del plan de estudios, existiendo una correspondencia en objetivos, medios, etapas e instrumentos, con el fin de no tener desfases, confusiones o falta de motivación en el alumno (Lanzagorta y López, 2000, p.38). Como elementos para elaborar el proyecto de servicio social, Lanzagorta y López mencionan los siguientes:

1. Definición de los objetivos generales del proyecto.
2. Establecer lo más objetivamente posible, la realidad de los alumnos, de la institución y de la realidad social.
3. Establecer lo más claramente posible, el perfil del alumno deseado, del tipo de escuela (en lo que más directamente influye en el servicio social) y del tipo de sociedad que se desea construir.
4. Definir los momentos formativos o etapas en el camino desde el punto de partida hacia el punto de llegada, con sus respectivos objetivos particulares para cada una.
5. La creación de los medios que permitan el desarrollo de cada una de las etapas en una forma gradual y progresiva.
6. Clarificar el marco teórico que alimente las acciones del equipo, de forma que a través de su actualización y profundización, se logre ir teniendo una percepción más

crítica de la realidad social y de la cultura juvenil, una concepción más clara de la función de la escuela como factor de cambio y de las exigencias que plantea una educación transformadora, y una mayor apropiación de formas eficaces de intervención en la realidad. (Lanzagorta y López, 2000, pp. 38 – 39)

Con el fin de favorecer la calidad de la experiencia, se sugiere que, en cuanto a la práctica social se tomen varios aspectos en cuenta, entre ellos las condiciones físicas: zonas de alta marginalidad o pobreza extrema, donde las necesidades son evidentes, instituciones que atiendan a personas con enfermedades o incapacidades y que provengan de sectores de escasos recursos; el tipo de actividades: las que se organizan con un enfoque preventivo y promocional, pues son las que favorecen la solución paulatina de los problemas, los jóvenes fungen como acompañantes, pero también profundizan más sus relaciones con las personas; número de jóvenes: se propone que no sean más e 15 jóvenes en el mismo lugar o actividad; forma de organización: los equipos de servicio social deben organizarse con una coordinación democrática y propia, deben recibir acompañamiento de parte de un asesor o asesora y deben someterse a la coordinación de la institución o comunidad donde preste su servicio. En cuanto al tiempo de duración y frecuencia del trabajo, se sugiere que permanezcan en la misma actividad por lo menos un año, asistiendo una vez por semana; esto para que el proyecto tenga continuidad y estabilidad y se garantice el involucramiento de los jóvenes con la comunidad. Otra modalidad son los llamados “tiempos fuertes”, una semana o quincena al año o una vez al mes pero un día completo (Lanzagorta y López, 2000).

En cuanto a la integración y funciones del equipo asesor, se recomienda que los profesionales encargados del asesoramiento tengan el siguiente perfil:

1. Trabajo docente con adolescentes

2. De acompañamiento a procesos juveniles tales como misiones, grupos de reflexión, grupos de campamentos o similares.
3. De acción social o trabajo de promoción comunitaria.

(Lanzagorta y López, 2000, p.72)

2.2.7.4 El Servicio Social desde el marco contextual: Su definición, propósito, procedimiento y evaluación.

La Dirección General de Bachilleratos, organismo que controla y regula la educación media superior en México, proporciona en su página de Internet, los lineamientos generales de la orientación educativa en el nivel bachillerato; basándose en el Programa de Desarrollo Educativo (1995 – 2000), plantean el siguiente reto: “Formar hombres y mujeres que a partir de la comprensión de nuestros problemas sean capaces de formular soluciones que contribuyan al progreso de la nación (...) estén preparados para desenvolverse en un entorno cambiante y (...) sean aptos para participar en todos los aspectos de la vida.” (Lineamientos de orientación educativa, DGB, 2008).

Una de las acciones que debe llevar a cabo el área de orientación educativa en el Bachillerato, es realizar actividades que consideren los aspectos socioeconómico y psicopedagógico de su contexto específico enfocados a las áreas de trabajo: institucional, vocacional, escolar y psicosocial. De igual forma, se deben promocionar las actividades culturales y educativas, para que los alumnos se vinculen a su comunidad y de esta manera se apoye la formación integral (Lineamientos de orientación educativa, DGB, 2008). Son precisamente estos postulados, los que le dan razón de ser al proyecto de acción social, tomando en cuenta la necesidad de que el alumno se relacione con su comunidad, que pueda analizar la realidad de su contexto y actuar en ella. El propósito u objetivo general que se

pretende desarrollar en el estudiante, planteado por la DGB en la guía didáctica de acción social, es el siguiente:

Desarrollará propuestas de participación social en su entorno comunitario y/o escolar, a partir de la elaboración de un proyecto de acción que considere las necesidades y características reales de la comunidad, e incorpore en las estrategias de intervención, con una orientación hacia los derechos humanos y el fomento de la cultura democrática que le permitirá mostrar habilidades y actitudes de respeto y tolerancia hacia su diversidad cultural y social, a través de su participación responsable y comprometida. Avanzará en el desarrollo de una educación más inclusiva, integradora y respetuosa de las diferencias individuales (incluyente). (Guía didáctica de acción social, DGB, 2008, p.6)

Se sabe, pues, que la *acción social* propuesta por la Dirección General de Bachilleratos, pertenece a las acciones que debe llevar a cabo el área de Orientación Educativa en cada institución. De igual forma, la Dirección General de Bachilleratos, sustenta esta propuesta y le otorga su razón de ser, basándose en el Programa Nacional de Desarrollo 2001 – 2006, el cual plantea en un apartado sobre Desarrollo social y humano, el siguiente Objetivo rector:

Actualizar los objetivos de la política pública para el desarrollo social y humano, poniendo énfasis en la superación de las personas y el desarrollo de sus capacidades e iniciativas, así como el fortalecimiento de las formas de participación social. En esta tarea se adoptarán criterios de permanencia de los programas sociales con carácter a largo plazo y sin sesgos provenientes de coyunturas políticas o actitudes partidistas. (Guía didáctica de acción social, DGB, 2008)

La propuesta de la Dirección General de Bachilleratos, basada en estos principios, consiste en que por medio de la incorporación de actividades de *acción social*, se contribuye en el proceso de su formación humana y moral, mediante la interacción en su comunidad, lo cual le permitirá enfrentarse a las necesidades propias de su contexto, haciéndose consciente de ellos.

Esta propuesta de la DGB, además de tener un propósito a cumplir en el alumno, también espera algo específico del docente:

Diseñará estrategias educativas y materiales didácticos que apoyen la atención y la integración de grupos en situación de vulnerabilidad, para prevenir la discriminación entre la comunidad educativa. Impulsará el trabajo colaborativo de los jóvenes para apoyar a aquellas que presenten capacidades especiales. Fomentará una cultura de la no – discriminación, la igualdad y el respeto a la diversidad. (Guía didáctica de acción social, DGB, 2008).

En cuanto al procedimiento, lineamientos de estas actividades de acción social, la Dirección General de Bachilleratos, en su guía didáctica de acción social (2008), propone que la actividad se realice en 32 horas, que se tengan varios momentos en el proceso educativo, en el primero de ellos, sensibilizar al alumno en lo que es la acción social y por qué es necesaria, después, conocer la metodología para la planeación de acciones sociales en la comunidad, elegirá una comunidad para realizar acción social, en un siguiente momento, detectará las necesidades de dicha comunidad, para posteriormente desarrollar el proyecto específico que realizará en dicha comunidad, el siguiente momento consiste en llevarlo a cabo y por último, evaluar. La evaluación se lleva a cabo mediante portafolios de evidencias y un reporte final que entregará el alumno donde se especifiquen las horas que realizó de acción social en su

comunidad y las necesidades detectadas con sus correspondientes acciones llevadas a cabo. Se proponen también formatos de detección de necesidades así como la elaboración por parte del alumno, de un diario de campo donde pueda escribir sus experiencias por día y lo que aprendió de ellas.

Estas, como propuestas, pueden ser tomadas por la institución educativa, puede hacer modificaciones e incluso generar sus propios lineamientos de esta actividad respondiendo a las necesidades del contexto en que está inmersa y las características únicas de los estudiantes.

2.2.7.5 Aprendizaje – Servicio.

El aprendizaje servicio es una estrategia pedagógica que puede encontrar diferentes dimensiones en su definición: “Un servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a atender, en forma acotada y eficaz, necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificadas institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes.” (Nieves, 2002, citada por el Centro de voluntariado de Uruguay, CVU, s/a, p.6).

Otra definición que ayuda a comprender mejor este concepto de aprendizaje servicio, es la siguiente: “...impulsa a la intervención educativa integral, mediante el desarrollo de un servicio comunitario al cual se integran los contenidos curriculares, contextualizando los aprendizajes académicos y promoviendo la formación de ciudadanía basada en la solidaridad, actitud crítica y participación.” (CVU, s/a, p.10).

La fundamentación de esta propuesta se encuentra en la relación que existe entre sus pilares teóricos y la forma de llevarla a la práctica. Ese pilar teórico es la educación para la ciudadanía, y transforma la solidaridad como objetivo, contenido y estrategia de enseñanza. El

CVU (s/a, p.9) menciona los siguientes puntos como fundamento de esta propuesta de aprendizaje - servicio:

Se promueve la iniciativa y el protagonismo de alumnas y alumnos, fomentado su gestión y abriendo espacios de reflexión.

Se trata de que el “aprender juntos” sea el eje sobre el que se fomente el hacer, la construcción de aprendizajes conceptuales, la internalización de normas y la valoración del otro como persona.

Contempla, además, la interdependencia entre lo cognitivo, lo social y lo afectivo.

Sin embargo, no se puede confundir con el asistencialismo o con alguna otra actividad en la comunidad, por lo tanto, Nieves (2001, citada por CVU, s/a, p.9) puntualiza los siguientes aspectos que distinguen la experiencia de aprendizaje – servicio cuando es planificado:

- en función del proyecto educativo institucional, y no solo de las demandas de la comunidad;
- con la participación de toda la comunidad educativa: incluyendo el liderazgo de la conducción institucional, la participación directa o indirecta del cuerpo docente, y la activa participación de los estudiantes desde las etapas de diagnóstico y planificación hasta las de gestión y evaluación;
- al servicio de una demanda efectivamente sentida por la comunidad, y a la cual pueden atender los estudiantes en forma eficaz y valorada;
- atendiendo con igual énfasis a un alto nivel de respuesta a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes.

La metodología aprendizaje – servicio favorece el hecho de que la escuela se abra a la comunidad, los proyectos que se impulsan son para favorecer la realidad social histórica, a través de lo que puede considerarse uno de los objetivos principales de la educación formal, generar ciudadanos libres y participativos capaces de vivir y exigir vivir en democracia (CVU, s/a).

El aprendizaje – servicio distingue dos conceptos muy importantes que son prosocialidad y altruismo, muy diferentes uno de otro. El concepto de prosocialidad se define de la siguiente manera: “aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa exterior.” (Roche, 1997, citado por CVU, s/a, p.13) Este concepto pone énfasis en la intención de beneficiar al otro, mientras que el altruismo, si bien implica igualmente una actitud voluntaria, pone énfasis en la actitud de servir, más que en el servicio en sí y puede caer en una dependencia de relaciones, entre el “dador” y el que recibe (CVU, s/a, p.15).

En esta propuesta de aprendizaje – servicio es muy importante también la reflexión, la cual:

...permite que, a partir de las actividades realizadas, se hagan conscientes los comportamientos que evidencian actitudes prosociales y se acumulen elementos que permitan desarrollarlas. La reflexión hace posible explicitar y socializar los planos de relación que se generan en la interacción entre las personas involucradas. (CVU, s/a, p.24)

La reflexión es importante puesto que permite que el alumno tenga una propia retroalimentación de lo aprendido, incluso le permite obtener el aprendizaje mismo, un alumno capaz de reflexionar sobre lo que vive, puede ser capaz de generar todo un proceso de

pensamiento que culmine en acciones concretas sobre lo aprendido; es decir, al reflexionar sobre su realidad y la del otro, puede aprender de sí mismo, pero también puede aprender del otro y buscar acciones que favorezcan su bienestar.

En cuanto a su gestión, el CVU propone la siguiente organización de etapas básicas a considerar en un proyecto de aprendizaje – servicio:

1. Motivación institucional.
 2. Diagnóstico y detección del problema.
 3. Determinación del servicio.
 4. Objetivos, ¿para qué?
 - a) de servicio
 - b) pedagógicos
 5. Fundamentación, ¿Por qué?
 6. Responsables del proyecto ¿quiénes?
 7. Financiamiento ¿con qué? presupuesto
 8. Actividades: ¿cómo?
 - a) de servicio
 - b) pedagógicas
 - de enseñanza – aprendizaje
 - de reflexión
 9. Plazos ¿cuándo? Tiempos
 10. Evaluación.
- (CVU, s/a, p.29)

2.2.8 Vinculación Escuela – comunidad.

Uno de los temas centrales de la presente investigación y que le dieron razón de ser fue precisamente el vincular escuela – comunidad, cuáles son los motivos y fundamentos que hacen ver dicho vínculo como una necesidad para las instituciones educativas y la comunidad, quiénes participan, mediante qué actividades se favorece este vínculo. A continuación se describen a detalle estos elementos del vínculo escuela – comunidad, que también permitieron el análisis e interpretación de resultados y finalmente elaborar las propuestas de mejora para la coordinación de servicio social del bachillerato Minerva.

2.2.8.1 Vinculación e importancia entre la escuela y la comunidad.

La escuela no puede desentenderse de la comunidad, puesto que no tendría razón de ser. Flores (2005, p.33), menciona lo importante que es la escuela para la comunidad, ya que “...en ella se reflejan los valores y la identidad de las personas, lo que permite que cada comunidad defina cómo es la escuela.” Añade también lo que podría ayudar a comprender mejor esta relación entre escuela y comunidad: “Las relaciones formales e informales que se producen en la comunidad influyen también para dar importancia y presencia a la escuela, lo que propicia que exista un sentido de pertenencia entre la institución escolar y la comunidad.” (Flores, 2005, p.33).

Si se considera que los alumnos tienen una carga de valores personales y sociales adquiridos de su comunidad, que llevan los problemas de la comunidad a la escuela (falta de empleo, mala alimentación, situaciones de pobreza), se hace un poco más clara la relación entre escuela y comunidad (Flores, 2005).

Schmelkes (s/a, citado por Flores, 2005, pp.34-35), señala que “...las escuelas que están estrechamente vinculadas con la comunidad son las que logran mejores resultados de

aprendizaje en sus alumnos...”, por lo tanto, es necesario que se establezcan acciones conjuntas, que permitan encontrar solución a los problemas educativos propios de la comunidad.

Considere el lector, a la escuela como un sistema, como tal, supone un conjunto en el cual sus elementos se relacionan entre sí; este sistema, se encuentra dentro de otro, que es la comunidad (colonia, ciudad, población), y dicha comunidad a su vez, pertenece a otro sistema más amplio (ciudad, estado, país), estos dos últimos sistemas se están relacionando de igual forma con los demás elementos de sus propios sistemas. Entonces pues, existe una relación entre dichos sistemas, la escuela no puede estar fuera de la comunidad, ni la comunidad fuera de su contexto social, político, económico. La escuela entonces, como institución, debe responder a las necesidades que está presentando la comunidad de acuerdo al momento histórico por el que esté pasando. Parcerisa (1999), lanza una reflexión que puede ayudarnos a entender la función de la escuela en la comunidad, sobretodo cuando se habla de *educación social* pues al decir que se busca responder a las necesidades de la comunidad, entonces se debería definir cuáles son estas necesidades; esta autora va más allá de un simple análisis de lo que necesita la comunidad, al mencionar que lo verdaderamente importante es si se está fomentando una inclusión social y convivencia, o por el contrario, se favorece cada vez más a la exclusión y segmentarismo de la sociedad.

2.2.8.2 Actividades que favorecen la vinculación escuela – comunidad en el nivel bachillerato.

Ya se describió la propuesta del programa de Acción Social, pero existen también otras actividades que por su misma naturaleza vinculan a la escuela con la comunidad. Flores (2005) comenta la importancia de difundir los resultados que se obtengan del proceso

educativo, esto puede tener dos funciones, la más obvia que es informar a la comunidad del proceso que están viviendo sus alumnos, como también motivar a los alumnos y a todos los miembros de la comunidad educativa. Esta difusión puede ser por medio de periódicos escolares, boletines, revistas, radio, televisión, páginas de Internet, correo directo (Flores, 2005).

Sin olvidar la participación de los padres, se pueden realizar talleres para padres, con temas que favorezcan la relación de los padres con sus hijos, así como su participación en la comunidad educativa, dichos temas y talleres pueden ajustarse a las necesidades de los padres de familia y la comunidad educativa (Flores, 2005).

En el proyecto de Acción Social tampoco se puede olvidar la participación de los padres, es importante realizar una junta informativa al inicio del ciclo escolar, para explicar el sentido de este proyecto para con sus hijos y dejar claros los lineamientos propios de la institución.

En el nivel bachillerato también es importante comenzar a vincular a los alumnos con las universidades, con la oferta y demanda de carreras, que tengan a la mano la información necesaria para realizar la elección de carrera, así como ir diseñando su propio proyecto de vida. Pueden funcionar las visitas a diferentes universidades, como oyentes en días de clase, con el fin de que conozcan la carga de materias de cada carrera; de igual forma que puedan visitar distintos escenarios laborales, para que puedan llevar a la práctica la información que pueden obtener de otras fuentes acerca de la carrera que pretenden estudiar.

Es también importante, para que las acciones que se quieran llevar a cabo tengan los resultados que se esperan para el alumno, tomar su opinión en cuenta. Martínez (2005), comenta que las actividades pueden ser planeadas por ambas partes, como sugerencia de los

docentes, pero con las opiniones e ideas del alumnado, para que se sientan involucrados y comprometidos en los proyectos. O bien, que sean totalmente iniciativa de los alumnos; actividades de tipo cultural, manifestaciones artísticas, apoyadas y respetadas totalmente por la planta docente.

2.2.8.3 Participación de los docentes

Guzmán (2008, párr.1), menciona las características concretas del papel del docente al ser un actor de integración entre la escuela y la comunidad, mencionando lo siguiente:

El principal rol que debe cumplir el docente como actor de integración es iniciar y motivar a los demás miembros de la comunidad de aprendizaje, monitorear el intercambio dialógico de los grupos e intervenir cuando considere necesario; diseñar actividades alternativas para el logro de los objetivos; evaluar el proceso de aprendizaje, grupal e individual, realizar retroalimentación de las diferentes actividades e introducir modificaciones oportunas.

En México, ya la reforma educativa de 1989 (Flores, 2005, p.18) incluía la preocupación de "...acudir a métodos que promuevan aprender a aprender, entendido como un proceso vivencial que conlleve a aprender a ser y aprender a hacer". Por lo tanto, es responsabilidad del docente, mediante sus planeaciones y en conjunto con toda la comunidad educativa, favorecer este aprendizaje en el alumno. Por su parte, Martínez (2005), menciona la intervención necesaria de la *autenticidad* en las relaciones del docente con el alumno, no para llegar a una camaradería, si no para ser conciente de las condiciones personales, grupales, de sí mismo y del alumnado, para de esta forma, favorecer el aprendizaje.

2.2.8.4 Participación de los padres de familia.

Generalmente los padres de familia se preocupan porque sus hijos comprendan los contenidos, obtengan buenas notas y no ocasionen conflictos o reportes de los profesores. Pocas veces se preocupan por preguntar al docente sobre el progreso de su hijo, o al alumno mismo, sobre su aprendizaje diario. Incluso no demandan reuniones en la escuela a menos de que ocurran problemas, generalmente cuando el chico o chica reprueba algunas materias o tiene conflictos por conducta en la escuela. Pero es también deber de los padres estar atentos en la educación de sus hijos, eliminar problemas de comunicación hablando directamente con el docente o autoridad escolar competente, estar informado de las actividades que promueve el centro escolar más allá de las que se realizan en el aula. De igual forma, es derecho de los padres estar informados sobre los progresos de su hijo/a, y de sus propios derechos (Martínez, 2005).

Flores (2005, p.32) menciona muy claramente cuál es la tarea primordial de los padres de familia: "...propiciar que sus hijos se desarrollen física, intelectual y emocionalmente, así como de pensar en un plan educativo para ellos." La escuela no puede lograr la formación del individuo por sí sola, es vital la participación de los padres, escuchando, apoyando, teniendo en cuenta que la escuela no es un sustituto del hogar, sino un apoyo para los padres en la educación de sus hijos; los padres deben tener claro lo que esperan de la escuela y del aprendizaje que desean que adquiera su hijo. Es importante observar como durante los primeros años escolares, la presencia de los padres en la escuela es notoria, hay contacto diario con las autoridades de la escuela, sin embargo, al llegar al nivel medio, medio superior, los padres de familia ya no participan con la institución, y solo acuden cuando entregan calificaciones o por algún caso urgente, o bien, son visitados por personal de la escuela debido

a un estudio de trabajo social. Su participación debe ser activa, apoyando a la comunidad educativa pero sobretodo apoyando a sus hijos (Flores, 2005).

3. Método

La metodología se entiende como la parte esencial de cualquier investigación, puesto que es la que permite dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en un inicio, así como resolver el problema de investigación el cual es precisamente el motor de la investigación.

La metodología estuvo basada en las propuestas de Taylor y Bogdan (2006), Giroux y Tremblay (2004) y Hernández (2006) sobre el enfoque cualitativo que, como el mismo Taylor lo define, se refiere a: "...la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable." La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza de las realidades, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Los investigadores cualitativos: "No calculan ni frecuencias ni promedios, sino que se ocupan de la lectura que la gente hace de su realidad." (Giroux y Tremblay, 2004, p.39).

La presente investigación pretendió conocer cuáles eran las características de la gestión escolar de la sección bachillerato del Colegio Minerva en sus vínculos con la comunidad a través del programa de servicio social, para la promoción de competencias sociales y ciudadanas que favorecían el aprendizaje de los alumnos, la formación de los docentes y la atención a las necesidades de la comunidad, a partir de este problema de investigación planteado, se desprendieron varios objetivos generales por resolver; entre ellos, conocer si el programa de servicio social del bachillerato Minerva desarrollaba competencias sociales y ciudadanas en los estudiantes, impactaba en la formación de los docentes y promovía el desarrollo de su comunidad.

En este capítulo se describe el procedimiento seguido en la recolección y análisis de datos, las herramientas utilizadas para ello; se describe el escenario y los participantes involucrados.

3.1 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico elegido para esta investigación fue el cualitativo, pues de acuerdo con el problema de investigación planteado, así como las preguntas de investigación, se consideró que era el camino apropiado para obtener las respuestas que se estaban buscando. Giroux (2004, p.39) deja en claro la definición de este enfoque, al mencionar que su intención es: "...precisar cómo perciben e interpretan las personas una situación dada, pidiéndoles que se expresen profusamente sobre ella o analizando las huellas que han dejado (cartas, actas, diarios)." Menciona también, la importancia que para el comportamiento tiene el sentido que se le da a una situación. El mundo está construido por las propias interpretaciones del sujeto, es decir, el mundo es lo que se percibe, se elabora e interpreta que es, de acuerdo a su propia experiencia. Dos personas, pueden vivir la misma situación, exactamente igual, pero nunca va a ser elaborada de la misma manera por ambas personas. Interfieren signos, significados y significantes que hacen que dicha persona la elabore a su manera. La historia personal, la historia en comunidad, valores aprendidos, habilidades e incluso visión de sí mismo, lo llevarán a una conclusión personal de dicha experiencia vivida. Pero la construcción individual del mundo, no es el mundo en sí; es decir, esa interpretación de la realidad, lleva al sujeto a vivir en comunidad y entonces compartir significados según el contexto en que se encuentren. Taylor (2006, p.24) explica mejor esto a través del concepto de interaccionismo simbólico, el cual "...atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las

personas asignan al mundo que las rodea.” El método cualitativo es descriptivo, no se basa en datos o cifras numéricas para llegar a un resultado, sino más bien en las características o cualidades de la realidad del contexto para llegar a una conclusión del problema.

Dado que el problema de investigación buscaba características específicas de la gestión del bachillerato Minerva en sus vínculos con la comunidad, así como el aprendizaje de los alumnos, formación docente y las necesidades de la comunidad, se eligió este método por considerarlo el más apropiado, puesto que la metodología cualitativa al ser inductiva (Taylor, 2006) desarrolla conceptos y comprensiones partiendo de los datos; la presente investigación buscó precisamente interpretar los datos para resolver el problema de investigación y no solo tener un conjunto de datos numéricos para evaluar teorías. Se complementa la elección de este método en las siguientes líneas.

La metodología cualitativa, es un modo de encarar el mundo empírico, Taylor (2006) menciona algunas características que fueron incorporadas por la investigadora.

1. Perspectiva holística; puesto que estudió a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se hallan. Las personas, los escenarios, no fueron vistos como variables, sino como un todo.
2. La investigadora fue sensible a los efectos que ella misma causó sobre las personas que fueron objeto de su estudio; la interacción se dio de un modo natural.
3. Trató de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; la investigadora no interpretó la realidad de acuerdo a su consideración, sino que se tomó en cuenta tal y como otros la experimentaron, obteniendo la información en el mismo contexto y no fuera de él.

4. Todas las perspectivas fueron valiosas. El objetivo de la investigadora no fue encontrar *la verdad* sino comprender detalladamente las perspectivas de otras personas. Partió de la concepción de que todas las personas son iguales y merecen ser escuchadas.
5. Se estudió a las personas cualitativamente, llegando a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sintieron en sus luchas cotidianas en la sociedad.
6. La investigadora dio énfasis a la validez en su investigación. Obtuvo un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

En síntesis, es un método hasta cierto punto libre, que no solo se basa en resultados de estadísticas, sino que toma en cuenta a la persona, su experiencia y aprendizaje, las cuales son de interés especial en esta investigación. El enfoque cualitativo tiene su base en la fenomenología la cual "...se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona." (Martínez, 2004, p.139) Como se ha dicho, los resultados no se traducen en datos estadísticos, sino más bien, el fenomenólogo intenta que las cosas que está viendo, las pueda ver desde el punto de vista de otras personas (Taylor, 2006).

La presente investigación al enfocarse en el estudio de competencias sociales y ciudadanas que promueve el programa de servicio social, tomó en cuenta a los actores que intervienen en el proceso del proyecto de servicio social que se evaluó, alumnos, usuarios de los centros de servicio, personal de dichos centros, docentes, padres de familia; todos ellos, desde su propia historia, han elaborado ya una experiencia vivida en relación a dicho proyecto, siendo esta experiencia la que interesó rescatar para los fines de este estudio.

3.2 Método de recolección de datos

En esta investigación el método de recolección de datos seleccionado fue el descriptivo; que consiste en describir e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos relacionados con otros fenómenos tal como se dan en el presente. Estudia el fenómeno en su estado actual y en su forma natural, lo cual reduce las posibilidades de tener un control sobre las variables de estudio. *Describir*, significa "...definir el fenómeno, sus características y componentes, así como delimitar las condiciones y los contextos en que se presenta, y las distintas maneras en que llega a manifestarse." (Hernández, 2006, p.83) En este tipo de método el investigador toma un papel de observador, simplemente describe lo que observa, lo que le comentan en las entrevistas, por esto es que se considera un método cualitativo, pues respeta lo que la persona le comparte, en su realidad y sin emitir juicios, el análisis de esta realidad ocurre en términos de la perspectiva de los participantes. El proceso de investigación descriptivo no consiste solo en mencionar *lo que es o lo que se ve*, sino que se encuentra completo una vez que los datos se organizan y se analizan para llevar a conclusiones significativas. (Best, 1974) Este es precisamente el proceso que llevó a cabo la investigadora, recoger los datos, organizarlos, analizarlos y llegar a las conclusiones que llevaron a dar respuesta al problema de investigación. A continuación se describen las herramientas utilizadas para la recolección de datos.

3.2.1 Análisis de documentos.

Con el fin de indagar los aspectos referentes al currículo formal se realizaron a detalle análisis documentales, revisando los documentos existentes sobre el servicio social en el Bachillerato: reglamentos, programa oficial de la DGB, programa interno de la coordinación

de servicio social, así como el formato de evaluación de desempeño con el cual cada mes se evalúa a los alumnos.

En cuanto a los documentos oficiales existentes de la DGB, se tomaron los objetivos y propósitos planteados por la guía didáctica de acción social, para compararlos con los objetivos y propósitos de los programas (uno anual, y la dosificación semestral de contenidos) de servicio social del bachillerato. El procedimiento que utilizó la investigadora para el análisis de documentos consistió en realizar un análisis curricular utilizando los criterios que propone Casarini (2008) de: relación, secuencia, vigencia y viabilidad entre los componentes de los programas, los cuales se describen a continuación:

Relación: alude al nivel de correspondencia o complementariedad, es decir, a la mutua necesidad existente entre los componentes de un plan de estudios, programa y planes de clase con referencia a las finalidades escritas, contenidos escritos, actividades de aprendizaje escritas, estrategias de enseñanza escritas, modalidades de evaluación escritas.

Secuencia, alude a cómo han sido ordenados en el tiempo las finalidades, los contenidos, las actividades de enseñanza – aprendizaje y las evaluaciones.

Vigencia, se refiere al grado de actualización científica, cultural y/o psicopedagógica, que tienen las finalidades, los contenidos, las actividades de aprendizaje, las estrategias de enseñanza de los maestros, como las modalidades de evaluación que se aplican.

Y por último, viabilidad, el cual se refiere a las condiciones administrativas y académicas (cualitativas y cuantitativas) para concretar lo que se pretende, por ejemplo, condiciones como: tiempo disponible para la realización de los cursos escolares, perfil de los maestros, organización administrativa, recursos bibliográficos y técnicos, cantidad de alumnos, etc.

Para esquematizar la forma en que se llevó a cabo el análisis se presenta el instrumento

en la tabla 3:

Tabla 3.

Evaluación formal del programa de servicio social:

Criterios de evaluación y niveles de logro de los componentes del programa interno de servicio social del bachillerato Minerva, misión y visión institucional y el programa oficial de la DGB.

Criterios de Evaluación		Nivel		
		Muy Aceptable	Regularmente Aceptable	Escasamente Aceptable
1. Relación	A. Entre los objetivos, general y específicos del programa de servicio social y la misión y visión institucional			
	B. Entre las finalidades del objetivo general del programa de servicio social y el objetivo general del programa de DGB			
	C. Entre las finalidades del objetivo general de la planeación didáctica (dosificación semestral) con el objetivo general del programa de servicio social.			
	D. Entre los contenidos temáticos y las competencias que se evalúan en el formato de evaluación de desempeño.			
	E. Entre las actividades de aprendizaje y las competencias que se evalúan en el formato de evaluación de desempeño			
	F. Entre los objetivos y la las competencias que se evalúan en el formato de evaluación del desempeño			
	G. En los procedimientos para obtención de evidencias y evaluación de desempeño, en el programa de servicio social y el reglamento de servicio social del bachillerato			
2. Secuencia	A) De contenidos			
	B) Entre las actividades de aprendizaje en el curso			
	C) De las evaluaciones			
3. Grado de Vigencia	A) Contenidos temáticos			
	B) Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje			
	C) Criterios de Evaluación			

4. Viabilidad	A) En cuanto al tiempo de realización del programa de servicio social.			
	B) En cuanto al perfil de los docentes de las asesorías de servicio social.			
	C) En cuanto a los recursos bibliográficos y técnicos			
	D) En cuanto a la cantidad de alumnos en el grupo de servicio social externo.			

En cuanto al análisis del formato de evaluación de desempeño, se tomaron en cuenta las competencias ciudadanas definidas por Marqués (2000) desarrolladas en el marco teórico, para contrastarlas con las que evaluaba el formato de evaluación de desempeño. Se presenta a continuación la tabla con la cual se llevó a cabo el análisis:

Tabla 4.

Análisis de la evaluación de desempeño.

Relación entre las competencias que evalúa el bachillerato Minerva en el servicio social y las competencias sociales y ciudadanas.

Competencias en el formato de evaluación de desempeño de servicio social Competencias ciudadanas definidas por Marqués, 2000	DISPONIBILIDAD	PARTICIPACIÓN	INICIATIVA	ACTITUD DE SERVICIO	RESPONSABILIDAD	COMPROMISO
Autoconocimiento y capacidad de autocrítica						
Adaptación al cambio						
Control emotivo y del estrés						
Responsabilidad						
Informarse						
Autoaprendizaje						
Iniciativa						
Perseverancia y atención continuada						
Razonamiento crítico y pensamiento sistémico						
Actitud creativa (aportar nuevas ideas)						

Resolver problemas						
Expresarse						
Comunicarse con sensibilidad hacia los otros						
Sociabilidad y respeto						
Cooperación						
Solidaridad						

El reglamento de servicio social del bachillerato del colegio Minerva se evaluó tomando en cuenta los puntos principales del programa de servicio social del bachillerato Minerva y lo que menciona el reglamento, se esquematiza a continuación cómo se llevó a cabo la evaluación de este documento:

Tabla 5.

Formato de análisis del reglamento de servicio social del bachillerato Minerva.

Puntos incluidos en el programa de servicio social del bachillerato Minerva	En el reglamento (instrucciones de servicio social)		
	Se menciona	No se menciona	Se menciona, pero no de manera clara
Propósito del servicio social			
Menciona los grupos en que se divide el servicio social del bachillerato			
Diferenciación entre servicio social externo e interno (en qué consiste cada uno)			
Menciona el número de instituciones que participan en el servicio externo			
Menciona el procedimiento de obtención de evidencias de servicio social (diario de campo, portafolios)			
Menciona el procedimiento de las visitas a los centros de servicio por parte de la coordinación			
Explica cómo se realizarán las evaluaciones de desempeño.			
Menciona qué son y cuál es el propósito de las asesorías de servicio social en el bachillerato			
Observaciones o anotaciones:			



3.2.2 Observaciones

La observación participante se define como aquella en la que “...el observador actúa en el seno mismo del grupo cuyos comportamientos observa.” (Giroux y Tremblay, 2004, p.181). Para el fin de esta investigación, se eligió llevar a cabo observaciones participantes, con el fin de conocer el desarrollo del programa de servicio social del bachillerato Minerva, cómo se lleva a cabo, mediante qué actividades, si llegan a cumplir sus objetivos con las personas de la comunidad, cómo participan los alumnos en dichas actividades. Durante las observaciones, se realizaron notas por medio de un formato y se tomaron fotografías. Hernández (2006), menciona que el investigador cualitativo, al llevar a cabo observaciones, debe tomar en cuenta aspectos como el ambiente físico, ambiente social y humano, actividades individuales y colectivas, hechos relevantes, etc., el formato utilizado para las observaciones fue el propuesto por Hernández (2006, p.592) este formato se presenta en el apéndice C.

El acceso para realizar las observaciones en este caso no fue un problema debido a que ya existía un convenio con dichas instituciones para realizar visitas a las mismas cada mes. Las observaciones se llevaron a cabo en un instituto para ciegos y débiles visuales, un programa de regularización para niños en educación básica y una casa hogar para niños con discapacidad física y mental. En cada una de estas instituciones se realizaron en total tres observaciones durante el mes de marzo de 2009.

3.2.3 Entrevistas

En la investigación cualitativa, la entrevista es una charla que se tiene entre dos o más personas, y se diferencia de un sondeo por las siguientes características:

1. El sondeo produce respuestas, mientras que la entrevista produce un discurso. Por lo tanto, la entrevista permite profundizar en el pensamiento de una persona.
 2. Mientras que el sondeo registra respuestas que provienen de un gran número de encuestados, la entrevista permite destacar la visión subjetiva del mundo de un pequeño número de personas.
 3. Al contrario del sondeo, la entrevista es única y no se puede repetir de manera idéntica. Como se trata de una conversación frente a frente entre el entrevistado y el entrevistador, la entrevista implica una relación interpersonal intensa.
- (Giroux y Tremblay, 2004, p.162)

La entrevista es la herramienta recomendada por Giroux y Tremblay (2004) para el tipo de investigaciones que sean del tipo exploratoria, tal como la presente investigación, puesto que las entrevistas pretendían descubrir la experiencia y opiniones de los alumnos, personal del bachillerato (directivos, docentes, coordinadores de servicio social), personal de las instituciones donde los alumnos realizaban servicio; por esta razón es que se eligió esta herramienta para descubrir, cuáles eran las competencias sociales y ciudadanas que el programa de servicio social del bachillerato estaba formando en los alumnos, cuál era la participación de los docentes en el programa de servicio social y si en sus programas de sus materias estaban desarrollando las competencias sociales y ciudadanas; y no menos importante, cuáles eran los beneficios que estaba obteniendo la comunidad como resultado de la vinculación con el bachillerato Minerva a través del servicio social.

Existen varios tipos de entrevistas, entre ellas las semiestructuradas, estas "...se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados." (Hernández, 2006, p.597) De acuerdo con esta definición y por su flexibilidad, es que se

escogieron este tipo de entrevistas, las cuales permitieron indagar lo propuesto y en caso de ser necesario, profundizar en algún aspecto que no quedara muy claro.

Empezando por los alumnos, se entrevistó un total de 13 alumnos, los cuales realizaban su servicio en las tres instituciones anteriormente mencionadas. El formato de entrevista para alumnos se presenta en el apéndice D.

Con el fin de conocer el nivel de participación del personal del bachillerato Minerva en las actividades de servicio social, se entrevistó a la directora, coordinador académico y coordinadoras de servicio social. El formato de esta entrevista se presenta en el apéndice E.

Con el objetivo de definir cómo era la participación del personal docente en el programa de servicio social y qué competencias sociales y ciudadanas fomentaban y desarrollaban en sus programaciones de materias, se realizaron entrevistas con 6 profesores de distintas áreas disciplinares. El formato de esta entrevista se encuentra en el apéndice F.

Para responder cuáles eran los beneficios que obtenía la comunidad mediante el programa de servicio social del bachillerato Minerva, se realizaron entrevistas en tres de las instituciones donde los alumnos llevaban a cabo sus actividades de servicio. Se entrevistó a los asesores encargados de cada una de las instituciones (personal de base). Se presenta el formato de esta entrevista en el apéndice G.

3.3 Escenarios y Participantes

El método cualitativo de investigación describe varias formas de realizar el muestreo en un estudio, el *muestreo por conveniencia* son "...simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso" (Hernández, 2006, p.571) El estudio fenomenológico menciona que la muestra debe estar constituida por sujetos que experimentan o han experimentado la situación, siendo el muestreo por criterios previamente establecidos. (Hernández, 2006) De esta forma se

eligió la muestra para este estudio, puesto que estuvo constituida por casos a los que la investigadora tuvo acceso, por criterios previamente establecidos en el planteamiento del problema de investigación.

Se describen a continuación los escenarios y personajes que intervinieron en esta investigación, de forma tal que el lector pueda comprender más fácilmente quiénes y en dónde participaron y con qué fines.

La investigación se llevó a cabo en la sección bachillerato del Colegio Minerva de la ciudad de San Luis Potosí. Sus instalaciones están ubicadas en la Calle Carranza, en la colonia Moderna. En tres de los centros donde los alumnos realizan el servicio social; la casa hogar “Eben – Ezer”, el instituto para ciegos y débiles visuales “Ezequiel Hernández Romo” y el programa “educando para la vida” (EDUVI), de la secretaría de educación de gobierno del estado. En estos tres lugares se entrevistó a las personas responsables de los alumnos en la institución, conocidos como *asesores de servicio externo*, son personas con un perfil profesional, en el caso de la casa hogar “Eben – Ezer”, un Lic. en enfermería el cual es encargado del turno vespertino y responsable directo de los servicios sociales. En el instituto “Ezequiel Hernández Romo”, una Lic. en Educación, directora del instituto y responsable de los servicios sociales que acuden al mismo. En el programa EDUVI, una maestra normalista directora del programa en el mercado República.

Las instituciones donde los alumnos realizan su servicio son elegidas por la Coordinación de servicio social del Bachillerato, tomando como criterios el que sea una institución de carácter social, donde los alumnos puedan llevar a cabo actividades de tipo asistencial y de apoyo, que los alumnos puedan llevar a cabo propuestas para cada una de las instituciones, elaborando un plan de trabajo que se pueda llevar a cabo de manera simultánea

con las actividades de apoyo que requiere cada centro, así como también que las instituciones cuenten con un asesor para los alumnos en la realización del servicio, que tenga contacto permanente con ellos, así como un control de asistencia.

Se tomó para esta investigación la opinión de la directora de sección, el coordinador académico, las coordinadoras de servicio social, así como seis docentes de las diferentes áreas: informática, literatura, autoformación, ética y valores, biología y ciencias sociales. Dichos directivos y docentes cuentan con un grado mínimo de licenciatura o se encuentran estudiando o ya concluyeron algún posgrado.

Las entrevistas también se llevaron a cabo con un total de 13 alumnos quienes realizaban su servicio social en tres de las nueve instituciones de servicio social externo. Las edades de dichos alumnos fluctúan entre los 15 y 18 años. Su nivel socioeconómico es alto, medio – alto.

A manera de síntesis, sobre los instrumentos utilizados y la relación que tuvieron con las preguntas de investigación, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 6.
Matriz que muestra la relación entre preguntas de investigación, instrumentos de recolección de información (datos) y fuentes. (tomado de LeComte)

¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos o técnicas de Investigación responderán a esta cuestión? (entrevistas, observaciones, cuestionarios, análisis de documentos, etc)	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?
¿Cuáles son las competencias sociales y ciudadanas en el currículo escolar formal del programa de servicio social?	Análisis de documentos	Instrumento de análisis curricular (Casarini, 2008), analizando los niveles de logro de los componentes del programa de servicio social, misión y visión institucional y programa oficial de DGB.
¿Cuál es la propuesta didáctica que establece el programa en su dimensión formal para el desarrollo de las competencias?	Análisis de documentos Entrevistas	Instrumento de análisis de competencias evaluadas por el bachillerato. Personal de la institución educativa involucrado en

		el servicio social.
¿Cuáles son los indicadores previstos por la institución para la evaluación del programa?	Entrevistas	Personal de la institución educativa involucrado en el servicio social.
¿De qué manera la participación de los alumnos en las actividades de vinculación escuela-comunidad a través del servicio social favorece el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas? Y ¿Cuáles son las competencias sociales y ciudadanas que desarrollan?	Entrevistas Observaciones	Personal y usuarios de las instituciones conocidas como centros de servicio social. Alumnos que realizaban servicio social en dichos lugares.
¿Cuál es la participación de los profesores en el proyecto de vinculación con la comunidad y qué competencias fomentan y desarrollan al llevar a cabo el plan educativo?	Entrevistas	Profesores de la institución educativa.
¿Cuáles son las características de la gestión que la escuela y sus directivos establecen con su comunidad para el desarrollo del programa de servicio social?	Entrevistas	Coordinadoras de servicio social del bachillerato
¿Cuáles son los beneficios que obtienen los centros receptores del servicio social?	Entrevistas	Personal de base de las instituciones conocidas como centros de servicio social utilizadas en la muestra.

3.4 Procedimiento de recolección de datos, de análisis e interpretación

Con el objetivo de responder el problema de investigación planteado, así como las preguntas de investigación, se llevaron a cabo los siguientes pasos que se describen a continuación.

En primer lugar, para la recolección de los datos, se realizó el análisis de documentos, documentos oficiales del colegio, así como los documentos propuestos por la DGB. Se tomaron los objetivos y propósitos planteados por la DGB, así como los objetivos del

programa general de servicio social y de la dosificación semestral de contenidos y se realizó una tabla mediante la cual a través de los criterios de relación, secuencia, vigencia y viabilidad se indagó sobre el currículum formal del bachillerato en cuanto al servicio social y la gestión del mismo; esta tabla también incluyó puntos relacionados con las estrategias de enseñanza – aprendizaje, perfiles de los docentes, contenidos, modalidades de evaluación, etc.

En cuanto a la evaluación, el bachillerato del Colegio Minerva, llevaba a cabo evaluaciones mensuales de desempeño, en las cuales incluía algunas competencias que eran evaluadas por las personas responsables de los centros de servicio. Se tomaron las competencias que aparecían en este formato para contrastarlas con las competencias sociales y ciudadanas propuestas por Marqués (2000), con el fin de indagar qué tipo de competencias sociales y ciudadanas estaba tomando en cuenta el bachillerato en la formación del servicio social.

Otro documento que se consideró importante fue el reglamento de servicio social, este documento fue analizado con el fin de descubrir los puntos que señalaba y si eran claros y entendibles para los alumnos. Con este propósito se realizó una tabla que contrastaba lo mencionado en el reglamento y lo que estaba establecido en el programa interno de servicio social del bachillerato.

Después del análisis de documentos, se llevaron a cabo las observaciones en cada una de las tres instituciones participantes en el estudio. En total por institución, se hicieron tres observaciones; el objetivo de estas observaciones fue dar cuenta de cómo se llevaban a cabo las actividades de los alumnos en el servicio social, su participación en las mismas, interacción con la comunidad y mediante qué estrategias.

El tercer paso correspondió a las entrevistas, en las cuales participaron los alumnos, docentes, así como personal administrativo del bachillerato del Colegio Minerva, estas entrevistas individuales fueron llevadas a cabo en la oficina de servicio social del bachillerato, con el fin de indagar la opinión de los alumnos con respecto al servicio social, las competencias sociales y ciudadanas que estaban desarrollando; la participación de los docentes en el programa de servicio social, las competencias sociales y ciudadanas que desarrollaban en sus asignaturas y mediante qué estrategias de enseñanza – aprendizaje las formaban; cómo se llevaba a cabo la gestión del servicio social en el bachillerato así como su vinculación con la comunidad.

Para llevar a cabo las entrevistas con los alumnos, se elaboró un calendario con la fecha y hora de su entrevista, este calendario se colocó a la vista de los maestros con una solicitud para que se les permitiera salir de clase en dicho horario. Con los maestros se programaron las entrevistas de acuerdo a los tiempos de cada docente, en algún tiempo libre que tuvieron entre clase y clase. De la misma manera con los administrativos se programaron citas para llevar a cabo las entrevistas de acuerdo al tiempo disponible de cada uno.

En la búsqueda de respuestas, no era posible olvidar a las instituciones de servicio social, por lo que se llevaron a cabo entrevistas con el personal responsable del servicio social en cada institución, para recolectar sus opiniones de la participación de los alumnos, así como de los beneficios que estaban obteniendo de las actividades de servicio social que los alumnos del bachillerato Minerva estaban realizando. Antes de realizar estas entrevistas, se contactó a cada una de las personas en las instituciones para explicar el propósito de la entrevista y concertar una cita para realizarla.

Una vez obtenidos los datos, se procedió al análisis e interpretación de los mismos. Del análisis de documentos, la investigadora realizó algunas tablas que permitieron observar los resultados de cada análisis e interpretarlos, las observaciones quedaron registradas en los formatos propuestos para las mismas y las entrevistas fueron transcritas en papel con el fin de no dejar fuera ninguno de los comentarios recabados de los participantes. Se observaron estos datos, se crearon categorías después de leer varias veces los datos encontrados, en dichas categorías se fueron vaciando los resultados obtenidos y paralelamente a esto, se llevó a cabo la interpretación de resultados, relacionando lo obtenido con el marco teórico de la investigación, lo que llevó a la investigadora a elaborar las conclusiones del presente estudio.

4. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la recolección de datos por medio del análisis de documentos, entrevistas y observaciones. Se obtuvieron datos auditivos (grabaciones de entrevistas) y textos escritos (anotaciones de las observaciones y llenado de formatos de análisis de documentos). Para Hernández (2006), el análisis de resultados es un proceso que toma en cuenta diversas perspectivas, que no puede ser en ninguna forma rígida ni mecánico. “No es un análisis “paso a paso”, sino que involucra estudiar cada “pieza” de los datos en sí misma y en relación con las demás (como armar un rompecabezas)” (Hernández, 2006, p.624).

Este proceso de presentación y análisis de resultados, se realizó de manera paralela con la recolección de datos, y requiere leer repetidamente los datos, seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas, buscar los temas emergentes, elaborar tipologías, desarrollar conceptos, así como leer el material bibliográfico que sustenta la investigación (Taylor, 2006).

Los datos se organizaron buscando dar una coherencia e ir respondiendo a las preguntas de investigación anteriormente planteadas. En primer lugar se presentan los resultados obtenidos acerca del programa de servicio social del bachillerato Minerva y su gestión, después aquellos datos relacionados con la participación de los alumnos en el servicio social como vinculación escuela – comunidad y el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. Otra categoría para presentar los resultados está relacionada con la participación de los docentes en el proyecto de servicio social y el desarrollo de competencias; concluyendo con

los beneficios que obtienen los centros de servicio social a través del programa que implementaba el bachillerato Minerva.

4.1 El programa de servicio social del bachillerato Minerva y su gestión.

La coordinación de servicio social del bachillerato Minerva en el año 2005, elaboró el programa de servicio social, consistente en un documento que incluye el propósito del curso, la definición y funcionamiento de los dos grupos de servicio social (interno y externo). Este documento fue utilizado para analizar los niveles de logro de los componentes de dicho programa interno, se tomó como punto partida los criterios de Relación, Secuencia, Vigencia, Viabilidad. El análisis incluyó la revisión del programa interno frente a la misión y visión institucional y los objetivos del programa oficial de la DGB. Los resultados de este análisis se esquematizan en la tabla 6 de la siguiente manera:

Tabla 7.

Resultados del análisis de los niveles de logro de los componentes del programa interno de servicio social del bachillerato Minerva, misión y visión institucional y el programa oficial de la DGB.

Criterios de Evaluación	Nivel		
	Muy aceptable	Regularmente aceptable	Escasamente Aceptable
1. Relación	Entre los contenidos temáticos y las competencias que se evalúan en el formato de evaluación de desempeño	Entre las finalidades del objetivo general del programa de servicio social y el objetivo general del programa de la DGB	Entre los objetivos y las competencias que se evalúan en el formato de evaluación de desempeño.
	Entre las actividades de aprendizaje y las competencias que se evalúan en el formato	Entre las finalidades del objetivo general de la planeación didáctica (dosificación semestral) con el objetivo general del programa de servicio social.	
		Entre los objetivos, general y específicos del programa de servicio social y la misión y visión institucional	
		En los procedimientos de evaluación de desempeño para obtención de evidencias	

		y evaluación de desempeño, en el programa de servicio social y el reglamento de servicio social del bachillerato
<hr/>	De contenidos	
2. Secuencia	Entre las actividades de aprendizaje en el curso	
	De las evaluaciones	
3. Grado de vigencia	Contenidos temáticos	
	Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje	
	Criterios de evaluación	
4. Viabilidad		En cuanto al tiempo de realización del programa de servicio social
	En cuanto al perfil de los docentes de las asesorías de servicio social	En cuanto a los recursos bibliográficos y técnicos
	En cuanto a la cantidad de alumnos en el grupo de servicio social externo.	
	.	

En el criterio de relación, entre las finalidades del objetivo general del programa de servicio social y el objetivo general del programa de la DGB se encontró un nivel regularmente aceptable, dado que el objetivo que plantea el programa de servicio social del bachillerato Minerva: “Vivenciar los valores cristianos con una actitud más crítica de entorno para formar alumnos propositivos” (Programa de servicio social, bachillerato Minerva, 2005), solo correspondió con un fragmento del objetivo de la DGB y no mencionaba aspectos específicos que pretendía formar, como la tolerancia y respeto, que sí mencionaba el objetivo de la DGB; el objetivo del programa del bachillerato Minerva mencionaba el formar alumnos más propositivos, pero no dejaba claro mediante qué criterios, o qué acciones concretas

permitirían observar ese comportamiento propositivo, por lo que al relacionarlo con las competencias contenidas en el formato de evaluación de desempeño se consideró escasamente aceptable. De igual manera, el objetivo planteado en la dosificación semestral del programa interno de servicio social y el objetivo general de la DGB, se encontró una relación regularmente aceptable, puesto que el objetivo de la dosificación semestral y el del programa general de servicio social era el mismo en ambos documentos. El programa general de servicio social del bachillerato Minerva solo contenía este objetivo como propósito del mismo, por lo tanto también se consideró como regularmente aceptable al relacionarse con la misión y visión institucionales, ya que solo hacía referencia a una parte de la misión y visión.

Mientras tanto, los contenidos temáticos de la dosificación semestral de servicio social del bachillerato Minerva, se encontraron en un nivel muy aceptable en relación con las competencias que evaluaba el formato de evaluación de desempeño; estas competencias eran: disponibilidad, participación, iniciativa, actitud de servicio, responsabilidad y compromiso; y en la dosificación semestral se encontraron temas como: planeación de actividades, el cual se relacionó con el compromiso, participación e iniciativa; compartir la experiencia semanal en servicio social, el cual se relaciona con la disponibilidad, actitud de servicio y responsabilidad.

Este criterio fue más claro en su relación, al evaluar la relación entre las actividades de aprendizaje contenidas en la dosificación semestral y las competencias presentes en el formato de evaluación de desempeño del bachillerato. Al realizar las planeaciones de actividades, el alumno detectaba necesidades de intervención en cada centro de servicio social, distribuía tiempos, responsabilidades, proponía actividades, lo cual se relacionó con compromiso, participación e iniciativa. Al compartir la experiencia de la semana en servicio social, según lo señalado en la dosificación semestral, se realizaban dinámicas de sensibilización y se contaba

con el apoyo de las asesoras de servicio del bachillerato, de esta forma se trabajaba el compromiso, participación e iniciativa.

El programa de servicio social del bachillerato Minerva, hacía mención del procedimiento para obtener evidencias de las actividades, así como de las evaluaciones de desempeño, sin embargo, al relacionarse con el reglamento interno de servicio social, no se encontraron especificados dichos contenidos.

En el criterio de secuencia, se encontraron en un nivel muy aceptable, los contenidos, las actividades de aprendizaje en el curso y las evaluaciones; los contenidos en la dosificación semestral de servicio social, llevaban la siguiente secuencia: inducción y presentación, ubicación y trámites, seguimientos, planeaciones y evaluaciones. En cuanto a las actividades de aprendizaje, estaban relacionadas con los contenidos y mostraban una secuencia: presentación del proyecto de servicio social, reglamento e instituciones de servicio; elección por parte de los alumnos de su centro de servicio social, asistencia de los alumnos al centro de servicio para realizar el primer contacto con la institución y realizar sus trámites de ingreso, al comenzar las actividades de servicio social realizaban una detección de necesidades de las mismas con el fin de elaborar un cronograma de actividades de servicio social, se exponían las experiencias de los alumnos en las asesorías con el fin de reforzar sus aprendizajes en dichas actividades y, finalmente, se realizaban evaluaciones al terminar el ciclo de servicio social, estas evaluaciones las realizaban los alumnos hacia la coordinación de servicio social del bachillerato Minerva, así como a las instituciones o centros de servicio.

En cuanto a las evaluaciones de desempeño, de igual forma se encontró una secuencia muy aceptable al encontrar en el programa la especificación de que estas evaluaciones eran realizadas cada mes con el fin de observar en la práctica, aquellas competencias que los

alumnos estaban desarrollando y de motivar al alumno a seguirse esforzando en sus actividades de servicio social.

Sobre el criterio de vigencia, al revisar la dosificación semestral de servicio social, se encontró que tanto los contenidos, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje, como los criterios de evaluación, se apegaban al modelo educativo constructivista adoptado por el Colegio Minerva, así como a la educación basada en competencias que solicitaba la reforma educativa de enseñanza media superior de 2008.

En cuanto a la viabilidad, se consideró regularmente aceptable el tiempo de realización del programa de servicio social, puesto que a nivel interno, se manejaban 80 horas por año escolar, los tres años del bachillerato, mientras que la DGB solo marcaba 32 horas y en un solo año escolar. Además se pudo observar que entre las actividades para – escolares a las que pertenece el servicio social, el bachillerato Minerva aumentó dichas actividades incluyendo proyectos escolares, entrenamientos y partidos deportivos.

En cuanto al perfil de los docentes de las asesorías de servicio social, se consideró como muy aceptable, puesto que las dos personas encargadas de dichas asesorías son las coordinadoras de servicio, con un perfil profesional de licenciatura en psicología y con experiencia en trabajo de grupos y de labor social.

Los recursos bibliográficos y técnicos se evaluaron como regularmente aceptables, puesto que en la dosificación semestral no se especificaba el uso de algún recurso tecnológico, así como muy pocas referencias bibliográficas para apoyar las sesiones de asesoría. La cantidad de alumnos se consideró como muy aceptable al estar conformados los dos grupos de asesoría de servicio externo de un promedio de 20 alumnos por grupo.

Se analizó también el formato de evaluación de desempeño utilizado por la coordinación de servicio social del bachillerato, ya que las competencias no se mencionaban en el programa interno de servicio social, pero sí en dicho formato. La finalidad de realizar este análisis fue la de contrastar las competencias que el bachillerato Minerva estaba tomando en cuenta al evaluar las actividades de servicio social, con las competencias sociales y ciudadanas definidas por Marqués (2000), para determinar si se estaban tomando en cuenta dichas competencias sociales y ciudadanas en el servicio social de los alumnos del bachillerato Minerva. Los resultados se presentan en la tabla 7 a continuación:

Tabla 8.

Resultados de la relación entre las competencias que se evalúan en el servicio social del bachillerato Minerva y las competencias sociales y ciudadanas definidas por Marqués (2000).

Competencias que se relacionaron	Competencias que no se relacionaron
Disponibilidad (Sociabilidad y respeto)	Autoconocimiento y capacidad de autocrítica
Participación	Adaptación al cambio
Iniciativa (actitud creativa)	Control emotivo y del estrés
Actitud de servicio (comunicarse con sensibilidad hacia los otros)	Informarse
Responsabilidad (perseverancia y actitud continuada)	Autoaprendizaje
Compromiso (perseverancia y atención continuada)	Pensamiento crítico y pensamiento sistémico
	Resolver problemas
	Expresarse
	Solidaridad.

Las competencias que se relacionaron son las siguientes: disponibilidad entendida como sociabilidad y respeto, participación, iniciativa entendida como actitud creativa, actitud de servicio manifestada al comunicarse con sensibilidad hacia los otros, responsabilidad y compromiso expresados en perseverancia y actitud continuada. Las competencias que no se relacionaron por no estar incluidas en el formato de evaluación del bachillerato Minerva, fueron las siguientes: autoconocimiento y capacidad de autocrítica, adaptación al cambio,

control emotivo y del estrés, informarse, autoaprendizaje, pensamiento crítico y pensamiento sistémico; resolver problemas, expresarse y solidaridad.

El reglamento interno de servicio social es un documento que permite a los alumnos conocer las instrucciones que deberían seguir para la realización y conclusión de sus actividades de servicio social, 9 puntos a través de los cuales se señalaban los puntos que la coordinación tomaba en cuenta en la realización del servicio social, y se hacía del conocimiento de los alumnos al iniciar el año escolar; estos puntos fueron analizados contrastándolos con el programa interno de servicio social, con el fin de encontrar una coherencia y validez de dicho reglamento.

Los resultados que se obtuvieron de este análisis, se esquematizaron de la siguiente forma, en la tabla 8 que se muestra a continuación:

Tabla 9.

Resultados del análisis del reglamento de servicio social del bachillerato Minerva basado en el programa de servicio social del mismo bachillerato.

Se menciona	Se menciona, pero no de manera clara	No se menciona
Grupos en que se divide el servicio social del bachillerato	Diferencia entre servicio social interno y externo (en qué consiste cada uno) Procedimiento de obtención de evidencias de servicio social (diario de campo, portafolios) Procedimiento de las visitas a los centros de servicio por parte de la coordinación. Qué son y cuál es el propósito de las asesorías de servicio social en el bachillerato.	Propósito del servicio social Número de instituciones que participan en el servicio externo. Cómo se realizarán las evaluaciones de desempeño (procedimiento)

Al contrastar el reglamento de servicio social y el programa interno del bachillerato

Minerva, se encontró que el reglamento sólo mencionaba los grupos en que se divide el

servicio social del bachillerato; mencionaba, pero no de manera clara, la diferencia, o en qué consistía el servicio social interno y externo, el procedimiento de obtención de evidencias de servicio social como el diario de campo o portafolios, el procedimiento de las visitas que realizaba la coordinación de servicio social del bachillerato a las instituciones o centros de servicio social, así como la definición y el propósito de las asesorías de servicio social.

Se encontró también que no se mencionaba el propósito del servicio social, el número de instituciones que participaban en el servicio social externo y cuál era el procedimiento para llevar a cabo las evaluaciones de desempeño.

En las entrevistas realizadas al personal administrativo del bachillerato, se obtuvieron respuestas relacionadas al propósito del programa de servicio social, así como a su gestión y las posibles opciones para impulsarlo. Los administrativos entrevistados, consideraron que el programa es importante en la formación de los alumnos, sobretodo en su formación humana, uno de ellos mencionó que: “Ven otras realidades y los hace valorar lo que tienen, además que los va preparando para hacer gestiones en otro medio, y que a lo mejor, un día a futuro, en la empresa, les va a servir, que tienen que ser gestores en el centro de servicio en el que están.” Solo uno de los cuatro docentes entrevistados mencionó el propósito para el programa propuesto por la DGB, comentó que: “En la DGB lo denominan como acción social, y señala que los alumnos deben diagnosticar la problemática del entorno donde está ubicada la institución educativa y que a partir de este diagnóstico incidan en el apoyo o la posible solución a la problemática social, que encuentren en el perímetro del plantel, en el área cercana”. El mismo docente comentó lo que la institución considera como propósito del servicio social: “Pero la visión institucional del servicio social es eminentemente de naturaleza cristiana, es ver y reconocer en el rostro del necesitado, el rostro de Jesús.” Sin embargo, dos

administrativos entrevistados coincidieron en sus respuestas acerca del propósito del servicio social, mencionando que pretende sensibilizar al alumno, formar valores, ser conciente de otras formas de vivir para así llegar a valorar lo que tienen.

Sobre las competencias sociales y ciudadanas que desarrollaba el programa de servicio social en los alumnos, los administrativos mencionaron las siguientes: comunicarse, establecer relaciones con gente diferente a ellos, diferente en cuanto a edad, a trabajo, a habilidades; que puedan aportar algo a la sociedad, sensibilidad acerca de las necesidades del otro, entender las diferentes problemáticas que vive la sociedad; tolerancia, paciencia, comprensión, compañerismo, solidaridad.

En cuanto a su gestión, los tres administrativos entrevistados conocen cuál es su procedimiento, la estructura del departamento y cómo funciona. El servicio social tiene una estructura administrativa y de seguimiento para el desarrollo del servicio social, existen dos coordinadoras, quienes se encargan de elegir los lugares a donde los alumnos realizarán el servicio, en cada lugar hay un programa de las actividades que los alumnos pueden llevar a cabo, así como un grupo de maestros que trabajan con ellos en las asesorías, la coordinación se encarga de realizar las evaluaciones de desempeño y darlas a conocer a los alumnos, así como del proceso de finalización de servicio, con la entrega de constancias de término. Sobre los indicadores que la institución tomaba en cuenta para la evaluación del programa de servicio social, los administrativos comentaron que al finalizar el año escolar, la evaluación se aborda desde dos perspectivas, la de los alumnos, quienes evalúan su centro de servicio social, así como a la coordinación de servicio social del bachillerato; y la de la coordinación de servicio social y dirección, en donde se evalúan cuántos alumnos no concluyeron el servicio social, sus

motivos, las evidencias existentes del servicio social en dicho ciclo escolar (fotografías, reportes de visita, evaluaciones de desempeño).

El proceso de selección de instituciones de servicio social por parte de los alumnos, comienza con la presentación de cada una de las instituciones, esto lo realiza la coordinación de servicio social del bachillerato, en dicha presentación, los alumnos conocen cuáles son las instituciones, su ubicación, horarios disponibles y actividades que se llevan a cabo en ese lugar. Por medio de un formato de selección, los alumnos anotan tres opciones de su interés para realizar el servicio social, la coordinación se encarga de asignar los lugares de acuerdo a las opciones de los alumnos y al número de personas que cada institución acepta.

En el bachillerato Minerva, los alumnos realizan su servicio social cumpliendo con tres horas por semana en el centro de su elección, durante un período de seis meses hábiles en el calendario escolar, cubriendo un total de 80 horas por año escolar, durante los tres años de su bachillerato. Las actividades que realizan se distribuyen entre asistenciales y apoyo académico en asilos, escuelas públicas, instituciones de apoyo a personas con discapacidad así como programas educativos de gobierno del estado, esto en referencia al servicio social externo, mientras que el servicio interno realiza actividades de catequesis a niños en una colonia de la ciudad con problemáticas económicas y sociales; así como el viaje misionero en semana santa a comunidades indígenas pames con problemas de analfabetismo y pobreza extrema, entre otros.

Fueron las dos asesoras de servicio social del bachillerato quienes describieron dicho proceso, sobre si el programa de servicio social favorecía su aprendizaje, ambas contestaron afirmativamente, una de ellas comentó: “Ha fomentado mi aprendizaje, en conocer más, y darme cuenta de las habilidades del estudiante para poder avanzar a las diferentes situaciones

que se le presentan, su capacidad de aprender cosas nuevas, de aprender de personas diferentes y yo aprendo de los estudiantes, de la información que me traen de esas otras personas”. La otra coordinadora de servicio social comentó lo siguiente: “Sí, definitivamente ha favorecido mi aprendizaje, en el área profesional, me ha ayudado a crecer en el manejo de grupos en la asesoría, en la orientación de los chicos; pero sobretodo me ha ayudado en el área personal, pues no puedes enseñar lo que no tienes, así que esa sensibilización tuvo que empezar por mí, hacerme sensible a la realidad social, asumir un compromiso, para poder fomentarlo después en ellos, me ha ayudado mucho”.

En cuanto al desarrollo del programa de servicio social y la interdisciplinariedad de asignaturas, los docentes expresaron puntos de vista diferentes entre sí, como que el programa o la misma institución no favorecen esta relación entre las asignaturas y el servicio social, considerando que hay materias que podrían “encajar” muy bien, pero no se hace el enlace; otro maestro expresó que sí, que existieron alumnos que decidieron la carrera a estudiar basados en su experiencia en el servicio social.

Entre las propuestas que los docentes expresaron para impulsar el programa de servicio social se encontraron las siguientes: presentar a los maestros del bachillerato los lugares a los que asisten los alumnos, el propósito del servicio social, con el fin de que sean ellos quienes sugieran en qué temas o contenidos podría apoyarlos el servicio social; tomar en cuenta la opinión del estudiante, en cuanto a las actividades que quisiera realizar y los lugares, y por último, enlazar la realización de servicio social con las cartas de buena conducta extendidas por la institución en el tercer año, con el fin de que esto sirviera de motivación para los alumnos.

En las observaciones que se realizaron en cada una de las tres instituciones participantes en el estudio se obtuvo como resultado que en las tres instituciones existe un control de asistencia que se lleva por medio de una lista en la que los alumnos firman su entrada y salida, los asesores llevan el control de esta lista y la reportan al bachillerato. Las actividades que se estaban llevando a cabo, solo en el caso de la casa Hogar “Eben – Ezer”, correspondían a lo planteado por los alumnos en su planificación de actividades, en las otras instituciones se realizaron actividades que se necesitaron en ese momento, como por ejemplo atención en realización de tareas escolares, limpiar y acomodar materiales o bien asistir en alguna área que necesitara apoyo.

4.2 La participación de los alumnos en el servicio social como vinculación escuela – comunidad y el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas.

Con el fin de indagar cómo era la participación de los alumnos del bachillerato Minerva en las actividades de servicio social y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas, se entrevistaron 13 alumnos, obteniendo los resultados que se describen a continuación.

Los alumnos opinaron que el servicio social es bueno para ellos, que les ayudaba para valorar lo que tenían, un alumno comentó: “Te enseña, cómo me explico...inculca valores, porque te das cuenta de lo que tienes y lo que tienes que apreciar”. Sin embargo, se encontraron también opiniones en las que manifestaron que eran muchas horas por año escolar las que tenían que realizar, que era una actividad que les quitaba el tiempo, a pesar de considerarla buena por la oportunidad de valorar y servir al otro. En relación a esto, un alumno comentó: “Pues como que deberían ser menos horas, no? Porque por ejemplo hay cosas que a veces tenemos que hacer en la tarde, o a veces chocan con cosas hasta de la misma escuela, como lo son proyectos, exámenes, eventos especiales, entonces también esas cosas chocan”.

Todos los alumnos respondieron que se sentían bien cuando asistían a sus actividades de servicio social, se encontraron respuestas como: “Me siento como en mi casa”, “a veces no tengo ganas de ir, pero ya cuando estoy ahí, me quiero quedar”, “felicidad porque voy a ver a los niños y porque por un tiempo me voy a desconectar de lo que traes, problemas y eso, como que voy a, de cierta manera a tranquilizarme”.

En cuanto a si les gustaban las actividades de servicio social, en su mayoría se obtuvieron respuestas afirmativas. En el caso de EDUVI y del Instituto Ezequiel Hernández Romo, los alumnos comentaron que en ocasiones no tenían mucho que hacer, o que no podían llevar a cabo las actividades que planeaban, como juegos de memoria, lotería, realizar figuras con masa, colorear, sesiones de lectura o de identificar texturas y olores, porque la institución no se los permitía, un alumno comentó que: “nada más llegas, te sientas y haces tarea, nada más, no puedes platicar con ellos”, otro alumno mencionó: “No me gustan las actividades porque no hacemos nada, nada más les ayudamos en sus tareas, pero no le estoy ayudando para algo importante”.

Todos los alumnos consideraron haber aprendido algo de sí mismos en las actividades que realizaban de servicio social, mencionaron: “paciencia”, “aprovechar más lo que tengo”, “la habilidad de poder desarrollarme con otras personas”, “brindar cariño”, “tengo la capacidad de brindar un servicio, de apoyar a alguien”, “a no desperdiciar las oportunidades que tengo, darle gracias a Dios por lo que tengo”.

La mayoría de los alumnos no había buscado información extra sobre la situación de las personas en su centro de servicio social, solo 4 de los 13 alumnos entrevistados habían buscado información, las fuentes consultadas fueron: Internet, revistas y familiares especialistas en el tema (doctores o psicólogos); en una de las respuestas se encontró que no

buscó información porque tiene un familiar con discapacidad, por lo que ya conocía algunas cosas sobre los cuidados que se debían tener.

Los alumnos que asistían a la casa hogar “Eben – Ezer”, institución pública en donde atienden a niños con discapacidades físicas y mentales, sí propusieron actividades para realizar como: juegos, dinámicas en tapetes de foamy, tardes de películas, jugar con pelotas pequeñas, bailar. En los casos de EDUVI, programa de la secretaría de educación de gobierno del estado que atiende niños de escasos recursos y con bajo rendimiento escolar, y el Instituto Ezequiel Hernández Romo, escuela pública que atiende a niños con ceguera y deficiencia visual, los alumnos comentaron: “Por lo mismo que no nos permiten, no he hecho el intento por proponer”, “el centro no permite hacerlas, no hay tiempo para hacerlas”, “no nos dan el espacio, entonces, ¿para qué? ¿para qué lo digo si vamos a seguir haciendo las mismas cosas?”, “es que la maestra hace todo, la maestra llega con sus actividades ya más o menos hechas y con la secuencia del día anterior, entonces ya no puedo estar con ellos”.

Los alumnos respondieron que los problemas a los que se habían enfrentado tenían que ver con la realización de sus actividades de servicio, como no entender alguna actividad, no saber cómo realizarla; fueron resueltas consultando a sus asesores en cada una de las instituciones.

Las opiniones que los alumnos expresaron acerca de las personas con las cuales convivieron en las diferentes instituciones (los niños con alguna discapacidad física o mental, o los niños que asistían a regularización académica) fueron las siguientes: “No tienen mucha atención, les falta mucha atención a los niños”, “los niños son muy buenas personas y sí quieren aprender”, “yo veo que los niños no tienen realmente un problema, sino que, como son muchos niños en su salón, a lo mejor no les prestan la atención necesaria, y no quieren estar

batallando con ellos, en unos casos sí hay niños que de plano no saben nada, pero también por los papás que son analfabetas, pero son pocos los niños que no saben”, “hay niños que no les interesan sus tareas, y no nos toman en cuenta a los alumnos de la prepa”, “los niños son todo su querer, los quieren mucho y los cuidan y les tienen mucha paciencia también”, “tú estás con todos tus sentidos y ellos que no tienen la vista, viven felices y están contentos y son amigos, y están bien, como si no tuvieran nada, es lo que más me impresiona”, “a pesar de que no te pueden decir o demostrar, como que tú después de observarlos tanto, ya te das cuenta cuando están contentos y cuando te pueden agradecer”, “que son unas personas especiales, porque te dejan quererlos”, “son unos angelitos, porque son personas que te hacen darte cuenta de muchas cosas, son muy especiales”.

Los problemas o necesidades que los alumnos identificaron en las personas de los centros de servicio, de acuerdo a sus respuestas, fueron: atención de los padres, problemas económicos, maltrato por parte de los padres, falta de higiene personal, motivación, amor, espacio en las instalaciones de la institución, respeto, que no los juzguen ni les tengan lástima, tener sus juguetes dentro de los cuartos, mayor vigilancia en los fines de semana, una rampa en el jardín. Un alumno comentó: “Son niños sin papás, que vienen de lejos, vienen sucios”, otro alumno mencionó lo siguiente en cuanto a la falta de espacio: “Me da cosa que no vean porque los chiquitos caminan y se golpean, con todo, en la institución le falta más espacio, porque todo está muy chiquito, el comedor, la cocina, los salones están muy chiquitos, el de primaria, que son como 15 niños, nada más hay una mesa para seis personas y otra para cuatro, entonces no caben”.

Sobre las posibles soluciones para estas necesidades, los alumnos expresaron: escuchar a los niños y comprenderlos, dar despensas a los niños que no tienen qué comer, hacer una

colecta, incentivar a los niños, mejorar su autoestima, demostrarles cariño, donar dinero para bastones, o para colocar almohaditas en las paredes para que no se golpeen, concientizar a la gente, platicarles su propia experiencia en servicio, buscar un espacio más grande. De estas propuestas, llamó la atención una alumna que mencionó: “no creo que se pueda hacer algo, es mucho trabajo, no creo estar a la altura”. Y quien propuso una colecta, también dijo: “Pero pues yo pienso que todos tenemos necesidades en algo, y dar cantidades mayores, sí es más difícil”.

Acerca de los aprendizajes que obtuvieron al participar en el servicio social, los alumnos respondieron: “saber valorar lo que tengo”, “ser una persona humilde, sencilla, que lo que importa es que estés educado”, “trato de no ofender a los niños, tengo más tacto”, “cambiar los pañales, darles de comer, cada niño tiene su forma de comer”, “yo aprendí a no discriminarlos, porque son personas que tienen sentimientos y que de verdad valen mucho por la energía que traen, porque están contentos sin que puedan ver”, “ser tolerante”, “que no por decir que tu vida sea desgraciada, significa que lo sea, hay personas que han pasado por cosas peores, tanto de salud, como de todo”, “que hay que tratar a todos igual”, “para cuando sea mayor y tenga mis hijos, saber el cuidado que se tiene con niños así, cambiar pañales, bañarlos, alimentarlos, cuidarlos”, “no todo tiene que ser como un celular nuevo, cosas así, que hay cosas más importantes que las cosas materiales, como trabajar con esos niños”, “responsabilidad, servicio a los demás”.

Las observaciones llevadas a cabo en las instituciones, dieron resultados relacionados con el desempeño de los alumnos en el servicio social, obteniéndose lo siguiente: los alumnos realizaron las actividades que se les pidieron sin poner objeción alguna. En ciertos momentos de la actividad los alumnos preguntaban al asesor o al personal de la institución algunas dudas

que surgían, eran contestadas y la actividad seguía hasta terminarse. En las tres instituciones, los alumnos se retiraron después de su hora de salida, 15 o 30 minutos después.

4.3 Participación de los docentes en el proyecto de servicio social y el desarrollo de competencias.

Se realizaron entrevistas a 6 docentes de distintas áreas disciplinares del bachillerato Minerva, obteniendo de esta manera, los siguientes resultados: solo 2 de los 6 entrevistados contestaron conocer el programa de servicio social, los 4 restantes contestaron conocerlo, pero no en profundidad. Todos los entrevistados consideraron importante dicho programa para la formación de los alumnos, coincidiendo en que por medio del servicio social se logra sensibilizar al adolescente; también mencionaron no conocer el propósito del programa de servicio social, pero mencionaron a su parecer, que podría ser sensibilizar, hacer al alumno conciente de otra realidad y formarle valores. Solo 1 de los entrevistados mencionó no conocer las instituciones a las cuales iban los alumnos a realizar su servicio, otro más comentó tener una idea de algunos de ellos, un docente realizó el siguiente comentario: “Algunas veces que he platicado con ellos, que van con los ancianos, que van con muchachos, a veces hasta a empresas, cuando me platican los muchachos”.

Sobre su participación en las actividades o en el programa de servicio social, 1 de los docentes entrevistados contestó afirmativamente al participar como asesor directo de los alumnos en el servicio interno de catequesis. 3 docentes contestaron que no habían participado ni con el programa, ni con las actividades de servicio social. Los 2 restantes contestaron participar cuando se realizan colectas para las posadas, o donaciones de ropa para las misiones; uno de estos dos docentes comentó: “Yo creo que sí sería importante vincular, transversalmente el servicio social, sobretudo el área humanística, que son los, somos las

personas que nos toca directamente el sensibilizar y el humanizar al alumno de que existe una sociedad, de que existen estos estratos y pues bueno, considero importante”.

En cuanto a la forma por medio de la cual los docentes podrían informarse o conocer más del programa de servicio social, la mitad de los entrevistados mencionaron el acercarse a las encargadas de servicio social y preguntarles, la otra mitad mencionó la posibilidad de elaborar un documento, folleto, tríptico o informe escrito, donde se pudieran enterar a fondo del servicio social y su procedimiento, que esta información se diera a conocer en alguna de las reuniones de academias del bachillerato.

Al cuestionárseles sobre si consideraban que su materia podría apoyar a los alumnos en la realización de su servicio, todos los entrevistados contestaron afirmativamente, en este sentido, 1 de estos docentes comentó: “No solo les ayudaría a ellos, sino que me ayudaría también a mí, porque se vincularía de modo muy interesante, el aspecto teórico que yo veo en clase, se vincularía con el aspecto práctico de ellos, yo creo que ahí hay una amalgama muy interesante que se pudiese manejar mediante el diseño de un programa, de una forma, de encontrar la estructura, de cómo pudiésemos aún más vincular ese proceso”.

En cuanto a los programas de sus materias, los docentes mencionaron desarrollar las siguientes competencias sociales o ciudadanas: responsabilidad, respeto, cuidado de sí mismo, pensamiento crítico, interacción con los demás, cuidado del entorno, solución de problemas, organización, capacidad de escucha, elaboración de diferentes tipos de textos que les pueden servir para solicitar algo, denunciar o quejarse de algo; solidaridad, trabajo en equipo, conducirse con ética, sin dañar al otro. En el caso de la asignatura de informática, mencionó el docente que no trabajan con competencias sociales y ciudadanas, sino que son competencias laborales, de desempeño y producto, competencias de conocimientos y habilidades, comentó:

“Las competencias que estamos trabajando es acerca de los proyectos nada más, apoyando a los proyectos.”

Sobre el tipo de estrategias de enseñanza – aprendizaje que los docentes utilizaban para desarrollar estas competencias, contestaron: situaciones hipotéticas, que tengan que ver con su vida real, un maestro comentó: “Les ayuda a visualizar un panorama ideal y un panorama real, del escenario que viven y optan por aquella situación que es más realista o es más coherente”; tareas tanto en la libreta como en el libro relacionadas con investigación, estadística, encuestas; ver primero los contenidos en forma teórica y después en forma práctica, utilizar ejemplos de la realidad, del contexto.

4.4 Beneficios que obtienen los centros de servicio social a través del programa que implementa el bachillerato Minerva.

En las instituciones conocidas como EDUVI, Instituto Ezequiel Hernández Romo y Casa Hogar “Eben – Ezer”, se llevaron a cabo entrevistas con los asesores de servicio social, quienes eran personal de base y los responsables directos de los alumnos del bachillerato Minerva en dichos lugares.

En 2 de los 3 lugares mencionados los asesores conocían e identificaban a los alumnos del bachillerato que ahí realizaban su servicio social, en el caso de EDUVI no ocurrió así, la maestra responsable comentó que: “Es difícil porque llegan en el momento en que hay más alumnos, las conozco de vista, las reconozco por el uniforme, quisiera instrumentar otra forma para conocerlas, pero ya será más adelante”.

Las actividades que los alumnos llevaban a cabo en estas instituciones eran de naturaleza asistencial, así como de apoyo en la realización de tareas. 2 de los 3 entrevistados coincidieron al considerar como un apoyo importante las actividades que los alumnos

realizaban en la institución. 1 de ellos comentó que las actividades eran de apoyo para los alumnos al sensibilizarlos, mencionó lo siguiente: “Saben lo que conlleva una responsabilidad y que en sus manos está el beneficio de una persona, que no pueden tener al cien por ciento sus actividades, de ellos depende que logren sus objetivos, siento que son cien por ciento útiles”.

Todos los entrevistados contestaron afirmativamente al preguntárseles si les gustaba que los alumnos realizaran servicio social en su institución, uno de ellos comentó: “No tenemos presentes los objetivos que ustedes están persiguiendo, pero lo que nosotros logramos es que se avance en esa comprensión de un servicio, no sé si eso sea suficiente para lograr los objetivos de ustedes”. Otro de ellos realizó el siguiente comentario: “se han visto con una empatía excelente, observamos que son cien por ciento trabajadores y a diferencia de otras escuelas, bueno, hemos visto que es muy funcional, la persona que entra aquí, entre sus mismos compañeros, pasan la voz, como el perfil para ver qué tipo de persona es la que tiene que estar aquí, entonces entre ellos mismos se van dando cuenta si realmente tienen aptitudes, llegan, llegan temerosos, como todo trabajo, llegan como todo servicio, llegan preguntado, con miedo, pero al pasar el tiempo se hacen profesionales en el cuidado asistencial”.

En el caso de Casa Hogar “Eben – Ezer” y EDUVI, los asesores contestaron que sí se entregó en tiempo la planeación por parte de los alumnos, pero en el caso de EDUVI no se llevó a cabo, la maestra comentó al respecto: “Los niños no dan la oportunidad de que se apliquen muchas cosas, ellos vienen hora y media a trabajar, a duras penas terminan la tarea, vienen señalados como niños problema, con baja autoestima, más bien es ir siguiendo lo que el niño vaya necesitando”. En el caso del instituto Ezequiel Hernández Romo, sí se llevaron a

cabo las actividades, pero la planeación realizada por los alumnos del bachillerato Minerva fue entregada a destiempo y no se entregó planeación de los meses enero – marzo.

Al preguntárseles si recordaban a algún alumno del bachillerato que hubiera hecho algo especial por ellos o por alguna persona en especial de la institución los asesores comentaron: “no recuerdo alguien en especial, pero se han interesado en traer material, lápices, se preocupan por los niños”; “yo creo que... hígole, todos, desde que yo he estado aquí en dirección y bueno, anteriormente yo estaba en preescolar, donde me tocaba siempre que estuvieran chicas de servicio, pero los nombres, como son tantos, no me acuerdo, pero sí, sí hemos tenido muy buenos chicos y siempre han apoyado en todo”; “hemos tenido mucha respuesta que, días que no les tocan, por lo mismo que les tenemos bastante confianza, han llegado, les hemos pedido favor que si pueden estar un día más, o quedarse media hora extra, pero no es por aprovecharnos de ellos, sino porque realmente confiamos, es difícil dejarles a estos niños que son cien por ciento especiales, que tienen algún tipo de síndrome o parálisis, dejar y depositar la confianza en ellos es porque se la han ganado a pulso”.

Sobre si los alumnos mostraban capacidades de razonamiento, reflexión y responsabilidad, se encontraron los siguientes comentarios de los asesores: “Yo logro ver el de responsabilidad, son ganas que tienen de que el niño se sienta a gusto, es evidencia de algo, no llegan a una reflexión tan profunda porque no se las hemos pedido, la evidencia es que son útiles, los niños se sienten a gusto con ellas, y es que de alguna manera nosotros estamos siendo beneficiados con su presencia”; “sí, sí lo han demostrado en todos los sentidos, de hecho yo comento aquí con mis compañeros que hemos tenido de repente más obstáculos con el personal profesional, porque ellos ya presentan ciertas limitantes en cuanto a su juicio, piensan que por tener algún tipo de profesión, alguna ingeniería, alguna licenciatura, no deben

estar en este lugar, porque se les impone, por así decir, en la carrera, esto nos conlleva a que el alumno no haga las actividades sensibilizado, en cambio, los del bachillerato, hemos tenido mejor aceptación, hemos visto que todos “le entran”, por decir una palabra y tienen una amplia visión en lo que quieren”.

Los entrevistados mencionaron que los alumnos sí proponían actividades creativas, en algunos casos no todos los alumnos, pero sí la mayoría de ellos. Uno de ellos mencionó: “Nos han dado muchas sugerencias de qué hacer y qué no hacer, nosotros siempre estamos abiertos, en fomentar esa creatividad, y en su caso, les podemos decir si es viable o no es viable”.

En cuanto a si los alumnos eran sensibles a la realidad de otros, si eran sociables y mostraban respeto a los demás, los entrevistados coincidieron en una respuesta afirmativa, uno de ellos comentó: “Sí, realmente te digo, hay todo tipo de alumnos que llegan a esta institución, y te hemos contado que a veces llegan unas prepas que realmente no generan ninguna empatía con el niño, y pues están aquí por obligación, hasta el momento, me ha gustado que en el Minerva, pues la selección, el perfil que se necesita para estos niños, ha funcionado”.

Al preguntárseles una característica que describiera a los alumnos del bachillerato de acuerdo a su desempeño en el servicio social, los entrevistados comentaron: “son responsables, a ellos nadie los cuida, difícilmente vienen en bola, viene sola la bachiller, se sienta, ya sabe con quién, trabaja el tiempo necesario, si decide tomar un tiempo más, lo toma, se hacen cargo de firmar, es una responsabilidad interesante, otra característica es la constancia”; “responsabilidad, son de los chicos que menos faltan, y siempre están y cumplen las horas tal cual”; “el hecho de que vengán temprano, que salgan tarde, que digan: ¿en qué te ayudo? a nosotros nos demuestra que hay un interés para aprender”.

Sobre las propuestas que hicieron los asesores de los centros de servicio que participaron en el estudio para mejorar las actividades de servicio social para beneficiar a las personas de sus instituciones, se obtuvieron los siguientes comentarios: “Una cosa que propondría, es que antes que los chicos se presenten a las instituciones, igual y en cada centro, pedirles que fueran a dar una plática del trabajo que se hace, así el chico ya sabe a lo que viene, la ubicación en la que está el lugar y a las personas a las que va a atender y lo que va a hacer, realmente, en base a las necesidades que nosotros tenemos, ellos pudieran crear esta planeación que tienen que hacer para poder realizar las actividades, ya sabiendo los horarios que hay, el tiempo que tienen libre y cómo pudieran ayudar”; “de parte nuestra debemos de buscar la posibilidad de encontrar un espacio que no permitiera comunicarnos más directamente con ellos, para platicar nuestras necesidades y para que nos platicuen también sus dificultades de tal manera que ellos se enriquezcan y se beneficien los niños”.

Al preguntárseles si les gustaría que los alumnos del bachillerato regresaran a realizar su servicio en su institución, todos los entrevistados coincidieron en una respuesta afirmativa, uno de ellos comentó: “No solo me gusta, ¡se los suplico! se los acepto, les pido que no nos dejen sin la atención, la verdad nos es de muchísima ayuda”; otro de ellos comentó lo siguiente: “Sí, claro que sí, pues porque han sido buen apoyo, somos una asociación civil, que no contamos con muchos recursos, para estar contratando personas que apoyen en cada área, entonces los chicos del colegio Minerva nos apoyan mucho en ese aspecto, por ejemplo, en apoyo en tareas, no hay quién esté con ellos específicamente, pero ellos vienen, les leen, o les dictan la información o les ayudan a realizar estas tareas”.

5. Discusión

Una vez presentados los resultados obtenidos en la recolección de datos, conviene realizar una breve discusión sobre dichos resultados, a dónde es que llevaron y si fueron de relevancia para el propósito de la investigación.

En primer lugar, se discuten los resultados contrastando la información que se obtuvo con el marco teórico anteriormente expuesto. Después, como una autoevaluación de la autora sobre el estudio realizado, se analizó la validez interna y externa. Se exponen también en este capítulo, los alcances y limitaciones propios del estudio, de igual manera se aportaron sugerencias que pudieran utilizarse en estudios futuros; cerrando con las conclusiones del estudio, a manera de resumen, el lector podrá tener una visión general de los descubrimientos a los que se llegó por medio de esta investigación, así como las impresiones que causó en la investigadora.

5.1 Discusión de los resultados

Una vez obtenidos y analizados los resultados, se procedió a equiparar esta información con el marco teórico expuesto con anterioridad en la presente investigación, con el fin de descubrir si la información podría tener o no utilidad y si realmente era de importancia para el problema de investigación que se planteó originalmente. Se presenta este apartado dividido en temas resultantes del análisis de resultados.

5.1.1 Gestión escolar y el programa de servicio social del bachillerato Minerva.

De acuerdo con el análisis de documentos, en primer lugar, con el análisis de niveles de logro del programa interno de servicio social, lo planteado por la DGB y la misión y visión institucionales, se encontró un nivel de relación regularmente aceptable entre los objetivos del

programa interno, con la misión y visión institucionales, si recordamos a Cázares y Cuevas (2007), notamos la importancia de que estos objetivos estén relacionados con la misión y visión pues al construir el currículum basado en competencias se debe tomar en cuenta en dónde se encuentra la institución y hacia dónde quiere ir.

El programa tampoco deja muy clara la relación entre sus objetivos y las competencias que se evalúan en el formato de evaluación de desempeño, como los objetivos no estaban bien redactados, no expresan una relación entre los distintos “saberes”, como lo menciona Cázares y Cuevas (2007), que son los siguientes: “saber”, que son los contenidos oficiales, “saber hacer” que son las habilidades esperadas y el “saber ser” los cuales son procesos valorales que la misma institución define formar en sus alumnos.

El criterio de secuencia definido por Casarini (2008) se refiere a cómo han sido ordenados en tiempos los contenidos, actividades de enseñanza – aprendizaje y las evaluaciones. En este sentido de temporalidad, se encontraron como muy aceptables los contenidos en la dosificación semestral de servicio social del bachillerato, así como de las actividades de enseñanza – aprendizaje y de las evaluaciones; puesto que tenían una secuencia lógica y un seguimiento una de la otra.

Se encontró que en cuestión de viabilidad, el tiempo de realización del servicio social era regularmente aceptable, el proyecto de servicio social que describió Bello (2004) menciona la misma cantidad de horas que el bachillerato estaba pidiendo como requisito al momento de la investigación (80 horas), pero comenta el autor que esto puede ser una limitante, pues el alumno quizás no tome en cuenta lo enriquecedor de la experiencia y solo realice las actividades por cubrir el tiempo. Regularmente aceptable resultó también en cuanto a los recursos bibliográficos y técnicos, puesto que en las dosificaciones semestrales de las

asesorías de servicio social, se hace referencia a muy pocos recursos bibliográficos y no se utilizan regularmente recursos tecnológicos.

Los administrativos del bachillerato Minerva tienen claro cuál es el proceso del programa de servicio social, conocen la propuesta realizada por la DGB o tienen una idea clara de lo que pretende formar en el alumno dicho programa, el propósito del programa de servicio social, en el momento de la investigación, era el siguiente: “Vivenciar los valores cristianos con una actitud más crítica del entorno social para formar alumnos propositivos” (programa de servicio social, bachillerato Minerva, 2005). Otra característica que sobresale es la disposición del personal administrativo del bachillerato Minerva para lograr que el proyecto de servicio social mejore y no sea visto como ajeno a la formación de los alumnos, existe una disposición para lograr la interdisciplinariedad del programa de servicio social con las asignaturas, misma que no existía al momento del estudio, y que la experiencia de servicio social lleve al alumno a un crecimiento de sí mismo ayudando al otro.

Es recomendable entonces, con base en esto, realizar un nuevo documento como programa interno de servicio social que integre estos elementos que se han descubierto, objetivos general y específico, que el propósito se relacione con la misión y visión institucionales y, reestructurando de ser necesario, el tiempo de duración del servicio social, pero sobretodo que deje muy en claro los aprendizajes esperados en los alumnos y las estrategias que se llevarán a cabo para lograrlos.

5.1.2 Desarrollo de competencias sociales y ciudadanas y su relación con el programa de servicio social del bachillerato Minerva

El bachillerato del colegio Minerva, en su proceso de seguimiento del servicio social de los alumnos, llevaba a cabo evaluaciones mensuales de desempeño. Por medio de un formato

que era contestado por los asesores en las instituciones o centros de servicio, se evaluaban ciertas competencias que se creían importantes en el desarrollo de las actividades y en la formación de los alumnos. Este formato fue evaluado tomando como punto de comparación las competencias sociales y ciudadanas que definió Marqués (2000), entre las competencias que no se evalúan, se encontraron aquellas como autoconocimiento y capacidad de autocrítica a través de las cuales se busca el equilibrio y conservar la interioridad; control emotivo y del estrés a través de los cuales se desarrolla la inteligencia emocional y la capacidad para expresar los sentimientos; adaptación al cambio que permite ajustarse a nuevos entornos, disposición a aprender y desaprender, así como aceptar los hechos como una forma de autorrealización; informarse, expresada en observar, leer, buscar información relevante para hacer juicios multidisciplinares, analizar, de igual forma, combinar el conocimiento de varias disciplinas para adquirir una mayor capacidad de comprensión, pensamiento crítico y sistémico que se manifiesta al superar la imagen de una realidad fragmentada; se consideró que estas competencias pueden trabajarse y ser evaluadas en los espacios de asesoría de servicio social.

Las competencias que el bachillerato Minerva tomó en cuenta para la formación de sus alumnos en el servicio social, al ser las que se encontraron en el formato de evaluación de desempeño, son las siguientes: disponibilidad expresada en la capacidad de sociabilizar y en el respeto, participación, iniciativa que se manifiesta en una actitud creativa, actitud de servicio al comunicarse con sensibilidad hacia los otros, responsabilidad y compromiso manifestados en perseverancia y actitud continuada.

La formación de estas competencias sociales y ciudadanas, según Chaux (s/a) permiten que el alumno no solo pueda comunicarse con los demás, sino que logran ubicarlo en su

contexto, desarrollando habilidades para su participación en el mismo, dando como resultado un sujeto crítico, analítico, propositivo, que sea capaz de transformar ese entorno.

Precisamente por esto es tan importante que el adolescente posea y ejecute estas competencias y es responsabilidad de la escuela, en su compromiso con el entorno, formarlas en sus alumnos.

En cuanto al reglamento de servicio social, es importante que contenga todos los lineamientos del procedimiento de servicio social que pueda guiar a los alumnos, por lo tanto, debe ser claro y entendible. En el análisis que se realizó de este documento, se observó que no son mencionados los siguientes puntos y que son necesarios: propósito del servicio social, número de instituciones que participan en el servicio externo, procedimiento de las evaluaciones de desempeño. Se mencionan, pero no de manera clara: diferencia entre servicio social interno y externo, el procedimiento de obtención de evidencias de servicio social por medio del diario de campo o portafolio de evidencias, el procedimiento de las visitas a los centros de servicio social por parte de la coordinación, de igual forma no deja claro qué son y cuál es el propósito de las asesorías de servicio social, es importante que estos puntos queden claros y bien explicados, puesto que puede generar confusiones en el alumno.

5.1.3 Los alumnos del bachillerato Minerva, su participación en el servicio social y las competencias sociales y ciudadanas que manifestaron.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, fue posible identificar que los alumnos del bachillerato Minerva tenían una perspectiva positiva de la actividad de servicio social, puesto que para la mayoría fue una oportunidad de aprender y de ayudar a otros. A pesar de considerarla positiva, también consideraron que era una actividad que les ocupaba mucho tiempo, que eran muchas horas por cubrir y solicitaron que fuera más corto el tiempo de

servicio social. De las propuestas e investigaciones anteriores sobre servicio social, Bello (2004), sugiere 4 momentos para la realización del servicio social, el primero de ellos corresponde a la institución, pues consiste en establecer contacto con las instituciones que participarán en el proyecto, el segundo momento consiste en dar a conocer a los alumnos los lugares donde podrán realizar su servicio, esto puede ser en las instituciones y con los asesores presentes, el tercer momento consiste en una capacitación previa sobre las actividades que realizarán, y el cuarto momento corresponde a la puesta en práctica de la actividad.

Aunque no sugiere una temporalidad determinada para cada momento, podría ser aplicable reduciendo las horas en las que el alumno asistiría a la institución pero con una capacitación previa que podría mejorar su desempeño en las actividades.

Se encontraron casos de alumnos que manifestaron no gustarles las actividades de servicio social, puesto que no les encontraban un propósito, o no las veían como algo que realmente ayudara a la persona, como en la ayuda en tareas, los alumnos creían que no estaban ayudando mucho. Ya mencionaban Eisenberg y Hand (1979), que la motivación que un adolescente tiene para ayudar o no al otro, está fuertemente influenciada por sus valores, normas, convicciones y responsabilidades interiorizados; por lo tanto es necesario que exista un referente de la actividad, que el adolescente pueda darle significado a dicha actividad para que así descubra el para qué de la misma.

En cuanto a las competencias sociales y ciudadanas que se indagó por medio de las entrevistas, se obtuvieron también datos interesantes. La mayoría de los alumnos no tiene por costumbre informarse sobre la situación que viven las personas de su centro de servicio social. Marqués (2000) menciona esta competencia dentro de su clasificación, teniendo por objetivo el que se formen juicios multidisciplinarios que les permita tener una mayor capacidad de

comprensión. Bernabeu y Marina (2007) comentan sobre este aspecto en su clasificación de competencias sociales y ciudadanas al mencionar que es necesaria una comprensión crítica de la realidad, un análisis multicausal y sistémico de los derechos sociales e históricos. También esta información le permite al alumno salirse de su propio yo, formar una actitud y no un conocimiento, puesto que la información es solo el referente para poder llegar a comprender a los demás y construir juntos un proyecto común. Se sugiere trabajar este aspecto en las asesorías de servicio social, incluir momentos de investigación en las dosificaciones semestrales de asesoría.

Sobre las actividades que realizaban los alumnos en los centros de servicio, algunos de ellos propusieron dichas actividades, en la mayoría de los entrevistados, no existió mucha facilidad por parte de las instituciones para que se propusieran o se llevaran a cabo; este punto tiene que ver con las competencias de iniciativa y actitud creativa que menciona Marqués (2000) las cuales son importantes en la toma de decisiones, con la imaginación, aportar nuevas ideas, para elaborar sus propias percepciones y visiones del mundo. El que los alumnos puedan proponer actividades en el centro de servicio fomenta y favorece el desarrollo de dichas competencias. En las actividades que vinculan a la escuela con la comunidad, como lo es el servicio social, es importante que se tome en cuenta la opinión del alumnado, como lo comenta Martínez (2005) al dar importancia a este punto ya que favorece el que se sientan involucrados y comprometidos en el proyecto.

Al preguntárseles si identificaban algunas necesidades que tuvieran las personas con las que trabajaban en su centro de servicio, se encontraron en su mayoría, respuestas sobre atención, cariño, que no se les discrimine, problemas económicos, maltrato; lo cual habla de que supieron identificar las problemáticas sociales que estas personas viven, y quizá esta sea la

razón de que puedan comprenderlos y hacer el enlace de esta experiencia con el aprendizaje que obtienen de la misma. De la misma forma, el identificar estas necesidades les permite elaborar alternativas de solución, como proponer colectas, mejorar las instalaciones del lugar, incluso fueron capaces de identificar que su propia experiencia en servicio podía ser de ayuda para evitar la discriminación. Esto puede ser retomado y como cierre del proceso de servicio social, motivar pláticas impartidas por los mismos alumnos donde expongan la experiencia que vivieron y lo que les enseñó.

Las observaciones realizadas en las instituciones permitieron dar cuenta de la participación de los alumnos al llevar a cabo sus actividades de servicio social. Los alumnos fueron capaces de realizar las actividades sin ningún problema, incluso demostraron tener ya conocimiento y práctica en la actividad; existía un ambiente de comunicación directa entre los alumnos y los asesores de servicio, cuando el alumno se acercaba a preguntar algo se le contestaba y seguía su actividad sin problemas, lo que favoreció la confianza y el ambiente de trabajo en cada centro. Existió disponibilidad por parte de los alumnos para realizar las actividades.

En síntesis, las competencias presentes en los alumnos del bachillerato Minerva, de acuerdo a lo reportado por ellos mismos, a los asesores de los centros de servicio social y a las coordinadoras de servicio social del bachillerato, son las siguientes: apertura a nuevas formas de vivir, tolerancia, paciencia, comprensión, compañerismo, solidaridad, sensibilización a otras realidades, compromiso, habilidad para desarrollarse con otras personas, capacidad de brindar un servicio, apoyar a otros, igualdad, responsabilidad, empatía, interés por aprender. La relación entre los resultados arrojados por las entrevistas y las competencias sociales y ciudadanas se encuentran en el apéndice H.

5.1.4 Los docentes, su participación en el proyecto de servicio social y el desarrollo de competencias.

Se obtuvieron datos muy interesantes y que derivaron en lo siguiente: el programa de servicio social del bachillerato Minerva era poco conocido entre los docentes, aunque todos tenían una idea muy cercana de cuál era el propósito de dicho programa, no era conocido con certeza. Sin embargo, los docentes comentaron que dicho proyecto era muy importante en la formación del alumno, reconociendo que era necesario para la sensibilización del alumno, su formación en valores y su interacción con los demás.

En su mayoría, los docentes no participaban con el programa de servicio social, otros consideraban participar al colaborar en colectas o donaciones de ropa, solo 1 de los docentes mencionó la necesidad de involucrar su materia con el servicio social, para que de esta forma, él pudiera utilizar el servicio social como la parte práctica de los contenidos de su asignatura. Esto fue propuesto en la reforma educativa de 1989, en la cual se pretendía llevar al alumno a “aprender a aprender”, mediante un proceso vivencial que permita aprender a ser y aprender a hacer. En el bachillerato aún no existía una interdisciplinariedad que favoreciera la participación de los docentes en este proyecto que vinculaba la escuela con la comunidad, lo cual generó un área de oportunidad para realizar dicha conexión entre asignaturas con el proyecto de servicio social. La metodología conocida como aprendizaje – servicio menciona la importancia de lograr esta conexión de asignaturas, el CVU (s/a) lo resalta en la definición de lo que es aprendizaje – servicio, comentando que se deben integrar los contenidos curriculares, contextualizar los aprendizajes académicos y promover la formación de ciudadanía. Es decir, que los contenidos de las diferentes asignaturas relacionados con el servicio social podrían utilizarse como una base sólida para alcanzar los objetivos del programa de servicio social.

También es conveniente recordar en este punto, lo que mencionaban Lanzagorta y López (2000), al referirse a la interrelación que debe existir entre el proyecto de servicio social y todas las asignaturas del plan de estudios, existiendo una correspondencia entre objetivos, medios, etapas e instrumentos, con el fin de no tener desfases, confusiones o falta de motivación en el alumno.

Es importante no pasar por alto la disposición que existió de parte de los docentes para informarse y conocer acerca del proyecto de servicio social, en sus propias propuestas se encontraron: una junta de academias donde se les informase del proyecto, elaborar trípticos o folletos o algún documento que pudiera facilitar la divulgación de la información.

La mayoría de los docentes entrevistados incluye en sus planes de estudio competencias sociales y ciudadanas, solo en el caso de informática, el profesor comenta que su materia se dirige hacia la producción de productos, por lo que el plan de estudios se basa en competencias laborales, de desempeño y de producto.

Las estrategias de enseñanza – aprendizaje que los maestros utilizaban para desarrollar estas competencias principalmente se basaban en situaciones hipotéticas que tuvieran que ver con su realidad inmediata, persiguiendo con esto que aplicaran o encontraran la utilidad de lo aprendido en su vida cotidiana. Como menciona Tobón (2005), la enseñanza en competencias lleva un proceso, el cual no se queda solamente con la adquisición del conocimiento, sino que, después de haber personalizado la información, es posible recuperarla para aplicarla en la actividad a la que se enfrenta y requiera llevar a cabo el alumno; entonces es cuando interviene la actuación, mediante la cual se llevan a cabo acciones concretas observables, para que, finalmente, se evalúe si se alcanzaron los objetivos propuestos o no.

Puede ser que estas actividades donde se plantean situaciones hipotéticas permitan al docente darse cuenta de cómo es que respondería el alumno en una situación así, sin embargo, no se está observando en el contexto real, por lo tanto, la evaluación de estas actividades son solamente por medio de trabajos escritos, de exámenes, etc., y tal vez los alumnos respondan solo buscando una buena nota o calificación y no como realmente actuarían. Sería interesante que los docentes pudieran utilizar las experiencias de servicio social, hasta donde sea posible en sus asignaturas para darse cuenta de esas acciones concretas observables que el alumno es capaz de llevar a cabo y esto también favorecería el que el alumno pudiera encontrarle una utilidad a las actividades de servicio social, al conectar la experiencia con el contenido teórico de la asignatura.

5.1.5 El punto de vista de la comunidad: beneficios que los centros de servicio social obtuvieron durante el desarrollo del proyecto de servicio social del bachillerato Minerva.

Hubiera sido imposible llevar a cabo una investigación que abordara las competencias sociales y ciudadanas desarrolladas a través de un proyecto de servicio social, y no tomar en cuenta la voz de la comunidad con la que dicho proyecto estaba vinculando a la institución.

En su mayoría, los asesores consideraron que las actividades de servicio social que realizaban los alumnos del bachillerato Minerva en sus instituciones, eran un apoyo importante; considerando también que las actividades eran de apoyo para los mismos alumnos, sensibilizándolos y permitiéndoles aprender, se reconoció un apoyo mutuo, tanto de los alumnos a la institución, como de la institución a los alumnos.

Existía un sentimiento de agrado por el hecho de que los alumnos asistieran a realizar su servicio social. Llama la atención el que uno de los entrevistados mencionara que no tenían muy presentes los objetivos que estaba persiguiendo el bachillerato, lo cual puede utilizarse

posteriormente para indagar si en otras instituciones tampoco están muy claros y llevar a cabo reuniones que permitan llenar esos vacíos de información que se tengan.

Las planeaciones se elaboraron, sin embargo, solo en una de las 3 instituciones fue posible llevarlas a cabo, entre las razones que no permitieron realizar dichas actividades se encuentra el hecho de que las necesidades inmediatas de la institución demandaban la atención de los alumnos. Como Parcerisa (1999) comenta al relacionar la escuela con la comunidad en la llamada “educación social”, hace énfasis en que la escuela debe buscar responder a las necesidades de la comunidad, por lo tanto es importante conocer cuáles son estas necesidades, con el fin de fomentar una inclusión social y convivencia, pues de lo contrario, se podría caer en el segmentarismo y exclusión de la sociedad. En este sentido, se recomendó indagar las necesidades de las instituciones de servicio social, para que de esta manera pudieran surgir propuestas por parte de los alumnos que fomentaran su participación y se estructurasen en un cronograma de actividades que realmente se pudiera llevar a cabo.

Existió una buena apreciación de los alumnos del bachillerato Minerva al ser recordados por su interés en las personas de los centros de servicio, por su disponibilidad al asistir en días que no les corresponde o permanecer más tiempo del establecido en sus actividades y por mostrar una sensibilidad evidente. Los asesores afirmaron que los alumnos demostraban capacidades de responsabilidad, de reflexión, de respeto a los demás.

La responsabilidad y la disponibilidad fueron las dos características de los alumnos del bachillerato Minerva más mencionadas por los asesores; lo cual podría ser el reflejo de lo que los alumnos comentaron en sus entrevistas al respecto de su sentimiento de bienestar con sus actividades de servicio social. Este bienestar también se reflejó en los asesores al ser unánimes

en la petición de que regresaran los alumnos a realizar servicio social a su institución, por el apoyo que les brindaban.

Surgieron propuestas interesantes por parte de los asesores, uno de ellos reconoció que su participación era también importante para mejorar, como platicar más con los alumnos, que conocieran las necesidades del lugar, como también que ellos como asesores conocieran las dificultades que estaban enfrentando los alumnos. Otra sugerencia importante se refirió a la participación de las instituciones antes de la selección de lugares por parte de los alumnos, para que conocieran bien el lugar y pudieran elegir con base en una información más acertada.

De acuerdo a lo expresado por la comunidad estudiada y por los alumnos del bachillerato Minerva, fue posible llegar a una reflexión acerca de las actividades que se realizaron en las distintas instituciones y que arrojaron como resultado los beneficios obtenidos por la comunidad. Lanzagorta y López (2000) otorgan cuatro tipos diferentes a la acción social, entre los que se encuentra la asistencia social, entendida como responder a las necesidades del marginado, proporcionándoles lo que necesitan. Si se observan las actividades que realizaban los alumnos del bachillerato en cada institución, se podría llegar a la conclusión de que eran actividades asistenciales, al estar respondiendo a las necesidades de la comunidad.

La propuesta de Lanzagorta y López (2000) menciona que no es conveniente caer en lo asistencial, puesto que los alumnos se convertirían en simples proveedores; la intención de un servicio social para estas autoras, es actuar desde la prevención y la promoción, procurando que sea la misma comunidad la que pueda llegar a la solución de sus propios problemas o conflictos. Tal vez por esto fue que la comunidad realmente sentía un beneficio de las actividades de servicio social de los alumnos del bachillerato Minerva, puesto que se les estaba proporcionando apoyo en sus necesidades inmediatas.

En este sentido, se encuentra lo que Nieves (2001, citada por CVU, s/a) comenta acerca de la metodología aprendizaje – servicio, la cual no puede confundirse con asistencialismo, pues al estar planificado toma en cuenta el proyecto educativo institucional, y no solo las demandas de la comunidad, cuenta con la participación de toda la comunidad educativa: directivos, docentes y estudiantes en todas las etapas desde diagnóstico y planificación hasta las de gestión y evaluación, la demanda debe ser efectivamente sentida por la comunidad y los estudiantes deben poder atenderla en forma eficaz y valorada; y por último, encontrar un equilibrio entre la atención a las necesidades de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes.

Con base en esto, se sugirió al bachillerato Minerva que se replanteara el propósito de servicio social, así como de las actividades de servicio social que estaban desarrollando los alumnos, que se tomara en cuenta a la comunidad educativa en su totalidad, alumnos, docentes, directivos, para la elaboración del programa de servicio social. Más importante aún, que no solo se tomara en cuenta las necesidades inmediatas de los lugares de servicio social, (lo cual no significa que se dejen a un lado) sino que se tuviera presente lo que se pretendía formar en los alumnos para encontrar un equilibrio entre las necesidades de la comunidad y el aprendizaje de calidad del alumno.

5.2 Validez Interna y externa

El término validez interna, es entendido como el que haya existido coherencia en cada una de las etapas del estudio y se desarrollaran correctamente, con el fin de no alterar los resultados de la investigación. Por otra parte, el término validez externa hace referencia a averiguar hasta qué punto las conclusiones de un estudio pueden ser aplicables a grupos similares (Martínez, 2004).

Los pasos seguidos por la investigadora en este estudio, fueron realizados de acuerdo a los tiempos establecidos por el Tecnológico de Monterrey y fueron llevados a cabo uno tras otro, en la coherencia e ilación en que se han presentado y que el lector tan amablemente ha acompañado hasta este momento. Los resultados se expusieron fielmente a lo que se obtuvo en el análisis de documentos, entrevistas y observaciones realizadas. La investigadora procuró y cuidó de que no influyera su punto de vista personal en el estudio, en el planteamiento del problema, en el marco teórico, en la exposición de resultados y en el análisis y discusión de los mismos, respetando de esta manera la imparcialidad del mismo.

El tema que la investigación abordó, ha sido poco estudiado puesto que muy pocas preparatorias desarrollan un proyecto de servicio social en su currícula, viéndolo como un espacio para formar competencias sociales y ciudadanas en el adolescente a partir de la ayuda al otro en su interacción con la comunidad. Por lo tanto, es un tema que puede generar interés en un futuro o en un presente cercano, puesto que la comunidad requiere de jóvenes que piensen en sus necesidades y emprenda acciones para participar activamente en ella y gracias a esto aprenda de sí mismo y le sirva como elemento para integrar su proyecto de vida. Se tiene la confianza de que este estudio pueda servir para quienes decidan emprender esa tarea de formar jóvenes con una conciencia social y sensible a su entorno, puesto que las comunidades quizá puedan cambiar, pero la necesidad del adolescente de conformar su identidad, de sentirse útil en su entorno, y la responsabilidad de la escuela de ser la encargada de formar esos jóvenes preocupados y actores de su entorno, eso es algo que seguirá existiendo como un reto para la educación.

5.3 Alcances y limitaciones

Para la realización del presente estudio, dentro de las complicaciones que enfrentó la investigadora se encontraron las siguientes: la poca información existente sobre el servicio social en preparatorias, puesto que la mayoría de las referencias existentes se enfocan en el nivel superior. Se tenía programada una sesión con los padres de familia, para indagar sobre su participación en el proyecto de servicio social. Lamentablemente, la asistencia a dicha sesión fue demasiado baja, por lo que tuvo que eliminarse la pregunta de investigación del estudio; pudieron influir dos factores: que el alumno no entregara la circular a sus padres, o bien que no existiera interés de los padres para asistir a dicha reunión.

Por motivo de un accidente automovilístico, la investigadora estuvo incapacitada en su trabajo durante un mes, dejando solo el mes de marzo para la recolección de datos, gracias a una organización previa y a la comunicación constante con las instituciones, se realizó sin ningún problema y en el tiempo establecido.

5.4 Sugerencias para estudios futuros

A partir de lo que se encontró en el presente estudio, se realizan ciertas recomendaciones para quienes quisieran investigar más sobre este tema: a) realizar un análisis de la comunidad sobre sus necesidades a fin de orientar los objetivos específicos del programa de acción social que se pretenda realizar; b) tomar en cuenta la participación de los padres de familia, invitarlos y motivar su inclusión en el proyecto; c) no olvidar que una vez que se implementa el proyecto de servicio social, es necesario evaluarlo periódicamente con el fin de corregir y mejorar los aspectos que sean descubiertos en dicha evaluación.

5.5 Conclusiones

Desde el momento que se planteó el problema, la investigadora hizo consciente el hecho de que era un tema que se relacionaba no solo con que el alumno lograra realizar su servicio social con éxito y evidenciara las competencias sociales y ciudadanas en sus actividades en la comunidad, sino que, como se fue desarrollando, tiene que ver con su ser como persona, interesarse en otro para dejar de ser el centro de todo y comenzar a estructurar un proyecto de vida. Las actividades que vinculan la escuela con la comunidad, permiten no solo atacar las necesidades de dicha comunidad, sino que el alumno conozca la realidad inmediata del contexto en el que está inmerso y a partir de ahí descubrir cómo puede servir o tener una función en la comunidad.

Se logró realizar un análisis de la gestión que en específico el bachillerato Minerva llevaba a cabo para realizar dicha vinculación con la comunidad. Se encontró que este vínculo era llevado a cabo por medio del proyecto de servicio social, desarrollando en los alumnos competencias sociales y ciudadanas, así como siendo un espacio de sensibilización y formación humana.

Se resumen en concreto los hallazgos encontrados, en los siguientes puntos que se presentan en conjunto con las preguntas de investigación que resolvieron:

1. ¿Cuáles son las competencias sociales y ciudadanas en el currículo escolar formal del programa de servicio social? Las competencias sociales y ciudadanas que se encontraron en el currículo formal del programa de servicio social son: Disponibilidad (sociabilidad y respeto), participación, iniciativa (actitud creativa), actitud de servicio (comunicarse con sensibilidad hacia los otros), responsabilidad y compromiso (perseverancia y actitud continuada).

2. ¿Cuál es la propuesta didáctica que establece el programa en su dimensión formal para el desarrollo de las competencias? La propuesta didáctica del programa para el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas era a través de la práctica en las actividades de servicio social, reforzando o retroalimentando dicha práctica con las asesorías y las evaluaciones de desempeño.
3. ¿Cuáles son los indicadores previstos por la institución para la evaluación del programa? El bachillerato Minerva evaluaba el programa de servicio social por medio de las retroalimentaciones que realizaban los asesores de las instituciones al término del período de servicio social, de las evaluaciones que realizaban los alumnos a las instituciones y a la coordinación de servicio social, así como a la cantidad de alumnos que no concluían satisfactoriamente su servicio y sus motivos, a las evidencias de servicio social recabadas durante el año escolar entendidas por fotografías, evaluaciones de desempeño de los alumnos y reportes de visita. En este rubro se sugirió motivar a los alumnos exponiendo su experiencia de aprendizaje al terminar su servicio social. También se recomendó tener claros y bien definidos los objetivos del programa, haciéndolos evaluables, trazar metas concretas al iniciar el año escolar con el fin de que, al concluir el período de servicio social, la evaluación pueda ser más concreta y permita analizar las áreas de oportunidad a mejorar.
4. ¿De qué manera la participación de los alumnos en las actividades de vinculación escuela – comunidad a través del servicio social favorece el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas? Y ¿Cuáles son las competencias sociales y ciudadanas que desarrollan? Las actividades de servicio social favorecían que el alumno desarrollara competencias sociales y ciudadanas, al sensibilizarlo, al hacerlo consciente de la

realidad social presente y de las necesidades del otro. Los alumnos del bachillerato Minerva, a través del programa de servicio social desarrollaban competencias como: Responsabilidad, reflexión, disponibilidad, razonamiento, sensibilidad a la realidad de otros y sociabilidad. Se consideró importante recomendar fomentar que los alumnos se informasen acerca de la realidad social que observaban en sus centros de servicio con el propósito de que pudieran llegar a una mejor comprensión de dicha realidad y pudiera significarla.

5. ¿Cuál es la participación de los profesores en el proyecto de vinculación con la comunidad y qué competencias fomentan y desarrollan al llevar a cabo el plan educativo? Los profesores no conocían a ciencia cierta el propósito del programa de servicio social del bachillerato. Los profesores no participaban directamente en el programa de servicio social del bachillerato. No existía la interdisciplinariedad entre asignaturas y el programa de servicio social. Los profesores desarrollaban las siguientes competencias sociales y ciudadanas en sus programas de materias: responsabilidad, respeto, cuidado de sí mismo, pensamiento crítico, interacción con los demás, cuidado del entorno, solución de problemas, organización, capacidad de escucha, solidaridad, trabajo en equipo, ética.
6. ¿Cuáles son las características de la gestión que la escuela y sus directivos establecen con su comunidad para el desarrollo del programa de servicio social? El bachillerato Minerva, a través de su gestión y de sus directivos, desarrolló el programa de servicio social de la siguiente manera: estableciendo contacto y realizando convenios con ciertas instituciones, públicas o privadas que pudieran abrir espacios para que los realizaran su servicio social, se llevaba un seguimiento del proceso de servicio social

por medio de las asesorías y de las visitas a los centros de servicio, el término de servicio social requería de la emisión de una carta por parte de la institución, así como de que el alumno elaborara un informe final, de esta manera la coordinación del bachillerato emitía una constancia de término de servicio social.

7. ¿Cuáles son los beneficios que obtienen los centros receptores del servicio social? Los centros de servicio social encontraron como beneficio principal de la presencia de los alumnos del bachillerato Minerva en las actividades de servicio, un gran apoyo en empatía, responsabilidad, disponibilidad, que era muy necesario para la institución y las personas que atendían.

El presente estudio concluye, con una profunda reflexión sobre la función del educador en la formación humana del educando. No es nada nuevo que no es posible llenar solo de conocimientos al adolescente, sin que pueda entender en dónde puede aplicar dichos conocimientos y si son de utilidad para los demás. Es entonces cuando emergen propuestas como el servicio social para desarrollar en el alumno una consciencia social, conocerse a sí mismo, a sus habilidades, capacidades, para poderlas utilizar en beneficio de otros.

La pregunta que deberíamos hacernos como educadores es, si realmente se está formando un alumno que pueda salir de la institución con las armas suficientes para responder a las exigencias de la comunidad, si los alumnos realmente conocen las necesidades de la comunidad o solo toman en cuenta las propias para tomar decisiones, si al conocer y servir al otro, se está generando un conocimiento de sí mismo. Si como docentes solo existe una preocupación por cubrir contenidos y objetivos específicos de un plan de estudios, o realmente se está preocupado por el aprendizaje que el alumno está llevando a cabo. Y aún más importante, si la escuela tiene entre sus propósitos formar un alumno con estas características.

El servicio social, es, en definitiva, un espacio excelente para esta formación humana, y debe dársele ese sentido y no caer en burocratismos que solo pretendan llenar un requisito académico y convertirlo en un “relleno” del currículo escolar. Al llevarlo a cabo, no solo se estarán formando vínculos con la comunidad, o desarrollando competencias sociales y ciudadanas, se estarán formando ciudadanos, se estarán formando personas, en todo lo que eso implica, y lograr esto, significa tener éxito en el propósito de la educación para beneficio de la comunidad.

Referencias

- American Psychological Association. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2a. ed. en español de la 5a. ed. en inglés). Distrito Federal, México: Manual Moderno.
- Argudín, Y., (2005) *Educación Basada en competencias, nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Bachillerato Colegio Minerva (2006), [Programa de servicio social.] Datos en bruto, no publicados
- Balbi, J., Chamorro, N., Márquez, S., (s/a), *Aprendizaje – servicio, conceptos, reflexiones, experiencias*. Centro de Voluntariado del Uruguay (CVU), documento recuperado el 8 de enero de 2009, de: http://www.aprendiendojuntos.edu.uy/biblioteca/aservicio_4.pdf
- Ballester, R., Gil, M., (2002) *Habilidades sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bello, F., (2004), *El servicio social: una estratégica pedagógica para la participación social juvenil*. Centro de documentación virtual en recreación, tiempo libre y ocio. Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación. Recuperado el día 1 de enero de 2009, de: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso8/FBello.html>
- Bernabeu, R., Marina, J., (2007), *Competencia Social y Ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Best, J., (1974) *Cómo investigar en educación*. Libro electrónico, recuperado el 26 de Enero de 2009, de: <http://books.google.com.mx/books?id=CeRoM0ZCmpcC>
- Butcher, J., (Ed.) (2008), *México solidario, participación ciudadana y voluntariado*. México: Limusa.
- Casarini, M., (1997) *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.

- Cázares, L., Cuevas, J., (2007) *Planeación y Evaluación basadas en competencias, fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. México: Trillas.
- Cobo, P., Tello, R., (2008), *Bullying en México, conducta violenta en niños y adolescentes*. México: Quarzo.
- Colegio Minerva de San Luis Potosí, (2004) *Modelo educativo*.
- Chaux, E., (s/a), *¿Qué son las competencias ciudadanas?*, recuperado el 23 de octubre de 2008, de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html>
- Congregación de Religiosas del Verbo Encarnado, (2004) *Modelo educativo*.
- Denyer, M., et al. (2007) *Las competencias en la educación, un balance*. México: Fondo de Cultura Económica
- Dirección General de Bachillerato, página principal, recuperado el 22 de agosto de 2007, de: www.dgb.sep.mx
- Educación y Ciudadanía, A.C. (EDUCIAC), página principal, consulta realizada en: <http://www.educiac.org.mx/>
- El desarrollo cognoscitivo según Lev Vigotsky, artículo recuperado el 14 de Diciembre de 2008, de: <http://www.monografias.com/trabajos15/lev-vigotsky/lev-vigotsky.shtml>
- El economista, diario. *Hay exclusión total y desencanto juvenil*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2008, de: <http://eleconomista.com.mx/politica/2008/09/13/1680/%e2%80%9chay-exclusion-total-y-desencanto-juvenil%e2%80%9d/>

Fernández, A., (2006). [El aprendizaje por competencias: una interpretación constructivista].

Datos en bruto no publicados.

Flores, O., (2005) *Escuela y comunidad*. ITESM, Universidad Virtual, México: Trillas.

Fundación NEMI, A.C., recuperada el 15 de septiembre de 2008, de: www.nemi.com.mx

Ginsburg, H., (1977), *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Madrid: Prentice Hall Internacional.

Giroux, S., Tremblay, G. (2004), *Metodología de las ciencias humanas, la investigación en acción*. México: Fondo de Cultura Económica

Guichot, V., (2003), *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Guzmán, G., (2008) *Tipos de integración escuela – comunidad*. Recuperado el 27 de Octubre de 2008 de: <http://www.monografias.com/trabajos61/escuela-comunidad/escuela-comunidad2.shtml>

Hacia una definición de currículum. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Artículo electrónico, recuperado el 15 de Diciembre de 2008, de: <http://www.upch.edu.pe/faedu/documentos/materiales/evalcurricular/hacia-def-curri.pdf>

Hernández, R., (2006), *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación (IIPE), (2000), *Gestión Educativa estratégica*, recuperado el 14 de Diciembre de 2008, de: [http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/D-22%20Doc%20gestion%20educativa%20estrat%C3%A9gica%20\(ficha%2056\).pdf](http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/D-22%20Doc%20gestion%20educativa%20estrat%C3%A9gica%20(ficha%2056).pdf)

Kohlberg, L., (1989) *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

- Lanzagorta, T., López, E. (2000), *El servicio social en las preparatorias, una propuesta*. México: Ediciones Seraj.
- Marcuello, A., (s/a) *Las competencias sociales, concepto y técnica para su desarrollo*. Recuperado el 24 de octubre de 2008, de: http://www.psicologia-online.com/autoayuda/asertividad/competencias_sociales.shtml
- Marqués, P., *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes de hoy*. Recuperado el 23 de Octubre de 2008, de: <http://dewey.uab.es/PMARQUES/siyedu.htm>
- Martínez, J., (2005) *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Martínez, M., (2004) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Método descriptivo de la investigación, artículo recuperado el 15 de Diciembre de 2008, de: <http://educativo.webspacemania.com/2008/08/24/metodo-descriptivo-de-la-investigacion/>
- Montenegro, I., (2003) *Aprendizaje y desarrollo de competencias*. Libro electrónico, recuperado el 19 de Enero de 2009 de: <http://books.google.com.mx/books?id=7ZmFD1A6Gn8C&printsec=frontcover#PPA132,M1>
- Navarro, R., (2004) *¿Es usted padre de familia de la generación NET?*, artículo electrónico recuperado el 21 de Marzo de 2009, de: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200405149001.html>
- Parcerisa, A. (1999), *Didáctica en la educación social, enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Grao.

Papalia, D., (1998) *Desarrollo humano: con aportaciones para iberoamérica*. México: McGraw Hill.

Perrenoud, P., (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Libro electrónico, recuperado el 26 de Octubre de 2008 de:

http://books.google.com.mx/books?id=S8jiow229hEC&pg=PA199&dq=Curr%C3%ADculum+formal+y+real+Perrenoud&source=gbs_toc_r&cad=0_0#PPA210,M1

Programa Integral para la Igualdad Educativa, (PIIE), recuperado el 22 de agosto de 2008, de:

www.piie.mendoza.edu.ar/documentos/comunidad.pdf

Red de Preparatorias en Acción Social, página principal, consulta realizada en:

http://www.geocities.com/red_pas/

Restrepo, J., (2006), *Estándares básicos en competencias ciudadanas: Una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia*. Recuperado el 23 de octubre de 2008, de:

<http://www.javeriana.edu.co/politicas/publicaciones/documents/5ESTaNDARES.pdf>

Rice, F., (1997), *Desarrollo humano, estudio del ciclo vital*. México, Pearson, Prentice Hall.

Román, M., (2003) *Aprendizaje y Currículum: diseños curriculares aplicados*, Argentina, Noveduc.

Ruíz, L., (coord.), (1995), *El servicio social en México*, ANUIES.

Salazar, E., (2007) *Diferentes definiciones sobre gestión*. Artículo electrónico recuperado el 18 de octubre de 2008, de:

<http://gestioneducativaorganizacional.blogspot.com/search/label/Diferentes%20definiciones%20sobre%20gesti%C3%B3n>.

Servicios a la Juventud, (SERAJ), *programa “Parte y comparte”*, recuperado el 13 de

Diciembre de 2008, de:

http://www.seraj.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=28&Itemid=42

Shaffer, D., (2002) *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson

Stenhouse, L., (1996) *Investigación y desarrollo del currículum*. Libro electrónico, recuperado

el 14 de Diciembre de 2008, de:

http://books.google.com.mx/books?id=TzGpp8411_AC&printsec=frontcover#PPA5,M1

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), página principal. Consulta realizada en:

www.sems.gob.mx

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), *Programa “Construye – t”*, consulta

realizada en: <http://www.construye-t.sems.gob.mx/>

Taylor, S., Bogdan, R., (2006) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Barcelona: Paidós.

Tejada, J., *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*.

Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 7, Num. 2, 2005, recuperado el 23

de Octubre de 2008 de: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>

Tobón, S., (2006) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño*

curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe ediciones.

Velázquez, L., (2005), *Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela*. Revista

Mexicana de Investigación educativa, Julio – septiembre, año/volumen 10, pp. 739 –

764, recuperado el 17 de agosto de 2008, de:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002607.pdf>

Vera, F., (2006), *Gestión escolar: precisando el concepto*. Recuperado el 18 de octubre de 2008, de: <http://trabajosfernandovera.blogspot.com/2006/07/gestin-escolar-precisando-el-concepto.html>

Villanueva, M., (2007) *La importancia de los vínculos escuela – comunidad en el aprendizaje y participación de los alumnos: El caso del instituto Potosino*. Tesis de maestría recuperada el 11 de enero de 2009 de: <http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/opendoc?cual=6711>

Apéndice A: Tabla 1. Variaciones de la definición de competencia.

<i>Una competencia...</i>	D' Hainaut (1988)	Raynal Rieunier (1997)	Gillet (1991)	Perrenoud (1997)	Jonnaert, Lauwaers y Peltier (1990)	Meirieu (1991)	Pallascio (2000)
Refiere a un conjunto de elementos...	De conocimiento de saber – hacer y de saber – ser	De comportamientos	Un sistema de conocimientos conceptuales y procedurales	De recursos	De capacidades	Un saber identificado	De disposiciones de naturaleza cognitiva, afectiva, reflexiva y contextual.
Que el sujeto puede movilizar...	(No precisado)	Esos comportamientos son potenciales.	Esos conocimientos están <i>organizados en esquemas operatorios</i>	Esos recursos son <i>movilizables</i>	Esas capacidades se deben seleccionar y coordinar.	Ese saber identificado debe ponerse en acción	La movilización se expresa por medio del concepto de <i>disposición</i>
Para resolver una situación...	Tratamiento de las situaciones	Una actividad compleja	La identificación de una tarea problema y su resolución.	Un tipo definido de situaciones	La representación de la situación por el sujeto.	Una situación determinada.	Situaciones problema
Con éxito	“Ejercer <i>Convenientemente</i> un rol, una función o una actividad”	“Ejercer <i>convenientemente</i> un rol, una función o una actividad”	“Una acción eficaz”	“Actuar <i>eficazmente</i> ”	“Responder de <i>manera más o menos pertinente</i> a los requerimientos de la situación”	“Una combinación <i>apropiada</i> de capacidades”	“Una acción <i>responsable</i> es decir, concebida, administrada y aplicada con todo conocimiento de causa”

Apéndice B: Tabla 2. Descripción de las competencias cognitivas básicas.

Competencia	Descripción	Subprocesos implicados	Criterios de idoneidad
Interpretativa	Se fundamenta en la comprensión de la información buscando determinar su sentido y significación a partir del análisis de textos, gráficas, expresiones musicales, esquemas, teatro, gestos y expresiones musicales.	Comprensión del mensaje global de un texto. Entendimiento del sentido dentro de un contexto. Análisis de la estructura de los conceptos. Identificación de un problema. Reconocimiento de los diferentes elementos de un problema. Establecimiento de relaciones entre procesos. Establecimiento de información relevante para resolver un problema.	Comprensión del mensaje acorde con el texto. Relación de la nueva información con los saberes previos. Flexibilidad en el análisis.
Propositiva	Consiste en proponer hipótesis para explicar determinados hechos; construir soluciones a los problemas; deducir las consecuencias de un determinado procedimiento; elaborar unos determinados productos.	Establecimiento de heurísticos Planteamientos de procedimientos para resolver los problemas y hallar la solución más adecuada de acuerdo con el contexto. Elaboración de mapas para orientarse en la realidad. Establecimiento de regularidades y generalizaciones.	Claridad en la resolución de problemas. Hipótesis científicas. Lógica en las ideas propuestas.
Argumentativa	Consiste en un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos, proposiciones, tesis, planteamientos, procedimientos, teorías, sucesos, anécdotas, mitos, fenómenos naturales y sociales.	Ilación de los conceptos base en un propósito comunicativo específico. Derivar implicaciones de teorías. Teorizar sobre un determinado hecho.	Coherencia en los argumentos. Sujeción a pruebas y hechos que los demás pueden constatar. Sencillez en el discurso. Lógica.

Apéndice C: Registro – Resumen de observación general.

Estudio sobre la gestión escolar del bachillerato Minerva y sus vínculos con la comunidad a través del programa de servicio social.

Fecha:	Hora:	Observación número:
Participantes:		
Lugar:		
1. Temas principales. Impresiones (de la investigadora). Resumen de lo que sucede en la observación.		
2. Explicaciones o especulaciones, e hipótesis de lo que sucede en el lugar o contexto.		
3. Explicaciones alternativas. Reportes de otros que viven la situación		
4. Revisión, actualización, implicaciones de las conclusiones		

Apéndice D: Guía de entrevista para alumnos sobre el servicio social.

Fecha:	Hora:
Lugar (ciudad y sitio específico):	
Entrevistador:	
Introducción. Descripción general del proyecto. (propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos).	
Características de la entrevista. Confidencialidad y duración aproximada.	
Preguntas. <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué opinas del servicio social?2. ¿Cómo te sientes cuando asistes a tus actividades de servicio social?3. ¿Te gustan las actividades que realizas en tu servicio?4. ¿Has aprendido algo de ti mismo en tus actividades de servicio social? ¿qué?5. Para ti, ¿qué significa ser responsable en el servicio social?6. ¿Has buscado información extra sobre la situación que viven las personas de tu centro de servicio? ¿qué información y en qué fuentes?7. ¿Has propuesto actividades en tu centro de servicio? ¿Cuáles?8. En el caso de ser negativa tu respuesta anterior, ¿cuál ha sido el motivo?9. En caso de ser tu segundo o tercer año de servicio social, ¿has regresado al centro donde hiciste servicio el año pasado? ¿por qué?10. ¿Qué tipo de problemas has enfrentado en tus actividades de servicio social y cómo los has resuelto?11. ¿Qué opinas de las personas con las que trabajas en tus actividades de servicio social?12. En tu opinión y por tu experiencia en servicio, ¿qué tipo de problemas tienen las personas con las que trabajas en tu centro de servicio?13. ¿Crees que se podría hacer algo para cambiar esos problemas? ¿qué sugerirías?	
Observaciones Agradecimiento e insistir en la confidencialidad.	

Apéndice E: Guía de entrevista para el personal administrativo del bachillerato Minerva sobre el servicio social.

Fecha:	Hora:
Lugar (ciudad y sitio específico):	
Entrevistador:	
Introducción. Descripción general del proyecto. (Propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos).	
Características de la entrevista. Confidencialidad y duración aproximada.	
Preguntas. <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conoce usted el programa de servicio social que desarrolla el bachillerato? 2. ¿Qué opina de esta actividad, la considera importante para la formación de los alumnos? ¿Por qué? 3. ¿Podría decirme cuál es el propósito del programa de servicio social? 4. En su opinión, ¿cuáles son las competencias sociales y ciudadanas que desarrolla el servicio social en los alumnos? 5. Desde su puesto de trabajo, ¿en qué forma apoya o se relaciona con las actividades de servicio social? 6. Desde el punto de vista curricular, ¿Qué cree usted que se podría hacer en el bachillerato para impulsar el programa de servicio social? 	
Observaciones Agradecimiento e insistir en la confidencialidad.	

**Apéndice F: Guía de entrevista para el personal docente del bachillerato
Minerva sobre el servicio social.**

Fecha:	Hora:
Lugar (ciudad y sitio específico):	
Entrevistador:	
Introducción. Descripción general del proyecto. (Propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos).	
Características de la entrevista. Confidencialidad y duración aproximada.	
Preguntas. <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conoce usted el programa de servicio social que desarrolla el bachillerato? 2. ¿Qué opina de esta actividad, la considera importante para la formación de los alumnos? ¿Por qué? 3. ¿Podría decirme cuál es el propósito del programa de servicio social? 4. ¿Conoce cuáles son los centros de servicio a los que asisten los alumnos? 5. ¿Ha participado en alguna forma con el programa o las actividades de servicio social de los alumnos? 6. ¿De qué forma cree usted que podría informarse o conocer más del proyecto de servicio social del bachillerato? 7. El programa de servicio social, ¿ha favorecido en alguna manera su propio aprendizaje en su desempeño como docente? ¿por qué? 8. ¿Cómo considera usted que los conocimientos y habilidades que se aprenden en su clase podrían ser utilizados por los alumnos en el servicio social? 9. En el programa de su materia, ¿cuáles son las competencias sociales y ciudadanas que fomenta o desarrolla en los alumnos? 10. ¿Cuáles son las actividades de enseñanza – aprendizaje que usted utiliza para fomentar estas competencias sociales y ciudadanas? 11. ¿Considera usted importante formar a los alumnos competencias sociales y ciudadanas? ¿Por qué? 	
Observaciones Agradecimiento e insistir en la confidencialidad.	

Apéndice G: Guía de entrevista para asesores de servicio de las instituciones sobre el servicio social realizado por los alumnos del bachillerato Minerva.

Fecha:	Hora:
Lugar (ciudad y sitio específico):	
Entrevistador:	
Introducción. Descripción general del proyecto. (Propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos).	
Características de la entrevista. Confidencialidad y duración aproximada.	
<p>Preguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conoce usted a los alumnos del bachillerato Minerva que realizan servicio social en esta institución? 2. ¿Qué tipo de actividades realizan los alumnos en la institución? ¿Considera que son necesarias? ¿Son útiles para el centro? 3. ¿Le gusta a usted que los alumnos del bachillerato Minerva vengan a realizar estas actividades? 4. ¿Los alumnos que asisten a su institución entregaron en tiempo su planificación o programa de actividades de servicio social? 5. ¿Se llevaron a cabo estas actividades? En caso de ser negativa su respuesta, ¿qué considera usted que fue lo que dificultó la realización de las actividades planeadas? 6. ¿Hay algún alumno del bachillerato Minerva, que usted recuerde, que haya hecho algo especial por usted o por alguna persona de la institución? ¿Podría contarme esa situación? 7. Según su parecer, ¿los alumnos del bachillerato Minerva muestran capacidades de razonamiento, reflexión y responsabilidad? ¿sugieren actividades creativas en la realización de su servicio? ¿son sensibles a la realidad de otros, son sociables y muestran respeto a los demás? 8. Desde su punto de vista, ¿qué característica describiría a los alumnos del bachillerato Minerva de acuerdo a su desempeño en el servicio social? ¿por qué? 9. ¿Cree usted que pudiera hacerse algo para mejorar las actividades de servicio social con el fin de beneficiar a las personas que asisten a su institución? 10. De ser afirmativa su respuesta anterior, ¿qué sugeriría? 11. ¿Le gustaría que los alumnos del bachillerato Minerva siguieran viniendo a realizar su servicio social a su institución? ¿por qué? 	
Observaciones Agradecimiento e insistir en la confidencialidad.	

Apéndice H. Relación entre los resultados obtenidos en las entrevistas a alumnos y las competencias sociales y ciudadanas que desarrollan.

Datos o comentarios	Competencia
Sobre lo que aprendieron de sí mismos: “Paciencia, aprovechar más lo que tengo, la habilidad de poder desarrollarme con otras personas, brindar cariño, tengo la capacidad de brindar un servicio, de apoyar a alguien, a no desperdiciar las oportunidades que tengo, a darle gracias a Dios por lo que tengo.”	Autoaprendizaje
Solo cuatro de los trece alumnos entrevistados habían buscado información extra sobre la situación de las personas en su centro de servicio social, en fuentes como Internet, revistas y familiares especialistas en el tema.	Informarse
Los problemas presentados fueron en relación a la forma de realizar las actividades, fueron resueltos preguntando a sus asesores de servicio social.	Expresarse, solución de problemas.
En cuanto a las personas con quienes trabajaron: “yo veo que los niños no tienen realmente un problema, sino que, como son muchos niños en su salón, a lo mejor no les prestan la atención necesaria, y no quieren estar batallando con ellos, en unos casos sí hay niños que de plano no saben nada, pero también por los papás que son analfabetas, pero son pocos los niños que no saben”. “Tú estás con todos tus sentidos y ellos que no tienen la vista, viven felices y están contentos y son amigos, y están bien, como si no tuvieran nada, es lo que más me impresiona”. “A pesar de que no te pueden decir o demostrar, como que tú después de observarlos tanto, ya te das cuenta cuando están contentos y cuando te pueden agradecer”.	Sociabilidad y respeto Pensamiento sistémico Comunicarse con sensibilidad hacia los otros.
Problemas que los alumnos mencionaron: atención de los padres, problemas económicos, maltrato por parte de los padres, falta de higiene	Sociabilidad y respeto

personal, motivación, amor, espacio en las instalaciones de la institución, respeto, que no los juzguen ni les tengan lástima, tener los juguetes dentro de sus cuartos, mayor vigilancia, una rampa en el jardín.

Posibles soluciones propuestas por los alumnos: escuchar a los niños y comprenderlos, dar despensas a los niños que no tienen que comer, hacer una colecta, incentivar a los niños, mejorar su autoestima, demostrarles cariño, donar dinero para bastones o para colocar almohaditas en las paredes para que no se golpeen, concientizar a la gente, platicarles su propia experiencia en servicio, buscar un espacio más grande.

Sociabilidad y respeto
Cooperación
Solidaridad
Actitud creativa.

Sobre lo que aprendieron al participar en el servicio social:
Saber valorar lo que tengo, ser una persona humilde, sencilla, que lo que importa es que estés educado, tratar de no ofender a los niños, tener más tacto, cambiar los pañales, darles de comer, cada niño tiene su forma de comer; a no discriminarlos, porque son personas que tienen sentimientos y que de verdad valen mucho por la energía que traen, porque están contentos sin que puedan ver; ser tolerante; que no por decir que tu vida sea desgraciada significa que lo sea, hay personas que han pasado por cosas peores, tanto de salud, como de todo; que hay que tratar a todos por igual; para cuando sea mayor y tenga mis hijos, saber el cuidado que se tiene con niños así, cambiar pañales, bañarlos, alimentarlos, cuidarlos; no todo tiene que ser como un celular nuevo, cosas así, hay cosas más importantes que las cosas materiales, como trabajar con esos niños; responsabilidad, servicio a los demás.

Autoaprendizaje
Comunicarse con
sensibilidad hacia los
otros
Sociabilidad y respeto
Solidaridad