

Université de Montréal

Supervisión de practicantes universitarios para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de ciudadanía

por
Flor Lizbeth Arellano Vaca

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Tesis presentada a la Faculté des sciences de l'éducation
para la obtención del grado de Doctorado en Psychopédagogie

Mayo 2019

© Flor Lizbeth Arellano Vaca, 2019

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Esta tesis se titula:

**Supervisión de practicantes universitarios para desarrollar
su compromiso social desde la perspectiva de ciudadanía**

por
Flor Lizbeth Arellano Vaca

Ha sido evaluada por un jurado compuesto por las siguientes personas:

Adriana Morales-Perlaza, Université de Montréal
Presidenta del jurado

Cecilia Borges, Université de Montréal
Directora de investigación

Enrique Correa-Molina, Université de Sherbrooke
Codirector de investigación

Maria-Lourdes Lira-Gonzales, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
José Antonio Julián Clemente, Universidad de Zaragoza en España

Los estudiantes a lo largo de su formación, tienen que dejar entrar en sus vidas la realidad perturbadora de este mundo, de tal manera que aprendan a sentirlo, a pensarlo críticamente, a responder a sufrimientos y a comprometerse con él de forma constructiva. Tendrían que aprender a percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar a favor de los derechos de los demás, especialmente de los menos aventajados y de los oprimidos.

Kolvenbach (2000, p.8).

Résumé

Cette recherche porte sur la supervision pour le développement de l'engagement social des stagiaires au Mexique. Ainsi, l'objectif général était de connaître et celui de comprendre la supervision pour développer l'engagement social chez les stagiaires selon la perspective de l'éducation à la citoyenneté.

Il s'agit d'une recherche descriptive interprétative qui permet d'accéder à l'expérience des participants pour comprendre comment est effectuée la supervision des stagiaires. Le principal outil de recherche a été le *focus group* et nous avons également eu recours à l'entretien thématique. Le contexte de la recherche a été le Mexique, la recherche comptait 43 participants: 32 superviseurs et 11 professeurs. Tous répondaient aux critères de sélection, par exemple, avoir un minimum de trois ans à l'université et aussi pour les professeurs, c'était celui d'avoir participé à la conception de la mission sociale de l'université ou aux lignes directrices du projet d'application professionnelle (PAP); dans le cas des superviseurs, c'était celui d'avoir reçu le prix de la formation sociale « Premio Pedro Arrupe SJ ». Cette recherche a respecté les règles éthiques relatives à la recherche avec sujets humains selon le processus établi par le comité d'éthique de l'Université de Montréal.

Dans l'analyse des données, nous avons suivi les étapes de codage thématique: analyse thématique, analyse descriptive et analyse explicative ou modélisation. Les données ont été interprétées en fonction des objectifs de la recherche et ont été présentées dans cinq sections, chacune des sections comportant des sous-thèmes et des sous-catégories de données.

1) Notions de la formation des étudiants en tant que citoyens et de l'engagement social. Les notions de l'étudiant en tant que citoyen sont classées comme responsables, participatives, axées sur la justice et apathiques. L'engagement social a été interprété par les participants, selon la position institutionnelle de l'université et selon la manière personnelle, en accordant une attention particulière à la formation de l'engagement social et à ses difficultés.

2) Attributs de l'étudiant socialement engagé. Cinq attributs ont été identifiés, comme des traits que l'élève manifeste lorsqu'il est engagé socialement: informé; compétent et créatif; socialement sensible; responsable et motivé; actif, questionneur et critique.

3) Caractéristiques du PAP qui favorisent l'engagement social. Les participants ont mis en évidence le contexte de confrontation, les cadres de référence et la liberté responsable comme caractéristiques du PAP qui encouragent l'engagement social, les superviseurs ont également souligné le rôle du superviseur en tant que modèle d'engagement social.

4) Approche de supervision pour le développement de l'engagement social. Les cinq facettes sont présentées: situer, sentir, personnaliser; comprendre et se connecter socialement.

5) Stratégies de supervision pour le développement de l'engagement social. Les six stratégies décrites sont: le questionnement, la modélisation professionnelle et relationnelle, le cadrage, l'interaccompagnement, la convivialité affective et la revue de la littérature.

Nous en concluons que la recherche a répondu aux objectifs et considère la contribution de l'étude dans l'approche et les stratégies de supervision pour le développement de l'engagement social des stagiaires en tant que citoyens du point de vue de l'éducation à la citoyenneté.

Mots-clés : Approches de supervision de stages; éducation pour la citoyenneté; méthode d'apprentissage-service; apprentissage transformationnel; recherche qualitative.

Resumen

Esta investigación trata acerca del rol de la supervisión en el desarrollo del compromiso social de practicantes en México. El objetivo general fue conocer y comprender la manera en que la supervisión puede desarrollar el compromiso social de los practicantes, desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía. Se trata de una investigación descriptiva interpretativa que permite acceder a la experiencia de los participantes para comprender cómo se realiza la supervisión de practicantes. La herramienta principal empleada en la investigación fue el *focus group* y recurrimos también a la entrevista semidirigida. El contexto de la investigación se desarrolló en México, donde se contó con 43 participantes: 32 supervisores y 11 profesores; quienes cumplieron con los criterios de selección, por ejemplo, tener una antigüedad mínima de tres años en la universidad y además, para los profesores, haber participado en el diseño de la misión social de la universidad o de los lineamientos de proyecto de aplicación profesional (PAP); en el caso de los supervisores, haber recibido el reconocimiento de formación social “Premio Pedro Arrupe SJ”. Esta investigación respetó las reglas éticas relacionadas con la investigación con sujetos humanos según el proceso establecido por el comité de ética de la Université de Montréal.

En el análisis de datos se siguieron las etapas de codificación temática: análisis temático, análisis descriptivo y análisis explicativo o modelización. Los datos se interpretaron atendiendo a los objetivos de la investigación y se presentaron en cinco apartados, de cada uno de ellos derivan subtemas provenientes de la categorización de los datos.

- 1) Nociones de la formación de estudiantes como ciudadanos y del compromiso social. Las nociones del estudiante como ciudadano se clasifican como responsable, participativo, orientado a la justicia y apático. El compromiso social fue interpretado por los participantes, desde la postura institucional de la universidad y de manera personal atendiendo, sobre todo, a la formación del compromiso social y sus dificultades.
- 2) Atributos del estudiante comprometido socialmente. Se identificaron cinco atributos que el estudiante manifiesta cuando está comprometido socialmente:

informado, competente y creativo, sensible socialmente, responsable y motivado, activo, cuestionador y crítico.

- 3) Características del PAP que favorecen el compromiso social. Los participantes destacaron el contexto confrontativo, los marcos de referencia y la libertad responsable como las características del PAP que fomentan el compromiso social; los supervisores también subrayaron también el rol del supervisor como modelo del compromiso social.
- 4) Enfoque de supervisión para el desarrollo del compromiso social. Se presentan las cinco facetas: situar, sentir, personalizar, comprender y conectar socialmente.
- 5) Estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social. Las seis estrategias descritas son: cuestionamiento, modelamiento profesional y relacional, enmarcamiento, interacompañamiento, convivencia afectiva y revisión de literatura.

Así, se concluye que la investigación respondió a los objetivos y se plantea la contribución del estudio en el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social del practicante como ciudadano desde la perspectiva de educación para la ciudadanía.

Palabras clave: Enfoques de supervisión; educación para la ciudadanía; método aprendizaje-servicio; aprendizaje transformacional; investigación cualitativa.

Abstract

This research focuses on supervision for the development of social engagement of trainees in Mexico. Thus, the general objective was to know and understand supervision to develop social engagement among trainees from the perspective of citizenship education.

It is an interpretive descriptive research that provides access to participants' experience to understand how the trainees supervision is carried out. The main research tool was the *focus group* and we also used the thematic interview. The research context was Mexico, the research had 43 participants: 32 supervisors and 11 professors. All met the selection criteria, for example, having a minimum of three years experience at the university, or for the professors to be involved in designing the university's social mission or the professional application project (PAP) guidelines, and for the supervisors to have received the prize of the social formation "Premio Pedro Arrupe SJ". This research respected the ethical rules related to research with human subjects according to the process established by the ethics committee of the Université de Montréal.

For data analysis, we followed the thematic coding steps: thematic analysis, descriptive analysis, and explanatory analysis or modeling. The data were interpreted according to the objectives of the research and were presented in five sections, each section containing sub-themes of the data sub-categories.

1) Notions of student education as citizens and social commitment. The notions of the student as a citizen are classified as responsible, participatory, justice-oriented and apathetic. The social commitment was interpreted by the participants, according to the institutional position of the university and in a personal way, paying particular attention to the formation of the social commitment and its difficulties.

2) Attributes of the socially engaged student. Five attributes have been identified, such as traits that the student manifests when socially engaged: informed; competent and creative; socially sensitive; responsible and motivated; active, questioner and critic.

3) Features of the PAP that promote social engagement. Participants highlighted the context of confrontation, the frames of reference and responsible freedom as features

of the PAP that encourage social engagement, and supervisors also emphasized the role of the supervisor as a model of social engagement.

4) Approach to supervision for the development of social engagement. The following five facets are presented: situate, feel, customize; understand and connect socially.

5) Supervision strategies for the development of social engagement. The six strategies described are questioning, professional and relational modeling, framing, inter-accompaniment, affective conviviality, and the review of the literature.

It concludes that the research has met the objectives and considers the contribution of the study in the approach and the strategies of supervision for the development of social engagement of the trainees as citizens from the point of view of the education to the citizenship.

Keywords: Supervision approaches of internships; citizenship education; service-learning method; transformational learning; qualitative research.

Tabla de contenidos

Résumé	i
Resumen	iii
Abstract	v
Tabla de contenidos	vii
Lista de tablas	xiii
Lista de figuras	xiv
Lista de siglas	xv
Agradecimientos	iii
Introducción.....	1
Capítulo I. Problemática.....	4
1.1 Misión universitaria.....	5
1.1.1 Formación profesional	6
1.1.2 Misión social universitaria.....	8
1.2 Educación para la ciudadanía.....	12
1.2.1 Educación para la ciudadanía en el contexto universitario	14
1.3 Métodos pedagógicos activos para desarrollar una educación para la ciudadanía	16
1.3.1 Contribución del aprendizaje-servicio a la educación para la ciudadanía	18
1.4 La práctica profesional	23
1.4.1 Enfoques de supervisión	25
1.4.2 Formación ética del compromiso social	27
1.5 Formación del compromiso social en el contexto del estudio.....	33
1.6 Pregunta general de investigación.....	37
1.6.1 Objetivo general de investigación	39
1.7 Pertinencia del estudio.....	40
Capítulo II. Marco conceptual.....	42
2.1 Conceptos: ciudadanía y ciudadanía mundial.....	43
2.2 Educación para la ciudadanía mundial.....	48
2.2.1 Nociones de educación para la ciudadanía mundial y tipos de ciudadanos.....	52
2.3 Método pedagógico aprendizaje-servicio: Formación de ciudadanos	57

2.3.1 Aprendizaje transformacional	63
2.4 Enfoques de supervisión.....	66
2.5 Enfoques de supervisión reflexivos.....	70
2.5.1 Enfoque crítico de supervisión clínica (Smyth, 1984; 1991).....	71
2.5.2 Enfoque de supervisión para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016).....	72
2.6 Enfoque pedagógico ignaciano por la justicia (Compañía de Jesús, 1993).....	75
2.7 Supervisión para el desarrollo del compromiso social en los practicantes.....	77
2.8 Síntesis para la comprensión de nuestro estudio.....	81
2.9 Pregunta y objetivos de la investigación	82
Capítulo III. Metodología de la investigación.....	84
3.1 Diseño de la investigación	84
3.1.1 Investigación cualitativa descriptiva interpretativa	86
3.1.2 Etapas de la investigación cualitativa descriptiva interpretativa.....	87
3.1.3 Postura del investigador.....	89
3.2 Contexto del estudio.....	90
3.2.1 Criterios y modalidad de reclutamiento de los participantes.....	92
3.2.2 Muestra	94
3.2.3 Descripción de los participantes.....	96
3.3 Instrumentos.....	99
3.3.1 Entrevista semidirigida	99
3.3.2 <i>Focus group</i>	101
3.3.3 Límites de los instrumentos	107
3.4 Proceso de análisis de datos.....	108
3.5 Precauciones éticas.....	112
3.6 Criterios de calidad de la investigación.....	114
3.7 Síntesis de la metodología	116
Capítulo IV. Presentación y análisis de resultados.....	118
4.1 Nociones sobre la formación de los estudiantes como ciudadanos y del compromiso social	120
4.1.1 Nociones sobre la formación de los estudiantes como ciudadanos.....	120
4.1.1.1 Tipo de ciudadano responsable	121

4.1.1.2 Tipo de ciudadano participativo	122
4.1.1.3 Tipo de ciudadano orientado a la justicia.....	123
4.1.1.4 Tipo de ciudadano apático.....	125
4.1.2 Nociones de compromiso social.....	127
4.1.2.1 Noción institucional de compromiso social	128
4.1.2.2 Noción personal de compromiso social	130
4.1.2.3 Formación del compromiso social.....	135
4.1.2.4 Dificultades en la formación del compromiso social.....	137
4.1.3 Atributos del estudiante comprometido socialmente.....	141
4.1.3.1 Informado	142
4.1.3.2 Competente y creativo	143
4.1.3.3 Sensible socialmente.....	144
4.1.3.4 Responsable y motivado	146
4.1.3.5 Activo, cuestionador y crítico.....	148
4.2 Organización del PAP, los roles de sus participantes y las características que favorecen el compromiso social.....	149
4.2.1 Organización del PAP.....	149
4.2.2 Dificultades del PAP	152
4.2.3 Características PAP que favorecen el compromiso social.....	155
4.2.3.1 Contexto confrontativo	155
4.2.3.2 Marcos de referencia.....	157
4.2.3.3 Libertad responsable	159
4.2.4 Rol de los participantes del PAP	160
4.2.4.1 Rol de supervisor	161
4.2.4.2 Rol de practicante	166
4.2.4.3 Rol de colaborador.....	168
4.2.4.4 Relación entre participantes	170
4.3 Enfoque de supervisión	172
4.3.1 Faceta de supervisión situar	173
4.3.1.1 Contexto fronterizo.....	173
4.3.1.2 Problematicación	174

4.3.1.3 Contexto del aprendizaje.....	174
4.3.2 Faceta de supervisión sentir	175
4.3.2.1 Disonancia.....	176
4.3.2.2 Observación y narrativa de la enseñanza	177
4.3.2.3 Experiencia afectiva.....	178
4.3.3 Faceta de supervisión personalizar	179
4.3.3.1 Personalización.....	180
4.3.3.2 Confrontación con la biografía	181
4.3.3.3 Reflexión.....	182
4.3.4 Faceta de supervisión comprender	185
4.3.4.1 Procesamiento.....	185
4.3.4.2 Refocalización y acción	187
4.3.4.3 Acción.....	188
4.3.5 Faceta de supervisión conectar socialmente	189
4.3.5.1 Conexión	189
4.3.5.2 Evaluación.....	190
4.4 Estrategias de supervisión.....	191
4.4.1 Cuestionamiento.....	192
4.4.2 Modelamiento profesional y relacional	194
4.4.3 Enmarcamiento.....	197
4.4.4 Interacompañamiento	198
4.4.5 Convivencia afectiva	199
4.4.6 Revisión de literatura.....	200
4.5 Síntesis de los resultados	202
Capítulo V. Discusión e interpretación de resultados.....	213
5.1 Nociones sobre la formación de los estudiantes como ciudadanos y del compromiso social	215
5.1.1 Nociones del tipo de estudiantes como ciudadanos	215
5.1.2 Nociones sobre el compromiso social	223
5.1.3 Atributos del estudiante comprometido socialmente.....	229
5.1.3.1 Informado.....	231

5.1.3.2	Sensible socialmente.....	231
5.1.3.3	Competente y creativo	232
5.1.3.4	Activo, cuestionador y crítico.....	233
5.1.3.5	Responsable y motivado	233
5.2	Organización del PAP, los roles de sus participantes y las características que favorecen el compromiso social.....	235
5.2.1	Organización del PAP.....	235
5.2.2	Rol de los participantes del PAP	237
5.2.2.1	Rol supervisor.....	238
5.2.2.2	Rol practicante.....	241
5.2.2.3	Rol colaborador	243
5.2.3	Características del PAP que favorecen el compromiso social	245
5.2.3.1	Contexto confrontativo	247
5.2.3.2	Marcos de referencia.....	248
5.2.3.3	Libertad responsable	249
5.3	Enfoque de supervisión para el desarrollo del compromiso social.....	249
5.3.1	Características de la supervisión	250
5.3.1.1	Faceta situar.....	251
5.3.1.2	Faceta sentir.....	254
5.3.1.3	Faceta personalizar	256
5.3.1.4	Faceta comprender.....	257
5.3.1.5	Faceta conectar socialmente.....	259
5.3.2	Estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social	261
5.3.2.1	Cuestionamiento	261
5.3.2.2	Modelamiento profesional y relacional.....	262
5.3.2.3	Enmarcamiento	264
5.3.2.4	Interacompañamiento.....	264
5.3.2.5	Convivencia afectiva.....	264
5.3.2.6	Revisión de la literatura	265
6.	Reflexiones finales.....	268
6.1	Respecto a los objetivos de la investigación.....	269

6.2 Hallazgos de la investigación.....	277
6.3 Límites y perspectivas de la investigación	284
Bibliografía.....	289
Anexo 1. Correo para solicitar apoyo en la invitación a supervisores en los <i>focus group</i> .	ccxcix
Anexo 2. Invitación a profesores/supervisores para participar en los <i>focus group</i>	ccc
Anexo 3. Datos de identificación y cuestionario previo al <i>focus group</i>	cccii
Anexo 4. Guía de conducción <i>focus group</i>	cccv
Anexo 5. Guía de entrevista a profesores.....	cccxi
Anexo 6. Información y consentimiento en <i>focus group</i>	cccxiii
Anexo 7. Información y consentimiento en entrevista	cccxvii
Anexo 8. Formulario de compromiso para conservar la confidencialidad	cccxxi
Anexo 9. Plantilla de análisis de datos.....	cccxxii

Lista de tablas

Tabla 1. Áreas, atributos y temas de la educación para la ciudadanía mundial.	49
Tabla 2. Nociones de educación para la ciudadanía mundial.....	52
Tabla 3. Tipología de ciudadanos.....	54
Tabla 4. Condiciones de los proyectos aprendizaje-servicio	59
Tabla 5. Familias de enfoques de supervisión clínica.....	70
Tabla 6. Especificidades de la investigación cualitativa descriptiva interpretativa	88
Tabla 7. Participantes del estudio	96
Tabla 8. Proceso de entrevista	100
Tabla 9. Etapas de focus group.....	103
Tabla 10. Criterios de calidad de la investigación cualitativa.....	114
Tabla 11. Organización teórico-metodológica del estudio.....	116
Tabla 12. Objetivos específicos de investigación.....	118
Tabla 13. Similitudes y diferencias con la tipología de ciudadanos.....	222
Tabla 14. Faceta situar	253
Tabla 15. Faceta sentir	255
Tabla 16. Faceta personalizar	256
Tabla 17. Faceta comprender	259
Tabla 18. Faceta conectar socialmente	260

Lista de figuras

Figura 1. Enfoques de supervisión y sus principios.....	26
Figura 2. Enfoque de supervisión clínica.....	68
Figura 3. Cuatro funciones perceptivas de Jung.....	69
Figura 4. Enfoque crítico de supervisión clínica.....	72
Figura 5. Estrategias pedagógicas del supervisor en el enfoque de supervisión para la justicia social.....	75
Figura 6. Enfoque pedagógico ignaciano.....	77
Figura 7. Perfil de participantes por intervalo de edad.....	97
Figura 8. Años de antigüedad laboral de los participantes.....	97
Figura 9. Formación académica de los participantes.....	98
Figura 10. Áreas profesionales de adscripción laboral de los participantes.....	98
Figura 11. Imagen de una sesión de focus group.....	103
Figura 12. Etapas de análisis de datos y actividades de codificación temática.....	109
Figura 13. Ejemplo de codificación.....	110
Figura 14. Noción de compromiso social de los participantes.....	131
Figura 15. Atributos del estudiante comprometido socialmente y su relación con las áreas de aprendizaje de educación para la ciudadanía.....	230
Figura 16. Características PAP que contribuyen al compromiso social.....	246
Figura 17. Facetas de supervisión para el compromiso social.....	250
Figura 18. Hallazgos en relación a los objetivos de la investigación.....	278

Lista de siglas

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

CIDH: Comisión Interamericana de los Derechos Humanos.

IES: Instituciones de Educación Superior.

ITESO: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores y Occidente.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OEA: Organización de Estados Americanos.

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

PAP: Proyecto de Aplicación Profesional.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Dedicatoria

A mi familia, por su apoyo.

A él, compañero eterno.

Agradecimientos

Estudiar este doctorado representa el logro de una aspiración personal y el inicio de una carrera profesional orientada a la formación de ciudadanos comprometidos socialmente. Brindo mi agradecimiento al ITESO, Universidad jesuita de Guadalajara, por su respaldo para estudiar el doctorado en la *Université de Montréal*. En particular, a Juan Carlos Núñez y a Catalina Morfin por su apoyo.

Un reconocimiento especial a mis directores de tesis Cecilia Borges y Enrique Correa por el acompañamiento experto y cariñoso que siempre me brindaron durante el proceso del doctorado. Igualmente agradezco a las profesoras Adriana Morales-Perlaza y Maria-Lourdes Lira-Gonzales, quienes con sus comentarios contribuyeron al desarrollo y mejora de la tesis.

Mi gratitud a todos los profesores, Francisco Loiola, Solange Vankemenade y en especial, a Alejandro González-Martín quien con su ejemplo modela el quehacer del profesor universitario. Al CRIFPE, por el incentivo para participar en los procesos de investigación educativa y su divulgación, en particular a Sophie Goyer por su apoyo. A Louise Capra, por su amistad y generosidad al compartir conmigo su experiencia profesional y enriquecer mi visión del quehacer educativo canadiense.

A todos mis compañeros de la *Université de Montréal*, que se convirtieron en buenos amigos con quienes compartí la experiencia de estudiar un doctorado en el extranjero, les agradezco su amistad e intercambio de intereses académicos y culturales. A mis amigas Dulce Gómez, Yolanda Quintero y Pilar Rodríguez porque la distancia no modificó nuestra amistad, sino la fortaleció. A Frédéric Masson, Reyhaneh Rezvani y Nuria García, quienes fueron mi familia en Canadá.

Introducción

Las universidades organizan la formación profesional de los estudiantes preparándolos para el desempeño laboral y para que asuman su rol como ciudadanos en la sociedad. En los últimos veinte años, a nivel mundial la mayoría de las universidades ha adoptado el enfoque basado en competencias para guiar los programas de formación profesional (Butlen y Dolz, 2015; Chauvigné y Coulet, 2010; Rey, 2012; Tardif y Desbiens, 2014). Si bien este enfoque enfatiza la preparación de los estudiantes para su futuro desempeño laboral (Lessard y Bourdoncle, 2002; Ortiz, 2014; Wentzel, 2014), las universidades aún deben cumplir con su misión social: desarrollar el compromiso social de los estudiantes para que contribuyan al progreso de la sociedad.

En esta idea, la misión social de las universidades incluye la formación ciudadana además de la empleabilidad o la formación para la inserción laboral (Chauvigné y Coulet, 2010; Domingo y Gómez, 2014). Por ejemplo, en México, contexto de nuestra investigación, todas las universidades integran en la formación profesional el servicio social (Perry, 2004; Vázquez, 2010). El servicio social es una práctica profesional orientada a la mejora de la sociedad, que integra la aplicación de los conocimientos profesionales y la formación del compromiso social de los estudiantes con la comunidad.

En esta investigación estudiamos la manera en que los supervisores acompañan a los practicantes universitarios en el desarrollo de su compromiso social. Para ello, nos apoyamos en el enfoque de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) de educación para la ciudadanía, en particular en el atributo éticamente responsable y comprometido que busca desarrollar el compromiso social de los estudiantes con el fin de contribuir a la mejora de la sociedad. Es decir, nuestro estudio aspira a conocer y comprender cómo los supervisores acompañan a los practicantes en el desarrollo de su compromiso social como ciudadanos.

En el primer capítulo presentamos la problemática que consiste, por un lado, en mostrar en el contexto universitario la pertinencia de la educación para la ciudadanía desde la misión social de las universidades. Por otro lado, se pone en evidencia la falta de consenso

sobre la definición de educación para la ciudadanía y se advierte la ausencia de investigaciones en el contexto específico de las prácticas profesionales, que indiquen cómo formar a los estudiantes en el compromiso social para la contribución a la sociedad. En fin, subrayamos la falta de estudios que indiquen la manera en que los supervisores de prácticas profesionales colaboran en la conformación del compromiso social del practicante.

A esta situación, se suma el hecho de que, en el contexto de nuestro estudio, una universidad mexicana, no hay un proceso específico institucional ni un consenso entre los supervisores para guiarlos en cómo fomentar el compromiso social de los practicantes durante las prácticas profesionales. Todo esto nos lleva a interesarnos en conocer las estrategias de supervisión que se emplean para el desarrollo del compromiso social en el practicante, interés que, al final de la problemática, se traduce en la pregunta general de investigación.

El segundo capítulo presenta el marco conceptual, el cual busca delimitar y definir los conceptos de ciudadanía y educación para la ciudadanía. De igual forma, se detallan los métodos para formar ciudadanos, particularmente el método pedagógico de aprendizaje-servicio que incluye el aprendizaje transformacional, así como los enfoques de supervisión orientados a la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016; Smyth, 1991). Finalmente, se exponen las preguntas generales y específicas que guían la investigación.

En el tercer capítulo se muestra la forma en que se ha organizado la investigación desde una perspectiva cualitativa, a fin de conocer y comprender la experiencia en voz de los supervisores acerca de la manera en que fomentan el compromiso social de los practicantes. Inicialmente se describe la metodología cualitativa descriptiva interpretativa, la postura del investigador en este proceso, el contexto y los participantes del estudio. Posteriormente, se precisa el diseño de la investigación mediante las entrevistas y el *focus group*, así como los límites de dichos instrumentos, los aspectos éticos y las medidas que tomamos para salvaguardar la calidad de la investigación.

El cuarto capítulo, dedicado a la presentación de resultados, expone las narraciones de los participantes derivadas de los objetivos planteados en esta investigación. El apartado está estructurado en ocho bloques en los cuales se tratan las nociones sobre la formación de los estudiantes como ciudadanos, el compromiso social, los atributos del estudiante comprometido

socialmente, la contribución del PAP a la formación del compromiso social, la organización del PAP y los roles de practicante, colaborador y supervisor que favorecen el desarrollo del compromiso social; así como el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social.

En el quinto capítulo se presenta la discusión y la interpretación de resultados, se exponen los hallazgos más significativos acompañados de la discusión teórica para interpretar la formación de los estudiantes como ciudadanos; la organización de la práctica profesional, y los roles de estudiante, colaborador y supervisor; el tipo supervisión y las estrategias para el desarrollo del compromiso social. Los referentes teóricos utilizados son la educación para la ciudadanía y la educación jesuita; el método aprendizaje-servicio, el aprendizaje transformacional y la educación para la ciudadanía, así como el enfoque y las estrategias de supervisión.

El apartado final expone nuestras reflexiones finales acerca del estudio, en él se resaltan los aportes obtenidos en relación con los objetivos planteados, y algunos límites y alcances del estudio y las perspectivas futuras de investigación sobre el tema.

Capítulo I. Problemática

En este capítulo se introduce la problemática de la investigación, cuyo énfasis recae en la necesidad de fomentar la educación para la ciudadanía en la formación universitaria como parte de la misión social de las universidades, con la idea de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, tolerante y pacífica según lo propuesto por la UNESCO (2015).

En este sentido, hacemos referencia al atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015), que está orientado a la formación del compromiso de los estudiantes como ciudadanos activos. Las directrices de la UNESCO (2015) se centran en señalar los métodos pedagógicos activos susceptibles de desarrollar la educación para la ciudadanía, particularmente aquellos que incluyen la formación práctica, como por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje-servicio, por mencionar algunos.

Sin embargo, pese a que la propuesta de educación para la ciudadanía de la UNESCO (2015) promueve el atributo éticamente responsable y comprometido, o la formación del compromiso social de los estudiantes como ciudadanos activos, no describe cómo desarrollar tal atributo. Esta ausencia la identificamos también en el campo de la supervisión de practicantes, en el que los resultados de la investigación muestran que tal tarea está centrada en la formación y el compromiso profesional (Lacourse, 2013; Merhan, 2013), pero escasamente en el compromiso social de los practicantes. Esta ausencia se constata también en el contexto particular de nuestro estudio, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores y Occidente (ITESO), pues la universidad no señala cómo debe formarse el compromiso social de los estudiantes pese a ser parte central de su misión social universitaria. Esta ausencia se vuelve problemática durante la supervisión de las prácticas profesionales, porque incluye el objetivo de formación del compromiso social de practicantes, sin indicar todavía a los supervisores cómo hacer la supervisión de los estudiantes en este proceso.

Durante la exploración acerca de la manera para fomentar el compromiso social de los practicantes, indagamos un método pedagógico activo, el aprendizaje-servicio, que se conforma por la práctica profesional y el servicio comunitario. Por un lado, encontramos que

la mayoría de los resultados de las investigaciones de dicho método pedagógico, coinciden en el aporte de éste a la formación ética y al compromiso de los practicantes como ciudadanos; por otro lado, advertimos que los resultados de las investigaciones no abordan cómo el supervisor desarrolla el compromiso social en los practicantes. En ese sentido, nuestro interés se centra en explorar concretamente la manera en que los supervisores de prácticas profesionales contribuyen al desarrollo del compromiso social de los practicantes como ciudadanos.

Por ello, exponemos que la práctica profesional y los enfoques de supervisión de ésta muestran en su mayoría un interés por la formación profesional de los practicantes sin incluir aún la formación del compromiso y, en particular, social orientado a la justicia, excepto los enfoques de supervisión crítica (Smyth, 1991) y de justicia social (Jacobs y Casciola, 2016). Dado que la formación del compromiso social es de tipo ético, exploramos los resultados de investigaciones en torno a la formación ética, luego se presenta la revisión de la literatura y los resultados de las investigaciones anteriores. Finalmente, concluimos la problemática con el planteamiento de la pregunta general, el objetivo general y la pertinencia de nuestro estudio.

1.1 Misión universitaria

La misión universitaria abarca la formación académica profesional y social, por lo que en este apartado presentamos la importancia de equilibrar, en la formación profesional, la preparación de los estudiantes para atender por igual a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad, es decir, equilibrar la formación técnica con la humanista y ciudadana. En la segunda sección, abordamos la misión social universitaria, en particular respecto de la contribución que puede hacer la universidad a la sociedad, mediante la formación de ciudadanos activos, para que se comprometan socialmente en la solución de problemas, sobre todo, en contextos como el mexicano que enfrenta importantes problemáticas sociales.

1.1.1 Formación profesional

Desde 1990, distintas universidades en el mundo adoptaron el modelo de formación basado en competencias (Butlen y Dolz, 2015; Chauvigné y Coulet, 2010; Rey, 2012; Tardif y Desbiens, 2014). La implementación de dicho modelo coincidió con la demanda a las universidades para desarrollar la empleabilidad en los universitarios. Los organismos internacionales, tales como la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), solicitaron a las universidades promover la empleabilidad, es decir, facilitar la inserción laboral de los estudiantes. En atención a las solicitudes de los organismos internacionales, las universidades orientaron el diseño de la formación universitaria de acuerdo a las necesidades y las demandas del mercado de trabajo (Barrales, 2012; Lessard y Bourdoncle, 2002; Ortiz, 2014; Wentzel, 2014).

El énfasis de la UNESCO y la OCDE, por vincular la formación de los estudiantes con las necesidades del mercado de trabajo plantea una tensión en las instituciones de educación superior relativa al diseño de la formación universitaria (Chauvigné y Coulet, 2010). La tensión refleja la relevancia que las universidades podrían otorgar a los intereses económicos para el diseño técnico de la formación universitaria (García, Sales, Moliner y Ferrández, 2009; Chauvigné y Coulet, 2010), “en detrimento de una formación más abierta, crítica, humanista, ciudadana” (Chauvigné y Coulet, 2010, p. 16, traducción libre). Así en las universidades, es común encontrar estudiantes y profesores más interesados en la formación técnica que en la ciudadana (Kolvenbach, 2000); ante ello, conviene recordar la función de la educación considerada como un medio para construir saberes y preparar a los estudiantes para vivir en la sociedad (Raveaud, 2007).

En general, la educación puede comprenderse como un proceso de socialización en el que se transmiten conocimientos teóricos, prácticos y valores (Tawil, 2013a). En esta idea, la formación de la educación para la ciudadanía se inicia desde la infancia cuando, con base en el conocimiento de los valores cívicos y los derechos humanos, se prepara cívicamente a los alumnos para su futura participación en la sociedad como ciudadanos (UNESCO, 2015). Aunque desde la infancia se capacite a los ciudadanos para su participación social (Lizcano, 2012; Lozano, 2013). Lizcano (2012) precisa que no es sino hasta la mayoría de edad que las

personas están posibilitadas para ejercer sus derechos políticos. Este autor distingue los conceptos de nacionalidad y de ciudadanía. Por un lado, la nacionalidad se refiere a la pertenencia a un Estado ya sea por nacimiento, descendencia o convenio, mientras que la ciudadanía implica asumir los derechos políticos para tener una participación activa en el Estado (Lizcano, 2012). Así, la educación para la ciudadanía en la edad adulta modela el compromiso social en función del sentido que los estudiantes otorgan a sus conocimientos y experiencias (Pariat, 2000; UNESCO, 2015).

En este sentido, Martínez, Buxarrais y Esteban (2002), subrayan la importancia de integrar a la formación profesional, la educación para la ciudadanía orientada a desarrollar una sociedad más justa, apuntan que la universidad debe lograr “un buen nivel de formación universitaria, [...] debería significar el compromiso con lo público de una universidad que pretende formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas” (Martínez *et al.*, 2002, p. 20).

Por un lado, las universidades atienden la formación de profesionales a través de competencias específicas, es decir, preparan a los universitarios para que se desempeñen en un campo profesional particular. Por otro lado, atienden la formación para que los profesionales asuman su rol en la sociedad en términos de empleabilidad y ciudadanía, con base en las competencias transversales (Chauvigné y Coulet, 2010; Martínez, 2006).

Si bien el enfoque de competencias desde su origen subrayó la necesidad de vincular la formación profesional con el ámbito laboral para responder a las necesidades del mercado de trabajo y favorecer la inserción profesional de los universitarios, este enfoque no exenta a las universidades para cumplir con su misión tradicional en la generación de investigación, la transmisión de saberes, el desarrollo de la cultura, la comprensión de los retos sociales, el desarrollo de las capacidades de reflexión crítica y de aprender a aprender (Le Boterf, 2011).

Además, la misión social de las universidades busca contribuir al estudio y desarrollo de propuestas para atender los retos sociales. Enseguida presentamos la misión social universitaria y la pertinencia de la educación para la ciudadanía orientada a la justicia social; sobre todo, en aquellos contextos donde están presentes la desigualdad y la injusticia social, como el caso de México.

1.1.2 Misión social universitaria

La misión social de las universidades integra la comprensión de la sociedad para buscar su mejora y no sólo para satisfacer las necesidades del mercado del trabajo. La denominada “tercera función” de la universidad se enfoca en preparar a los estudiantes para su empleabilidad o su inserción al mundo laboral y para ejercer su ciudadanía como ciudadanos activos (Arbues, Naval, Repáraz y Ugarte, 2014); ya que, de acuerdo con Cortina (2010), “la noción de ciudadanía oficia como una suerte de hilo conductor para la transformación hacia la mejora de las sociedades” (p. 64).

La concepción del aporte universitario a la mejora de la sociedad está presente en México desde hace un siglo mediante el servicio social creado en la época de la Revolución mexicana (1910), al ofrecer gratuitamente la práctica profesional de médicos a las poblaciones más desfavorecidas. El servicio social obligatorio para todas las carreras se estableció legalmente en 1917, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

En 1936, la mayoría de las carreras profesionales ya hacían el servicio social (Perry, 2004; Vázquez, 2010). Para 1977, 21 000 estudiantes habían participado en el servicio social (UNESCO, 1984). Alrededor de tres décadas después, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, esa cifra se había duplicado a 45 000 estudiantes (ANUIES, 2014). En la actualidad, los estudiantes de todas las carreras de universidades públicas y privadas retribuyen de manera obligatoria su formación a la sociedad a través del servicio social.

Así, desde la perspectiva histórica, podemos advertir que la formación universitaria de los mexicanos integra un proyecto de servicio social que combina la práctica profesional con el servicio comunitario, “lo que supone combinar el aprendizaje académico con la formación para la ciudadanía en tiempo real” (Tejada, 2013, p. 288). La mayoría de los proyectos de servicio social plantean una alternativa de mejora de algún problema social. En este sentido, como refieren García, Sales y Moliner (2009), la formación de los universitarios requiere una

educación ética que responda con criterios de justicia a los problemas sociales, una ética para la educación ciudadana (UNESCO, 2015).

Asimismo, el sistema de educación superior en México busca fortalecer su carácter estratégico en la construcción de la nación “que habrá avanzado significativamente en la superación de sus problemas ancestrales de desigualdad e injusticia; que tendrá una posición competitiva en un mundo globalizado; y que, al mismo tiempo, participará activamente en la comunidad y la cultura internacionales sin olvidar sus raíces y tradiciones” (ANUIES, 2006, p. 22).

La UNESCO (2015) plantea también la pertinencia de la educación para la ciudadanía en el actual contexto social de inequidad e incumplimiento de los derechos humanos. Éste es el caso de México, en donde existen constantes violaciones a los derechos humanos, por ejemplo, las desapariciones forzadas que, pese a no haber una cifra, algunas estimaciones señalan que es superior al número oficial difundido por las autoridades que contaban 26 798 personas desaparecidas hasta 2014 (CIDH-OEA, 2015).

Según el Informe Anual 2015 de la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos (CIDH) y la Organización de Estados Americanos (OEA), una de las principales razones generadoras de violencia y delincuencia en México es la situación de inequidad e injusticia social. De acuerdo con el análisis de la CIDH-OEA (2015), las siguientes problemáticas producen actos delictivos y violentos en el país:

- a. La corrupción del sistema policiaco coludido con el crimen organizado.
- b. La violación a los derechos humanos por parte de las instituciones públicas tales como la Secretaría de la Defensa Nacional, las procuradurías de justicia y el Instituto Nacional de Migración.
- c. La desigualdad, casi la mitad de los mexicanos es pobre (46.2%); mientras que, según el *ranking* Forbes (2016), el país tiene al segundo hombre más rico del mundo.
- d. La impunidad, en México más de 98% de los delitos no se castiga, situación que promueve la violación a los derechos humanos.
- e. El tráfico de armas que genera la falta de control sobre su comercialización y uso, así como su implicación en actos delictivos.

La grave situación que vive el país pone en evidencia el descuido del compromiso que tiene México, como país miembro de la OEA, con el desarrollo de valores democráticos, incluidos la libertad y la justicia social (OEA, 2003).

En este contexto, Yurén (2013) señala que se requiere la participación de las universidades para formar ciudadanos activos, que promuevan los cambios que requiere el país.

Los graves problemas que enfrenta la humanidad en general y la población mexicana en particular hacen urgente la formación de ciudadanos críticos y activos cuyas prácticas contribuyan a una nueva estructuración social o, al menos opongan resistencia a la lógica instrumental de las políticas neoliberales y sean capaces de influir en las instituciones sociales, para ampliar la democracia y avanzar en el logro de mayor justicia y equidad (Yurén, 2013, p. 17).

Así, las universidades que asumen su misión social se convierten en una herramienta de transformación social, tienen el objetivo de iniciar cambios en los universitarios que tendrán influencia en las esferas social, política y cultural. Al igual que la misión social de las universidades, la educación para la ciudadanía pretende ser un elemento de transformación social que forme a los estudiantes para que contribuyan a la construcción de un mundo más inclusivo, justo y pacífico (UNESCO, 2013; 2015; 2016), es decir, la misión social de las universidades incluye la educación para la ciudadanía (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

Entre las universidades que asumen esta misión social, se encuentran las casi 200 universidades jesuitas y más de 2.5 millones de estudiantes en el mundo (Mesa, 2013). Estas universidades guían su enseñanza por los cuatro principios de la pedagogía ignaciana (Lorenzo y Matallanes, 2013):

1. *Utilitas*, es decir, la dimensión pragmática de la formación, el ejercicio competente de una profesión útil.
2. *Ilustita*, dimensión ética-social que busca la justicia social, identificando a la universidad como la consciencia crítica de la sociedad y el agente responsable del cambio social.
3. *Humanitas*, dimensión humanista que sitúa a la persona al centro de la formación integral (intelectual, afectiva y ética).
4. *Fides*, dimensión espiritual que dota a la persona de sentido de transcendencia.

En México, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), universidad jesuita de Guadalajara, lugar donde se desarrolla la presente investigación, promueve la vinculación universitaria con la sociedad para “contribuir a una sociedad más justa, democrática, fraterna, con una opción preferencial por los pobres, los marginados y los excluidos” (ITESO, 2011, p. 26). Su misión educativa es “formar profesionales competentes, libres, comprometidos; dispuestos a poner su ser y quehacer al servicio de la sociedad” (ITESO, 2003, p. 5).

En esa misma idea, la UNESCO (2016a) plantea la visión de la educación para la ciudadanía mundial la cual: “faculta a las personas para participar activamente en la solución de problemas sociales como la pobreza, las cuestiones de género, la solidaridad intergeneracional, la movilidad social, la justicia, la equidad, la exclusión, la violencia, el desempleo, la protección ambiental y el cambio climático” (p. 27), en particular, el atributo éticamente responsable y comprometido, orientado a la transformación personal y social en búsqueda de la justicia social, aspecto que abordaremos más adelante. De acuerdo con tal visión, el propósito de la educación es concebir una sociedad más justa, pacífica, tolerante e integradora (UNESCO, 2015).

En síntesis, la misión de las universidades, específicamente su misión social, se interesa en la formación de profesionistas calificados y ciudadanos comprometidos socialmente. Así, la misión de las universidades jesuitas en el mundo está centrada en preparar con excelencia académica a hombres y mujeres que promuevan la justicia social (Kolvenbach, 2000; Mesa, 2013). Naval, García, Puig y Anxo (2011), señalan al respecto que “el universitario debe ser capaz de implicarse en ese mismo mundo, debe saber comprometerse en proyectos de ciudadanía activa y debe atreverse a cambiarlo y transformarlo” (p. 82). De acuerdo con Yurén (2013), los procesos de formación para una ciudadanía activa tienen como finalidad la justicia y como principio la democracia. Así, la “participación genuina, auténtica y comprometida [...] es base de la ciudadanía activa” (Pérez y Ochoa, 2016, p. 101).

En el siguiente apartado, exponemos el planteamiento de la UNESCO (2015; 2016a) sobre la educación para la ciudadanía mundial, el cual señala la pertinencia de los métodos pedagógicos activos en el desarrollo de la educación para la ciudadanía. Con el fin de explorar su pertinencia, presentamos después los resultados de algunas investigaciones del aprendizaje-

servicio, método que enfatiza la misión social de la universidad y la educación para la ciudadanía (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

1.2 Educación para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía plantea una determinada concepción de ciudadano e ideal de sociedad (Westheimer y Kahne, 2004), es decir, la ciudadanía define quiénes somos y la manera en que convivimos con los otros (Hébert y Sears, 2001). En este sentido, esta educación integra una idea de ciudadano que orientará la formación de los estudiantes para que ejerzan su ciudadanía, ya sea reproduciendo o cuestionando el sistema social (Andreotti, 2014; Tawil, 2013).

En la bibliografía revisada, diversos autores coinciden en señalar que no hay consenso sobre el concepto de ciudadanía (Bisquerra, 2008; Gaudiano, 2003; Tawil, 2013; UNESCO, 2016), la mayoría de los autores la definen desde dos concepciones: la tradicional y la crítica (Tawil, 2013; Westheimer y Kahne, 2004). En la primera, la ciudadanía define la identidad de una persona en relación a los derechos y las obligaciones regulados por la constitución de un Estado. En la segunda, la ciudadanía se construye por las acciones de la persona, se refiere a la participación en prácticas sociales y culturales que dan sentido, identidad y pertenencia a las personas, quienes se corresponsabilizan y comprometen con la comunidad para buscar la equidad y la justicia (Andreotti, 2014; Gaudiano, 2003).

El concepto de ciudadano en la educación para la ciudadanía evolucionó de una noción centrada en los derechos y las responsabilidades del individuo brindados por la organización política del Estado nación (Hébert y Sears, 2001; Tawil, 2013; UNESCO, 2015), a otro concepto de ciudadano basado en una identidad mundial orientada al respeto de los derechos humanos (Tawil, 2013; UNESCO, 2015).

En ese sentido, Tawil (2013a) plantea dos dimensiones de la ciudadanía:

1. Dimensión jurídica. Concibe la ciudadanía como los derechos y las obligaciones que todo ciudadano tiene por pertenecer a una nación. Sin embargo, el contexto de globalización con la internacionalización de procesos económicos y sociales, así como la migración de personas, son factores que contribuyen al cambio de dinámicas de relación en el mundo, y con ello al surgimiento de una metáfora de ciudadanía mundial.
2. Dimensión psicosocial. Si bien la ciudadanía mundial en su dimensión jurídica está restringida por la pertenencia legal a una nación; en su dimensión psicosocial, los ciudadanos pueden identificarse y defender los valores humanistas e involucrarse en procesos de derechos humanos, justicia social y solidaridad internacional.

Así, desde la dimensión psicosocial, la educación para la ciudadanía desde una perspectiva ética incluye el compromiso ciudadano con la justicia social (Naval, *et al.*, 2011). La propuesta de la educación para la ciudadanía mundial se caracteriza, entre otras cosas, por formar en los estudiantes su compromiso social activo para buscar un mundo más justo y sostenible (UNESCO, 2015). De acuerdo con Monarca (2013), la participación implica empoderar a las personas en un rol activo de la construcción social de realidades, conocimientos y significados.

De acuerdo con Galiero (2009), el ciudadano mundial se responsabiliza para procurar un mundo más justo y se compromete a actuar para contribuir a ello, es decir, la educación ciudadana debe permitir a cada persona ser un actor social en un espacio determinado, ya sea en una comunidad, en el trabajo o en una manifestación de solidaridad (Fundación Educación y Desarrollo, 2010; Pariat, 2000). En este sentido, la educación para la ciudadanía mundial “es una propuesta ética y política de transformación de la sociedad a través de la construcción, desde la escuela de una ciudadanía comprometida” (Galiero, 2009, p. 51).

El aprendizaje y la educación de los adultos incluyen la ciudadanía activa (UNESCO, 2016a). Para la formación de estudiantes como ciudadanos activos y comprometidos socialmente, la educación para la ciudadanía le otorga a la escuela un papel en el que ésta se constituye en factor de cambio. En este sentido, la UNESCO (2015) plantea como meta de la educación para la ciudadanía en el año 2030: formar a los estudiantes para “realizar sus derechos y obligaciones, promover un futuro mejor para todos y asumir un papel activo en el

plano tanto local como mundial a la hora de enfrentarse a desafíos mundiales y responder a ellos” (p. 1).

Con base en la bibliografía revisada, específicamente en el planteamiento de la UNESCO (2015), en el presente estudio comprendemos la educación para la ciudadanía como la formación que prepara el compromiso social de los estudiantes para participar activamente en el desarrollo y la implementación de iniciativas locales o globales orientadas a la justicia social. Es decir, nos situamos en la dimensión psicosocial del concepto de ciudadanía que enfatiza la participación de los ciudadanos, con base en su identificación con los valores humanistas: igualdad de derechos, justicia social y solidaridad internacional (Tawil, 2013a; UNESCO, 2015).

1.2.1 Educación para la ciudadanía en el contexto universitario

Si la noción de tipo de ciudadano y de sociedad influyen en la organización educativa (Andreotti, 2014; Westheimer y Khane, 2004), comprender la educación para la ciudadanía en la universidad implica entonces cuestionarse, entre otras cosas, ¿qué tipo de ciudadano plantea formar la universidad?, ¿cómo se organiza en la práctica la educación para la ciudadanía?, ¿qué métodos pedagógicos desarrollan la educación para la ciudadanía?, ¿qué tipo de relación entre la universidad y la sociedad propicia la educación para la ciudadanía?, así como, ¿qué intereses políticos atiende la concepción de ciudadano que promueve la educación para la ciudadanía?

La meta de la educación para la ciudadanía es transformar a la sociedad en otra más justa y equitativa, lo cual refleja una visión esperanzadora de la educación. Esta visión se planteó en el informe de los retos para la educación en el siglo XXI de la UNESCO (Delors, 1996). Después de dos décadas de dicho informe, sigue vigente el planteamiento de la educación para el cambio social: “La educación aparece como una ventaja indispensable que permite a la humanidad progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1999, p. 13).

En congruencia con lo expuesto anteriormente, la educación para la ciudadanía implica una formación integral, incluyendo en ésta dimensiones racionales, afectivas y de acción (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). De acuerdo con Delors (1996) la formación integral se organiza en torno a cuatro pilares del conocimiento:

1. Aprender a conocer (herramientas para la comprensión).
2. Aprender a hacer (intervenir en el entorno socioprofesional).
3. Aprender a vivir juntos (colaborar con los demás en proyectos comunes respetando las diferencias y desarrollando la solidaridad social).
4. Aprender a ser (abarca el desarrollo integral del individuo y el pensamiento autónomo y crítico para tomar decisiones durante la vida).

Siguiendo los pilares referidos por Delors (1996), la UNESCO (2015) propuso una guía de aprendizaje de educación para la ciudadanía. En la categoría *aprender a ser*, se ubica la educación para la ciudadanía, la cual pertenece al campo de la formación ética (Gómez y Royo, 2012). La guía de aprendizaje se organiza en tres áreas: cognoscitiva (centrada en el análisis crítico de la realidad), socioafectiva (orientada al desarrollo de relaciones empáticas y de respeto a las diferencias individuales) y comportamental (centrada en la motivación para actuar).

La guía también refiere los siguientes atributos del aprendizaje:

- a. Éticamente responsable y comprometido. Se fundamenta en el respeto a los derechos humanos; genera los valores de responsabilidad, transformación personal y social, así como el desarrollo del compromiso ciudadano en torno a la participación en la solución de problemas de injusticia social.
- b. Informado y capacitado con espíritu crítico. Se basa en el conocimiento de los problemas, promueve en el estudiante las capacidades de indagación crítica y la investigación sobre los problemas.
- c. Socialmente conectado y respetuoso de la diversidad. Busca la construcción de una humanidad común, con base en la comprensión y el respeto a las diferencias de los otros.

Las áreas y los atributos del aprendizaje de la educación para la ciudadanía se desarrollan de manera integrada y paulatinamente, según la edad del estudiante. Por ejemplo, durante la infancia, se enseñan los valores cívicos; mientras que, en la adolescencia y la adultez, se desarrolla el pensamiento crítico para el análisis de la realidad que permita comprender el contexto y sus problemas, así como plantear propuestas de solución (UNESCO, 2015).

Dadas las características de la educación para la ciudadanía reflejadas en sus áreas y atributos (UNESCO, 2015) este tipo de educación requiere métodos pedagógicos activos (Galiero, 2009; Millican, Bourner, Bamber y Hankin, 2011; UNESCO, 2016), los cuales suponen contextos donde el estudiante problematice su experiencia y valore sus decisiones desde un sentido ético, solidario y con pertenencia a lo público (Borrero, 2006; Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2014). A continuación, presentamos la justificación de los métodos pedagógicos activos en la educación para la ciudadanía, con énfasis particular en el método de aprendizaje-servicio.

1.3 Métodos pedagógicos activos para desarrollar una educación para la ciudadanía

Entre los diferentes métodos pedagógicos activos, se encuentran el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio (Gutiérrez, Domene, y Morales, 2010; UNESCO, 2015). Estos métodos son participativos y buscan vincular la teoría con la práctica, a la vez que demandan que el estudiante realice un análisis crítico, para comprender los problemas del contexto social y proponer alternativas para atenderlos (UNESCO, 2016). El aprendizaje-servicio abarca el método de aprendizaje basado en proyectos, debido a que se desarrolla a partir de un proyecto de servicio a la comunidad (Martínez, 2010).

Ambos métodos pedagógicos, el aprendizaje-servicio y el aprendizaje basado en proyectos, han sido utilizados para la organización de las prácticas profesionales, en la aplicación profesional con orientación al voluntariado o al servicio social (Herrerías e Isoard, 2014; Quezada, 2015). Los dos métodos comparten la finalidad de fomentar la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje y proponer mejoras o resolver problemas a través de proyectos en situaciones reales (Escudero y Martínez, 2011; Morillas y Llopis, 2011).

Por un lado, el método pedagógico de aprendizaje basado en proyectos busca vincular el aprendizaje con la realidad. Ello demanda a los estudiantes desarrollar habilidades de investigación de acuerdo a su disciplina profesional, para integrarlas en la propuesta de mejora con otras áreas disciplinares, contribuyendo a un trabajo multidisciplinar para la solución de problemas (Herrerías e Isoard, 2014; Morillas y Llopis, 2011). Son pocas las investigaciones encontradas, que vinculan el aprendizaje basado en proyectos como una estrategia para formar ciudadanos responsables y comprometidos. Una de ellas es la de Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés (2010), quienes realizaron un estudio cuantitativo en Colombia con 30 estudiantes, aunque su propósito era advertir la relación entre el aprendizaje basado en proyectos y la conformación de la ciudadanía, los resultados de investigación presentan límites por un lado, de generalización por el tamaño de la muestra al tratarse de un estudio cuantitativo; y por otro lado, porque sólo reportaron el aporte profesional del método aprendizaje basado en proyectos, sin señalar su contribución a la formación de los estudiantes como ciudadanos.

Por otro lado, el aprendizaje-servicio es un método pedagógico activo que se distingue por integrar el aprendizaje experiencial y el servicio a la comunidad. En México, la organización del servicio social está reconocida como una práctica pedagógica de aprendizaje-servicio (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015). El aprendizaje-servicio busca formar ciudadanos comprometidos con su entorno comunitario para la transformación social (Escudero y Martínez, 2011; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). A diferencia de la literatura revisada del aprendizaje basado en proyectos, la bibliografía del método de aprendizaje-servicio destaca su contribución al desarrollo de una educación para la ciudadanía. Por lo anterior, presentamos a continuación los resultados de algunas investigaciones del método aprendizaje-servicio, con el objetivo de exponer su pertinencia y los desafíos en la educación para la ciudadanía (Baldwin,

Buchanan y Rudisill, 2007; Gil, Chiva y Martí, 2013; Kiely, 2005; Lorenzo y Matallanes, 2013; Lúquez, Fernández, Sasever y Fontanilla, 2012).

En la revisión bibliográfica, indagamos cómo, desde el punto de vista teórico y metodológico, los investigadores abordaron la relación de la aplicación del método aprendizaje-servicio, con el desarrollo de la educación para la ciudadanía. Particularmente de su atributo ético. Esto, porque como dijimos anteriormente, el interés de nuestro estudio es comprender cómo los supervisores de práctica profesional acompañan a los practicantes, para el desarrollo del compromiso social comprendido en el atributo *éticamente responsable y comprometido* de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015).

1.3.1 Contribución del aprendizaje-servicio a la educación para la ciudadanía

En este apartado presentamos una síntesis de investigaciones del método de aprendizaje-servicio, en países como España (Gil, Chiva y Martí, 2013; Lorenzo y Matallanes, 2013); Estados Unidos (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007; Kiely, 2005); Inglaterra (Millican, Bourner, Bamber y Hankin, 2011) y Venezuela (Lúquez, Fernández, Sasever y Fontanilla, 2012). Los aportes de estos estudios se agrupan en los siguientes apartados encabezados por preguntas detonadoras.

¿Cómo se desarrolla la educación para la ciudadanía?

El aprendizaje de la educación para la ciudadanía se aborda según dos modalidades: directa (mediante competencias ciudadanas o asociadas a la educación para la ciudadanía), e indirecta (a través de situaciones de aprendizaje diseñadas para promover los atributos de la educación para la ciudadanía). Consideramos estas modalidades como distintas, por lo que no apelamos a señalar una u otra como mejor.

Con base en la modalidad directa, la mayoría de los estudios citan las competencias ciudadana y psicosocial, ambas competencias coinciden en desarrollar la sensibilidad y la

responsabilidad social en los estudiantes. Según Gil, Chiva y Martí (2013), la educación para la ciudadanía se desarrolla a través de la competencia social y ciudadana que mide las siguientes dimensiones: conformidad con lo socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración; seguridad y firmeza en la interacción; liderazgo prosocial, y responsabilidad social.

Asimismo, Lúquez, Fernández, Sasever y Fontanilla (2012) hablan de una competencia ciudadana definida como un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten al estudiante contribuir responsablemente a la mejora social. La competencia está integrada por las dimensiones cognitivas, comunicativas, emocionales y ético-sociales. Por su parte, Lorenzo y Matallanes (2013) estudiaron la formación ciudadana, a través de las competencias psicosociales, particularmente de sus indicadores de bienestar subjetivo (felicidad o satisfacción con la vida) y de adaptación social (funcionamiento social de la persona, escuela, trabajo, relaciones, entre otros).

En la modalidad indirecta, los estudios documentan el desarrollo de la educación para la ciudadanía por medio de situaciones, por ejemplo, de diversidad cultural (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007), de compromiso con la justicia social (Kiely, 2005), y de conciencia social (Millican, Bourner, Bamber y Hankin, 2011).

¿El método aprendizaje-servicio contribuye a la educación para la ciudadanía?

Algunos estudios evalúan la pertinencia del método pedagógico aprendizaje-servicio en la formación ciudadana, como los realizados por Gil, Chiva y Martí (2013) y, Lorenzo y Matallanes (2013), quienes basaron sus investigaciones en comparaciones de grupos de estudiantes organizados en cursos de aprendizaje-servicio, y en cursos tradicionales. Por una parte, Gil, Chiva y Martí (2013) afirmaron que el método aprendizaje-servicio contribuye en la adquisición y el desarrollo de valores éticos; por ejemplo, la colaboración y la inclusión, la formación como ciudadanos derivada de su participación social en la comunidad y la responsabilidad manifestada en la resolución de problemas. Por otra parte, Lorenzo y Matallanes (2013) reconocen que las características del método aprendizaje-servicio, es decir, el trabajo colaborativo, el contacto con realidades sociales desfavorecidas y la interacción que

establecen los estudiantes con la comunidad, contribuyeron a la formación ciudadana. Según Kiely (2005), la experiencia de aprendizaje-servicio en un proyecto de intercambio en Centroamérica permitió explorar la educación para la ciudadanía mundial con base en procesos reflexivos del contexto social.

Finalmente, Lúquez, Fernández, Sasever y Fontanilla (2012) concluyeron en su estudio, por un lado, que el método pedagógico de aprendizaje-servicio potencia la formación ciudadana de los estudiantes, además del aprendizaje disciplinar e interdisciplinar. Por otro lado, que la educación para la ciudadanía es una práctica de la responsabilidad social de las universidades.

¿El método aprendizaje-servicio contribuye a la formación para la justicia social?

Kiely (2005) identifica el aporte del aprendizaje-servicio en la educación para la ciudadanía mundial, al plantear cuestionamientos sobre las injusticias sociales y el compromiso en la acción social para transformar las instituciones o las situaciones que hacen perdurar estas injusticias. Según Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007), la experiencia de aprendizaje-servicio promueve el aprendizaje de la diversidad cultural y la justicia social desde el enfoque de la pedagogía emancipadora.

Millican, *et al.*, (2011) destacan que el método aprendizaje-servicio para la educación de la ciudadanía es propicio para el desarrollo de la responsabilidad social. También confirmaron que la teoría de aprendizaje transformacional les permitió comprender el aprendizaje social de los estudiantes en el proyecto de educación para la ciudadanía. Según los investigadores, esta teoría favoreció una mejor investigación sobre las formas de aprendizaje de conciencia social en la educación para la ciudadanía. Sin embargo, también encontraron dificultades en la aplicación de la teoría con los estudiantes, por ejemplo, para indagar el área política en la experiencia de aprendizaje de los practicantes.

¿Qué aprendizajes se promueven en el estudiante que participa en proyectos de aprendizaje-servicio?

Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007) afirman que el aprendizaje-servicio promueve la comprensión de la diversidad con base en el aprendizaje emancipador para contribuir al cambio social. En el contexto de la investigación, la comprensión de la diversidad implicó cambiar las preconcepciones negativas que los estudiantes tenían asociadas a la diversidad étnica. Si bien, en el estudio no se explicita la noción de la emancipación, nosotros la concebimos, de acuerdo con Kincheloe y McLaren (2012), como una propuesta que empodera a las personas para actuar en solidaridad con la justicia social. Con base en los resultados, Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007) concluyeron que el aprendizaje-servicio es acorde con la docencia para la justicia social. Para ello, se requiere que los profesores examinen críticamente sus propias creencias al analizar las injusticias que afectan la enseñanza y el aprendizaje.

Kiely (2005) y Millican, *et al.*, (2011) documentaron la transformación personal que vive el estudiante en los proyectos de aprendizaje-servicio. En esta misma idea, Gil, Chiva y Martí (2013) consideran que el cambio de perspectiva personal de los estudiantes, que los motiva a comprometerse en el proyecto social, es uno de los efectos del aprendizaje-servicio. Sin embargo, las tres investigaciones no exploran cómo los supervisores acompañan al practicante en su proceso de cambio de perspectiva personal orientado al compromiso social.

El estudio de Millican, *et al.*, (2011) tuvo el objetivo de conocer cómo el proyecto de voluntariado internacional de educación para la ciudadanía organizado como aprendizaje-servicio transformaba a los estudiantes. Los autores concluyeron que es difícil identificar en los estudiantes el aprendizaje transformacional en los proyectos de aprendizaje-servicio, por lo que lo calificaron como un resultado de aprendizaje raro. En ese sentido, los estudiantes pueden aprender nuevos conocimientos o ampliar sus marcos de referencia sin cuestionarse sobre sus supuestos o creencias existentes, en cuyo caso su aprendizaje no puede categorizarse como transformacional.

Kiely (2005) y Millican, *et al.*, (2011) basaron su interpretación en la teoría del aprendizaje transformacional de Mezirow. Para esta teoría, el objetivo del aprendizaje de los adultos es transformar la perspectiva personal de los estudiantes (Mezirow, 2009), con el fin de que los disponga a comprometerse con la transformación social, objetivo compartido con la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2016).

¿Cómo se realiza la reflexión de los estudiantes en proyectos de aprendizaje-servicio?

Lorenzo y Matallanes (2013) señalan que los estudiantes reflexionan cuestionándose los valores, las creencias y los significados; según los autores esta reflexión puede favorecer el desarrollo psicosocial y la identidad de los estudiantes. Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007) documentaron la reflexión de los estudiantes mediante portafolios, donde los estudiantes escribieron seis reflexiones durante su proceso de aprendizaje, y una más al final de éste, con base en una guía de preguntas. Los estudiantes expresaron, al inicio de la experiencia, miedo por su seguridad, debido a las preconcepciones que tenían acerca de la pobreza y de las personas negras asociadas al peligro. Al final de la experiencia de aprendizaje-servicio, los estudiantes cambiaron sus preconcepciones al no encontrar peligro en la escuela, sino un ambiente escolar amigable.

El cambio de la preconcepción de los estudiantes reportado por Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007) coincide con la afirmación de Kiely (2005), la cual señala que es más factible que el aprendizaje transformacional ocurra si los estudiantes tienen un espacio de reflexión y momentos personales de integración de la experiencia aprendizaje-servicio con los participantes del proyecto. Esta afirmación resulta interesante para nuestro estudio, porque el supervisor durante el acompañamiento favorece en los practicantes un proceso de reflexión. ¿Qué tipo de acompañamiento desarrolla el supervisor para que la experiencia de la práctica profesional detone en el estudiante su sentido de compromiso social? El autor recomienda que en estudios futuros se precisen los métodos y las técnicas de reflexión del aprendizaje-servicio que favorecen el aprendizaje transformacional.

En síntesis, la revisión bibliográfica muestra aún algunos desafíos a la educación para la ciudadanía, mismos que se enlistan a continuación.

- No hay consenso sobre el significado de la educación para la ciudadanía. La mayoría de los estudios la explican a través de las características que el estudiante como ciudadano debe adquirir en los procesos formativos. Entre las características se encuentran la formación ética, el desarrollo de la consciencia, la responsabilidad y el compromiso social, la aceptación a la diversidad cultural, entre otras. Estas características están contenidas en los atributos del aprendizaje definidos por la UNESCO (2015) en la guía de aprendizaje de la educación para la ciudadanía: informado y capacitado con espíritu crítico; socialmente conectado y respetuoso de la

diversidad; y éticamente responsable y comprometido, que el estudiante debe adquirir en la educación para la ciudadanía mundial.

- El aprendizaje de la educación para la ciudadanía se aborda de manera indistinta, de manera directa por competencias o indirecta a través de situaciones que fomenten este tipo de educación.
- Otro aspecto ausente es la manera en que se realiza la supervisión de los practicantes durante los proyectos de práctica organizados con el método de aprendizaje-servicio; particularmente cómo el supervisor acompaña a los practicantes y qué estrategias utiliza para desarrollar su compromiso social.

Considerando lo expuesto, en el siguiente apartado abordaremos cómo se realiza la supervisión en las prácticas profesionales; nos interesamos en explorar de forma concreta qué enfoque de supervisión de práctica profesional es pertinente para el desarrollo de la educación para la ciudadanía, particularmente, en el componente ético del compromiso social; así como la manera en que los supervisores favorecen el desarrollo del compromiso social de los practicantes. Empezaremos con la introducción al tema general de la práctica profesional; después se presenta una síntesis de los enfoques de supervisión; y algunas investigaciones acerca de las prácticas profesionales que orientan, sobre una base empírica, el avance del enfoque de supervisión de éstas acorde a la perspectiva de la educación para la ciudadanía.

1.4 La práctica profesional

La literatura señala que el aprendizaje de la educación para la ciudadanía se desarrolla con base en todo tipo de experiencias, sobre todo en aquellas de carácter práctico (Pariat, 2000; UNESCO, 2015; 2016), por ejemplo, la práctica profesional organizada en métodos pedagógicos activos, como el aprendizaje-servicio (Gil, Chiva y Martí 2013; Kiely, 2005; Lúquez, *et al.*, 2012; Millican, Bourner, Bamber y Hankin, 2011; UNESCO, 2016).

De acuerdo con Borrero (2006), la escuela puede desarrollar la formación ciudadana en espacios donde se pueda problematizar y reflexionar sobre las acciones o las decisiones cotidianas. En esta idea las prácticas profesionales, además de desarrollar competencias profesionales (Correa-Molina, Gervais y Rittershausen, 2008; Flores, 2014) favorecen la reflexión del practicante sobre su desempeño desde un aspecto ético (Bocquillon, Dehon, y Derobertmeasure, 2015). Es precisamente al ámbito ético o *saber ser*, al que pertenece la educación para la ciudadanía, en especial la formación para el compromiso social (Pariat, 2000).

Sin embargo, la práctica profesional por sí misma no necesariamente forma ni genera profesionales reflexivos, para desarrollar profesionales se requiere que el practicante tenga un proceso de acompañamiento reflexivo. Según Bocquillon, *et al.*, (2015), el acompañamiento del supervisor es importante para guiar la reflexión ética de los practicantes. Kiely (2005) subraya la importancia de los procesos reflexivos para que los estudiantes elaboren y doten de sentido su experiencia. En sintonía con esta idea, consideramos que el acompañamiento de los estudiantes durante la práctica profesional es un espacio privilegiado, para dar sentido a la experiencia práctica y formar el compromiso social de los estudiantes.

El concepto de supervisión se ha utilizado de manera polisémica como evaluación o como acompañamiento (Boutet y Rousseau, 2002). En la revisión documental se concibe la supervisión como un proceso de intercambio que favorece el análisis reflexivo sobre la situación de práctica profesional para contribuir al desarrollo de competencias profesionales (Fournier, 2007). Para nosotros, la supervisión se trata de un proceso que recupera reflexivamente la práctica profesional, tanto la experiencia como los aprendizajes profesionales y sociales del practicante; así como las relaciones entre el practicante, el colaborador y el supervisor.

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, la mayoría de las investigaciones acerca de la supervisión de prácticas profesionales se han desarrollado en la formación de futuros profesores (Baconnet, 2014; Bocquillon, Dehon y Derobertmeasure, 2015; Collin y Karsenti, 2011; Correa-Molina, Malo y Gervais, 2013; Guervil y Duchesne, 2014; Rivard, Beaulieu y Caspani, 2009; Romero-Jeldres y Maturana-Castillo, 2012; Van Nieuwenhoven y Labeau, 2010). Aunque también se encontraron investigaciones en otras carreras como

odontología (Lucarelli, Calvo, Del Regno, Donato, Finkelstein, Gardey, Nepomneschi y Solberg, 2006); psicología (Capdevielle-Mougnibas, Castro y Santiago-Delefosse, 2013); salud mental (Poirer, 2006) y trabajo social (Breton, 1993).

Dado que en nuestra investigación el sujeto de estudio es el supervisor, resulta de especial interés conocer los enfoques de supervisión mientras se intenta responder a la cuestión sobre qué enfoque de supervisión de práctica profesional es pertinente para el desarrollo de la educación para la ciudadanía. A continuación, presentamos una síntesis de los enfoques clínicos de supervisión (Pajak, 1993), en particular, profundizaremos en dos de ellos: el crítico (Smyth, 1984) y el de justicia social (Jacobs y Casciola, 2016), por ser los enfoques de supervisión más pertinentes para nuestro estudio, de acuerdo con el interés de formar el compromiso social.

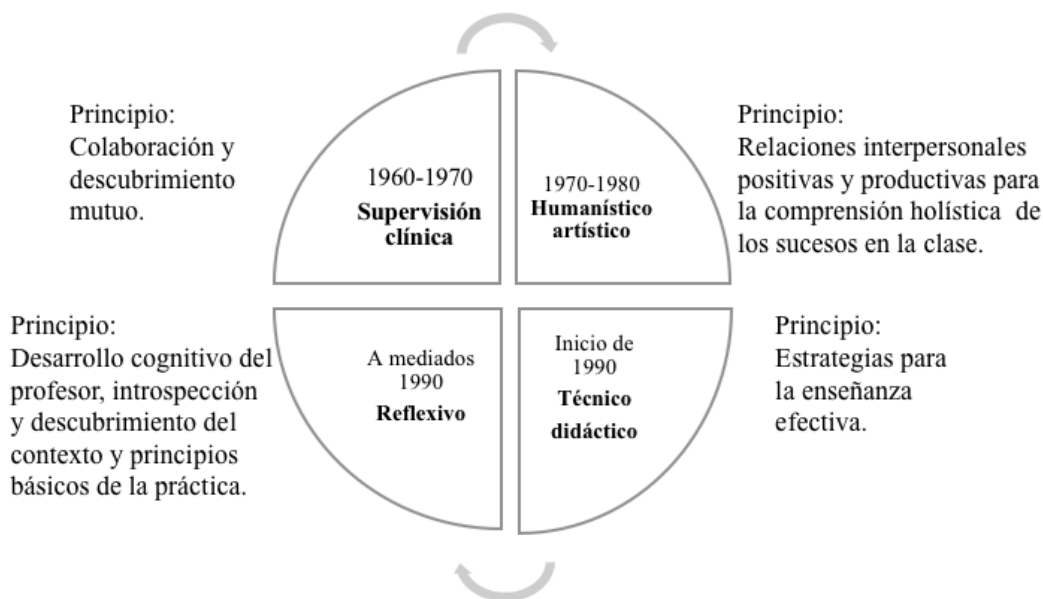
1.4.1 Enfoques de supervisión

La supervisión ha evolucionado con el tiempo, esto se ha reflejado en la variedad de enfoques que de ella existen (Pajak, 1993). Si bien, los enfoques de supervisión que citaremos se desarrollan en el contexto de formación de profesores y su ejercicio profesional, valoramos su pertinencia para situar nuestro estudio en la temática de la supervisión de practicantes. En este sentido, Pajak (1993), plantea una tipología de cuatro enfoques de supervisión (ver Figura 1):

1. Supervisión clínica. Enfatiza el proceso de supervisión en tres etapas: planificación, observación y diálogo o conferencia.
2. Humanístico artístico. Destaca las relaciones entre el supervisor y los profesores, para motivarlos a observar y hacer descubrimientos en su clase.
3. Técnico didáctico. Resalta el dominio de técnicas didácticas, reconocidas como efectivas, para el logro de los objetivos de clase.

4. Reflexivo. Prepondera, como los otros enfoques, que el profesor comprenda la motivación de acción en la práctica. Algunos autores buscan comprender su acción en relación con el contexto social, político y cultural asociado a la justicia social.

Figura 1. Enfoques de supervisión y sus principios



Fuente: Elaboración propia con base en Pajak (1993).

De los enfoques de supervisión, nos cuestionamos: ¿cuál podría guiar al practicante para fortalecer su compromiso social como ciudadano?, sobre todo, en materia de formación de ciudadanos activos y críticos socialmente (UNESCO, 2015). Al respecto, el enfoque reflexivo de supervisión parece ser el más pertinente, para el desarrollo del compromiso social del estudiante, en particular, debido al énfasis de este enfoque para que las personas identifiquen las motivaciones de sus acciones, tomando en cuenta el contexto social, para evitar las desigualdades sociales. Así, en el enfoque reflexivo, Pajak (1993) advierte dos enfoques que impulsan la reflexión para identificar situaciones o acciones que producen injusticias sociales: de acción reflexiva y crítico de supervisión.

El enfoque de acción reflexiva de Zeichner y Liston implica una reflexión ética y moral sobre la justicia social (Pajak, 2000). Según Zeichner (2010), la formación de profesores debería incluir una reflexión sobre cómo las acciones personales influyen en el sostenimiento

de las causas que producen injusticias sociales. A nuestro parecer esta recomendación podría extenderse a todas las profesiones.

El enfoque crítico de supervisión de Smyth (1984) busca que los participantes tengan conciencia social con base en su propia historia personal, los invita a cuestionar sus acciones para develar posibles causas de injusticia social. En el mismo sentido, el enfoque de supervisión para la justicia social de Jacobs y Casciola (2016) retoma el cuestionamiento crítico del planteamiento de Smyth (1984), y aportan las estrategias de supervisión para la justicia social: cuestionamiento, modelamiento y enmarcamiento (Jacobs y Casciola, 2016).

Los modelos de supervisión expuestos promueven una reflexión de tipo ética, debido a ello, a continuación revisamos las nociones de compromiso social y de ética, así como algunas investigaciones que promueven el compromiso de los universitarios.

1.4.2 Formación ética del compromiso social

La educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015), se plantea como un medio para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, es decir, tiene implícita una noción ética. No obstante, destacamos que la mayoría de los estudios citados, no definen el compromiso social para la justicia, ni tampoco la forma en que se desarrolla en los estudiantes. En este sentido, Gil, Chiva y Martí (2013) plantean un avance para nuestro estudio, al definir la responsabilidad social como un involucramiento de responsabilidad personal al situarse ante los problemas sociales y participar en proyectos para contribuir a la mejora social.

De esta definición identificamos el valor de la solidaridad, en la idea de aceptar los problemas sociales del otro como parte de uno. La solidaridad implica hacer propios los problemas de los otros, en particular los de los más necesitados; suele producirse como resultado de un sentimiento humanitario de compasión, es decir, de sufrir por el otro que padece situaciones sociales adversas (Etxebarria, 1999). Al respecto, Toro y Tallone (2010) definen la compasión como “la capacidad de prevenir, evitar o disminuir el dolor en los otros

y en nosotros” (p. 28). Para Etxebarria (1999), la compasión ante el sufrimiento del otro es previa a la justicia.

Otro aspecto advertido es la libertad que tiene toda persona de aceptar la responsabilidad para actuar ante los problemas sociales de los otros. Es decir, la responsabilidad que nos demanda efectuar acciones con la persona que sufre y que no nos es posible rechazar, desde una ética de acción humanitaria que promueve la solidaridad (Etxebarria, 1999). Así, para este autor, la “libertad es, en este sentido, la posibilidad de hacer lo que nadie puede hacer en mi lugar” (p. 24).

Finalmente, en la definición de Gil, Chiva y Martí (2013), interpretamos el compromiso social en la frase: “implicarse en proyectos para mejorar la sociedad” (p. 94). De esta definición subrayamos la participación en proyectos orientados a la mejora social porque el compromiso social se manifiesta, según Mias (2008) y la UNESCO (2015), en la participación activa.

La mayoría de los estudios definen el compromiso de los estudiantes como competencia profesional, como una interiorización de los comportamientos esperados, para triunfar en su contexto profesional (Lacourse, 2013). Por su parte, Merhan (2013) afirma que el compromiso profesional varía de una persona a otra, según sus experiencias. La afirmación de que el compromiso del estudiante depende de su experiencia es compartida por varios autores promotores del aprendizaje-servicio (Kiely, 2005; Millican, *et al.*, 2011).

En este sentido, Zyngier (2008) afirma que el compromiso en las pedagogías activas está implícito en el aprendizaje. El compromiso se identifica a través de la automotivación, el establecimiento de metas compartidas producto de la reflexión y las decisiones de los estudiantes considerando su experiencia, es decir, el desarrollo del compromiso implica una reflexión del estudiante.

Al respecto, Merhan (2013) enfatiza la necesidad de un espacio de acompañamiento con los estudiantes para que brinden sentido a su experiencia, la autora en los resultados de su estudio con practicantes identifica la noción del compromiso profesional al servicio de una causa. Dicho estudio se basa en dos hipótesis sobre el origen del compromiso profesional en los practicantes: la primera es que el compromiso depende de la historia del practicante y sus

vivencias personales; la segunda, que el reconocimiento del estudiante en el contexto profesional influye en la representación de sí mismo y por tanto de su compromiso. Para comprender el compromiso en la formación, según la autora, se debe cuestionar qué tipo de transformaciones personales y de identidad vivió el estudiante con base en experiencias profesionales y sociales, así como qué tipo de significado otorga a esas transformaciones en su contexto social.

La contribución del estudio de Merhan (2013) en el desarrollo del compromiso del practicante fue subrayar la importancia del acompañamiento como una alternativa formativa, no evaluativa con los practicantes. En el acompañamiento con el practicante, se promueve la reflexión del significado y el sentido de la práctica a niveles personal y profesional.

Entre los resultados de la investigación de la autora citada destacamos los siguientes:

- El compromiso en la formación es el resultado del encuentro con lo inesperado y con los actores con los que interactúa en la práctica profesional. En este sentido, estos últimos asumen el rol de *reveladores*.
- El compromiso es un valor al servicio de una causa.
- El compromiso responde a la necesidad de reconocimiento por parte del practicante, para conseguir una mejor imagen de sí mismo o adquirir ventajas en su medio social.

Entre los resultados antes citados, reconocemos una similitud con el método pedagógico aprendizaje-servicio, el cual destaca entre sus características las situaciones inesperadas durante la práctica profesional como elementos de la formación del estudiante; el aprendizaje-servicio a una problemática o causa y la interacción horizontal con las personas participantes en el proyecto aprendizaje-servicio (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015). No obstante, consideramos que el compromiso profesional definido por Lacourse (2013) y Merhan (2013) tiene implícito una noción individualista que se opone al sentido comunitario que promueve el compromiso social y a la ética de acción humanitaria acorde a la propuesta de educación para la ciudadanía.

Para reconocer las distintas características en la formación del compromiso, presentamos las tres perspectivas planteadas por Zyngier (2008) en su estudio:

- a. Instrumentalista técnico. El compromiso se forma centrándose en la actividad por realizar, sin cuestionarse la motivación y el por qué se realiza. El compromiso equivale a seguir las reglas y ejecutar las actividades diseñadas por otros.
- b. Socioconstructivista individualista. La formación del compromiso se realiza mediante la exploración y el descubrimiento de los intereses individuales del estudiante y de la vinculación del aprendizaje del entorno y de la escuela, sin que el estudiante establezca una postura crítica de sus acciones.
- c. Transformadora crítica. El compromiso se configura por medio de la participación comunitaria de los estudiantes para contribuir a una sociedad más justa. Incluye la reflexión del estudiante sobre las cuestiones de poder y de desigualdad relacionadas con la justicia social.

En la misma idea de la perspectiva transformadora crítica para la formación del compromiso, la UNESCO (2015) plantea que la educación para la ciudadanía implica orientar a los estudiantes hacia la búsqueda del bien común, es decir, hacia una formación ética. La ética atiende dos cuestiones: cómo ser bueno y por qué serlo, con base en sus respuestas se justifica y orienta la conducta de los sujetos (Etxebarria, 1999). Así, la educación para la ciudadanía como formación ética guía a la preparación de un tipo de ciudadano.

Enseguida presentamos una síntesis de los resultados en la formación ética en distintas áreas, tales como enfermería (Lecomte, 2006), profesionales de la salud (Cabaret, 2016), técnicos de trabajo social (Breton, 1993), trabajadores sociales (Fournier, 2007) y profesores sobre la formación de ética profesional (García, Sales, Moliner y Ferrández, 2009). Estos resultados muestran que en la supervisión de practicantes es posible desarrollar los valores de compromiso y responsabilidad social.

Aunque algunos de los estudios que abordamos se desarrollaron con profesores (García, *et al.*, 2009; Lecomte, 2006), consideramos que los resultados pueden transferirse al caso de los supervisores. En los estudios encontramos las siguientes temáticas pertinentes para nuestro estudio:

- a. Formación ética en los métodos pedagógicos activos. Lecomte (2006), subraya que la formación ética demanda la incorporación de métodos pedagógicos activos y se desarrolla a lo largo de toda la carrera de manera progresiva. Al respecto, García, *et al.*,

(2009) plantean alternativas de abordar la ética en la universidad, de manera transversal y a través de métodos activos de aprendizaje que articulen la teoría con la práctica desde un enfoque interdisciplinar.

- b. Pertinencia de la reflexión ética de los practicantes. Fournier (2007) afirma que el periodo de prácticas profesionales es propicio para desarrollar una reflexión sobre la ética profesional del practicante, dado que durante este tiempo los practicantes viven crisis de valores y dilemas en torno a su profesión. Sobre esta idea, García, *et al.*, (2009) afirman que se requiere la formación ética profesional, para atender los problemas sociales y responder con criterios de justicia.
- c. Reflexión ética guiada por el supervisor. El supervisor favorece que el practicante tenga consciencia de los aspectos éticos de su rol como interventor social (Fournier, 2007). Como señalamos anteriormente, si bien el estudio de García, *et al.*, (2009) se refiere a los profesores pensamos que las conclusiones pueden también aplicarse a los supervisores. Los autores concluyeron que puede haber diferencias en la formación ética de los estudiantes, según la concepción que tenga el profesor sobre este tipo de formación y del área profesional de la que éste provenga.
- d. Formación del supervisor. Lecomte (2006) subraya la importancia de la formación del profesor en el análisis ético, la toma de decisiones y el análisis de problemas desde una perspectiva multidisciplinar dadas las características del futuro trabajo de enfermeros en hospitales. García, *et al.*, (2009), mostraron que el área profesional y la antigüedad laboral influyen en la opinión de los profesores sobre la inclusión de la formación ética en la universidad. Los profesores del área social consideran que la ética se puede desarrollar de manera transversal como, por ejemplo, en las prácticas profesionales de psicología. Asimismo, optan por una ética que no sea adoctrinadora, a diferencia de los profesores de las áreas de la salud que buscan una aplicación deontológica de la profesión; los profesores del área técnica no tienen una postura clara. Los profesores con mayor antigüedad laboral y edad (56-60 años) asumen la incorporación de la materia ética de manera positiva, incluso ellos mismos se consideran modelos éticos y la integran en su labor docente (García, *et al.*, 2009).
- e. Acompañamiento. Cabaret (2016) destaca la concepción de *interacompañamiento*, donde los supervisores y los practicantes comparten el rol de acompañamiento, que permite a ambos darle sentido a la experiencia de la práctica profesional. La investigadora propone en su estudio desde una postura de emancipación, la creación de contextos emergentes, los cuales surgen en el acompañamiento y tienen las siguientes características: pueden provocar un evento de ruptura o choque en la persona; se integran por unidades separadas provenientes de la práctica profesional o de la

escritura; se combinan e integran por las personas; pueden provocar que aparezca una nueva cualidad en la persona; se apoyan en una organización, es decir, en un equilibrio o estabilidad contrario al evento inicial de ruptura.

- f. Reflexión ética del compromiso social. Breton (1993) realizó con técnicos de trabajo social en Quebec, una supervisión colectiva de conscientización crítica según la pedagogía de Freire. En dicha actividad, la investigadora suscitó la reflexión de los colaboradores y de los practicantes, para desarrollar su sensibilización social sobre la posibilidad de ejercer opresión en los clientes de servicios sociales. Los resultados de la actividad de supervisión colectiva de conscientización reportaron las habilidades para el trabajo, y los valores de solidaridad y compromiso social en su rol profesional
- g. Falta de acuerdo sobre la formación ética. Aunque los profesores coinciden en la importancia de la formación ética profesional, no tienen un acuerdo sobre qué valores promover, ni sobre las estrategias para la formación ética de los estudiantes (García, *et al.*, 2009). Respecto a la dificultad que representa la falta de explicitación de los profesores sobre los valores que pretenden formar en los estudiantes, los autores refieren: “consideramos que es mucho más pedagógico y efectivo hacer explícita su formación, justamente para evitar la manipulación y el adoctrinamiento, para favorecer el aprendizaje responsable y consciente de la dimensión ética de toda profesión” (pp. 138-139).

En síntesis, después del análisis del conjunto de investigaciones documentales y empíricas sobre el desarrollo del compromiso; la formación ética en la práctica profesional y; la actitud de profesores ante la ética profesional, encontramos que la mayoría concuerda en que la formación ética se desarrolla a través de la práctica e integra procesos reflexivos. Aunque la mayoría de las investigaciones trata sobre la importancia del rol del supervisor, no abordan el cómo se realiza el acompañamiento para la reflexión ética en los practicantes, a excepción de Breton (1993) que detalla el proceso de supervisión colectiva de concientización crítica.

Desde el enfoque crítico, los propósitos de conscientización y compromiso social en la supervisión propuestos por Breton (1993) y Cabaret (2016), parecen estar en consonancia con el planteamiento de educación para la ciudadanía, así como con las finalidades de los enfoques de supervisión, el crítico (Smyth, 1984) y para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016). Por un lado, Breton (1993) plantea la factibilidad de desarrollar la sensibilidad de los practicantes

para el compromiso social, sobre esta idea el componente éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía implica, según la UNESCO (2015), desarrollar en los estudiantes su motivación y voluntad para preocuparse por el bien común. La supervisión colectiva de conscientización crítica propuesta por Breton (1993), coincide con el enfoque crítico de supervisión de Smyth (1984), al focalizar la atención de los estudiantes para observar valores de igualdad y justicia. Por otro lado, Cabaret (2006) afirma que el acompañamiento que realiza el supervisor puede provocar en el practicante una nueva característica, por ejemplo, según Breton (1993) la sensibilidad al compromiso social. Al respecto, Pariat (2000) coincide en señalar que el acompañamiento permite hacer ajustes en el estudiante en el desarrollo de la educación para la ciudadanía. Sin embargo, ningún estudio dice aún cómo el supervisor realiza el acompañamiento para desarrollar esta educación y, particularmente el compromiso social del practicante como ciudadano.

Así, la reflexión ética sobre el cuestionamiento de la práctica profesional y sus aspectos sociales son necesarios para el desarrollo de la educación para la ciudadanía (Lozano, 2013; UNESCO, 2015).

1.5 Formación del compromiso social en el contexto del estudio

Hasta el momento hemos presentado la revisión documental sobre el compromiso social. En este apartado, abordaremos el contexto de nuestro estudio con la finalidad de mostrar cómo se desarrolla el compromiso social de los estudiantes como ciudadanos. También mostraremos la pertinencia del problema de nuestra investigación en el contexto universitario.

La educación para la ciudadanía en el ITESO está presente en las prácticas educativas mediante su orientación a la formación social para el compromiso de los universitarios con el fin de construir una sociedad más justa. La educación jesuita concibe la justicia social como la equidad, que se traduce en la promoción del respeto de los derechos humanos y los valores de

respeto y solidaridad (Cuban y Anderson, 2007; Kolvenbach, 2000). En este sentido, la formación de los estudiantes incluye cuestionarse el origen de la injusticia social y buscar transformar las estructuras sociales que la producen (Kolvenbach, 2000). Así, la universidad incluye la formación para que los universitarios se comprometan socialmente con la justicia.

En la organización educativa del ITESO, la educación para la ciudadanía se desarrolla en las siguientes modalidades:

- a. Voluntariado extracurricular. El objetivo es atender problemas en las poblaciones más vulnerables y desarrollar la sensibilidad social en los estudiantes a través de los valores de solidaridad y gratuidad (ITESO, 2013).
- b. Materia optativa en todas las licenciaturas. El curso “La participación ciudadana en la transformación de realidades sociales” tiene el objetivo de que los estudiantes desarrollen habilidades para diseñar y proponer acciones que contribuyan a transformar y mejorar la realidad social. Según la guía de aprendizaje del curso, los estudiantes diseñan, implementan y evalúan proyectos de ciudadanía (Alatorre, 2016).
- c. Servicio social como materia obligatoria y transversal en todas las licenciaturas. La materia se denomina “Proyecto de Aplicación Profesional” (PAP) e integra la práctica profesional, el servicio social y la titulación. Combina el desarrollo de competencias profesionales con la formación del compromiso social para la contribución a la solución de problemas sociales (ITESO, 2008).

De acuerdo con la Ley de Profesiones en México (1993), el PAP integra el servicio social en la práctica profesional, el prerrequisito para iniciarlo es tener como mínimo 70% de los créditos cubiertos, a excepción del área de salud que demanda el cumplimiento de 100% de éstos. Se estipula que la duración del servicio social no debe ser menor a seis meses, ni mayor a dos años. El PAP, en la mayoría de los casos, se realiza en un semestre y en otros, durante dos semestres.

En el ITESO, el servicio social existe desde su fundación hace sesenta años. El PAP se originó hace 15 años producto de la propuesta curricular de formación por competencias, en la que se promovió la obligatoriedad de la práctica profesional organizada bajo el método de aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias profesionales (ITESO,

2008). Su novedad radicó en la integración curricular obligatoria del componente de formación social, servicio social, a la práctica profesional y a la opción de titulación.

La base pedagógica del PAP y el método de aprendizaje-servicio comparten las características de desarrollo de la formación profesional y el servicio social a la comunidad (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007; Gil, Chiva y Martí, 2013; Lorenzo y Matallanes, 2013; Lúquez, *et al.*, 2012). Además, en concordancia con el énfasis de la formación social en el proyecto PAP de ITESO, cuyo fin es que los estudiantes contribuyan mediante el ejercicio de su profesión a una sociedad más justa; el método de aprendizaje-servicio ha sido empleado para la misma finalidad a través del fomento de la educación para la ciudadanía, en particular para la formación ética y los valores de compromiso y justicia social (Millican, *et al.*, 2011; Lorenzo y Matallanes, 2013; Lúquez, *et al.*, 2012).

En las universidades jesuitas como el ITESO, la formación social es conocida como la dimensión sociopolítica y ética social de la formación integral que incluye valores cívicos orientados a la justicia, la solidaridad y el compromiso con la construcción de una sociedad más justa (Kolvenbach, 2000; Rincón, 2008), implica también el conocimiento histórico que permita comprender la actualidad y generar un juicio al respecto (Kolvenbach, 2000). Así, la formación social en PAP para el desarrollo del compromiso de justicia social podría traducirse, de acuerdo con sus características, en el atributo de aprendizaje de la educación para la ciudadanía éticamente responsable y comprometido, orientado a la transformación personal y social en búsqueda de la justicia social (UNESCO, 2015).

Un indicador de la importancia que otorga el ITESO a la formación del compromiso social es el reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ”, que distingue cada año a supervisores y estudiantes que destacan en los proyectos de PAP y voluntariado, por su calidad académica y aporte social de acuerdo con el sentido ignaciano que aportan un *magis* cuando la formación profesional se pone al servicio solidario y contribuye a la justicia social (Cabarrús, 2003).

Si bien, la universidad ha atribuido un papel importante al PAP en la formación transversal del compromiso social de los estudiantes, resulta problemático que el ITESO no haya explicitado concretamente qué espera desarrollar en el practicante. Es decir, la universidad no tiene un criterio educativo explícito que guíe la formación del compromiso

social de los estudiantes y tampoco que oriente sobre la labor de los profesores, en particular de los supervisores de práctica profesional en el PAP, para guiar a los practicantes en la formación del compromiso social.

En el mismo sentido, los supervisores no tienen prerequisites de formación que los prepare para supervisar equipos disciplinarios y multidisciplinarios ni para acompañar a los practicantes en su reflexión ética durante este proceso. La universidad ofrece a los supervisores la libertad de guiar la formación del compromiso social de los practicantes según su comprensión y experiencia, incluso, aunque pone a su disposición una serie de materiales didácticos y la oferta de un curso de capacitación, la asistencia de los supervisores depende de su voluntad.

La ausencia de criterios institucionales sobre cómo desarrollar la formación del compromiso social de los universitarios para su servicio a la sociedad constituye un vacío en la universidad. Es inquietante dado que la formación social de los universitarios es el rasgo distintivo del ITESO, que se describe en los documentos institucionales y se expresa en su eslogan *formar para transformar* (ITESO, 2003). Es decir, la universidad ITESO, con base en la formación profesional y social de los universitarios, busca transformar las situaciones injustas en otras más justas.

Resultaría interesante mostrar la experiencia implícita de los supervisores sobre las características de la supervisión incluyendo las estrategias utilizadas con los practicantes. Estas inquietudes de investigación integran aspectos pragmáticos para el funcionamiento del PAP, al explorar empíricamente cómo se desarrolla el compromiso social en la supervisión de practicantes, traducido para nuestro estudio como el atributo de aprendizaje éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015).

1.6 Pregunta general de investigación

En síntesis, comprendemos la problemática de nuestro estudio como resultado de una laguna de conocimiento. Por un lado, la enseñanza de la educación para la ciudadanía es un elemento ausente en los estudios encontrados, sobre todo, en lo referente a las estrategias que utiliza el profesor con los estudiantes. Dicha laguna se evidencia también en los escasos estudios en el contexto de la educación universitaria, específicamente en la formación práctica. En este sentido la UNESCO (2016) señala que “hace falta más investigación para tener una visión completa de la educación para la ciudadanía mundial en la práctica” (p. 27).

Por otro lado, los estudios revisados tampoco explicitan cómo se realiza la supervisión de practicantes durante los proyectos organizados en el método de aprendizaje-servicio; ni la manera en que se supervisa a los practicantes en el desarrollo del compromiso social orientado a la justicia. Más aún, no existen muchas investigaciones que documenten la implementación en la universidad de enfoques de supervisión orientados a la justicia, sobre todo, en contextos como el mexicano, donde se reportan constantemente casos de injusticia social.

La situación problemática del país aunada al compromiso firmado por México con la OEA, para procurar la libertad, la justicia y el progreso (OEA, 2003), parece demandar el involucramiento de la ciudadanía activa, lo que implica la necesidad de enfatizar la educación para la ciudadanía en la formación universitaria, con el propósito de desarrollar el compromiso social de los estudiantes como ciudadanos activos mediante los enfoques de supervisión orientados a la justicia social.

Con base en la revisión documental, recuperamos para la comprensión de nuestro estudio los siguientes puntos:

- Según la dimensión psicosocial de la educación para la ciudadanía, se pretende formar estudiantes como ciudadanos participativos orientados a contribuir a la justicia social (Tawil, 2013a). Ese tipo de ciudadano activo crítico y al servicio de la sociedad, es el mismo tipo que las universidades jesuitas pretenden formar (Compañía de Jesús, 1993).
- El compromiso social se traduce como el atributo de aprendizaje éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015), y se

opera en la participación de proyectos para la mejora social (Gil, Chiva y Martí, 2013); es decir, “algún tipo de participación más activa para la transformación social: organizarse junto con otros para debatir, decidir, actuar. Hablamos entonces de actores en relación, señalando el carácter colectivo y político de la ciudadanía” (Gil-Jaurena, Ballesteros, Mata y Sánchez-Melero, 2016, p. 292).

- La educación para la ciudadanía como formación ética se promueve a través de pedagogías activas, como el método aprendizaje-servicio que aspira a contribuir a la justicia social. Sin embargo, dicho método no ofrece una orientación sobre cómo se realiza la supervisión de los practicantes, en el desarrollo del proyecto.

Finalmente, la pregunta de investigación considera los elementos revisados en la literatura y el contexto del estudio:

- a. La educación para la ciudadanía como un planteamiento educativo que responde a los problemas sociales y fortalece la misión social de las universidades particularmente, para contribuir a la mejora de la sociedad (Arbues, Naval, Repáraz y Ugarte, 2014; Martí-Vilar, Vargas, Moncayo, Olvera y Gasca, 2014).
- b. La aportación sobre el conocimiento empírico del desarrollo de la educación para la ciudadanía (Kiely, 2005; UNESCO, 2016) explorada en el método pedagógico de aprendizaje-servicio. En esta idea, Kahne, Westheimer y Rogers (2000) sugieren que se revisen, en futuras investigaciones, los tipos de ciudadanos que se forman en prácticas profesionales de proyectos aprendizaje-servicio, cuestionamiento que podría estudiarse en la formación social del PAP de la universidad ITESO e interpretarse con el atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía.
- c. La formación ética profesional como parte de la formación integral del estudiante (Chauvigné y Coulet, 2010; Martínez, 2006; UNESCO, 1996). Particularmente, las características de supervisión y las estrategias en la formación del compromiso social (Cabaret, 2016), aspectos poco abordados en las investigaciones del campo de supervisión de practicantes.
- d. Finalmente, la universidad ITESO no tiene criterios institucionales para guiar la formación social, aunque ésta sea un elemento constitutivo de su misión que se reconoce en las prácticas profesionales PAP, mediante el “Premio Pedro Arrupe SJ”. Esta ausencia se traduce, por ejemplo, en la falta de lineamientos para que los supervisores guíen la formación del compromiso social de los practicantes en el PAP.

Considerando lo expuesto, subrayamos que nuestra investigación se interesa en comprender cómo los supervisores de práctica profesional realizan la supervisión a los practicantes para el desarrollo del compromiso social desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía. Con base en lo anterior, nos surgen distintas interrogantes: ¿Cómo se desarrolla el compromiso social en la supervisión de practicantes? ¿Qué características tiene la supervisión de practicantes en la formación ciudadana, sobre todo, en el desarrollo del compromiso social? ¿Cuál es el rol del supervisor que guía el desarrollo del compromiso social? ¿Qué estrategias utiliza el supervisor en la formación del compromiso social de los estudiantes como ciudadanos?

En este sentido en el presente estudio nos cuestionamos, como pregunta general de investigación:

¿Cómo los supervisores de prácticas profesionales contribuyen al desarrollo del compromiso social en los practicantes?

Esta pregunta implica indagar la supervisión de practicantes desde una postura ética, que oriente el compromiso de los practicantes como ciudadanos para la construcción de una sociedad más justa. Este cuestionamiento lo asociamos por sus características al atributo de aprendizaje éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015).

1.6.1 Objetivo general de investigación

Conocer y comprender la supervisión de los practicantes para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía.

Este objetivo implica describir, con base en la experiencia de los supervisores, las características de supervisión y las estrategias para desarrollar el compromiso social del practicante como ciudadano.

1.7 Pertinencia del estudio

Los desafíos que plantea la sociedad en distintos ámbitos como la política, la economía, entre otros, generan un interés de la educación para preparar a los jóvenes ante los desafíos de la sociedad (Evans, 2003; Tawil, 2013; UNESCO, 2015; 2016). La *educación para la ciudadanía mundial*, en el planteamiento educativo de la UNESCO (2013; 2015; 2016) resulta un elemento de transformación social que busca preparar a los estudiantes para su participación activa como ciudadanos, a favor de un mundo más justo, pacífico e inclusivo. La UNESCO (2016) plantea la necesidad de desarrollar estudios empíricos para comprender cómo se desarrolla la educación para la ciudadanía.

En ese sentido la pertinencia de este estudio es social y científica. Por un lado, es social porque atiende el interés creciente de la educación para la ciudadanía en los últimos tiempos, reflejado en las investigaciones de varios países como España (Lorenzo y Matallanes, 2013; Tey y Cifre-Mas, 2011), Estados Unidos (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007; Kiely, 2005), Inglaterra (Millican, *et al.*, 2011), México, (Gil, Chiva y Martí, 2013), y Venezuela (Lúquez, *et al.*, 2012), por citar algunos.

Además, al tomar como sujeto de estudio a los supervisores contribuye a una comprensión más global de la educación para la ciudadanía, que integra a otros participantes, ya que la mayoría de los estudios se centran en la visión de los estudiantes (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007; Herrerías e Isoard, 2014; Gil, Chiva y Martí, 2013; Lorenzo y Matallanes, 2013; Lúquez, *et al.*, 2012).

Por otro lado, la pertinencia científica de este estudio se basa en dos aportes. El primero, proveniente del campo de la supervisión de practicantes, señala que de acuerdo con los estudios revisados, han sido poco abordados los siguientes aspectos: a) el potencial de la supervisión de practicantes para el aprendizaje de la ciudadanía, en particular para el desarrollo del compromiso social; y b) el estudio empírico de la interpretación de los enfoques crítico de supervisión (Smyth, 1984) y supervisión para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016) en contexto latinoamericano, concretamente en México. El segundo, es producto de la investigación de la educación para la ciudadanía que, de acuerdo con las investigaciones

revisadas, señala que es poco frecuente el estudio empírico de formación para la ciudadanía, en el contexto de las prácticas profesionales. En este sentido nuestro estudio contribuirá al conocimiento de la supervisión de practicantes para el desarrollo de su compromiso social como ciudadanos, es decir, qué tipo de supervisión y qué estrategias favorecen la formación de practicantes para prepararlos en el ejercicio de una ciudadanía activa, con el propósito de contribuir al desarrollo de su compromiso social.

En síntesis, el aporte de nuestro estudio es explorar empíricamente desde la perspectiva de los supervisores el tipo de supervisión y las estrategias para desarrollar el compromiso social traducido en el atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía, aspecto que se ha explorado en otras investigaciones (Kiely, 2005) y ha sido abordado por organismos internacionales como la UNESCO (2015; 2016).

Capítulo II. Marco conceptual

En el primer capítulo se presentó la importancia de incluir la educación para la ciudadanía como parte de la misión social de las universidades con la finalidad de contribuir a la justicia o a la mejora social. El interés por incluir la educación para la ciudadanía en la formación de los estudiantes de todos los niveles educativos está planteado en la propuesta de la educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO (2015), cuyo propósito es formar a los estudiantes como ciudadanos activos que colaboren con el mejoramiento social, es decir comprometidos socialmente.

Sin embargo, en la revisión presentada acerca de los resultados de investigación del método pedagógico aprendizaje-servicio que desarrolla la educación para la ciudadanía, el compromiso social de estudiantes y la formación ética; no se indica cómo el profesor forma a los estudiantes en el compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía, ni cómo el supervisor realiza el acompañamiento a los practicantes para ayudarles a desarrollar su reflexión ética orientada al compromiso social. Ante estas lagunas presentamos la pregunta de la cual se desprende el objetivo general de nuestra investigación que busca conocer y comprender cómo, desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía, los supervisores contribuyen al desarrollo del compromiso social de los practicantes. El compromiso social se advierte aquí estrechamente vinculado con el atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía propuesto por la UNESCO (2015).

Así, en el segundo capítulo se amplían los conceptos presentes en la problemática, ciudadanía y ciudadanía mundial; así como la educación para la ciudadanía mundial con base en los modelos de educación para ésta y los tipos de ciudadanos. Justificamos la elección del método pedagógico aprendizaje-servicio para interpretar la implementación de la educación para la ciudadanía; por un lado, porque dicho método está orientado al desarrollo profesional y a la formación de ciudadanos y, por otro lado, por coincidir con el objetivo de la práctica profesional PAP en la universidad jesuita ITESO de Guadalajara, contexto del estudio, es

decir aplicar conocimientos y servir a la comunidad. Además, porque algunos resultados empíricos del método pedagógico aprendizaje-servicio ilustran bien la formación del compromiso social de los estudiantes, a través del enfoque de aprendizaje transformacional, mismo que también se presenta.

Se exponen también los enfoques de supervisión y se profundiza en los enfoques crítico de Smyth (1984) y de justicia social (Jacobs y Casciola, 2016). Finalmente, se presenta una síntesis de los conceptos para la comprensión de nuestro estudio, así como las preguntas y los objetivos específicos que guiarán la investigación.

2.1 Conceptos: ciudadanía y ciudadanía mundial

El Diccionario de la Real Academia Española (2014) define la ciudadanía como la cualidad y el derecho de un ciudadano; para que ello exista, debe formar parte de una sociedad con derechos y obligaciones (Bisquerra, 2008; Tawil, 2013). En este sentido, la ciudadanía es el vínculo jurídico que asocia a una persona con el Estado al que pertenece (Bisquerra, 2008), es decir, la ciudadanía en su definición tradicional se adquiere por derecho de nacimiento, lo cual conlleva derechos, deberes y responsabilidades (Barba, 2006; González-Pérez y Contreras-Pulido, 2013; Tawil, 2013).

En la revisión documental encontramos dos tipos de conceptos de ciudadanía: el tradicional, de carácter conservador, y el crítico, más activo (Andreotti, 2014; Hébert y Sears, 2001; Tawil, 2013; Westheimer y Kahne, 2004). Por un lado, la definición tradicional de ciudadanía excluye los problemas del contexto global y de los migrantes, al no compartir los derechos y las obligaciones vinculados al nacimiento en una nación (Tawil, 2013). Ante la creciente migración y la constitución de sociedades multiculturales, se plantea la necesidad de redefinir el concepto de ciudadanía como práctica que se construye en el ejercicio ciudadano la cual no está limitada al origen de nacimiento de las personas (Barba, 2006; González-Pérez y Contreras-Pulido, 2013; Tawil, 2013).

Por otro lado, la concepción crítica presente en la ciudadanía mundial incluye a las personas más allá de su origen y pertenencia a una nación. La connotación mundial demanda la responsabilidad ciudadana no sólo con el entorno local y nacional sino con el mundo entero (Morawietz, 2014; Tawil, 2013); es decir, los derechos ya no dependen de la nacionalidad, sino que se asumen por todos los ciudadanos por compartir la identidad humana (Bisquerra, 2008; Etxebarria, 1999). En el contexto de la globalización, el concepto de ciudadanía mundial se presenta como una metáfora (Tawil, 2013), donde las personas adquieren una identidad mundial y una responsabilidad ciudadana con el mundo (UNESCO, 2015). Desde una perspectiva ética, la ciudadanía mundial globaliza el respeto a los derechos humanos (González-Pérez y Contreras-Pulido, 2014).

Si bien los conceptos de ciudadanía y ciudadanía mundial no tienen un consenso (Bisquerra, 2008; Tawil, 2013; UNESCO, 2016), ambos tienen como rasgo común la búsqueda del bienestar social. La ciudadanía, desde su concepción tradicional, busca el bienestar social a través de la garantía del respeto a los derechos y las obligaciones de los ciudadanos; mientras que la ciudadanía mundial busca el bienestar social, con base en la justicia social, es decir, a través del compromiso activo de los ciudadanos con la justicia (Galiero, 2009).

Nuestro estudio se enmarca en la dimensión psicosocial de la educación para la ciudadanía (Tawil, 2013a), es decir, los ciudadanos identificados con valores humanistas orientados a la justicia social y la solidaridad internacional. La dimensión psicosocial se complementa con el enfoque psicopolítico de la ciudadanía, según Montero (2010), desde el cual la construcción de la ciudadanía atiende cinco tesis:

1. La ética y la política son básicas para construir una ciudadanía consciente generadora de una sociedad cada vez más justa, más equitativa y libre. Los adjetivos de la sociedad libre, justa y equitativa constituyen la meta de la educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015a).
2. La relación y la otredad. Para construir una sociedad equitativa y justa es necesario incluir la diversidad y el respeto al otro. Se basa en la relación, que permite una ciudadanía efectiva, participativa y consciente bajo el supuesto de la construcción de la relación con el *otro* en igualdad con uno.

3. Más allá de la democracia representativa y participativa. Una democracia reflexiva-deliberativa. Sólo hay libertad en democracia. Participar significa comprometerse en procesos de transformación social no sólo con la comunidad sino también con la sociedad.
4. La política es tarea de la ciudadanía. No puede haber democracia sin la participación ciudadana. La participación directa de las personas con el gobierno es un poder de la ciudadanía. Montero (2010) enfatiza la importancia de reflexionar el poder del ciudadano a través de sus acciones en la sociedad.
5. Sobre el poder y su oculto carácter simétrico. El poder está en todos, pero no siempre se le reconoce. Es decir, ningún poder social está por encima de la ciudadanía. El poder ciudadano para transformar la sociedad se inicia en la persona. A través de su participación constante y consciente, ésta se transforma a sí misma, antes de aspirar a transformar la sociedad a la que pertenece.

Las cinco tesis presentadas por Montero (2010) nos permiten comprender la ciudadanía como una construcción permanente hacia una ciudadanía activa, comprometida y participativa en procesos colectivos de la sociedad. La consciencia sobre el poder que tiene el ciudadano es esencial, se desarrolla a través de procesos de reflexión, deliberación y acciones colaborativas que aspiran a una transformación personal y después social.

De acuerdo con esta idea, la educación para la ciudadanía mundial busca la transformación social, es decir, demanda al sistema educativo asumir su rol social a través de la formación de estudiantes que puedan participar activamente para contribuir en la construcción de sociedades más justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas (Morawietz, 2014; Tawil, 2013; UNESCO, 2015). En la educación ciudadana, el concepto que se tiene de ciudadano influye en la manera de guiar la educación (Westheimer y Kahne, 2004). Dicho de otra manera, la concepción de la educación ciudadana tiene implícito el tipo de ciudadano que pretende formar (Hébert y Sears, 2001).

Así, la educación para la ciudadanía según su concepción tradicional o crítica varía la finalidad formativa del estudiante como ciudadano. Por un lado, la concepción tradicional o conservadora se interesa en formar a los estudiantes para la comprensión y la reproducción del funcionamiento social, basado en el conocimiento de los derechos y las obligaciones de los

ciudadanos, es decir, una formación cívica. Esta concepción aborda una perspectiva moral de la educación, que busca una convivencia armoniosa en sociedad (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Hébert y Sears, 2001; Morawietz, 2014, Tawil, 2013).

Por otro lado, la noción crítica y activa busca que los estudiantes comprendan, participen y se comprometan activamente en la solución de las problemáticas locales, nacionales y globales. Implica una orientación política de la educación que busca la justicia social (Andreotti, 2014; Hébert y Sears, 2001; Tawil, 2013). Si bien ambas nociones, tradicional y crítica, aspiran al bienestar social; la primera a diferencia de la crítica, no cuestiona las bases de la injusticia social, sólo pretende formar un estudiante que respete las leyes y asuma sus derechos y obligaciones como ciudadano.

Para construir una sociedad en bienestar social es necesario fomentar la toma de decisiones éticas con base en valores de respeto y responsabilidad, es decir, una sociedad en la que se procure el bienestar personal y social, contra la violencia y las injusticias (Bisquerra, 2008). Para ello, organismos como la UNESCO (2015) proponen formar ciudadanos activos y responsables que sepan convivir en sociedad, procurando resguardar el bienestar personal y social. En este sentido, la educación para la ciudadanía mundial asume el objetivo de formar ciudadanos responsables que desarrollen la convivencia ciudadana y procuren un mundo más justo (Bisquerra, 2008), con el fin de contribuir en la constitución de una sociedad pacífica, equitativa y justa (UNESCO, 2015a), por ello, puede identificarse con la noción crítica antes mencionada.

La educación para la ciudadanía mundial alude a la formación que permite a la persona participar en el desarrollo de servicios en la comunidad para la mejora social y aprender a ser ciudadano a través de la acción colaborativa y participativa (Toro y Tallone, 2010). En este sentido, la educación para la ciudadanía mundial implica una acción ética y comprometida con el respeto de los derechos humanos (UNESCO, 2015).

En nuestro estudio, nos interesamos por abordar el atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015), lo definimos desde la noción crítica de la educación para la ciudadanía mundial (Andreotti, 2010), como el

manejo ético con base en procesos de diálogo reflexivo acerca de las decisiones y las acciones que buscan el bien común bajo el criterio del respeto a los derechos humanos.

Para comprender el atributo éticamente responsable y comprometido, lo separamos en: responsabilidad ética y compromiso. Asociaremos la responsabilidad, al ámbito personal; y el compromiso, al ámbito social, es decir comunitario. La responsabilidad, de acuerdo con su origen etimológico, proviene del latín *responsabilis* que se traduce como algo que requiere respuesta. Así, según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014), la responsabilidad alude al ámbito personal para poner cuidado y atención en lo que se hace o decide, de ahí su relación con la ética, porque implica la toma de decisiones con base en creencias y valores. Según Etxebarria (1999), la responsabilidad desde una ética de acción comunitaria demanda a una persona actuar en beneficio de otra que sufre, es decir, se trata de una responsabilidad asociada a la solidaridad, al aceptar los problemas sociales de otros como propios. De acuerdo con esta idea y en el contexto de la formación de practicantes, Lacourse (2013) afirma que ser responsable es “ser capaz de considerar en el plan ético y moral las consecuencias de las propias decisiones para sí, los otros y la sociedad” (p. 122, traducción libre).

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014), el compromiso se asocia con la obligación, de acuerdo con su origen etimológico proviene del latín *compromissum* que alude a una obligación contraída. Por su parte, la obligación tiene distintas acepciones: a) como una imposición moral que debe guiarse por la libre voluntad; b) como una relación que invita o prohíbe hacer ciertas cosas; c) como expresión de correspondencia con otro que manifieste la intención de hacer el bien como un beneficio de intercambio. Así, el compromiso tiene implícita la participación en proyectos de mejora social.

Resulta interesante que las acepciones de obligación tienen una equivalencia con las concepciones evolutivas de la educación ciudadana (Tawil, 2013): a) *moral*, con énfasis en el buen ciudadano; b) *cívica*, centrada desde una concepción ética en seguir las normas y denunciar las faltas (Canto-Sperber, 1997), es decir, una concepción de ciudadano que atiende sus derechos y obligaciones según las normas sociales; y c) *recíproco e igualitario*, es decir, el bien común y justo con base en una decisión ética que asuma lo que debe hacerse bajo los criterios de respeto a los derechos humanos o por la razón en sintonía con el diálogo y el consenso (Tawil, 2013). En la última acepción de compromiso identificamos la ciudadanía

mundial, que plantea asumir una identidad recíproca e igualitaria para procurar sociedades justas a partir de intercambios con otros; el logro de sociedades justas demanda la participación de ciudadanos activos y comprometidos. En este sentido, la educación para la ciudadanía mundial aspira a formar esta clase de ciudadanos.

Para comprender de qué se trata la educación para la ciudadanía mundial, en el siguiente apartado presentaremos la propuesta de la UNESCO (2015) sobre la educación para la ciudadanía mundial, las nociones flexible y crítica para el aprendizaje de la educación para la ciudadanía mundial (Andreotti, 2014); así como la tipología de ciudadanos con base en la concepción que se tiene sobre la educación para la ciudadanía (Westheimer y Kahne, 2004).

2.2 Educación para la ciudadanía mundial

La educación para la ciudadanía mundial fue propuesta por la ONU en 2012, como uno de los objetivos de la iniciativa *La educación ante todo* (Morawietz, 2014; Tawil, 2013). La educación para la ciudadanía se traduce como una de las expresiones de la pertinencia social de la universidad a través de su integración en la formación integral. Delors (1996) describe la formación integral a través de cuatro pilares del conocimiento: *aprender a saber, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. En esta idea, la pertinencia social se concreta en la articulación de los pilares del conocimiento.

La preparación de los estudiantes en la educación para la ciudadanía mundial es un proceso que se construye gradualmente (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). Un ejemplo del aprendizaje progresivo es la guía de aprendizaje de la educación para la ciudadanía mundial diseñada por la UNESCO (2015). Dicha guía desarrolla gradualmente en los estudiantes las habilidades, los conocimientos y los valores para reconocer, comprender y tomar consciencia de los contextos social, cultural y político para comprometerse activamente en acciones con la comunidad local, nacional o mundial. Dicho de otro modo, la educación para la ciudadanía mundial se compone de: a) conocimientos, *saberes*; b) habilidades, *saber-hacer* y; c) valores

de responsabilidad y compromiso profesional para la justicia social, *saber-ser* (Lozano, 2013; Tawil, 2013; UNESCO, 2015).

A continuación, presentamos la guía de aprendizaje de la educación para la ciudadanía mundial propuesta por la UNESCO (2015). Está organizada en tres áreas: 1) aprendizaje cognoscitivo; 2) aprendizaje socioafectivo, y 3) aprendizaje comportamental. Las áreas forman a los estudiantes para disponerlos a desarrollar tres tipos acciones: comprender las situaciones del contexto (aprendizaje cognoscitivo), aprender a vivir en sociedad con base en el respeto a los derechos humanos y las diferencias personales y culturales (aprendizaje socioafectivo); así como actuar con compromiso para la búsqueda de la justicia social (aprendizaje comportamental).

En concordancia con las áreas, la educación para la ciudadanía mundial busca conseguir en el estudiante tres atributos: 1) que esté informado y capacitado con espíritu crítico; 2) que esté socialmente conectado y sea respetuoso de la diversidad; y 3) que sea éticamente responsable y comprometido. Dichos atributos pretenden que los estudiantes dominen conocimientos y habilidades para actuar con responsabilidad personal y social contra las desigualdades e injusticias sociales (UNESCO, 2015).

Finalmente, la guía de aprendizaje de la educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO (2015) propone nueve temas acordes al conjunto de áreas y atributos. Dado que el presente estudio se interesa en cómo los supervisores de prácticas profesionales acompañan a los practicantes para desarrollar el atributo éticamente responsable y comprometido, en la Tabla 1 destacamos con mayor énfasis los temas correspondientes al área de aprendizaje comportamental y su atributo éticamente responsable y comprometido.

Tabla 1. Áreas, atributos y temas de la educación para la ciudadanía mundial.

Áreas	Aprendizaje cognoscitivo	Aprendizaje socioafectivo	Aprendizaje comportamental
Desarrolla	Competencias de análisis crítico.	Empatía, solidaridad, respeto por las diferencias.	Motivación para actuar.
Atributos	<i>Informado y capacitado con espíritu crítico</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de las 	<i>Socialmente conectado y respetuoso de la diversidad</i>	<i>Éticamente responsable y comprometido</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Puesta en práctica de

	<p>dinámicas local, nacional y mundial, y sus conexiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrolla capacidades de indagación y análisis crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomenta la identidad y los valores de derechos humanos. Desarrolla actitudes de respeto por la diversidad. 	<p>valores y creencias para buscar un mundo pacífico.</p> <ul style="list-style-type: none"> Demuestra responsabilidad personal y social. Desarrolla motivación y voluntad para preocuparse por el bien común.
Temas	<p>Sistemas y estructuras locales, nacionales, mundiales.</p> <p>Aspectos que influyen en la interacción local, nacional y mundial.</p> <p>Supuestos y organización del poder.</p>	<p>Diferentes identidades.</p> <p>Diferentes comunidades y sus conexiones.</p> <p>Respeto por la diferencia.</p>	<p>Acciones individuales y colectivas.</p> <p>Objetivo: Desarrollar y aplicar competencias para un compromiso ético.</p> <p>Comportamiento éticamente responsable.</p> <p>Objetivo: Evaluar críticamente aspectos de justicia social y desigualdad.</p> <p>Comprometerse y actuar.</p> <p>Objetivo: Plantear acciones para el cambio.</p>

Fuente: Elaboración propia, con base en UNESCO (2015).

Con base en la organización de la guía de aprendizaje de la educación para la ciudadanía mundial podemos identificar las siguientes correspondencias entre sus áreas y atributos.

- El área *aprendizaje cognoscitivo* está asociada con el atributo *informado y capacitado con espíritu crítico*, ya que ambos están centrados en el conocimiento del contexto social y en el desarrollo crítico para el análisis de la realidad.
- El área *aprendizaje socioafectivo* está relacionada con el atributo *socialmente conectado y respetuoso con la diversidad*, porque éstos se enfocan en la convivencia social.
- El área *aprendizaje comportamental* y el atributo *éticamente responsable y comprometido* están asociados con el ejercicio práctico de la educación para la

ciudadanía, es decir, constituyen la concreción de la formación ciudadana que se desarrolla en iniciativas o proyectos, por ejemplo, a través de prácticas profesionales. Es en este sentido que comprendemos el compromiso social como “implicarse en proyectos para mejorar la sociedad” (Gil, Chiva y Martí, 2013, p. 94).

En el presente estudio, nos interesamos en la puesta en práctica de la formación de la educación para la ciudadanía mundial, en particular, del atributo éticamente responsable y comprometido manifestado en el área de aprendizaje comportamental a través de la práctica profesional. Los estudiantes que realizan prácticas profesionales experimentan el sentido de su profesión, al tiempo que desarrollan su compromiso (Lacourse, 2013) éticamente responsable como ciudadanos (Westheimer y Kahne, 2004).

Con fines didácticos, para su estudio y comprensión, separamos la expresión *atributo éticamente responsable y comprometido* enunciado por la UNESCO (2015). En ese sentido, situamos el compromiso, en el contexto social orientado a la participación de la persona en proyectos que buscan el bien común; mientras que la responsabilidad, se advierte como una decisión personal, en la cual se opta por ser solidario y compasivo con las personas que sufren (Etxebarria, 1999), es decir, un tipo de ciudadano activo y crítico (Tawil, 2013; Westheimer y Kahne, 2004).

Con base en la concepción de ciudadano activo que propone la guía de aprendizaje para la educación de la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015), se enfatiza el desarrollo del compromiso social en los estudiantes para atender problemas locales, nacionales y mundiales. En este sentido, parece importante reconocer la concepción que tiene el profesor sobre el tipo de ciudadanos que pretende formar, porque su visión influye en el modelo de educación para la ciudadanía (Westheimer y Kahne, 2004). A continuación, presentaremos la tipología de ciudadanos descrita por Westheimer y Kahne (2004) que comprende tres tipos de ciudadano: a) personalmente responsable; b) activo o participativo, y c) orientado a la justicia. De acuerdo con esta tipología identificaremos qué tipo de ciudadano se pretende formar en la guía de aprendizaje para la educación de la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015).

Para situar las concepciones de ciudadanía presentaremos también las nociones flexible y crítica de la educación para la ciudadanía mundial propuestas por Andreotti (2014). La noción flexible busca formar ciudadanos activos para participar en la creación de un mundo ideal. Por su parte, la crítica pretende formar ciudadanos reflexivos y responsables de sus decisiones y acciones, para comprometerlos con el logro de una sociedad más justa (Andreotti, 2014).

2.2.1 Nociones de educación para la ciudadanía mundial y tipos de ciudadanos

Andreotti (2014) propone dos nociones de educación para la ciudadanía mundial, la flexible y la crítica. Ambas nociones promueven el cambio social, aunque de distinta manera. Por un lado, la concepción flexible plantea a los estudiantes qué pensar y hacer para la promoción del cambio; mientras que la noción crítica facilita espacios de aprendizaje para que el estudiante experimente y analice otras formas de ser, pensar y relacionarse. El énfasis de la noción crítica es aprender a tomar decisiones éticas con base en la información (ver Tabla 2).

Tabla 2. Nociones de educación para la ciudadanía mundial

	NOCIONES EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL	
	FLEXIBLE	CRÍTICA
Problemas	Pobreza Impotencia	Desigualdad Injusticia
Origen de los problemas	La falta de desarrollo, educación, recursos, cultura, tecnología, entre otros.	Estructuras complejas, las relaciones de poder, las suposiciones y actitudes que crean y mantienen la explotación y la pérdida de poder.
Bases para el cuidado	Ser bueno, compartir y cuidar. La responsabilidad de uno para enseñar al otro.	Participación y complicidad en el daño social. Justicia y responsabilidad con el otro, aprender del otro.
Motivo de la actuación	Humanitaria y moral, basada en los principios normativos para dirigir el pensamiento y la acción.	Política y ética, basada en principios normativos de las relaciones.
¿Qué necesita cambiarse?	Estructuras, instituciones e individuos que forman la barrera para el desarrollo.	Estructuras, instituciones, preconcepciones y creencias de las personas, relaciones y culturas.
¿Para qué?	Para que cada uno alcance el desarrollo, la armonía, la tolerancia	Para que las injusticias se aborden con el fin de crear mayor igualdad en el

	y la igualdad.	diálogo. Lograr la autonomía de la gente para definir su propio desarrollo.
Papel de las personas comunes	Algunas personas son parte del problema. Otras personas pueden ser parte de la solución, al crear presión para cambiar las estructuras.	Todos somos parte del problema y de la solución.
¿Qué pueden hacer las personas?	Realizar campañas de apoyo para ejercer presión y cambiar las estructuras. Donar su tiempo, experiencia y recursos.	Analizar la propia posición en el contexto. Participar en el cambio de las estructuras, los supuestos, las identidades, las actitudes y las relaciones de poder en sus contextos.
Principio básico del cambio	El universalismo, visión no negociable de cómo cada uno debe vivir y qué podría ser.	La reflexividad, el diálogo, una relación ética que respeta la diferencia (alteridad).
Objetivo de la educación de la ciudadanía mundial	Capacitar a las personas para actuar o convertirse en ciudadanos activos para tomar iniciativas en lo que ha sido definido como mundo ideal.	Capacitar a las personas para reflexionar críticamente sobre los procesos de sus culturas que posibilite imaginar un futuro distinto y tomar la responsabilidad de las propias decisiones y acciones.
Estrategias para la educación de la ciudadanía mundial	Sensibilización de los problemas globales. Promoción de campañas.	Promoción de una relación ética y la intervención en los asuntos globales. Abordar las situaciones y relaciones de poder.
Beneficios potenciales de la educación para la ciudadanía mundial	Mayor conocimiento de algunos problemas. Mayor motivación para ayudar a hacer algo, por ejemplo, en el apoyo a campañas. Sensación de bienestar.	Pensamiento crítico e independiente. Estar más informado. Actuar de manera responsable y ética.
Problemas potenciales	Sentimiento de autoimportancia y de autojusticia. Acción acrítica.	Sentimiento de impotencia y culpa. Conflicto y parálisis internos.

Fuente: Andreotti, 2014, pp. 47-48, traducción libre.

Ambas nociones comparten la aspiración educativa de formar estudiantes para que participen en el cambio social. Así, la educación para la ciudadanía mundial se orienta a formar ciudadanos para que se comprometan en acciones que impacten en la mejora de problemas locales, nacionales o internacionales (UNESCO, 2015).

¿Qué tipo de concepción de ciudadano está implícito en las nociones flexible y crítica? Para responder esta cuestión presentamos los tres tipos de ciudadanos propuestos por Westheimer y Kahne (2004). En primer lugar, el *ciudadano responsable*, que cumple con sus

obligaciones y respeta el orden de vivir en sociedad y colabora en actividades comunitarias. En segundo lugar, el *ciudadano activo*, que se involucra en las iniciativas de mejora social. Y finalmente, el *ciudadano orientado a la justicia*, que analiza de manera crítica los problemas para identificar las relaciones que generan situaciones de injusticia (ver Tabla 3). Las características de la educación para la ciudadanía del *ciudadano responsable* son la solidaridad y el respeto a los derechos humanos (Bisquerra, 2008).

Tabla 3. Tipología de ciudadanos

	TIPOS DE CIUDADANO		
	PERSONALMENTE RESPONSABLE	PARTICIPATIVO	ORIENTADO A LA JUSTICIA
Características	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsable con su comunidad. ▪ Respeto las normas y leyes. ▪ Se convierte en voluntario en tiempo de crisis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiza actividades en la comunidad. ▪ Conoce estrategias para el trabajo colectivo. ▪ Se involucra activamente para conocer cómo trabajan las agencias de gobierno. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crítico de las estructuras social, política y económica. ▪ Conoce acerca de los movimientos sociales y efectos sistémicos del cambio. ▪ Se suma a actividades que luchan contra la injusticia.
Supuestos de la solución de problemas sociales	Se asumen actitudes de honestidad y responsabilidad con los miembros de la comunidad.	Se involucra con los sistemas y la comunidad para proponer una solución.	Se analizan los sistemas y las estructuras que reproducen los patrones de injusticia.
Ejemplo de actividad comprometida	Cocina para el comedor ambulante.	Ayuda a organizar un comedor ambulante.	Indaga por qué se origina la pobreza para atender las raíces del problema.

Fuente: Westheimer y Kahne, 2004, p. 242, traducción libre.

De acuerdo con Westheimer y Kahne (2004) cada concepción de ciudadano influye en la intención formativa de la educación para la ciudadanía.

- a. El *ciudadano personalmente responsable* enfatiza la visión individualista del buen ciudadano honesto, autodisciplinado y orientado al trabajo duro. Los programas educativos fomentan la compasión, para comprometer a los estudiantes e involucrarlos en actividades como voluntarios en actividades de caridad.
- b. El *ciudadano participativo* plantea la importancia de la escuela como estructura que facilita la organización de iniciativas de ayuda comunitaria y fomenta la formación de

ciudadanos proactivos. Los programas educativos enfatizan la organización con instituciones y la comunidad para unir esfuerzos en la atención de las necesidades.

- c. El *ciudadano orientado a la justicia* explicita las situaciones que producen injusticia social. Promueve ciudadanos informados y críticos, que busque cambiar las injusticias. Los programas educativos fomentan el trabajo colaborativo y la interacción con la comunidad para influir en los cambios sociales.

Los distintos tipos de ciudadano no son modelos puros que se encuentren en la realidad; por ejemplo, en proyectos de servicio comunitario se puede encontrar el *ciudadano personalmente responsable* con un alto sentido personal, pero sin preparación ciudadana (Kahne, Westheimer y Rogers, 2000). Según nuestra observación, los tipos mencionados anteriormente no son graduales, es decir, una persona puede mostrar desde el inicio de su participación características de ciudadano orientado a la justicia, pero al mismo tiempo puede advertirse que es un ciudadano activo y responsable, en ese sentido dichos tipos no son excluyentes.

Con base en los modelos expuestos y los tipos de noción de ciudadanos, parece que la noción crítica de la educación para la ciudadanía mundial de Andreotti (2014) y los tipos de *ciudadano participativo* y *ciudadano orientado a la justicia*, propuestos por Westheimer y Kahne (2004) son más acordes al objetivo de la educación para la ciudadanía mundial en la formación de ciudadanos que puedan contribuir a la construcción de sociedades más pacíficas, tolerantes y justas (UNESCO, 2015).

Bajo la misma concepción de ciudadano participativo u orientado a la justicia, Tawil (2013) plantea que el compromiso para la acción social es uno de los elementos que la educación para la ciudadanía debería formar en los estudiantes. Según el autor, la educación para la ciudadanía debería prepararlos para desempeñar las siguientes acciones:

- a. Desarrollar una identidad con los entornos sociales, culturales y políticos.
- b. Ser conscientes de los desafíos del desarrollo de sus comunidades, con base en la comprensión de los retos y las oportunidades vinculadas a los cambios sociales, económicos y ambientales.
- c. Estar comprometidos con la acción social y cívica para la transformación social, con base en la responsabilidad personal con la comunidad.

En sintonía con lo anterior, según Andreotti (2014), la educación para la ciudadanía mundial debería capacitar a los estudiantes para:

- a. Participar en procesos locales, nacionales o globales desde distintas perspectivas con la finalidad de enfrentar los problemas.
- b. Analizar las preconcepciones propias y ajenas.
- c. Transformar las relaciones con base en la negociación.
- d. Establecer relaciones éticas a través del reconocimiento a los otros, sus diferencias y la negociación de nuevos valores.
- e. Tomar decisiones éticas y responsables, con base en el análisis de las consecuencias que tienen para los otros las decisiones y las acciones propias.
- f. Aprender a vivir con las diferencias y evitar los conflictos.
- g. Disfrutar de los aprendizajes y los intercambios individuales y colectivos.

En la primera acción presentada, la participación podría variar según los tipos de ciudadanos propuestos por Westheimer y Kahne (2004): ciudadano personalmente responsable, en voluntariado; ciudadano participativo, en colaboración con organismos y ciudadano orientado a la justicia, en interacción con las comunidades. Al respecto, cabría cuestionarse qué actividades de aprendizaje se podrían desarrollar con los estudiantes para prepararlos como ciudadanos según la tipología mencionada y las acciones citadas por Andreotti (2014).

Entre las actividades de aprendizaje de la educación para la ciudadanía mundial se encuentran: los análisis críticos del contexto social y cultural, los debates y los momentos de reflexión sobre decisiones éticas, la participación práctica de servicio a la comunidad y aprendizaje-servicio, entre otras (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; UNESCO, 2015). De acuerdo con ello, Leighton (2013) plantea que integrar una educación para la ciudadanía implica un cambio en la formación que desarrolle el análisis crítico, así como la actividad reflexiva comprometida y participativa de los estudiantes para buscar la justicia social.

Para facilitar esas actividades de aprendizaje, ¿qué tipo de métodos pedagógicos son más propicios? En congruencia con la aspiración planteada en la guía de aprendizaje de la UNESCO (2015) para formar ciudadanos activos, responsables y comprometidos socialmente,

los métodos pedagógicos que promueven la educación para la ciudadanía mundial son los activos (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Galiero, 2009; Millican, Bourner, Bamber y Hankin, 2011; UNESCO, 2015). Dichos métodos promuevan la responsabilidad del estudiante, el trabajo cooperativo y la toma de decisiones éticas (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).

El método pedagógico activo de aprendizaje-servicio influye en la formación de la responsabilidad personal y social por ello es empleado en la educación para la ciudadanía mundial (Francisco y Moliner, 2010; Gil, Chiva y Martí, 2013; Kahne, Westheimer y Rogers, 2000; Kiely, 2005; Lorenzo y Matallanes, 2013; Lúquez, *et al.*, 2012; Martínez, 2010; Millican, *et al.*, 2011; Puig, *et al.*, 2011; UNESCO, 2015). Este método se basa en la experiencia práctica y favorece la participación de los estudiantes en problemas reales, lo cual es esencial ya que la ciudadanía se aprende y se construye en la acción (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). A continuación, presentamos el método pedagógico aprendizaje-servicio para el desarrollo de la educación para la ciudadanía mundial.

2.3 Método pedagógico aprendizaje-servicio: Formación de ciudadanos

El aprendizaje-servicio es un método pedagógico activo basado en proyectos que desarrolla la educación ciudadana (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Levkoe, Brail y Daniere, 2014; Lorenzo y Matallanes, 2013; Lúquez, *et al.*, 2012; Puig, *et al.*, 2011). Está integrado por dos componentes: la práctica académica, es decir, la aplicación y el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores profesionales; y el servicio a la comunidad a través de la solución de problemas (Mata-Benito, Ballesteros-Velázquez y Padilla-Carmona, 2013; Puig, *et al.*, 2011).

El método de aprendizaje-servicio es una pedagogía que puede aplicarse desde el nivel preescolar hasta el universitario. Se basa en la experiencia real y atiende dos intenciones pedagógicas: a) mejorar la calidad de los aprendizajes curriculares a través de la articulación

de la teoría con la práctica y; b) desarrollar la solidaridad con base en la resolución de necesidades sociales (Francisco y Moliner, 2010; Tejada, 2013). El método de aprendizaje-servicio persigue la finalidad de impulsar la educación ciudadana y ética para mejorar las condiciones sociales de vida. Para ello, promueve la participación, el trabajo colaborativo y la toma de consciencia en los estudiantes (Tejada, 2013).

Para Levkoe, Brail y Daniere (2014) el aprendizaje-servicio es una manera de pedagogía comprometida y práctica, ya que asume una óptica de formación integral al vincular la teoría y la práctica, el aula y la realidad fuera de la universidad y la formación para el compromiso (Tejada, 2013). A través del proyecto de práctica profesional se promueven procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, donde los estudiantes aprenden a la vez que contribuyen con la solución de necesidades reales (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Francisco y Moliner, 2010; Tejada, 2013).

Así el aprendizaje-servicio prepara al universitario para comprender el contexto social, es decir, que el estudiante integre sus saberes profesionales a la interpretación social (Nieves, 2010) y a la manera en cómo podría generar una propuesta para la transformación de las situaciones injustas (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). De esta manera el método de aprendizaje-servicio busca formar a los estudiantes para que actúen como ciudadanos activos y responsables (Francisco y Moliner, 2010; Escudero y Martínez, 2011; Kiely, 2005; Levkoe, Brail y Daniere, 2014; Puig, *et al.*, 2013).

Los objetivos que el aprendizaje-servicio busca desarrollar en los estudiantes son: 1) habilidades reflexivas en los estudiantes, 2) valores cívicos y de ciudadanos activos, por ejemplo, participación, respeto, responsabilidad y solidaridad (Tejada, 2013); 3) activismo para la justicia social. Con base en la participación en proyectos de aprendizaje-servicio se busca que los estudiantes se comprometan socialmente con las comunidades (Levkoe, Brail y Daniere, 2014).

Sin embargo, no todos los proyectos que combinan el aprendizaje con el servicio forman ciudadanos activos y desarrollan aprendizajes éticos en los practicantes que fomenten su compromiso social. Para considerar el aprendizaje-servicio como una propuesta formativa de educación para la ciudadanía, las prácticas deberían estar orientadas a la transformación

social, con una participación o implicación activa por parte de los estudiantes y en diálogo con los miembros de la comunidad (Levkoe, Brail y Daniere, 2014; Tejada, 2013). Al respecto, Martínez (2010) señala que los proyectos deben reunir las siguientes condiciones (ver Tabla 4).

Tabla 4. Condiciones de los proyectos aprendizaje-servicio

	1) Naturaleza ético social	2) Organización de la práctica	3) Relación simétrica entre participantes	4) Análisis de la práctica	5) Evaluación
Proyecto	Aborda cuestiones sociales y éticas.	Integra actividades colaborativas.	Respeto y reconocimiento mutuo.	Énfasis en los valores de libertad, solidaridad, responsabilidad y justicia.	Evalúa de manera explícita y colaborativa.
Practicante	Desarrolla la comprensión y reflexión crítica.	Realiza la reflexión individual de la práctica.	Reconoce e integra los aprendizajes comunitarios y académicos.	Analiza los valores y contravalores de la práctica profesional.	Participa con los miembros del proyecto en su evaluación.

Fuente: Elaboración propia con base en Martínez (2010).

Siguiendo con la misma idea de distinguir el aprendizaje-servicio de otras actividades, Rodríguez-Gallego (2013) subraya las diferencias entre tres tipos de programas de formación de ciudadanos: el voluntariado, el servicio comunitario y el aprendizaje-servicio.

- Enfoque pedagógico. Los tres comparten el desarrollo de la solidaridad. La distinción del aprendizaje-servicio radica en que integra una metodología de enseñanza-aprendizaje.
- Objetivos. Los tres tienen objetivos de servicio. El aprendizaje-servicio incluye además objetivos de aprendizaje.
- Formación. Los tres se orientan a la formación ciudadana. El aprendizaje-servicio también incluye la formación profesional.
- Organización. El voluntariado y el servicio comunitario siguen la actividad como se presenta en el proyecto, puede realizarse en cualquier momento. El aprendizaje-servicio sigue las fases de preparación, acción y reflexión, por lo que requiere de una planificación y preparación del proyecto.

- Supervisión. El aprendizaje-servicio incluye la supervisión, el voluntariado y el servicio comunitario pueden no incluirla.

A diferencia de la concepción de Rodríguez-Gallego (2013), consideramos que sólo el aprendizaje-servicio es un método pedagógico, mientras que el voluntariado es un programa de servicio social a la comunidad. No concebimos el voluntariado y el servicio comunitario como un método pedagógico porque no prevén objetivos de aprendizaje.

Dado que el aprendizaje-servicio desarrolla objetivos de aprendizaje profesional y de servicio, éste necesita la supervisión a los practicantes. ¿Qué actores conforman los proyectos de aprendizaje-servicio? Los participantes del aprendizaje-servicio son el practicante, el supervisor y el responsable del medio (comunidad, institución o empresa). En el contexto de nuestro estudio, aunque no hay un consenso para nombrar al responsable del medio, suele denominarse como colaborador dado su rol. Cada uno de los participantes contribuye bajo un valor de solidaridad no asistencialista que implica un trabajo colectivo (Nieves, 2010), a través de una acción de corresponsabilidad que fomenta la formación de ciudadanos críticos (Andreotti, 2014).

Cada integrante del proyecto de aprendizaje-servicio asume los siguientes roles (Francisco y Moliner, 2010; Gil, Chiva y Martí, 2013; Tey y Cifre-Mas, 2011):

- a. El estudiante toma un rol activo en la participación del proyecto. Desarrolla alternativas profesionales considerando su reflexión ética en la toma de decisiones. Se promueven en los estudiantes la sensibilidad social, el respeto, la colaboración, la solidaridad y la responsabilidad.
- b. El supervisor asume un rol de mediador, participa en la planificación del proyecto integrando la colaboración de los responsables del medio; supervisa a los practicantes de manera individual y colectiva; suscita la reflexión de la experiencia y evalúa los aprendizajes profesionales y sociales del practicante.
- c. El responsable del medio desempeña un rol de colaborador. Participa desde el diagnóstico del proyecto y a lo largo del proceso de aprendizaje de los practicantes.

La participación de los estudiantes en el aprendizaje-servicio, según los resultados cualitativos del estudio realizado por Gil, Chiva y Martí (2013), presenta cuatro categorías:

1. Colaboración de profesionales. Se refiere al apoyo ético y humano por parte de los profesionales en la formación de los practicantes.
2. Efectos del aprendizaje-servicio. Constituye los aportes: personal, académico y como ciudadano del estudiante, con base en la experiencia de participar en un proyecto de apoyo social a la comunidad en contextos culturales o económicos que suelen ser ajenos a los estudiantes.
3. Incertidumbre. Son las expectativas y las dudas en torno al proyecto de aprendizaje-servicio. En el proceso de la resolución de dudas, se desarrolla la responsabilidad.
4. Inclusión. El aprendizaje-servicio se interesa por integrar a todos los participantes en el proyecto, a través de la colaboración y el acuerdo de compromisos comunes.

De acuerdo con Francisco y Moliner (2010), los practicantes participan en los proyectos del aprendizaje-servicio a través de las siguientes fases:

1. Selección del tema y del ámbito donde se prestará el servicio. La finalidad de ello es comunicar los fundamentos y los objetivos que justifican la elección del proyecto aprendizaje-servicio.
2. Contacto con el centro receptor del servicio. El objetivo de esta fase es diagnosticar las necesidades del destinatario y establecer los objetivos y el calendario del proyecto de aprendizaje-servicio.
3. Preparación de la actividad, la metodología y la producción material. Esta fase tiene la finalidad de diseñar la metodología y definir los recursos para el desarrollo de la intervención.
4. Aplicación. Durante esta fase se desarrolla el plan de intervención, se observa, se registra y se analiza el aprendizaje-servicio.
5. Evaluación. Constituye un espacio para reflexionar y valorar el proyecto final y las transformaciones generadas para, finalmente, diseñar un nuevo plan de acción con base en la experiencia.

El nuevo plan de acción que diseña el practicante forma parte del ciclo en espiral de aprendizaje presente en el método pedagógico aprendizaje-servicio: preparación, acción y reflexión (Puig, *et al.*, 2011). Desde el inicio del proyecto aprendizaje-servicio, los practicantes realizan un diagnóstico en el lugar de la práctica y plantean una propuesta para la

mejora social de una comunidad o institución, desarrollando una vinculación teórica y práctica.

Ello demanda a los estudiantes reflexionar para preguntarse sobre qué pueden hacer desde su profesión para atender un problema en colaboración con otros. Los espacios de reflexión se desarrollan durante cada una de las fases del proyecto aprendizaje-servicio. Esta reflexión favorece el establecimiento de vínculos entre el aprendizaje académico y el servicio a la comunidad a través del trabajo colaborativo entre los participantes del proyecto: practicantes y colaboradores de la comunidad (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).

En efecto, el trabajo colaborativo es una de las condiciones de aprendizaje del proyecto aprendizaje-servicio presentadas por Puig, *et al.*, (2011).

- a. Se aprende a partir de la experiencia. El método de aprendizaje-servicio se basa en proyectos e implica la resolución de problemas reales. Las vivencias durante este proyecto se intensifican por la apertura y la comprensión de los practicantes.
- b. Se aprende de manera colaborativa. Algunas actividades presentes en el aprendizaje-servicio requieren que el practicante establezca relaciones de dependencia mutua con otros participantes del proyecto. Es importante que el practicante enfrente y valore otros puntos de vista como ejemplo, los de los participantes de la comunidad.
- c. Se aprende reflexionando sobre la acción. La reflexión está presente desde el inicio del proyecto aprendizaje-servicio y en cada una de sus fases (preparación, acción y reflexión), lo que favorece la apropiación del practicante al proyecto.
- d. Se aprende con el apoyo de guías o acompañantes. La supervisión se concibe como un proceso de acompañamiento que invita a la participación o implicación activa de los practicantes y a la reflexión ética de la práctica profesional.

De acuerdo con la UNESCO (2015), la educación para la ciudadanía mundial requiere de profesores capacitados que comprendan la enseñanza y el aprendizaje participativo y transformador. Considera que el rol principal del educador es “ser un guía y facilitador, que aliente a los educandos a participar en la indagación crítica y apoye el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promuevan el cambio personal y social positivo” (UNESCO, 2015, p. 52).

El cambio personal en los practicantes que propicia la experiencia en los proyectos de aprendizaje-servicio ha sido explorado a través de la teoría de aprendizaje transformacional. Las investigaciones de Kiely (2005) y Millican, *et al.*, (2011) explican con base en la teoría del aprendizaje transformacional, cómo el método pedagógico de aprendizaje-servicio propicia la transformación personal en los estudiantes, para desarrollar su compromiso social. De acuerdo con la teoría del aprendizaje transformacional propuesta por Mezirow (2001), “las transformaciones sociales y culturales se producen sólo al nivel de los individuos” (p. 205).

Según Mezirow (2001) esta teoría busca que los estudiantes desarrollen su propia perspectiva para guiar, justificar e interpretar sus acciones, producto de una transformación personal detonada por una situación dilema, es decir, que para transformar la sociedad primero ha de tenerse una transformación personal. En este sentido, la transformación inicia en los sujetos y se manifiesta en el compromiso que muestran para la resolución de problemas sociales (Gil, Chiva y Martí, 2013). Con el fin de comprender mejor el aprendizaje transformacional, enseguida presentamos sus características (Mezirow, 2001; 2009), así como su relación con algunos de los planteamientos de la educación para la ciudadanía mundial, expuestos por Montero (2010).

2.3.1 Aprendizaje transformacional

Para la educación ciudadana, transformar el mundo implica antes una transformación personal que disponga a la persona a reflexionar para buscar un cambio y a participar de forma colaborativa con iniciativas ciudadanas (Montero, 2010; UNESCO, 2015). En ese mismo sentido, la teoría de aprendizaje transformacional comprende el aprendizaje de los adultos como una transformación personal que, con base en la reflexión crítica, prepara a las personas para la transformación social (Brown, 2006; Millican, *et al.*, 2011; Mezirow, 2001).

Según Mezirow (2009), autor de la teoría de aprendizaje transformacional, el aprendizaje se concibe:

como el proceso de utilizar una interpretación nueva o revisada del significado de la propia experiencia para guiar la acción futura [...] y el aprendizaje transformador se

puede definir como el aprendizaje que transforma marcos de referencia problemáticos para hacerlos más incluyentes, discriminatorios, reflexivos, abiertos emocionalmente y capaces de cambiar (p. 39, traducción libre).

El proceso de aprendizaje transformador puede desarrollarse en el aprendizaje experiencial de la práctica profesional, organizado como aprendizaje-servicio (Kiely, 2005; Levkoe, Brail y Daniere, 2014; Millican, *et al.*, 2011). Por ejemplo, Millican, *et al.*, (2011) emplearon la teoría del aprendizaje transformacional para guiar el aprendizaje en proyectos de aprendizaje-servicio. Dichos autores, definen el aprendizaje transformacional como el aprendizaje que se produce con base en un dilema donde el estudiante percibe las contradicciones sociales, políticas y económicas, que le permiten desarrollar su consciencia crítica y transformar su perspectiva de ver la realidad. El objetivo principal del aprendizaje transformacional es favorecer que los estudiantes desarrollen y argumenten sus propios puntos de vista para guiar su acción (Millican, *et al.*, 2011).

De acuerdo con Mezirow (2001), para analizar las perspectivas de los estudiantes, el aprendizaje transformacional se interesa por conocer los marcos de referencia que pueden comprender cómo aprenden los estudiantes a negociar y actuar con base en sus valores, sentimientos y significados, los cuales suelen estar acríticamente asimilados. Según el autor, la consciencia crítica permite a los estudiantes tener un mayor control de sus vidas y ser socialmente responsables. Al igual que Mezirow (2001), y bajo una perspectiva de la educación ciudadana, Montero (2010) afirma que cambiar al mundo implica antes un cambio personal, porque toda transformación demanda disposición y aceptación al cambio. El proceso de cambio personal, según Montero (2010), es un trabajo basado en la reflexión de las propias decisiones y las acciones en relación con la acción colaborativa.

Así, el aprendizaje transformacional, según Cranton y Taylor (2012), es un proceso para examinar, cuestionar y revisar las percepciones con las que se interpreta la realidad, es decir, los marcos de referencia, definidos por Mezirow (2009) como “una predisposición con dimensiones cognitivas, afectivas y conativas (de esfuerzo). Los marcos filtran las percepciones, configurando y delimitando selectivamente las percepciones, la cognición y los sentimientos al predisponer nuestras intenciones, propósitos y expectativas” (p. 39, traducción libre).

Las experiencias son asimiladas por marcos de referencia, que suelen incluir prejuicios y creencias no examinadas (Cranton, 2010). Según Mezirow (2009), otorgamos el sentido a nuestra experiencia “a través de los marcos de referencia adquiridos, conjuntos de suposiciones y expectativas orientadoras con dimensiones cognitivas, afectivas y conativas, que dan forma, delimitan y, a veces, distorsionan nuestra comprensión” (p. 44, traducción libre).

Bajo el supuesto que plantea Mezirow (2009), de que el proceso de aprendizaje transformacional busca transformar los marcos de referencia del estudiante, Kiely (2005) identificó con base en su investigación cinco etapas del aprendizaje transformacional en el aprendizaje-servicio:

1. Contexto fronterizo. El estudiante entra en diálogo reflexivo con distintas perspectivas (personal, estructural e histórica) que buscan la justicia social e influyen en su proceso de aprendizaje transformacional.
2. Disonancia. El practicante experimenta el desacuerdo o las incongruencias entre distintas perspectivas de los participantes. La disonancia puede ser ambiental, social, política, cultural, espiritual, entre otras.
3. Personalización. El estudiante responde a la disonancia, lo expresa en distintas emociones, por ejemplo, de angustia, enojo, felicidad, tristeza, entre otras; y aprende de manera personal autoevaluando sus fortalezas y debilidades.
4. Procesamiento. El practicante analiza y comprende la situación a la que se enfrenta con base en la reflexión individual y el diálogo colectivo; analiza, cuestiona, problematiza y plantea una solución a los problemas.
5. Conexión. El estudiante comprende afectivamente y empatiza con los miembros de la comunidad al establecer interacciones informales.

El modelo de aprendizaje transformacional de Kiely (2005) evidencia la necesidad de una supervisión a los estudiantes, en este sentido Merhan (2013) refiere una supervisión que, a través del diálogo analice y dé sentido a la experiencia en la práctica profesional e identifique las experiencias detonadoras del cambio personal. En lo que respecta a la reflexión, el aprendizaje transformacional plantea tres tipos: reflexión centrada en el contenido, que alude a

la experiencia; la reflexión centrada en el proceso, que se refiere a la manera de actuar; y la reflexión centrada en los fundamentos de la experiencia, la cual implica creencias y valores (Kiely, 2005).

La reflexión se desarrolla en el discurso reflexivo, otro elemento esencial del aprendizaje transformativo (Merriam, 2004). Según Mezirow (2012), el discurso reflexivo implica la evaluación crítica de los supuestos. Así, “transformamos nuestros marcos de referencia convirtiéndonos en un reflejo crítico de nuestras suposiciones” (Mezirow, 2009, p. 44). Este tipo de diálogo que suscita la reflexión plantea dos condiciones. Por un lado, una participación democrática y voluntaria basada en la reflexión crítica para llegar a un acuerdo común. Por otro lado, una disposición de apertura a distintas perspectivas y la capacidad de argumentarlas como una manera de objetivación (Baumgartner, 2012). Para Mezirow (2012), las condiciones previas en los participantes para entablar el diálogo reflexivo son: los sentimientos de empatía, la confianza, la seguridad y la solidaridad. Así como los valores que favorecen el diálogo reflexivo, tales como la libertad, la igualdad, la democracia, la cooperación social y la justicia.

Nos cuestionamos sobre qué enfoque de supervisión de practicantes puede ofrecer un acompañamiento adecuado para llevar a cabo el diálogo reflexivo con los estudiantes en los proyectos de práctica profesional aprendizaje-servicio y desarrollar el atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía mundial. En el siguiente apartado presentaremos los enfoques de supervisión en el contexto docente, para nuestro estudio los retomamos como enfoques generales de supervisión de la práctica profesional.

2.4 Enfoques de supervisión

En 1960, surge el enfoque de supervisión clínica que plantea una supervisión colaborativa más que directiva (Acheson y Gall, 2003). El término de supervisión clínica se utilizó para referirse a aquella centrada en el supervisado a través de una relación interactiva

cara a cara con el supervisor, en lugar de una relación directiva de este último con los futuros profesionistas (Acheson y Gall, 2003; Lobato, 2007).

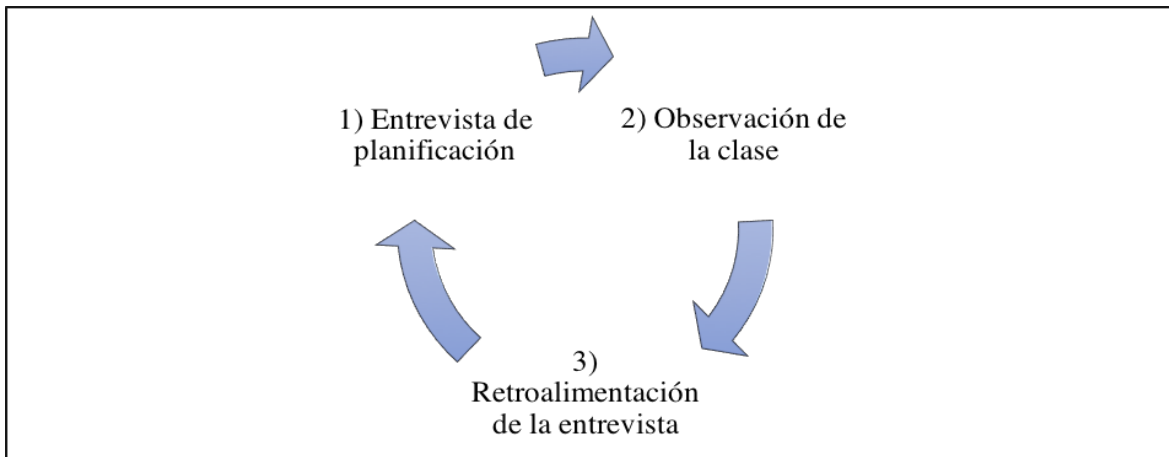
La supervisión clínica fue creada por Cogan (citado en Pajak, 2000) de la Universidad de Harvard, como respuesta a la necesidad de hacer más productiva y significativa la experiencia docente con los practicantes de la Maestría en la Enseñanza de Artes. De acuerdo con Acheson y Gall (2003) los objetivos de la supervisión clínica son:

- a. Proporcionar una retroalimentación objetiva a los profesores sobre su docencia.
- b. Diagnosticar y resolver problemas de la docencia.
- c. Apoyar a los profesores a desarrollar habilidades docentes.
- d. Evaluar a los profesores para su promoción o para otra toma de decisiones.
- e. Apoyar al desarrollo profesional de los docentes.

El enfoque de la supervisión clínica que proponen Acheson y Gall (2003) tiene como objetivo apoyar el desarrollo profesional de los profesores y mejorar su práctica docente con base en encuentros entre el supervisor y el profesor. Estos autores, organizan el enfoque de supervisión clínica en tres procesos cíclicos.

1. Entrevista de planificación. El supervisor conoce las necesidades y las expectativas del profesor y plantea objetivos por seguir durante la observación de la clase del profesor (Acheson y Gall, 2003).
2. Observación de la clase. El supervisor realiza la observación de la clase con base en los objetivos planteados con el profesor en la entrevista de planificación (Acheson y Gall, 2003).
3. Retroalimentación de la entrevista. El supervisor y el profesor intercambian sus percepciones sobre lo sucedido en la observación de la clase (Acheson y Gall, 2003) (ver Figura 2).

Figura 2. Enfoque de supervisión clínica

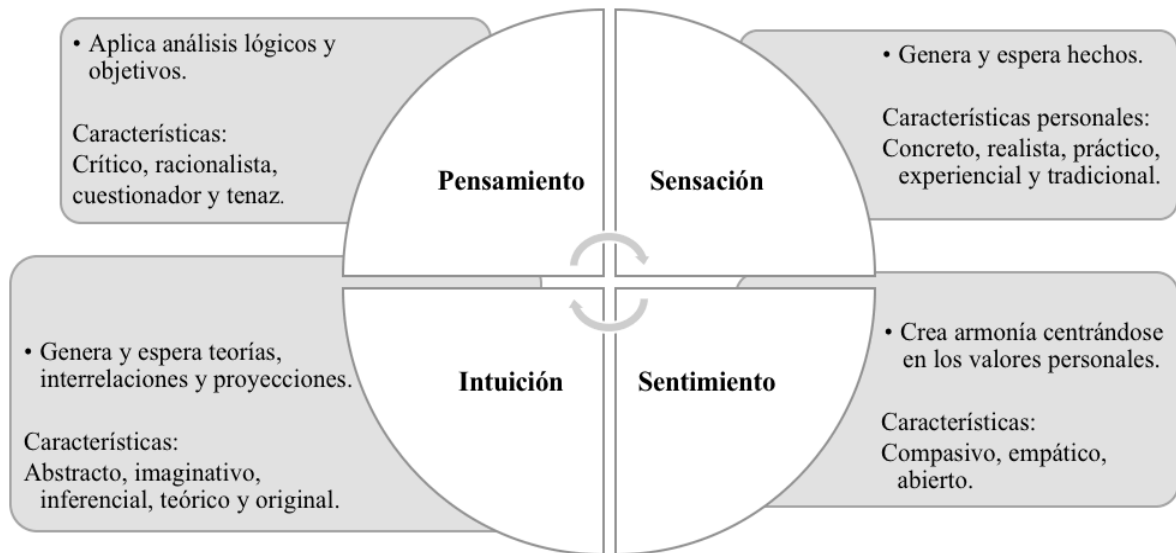


Fuente: Elaboración propia con base en Acheson y Gall (2003).

Después del enfoque de supervisión clínica, otros enfoques de supervisión han surgido (Acheson y Gall, 2003). En esta idea, Pajak (2000; 2003) considera que los enfoques emergentes son derivaciones de la supervisión clínica. A continuación, presentamos la tipología de Pajak (2000; 2003) con el objetivo de situar la diversidad de enfoques de supervisión clínica para, después, hacer una selección de éstos acorde a nuestro interés de estudio, es decir, la supervisión de practicantes para el desarrollo de su compromiso social desde una perspectiva de educación para la ciudadanía.

Pajak (2000; 2003) fundamenta su propuesta de tipología de familias de supervisión clínica en la estructura de las cuatro funciones perceptivas propuestas por el psicólogo Carl Jung (ver Figura 3). Según Jung (citado en Pajak, 2003), todas las personas nacen con cuatro funciones perceptivas: sensación, sentimiento, pensamiento e intuición. De acuerdo con Jung, una función es la dominante y suele acompañarse de otra función auxiliar (Pajak, 2003).

Figura 3. Cuatro funciones perceptivas de Jung



Fuente: Elaboración propia con base en Pajak (2003).

Pajak (2000; 2003) asocia la combinación de funciones perceptivas con los enfoques de supervisión. La intuición y el pensamiento se integran con los enfoques originales de supervisión; mientras que la sensación y el sentimiento se asocian con los enfoques humanístico-artístico. La sensación y el pensamiento se asocian con los enfoques técnico-didácticos; a su vez, la intuición y el sentimiento con los enfoques de desarrollo y reflexivos (ver Tabla 5).

Tabla 5. Familias de enfoques de supervisión clínica

Combinaciones de funciones perceptivas de Jung (Pajak, 2003)	Familias de enfoques de supervisión clínica	Énfasis Autores
Intuición + Pensamiento	Enfoques originales de supervisión clínica <i>Finales 1960 inicio 1970</i>	Enfatizan la importancia del procedimiento y de las relaciones colaborativas entre supervisores y profesores. Autores (en Pajak, 2000): Cogan; Goldhammer; Mosher y Purpel.
Sensación + Sentimiento	Enfoques humanístico/artístico <i>Finales 1970 inicio 1980</i>	Enfatizan las relaciones interpersonales y la intuición personal, la supervisión deja atrás los procedimientos paso a paso. Autores (en Pajak, 2000): Blumberg; y Eisner.
Sensación + Pensamiento	Enfoques técnico/didáctico <i>Mediados 1980</i>	Enfatizan la enseñanza efectiva con base a las técnicas de observación y retroalimentación de auge en la década de principios 1980. Prioriza los procesos paso a paso. Autores (en Pajak, 2000): Acheson y Gall; Hunter; y Joyce y Showers.
Intuición + Sentimiento	Enfoques reflexivos <i>Mediados de 1980 inicio 1990</i>	Enfatizan la promoción en los docentes a la reflexión e introspección para el desarrollo profesional, para descubrir el contexto y para promover la justicia y la igualdad. Autores (en Pajak, 2000): Bowers y Flinders; Costa y Garmston; Garman; Glickman; Schön; Smyth; Retallick; Zeichner y Liston. <i>En este enfoque nosotros incluimos a Jacobs y Casciola (2016).</i>

Fuente: Elaboración propia con base en Acheson y Gall (2003); Pajak (2000; 2003).

2.5 Enfoques de supervisión reflexivos

Debido a que, en nuestro estudio nos interesamos en cómo el supervisor acompaña al estudiante para el desarrollo de su compromiso social, nos parece pertinente la familia reflexiva de enfoques de supervisión clínica. Particularmente, presentaremos el enfoque crítico de supervisión clínica de Smyth (1984; 1991) y el enfoque de supervisión para la justicia social de Jacobs y Casciola (2016) que nosotros añadimos a la cuarta familia de enfoques de supervisión clínica de desarrollo y reflexivos propuesta por Pajak (2000; 2003) porque comparte el nivel ético-moral de reflexión que se interesa en temas de responsabilidad, igualdad y justicia social de la enseñanza (Pajak, 2000).

Por un lado, el enfoque crítico de supervisión clínica de Smyth (1984, 1991) subraya la reflexión de los supuestos del quehacer docente y sus consecuencias sociopolíticas para desarrollar la consciencia crítica de la enseñanza en torno a las situaciones de injusticia y desigualdad social en contexto escolar Smyth (1991). Por otro lado, el enfoque de supervisión para la justicia social de Jacobs y Casciola (2016) se interesa en generar situaciones de respeto a la diversidad y la justicia social en la escuela, con base en el conocimiento del profesor sobre situaciones que generan injusticias.

2.5.1 Enfoque crítico de supervisión clínica (Smyth, 1984; 1991)

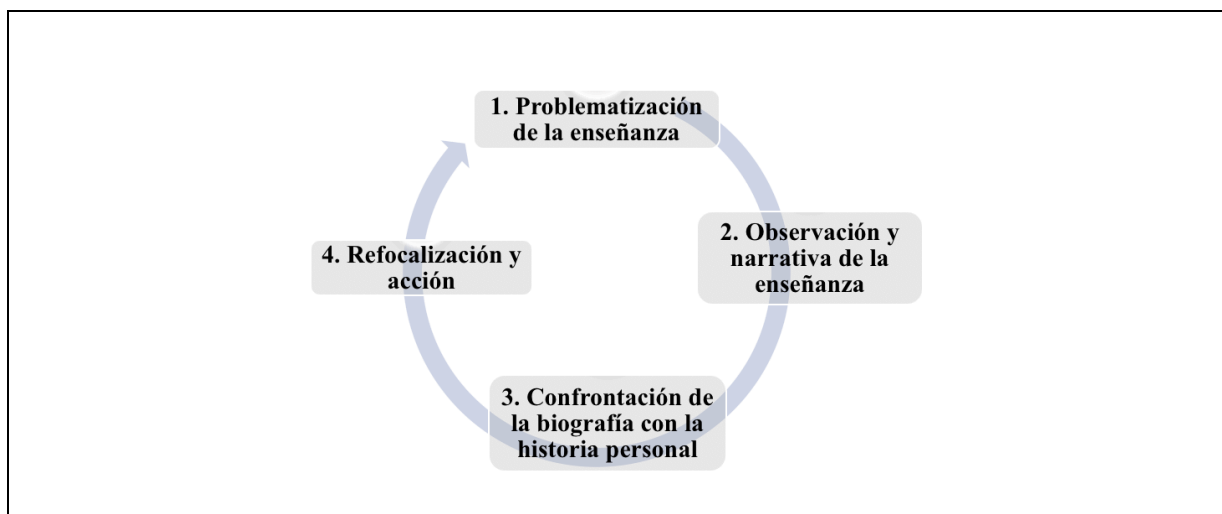
Smyth (1984) define la supervisión clínica orientada a la consciencia social como una acción colaborativa que involucra a los profesores en el análisis y la conceptualización de su propia enseñanza, con base en un proceso reflexivo e histórico considerando los antecedentes personales y sociales de su práctica docente. Este autor pretende que los profesores transformen las escuelas en comunidades críticas que cuestionen las situaciones que sostienen desigualdades e injusticias (Smyth, 1990 citado en Pajak, 2000).

Smyth describe en cuatro fases su enfoque crítico de supervisión orientado al desarrollo de la consciencia crítica sobre la enseñanza (Smyth, 1990 citado en Pajak, 2000; Smyth, 1991), (ver Figura 4).

1. **Problematización de la enseñanza.** Los profesores se cuestionan sobre los propósitos sociales y políticos de su enseñanza (Smyth, 1990 citado en Pajak, 2000; Smyth, 1991). Se trata de una comprensión crítica de la enseñanza, que permita comprender las desigualdades sociales. Los contenidos y las técnicas de enseñanza se analizan en relación con su posicionamiento ante la justicia y el cambio social (Smyth, 1991).
2. **Observación y narrativa de la enseñanza.** Los profesores narran su docencia dando sentido a los eventos de la clase, el significado cultural y los valores expresados (Smyth, 1990 citado en Pajak, 2000; Smyth, 1991). La narración se centra en la práctica pedagógica y en cómo esa práctica permite que los profesores se cuestionen sobre los roles de igualdad y justicia en la enseñanza y en el centro escolar (Smyth, 1991).

3. Confrontación de la biografía con la historia profesional. El interés por conocer cómo se inició el profesor en la enseñanza es para comprender los ideales que sustentan su práctica (Smyth, 1990 citado en Pajak, 2000; Smyth, 1991). En esta fase, el respeto a los ideales de la persona es esencial durante el proceso de confrontación (Smyth, 1991).
4. Refocalización y acción. Se focaliza la acción en aquello que requiere ser reflexionado (Smyth, 1991). Los profesores y el supervisor se centran en la práctica crítica de la supervisión clínica intentando desarrollar las escuelas como comunidades críticas interesadas en fomentar los valores de igualdad y justicia (Smyth, 1990 citado en Pajak, 2000; Smyth, 1991).

Figura 4. Enfoque crítico de supervisión clínica



Fuente: Elaboración propia con base en Smyth (1990, en Pajak 2000) y Smyth (1991).

2.5.2 Enfoque de supervisión para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016)

Según Jacobs y Casciola (2016), la supervisión puede contribuir a promover la justicia social en la escuela. El objetivo de la justicia social es ofrecer a las personas equitativamente las oportunidades para que cubran sus necesidades. Las autoras fundamentan su enfoque de supervisión para la justicia social en tres dimensiones:

- a. Moral. Según la perspectiva ética y moral de Starrat (2005) se anima a los profesores a asumir su responsabilidad ética con el mundo, en particular con la comunidad escolar, con base en el conocimiento social y cultural de los estudiantes (Starrat, 2005). Desde

esta perspectiva, según Jacobs y Casciola (2016), a través de sus creencias y valores compartidos con la comunidad escolar, los supervisores podrían contribuir a la construcción moral de dicha comunidad escolar que busque el bien común hacia la justicia o, por el contrario, que genere desigualdad y vaya en contra de la moral de la comunidad escolar.

- b. Crítica. Según el planteamiento del enfoque clínico de la supervisión de Smyth (1984; 1991) se pretende alcanzar prácticas de enseñanza más justas y equitativas. En particular, se retoma la fase de problematización del enfoque clínico de la supervisión, donde el profesor hace un cuestionamiento crítico sobre su práctica docente en relación con el contexto histórico, social y cultural en la que ésta se realiza (Jacobs y Casciola, 2016).
- c. Cultural. De acuerdo a Jacobs y Casciola (2016), existen estudios que demuestran que la justicia se asocia al factor cultural. En efecto, la cultura permite comprender mejor las dinámicas de injusticia asociadas a la diversidad cultural. A través de la supervisión se busca que el profesor sea sensible a la diversidad cultural y plantee situaciones de enseñanza que sean justas y accesibles para todos los estudiantes en la clase.

En este sentido, la labor del profesor tiene una responsabilidad ética como ciudadano.

Al respecto, Starrat (2005a), propone cinco dominios de responsabilidad ética:

- a. Como ser humano, al mostrar compasión por los otros.
- b. Como ciudadano y servidor público, al respetar los derechos de otros y asumir su responsabilidad pública de profesor, actúa éticamente no sólo como profesor, sino como ciudadano y servidor público.
- c. Como educador, incluye en los procesos de organización del aprendizaje la preocupación por la injusticia y la desigualdad; y promueve la creatividad de los estudiantes. “Los profesores son ciudadanos que actúan por el bien de sus conciudadanos” (Starrat, 2005, p. 128, traducción libre).
- d. Como educador administrativo, considera que la organización de la escuela puede ofrecer ventajas y desventajas a los estudiantes.
- e. Como líder educativo, ve el potencial de los estudiantes para invitarlos a participar en la búsqueda de un ideal. El profesor asume un rol proactivo.

Según Starrat (2005a), los cinco dominios mencionados se interrelacionan: cada uno, se integra en el siguiente dominio. Para este autor, asumir la dimensión ética en el trabajo del profesor significa tratar a los otros con cuidado y compasión; como ciudadanos con derechos y

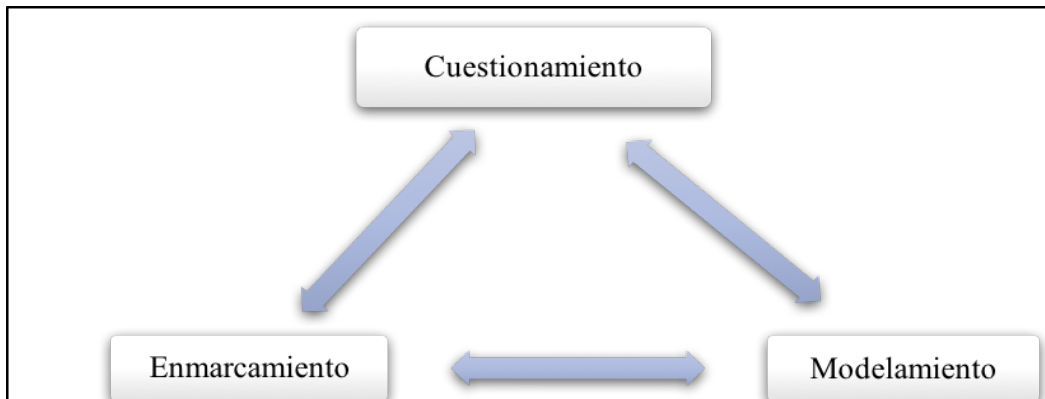
obligaciones, en la búsqueda de un bien común. Esta dimensión demanda al profesor un rol de negociación de expectativas de la escuela y la comunidad.

En esta idea, Jacobs y Casciola (2016) plantean la importancia de conocer el contexto y establecer relaciones interpersonales para desarrollar la supervisión para la justicia social. Según estas autoras, los supervisores deben tener conocimientos que les permitan comprender el contexto social y cultural de la comunidad escolar y de los estudiantes; habilidades de interacción para establecer relaciones de confianza y habilidades para establecer un diálogo crítico respecto a sus propias creencias. Las habilidades interpersonales, al establecer relaciones basadas en la confianza y promover el diálogo crítico, son básicas para desarrollar la supervisión, ello les permitirá hacer un trabajo en la comunidad escolar (Jacobs y Casciola, 2016).

Además de los conocimientos y las habilidades, Jacobs y Casciola (2016), inspiradas en la pedagogía crítica, señalan tres estrategias de los supervisores para guiar la supervisión de la justicia social (ver Figura 5):

- a. Cuestionamiento. Promueve la reflexión con base en preguntas críticas. Una estrategia para ello es interrogar con base en un planteamiento de problema.
- b. Modelamiento. Ejemplifica el tipo de reflexión y de preguntas críticas que espera que el supervisado se haga a sí mismo. Una estrategia por considerar es el uso de experiencias previas del supervisor.
- c. Enmarcamiento. Encuadra la situación por analizar con relación a otras dimensiones críticas, particularmente de los contextos social y cultural (Jacobs y Casciola, 2016).

Figura 5. Estrategias pedagógicas del supervisor en el enfoque de supervisión para la justicia social



Fuente: Elaboración propia con base en Jacobs y Casciola (2016).

2.6 Enfoque pedagógico ignaciano por la justicia (Compañía de Jesús, 1993)

La pedagogía ignaciana tiene su origen en la Compañía de Jesús (1542), se basa en el humanismo cristiano que hace énfasis en la promoción de la justicia (Compañía de Jesús, 1993). Ocampo (2012) señala que una formación para la justicia “implica comprometerse con el ciudadano responsable, que sabe preguntarse ¿de qué manera afectarán nuestras decisiones a los demás, especialmente a los más vulnerables de la sociedad?” (p. 7). Este planteamiento, se asemeja a la afirmación de Etxebarria (1999), respecto de la solidaridad con los más desfavorecidos socialmente, según la ética de la acción humanitaria.

En este sentido, la pedagogía ignaciana abarca la formación integral, nosotros diríamos ciudadana, basada en la reflexión ética, que supone el autoconocimiento de las creencias del estudiante que influyen en sus actitudes hacia los demás (Compañía de Jesús, 1993). Por consiguiente, la pedagogía ignaciana busca formar o reformar las actitudes de los estudiantes, para sensibilizarlos a emprender acciones de solidaridad y justicia social (Compañía de Jesús, 1993). En esta idea, Cortina (2010) subraya que promover en las personas experiencias para experimentar sentimientos de injusticia y compasión las conducen a la vivencia del sufrimiento

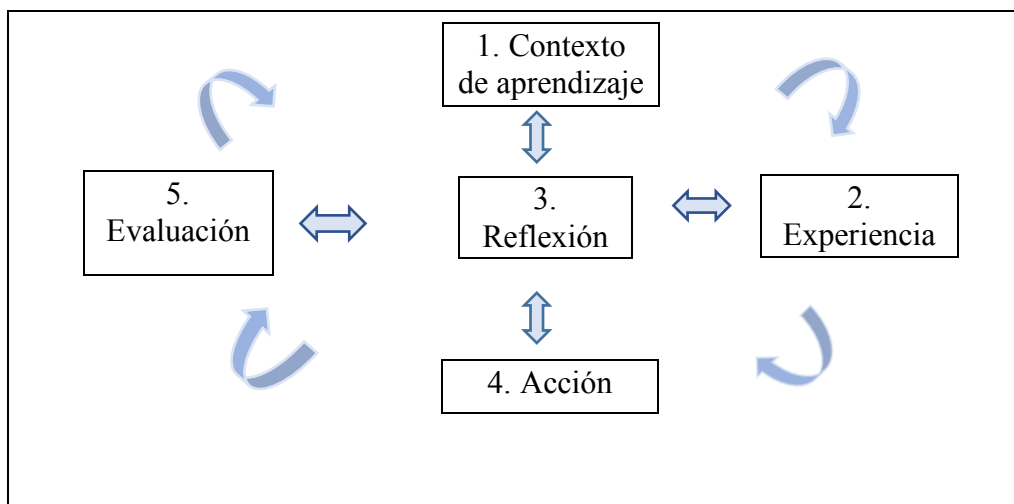
injusto. Nosotros diríamos que el sentimiento de sufrimiento injusto nos puede motivar a tomar acciones de compromiso social, en la búsqueda de un bien común.

La pedagogía ignaciana está compuesta por las cinco fases que guían los ejercicios espirituales propuestos por San Ignacio de Loyola hace más de 400 años (Compañía de Jesús, 1993), (ver Figura 6).

1. Contexto del aprendizaje. Se considera el contexto del estudiante, es decir los aspectos de su vida, sus intereses y su disposición hacia el curso. Se incita al estudiante a reflexionar sobre las situaciones del contexto que afectan sus creencias y su manera de interpretar la realidad (Compañía de Jesús, 1993).
2. Experiencia. Se valora la experiencia con base en los sentimientos y la razón, a través de la impresión afectiva de la vivencia, se busca que el estudiante descubra el sentido de la situación y se motive para actuar. Hay dos tipos de experiencia: la directa, como la práctica profesional; y la indirecta, como las lecturas (Compañía de Jesús, 1993).
3. Reflexión. Se inicia a partir de la experiencia y concluye con la acción. La reflexión es un proceso formativo que otorga sentido a la experiencia y favorece que el estudiante sea consciente de sus acciones para desarrollar, sobre todo, su sensibilidad hacia los más vulnerables de la sociedad. Según Ignacio de Loyola, a través del discernimiento el estudiante aclara sus intenciones, conoce los supuestos de sus creencias y valora las consecuencias de sus alternativas de acción (Compañía de Jesús, 1993).
4. Acción. Favorece el crecimiento personal con base en la acción reflexionada. Tiene dos momentos: a) Opciones interiorizadas, que consisten en que, después de la reflexión, el estudiante valora la experiencia desde un punto de vista personal y humano. b) Opciones exteriorizadas, se centran en los valores y las actitudes interiorizadas, inherentes a la persona, animan al estudiante a tomar acciones en coherencia con sus principios (Compañía de Jesús, 1993).
5. Evaluación. El eje central de la evaluación no se limita al desempeño académico sino al progreso de actitudes y acciones, lo que se conoce como madurez humana, para que el estudiante sea una persona para los demás en el contexto de la Compañía de Jesús esto significa que la persona está al servicio de los demás, en particular de los más

necesitados. Ignacio de Loyola deseaba que las escuelas de la Compañía formaran estudiantes competentes para contribuir a la sociedad (Compañía de Jesús, 1993).

Figura 6. Enfoque pedagógico ignaciano



Fuente: Elaboración propia con base en Compañía de Jesús (1993).

2.7 Supervisión para el desarrollo del compromiso social en los practicantes

Las prácticas profesionales se plantean como una oportunidad para el desarrollo de la educación para la ciudadanía. En los estudios al respecto, la práctica profesional basada en el método pedagógico de aprendizaje-servicio es reconocida por la formación no sólo de profesionales competentes sino de ciudadanos responsables y comprometidos socialmente (Kiely, 2005; Levroe, Brail y Daniere, 2014; Millican, *et al.*, 2011; Westheimer y Kahne, 2004).

En ese sentido, la supervisión de practicantes acompaña tanto la construcción de saberes profesionales (*saber-conocer* y *saber-hacer*) como de los aspectos éticos involucrados en el desempeño profesional (*saber-ser*). Dado que la práctica profesional se desarrolla en un

contexto particular, la supervisión favorece que el practicante tome consciencia de su rol profesional como actor social (Desaulniers, 2002) y se comprometa socialmente, es decir, que se implique en actividades y proyectos de mejora social (Gil, Chiva y Martí, 2013).

Así, el encuentro del supervisor con el practicante induce a la construcción de un sentido de la práctica profesional por medio de relaciones teórico-prácticas y con la profesión que influyen en el tipo de compromiso que se pretende desarrollar como, por ejemplo, que el practicante se ponga al servicio de un ideal o de una causa (Merhan, 2013). El compromiso se relaciona con las decisiones y las acciones de una persona, es decir, que el comportamiento está dirigido hacia una acción concreta.

En nuestro estudio, nos interesamos en un compromiso social orientado a la justicia, en términos del enfoque de supervisión para la justicia social de Jacobs y Casciola (2016) y de la supervisión ética referida por Langlois (2002), la justicia se relaciona con un modo de relación equitativa. De acuerdo con lo anterior, la educación jesuita asocia la justicia al combate de la desigualdad social:

La justicia social, para los jesuitas, se centra en las desigualdades sociales: colocando como prioridad las necesidades de los pobres y vulnerables, transformando el papel de la economía al servicio de la gente, enfatizando los derechos de toda la gente para ser tratados con dignidad y participar en un trabajo productivo con la justicia social, en este entendimiento, requiere la participación de la comunidad, la solidaridad con los demás y el cuidado de la tierra (Cuban y Anderson, 2007, p. 145, traducción libre).

Las universidades guiadas por los principios jesuitas, como el caso de la universidad ITESO contexto de nuestro estudio, son universidades para la justicia orientadas a la transformación social (Compañía de Jesús, 1993; Narro, 2017; Kolvenbach, 2000). Así, el compromiso social orientado a la justicia tendría como objetivo la meta de la educación para la ciudadanía mundial, contribuir a la construcción de una sociedad libre, justa y equitativa (UNESCO, 2015). El compromiso social, desde la perspectiva de educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO (2015) se manifiesta en la participación activa y se orienta a la mejora social. Para ello, es necesario formar ciudadanos activos y comprometidos orientados a la justicia social.

Desde una perspectiva psicológica, el compromiso, sólo puede evidenciarse a través del comportamiento producto de las decisiones conscientes y libres de la persona (Mias, 2008). Así, el compromiso se relaciona con la educación para la ciudadanía por dos razones, la primera porque requiere de la participación activa del ciudadano que se manifiesta en el compromiso; la segunda advierte la libertad de elección como principio básico de una sociedad democrática, aspecto de interés de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015). Comprometerse es el reflejo de las elecciones y las decisiones libres de la persona para participar activamente (Mias, 2008) y en el compromiso social esas decisiones consideran las consecuencias que tiene el propio actuar en la vida de otros (Montero, 2010; Zyngier, 2008).

En esta idea, es pertinente la perspectiva transformadora crítica de formación del compromiso que, se centra en contribuir en la construcción de una sociedad más justa, con base en los cuestionamientos de los estudiantes sobre sus acciones y decisiones en relación con las situaciones que generan desigualdades sociales (Zyngier, 2008). Así, el cuestionamiento reflexivo del practicante en los proyectos de práctica profesional como aprendizaje-servicio, puede resumirse en la siguiente pregunta: ¿qué puedo hacer con los otros para cambiar una situación de injusticia social? (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).

Aunque se reconoce que los practicantes pueden reflexionar por sí mismos, existen dispositivos de reflexión crítica tanto individual como colectiva, que favorecen la formación del compromiso (Lacourse, 2013). En particular, según Montero (2010), en la educación para la ciudadanía es importante que los estudiantes como ciudadanos reflexionen y reconozcan su poder para actuar como principio base para la transformación social. En este sentido, las estrategias de cuestionamiento, modelamiento y enmarcamiento antes explicadas (Jacobs y Casciola, 2016), podrían favorecer el empoderamiento de los practicantes como actores sociales.

Para ello, Zyngier (2008) propone a los profesores las siguientes actividades para el desarrollo del compromiso de los estudiantes:

- a. Conocer y comprometerse con los estudiantes con base en su conocimiento cultural.
- b. Promover tareas inclusivas donde todos los estudiantes participen.
- c. Responder a las experiencias de los estudiantes tomando una postura consciente y crítica respecto a éstas.

- d. Empoderar a los estudiantes bajo la convicción de que sus actos impactan sus vidas y la oportunidad para descubrirse a sí mismos.

A través del acompañamiento de practicantes, el supervisor fomenta la reflexión sobre el impacto profesional (Lacourse, 2013) y, con base en una reflexión ética, los valores que fundamentan la práctica (Jorro y De Ketele, 2013). Así, el acompañamiento orientado a la justicia social implica una supervisión ética. Según Langlois (2002), esta supervisión integra tres tipos de ética que se complementan entre sí: la ética del cuidado, que promueve la empatía en las relaciones; la ética crítica, que identifica en los prejuicios, las relaciones o la estructura social, los orígenes de las injusticias y busca cambiarlas; y finalmente, la ética de la justicia social, la cual reconoce la dignidad y la participación democrática de las personas, así como el análisis social del contexto.

La participación democrática se promueve en las estrategias referidas por Jacobs y Casciola (2016) a través de una relación horizontal entre supervisor y practicante que fomenta un diálogo libre. Desde una perspectiva de ciudadanía, nadie es superior o inferior al otro, se promueve el respeto a la persona y la horizontalidad en las relaciones. También se incluyen procesos colectivos de acción y reflexión, sobre los cuales se construyen nuevos sentidos para la realidad (Montero, 2010). Esos sentidos orientan el tipo de compromiso profesional que construye el practicante (Lacourse, 2013). El sentido de la experiencia de la práctica profesional se otorga entre el practicante y el supervisor a través de sus roles de interacompañamiento. La construcción compartida de la acción en la práctica profesional dota de un sentido social a la ética al intercambiar entre supervisor y practicantes las concepciones e intenciones profesionales en la práctica (Cabaret, 2016).

De acuerdo con Fournier (2007), el supervisor debe hacer consciente al practicante del aspecto ético de la práctica vinculado a su rol como actor social. Este acompañamiento implica reflexionar y actuar la ética de la formación profesional, así como desarrollar progresivamente una práctica de reflexividad en el practicante. Para Vanhulle (2004), la reflexividad se realiza cuando la persona regresa sobre su acción para comprenderla mejor, explicitar los motivos de sus decisiones y anticipar sus decisiones ante las dificultades. La reflexividad se comprende como la consciencia personal que implica una reestructuración de

los propios conocimientos y puntos de vista (Cabaret, 2016). Este tipo de reflexión, que fomenta el supervisor con el estudiante, orienta el sentido de la práctica profesional y su compromiso (Merhan, 2013).

2.8 Síntesis para la comprensión de nuestro estudio

En general, la educación para la ciudadanía mundial puede interpretarse según dos nociones (Andreotti, 2014). La primera de ellas es la noción flexible, visión conservadora que enfatiza la formación cívica y moral cuya aspiración es la conformación de *buenos ciudadanos* que atiendan sus obligaciones y hagan valer sus derechos. La segunda es la crítica, que se centra en la formación de *ciudadanos activos orientados a la justicia social*, tal es el caso de la propuesta de la educación para la ciudadanía mundial (Andreotti, 2014; Tawil, 2013; Westheimer y Kahne, 2004; UNESCO, 2015).

Así, según la noción de ciudadano al que se aspira formar se organiza el tipo de educación. El objetivo de la educación para la ciudadanía mundial descrito por la UNESCO (2015) es el de formar estudiantes para que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, tolerante e integradora. En ese sentido, la noción crítica sustenta la propuesta de educación para la ciudadanía (UNESCO 2015; 2016) que asumiremos en nuestra investigación.

La educación para la ciudadanía es una perspectiva fundada en la ética cuyo objetivo de la educación consiste en transformar a la sociedad en una más justa (UNESCO, 2015). La ética se aprende en la práctica y es a través de la acción que se aprende a ser ciudadano. Por ello, el marco de las prácticas profesionales resulta un espacio propicio no sólo para la formación profesional, sino también para la formación ciudadana. Así, el método pedagógico de aprendizaje-servicio, que integra ambos tipos de formación, se ha empleado para desarrollar la formación ciudadana además de la profesional (Lorenzo y Matallanes, 2013; Lúquez, *et al.*, 2012; Martínez, 2006; Millican, *et al.*, 2011).

La práctica profesional organizada según el método pedagógico de aprendizaje-servicio puede suscitar un proceso de aprendizaje transformacional en los practicantes, es decir, un cambio en la manera de interpretar la realidad, que suele basarse en la transformación de los marcos de referencia de los estudiantes (Kiely, 2005; Levkoe, Brail y Daniere, 2014; Millican, *et al.*, 2011). Esta transformación implica en el estudiante un proceso reflexivo individual y colectivo que podría ser supervisado para favorecer la construcción del sentido de la experiencia en la práctica profesional para desarrollar el compromiso social en él (Merhan, 2013). En este sentido, nuestro estudio se interesa en comprender cómo el supervisor fomenta el compromiso social en los practicantes desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía, según el enfoque crítico de supervisión clínica de Smyth (1984, 1991); de supervisión para la justicia social de Jacobs y Casciola (2016); y el modelo de pedagogía ignaciana de la universidad ITESO. Dichos enfoques de supervisión, así como el modelo ignaciano aspiran contribuir a la transformación social.

2.9 Pregunta y objetivos de la investigación

Con base en lo expuesto en el marco conceptual, particularmente desde el discurso de la UNESCO (2015) nos planteamos la siguiente pregunta general de investigación:

¿Cómo se desarrolla la supervisión de los practicantes para fomentar su compromiso social?

La pregunta general nos conduce a preguntas específicas: ¿Cómo definen los supervisores el compromiso social particularmente en la formación de los practicantes? ¿Cómo conciben los supervisores la formación de los practicantes como ciudadanos? ¿Qué características tiene el PAP que favorece experiencias de aprendizaje de compromiso social? ¿Qué roles y funciones, según el supervisor, asumen el practicante, el colaborador y el supervisor en el PAP para fomentar experiencias de compromiso social? ¿Cómo se realiza la supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes? ¿Qué estrategias de

supervisión emplean los supervisores para el desarrollo del compromiso social de los practicantes?

La pregunta general de investigación que está orientada a la comprensión de la labor del supervisor para el desarrollo del compromiso social del practicante nos conduce al objetivo general:

Conocer y comprender la supervisión en los practicantes para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía.

Para atender el objetivo general desarrollamos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las nociones de formación de estudiantes como ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.
2. Identificar las características del PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.
3. Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes.

Una vez presentados las preguntas y los objetivos de investigación que conducirán nuestro estudio, presentamos enseguida la metodología a partir de la cual se estructura el trabajo de campo con los supervisores de práctica profesional.

Capítulo III. Metodología de la investigación

El propósito de este estudio es conocer y comprender cómo se realiza la supervisión de practicantes para desarrollar su compromiso social traducido como el atributo de aprendizaje *éticamente responsable y comprometido* de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015). Para ello, buscamos identificar los rasgos comunes de la labor de los supervisores, que nos permitan caracterizar la supervisión que hacen y, con ello, contribuir a la reflexión sobre la educación para la ciudadanía en la educación superior. También nos interesamos en ofrecer elementos empíricos a los enfoques de la supervisión de practicantes para integrar, en el acompañamiento, aspectos de la educación para la ciudadanía presentes en los discursos de la política educativa internacional.

En este capítulo presentamos el diseño metodológico de nuestra investigación. Exponemos el diseño de la investigación cualitativa descriptiva interpretativa, la postura de la investigadora, el contexto del estudio, la muestra y la descripción de los participantes. Asimismo, explicamos los instrumentos utilizados en la toma de datos, entrevistas y *focus group*; enseguida presentamos el proceso que seguimos para el análisis de datos, las precauciones éticas y los criterios que atendimos para velar de calidad de la investigación. Finalmente, exponemos un resumen de la metodología.

3.1 Diseño de la investigación

Antes de expresar el diseño metodológico que guió nuestra investigación, nos resulta pertinente explicitar las definiciones asumidas de metodología y método. Por un lado, comprendemos la metodología como la manera de concebir y estudiar la realidad (Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan, 2015). Por otro lado, asumimos el concepto de método como

el conjunto de técnicas y sus procesos para la toma y el análisis de datos (Strauss y Corbin, 2002).

Dado que nuestro interés es conocer y comprender cómo se desarrolla el compromiso social del practicante durante el proceso de supervisión que realizan los supervisores desarrollamos una investigación cualitativa interesada en la comprensión de una situación, con base en la interpretación de los participantes (Sáez López, 2017). La investigación cualitativa desde un paradigma interpretativo se interesa por la comprensión y la interpretación de los fenómenos desde la visión de las personas. A diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa no aspira a hacer generalizaciones porque reconoce los límites del contexto y el tiempo (Pérez, 2014). Su objetivo es comprender los fenómenos explorando las situaciones (Sáez López, 2017) y la experiencia de los sujetos (Bisquerra, 2016; Karssenti y Savoie-Zajc, 2011). Por su parte, la investigación cuantitativa centrada en un paradigma positivista se interesa en generar explicaciones (Barbour, 2014; Sáez López, 2017), controles y predicciones; su propósito es hacer generalizaciones basadas en explicaciones (Pérez, 2014).

La investigación cualitativa asume una visión naturalista del mundo y un enfoque interpretativo y comprensivo de la experiencia humana (Flick, 2015; Gurdián-Fernández, 2007). La visión naturalista promueve la comprensión de las situaciones según la referencia de las personas que las viven (Gurdián-Fernández, 2007). En consecuencia, asumimos una actitud de apertura durante todo el proceso de nuestro estudio, característica presente en las tareas del rol del investigador cualitativo (Taylor y Bogdan, 2015):

1. Atender a las personas en su contexto y en las situaciones donde se encuentran.
2. Establecer empatía con las personas para comprender cómo interpretan las situaciones que relatan.
3. Considerar toda información como novedosa.
4. Valorar todas las perspectivas de las personas, ya que en la investigación cualitativa no se busca la verdad sino la comprensión de las cosas, al mostrar las distintas experiencias y los puntos de vista.

Además de las tareas del investigador cualitativo, asumimos a lo largo de este estudio una postura flexible. La flexibilidad es un rasgo típico de la investigación cualitativa

caracterizada por hacer ajustes para explorar una situación en un contexto determinado (Pérez, 2014).

3.1.1 Investigación cualitativa descriptiva interpretativa

Nuestra investigación es cualitativa descriptiva e interpretativa. Es cualitativa, por el origen de la fuente de los datos: entrevistas, registros y documentos (Karsenti y Savoie-Zajc, 2011; Taylor y Bogdan, 2015; Strauss y Corbin, 2002). Es descriptiva porque, de acuerdo con Taylor y Bogdan (2015) la investigación cualitativa y sus fuentes generan datos descriptivos; de hecho, el enfoque cualitativo es llamado también análisis descriptivo (L'Écuyer, 1990), pues es a través de este tipo de datos que, usualmente, el investigador cualitativo accede a la comprensión de la realidad (Sáez López, 2017). Es también interpretativa comprensiva porque pertenece epistemológicamente al paradigma interpretativo (Pérez, 2014) y produce saberes interpretativos (Karsenti y Savoie-Zajc, 2011).

Siguiendo la recomendación de Gallagher (2014), identificamos dos argumentos para explicitar nuestra motivación al elegir el tipo de investigación cualitativa descriptiva interpretativa. Primero, nuestro objetivo de investigación está orientado a la comprensión de la supervisión de las prácticas profesionales desde la perspectiva de los supervisores; este tipo de investigación se fundamenta en las interpretaciones que los sujetos otorgan a las situaciones o acciones (Karsenti y Savoie-Zajc, 2011). En consecuencia, en la fase de toma de datos sostuvimos con los supervisores un diálogo de tipo comprensivo y no evaluativo (Savoie-Zajc, 2004), a través de una práctica inductiva nuestra investigación favoreció la descripción y la caracterización del proceso de supervisión de estudiantes.

Segundo, por la identificación de la laguna de conocimiento en la bibliografía revisada, son pocos los estudios reportados en el campo de la supervisión de practicantes y de educación para la ciudadanía que abordan cómo se realiza la supervisión para el desarrollo del compromiso social de los estudiantes. La investigación cualitativa descriptiva interpretativa está interesada en aquellas situaciones donde el estado del conocimiento no permite su comprensión total, en particular, en el contexto en el que se desarrolla la investigación

(Gallagher, 2014), en nuestro caso una universidad privada de México. Además, este tipo de investigación se orienta a la contribución del campo de conocimiento y a la guía de una práctica con base en resultados probados (Sandelowski, 2008, en Gallagher, 2014). La investigación cualitativa descriptiva interpretativa se interesa por obtener una descripción interpretativa con la finalidad de comprender una situación (Gallagher, 2014). La descripción nos muestra qué y cómo se desarrolla una situación determinada desde la perspectiva de quien la vive. En este caso, los participantes de nuestra investigación describieron detalladamente sus perspectivas mediante entrevistas y *focus group*. Por su parte, la interpretación nos permite comprender la situación en base a la identificación de relaciones entre los elementos que componen la situación, con énfasis en el significado que los participantes le otorgan a esta situación (Amezcuca y Gálvez, 2002).

3.1.2 Etapas de la investigación cualitativa descriptiva interpretativa

El diseño metodológico de nuestra investigación cualitativa se basó en las fases de la investigación cualitativa según Latorre *et al.*, (1996 citado por Bisquerra, 2016) que abarcan el diseño y la planificación de la investigación, la entrada en el escenario, la recogida de datos y de análisis de la información, la retirada del escenario y la elaboración del informe. En particular, atendimos las especificidades para el desarrollo de una investigación cualitativa descriptiva interpretativa. En este sentido, Gallagher (2014) plantea cinco especificidades en la conducción de este tipo de investigación:

1. Problema y preguntas de investigación. Incluimos la revisión documental, el planteamiento del problema, la perspectiva teórica para atender dicho problema y el diseño de las preguntas de investigación, que expresaron nuestro interés por conocer la descripción de los supervisores sobre su función de supervisión.
2. Posición del investigador. Explicitamos nuestra postura ante la investigación previamente a la toma de datos.
3. Muestreo. Negociamos el acceso al escenario, desde meses antes, con el área responsable de la supervisión de practicantes y, a través de la coordinadora de

supervisores invitamos a los supervisores expertos en la formación de compromiso social a participar en nuestro estudio.

4. Toma y análisis de datos. Desarrollamos en dos momentos la toma de datos para conocer la descripción de la experiencia de los supervisores referente al desarrollo del compromiso social de los practicantes. En el primer momento levantamos los datos con base en nuestra guía de preguntas de investigación y realizamos un análisis preliminar de los datos. En el segundo momento profundizamos en algunos tópicos y validamos el análisis preliminar. Antes de retirarnos del escenario de la toma de datos presentamos a la coordinación de supervisores, los resultados del análisis preliminar, y agradecemos su colaboración en el desarrollo de nuestro estudio.
5. Tratamiento de análisis de datos. Realizamos el manejo y la reducción de datos, la presentación del análisis y la conclusión de los resultados (ver Tabla 6).

Tabla 6. Especificidades de la investigación cualitativa descriptiva interpretativa

Especificidades de la investigación cualitativa descriptiva interpretativa (Gallagher, 2014)	
Problema y preguntas de investigación	Responden a la necesidad de comprender una situación considerando la descripción de las personas.
Posición del investigador	Atiende a una de las medidas de precaución para garantizar resultados descriptivos interpretativos significativos y creíbles.
Muestreo	Selecciona a personas expertas en la situación estudiada a través de un muestreo teórico.
Toma y análisis de datos	Busca describir el significado de la situación estudiada. Técnicas de toma de datos utilizadas en nuestra investigación: entrevista semidirigida y <i>focus group</i> ; y documentos oficiales.
Tratamiento de análisis de datos	Implica tres actividades: Reducción de datos. Presentación de datos. Elaboración y verificación de conclusiones.

Fuente: Elaboración propia con base en Gallagher (2014).

3.1.3 Postura del investigador

Este tipo de investigación se interesa por la exploración e implica un contacto personal en el medio en el que se desarrolla. En esta idea, el rol del investigador es activo como intérprete de la experiencia (Taylor y Bogdan, 2015). Por ello, Gallagher (2014) menciona que, en la investigación cualitativa descriptiva interpretativa, el investigador debe explicitar su postura como una medida de distanciamiento del investigador para que el resultado empírico sea significativo y creíble, en nuestra investigación el resultado fue la descripción interpretativa de la experiencia de los supervisores.

Al respecto Taylor y Bogdan (2015) sugieren a los investigadores cualitativos dar a conocer a los lectores su concepción respecto al objeto del estudio, porque en toda investigación hay un elemento ideológico y político (Gurdián-Fernández, 2007), es decir, la investigación no es neutral (Gurdián-Fernández, 2007; Pérez, 2014).

Atendiendo a la sugerencia de Taylor y Bogdan (2015) explicitamos nuestra premisa sobre la educación, la cual está influida por el contexto sociopolítico de México, lugar de la investigación. Percibimos la educación, y en particular la educación superior, como un medio potente, entre otros, para la formación profesional y la ciudadana a través de la sensibilización de los estudiantes como ciudadanos profesionales con compromiso para responder a los desafíos sociales del entorno. En este sentido, la educación para la ciudadanía parece ser una opción que contribuye a la preparación de los estudiantes en su rol como ciudadanos para responder a los retos sociales en su contexto. De ahí nuestra motivación por conocer más sobre la educación para la ciudadanía y, en particular, sobre cómo los supervisores favorecen el desarrollo del compromiso social de los estudiantes en el ámbito de la práctica profesional.

El planteamiento general de la educación y la investigación como procesos no neutrales, es acorde al modelo crítico. Sin embargo, nuestra investigación de tipo cualitativa descriptiva interpretativa, no se basó en dicho modelo porque consideramos que antes de pretender transformar las prácticas educativas -una de las aspiraciones de éste- es necesario conocerlas. Así, la investigación cualitativa descriptiva interpretativa nos permitió conocer y comprender la experiencia de los supervisores.

3.2 Contexto del estudio

Nuestra investigación se desarrolló en México, en la universidad jesuita ITESO de Guadalajara, una institución privada de educación superior. Entre los participantes del estudio están los supervisores de prácticas profesionales, asignatura obligatoria denominada: Proyectos de Aplicación Profesional, conocida como PAP en la universidad. El PAP integra la práctica profesional y el servicio social; por ello, promueve el compromiso social acorde también a la misión de la universidad ITESO inspirada en los principios jesuitas para contribuir a una sociedad más justa y humana (Kolvenbach, 2000; Narro, 2017). Cabe mencionar que, en la educación jesuita, el rol del profesor en la formación del compromiso social es considerado como crucial porque a través de sus acciones guía a los estudiantes, por lo que es muy cercano a ellos (Velasco, 2014).

En los PAP participan estudiantes, supervisores y colaboradores del contexto donde se realiza el PAP. Los estudiantes se integran en equipos multidisciplinares de 3 a 5 practicantes, éstos reflexionan sobre una problemática social y aplican sus saberes profesionales en el diseño de una propuesta de intervención para la solución o la mejora de la problemática. Los supervisores, denominados profesores PAP en el contexto de nuestro estudio, acompañan a los practicantes para que reflexionen sobre su experiencia académica y social en la práctica profesional, considerando su compromiso social. Además de la supervisión, los practicantes que así lo requieren reciben una consultoría técnico-profesional, a través de asesores especializados para orientarlos en el diseño y la implementación de la propuesta del PAP (Ruiz, 2016).

El colaborador es nombrado por los supervisores indistintamente, como destinatario, actor externo, interlocutor de la organización, entre otros. En nuestro estudio, nos referimos a este participante del PAP como colaborador, responsable de presentar el contexto y la problemática del PAP al practicante.

Los practicantes, el colaborador y el supervisor conviven a lo largo del PAP que se organiza en cuatro etapas (ITESO, 2007):

- a) Inducción, los supervisores presentan a los practicantes el contexto del PAP para que inicien el análisis social y lo continúen con el colaborador atendiendo las especificidades del proyecto.
- b) Planeación, los practicantes realizan un diagnóstico multidisciplinario y participativo involucrando al colaborador del PAP en la propuesta de intervención y en su validación.
- c) Ejecución, los practicantes diseñan e implementan la propuesta de intervención articulando la teoría y la práctica. Los practicantes redactan el reporte que presenta la problemática del proyecto, la propuesta de intervención, los resultados incluyendo logros y retos del PAP y los aprendizajes académicos, sociales y personales del practicante.
- d) Evaluación, los practicantes exponen los resultados del PAP al colaborador. En esta fase, el supervisor evalúa a los practicantes según los criterios de aprendizaje establecidos en el PAP.

La universidad reconoce a través del “Premio Pedro Arrupe SJ” a los proyectos de práctica profesional como el voluntariado y el PAP, que destacan por su impacto social y por el aporte a la formación del compromiso social de los practicantes. Este reconocimiento se otorga a los proyectos que favorecen la consolidación de la vinculación de la universidad con su entorno, por su innovación tecnológica e inclusión social, y por la aplicación de los aprendizajes profesionales con una actitud solidaria (ITESO, 2014).

En nuestro estudio, además de la muestra de supervisores decidimos incluir a los profesores, que nos permitieron comprender mejor el sentido que la universidad otorga al compromiso social a través de su misión, la organización del PAP y en particular a través del “Premio Pedro Arrupe SJ”. Esta decisión metodológica es acorde con la concepción de la investigación cualitativa descriptiva interpretativa, que ve de manera holística a los participantes y el contexto (Taylor y Bogdan, 2015).

Así, nuestro estudio integró, por un lado, la perspectiva de los supervisores que obtuvieron el “Premio Pedro Arrupe SJ” para acceder al núcleo de su experiencia y comprender cómo se desarrolla el compromiso social de los practicantes, y por otro lado la perspectiva de los profesores para comprender el contexto institucional. Al respecto, Gallagher (2014) señala que la investigación cualitativa descriptiva interpretativa debe incluir en la

muestra distintas perspectivas, para favorecer la comprensión de la situación estudiada, y hacer una descripción significativa.

3.2.1 Criterios y modalidad de reclutamiento de los participantes

El reclutamiento de los participantes en nuestra investigación buscó integrar una muestra de expertos que contribuyera a comprender desde distintas perspectivas cómo se supervisa a los practicantes para desarrollar su compromiso social. Al considerar que, después de tres años de experiencia, un profesor es reconocido como un experto (Feixas, 2002; Guzmán, 2012); incluimos como criterio de reclutamiento tener al menos tres años de experiencia.

Otro de los criterios se originó en el contexto de nuestra investigación. La universidad ITESO otorga a los supervisores el reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ” con el objetivo de distinguir los mejores proyectos de práctica profesional por su impacto de compromiso social. Juzgamos pertinente incluir dicho reconocimiento como criterio de reclutamiento, según los siguientes supuestos:

- a. El reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ” reconoce la misión social universitaria, sobre todo, en la formación del compromiso social de los estudiantes en la búsqueda de la justicia.
- b. Los supervisores que han recibido este reconocimiento podrían tener conocimientos implícitos sobre cómo formar el compromiso social de los estudiantes.
- c. Los supervisores que lo han recibido tienen experiencia en distintos proyectos de práctica profesional. En consecuencia, podrían tener una apreciación diferenciada para distinguir características en los proyectos, con la cual se favoreciera la formación del compromiso social en los estudiantes.

Además de los supervisores, en la muestra de nuestro estudio incluimos a los profesores para comprender, en general, el contexto universitario sobre la formación del compromiso social, los lineamientos del PAP y, en particular, la supervisión. La decisión de incluir a los profesores se basa en estos supuestos:

- a. La misión social de la universidad, caracterizada por buscar la justicia social en especial con las personas más desfavorecidas, influye en la selección de proyectos para hacer los PAP.
- b. Los lineamientos del PAP incluyen el rol del supervisor.
- c. Los criterios de evaluación “Premio Pedro Arrupe SJ” plantean las características deseables para el desarrollo formativo de la dimensión social de los PAP.

Respecto a los criterios de reclutamiento excluimos los relativos al género y la edad de los participantes. En ese sentido, en nuestra investigación reclutamos a los 43 participantes; para los profesores acordamos como criterio que tuvieran como mínimo tres años de experiencia en la universidad y que hubieran participado en al menos una de las siguientes actividades: a) La elaboración de la misión social de la universidad ITESO, en particular la noción del compromiso social; b) el diseño de los lineamientos para la creación y la organización de la asignatura de prácticas profesionales: Proyecto de Aplicación Profesional (PAP); y c) el diseño de criterios de evaluación para otorgar el reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ”. Los profesores podrían tener experiencia como supervisores, pero no haber obtenido dicho reconocimiento.

En el caso del reclutamiento de los supervisores de prácticas profesionales, se consideraron dos criterios. El primero fue que tuvieran al menos tres años de experiencia y que hubieran recibido el reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ”. El segundo, que tuvieran experiencia como supervisores en una de las tres áreas profesionales definidas por la universidad ITESO: humanidades, negocios e ingenierías, con la finalidad de conocer la variedad de perspectivas de los supervisores, según el área profesional de los estudiantes.

Gallagher (2014) menciona que el diseño del muestreo en la investigación cualitativa interpretativa considera la problemática del estudio. En ese sentido, el criterio para agrupar la muestra de participantes en distintas áreas profesionales se basa, por un lado, en el estudio de García, Sales y Moliner (2009) realizado con una población de 250 profesores y que demuestra que la formación ética de los estudiantes varía según su área profesional. Por otro lado, la agrupación de los supervisores en distintas áreas profesionales obedece al criterio de particularidad u homogeneidad para la configuración de *focus group* (Moreau, Dedianne, Letrilliart, Le Goaziou, Labarère y Terra, 2004). Así, los resultados de los *focus group* podrían

mostrar, en caso de existir, las particularidades de prácticas de supervisión según el área profesional.

3.2.2 Muestra

En la investigación cualitativa descriptiva interpretativa y en la técnica de *focus group*, técnica principal de nuestro estudio, la muestra de participantes se compone por personas expertas y conocedoras de la situación por estudiar (Barbour, 2013; Baribeau, 2009; Gallagher, 2014). Este tipo de muestreo se denomina teórico, la muestra se elige de manera intencional según los objetivos de la investigación y del acceso a la población (Baribeau, 2009; Gallagher, 2014; Toubul, 2010; Savoie-Zajc, 2003).

Inspirados en las recomendaciones de Barbour (2013) para el desarrollo de *focus group*, organizamos la investigación en dos fases y en dos vueltas al campo. El muestreo de segunda fase se llevó a cabo después de un análisis preliminar del primer muestreo de los *focus group*. El objetivo del muestreo de segunda fase permite a los investigadores profundizar sobre ciertas temáticas y validar el análisis preliminar (Barbour, 2013). Así, además de validar el análisis preliminar, profundizamos en el proceso de la supervisión. Para su organización convocamos a los mismos participantes de la lista inicial, pero distribuidos en una combinación distinta al primer muestreo. La invitación para que los participantes asistieran a nuestro estudio se desarrolló a través de la coordinadora de supervisores (ver Anexo 2).

Según Baribeau (2009), la muestra de *focus group* debe cubrir dos criterios: diversidad o heterogeneidad intergrupala y particularidad u homogeneidad intragrupal. En el primer muestreo, la población de supervisores cubrió el criterio de particularidad, al convocar a aquellos supervisores que han obtenido el reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ” en la universidad; y el criterio de diversidad, por el área profesional de la supervisión: humanidades, negocios e ingenierías. En el segundo muestreo, se cubrió el criterio de particularidad al convocar a participantes que han contribuido a la concepción y a la formación del compromiso social en la universidad ITESO; asimismo se cumplió el criterio de diversidad al convocar a

profesores con experiencia en supervisión pero sin reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ” y a los supervisores con el reconocimiento.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (2015) en el muestreo teórico, lo importante no es el número de participantes sino la capacidad que tiene cada uno de ellos para favorecer la comprensión de la situación por estudiar. En esta misma idea, Barbour (2013) refiere que el propósito del muestreo teórico empleado en los *focus group* “es reflejar la diversidad, no el de lograr representatividad” (p. 105). En nuestro estudio, el universo de la población es de 48 supervisores que han recibido el reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ” durante el periodo de 1997 a 2015, último año en que se organizó el evento para otorgar el reconocimiento. En los dos muestreos que realizamos, accedimos respectivamente a 35% y 40% de la población de supervisores en la universidad.

En la primera fase del muestreo realizamos cinco *focus group* con 17 supervisores; y seis entrevistas con siete profesores. Como sugiere Barbour (2013), la segunda fase del muestreo la llevamos a cabo después del análisis preliminar de los datos, convocamos así a participar en tres *focus group* a las mismas personas participantes supervisores y profesores de la primera fase del muestreo en combinaciones diferentes al primer muestreo, participaron 19 personas; 15 supervisores con el reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ” y cuatro profesores, dos con experiencia como supervisores, pero sin dicho reconocimiento.

En síntesis, en nuestra investigación tuvimos un total de 43 participantes, 32 constituyen la muestra de supervisores con “Premio Pedro Arrupe SJ”. El resto son 11 profesores: cuatro sin experiencia de supervisión, que nos permitieron integrar la comprensión de la misión social de la universidad y, siete con experiencia como supervisores pero sin el reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ”, que nos brindaron un mayor entendimiento del sentido formativo del PAP y del reconocimiento mencionado (ver Tabla 7).

Tabla 7. Participantes del estudio

FASES DE MUESTREO Y PARTICIPANTES				
Fecha y fases del muestreo	Herramientas	Participantes	Total de participantes	Total de la muestra de supervisores con Premio Pedro Arrupe SJ
<i>1º fase de muestreo</i> 29 mayo- 2 junio 2017	6 entrevistas	7 profesores	24	32
	5 <i>Focus group</i>	17 supervisores		
<i>2º fase de muestreo</i> 27 septiembre- 5 octubre 2017	3 <i>Focus group</i>	4 profesores 15 supervisores	19	
MUESTRA TOTAL DE LA INVESTIGACIÓN 43				

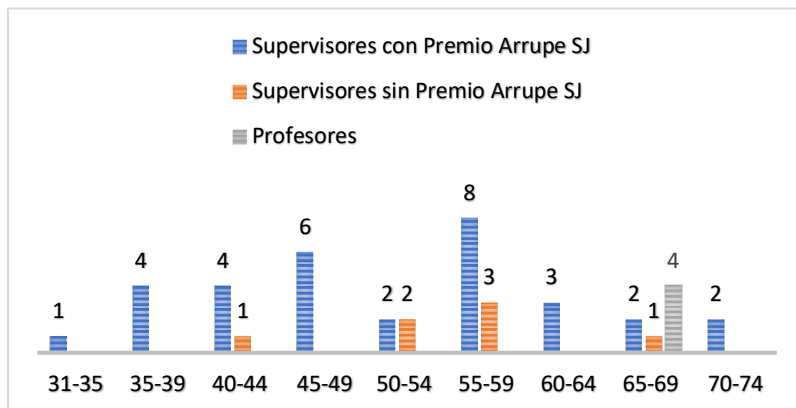
Fuente: Elaboración propia con base en la información del proceso de investigación.

Gallagher (2014) menciona que, en una investigación cualitativa descriptiva interpretativa, el tamaño de la muestra no tiene un número predefinido, el parámetro que guía al investigador es el criterio de saturación empírica o de datos, es decir, cuando los datos recabados ya no aportan nueva información. Enseguida presentamos las características de los participantes de nuestro estudio.

3.2.3 Descripción de los participantes

Como lo señalamos antes, nuestra investigación tuvo un total de 43 participantes, de éstos eran 12 mujeres y 31 hombres. Las siguientes figuras presentan los intervalos de edad y su frecuencia en los supervisores con “Premio Pedro Arrupe SJ” (Σ 32), sin “Premio Pedro Arrupe SJ” (Σ 7) y de los profesores (Σ 4) participantes (ver Figura 7).

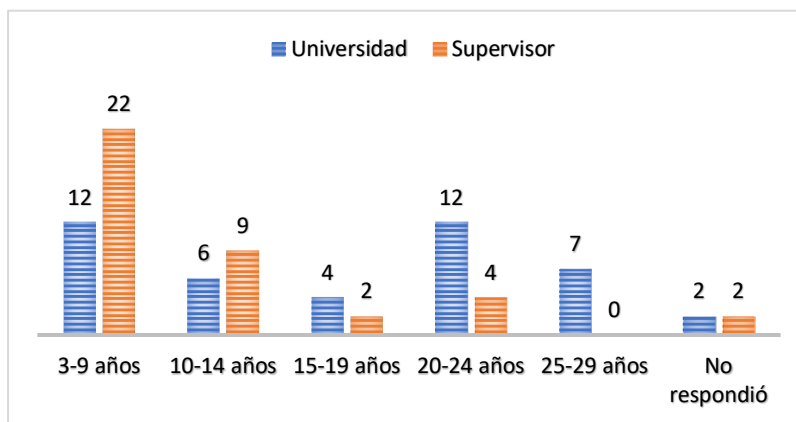
Figura 7. Perfil de participantes por intervalo de edad



Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida en campo.

En cuanto a la antigüedad laboral, los participantes (Σ 43) tienen un promedio de 8 años trabajando en la universidad, mientras que los supervisores con y sin “Premio Pedro Arrupe SJ” (Σ 39) han desempeñado esta función 7 años en promedio. Entre los participantes colaboraron cinco supervisores jubilados, respecto a la antigüedad laboral de los participantes, una supervisora tenía la menor antigüedad, 4 años 5 meses; en tanto que un supervisor y un profesor eran los que tenían mayor antigüedad con 28 años (ver Figura 8).

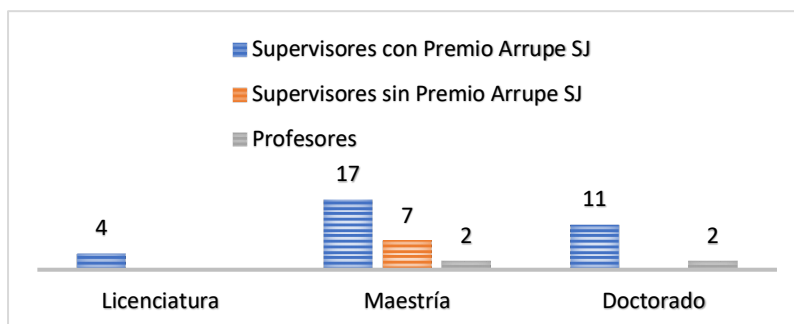
Figura 8. Años de antigüedad laboral de los participantes



Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida en campo.

En relación con la formación académica, 39 de los 43 participantes cursaron posgrados. La mayoría, es decir 26 de ellos, cuentan con una maestría y el resto con doctorado. Los cuatro supervisores con licenciatura son jubilados (ver Figura 9).

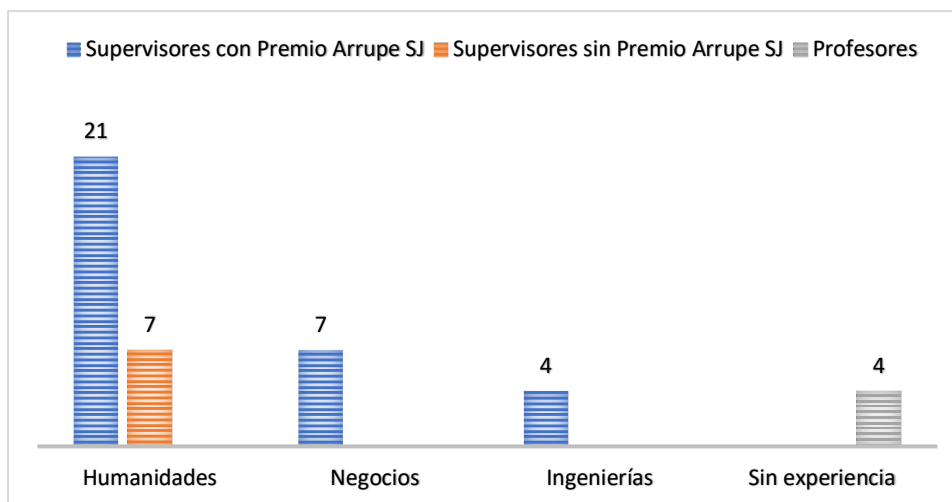
Figura 9. Formación académica de los participantes



Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida en campo.

Finalmente, respecto a las áreas negocios, humanidades e ingenierías en las que los supervisores tienen experiencia, la mayoría de los participantes, es decir 28 de 43, pertenecen a humanidades; 7 a ingenierías y 4 a negocios (ver Figura 10).

Figura 10. Áreas profesionales de adscripción laboral de los participantes



Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida en campo.

En resumen, la muestra de participantes de nuestro estudio está conformada en su mayoría por hombres; el intervalo de edad con mayor frecuencia está entre 55 y 59 años. La

concentración de experiencia como supervisores está entre 4 y 9 años (22), seguida de 10 a 14 años (9). Respecto de las áreas en las que los supervisores tienen experiencia, la mayor cantidad de participantes pertenece a humanidades (28), esto es un reflejo de la población en donde la mayoría de los proyectos que han recibido el reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ” tuvieron supervisores del área de humanidades. Después de haber presentado los criterios para el reclutamiento de las personas, la muestra y el perfil de los participantes, en los siguientes apartados exponemos los instrumentos de investigación y el proceso de análisis de datos.

3.3 Instrumentos

La investigación cualitativa interpretativa suele integrar distintas técnicas de toma de datos (Karsenti y Savoie-Zajc, 2011). En nuestra investigación utilizamos dos técnicas para la toma de datos, la entrevista y el *focus group*. Los relatos de los *focus group* fueron confrontados con los extractos de los entrevistados. En el primer muestreo del *focus group* incluimos la aplicación de un cuestionario como material estímulo para introducir a los participantes en la temática (Barbour, 2013). A través de preguntas abiertas sobre el reconocimiento del “Premio Pedro Arrupe SJ” y los roles del practicante, el colaborador y el supervisor en el PAP, los participantes se concentraron en el tema de la supervisión.

3.3.1 Entrevista semidirigida

La entrevista semidirigida es una técnica flexible que se basa en la conversación respecto de un tema para obtener la percepción y la interpretación del entrevistado (Kvale, 2011). El investigador hace preguntas abiertas al entrevistado animándolo a que describa su realidad y lo que piensa sobre la situación estudiada. De acuerdo con Alami, Desjeux y Garabuau-Moussaoui (2009), la entrevista semidirigida permite reconstruir prácticas y

estrategias, así como obtener opiniones sobre un tema. El énfasis de las preguntas en el cómo permite acceder a la experiencia del participante.

Siguiendo la orientación de Alami, Desjeux y Garabuau-Moussaoui (2009), desarrollamos la entrevista con una guía de preguntas organizada en dos temas: sobre la práctica y sobre las opiniones del entrevistado. Ajustamos el orden de las preguntas con base en el diálogo establecido con el participante. Según Barbour (2014), durante la entrevista, el entrevistador puede añadir nuevas preguntas para profundizar o clarificar un tema. En ese sentido, la entrevista se desarrolló a partir de una guía de preguntas abiertas a las que se le añadieron cuestionamientos durante el curso de la misma (Gallagher, 2014).

Para conducir las entrevistas seguimos las siete etapas propuestas por Kvale (2011), (ver Tabla 8).

Tabla 8. Proceso de entrevista

Etapas de entrevista	Descripción de la etapa	Proceso realizado en la investigación
Organización temática	Diseño del objetivo y el tema por abordar en la investigación.	El planteamiento de la investigación se presentó en el Capítulo 1.
Diseño	Diseño de la investigación.	El diseño de la investigación se presenta en el presente capítulo.
Entrevista	Realización de la entrevista utilizando una guía de preguntas.	Realizamos seis entrevistas a siete profesores, utilizando una guía temática de preguntas (mayo-junio de 2017). Los profesores leyeron y firmaron el acuerdo de información consentimiento, donde se subrayó la libertad que tenían los participantes para hablar, así como para retirarse de la investigación, o pedir que se eliminaran comentarios (Anexo 7).
Transcripción	Preparación del material registrado en audio en formato de documento para su revisión y análisis.	Realizamos la transcripción de las seis entrevistas, cada una tuvo en promedio una duración de 60 minutos (julio-agosto de 2017). Utilizamos el programa Audacity como apoyo para la transcripción.
Análisis	Revisión del material de acuerdo con el propósito de la investigación.	En el análisis de los datos se realizó en conjunto con los <i>focus group</i> siguiendo el proceso de la codificación temática (noviembre-enero de 2018).

Verificación	Establecimiento de los criterios de validez, fiabilidad y capacidad de generalización.	Los criterios que seguimos se citan en el apartado 3.6.
Informe	Comunicación e interpretación de los resultados.	Los resultados se integran con el conjunto de datos de nuestra investigación.

Fuente: Elaboración propia con base en Kvale (2011).

Para conducir las entrevistas, seguimos una guía de preguntas agrupadas en tres temas: 1) tipo de ciudadano formado en el ITESO, 2) concepción de compromiso social; y 3) estrategias de la universidad para el desarrollo del compromiso social de los estudiantes. Algunos ejemplos de las preguntas que presentamos son: ¿Qué tipo de ciudadanos forma o pretende formar el ITESO?, ¿qué estrategias tienen los profesores para contribuir al desarrollo del compromiso social en los estudiantes?, ¿cómo definirías el compromiso social?, ¿cómo definirías un estudiante comprometido socialmente?, para acompañar el desarrollo del compromiso social ¿cómo hace el acompañamiento en las distintas carreras profesionales? (Anexo 5).

3.3.2 Focus group

La técnica de *focus group* suele confundirse con grupos de discusión (Gil, 1992), ya sea porque se emplean como sinónimos, tal es el caso de Gallagher (2014); o porque en español *focus group* se traduce como grupos de discusión, como se advierte en el libro de Barbour (2013). Con la finalidad de evitar confusiones respecto a la orientación metodológica de *focus group*, en nuestro estudio consultamos exclusivamente fuentes en las que se alude al *focus group* y, en caso de traducción al castellano, corroboramos que el título original refiriera al *focus group*.

Nos parece importante señalar que las técnicas de grupos de discusión y *focus group* son distintas, sobre todo, en lo relativo al rol del investigador y la conducción del grupo. Por un lado, en los grupos de discusión el rol del investigador es un facilitador de la discusión no

directivo, sólo plantea el tema y anima a los participantes a entablar un diálogo; de igual forma, la conducción del grupo es no directiva y el investigador no entrevista al grupo (Gil, 1992). Por otro lado, en los *focus group*, el investigador asume un rol semidirectivo; además de plantear el tema, el investigador-moderador expone preguntas para dirigir la discusión y modera para que los participantes no se desvíen del tema de discusión, también evita hacer comentarios sobre los tópicos abordados en el grupo (Barbour, 2013).

La técnica de *focus group* surgió en la década de los años cuarenta, cuando dos investigadores sociales desarrollaron un estudio para examinar la influencia de los medios masivos en las actitudes de la población acerca de la participación de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial. Esta técnica consiste en convocar a un pequeño grupo de personas para participar en una discusión enfocada en uno o varios temas concretos (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran, 2011).

Según Barbour (2013), la aplicación de *focus group* es pertinente en los siguientes casos:

- a. Indagar sobre procesos implícitos, ya que de manera colectiva se da sentido a la experiencia compartida.
- b. Facilitar la elaboración de consensos en el grupo, como producto del intercambio entre participantes. Aunque la finalidad de los *focus group* no es buscar el consenso, éste puede presentarse como parte de la dinámica del grupo.
- c. Indagar sobre los procesos de formación y cambio de actitudes. Éste fue el caso de nuestra investigación, al interesarnos en conocer cómo los supervisores contribuyen al desarrollo del compromiso social como ciudadanos en los estudiantes.
- d. Explorar en la dinámica de la discusión de grupos, las preocupaciones de los participantes. En ese sentido, Moreau *et al.* (2004) mencionan que, en grupo, los participantes otorgan más importancia a las críticas que en las entrevistas individuales.

Respecto al tamaño de los *focus group*, en las investigaciones revisadas no hay consenso. Aunque se recomienda un número mínimo en cada sesión de *focus group* (Barbour, 2013; Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran, 2011), la media de participantes suele estar entre seis y ocho; con un máximo de diez (Baribeau, 2009; Barbour, 2013; Moreau *et al.*,

2004). En nuestra investigación, el tamaño de los *focus group* se realizó en función de la agenda de los participantes. En el primer muestreo, el *focus group* más grande fue de cinco participantes (ver Figura 11); mientras que el menor de dos. En el segundo muestreo, el *focus group* con más participantes fue de nueve; y el menor de tres participantes.

Figura 11. Imagen de una sesión de *focus group*



Fuente: Fotografía realizada durante la sesión del 2 de junio de 2017.

En resumen, organizamos los *focus group* inspirados en once etapas propuestas por Toubul (2010), mismas que representamos en la Tabla 9.

Tabla 9. Etapas de *focus group*

Etapas <i>focus group</i>	Descripción de la etapa	Proceso realizado en nuestra investigación
1. Muestreo	Se elige a los participantes de manera intencional según los objetivos de la investigación.	<p>1.1 Gestión para realizar la toma de datos en la universidad y primer contacto con la responsable de PAP y del reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ” para solicitar el apoyo en la elección de la muestra y el reclutamiento de participantes (enero de 2017).</p> <p>1.2 Listado de participantes en el caso de los supervisores que hayan recibido la distinción “Premio Pedro Arrupe SJ” la cual reconoce la formación del compromiso social (marzo de 2017).</p> <p>1.3 Organización de los grupos con el apoyo de la coordinadora de los supervisores para asegurar que no hubiera relación jerárquica o conflictiva entre los participantes (abril de 2017, ver Anexo1).</p> <p>1.4 Diseño de la muestra de participantes y desarrollo de calendario de citas <i>focus group</i> (abril de 2017).</p>
2. Elaboración de una guía cualitativa	Se diseñó un guion de entrevista abierto,	2.1 Diseño de preguntas abiertas y cortas agrupadas en cuatro temáticas (Anexo 4).

de entrevista	cuyas preguntas contienen sólo una idea.	Ejemplos de preguntas: ¿Qué tipo de ciudadano plantea formar la universidad? ¿Cómo define el compromiso social? ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo del compromiso social en del practicante? ¿Cuáles son las características en el practicante con compromiso social? ¿Cómo realiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes? 2.2 Aplicación de entrevista piloto para precisar el guion de <i>focus group</i> y calcular el tiempo de aplicación (abril de 2017).
3. Elaboración de un cuestionario cuantitativo	Se diseña para tener las características de los participantes como sexo, categoría socio profesional, así como algunas otras que se consideren importantes, según la revisión bibliográfica.	3.1 El cuestionario además de preguntar las características de los participantes, contiene interrogantes relativas a la descripción del proyecto de práctica profesional que obtuvo el reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ”. El objetivo fue doble; primero, obtener mayores datos sobre el contexto de los proyectos reconocidos; segundo, favorecer la concentración de los participantes en el tema (Anexo 3). 3.2 Aplicación del cuestionario en el primer muestreo (mayo-junio de 2017).
4. Organización logística de los grupos	Se organizan estos aspectos: -El lugar debe ser agradable, los participantes deben verse los unos a los otros alrededor de una mesa. -La fecha y el horario debe adaptarse a cada participante. -El recibimiento de los participantes debe ser amigable para crear un clima de diálogo. -La formación de los grupos debe hacerse de la manera más homogénea posible. -El número de grupos se define en función de la saturación de ideas es decir cuando ya no surgen nuevas ideas. -En promedio, se	4.1 Organización logística de reservación de cámara Gesell. El total de ocho <i>focus group</i> se realizaron en la cámara Gesell de la universidad. Fue el espacio idóneo para realizarlos porque tienen instalados micrófonos y cámaras ocultos para videgrabar las sesiones de grupo. Los participantes estuvieron distribuidos en torno a una mesa. 4.2 Envío de convocatoria (día, hora y lugar) para participar en la investigación por la coordinadora de supervisores (mayo de 2017, ver Anexo 2). 4.3 Desarrollo en el primer muestreo de cinco <i>focus group</i> con 17 supervisores (mayo-junio 2017) y en el segundo muestreo tres <i>focus group</i> con 15 supervisores (septiembre-octubre de 2017). 4.4 El recibimiento de los participantes fue cordial. En el primer muestreo, la coordinadora de supervisores nos presentó al inicio de cada grupo. Durante el desarrollo de la sesión, se ofreció agua a los participantes y al final del <i>focus group</i> , un refrigerio con bebidas.

	realizan de tres a cuatro <i>focus group</i> .	
5. Grabación de los grupos.	Puede hacerse de manera electrónica o directamente en el programa Audacity. Se recomienda usar dos recursos para prever dificultades técnicas.	5.1 Las sesiones de <i>focus group</i> fueron videograbadas con las videocámaras instaladas en la cámara Gesell y registradas también en audio electrónico como respaldo, con una audiógrabadora Sony, modelo ICD-UX560.
6. Conducción de los grupos.	El animador es responsable de suscitar la participación y aprovechar la dinámica del grupo. El moderador hará un resumen de las respuestas al final, validará con el grupo y preguntará si falta algo para añadirlo a su síntesis.	6.1 Al inicio de cada <i>focus group</i> presentamos la dinámica y se subrayó a los participantes durante la lectura del acuerdo de información consentimiento, la libertad que tenían los participantes para hablar, así como para retirarse de la investigación, o pedir la eliminación de comentarios (Anexo 6). 6.2 La conducción de los <i>focus group</i> siguió las indicaciones de la guía (Anexo 4). Al finalizar cada bloque temático realizábamos una síntesis de las intervenciones, para preguntar a los participantes si querían precisar o desarrollar más el tema.
7. Reencuentros entre el animador y el observador después de los <i>focus group</i> .	El animador y el observador deben intercambiar impresiones después de cada <i>focus group</i> .	7.1 En nuestra investigación no tuvimos un observador.
8. Transcripción <i>verbatim</i> de las discusiones grabadas.	Se establece un código a las personas para asegurar su anonimato. Se transcribe palabra por palabra, se incluye el lenguaje no verbal y debe indicarse el cambio de persona en la toma de palabra.	8.1 Las transcripciones del primer muestreo fueron realizadas por un transcriptor quien firmó un acuerdo de confidencialidad (Anexo 8). 8.2 Utilización del programa Audacity para la revisión y corrección de transcripciones del primer muestreo y para hacer las transcripciones del muestreo de segunda fase. 8.3 Elaboración de códigos para los 43 participantes según la propuesta de Gibss (2012), que se detalla más adelante en los aspectos éticos de la investigación.
9. Análisis de datos y la síntesis de resultados.	Cada fragmento del <i>verbatim</i> se clasifica en una categoría después se reagrupan las categorías en temas más generales o subcategorías más detalladas.	9.1 Lectura general de ocho <i>focus group</i> y siete entrevistas. 9.2 Análisis preliminar de datos antes del muestreo de segunda fase. Ajuste de plantilla de análisis de datos. (Anexo 9). 9.3 Desarrollo de <i>contre codage</i> o codificación realizada por dos personas, realizado por un

		investigador educativo ajenos a nuestra investigación. 9.4 Análisis final integrado ambos muestreos de <i>focus group</i> .
10. Análisis de datos y la síntesis de los resultados según los métodos cualitativos.	El análisis descriptivo se hace con base en la frecuencia y descripción de las categorías. Se pueden utilizar programas de análisis cualitativo.	10.1 Identificación de patrones en los datos. 10.2 Utilización de <i>software</i> NVivo versión 12. Se utilizó para hacer la comparación de códigos y por ejemplo para valorar los códigos más y menos utilizados por los participantes de los distintos <i>focus group</i> y las entrevistas.
11. Presentación de resultados.	Se incluye una síntesis de cada tema encontrado y sus categorías, se recomienda incluir esquemas síntesis.	11.1 Síntesis de resultados en función de los objetivos. 11.2 Interpretación de los hallazgos según el marco conceptual de nuestra investigación.

Fuente: Elaboración propia con base en Toubul (2010).

Durante la conducción de los *focus group* asumimos las siguientes funciones del rol del moderador (Barbour, 2013; Blanchet 1982 en Baribeau, 2009).

- a. Producción: el investigador fomenta el diálogo, generalmente con base en una guía de entrevista temática; incita a la clarificación de los comentarios de los participantes; mantiene el foco y conducción de la discusión.
- b. Confirmación: el investigador detecta claves a partir de la intervención de los participantes; elabora una síntesis y solicita validar la información con base en la confrontación, corroboración y reformulación.
- c. Orientación: el investigador analiza los datos, al momento de estarlos generando, deduce, establece paralelismos entre la información de los participantes, concentra los propósitos de la discusión.

Para moderar los *focus group* nos basamos en una guía temática de cinco tópicos: 1) noción de compromiso social; 2) estudiante como ciudadano; 3) enfoque de supervisión; 4) estrategias de supervisión y 5) síntesis del grupo de discusión y conclusiones (ver Anexo 4).

En el siguiente apartado exponemos los límites de los instrumentos empleados en esta investigación: la entrevista y el *focus group*, así como las estrategias que seguimos para evitarlos o reducir el impacto de los límites en nuestro estudio.

3.3.3 Límites de los instrumentos

Al igual que otras técnicas de investigación cualitativa, el *focus group* y la entrevista presentan limitaciones, una de ellas, es que los resultados no pueden ser generalizables (Moreau, *et al.*, 2004; Pérez, 2011). Para contrarrestar esto, Pérez (2011) sugiere la estrategia de la triangulación, la cual permite comparar distintos puntos de vista sobre una situación y así hacer una transferencia de la misma cuestión a otras situaciones. En nuestra investigación comparamos las narraciones de las entrevistas, los relatos de los *focus group* y los documentos de la universidad. Para guardar un equilibrio en la técnica de *focus group* en el límite de generalización de resultados, seguimos la recomendación de Barbour (2013) al realizar *focus group* adicionales en el segundo muestreo, con combinaciones distintas de participantes para profundizar y validar el análisis preliminar del primer muestreo.

Otro límite de la técnica de *focus group* es la influencia de inhibición que pueden tener ciertos participantes sobre otros. Para atender esto, Moreau, *et al.*, (2004) sugieren que se eviten relaciones jerárquicas o conflictivas entre los participantes. Así, durante el diseño de los grupos, solicitamos el apoyo de la coordinadora de los supervisores, quien conoce el tipo de relaciones existentes entre ellos, para asegurarnos de que no hubiera relaciones jerárquicas o conflictivas entre los participantes.

Tanto en las entrevistas, como en los *focus group*, puede presentarse el límite de efecto prestigio o *désirabilité sociale*, por su término en francés. Hached (2014) lo define como el mecanismo psicológico que puede tener un participante frente al entrevistador u otros participantes para mostrar una imagen o dar una respuesta deseable respecto al tema estudiado. Una medida para evitar el efecto prestigio es dejar en claro que todas las respuestas son posibles. En ese sentido, el entrevistador debe evitar gestos verbales y no verbales que muestren su acuerdo o desacuerdo con la respuesta de los entrevistados (Del Bayle, 2000; Van

der Maren, 2004). Otra medida es solicitar a los participantes que escriban sus reflexiones antes de compartirlas en el *focus group*.

Para mitigar el límite de *désirabilité sociale*, Hached (2014) recomienda durante el proceso de toma de datos, las siguientes acciones:

- a. Explicitar a los participantes su libertad de expresión, al inicio de las entrevistas o los *focus group*. Como puede consultarse en el Anexo 4, en la introducción al *focus group* mencionamos a los participantes, que no había buenas ni malas respuestas, y que tampoco buscábamos un consenso de opiniones. También, en las entrevistas indicamos a los entrevistados que no había buenas ni malas respuestas y que sólo nos interesaba su opinión con base a su experiencia.
- b. Solicitar a los participantes escribir sus respuestas, el autor sugiere que se realice en formato de cuestionario individual. En nuestro caso, al inicio de la sesión de *focus group* distribuimos hojas de papel y plumas a los participantes y les pedimos que anotarán las ideas principales de sus respuestas antes de tomar la palabra, y así lo hizo la mayoría de los participantes.

Enseguida presentamos el proceso que seguimos para organizar y analizar los datos de las entrevistas, de los *focus group* incluidas las respuestas del cuestionario aplicado como parte de esta última técnica en el primer muestreo.

3.4 Proceso de análisis de datos

De acuerdo con Taylor y Bogdan (2015), el proceso de análisis de datos es creativo y dinámico. Massé (1992) menciona que este proceso consiste en separar en unidades los datos y organizarlos en tipos o clasificaciones para reconstruirlos de una manera comprensiva y significativa. Para Gallagher (2014), el proceso de análisis de datos implica tres actividades: la reducción de datos; la presentación de éstos y la elaboración y verificación de conclusiones.

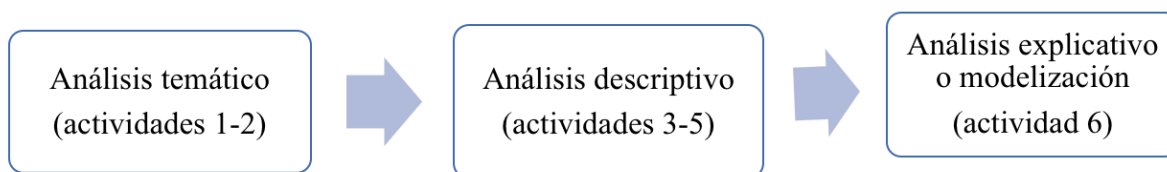
En nuestra investigación desarrollamos un análisis de datos de tipo mixto, es decir, iniciamos con una plantilla de análisis de datos con categorías predefinidas (Anexo 9) y añadimos también categorías emergentes aportadas por los participantes. Las categorías cumplen tres requisitos: exclusividad, exhaustividad y único principio clasificatorio (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), es decir, las categorías representan un tema o una idea única que no se repite en otra categoría.

Realizamos una codificación temática, la cual según Barbour (2014) es empleada independientemente del enfoque metodológico. En ese sentido, seguimos las seis actividades que Flick (2015) sugiere para desarrollar una codificación temática:

1. Identificar todas las declaraciones que abordan un mismo tema.
2. Definir dimensiones comparativas transversalmente a todos los casos (entrevistas y *focus group*).
3. Identificar similitudes y diferencias entre los casos (entrevistas y *focus group*).
4. Agrupar los casos en las dimensiones y analizar las combinaciones específicas.
5. Comparar similitudes y diferencias entre los casos (entrevistas y *focus group*).
6. Identificar patrones interpretativos y prácticos.

Las seis actividades de codificación temática propuestas por Flick (2015) las integramos a las tres etapas análisis de datos planteadas por Alami, Desjeux y Garabuau-Moussaoui (2009) como se muestra en la siguiente figura.

Figura 12. Etapas de análisis de datos y actividades de codificación temática

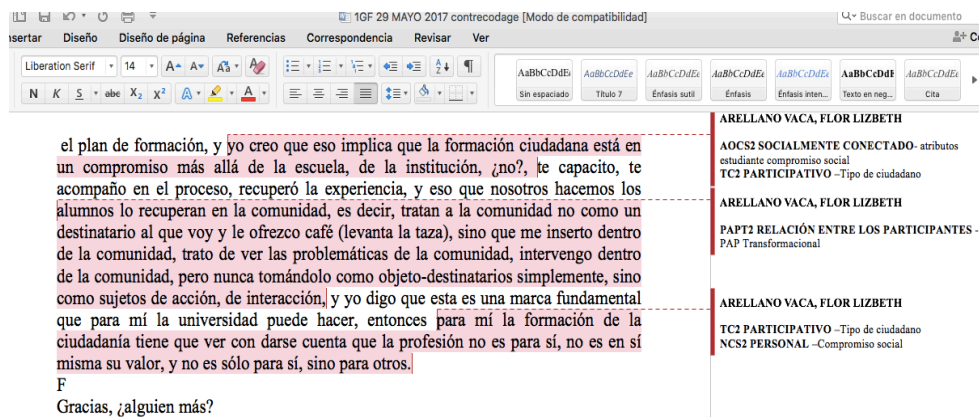


Fuente: Elaboración propia con base en Alami, Desjeux y Garabuau-Moussaoui (2009); Flick (2015).

Así en la etapa de análisis temático, a partir de los temas definidos en las guías de entrevista iniciamos el análisis incorporando los aportes de los participantes. Luego con base en las instrucciones de Alami, Desjeux y Garabuau-Moussaoui (2009) y las actividades de codificación temática propuesta por Flick (2015), elegimos fragmentos del discurso de los

participantes, y asignamos el mismo código temático a todos los fragmentos que abordaban el mismo tema, como se aprecia la imagen en la Figura 13.

Figura 13. Ejemplo de codificación



Fuente: Captura de pantalla de proceso de codificación propio.

Según Massé (1992), el objetivo de codificar es reducir los datos y elaborar un resumen para que los datos brutos se conviertan en información significativa. Para ello, primero se elaboraron las categorías de codificación, en esta fase asignamos códigos a las categorías y subcategorías. Después, se codificaron todos los datos, en nuestro caso, las transcripciones de los *focus group* incluyendo sus cuestionarios, y las entrevistas. En tercer lugar, se separaron los datos por categorías, en un documento de Word colocamos los fragmentos de cada categoría. Por último, se refinó el análisis a partir de la relectura de todas las categorías identificamos algunas subcategorías.

En síntesis, en esta etapa hicimos las acciones que Taylor y Bogdan (2015) incluyen en la etapa descubrimiento del análisis de datos:

- a. Revisión de las transcripciones de entrevistas; de *focus group* y respuestas de los cuestionarios incluidos en el primer muestreo.
- b. Identificación de temas en los relatos, nuestro índice fue el eje temático del guion de entrevista.
- c. Elaboración de un listado de temas emergentes, a partir de las narraciones identificamos temas comunes, explicaciones asociadas al tema, entre otros.
- d. Creación de tipologías y clasificaciones, una de las tipologías que reconocimos fue la de los tipos de ciudadano propuesta por Westheimer y Kahne (2004).

Para la etapa de análisis descriptivo recurrimos a Alami, Desjeux y Garabuau-Moussaoui (2009), quienes mencionan que en el análisis descriptivo se establecen vínculos entre los elementos; se buscan categorías o temas que otorguen sentido a la descripción. Según estos autores, el sentido se descubre a partir de la descripción de la práctica de los participantes. Para Taylor (1979), el sentido de la experiencia se desarrolla haciendo una articulación entre los tres elementos siguientes: a) sentido en un tema específico (situacional); b) sentido para alguien en una situación (compartido); y c) sentido en un campo o en relación con otros sentidos (descriptivo). Inspirados en Taylor (1979), nombramos los tres elementos del sentido de la siguiente manera:

- a. Situacional. Es el significado de una situación en particular.
- b. Compartido. Es el significado compartido por un grupo de una situación o acción.
- c. Descriptivo. El significado de una situación o acción se comprende en relación con otros significados.

Finalmente, la etapa de análisis explicativo o modelización es la última etapa de análisis de datos propuesta por Alami, Desjeux y Garabuau-Moussaoui (2009), en ella se usa un modelo para realizar la caracterización de los datos, es decir, se elabora un esquema interpretativo. Según Gallagher (2014) la interpretación de la descripción busca el sentido; es decir, la relación entre los elementos y los patrones que expliquen la situación estudiada.

En nuestro estudio hicimos un doble análisis de los *focus group*, el del primer muestreo que nos permitió identificar patrones en los datos (Barbour, 2013) y orientar la realización del muestreo de segunda fase. En síntesis, seguimos el siguiente proceso para el análisis de datos.

- a. Escuchamos y leímos de manera simultánea cada uno de los registros.

<i>Primer muestreo</i>
5 grupos focales (17 participantes).
6 entrevistas (7 participantes) y la entrevista piloto
(1 participante).
<i>Segundo muestreo</i>
3 grupos focales (19 participantes).

- b. Una vez terminado el segundo muestreo, leímos las transcripciones del conjunto de datos.

8 grupos focales (36 participantes).

6 entrevistas (7 participantes).

Después de haber realizado y analizado el muestreo de segunda fase, incluimos algunas modificaciones, por ejemplo, la confirmación de la categoría emergente del tipo de ciudadano apático y la clarificación de las estrategias de supervisión.

- c. Identificamos temáticas comunes en el conjunto de datos (*focus group* y entrevistas), las cuales fuimos subrayando con colores distintos. Al mismo tiempo, iniciamos una triangulación preliminar de los datos, identificando coincidencias entre los *focus group*, sus participantes y los participantes de las entrevistas (Barbour, 2013, Montero, 2013, Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran, 2011).
- d. Elaboramos una tabla, con base en los bloques del guion de entrevista para el *focus group* y la entrevista, en la que incluimos fragmentos del discurso *verbatim* de los participantes, que respondían al bloque del guion mencionado.
- e. Hicimos la asignación de códigos agrupando los temas que abordaban la misma idea. En esta fase utilizamos categorías teóricas y emergentes *in vivo*. Por ejemplo: nombramos con base en la descripción *in vivo* las categorías teóricas de la tipología de ciudadanos señalados por Westheimer y Kahne (2004): 1.1 Personalmente responsable, 1.2 Participativo y 1.3 Orientado a la justicia. A esta tipología añadimos la categoría emergente 1.4 Apático.
- f. Establecimos relaciones entre las categorías para reconocer el sentido de los datos, diseñamos esquemas para ilustrar dichas relaciones y confrontamos los datos con la teoría.

3.5 Precauciones éticas

En general, en las investigaciones sociales la cuestión ética abarca el consentimiento informado para participar en la investigación; la confidencialidad de los participantes y el rol del investigador (Flick, 2015). Kvale (2011) menciona que las investigaciones que usan entrevistas y *focus group* tienen cuestiones éticas que el investigador debe atender. En nuestro

estudio, al inicio de las entrevistas y los *focus group* explicamos a los participantes el consentimiento informado, es decir, el carácter voluntario de su participación, su libertad para retirarse libremente del estudio, así como las ventajas y las desventajas de su participación en éste (Flick, 2015; Kvale, 2011). Les explicamos a los participantes que no tenían ninguna ventaja laboral al participar en nuestra investigación, sólo contribuir en la comprensión del trabajo de los supervisores para desarrollar el compromiso social de los practicantes.

Al inicio de la entrevista y el *focus group*, entregamos a los participantes, el formulario de consentimiento informado por escrito para que lo firmaran. Con base en las guías de entrevista y *focus group*, les informamos que se podría borrar información con la que no estuvieran de acuerdo (Anexo 6, para supervisores, y Anexo 7, para profesores). Finalmente, garantizamos el anonimato de los participantes al omitir detalles que pudieran descubrirlos en la toma de datos y en el informe de la investigación (Gibbs, 2012; González, 2002), (ver Anexo 8). Seguimos las indicaciones de Gibbs (2012), para la elaboración de códigos de anonimato de los participantes incluimos iniciales, sexo, edad y función en la universidad; supervisor (SP), profesor (P) y jubilado (J). Por ejemplo, la codificación para una persona hipotética, con las siguientes características: iniciales Laura Pérez (LP), mujer (m), de 49 años, supervisora (SP), sería: LPm49SP.

En la técnica de *focus group*, seguimos las siguientes medidas que Barbour (2013) menciona para atender las consideraciones éticas:

- a. Explicitamos a los participantes las implicaciones que tiene el estudio para ellos, de manera individual y para la investigación. Por un lado, de manera individual, los participantes comentaron con agrado tener un espacio conjunto para hablar de su labor. Por otro lado, en el resultado del estudio, los participantes podrían contribuir a explicitar el conocimiento tácito del trabajo de los supervisores.
- b. Comunicamos los límites del rol del investigador, precisando la función de mediador por lo que no emitimos ningún comentario en la dinámica de *focus group*.
- c. Brindamos tiempo a los participantes para asimilar y validar la información obtenida en el *focus group*.

3.6 Criterios de calidad de la investigación

En la investigación cualitativa descriptiva interpretativa, Gallagher (2014) sugiere algunas estrategias para garantizar que los resultados de la investigación sean significativos y creíbles, es decir que la interpretación descriptiva que presentamos no se vea contaminada por nuestra perspectiva de investigadores. Así, dada la cercanía de la investigadora con el contexto del estudio, tomamos en cuenta las precauciones que Gallagher (2014) recomienda:

1. La explicitación de nuestro significado de educación y nuestra motivación, para emprender esta investigación.
2. La toma de notas durante el trabajo de campo, para establecer temáticas emergentes del campo y relaciones entre los datos de los participantes.
3. Las reuniones con los equipos de trabajo de la universidad, para comentar el diseño y los resultados de la investigación.
4. La codificación realizada por dos personas o *contre codage*, por su traducción al francés, que para este caso fue realizada por un investigador externo.

Las precauciones señaladas por Gallagher (2014) se incluyeron en los criterios de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad que atendimos para lograr la calidad de nuestra investigación. Inspirados en Bisquerra (2016), Pérez (2011) y Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), seguimos las siguientes estrategias expuestas en la Tabla 10.

Tabla 10. Criterios de calidad de la investigación cualitativa

Criterios	Estrategias aplicadas en la investigación	Precauciones (Gallagher, 2014)
<p><i>Credibilidad</i></p> <p>Consiste en vigilar que los datos sean creíbles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Triangulación de distintas perspectivas de participantes.</i> En la muestra se incluyeron supervisores con y sin reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ” y de distintas áreas de formación profesional, así como profesores. ▪ <i>Triangulación de técnica.</i> Es decir, la triangulación de las entrevistas y los focus group incluidos los cuestionarios de esta última técnica en el primer muestreo. ▪ <i>Comentarios de pares.</i> Presentamos a los colegas de la universidad responsables de las prácticas profesionales tanto el diseño 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La toma de notas durante el trabajo de campo. ▪ Las reuniones con los equipos de trabajo.

	<p>del proyecto, en abril de 2017, como el análisis preliminar en septiembre de 2017.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Comprobaciones con los participantes.</i> Presentamos el análisis preliminar a los participantes en septiembre de 2017, quienes precisaron y profundizaron algunas temáticas de la investigación. 	
<p><i>Transferencia</i></p> <p>Consiste en transferir los resultados a otras situaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Muestreo teórico.</i> ▪ <i>Muestreo de segunda fase en focus group.</i> La validación de resultados con los mismos participantes de la investigación, pero organizados, según Barbour (2013), de manera distinta en los <i>focus group</i>. 	
<p><i>Dependencia</i></p> <p>Consiste en la estabilidad de los datos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Descripción de la toma de datos.</i> Describimos los criterios de la selección de los participantes, el tipo de muestreo, explicitamos nuestras preconcepciones respecto a la elección del tema de la investigación. ▪ <i>Muestreo de segunda fase en focus group.</i> 	
<p><i>Confirmabilidad</i></p> <p>Consiste en la objetividad o validez externa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Explicar posicionamiento del investigador.</i> Explicitamos nuestros supuestos e ideas iniciales que nos motivaron a desarrollar el estudio. ▪ <i>Codificación realizada por dos personas o contre codage.</i> Comprobamos el análisis de datos y codificación con un investigador educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La explicitación de nuestro significado de educación y nuestra motivación. ▪ La codificación realizada por dos personas.

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida en campo.

3.7 Síntesis de la metodología

Dado que estamos interesados en conocer y comprender la supervisión y sus estrategias para desarrollar en los practicantes el compromiso social, la descripción que hacen los participantes de su experiencia se convierte en el insumo principal de información. En este caso, el punto de vista de los supervisores resultó un aspecto sustantivo en la toma de datos.

Los objetivos específicos de nuestro estudio se centran en la identificación de la formación del estudiante como ciudadano, la identificación de las características de los PAP y del enfoque de supervisión, con particular atención en las estrategias para desarrollar el compromiso social de los practicantes. La fuente principal de información fueron los supervisores, mientras que los profesores entrevistados nos permitieron comprender mejor el contexto universitario en cuanto a la formación del compromiso social y del “Premio Pedro Arrupe SJ” (ver Tabla 11).

Tabla 11. Organización teórico-metodológica del estudio

Pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la supervisión de los practicantes para fomentar su compromiso social?		
Objetivo general: Conocer y comprender la supervisión de los practicantes para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía.		
Objetivos específicos	Datos recabados	Herramienta de toma de datos
Identificar las nociones de formación de estudiantes como ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos. Bibliografía: <ul style="list-style-type: none"> ▪ -Educación para la ciudadanía de tipos de ciudadano (Andreotti, 2014; UNESCO, 2015; Westheimer y Kahne, 2004). ▪ -Misión institucional de la universidad ITESO (ITESO, 2003). ▪ Validación a través de la triangulación de la noción entre los participantes. 	<i>Focus group*</i> a supervisores con reconocimiento del “Premio Pedro Arrupe SJ”. Entrevistas* a profesores con experiencia como supervisores pero sin dicho reconocimiento, con experiencia en los lineamientos de la universidad, y/o del PAP y/o de la

		evaluación del reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ” .
Identificar las características del PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos. ▪ Bibliografía del enfoque pedagógico aprendizaje-servicio sobre la organización del proyecto y roles (Francisco y Moliner, 2010; Gil, Chiva y Martí, 2013; Martínez, 2010; Tey y Cifre-Mas, 2011). ▪ Validación a través de la triangulación de los participantes. 	Roles: Cuestionario a supervisores en la primera fase de muestreo en <i>focus group</i> (diez preguntas). <i>Focus group</i> * Entrevistas*
Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos. <p>Bibliografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ -Enfoques de supervisión crítico (Smyth, 1991; Pajak, 2003) y para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016). ▪ -Enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 2013; Ocampo, 2012). ▪ -Aprendizaje transformacional (Kiely, 2005). 	<i>Focus group</i> * Entrevistas*

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida en campo.

Para atender los objetivos específicos de investigación integramos los datos provenientes de la toma de datos y de la bibliografía de educación para la ciudadanía, del método pedagógico aprendizaje-servicio, los enfoques de supervisión crítica y para la justicia social, así como el enfoque pedagógico ignaciano. A continuación, presentamos los resultados de la toma de datos respondiendo a los objetivos de nuestro estudio.

Capítulo IV. Presentación y análisis de resultados

En este capítulo, expondremos la presentación y el análisis de los resultados con base en los *focus group*, las respuestas del cuestionario abierto como parte de la dinámica de *focus group* del primer muestreo, y las entrevistas. Como se mencionó antes, los participantes tienen experiencia en la formación de compromiso social de los estudiantes; como supervisores de la práctica profesional y como profesores de la universidad. Recordemos que la investigación de tipo cualitativa descriptiva interpretativa, busca describir y dar sentido a la situación estudiada, a partir de la relación de temas recurrentes encontrados en los datos (Gallagher, 2014).

Los resultados de investigación serán presentados respondiendo a los objetivos específicos de investigación que integran también las preguntas (ver Tabla 12). Finalizaremos, con una síntesis de los resultados más significativos que responda al objetivo general de la investigación: Conocer y comprender la supervisión de los practicantes para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía.

Tabla 12. *Objetivos específicos de investigación*

Objetivos específicos de investigación	Preguntas implícitas en los objetivos	Resultados
4.1 Identificar las nociones de formación de estudiantes como ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.	4.1.1 ¿Cómo conciben los supervisores, la formación de practicantes como ciudadanos?	Tipos de ciudadanos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de ciudadano responsable. ▪ Tipo de ciudadano participativo. ▪ Tipo de ciudadano orientado a la justicia. ▪ Tipo de ciudadano apático.
	4.1.2 ¿Cómo definen los supervisores el compromiso social particularmente, en la formación de los practicantes?	Nociones de compromiso social <ul style="list-style-type: none"> ▪ Noción institucional de compromiso social. ▪ Noción personal de compromiso social.
	4.1.3 ¿Cómo forman los supervisores el compromiso social en los practicantes?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación del compromiso social <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en la formación del compromiso social.

	4.1.4 ¿Cómo distinguen los supervisores a un estudiante comprometido socialmente?	Atributos del estudiante comprometido socialmente <ul style="list-style-type: none"> ▪ Informado. ▪ Competente y creativo. ▪ Sensible socialmente. ▪ Responsable y motivado. ▪ Activo, cuestionador y crítico.
4.2 Identificar las características del PAP, así como los roles del supervisor, practicante y colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.	4.2.1 ¿Qué características tiene el PAP que favorece experiencias de aprendizaje de compromiso social?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización del PAP. ▪ Dificultades del PAP. ▪ Características PAP que favorecen el compromiso social <ul style="list-style-type: none"> - Contexto confrontativo. - Marcos de referencia. - Libertad responsable.
	4.2.2 ¿Qué roles y funciones según el supervisor asumen el practicante, el colaborador y el supervisor en el PAP que fomentan experiencias de compromiso social?	Rol de los participantes del PAP <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rol de supervisor. ▪ Rol de practicante. ▪ Rol de colaborador. ▪ Relación entre participantes.
4.3 Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de practicantes.	4.3.1 ¿Cómo se realiza la supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes? 4.3.2 ¿Qué estrategias de supervisión emplean los supervisores, para el desarrollo del compromiso social de los practicantes?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faceta de supervisión situar. ▪ Faceta de supervisión sentir. ▪ Faceta de supervisión personalizar. ▪ Faceta de supervisión comprender. ▪ Faceta de supervisión conectar socialmente. Estrategias de supervisión <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionamiento. ▪ Modelamiento profesional y relacional. ▪ Enmarcamiento. ▪ Interacompañamiento. ▪ Convivencia afectiva. ▪ Revisión de la literatura.

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida en campo.

4.1 Nociones sobre la formación de los estudiantes como ciudadanos y del compromiso social

Objetivo de investigación
Identificar las nociones de formación de estudiantes como ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.

En nuestro estudio, nos interesamos en conocer qué tipo de ciudadano forma la universidad, para lo cual planteamos la pregunta *¿cómo conciben los supervisores, la formación de practicantes como ciudadanos?* Al respecto, Andreotti (2014) y Westheimer y Kahne (2004), afirman que la educación para la ciudadanía plantea una determinada noción de ciudadano que tiene implícita un rol de participación en la sociedad (Westheimer y Kahne, 2004), el cual asociamos a la orientación que el ciudadano otorga a su compromiso social.

También indagamos a través de la pregunta *¿cómo definen los supervisores el compromiso social particularmente, en la formación de los practicantes?*, es decir, la definición que tienen los supervisores del compromiso social. Sobre este tema, los supervisores abordaron aspectos generales acerca de la formación del compromiso social y las dificultades que enfrentan para formar socialmente al alumno. Finalmente, los supervisores describieron los atributos del estudiante comprometido socialmente con base en la pregunta: *acerca de cómo distinguen a un estudiante comprometido socialmente.*

4.1.1 Nociones sobre la formación de los estudiantes como ciudadanos

Con el objetivo de organizar las nociones de ciudadano señaladas por los participantes, las agrupamos en la tipología propuesta por Westheimer y Kahne (2004):

- Tipo de ciudadano responsable.
- Tipo de ciudadano participativo.
- Tipo de ciudadano motivado y orientado a la justicia.

A éstos se agrega la categoría *ciudadano apático*, que emerge del análisis realizado en el estudio con base en el aporte de los participantes:

- Tipo de ciudadano apático.

El siguiente fragmento pertenece a un supervisor, quien describe cada tipo de ciudadano:

Es la parte humana de “yo soy profesionalista”, yo tengo el compromiso, me levanto temprano, soy responsable, tengo compromiso. Si lo vemos por nivel, va desde el compromiso social del que no hace nada en la cuestión social; está con los niños de la calle, no hace nada, pero les da de comer, está aprendiendo de la vida, no va a cambiar a la sociedad. Un compromiso social sin cambio de estructuras es muy complicado actualmente (2GF/PMh70J).

A continuación, presentamos las características que tienen cada tipo de ciudadano según el discurso de los participantes. Cabe mencionar que los tipos de ciudadanos coexisten uno en otro, y que no se trata de una tipología evolutiva, como lo señalan algunos de los participantes al validar el análisis preliminar en el segundo muestreo: *“me parece que no se puede ser responsable sin ser participativo, y si estás orientado a la justicia, tienes que participar y ser responsable” (8GF/PMh70J)*. Asimismo, parece que las nociones de tipo de ciudadano tienen asociadas la temporalidad de la participación según las circunstancias de la persona: *“hicieron un compromiso social en un momento de su vida” (2GF/PMh70J)*.

4.1.1.1 Tipo de ciudadano responsable

En este tipo de ciudadano responsable incluimos la noción de ciudadano se caracteriza por respetar las leyes y atender los derechos y obligaciones como ciudadano: *“los jóvenes en la universidad, un 95, 98 o 99 %, tienen ya la mayoría de edad, y entonces a partir de ahí se convierten en ciudadanos mexicanos, con derechos, con obligaciones, a veces conscientes, y otras veces sin saberlo” (5GF/MSh57SP)*. Los supervisores, sitúan al estudiante como ciudadano: *“ubicaba al alumno en el proyecto, pero sin salirse como ciudadano, en cuanto a derechos y obligaciones” (5GF/HDh36SP)*; incluso se asocia la responsabilidad ciudadana del respeto a la ley, con la educación para la ciudadanía: *“desde el punto de vista de la ciudadanía, empezamos por el respeto a la ley” (2E/JCh50P)*.

Los participantes de la investigación asociaron al ciudadano responsable con la concepción de una buena persona: *“este cuate paga sus impuestos, ¡que buena persona es!”* (2E/JCh50P). De esta manera, la universidad aspira a formar buenas personas, que tiene implícito al ciudadano responsable: *“el interés de formar buenos profesionales, buenos, ingenieros, buenos contadores, buenos comunicólogos, y simultáneamente buenas personas”* (1E/JNh61P).

En ese sentido, un supervisor comentó que el ITESO forma ciudadanos para que conozcan sus derechos:

Que se sepan ciudadanos, digo, son ciudadanos, pero no es lo mismo ser ciudadano, que saberse ciudadano. En ese sentido hay un esfuerzo, no necesariamente estructurado, pero de que se sepan ciudadanos con derechos, que se fomente la idea del derecho ciudadano, derecho a la deliberación pública, derecho a la opinión, derecho a la reunión, todos estos derechos, pero también que se entienda que hay responsabilidad solidaria con el resto de ciudadanos [...] Creo que hay una buena cantidad de estudiantes que consiguen formarse como ciudadanos dentro del ITESO, [...] la apuesta para mí es definitivamente humanista [...] hay un esfuerzo importante, institucionalmente hablando, para que los estudiantes se sepan ciudadanos (2GF/RPm65J).

El ciudadano responsable está asociado también al ciudadano participativo, porque según los participantes, la responsabilidad se actúa: *“si eres responsable respondes a una realidad, respondes, participas. No se puede ser responsable en el aire”* (8GF/PMh70J).

4.1.1.2 Tipo de ciudadano participativo

El ciudadano participativo se involucra con otros en el trabajo colectivo de la comunidad para plantear soluciones. En ese sentido, se ubica la formación ciudadana para el servicio a los otros: *“la formación de la ciudadanía tiene que ver con darse cuenta de que la profesión no es para sí, sino para otros”* (1GF/TSh54SP). En la idea de la profesión para el servicio, los supervisores distinguieron que la participación no está asociada a la actividad de voluntariado, sino a una actividad profesional de servicio que respeta la situación de los más desfavorecidos. Así, los supervisores fomentan una sensibilidad social: *“formar en esa*

sensibilidad, en ese respeto, [para ello] una estrategia que hemos querido tomar como guía es no vas a ayudar, vas a servir” (GF1/POm56SP).

Los supervisores delimitan el tipo de participación del estudiante: *“la única solución que ellos encuentran es el dar [...] pero yo personalmente: ¿qué voy a dar?, y si no los haces conscientes de eso, pues van a terminar organizando un bazar” (8GF/FVh56SP).* Sobre este aspecto, otro supervisor apunta:

Nuestro aporte es cómo desde la inteligencia de los muchachos, vamos a ayudar en la organización, para que tomen las mejores decisiones, para que analicen mejor su contexto, para que mejore su vida organizacional, para que tengan un mejor diagnóstico y, sobre eso, decidan (1GF/HVh49SP).

Los supervisores coincidieron en señalar que ser un ciudadano participativo es un rasgo de los estudiantes de la universidad:

Uno de los rasgos distintivos de los jóvenes itesianos, como ciudadanos, es hacerse consciente de esa realidad, optar por vincularse a procesos sociales, científicos, técnicos o académicos, o no hacerlo, y todo en un ambiente de libertad; y afortunadamente, la mayor parte de estos jóvenes los encontramos actuando, a veces, en su misma vida universitaria, a veces, combinando la vida universitaria y la semi profesional o la vida laboral (5GF/MSh57SP).

Respecto a esta tipología, un profesor caracterizó al estudiante participativo como:

Alguien políticamente activo, que va y vota, pero no sólo se reduce a votar, no, que participe en la asociación de colonos, porque en todo caso no es que participe en la asociación de colonos, estamos hablando de un estudiante, que va a marchas, manifestaciones y mítines (1E/JNh61P).

4.1.1.3 Tipo de ciudadano orientado a la justicia

En la noción de ciudadano orientado a la justicia incluimos las características de una persona crítica, que cuestiona el *status quo*, productor de situaciones de injusticia, y hace análisis social para transformar dichas situaciones. En este tipo de ciudadano, a diferencia del ciudadano responsable y el participativo, el orientado a la justicia establece un compromiso: *“finalmente haces un bien más allá, que pagar tus impuestos” (4E/SPm56SP).*

Así lo refiere una supervisora: *“entender un ciudadano no sólo si vas a votar, sino como algo mayor, ¿no?, que te comprometes a una entrega y a una respuesta”* (4GF/VIm63SP).

Algunos participantes señalaron que la formación de los estudiantes, según la ideología jesuita de la universidad, se orienta a la justicia:

Buenos cristianos, al estilo de Ignacio de Loyola, que fundó la compañía de Jesús, y buenos ciudadanos. Diríamos ahora, esto es gente comprometida en la transformación de su entorno, de su ciudad, de su país, está desde el origen de la universidad, aunque insisto, no con el término ciudadano, formar ciudadanos, hacer educación ciudadana, más bien se habla de gente que colabora en la transformación de la sociedad [...] que la gente se comprometa con el país [...] para que se transforme esta sociedad más justa (1E/JNh61P).

Respecto de la ideología jesuita, los supervisores subrayan que la sociedad tiene la expectativa de que los estudiantes y egresados hagan una revolución para la justicia: *“¿qué esperaría el público, la sociedad, de un egresado del ITESO? Yo creo que algo revolucionario, digo, yo creo que eso esperaría, viniendo de una formación jesuita”* (5GF/FVh56SP). Uno de los supervisores precisa que la revolución no es bélica: *“señalar que no es la revolución violenta, ni armada, sino que es la revolución a partir de la ciencia, de la educación, y de la tecnología, y hablar de cambios revolucionarios es hablar de cambios de innovación, cambios sociales de diverso tipo”* (5GF/MSh57SP).

Tales cambios sociales inician en la persona, ya que *“la transformación [social] no es a partir de las denuncias, tiene que ver con la formación de las personas, de un proyecto de vida”* (4GF/VIm63SP). Aunque para otros supervisores, la formación para la transformación social implica que los estudiantes denuncien las injusticias sociales: *“estamos formando al alumno para que no se calle: ‘oye, yo estoy encontrando esto’, ‘pues hay que decirlo, aunque no le guste al empresario’. Si te callas vas a ser un actor en la sociedad que se va a callar ante las injusticias, que se va a callar ante las malas prácticas”* (5GF/HDh36SP).

Un supervisor ejemplifica una experiencia de injusticia social en el contexto de práctica profesional: *“las internas se quejan porque las viola un enfermero, y de eso se enteró un estudiante [...] el tema lo llevamos al Comité [...] en todo este episodio de dificultades con*

las autoridades, los alumnos estuvieron, además de indignadísimos, pues muy pendientes” (4GF/ESh61SP).

Los participantes conciben una formación profesional que contribuya al cambio social para responder a la injusticia social:

Les voy a explicar [a los estudiantes] una serie de elementos que no deberían de existir, y lo decía en el sentido de por qué tenemos que tener a la gente en la pobreza alimentaria. Es una preocupación social, no debería existir la pobreza; si tuviéramos una sociedad equitativa, justa, este tipo de organizaciones no serían necesarias, en un país con riqueza, ¿por qué tenemos que llegar a este tema? Después empiezo a derivar de su formación profesional, las organizaciones requieren mejores prácticas, métodos, hasta la búsqueda de recursos económicos y ahí se hacen vínculos, pero no es un labor social, si queremos hacer una labor social pues ponemos un bazar [...] se trata de que descubras desde tú perspectiva profesional, qué puedes hacer, una aportación a ese cambio social necesario (5GF/PZh46SP).

Según el planteamiento de los supervisores, la formación de compromiso de los practicantes para la justicia social va más allá de ser profesionista: *“de no conformarse en la realidad que tenemos actualmente como sujeto profesionista”* (1GF/EJm35SP); porque *“hay un posicionamiento ético, hay una aceptación y un compromiso, más allá de que me manden el código ético, yo sé que no puedo actuar de otra manera”* (1GF/TSh54SP).

4.1.1.4 Tipo de ciudadano apático

Este tipo de ciudadano resultó como categoría emergente. Los participantes describieron en distintas sesiones de *focus group*, a un estudiante no interesado en el cambio social o en establecer un compromiso hacia la justicia social, lo denominaron como “cultura juvenil” e identificaron dos posturas antagónicas del tipo de estudiante: uno activo y comprometido; y otro apático y resentido, como producto del contexto de injusticia social en México.

Por un lado, el contexto social puede favorecer la formación social del estudiante como un ciudadano activo y comprometido. Por otro lado, repercute en que el estudiante desarrolle apatía para involucrarse en actividades de compromiso social. Esto último influye en la actitud

de los estudiantes, así se expresa en el siguiente extracto: *“son jóvenes, frente a una cultura que, por un lado, hay un nivel que yo le llamo resentimiento y mala conciencia, que genera corrupción y todo esto; pero por otro lado, ahí tengo una parte cultural que es activa, que es proactiva”* (6GF/TSh54SP).

Se podría resumir que hay dos tipos de estudiantes que se predisponen a la formación social en el contexto de injusticia social, aquellos que reaccionan a las situaciones de injusticia con disgusto, pero con interés en cambiar estas situaciones: *“veo chavos, más inconformes socialmente, [que] no están de acuerdo en lo que está pasando, hay como una denuncia social constante en sus expresiones, en los grupos de trabajo, en las visitas a organizaciones civiles [...] veo en el contexto un anhelo de transformar las cosas”* (7GF/RPm65J). A algunos de estos estudiantes el contexto los motiva a actuar para contribuir a un cambio social, así ejemplificó una supervisora con el comentario de un estudiante: *“no estoy de acuerdo en que haya tanta injusticia, tanta corrupción, [...] ¿en dónde me meto para empezar a manifestarme?”* (7GF/RPm65J).

Hay otro tipo de estudiantes a quienes el contexto marcado por injusticias sociales puede generarles falta de esperanza: *“aparece un elemento de desesperanza terrible, [...] yo escucho a estudiantes que dicen: ‘este país no tiene remedio, yo me voy [...] cuando termine la carrera me voy, y será maravilloso’. Y eso se me hace terrible”* (8GF/ESh61SP).

Respecto de la cultura juvenil de la universidad, un supervisor refiere la clase social privilegiada a la que pertenecen la mayoría de los estudiantes, como un factor que dificulta la formación social: *“esta desigualdad enorme que hay en todo el país, yo creo que de cada diez alumnos ocho no se han subido al tren ligero [...] entonces, pídele primero a un alumno que tenga la capacidad de distinguir ese contraste, luego, de reconocer procesos, dentro de esa diversidad, de tomar una posición, en esa diversidad; pues te lleva todo el año”* (4GF/IRh42SP).

Otro supervisor añade, a la cultura juvenil, la falta de madurez de los estudiantes: *“cómo es posible pedirle un compromiso social a un alumno a los 22 años, si ni siquiera sabe quién es [...] tienen otro nivel de maduración... no puedes pedirle una profesionalidad y una maduración a los 22 años, cuando les falta aún a los 30”* (2GF/RPm65J). Aunado a esto, un

profesor señaló la falta de habilidad o de interés que tienen algunos estudiantes en conocer los aspectos sociales y políticos: *“no son muy diestros o no tienen un particular interés en enchufarse con el mundo social, con el mundo político, económico”* (1E/JNh61P).

Para los supervisores un ciudadano apático carece de entusiasmo por las acciones realizadas: *“apático, para mí es la falta de pasión”* (8GF/PMh70J). En ese sentido, los comentarios de los participantes en la investigación derivaron en la creación de la categoría *ciudadano apático*. Al respecto, una supervisora ejemplificó la reacción de los estudiantes apáticos para participar en una manifestación de protesta social, por el caso de los 43 estudiantes mexicanos desaparecidos en 2014:

Me acuerdo ahorita cuando fue el paro activo, a raíz de lo de Atyotzinapa, hablábamos con los estudiantes sobre el tema, y algunos me decían: Bueno, es que, ¿qué puedo hacer?, yo no soy político, soy un estudiante, no puedo hacer nada. O sea, como en un sentido de empoderamiento, como de percibir que el gobierno está allá afuera, y que ellos aunque tengan una carrera universitaria, y aunque sean de un nivel medio económico, ellos se sienten desempoderados, y eso me llamaba mucho la atención, y uno de ellos me decía: ¿Qué quiere profesora, que nos maten a nosotros también? (1GF/EJm35SP).

Los supervisores reconocen que, si bien la formación social está en la misión de la universidad, por ser una institución con principios jesuitas, se otorga plena libertad al estudiante para orientar su formación. Así lo refieren la mayoría de los supervisores: *“en una institución como el ITESO, que invita a la gente a que haga ejercicio de su libertad, y los estudiantes pueden libremente elegir cómo formarse”* (8GF/Fh56SP). En este uso de la libertad, algunos estudiantes sólo se interesan por su formación profesionalizante: *“a muchos no les interesa tanto ser mejores ciudadanos, sino tener un título y buenas relaciones”* (1GF/HVh49SP).

4.1.2 Nociones de compromiso social

La universidad jesuita ITESO, contexto de nuestro estudio, tiene una misión explícitamente declarada para la formación del compromiso social de los estudiantes; en ese

sentido nos interesamos en conocer el significado que los supervisores dan al compromiso social. Para comprender mejor el sentido que éstos otorgan a su definición de compromiso social, incluimos los extractos de *verbatim* de los profesores que entrevistamos y que, en la mayoría de las ocasiones, refleja una visión compartida sobre la noción de compromiso social en la universidad. La respuesta a la pregunta *¿cómo definen los supervisores el compromiso social particularmente en la formación de los practicantes?*, se expresa en dos tipos: *la institucional y la personal*. Al respecto, la mayor parte de los participantes refieren que hay *“dos perspectivas en la respuesta, una es el lineamiento que el ITESO establece como formación social, y la otra es yo cómo lo establezco, cómo lo traduzco, lo puedo comunicar también de otra manera”* (3E/COh59P). En esta sección incluimos las dificultades que los participantes señalaron para la formación del compromiso social de los estudiantes.

4.1.2.1 Noción institucional de compromiso social

En este apartado presentamos las interpretaciones que los participantes hicieron del planteamiento institucional de la universidad respecto de la noción y la formación del compromiso social. De acuerdo con esto, un supervisor refiere el sentido educativo de la universidad orientado a aportar a un nuevo tipo de sociedad:

La razón de ser de una universidad jesuita ... es precisamente el formar personas, en primer lugar, muy capaces profesionalmente, pero no solamente en sentido de la profesionalidad, sino en el sentido de formarse ellos mismos como hombres libres, en una sociedad donde hay mucho que hacer y aportar, para que la parte social, la parte de la transparencia, de la desigualdad, de la fuente de trabajo, de todas las cuestiones críticas de la sociedad, desde sus saberes profesionales aporten a un nuevo tipo de sociedad (2GF/RPm65J).

El ITESO es una universidad con 60 años de antigüedad y algunos de los participantes de los *focus group* y las entrevistas precisaron que la noción institucional de compromiso social ha evolucionado junto con el contexto social. Ello se advierte en los siguientes comentarios:

En los documentos fundamentales del ITESO y también fundacionales, porque fue un paradigma histórico en los setentas, muy complicado en América Latina, la Compañía de Jesús y el ITESO tomaron una decisión clara desde la universidad. [En ese sentido] la misión del ITESO, en su línea tres, de esas orientaciones fundamentales, es el compromiso social, donde se busca contribuir a la formación de académicos y de alumnos que buscan la transformación de las estructuras (5GF/MSh57SP).

El cambio de estructuras en los setentas significaba dejar el capitalismo y abrazar un sistema social, que no era otro que el socialismo. Un socialismo, decíamos, de rostro humano; pero entonces en los años setentas [sic] el compromiso social era, la construcción del socialismo. En el 89 se cae el muro de Berlín, y se desploma el socialismo real, y entonces ahora ya casi nadie piensa, cuando habla del compromiso social, vamos construyendo el socialismo en México (1E/JNh61P).

Los participantes asociaron la noción de compromiso social con el tipo de cambio social:

Cambió la época, en los setentas, [y en los] ochentas, hablábamos de transformación, de cambio de estructura; ahora se habla de compromiso con la sociedad para transformarla, para volverla más incluyente, etcétera... para que sus estudiantes sean mejores ciudadanos (1E/JNh61P).

De igual forma, un supervisor complementó la idea de la misión universitaria de transformación social: *“la misión de la universidad ... surge en los setentas, no está planteada en la terminología actual de la ciudadanía, pero sí de un compromiso social propio de los años setentas, que era compromiso para la transformación social, inspirados en los movimientos cristianos con el socialismo” (1GF/TSh54SP).*

En relación con lo anterior, el sentido actual de la transformación de las estructuras sociales en el ITESO:

Reconoce que hoy por hoy, vivimos en una situación, en donde algunos grupos sociales, algunas decisiones que se han tomado, en lugar de ayudar a vivir humana, plenamente, con cuidado del medio ambiente... en lugar de construir, destruyen la vida humana y del planeta, y entonces la acción del ITESO está orientada en ese sentido, de su compromiso social, a transformar la sociedad, [a] hacer que esas decisiones, que esos intereses, que esos grupos sociales, que han tomado decisiones que no favorecen, pues se transformen en el sentido de construir algo mejor para todos; y la frase dice: ‘Si el ITESO no contribuye a transformar su entorno, no tiene

razón de ser'. Entonces es lo que el ITESO plantea como su compromiso social (3E/COh59P).

En el extracto anterior destacamos que se habla de transformar el entorno como sentido del compromiso social y no de la transformación de estructuras como se afirmaba en la década de 1970. Algunos participantes comentaron el rol activo de la universidad, la cual también es transformada por su entorno, como se advierte en los siguientes comentarios: *“también se entiende que la universidad no está aislada de un entorno [...] la universidad también se transforma y transforma su entorno” (3E/COh59P).* En este sentido, la universidad se interesa por el servicio a la sociedad *“al transformarse internamente como institución, al servicio de una mejor actitud para con la sociedad” (7GF/EAh63P).*

Según los supervisores, la universidad demuestra su compromiso social a través de los proyectos en los que participa: *“la universidad también tiene que tener un modelaje de lo que es el compromiso social, es decir, no sólo que los alumnos lo hagan, sino que la universidad como en su conjunto lo haga, sí creo que [existen proyectos que expresan] una forma muy concreta de ese compromiso social” (1GF/HVh49SP).*

Con ello, la universidad establece su compromiso social comprendiendo y dando respuesta a las necesidades de su entorno:

El ITESO establece como compromiso social el que se trata de ser una universidad que atiende, que está presente, que se hace cargo de la realidad histórica y social en la que está inserto. Entonces, ésta es una parte muy importante, tal que esta universidad tiene sentido, en la medida [en] que puede entender y resolver los problemas de su entorno social e histórico; esa vertiente de estar presente en el momento que vivimos, se traduce en el compromiso social que tiene el ITESO (3E/COh59P).

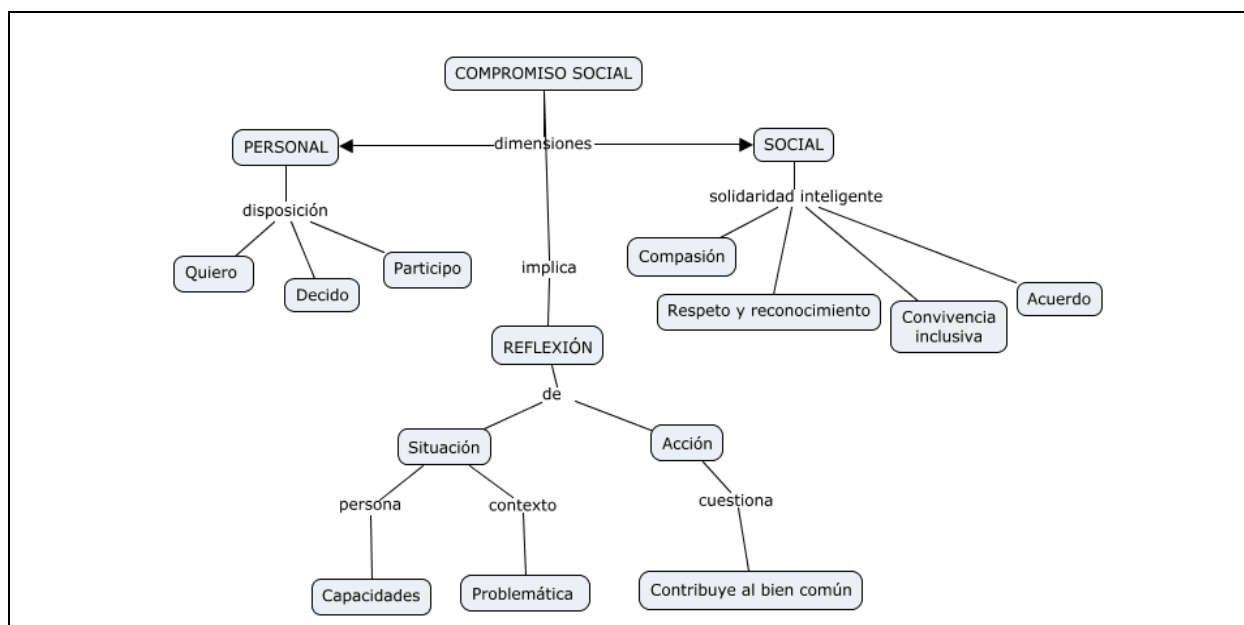
4.1.2.2 Noción personal de compromiso social

Ante la pregunta *¿cómo definen los supervisores el compromiso social particularmente, en la formación de los practicantes?*, los participantes se mostraban reflexivos antes de responder, lo que puso en relieve que no hay una noción de compromiso social compartida, tal como se advierte en el siguiente comentario: *“ese término de*

compromiso social es un término que se usa, que abarca todo, y que no dice nada” (2GF/RPm65J).

En las intervenciones de los participantes al definir la noción de compromiso social, identificamos dos dimensiones: 1) *la personal*, que implica una predisposición y toma de decisión para comprometerse; y 2) *la social*, que refiere la sensibilidad social y la solidaridad con los más desfavorecidos. Los participantes relacionaron la reflexión con la noción de compromiso social al identificarla como una reflexión sobre la situación personal para valorar las capacidades del individuo que le permitan involucrarse, y del contexto sobre la problemática que demanda el compromiso social. Y finalmente, la reflexión constante de la acción para cuestionarse sobre la contribución al bien común, es decir respecto del aporte social de las acciones (ver Figura 14).

Figura 14. Noción de compromiso social de los participantes



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de investigación.

En la dimensión personal del compromiso, los supervisores enfatizaron la disposición y la decisión de la persona:

Compromiso social para mí no es nada más una práctica, sino la configuración de una disposición en los sujetos, de estar atentos al mundo del otro, digamos, encargarse del sentido de corresponsabilidad de las situaciones del otro, buscando en ese sentido, bienes que estén enfocados a la mejora, en los terrenos político, económico, social,

cultural, tecnológico, territorial. Es un poco el tema de la participación y la disposición del bien común (E5/CRh66SP).

La decisión personal, que implica un momento de concientización, de reflexión, para tomar una decisión, de ser parte de un esfuerzo colectivo, de construir distintas posibilidades, para que el entorno en el que vivimos sea mejor para todos y eso tiene muchas expresiones, y diversas posibilidades. En el fondo es deseo, convencimiento, decisión, comprometerme, hacer cosas, incluso entendiendo de mejor manera lo que vivimos, para poder hacer algo mejor (3E/COh59P).

En el aporte a la dimensión personal, el compromiso implica el deseo de hacerlo: “*el comprometerte [...] tiene que ver con un querer, no con razones, sino con motivos, como dirían los éticos [...] tú te comprometes no sólo porque tienes que, o por el fundamento racional de la moral, sino porque quieres, que es el fundamento volitivo de la moral*” (7GF/JNh61P). Al compromiso social le antecede un deseo para contribuir a un cambio: “*el supuesto es, quiero que las cosas dejen de ser como son, en el sentido de que generan situaciones de injusticia, de maldad, de corrupción*” (1GF/TSh54SP). Todo ello implica una toma de consciencia: “*darte cuenta de que este problema existe, y tú decides si te quieres meter de lleno en eso o no*” (6E/GMm40SP).

Otro aspecto comentado por los supervisores es la capacidad que el estudiante puede tener para involucrarse en un contexto de vulnerabilidad social:

La primera decisión que hace un alumno, es colocarse en una escenario, por decisión propia, hay gente que nos ha dicho: ‘yo la pobreza extrema no la puedo tolerar’. Bueno, vamos trabajando en acompañamiento a la comunidad, donde no te vas a confrontar con algo, donde posiblemente no tengas los recursos indispensables para hacerlo (3GF/RDh49SP).

Yo me llevo a los alumnos al campo [hospital psiquiátrico infantil, femenino y varonil de escasos recursos] para que sepan en dónde van a trabajar un año de sus vidas. Claro que yo los veo y, como a los diez minutos, hay gente que me dice: ‘yo no puedo con esto’, y se van (4GF/ESh61SP).

Según los participantes, el compromiso social implica reflexionar, a nivel personal sobre las propias capacidades: “*el compromiso social es finalmente como un proceso de reflexión cotidiana [...] cómo me comprometo viendo mis propias fuerzas y capacidades*”

(2E/EAh63P). De igual forma es necesaria una reflexión a nivel social, para comprender la problemática y contribuir a mejorar la situación:

Una disposición de apertura a la realidad, una disposición de análisis de la misma para encontrar [...] debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades, fuerzas, que permitan movilizar una situación dada a otra, con características en términos de mejor vivir, convivir, por hacer mejor, por trabajar, es decir, todas las connotaciones que tiene el bienestar, la prosperidad, la cuestión social, la inclusión, el respeto multicultural (E5/CRh66SP).

Además de las reflexiones personal y social, los participantes señalaron la reflexión de la acción para cuestionarse sobre la contribución de la acción al bien común:

Cuando hablas de compromiso social tienes que lograr que el alumno reflexione si todo lo que hace o todos los planes que tenga, tienen un impacto social [...] todo lo que planea, haga, ejecute, sea en beneficio de la sociedad, no sólo de él, o de unos cuantos (5GF/FVh56SP).

En la dimensión social del compromiso social, los participantes coincidieron en señalar el valor de la solidaridad inteligente frente al asistencialismo con los más necesitados: “*el compromiso social tiene que ver con una solidaridad inteligente, no con un asistencialismo*” (1GF/EJm35SP). Los supervisores señalaron que, antes de ser solidario, debe haber una inquietud personal por la situación del otro: “*es que, si te preocupas por el otro [...] hacia personas que tienen una vida más difícil, que quieres incorporar en tu tiempo, y en tus habilidades, sobre todo, en el tiempo y en tus quehaceres, un apoyo para trabajar junto con*” (4E/SPm56SP).

En ese sentido, el compromiso social implica crear lazos de solidaridad con los otros:

El compromiso social significa [...] que la gente sea más solidaria, sobre todo con los más necesitados [...] hablamos en el compromiso social de ser más solidarios, yo creo que en eso se traduce (1E/JNh61P).

Yo digo que el compromiso social es empezar a servir [...] en el sentido de que el otro existe, y que estoy en red con él o en relación a él, entonces esa relación que no es fácil, no puede ser edulcorada con, ‘yo soy el que va a transformar el mundo’, sino que más bien es abrirte a la posibilidad de relación, y lo que cause esa relación, a lo que lleve esa relación, y donde puedes encontrar también zonas de tejido particulares, [...] no te puedes solidarizar con todo el mundo, pero sí con los más cercanos [...] me parece que el compromiso social es abrirte al tejido en el que vives, y de ahí van a

caer como muchas consecuencias, éticas, estéticas, políticas, y ... tiene que ver con que generes algunas apuestas, responsables [...] sí no hay responsabilidad de la apuesta solidaria, a veces cuesta mucho estar con otros (2GF/MLh45SP).

Otro elemento de la dimensión social es la compasión, definida como la sensibilidad y sufrimiento por el otro que sufre, por uno de los participantes: *“la capacidad del sujeto de saber y de padecer con el otro, padecer no sólo en el sentido del sufrimiento, sino en sus alegrías, en sus momentos difíciles, es ser sensible al otro” (2E/EAh63P).*

Un factor más de la dimensión social es la relación de respeto y reconocimiento de la experiencia de las personas. Al respecto, una supervisora afirmó: *“para mí, el compromiso social tiene que ver con esa capacidad de recuperar y de mantener sensibilidades, y sorprendernos con nosotros; de voltear a ver al otro, y dejarnos construir por él; y nosotros construir o aportarle al otro [...] implica un diálogo muy respetuoso, muy empático” (1GF/POm56SP).*

El reconocer la experiencia y los saberes del otro, es un principio de la relación de respeto con el otro: *“el reconocimiento de las propias personas, pero no se trata de ir a ayudar, sino de ir a comprometerte, y actuar en función de las situaciones y de las necesidades que realmente hay” (1GF/EJm35SP).* Los supervisores reconocen en el compromiso social una relación confianza: *“me parece que lo que tenemos que establecer, en primera instancia, es un compromiso de relación confiable” (3GF/RDh49SP);* y una relación de respeto: *“el compromiso social tiene que guiarse con un profundo respeto y eso está ligado con la confianza” (3GF/AFm57SP).* Otro elemento de la dimensión social es la convivencia inclusiva:

Compromiso social significa, pues, que la gente participe en los asuntos públicos, en los asuntos comunes, no sólo en las elecciones, sino que la gente cuide el medio ambiente, que la gente respete la diversidad, todo tipo de diversidad, diversidad sexual, diversidad de género, diversidad cultural, diversidad étnica y, por lo tanto, sea más incluyente (1E/JNh61P).

Cómo construimos la convivencia es lo que nos hace hacernos más o menos humanos, puedes cerrarte en un grupo, excluir al otro [...] los que no están como yo, los que no piensan como yo, los que no hacen lo que yo, pues, están excluidos (2E/EAh63P).

Finalmente, un factor más de la dimensión social es la toma de acuerdos, primero con uno mismo, para decidir comprometerse, y luego con los otros: “¿qué me comprometo hacer para ti? Me comprometo con mi comunidad [...] y ese compromiso es como más importante que la letra [que] es cosa inerte; en cambio el compromiso es vivo” (2E/JCh50P).

4.1.2.3 Formación del compromiso social

Los participantes de la investigación distinguen que la universidad forma para el compromiso social en dos niveles: 1) *intelección*, es decir; las bases que el estudiante necesita para situar su realidad social; y 2) *intervención*, la práctica profesional, en este caso el PAP, donde el estudiante se confronta a situaciones sociales que lo orientan al compromiso social.

Para mí, el compromiso social yo lo veo en dos niveles, entiendo el compromiso social como un proceso de intelección y, por lo tanto, todas las materias, creo que hay toda una pedagogía de discernimiento sobre las problemáticas sociales y la búsqueda de alternativas a las problemáticas; pero además están las asignaturas, que son de intervención [...] para mí el compromiso social no es sólo una reflexión importante, sino una práctica completa y con un impacto contextual (1GF/TSh54SP).

Respecto al nivel de intelección de la formación de compromiso social, un supervisor comentó el aporte de la asignatura de ética: “*compromiso social es desde la materia de ética, que los muchachos puedan tener una visión del contexto, distinta de la que hasta ahora han logrado, que puedan entender qué función tiene la ética en la vida*” (1GF/HVh49SP).

En relación al tópico de que el compromiso social se forma en la universidad con bases teóricas y ejercicio práctico, uno de los participantes afirma que:

El otro esfuerzo, paralelo al de la formación, a través de asignaturas, es el esfuerzo que llamábamos de intervención, que los estudiantes se comprometan con su país, y lo transformen. Una universidad para la justicia o en lenguaje moderno, [en la] que los estudiantes sean mejores ciudadanos, no solamente tomando cursos, sino involucrándose en proyectos [...] complementados por experiencias en la realidad [...] y la máxima expresión son los proyectos de aplicación profesional, en esto, esta universidad es modelo en México (1E/JNh61P).

En síntesis, la universidad ofrece cursos para que los estudiantes comprendan la realidad social y, a través de la experiencia práctica, planteen soluciones para transformarla.

El compromiso social que tiene el ITESO es tener programas educativos que formen a los estudiantes en esa lógica, que comprendan su entorno, y que puedan aportar en su mejoramiento; que tengan también programas, proyectos, actividades de investigación, que favorezcan esa comprensión de la realidad, para poderla transformar hacia algo mejor, y también tener procesos de trabajo con distintos actores sociales, junto con los que se pueden llevar a cabo actividades [...] que transformen esa realidad (3E/COh59P).

Otros participantes subrayaron la relación colaborativa del practicante con los colaboradores del PAP: *“el ITESO ofrece el mecanismo para que el alumno pueda identificar problemáticas, entenderlas, predominantemente colaborativa o participativa, es decir, tomando en cuenta a los otros, y con ello formular un proyecto o respuesta ante una necesidad” (E5/CRh66SP).*

La mayoría de los participantes coincidió en el supuesto de que la formación del compromiso social de los estudiantes no depende sólo de la universidad, sino de su disposición. Según los participantes, la formación del compromiso social de los estudiantes es previa al ingreso de la universidad y es producto de la influencia del contexto familiar y las experiencias previas de voluntariado social:

No fue el PAP el que lo cambió, él ya había ido a África a hacer trabajo comunitario, había ido toda su vida a misiones y que trabajaba en una preparatoria en ese tipo de experiencias del campo [...] con el PAP o sin el PAP, su compromiso social era mucho más grande (4GF/IRh42SP).

Tiene que ver con la educación en la familia, o los valores familiares. Sí tiene que ver, porque cuando se deja impactar, es porque ha tenido experiencias previas, que lo predispone[n] y acepta ese compromiso social (4GF/VIm63SP).

El construir al sujeto no depende del PAP ni de la universidad ni del PAP, el que no trae un motorcito para construirse, es decir, no depende del PAP ni de la universidad sino se quiere construir (8GF/PMh70J).

Yo creo que eso ya no depende tanto de nosotros, yo creo que ahí hay un asunto que no se si venga más desde el entorno familiar, en una situación específica que en algún

momento quebró y fue un parteaguas para esta persona, y que dijo: 'de aquí voy para allá', no siento que sea algo controlable, que podamos decir (4E/SPm56SP).

No es el PAP el que desarrolla el compromiso social, no, el cuate ya viene, o no. Entonces el PAP es eso, una ocasión para que el estudiante aproveche, es una oportunidad que se puede aprovechar o no, pero por sí mismo no transforma, es una oportunidad que tú puedes, o no, aprovechar; y si ya traes una historia previa, lo aprovechas para seguir desarrollando tu compromiso social, sino tienes una historia previa, pues pasas de noche, o algo aprende[s] (7GF/JNh61P).

Bajo este supuesto, la universidad ofrece alternativas para encauzar las inquietudes que los estudiantes tienen para actuar con compromiso social. Así lo expresaron diferentes participantes:

La universidad no forma valores, ¿qué es lo que la universidad hace? Pues presentarle al estudiante un conjunto de opciones donde le pueden desarrollar los valores con los cuales ya ingresó a la universidad (2E/EAh63P).

La universidad, no hace que se interesen [...] como ciudadanos, no hace que los estudiantes se involucren en iniciativas para mejorar o transformar la sociedad, eso les viene desde antes, sobre todo de su familia; en ese entorno, en ese nicho que se colocan esas semillas, se siembran esas inquietudes. Y entonces, ¿para qué sirve la universidad? Para dar cauce a esas inquietudes, o sea, la aportación de esta universidad, en particular, es de espacios, que pueden ser asignaturas, y que pueden ser, sobre todo, PAP (1E/JNh61P).

Sin embargo, los participantes valoran que la universidad ofrece espacios para que los estudiantes interesados en desarrollar el compromiso social puedan hacerlo y los estudiantes que no tienen el interés puedan tener una aproximación a las actividades de compromiso social.

4.1.2.4 Dificultades en la formación del compromiso social

En las dificultades de la formación del compromiso social, los participantes señalaron la falta de una definición institucional del compromiso social; además coincidieron en que los profesores y supervisores de la universidad tienen distintas interpretaciones de dicho término.

Entre los comentarios de los participantes, destaca que la universidad no tenga una definición explícita del significado de compromiso social: “yo no tengo idea, de cuál es la posición institucional del compromiso social, no sé” (2GF/MLh45SP).

La falta de esta definición institucional representa, para algunos participantes, una riqueza institucional por la diversidad de interpretaciones: “yo no sé si debiera haber una definición oficial del compromiso social, yo pensaría que no; o sea, a lo mejor sí como unas pistas o nociones” (2E/JCh50P). Para otros, constituye una dificultad porque genera tensión entre las visiones contrapuestas de los profesores respecto al compromiso social. Los participantes que advierten la ausencia de una definición institucional de compromiso social como enriquecedora afirman que:

No todos entendemos [el compromiso social] de la misma manera, y entonces eso genera otro tipo de dificultades, y por otro lado, puede ser también una expresión interesante y hasta valiosa, que no todos tenemos que hacer y pensar de la misma manera. Entonces, eso por una parte puede ser una dificultad, pero por otro lado, representa también una riqueza de una institución como ésta, que permite esta diversidad (6GF/COh59P).

Una cosa es lo que el ITESO intenta, o lo que dice en el discurso, incluso en sus comerciales, en su oferta educativa, y otra cosa es lo que ocurre en el salón de clases (4GF/IRh42SP).

En cuanto a las afirmaciones acerca de las múltiples visiones de compromiso social generan tensiones, los supervisores comentaron:

Nosotros tenemos una cierta sensibilidad para los proyectos de aplicación profesional, pero muchos supervisores, compañeros míos de asignatura están pensando en otra cosa, no mal, sino en la vida competitiva de afuera, o sea, el ciudadano para competir, para ser individualista, para no pensar en los demás, sino para ver por su propio proyecto, y eso en parte también se trasmite (1GF/HVh49SP).

Hay tensiones, como entre esas visiones más individualistas, más a buscar el lucro, o a otras visiones, de buscar más el lucro a otras de más sentido social. Creo que están ahí entre nuestros estudiantes [...] esa disputa de saber cómo, qué discurso y qué práctica es la que va a imperar, tanto en los espacios formativos, como en las prácticas de afuera (1GF/EJm35SP).

Otra de las dificultades que los supervisores señalaron en la formación del compromiso social de los estudiantes es la disposición o apertura, que demuestran los estudiantes según su

carrera de adscripción. Por la formación metodológica y el tipo de desempeño que los profesores enfatizan durante su formación en la universidad. Entre los diferentes perfiles de carrera, la Licenciatura en Derecho destacó como la que más dificultad presenta para desarrollar en sus estudiantes el compromiso social. Por ejemplo, un supervisor mencionó un comentario de un estudiante: “*como me dijo uno de Derecho: ‘eso que usted está diciendo de la ética, no va con mi carrera’*” (1GF/HVh49SP). Otros supervisores, así lo expresaron de la siguiente forma:

Depende de la carrera, ocurre muy distinto en Ingeniería que en Derecho [...] me parece que es muy distinto el ciudadano que sale de Derecho, que el tipo de ciudadano que sale de Educación [...] el tipo de carrera, es decir, el ámbito profesional que cada carrera supone, el tipo de desempeño que se le va a pedir a los alumnos más adelante, con la formación previa y qué tanto el alumno se haya dejado impactar (4GF/IRh42SP).

Hay mucha heterogeneidad, y también está cruzada por las carreras que eligen, porque sí ubico que hay perfiles distintos en las áreas de humanidades y en otras áreas administrativas, bueno, y en Derecho que también es de humanidades (1GF/EJm35SP).

Respecto al señalamiento concreto de perfiles de estudiantes en carreras con mayor disposición al compromiso social, los supervisores reconocen que hay carreras que preparan mejor metodológicamente a los estudiantes para participar en el PAP:

Hay como ciertos perfiles que tú dices: ¿será que por eso eligieron [la carrera]?, o por el proceso en la carrera. Por ejemplo, aquí en general vemos a los ingenieros ambientales, los relacionistas internacionales, los psicólogos, de alguna manera ellos vienen muy bien armados en términos metodológicos (4E/SPm56SP).

Sí creo que hay más interés en estudiantes de algunas carreras, por informarse y por generar un perfil crítico, lo veo mucho en Ingeniería Ambiental, por ejemplo, en Psicología, en las estudiantes de Educación, en Relaciones Internacionales [...] Sí ubico que los estudiantes que están más en áreas de comercio, por ejemplo, como que tienen más dificultad para tender al diálogo y a la reflexión, no sé si tal vez haya una carencia de herramientas en ese sentido, desde que se van formando en la universidad (1GF/EJm35SP).

Según los *supervisores*, las carreras con más dificultades para la formación de compromiso social son las ingenierías y Derecho. Los participantes destacaron también la

influencia que tienen los profesores en la *formación* del compromiso social de los estudiantes: *“ese perfil curricular oculto, que está en el sentir y en el pensar de los maestros, de lo que debe ser un abogado, de lo que debe ser un ingeniero, lo que debe ser; creo que cada persona es distinta”* (4GF/VIm63SP). En ese sentido, comentan: *“por ejemplo, las ingenierías se enfocan más a la práctica profesional [que al compromiso social]”* (4E/SPm56SP).

Los supervisores señalaron que algunos profesores de Derecho y de Ingeniería Civil animan a los estudiantes a violar la ley: *“los abogados tienen un perfil como [...] tú te puedes saltar la ley de esta forma [me] siento mal hablar de una carrera [...] en el éxito profesional, tú tienes que ganar los casos, para eso te van a contratar, no importa si está bien o está mal”* (4GF/VIm63SP); *“sus maestros les decían que en Ingeniería Civil tienes que dar mordida, ¿eso están diciendo de los profesores del ITESO!, también tenemos docentes con ese perfil”* (1GF/EJm35SP).

Para la mayoría de los participantes dejar la responsabilidad de la formación de compromiso social en un curso es una expectativa irreal. Los participantes consideran que sólo pueden influir en el cambio de perspectiva del estudiante respecto a situaciones sociales, como se advierte en el comentario de una supervisora:

Que nosotros hagamos, a través de 32 créditos, gente que tiene compromiso social, a mí se me hace algo muy ambicioso, creo que capacitarlos, al menos para que rompan la burbuja de su casa [...] hay gente que piensa diferente a mí y hay gente de la calzada para allá diferente a mí, y de periférico para allá, y ya es una gran ventaja que no se les olvide, y de ahí va subiendo hasta niveles; pero se me hace muy complejo, hablar de un compromiso social (2GF/RPm65J).

Otro supervisor comentó que la transformación durante el PAP no es social sino personal, sobre la propia perspectiva:

El intento de transformación no significa que tengamos una productividad revolucionaria, como pensaban los revolucionarios marxistas, tomar el poder y transformar, no se trata de productividad, sino que se trata primero de que es alternativa, porque te cambia el pensamiento a ti, te cambia a ti. Ésa es una primera cosa, esa alternativa por descubrir que puedes transformar un poquito la realidad (2GF/MLh45SP).

En la misma idea de transformar la persona y no el mundo, un supervisor comentó el proceso que él realiza con sus estudiantes:

No logramos transformar al mundo, [...] cada vez tenemos más técnica [...] algo está pasando, entonces yo creo que hay niveles muy claros. En primer lugar, sacar al muchacho y a la muchacha que se den cuenta que hay otros mundos, es una ventaja. Segundo lugar, eso es un choque muy fuerte, un rompimiento de mi zona de confort, porque allá no hay baños limpios, ése es un punto. Otro punto es el análisis de los sentimientos. Luego viene el punto de la situación del análisis de la realidad y luego ellos te pueden decir: ‘estamos así por esto’, hay una historia en esa realidad social, aparte académica, y luego ya viene el último punto que es decir: yo, fulano de tal, me comprometo en este proyecto y voy a hacer algo el día de mañana y ahorita; para el día de mañana voy a hacer una empresa humana [...] más comprometida” (2GF/PMh70J).

Finalmente, en la idea de que el compromiso social no se forma en la universidad, pero sí se puede formar en cómo aprenden los estudiantes, un participante mencionó: *“el problema no es tanto enseñar, sino ayudar a que él [estudiante] aprenda distinto, porque tú le ofreces un montón de alternativas y él [estudiante] las tiene que articular, él tiene que relacionarlas”* (7GF/EAh63P).

4.1.3 Atributos del estudiante comprometido socialmente

Los participantes expresaron atributos que asociaron al perfil del estudiante comprometido socialmente, así indagamos a través de la pregunta *¿cómo distinguen los supervisores a un estudiante comprometido socialmente?*, es decir, las características de este tipo de estudiante. Los supervisores describieron cinco atributos: *informado, competente y creativo, sensible socialmente, responsable y motivado y, activo y cuestionador.*

Los participantes señalaron que los estudiantes tienen distintas expresiones para manifestar su compromiso social:

Son chavos que les da por reflexionar, por pensar, otros chavos que les da por hacer cosas, y a partir de su acción van incorporando sus preguntas, sus inquietudes, sus decisiones para el futuro de la vida, y yo creo que otro tipo de expresiones de este mismo compromiso social tiene que ver con una dimensión, digamos, más sensible, hay estudiantes que les duele ver cosas (3E/COh59P).

4.1.3.1 Informado

La mayoría de los participantes señalaron que un estudiante comprometido socialmente debe estar informado y situado en su contexto social: *“los estudiantes deben reconocer, de comprender, situándolos en algunos problemas sociales, no sólo locales sino también globales, en esa medida van a desarrollar la competencia de contextualizar, de situarse”* (1E/JNh61P).

Una supervisora complementó esta idea sobre la importancia de que el estudiante descubra otras realidades:

El conocimiento de las estructuras sociales, de las desigualdades [...] porque puedes vivir en una dimensión que no te das cuenta y piensas que tu entorno y el entorno de todos es como el tuyo. Tienes que salirte de esa zona de confort, y para salirte [...] yo sí ubico la parte cognitiva para comprender que sí existe, con datos duros e información real (6E/GMm40SP).

En ese sentido, otro comentario de los participantes ejemplifica el atributo informado de esta manera:

Cuando pienso en un alumno comprometido socialmente, ¿qué pienso?, ¿qué me imagino? Me imagino al alumno o alumna que está al tanto de lo que pasa en su país [...] y de ser posible de lo que ocurre en este mundo [...] a través de herramientas convencionales o de redes sociales (1E/JNh61P).

Se trata de un estudiante que está interesado en conocer, así lo ejemplifica un supervisor: *“que se formulen nuevas preguntas, que problematice la realidad. Entonces un tipo de ciudadano curioso, preguntón, problematizador”* (6GF/PVm57SP). Según varios participantes, estar informado posibilita que el estudiante tome una postura: *“muchos estudiantes tienen ese interés, en hacerse de información y analizarla, de cotejarla, y eso es un elemento muy importante de la formación de la ciudadanía, generar un criterio propio”* (1GF/EJm35SP). Siguiendo esa misma idea, otro participante afirma: *“no solamente [es] que reconozcan los problemas contemporáneos, y los sitúen en su red de relaciones, los contextualicen, sino que también se posicionen éticamente, esto es, que hagan un juicio moral, sobre estos fenómenos, procesos, hechos”* (1E/JNh61P).

4.1.3.2 Competente y creativo

Además del atributo informado y comprometido, los participantes coincidieron en señalar que el estudiante debe ser competente y resolver los problemas de manera creativa. Al respecto un supervisor comentó: *“no es lo mismo ir a ayudar solamente informado, sino también ir a ayudar con habilidades con herramientas (otro participante asiente), ya formado”* (6GF/PZh46SP). En la misma idea de estudiante competente, un supervisor refirió: *“para mí alguien que está comprometido socialmente es alguien que está bien preparado”* (6GF/TSh54SP).

De acuerdo con las afirmaciones de los participantes el atributo competente y creativo del estudiante así se expresa:

El estudiante comprometido socialmente [...] tiene herramientas, tiene conocimientos, tiene técnicas... tiene las herramientas para poder llegar a hacer soluciones innovadoras, y si no las tiene de repente el compromiso social es medio efervescente, porque se frustra, dice: ‘quiero lograr el resultado, pero no sé cómo, no tengo las herramientas ni el conocimiento para hacerlo’, y se frustra, y el compromiso social fue efervescente (6GF/PZh46SP).

Entendemos que un practicante es creativo cuando tiene las siguientes características, de acuerdo con lo enunciado por uno de los supervisores del estudio:

El estudiante comprometido socialmente busca la manera, las alternativas, sino tiene todos los recursos para hacer lo que quiere, su inquietud lo hace buscar opciones, nuevos escenarios, nuevas maneras, lo hace innovar, entonces creo que debe tener una habilidad de creatividad ¿no?, un proceso de pensamiento, tengo que salir de la caja negra, y creo que también el PAP lo logra, sobre todo en el contexto confrontativo (6GF/PZh46SP).

Los participantes también destacaron el atributo creativo del estudiante comprometido socialmente: *“tiene que buscar los medios para resolver, y proponer las soluciones, y yo creo que esto lo hace que sea muy creativo”* (5GF/FVh56SP). Al respecto, una supervisora afirma que la universidad forma más estudiantes creativos que activos:

Son alumnos creativos, porque siento yo que con las diferentes materias que ellos pueden tomar del área complementaria [cursos optativos], o de las de curriculum universitario, les da otra perspectiva de lo que puede ser una problemática, entonces,

sin querer, los ayudamos a hacer esa parte creativa, resolver problemas, tener una búsqueda de información, o sea, no formamos alumnos activos, sino más creativos (5GF/LGm43SP).

4.1.3.3 Sensible socialmente

El estudiante sensible socialmente se refiere a aquel estudiante que muestra interés por las situaciones sociales. Una supervisora integra los anteriores atributos de informado y competente al de sensible con esta afirmación: *“sí pasa por la información, sí pasa por desarrollar habilidades, pasa por ser sensibles, por tener una postura crítica, esa sensibilidad social y tener como esa voluntad” (4E/SPm56SP).*

La mayoría de los participantes enfatizaron el atributo de sensibilidad social en los estudiantes comprometidos socialmente, como puede advertirse en este comentario:

Yo creo que antes [de] que el alumno se conciba como profesionalista, se tiene que concebir como una persona humana, es decir, que más que buscar la aplicación técnica y útil del conocimiento interdisciplinar, que busque en él sus capacidades humanas, para posteriormente darle sentido a esas capacidades técnicas que ha adquirido (3GF/RDh49SP).

El estudiante se compromete socialmente porque ello le hace sentirse más humano:

Yo me quiero comprometer así, porque me hace sentirme más humano, eso es para mí como ese proceso de construcción de la humanidad; yo me quiero comprometer y aquí voy a estar esperándote para que aprendas a leer y a escribir, aquí voy a estar esperándote [...] porque tú para mí eres importante y quiero que te sientas una mejor persona (2GF/RPm65J).

La contribución del PAP a la formación de la sensibilidad social de los estudiantes, se ejemplifica en el siguiente fragmento:

Acá en el PAP una de las cosas que nosotros promovemos muchísimo es, por un lado, que los alumnos desarrollan más su sensibilidad social y sus capacidades solidarias, es decir, que se den cuenta [de] que son miembros de una comunidad mucho más amplia, de la que ellos están acostumbrados a vivir y, entonces, que se den cuenta [de] que los problemas de la ciudad no son tan ajenos como ellos creen que son, no; y que en ese sentido ellos se sientan parte de esa compleja realidad; y por otra parte, la de ser personas que logren comprometerse con aquellos proyectos o con aquellas

personas que parecen ser ajenas, es decir, son dos cosas relacionadas. Nosotros promovemos muchísimo en el PAP la solidaridad, la sensibilidad y la empatía (3GF/RDh49SP).

En el atributo sensible socialmente, los participantes coincidieron en señalar la empatía y la compasión de los estudiantes hacia otros en la búsqueda del bien común: *“la parte sensible, de ser empático con el otro, como condición de seres humanos, como dimensión de responsabilidad. No sólo es ayudar al otro, sino de ser parte de ese contexto [...] si todos estamos mejor, ganamos todos” (6E/GMm40SP).*

En cuanto a la compasión, los supervisores la asocian a la cualidad humana: *“como el dicho ese, ojos que no ven, corazón que no siente [ríe al enunciar lo anterior]; y yo lo cambio por corazón que no siente, ojos que no ven, el que no tiene compasión no lo va a ver” (8GF/PMh70J).* Respecto a esa misma idea, otro participante afirma: *“la parte humana, como persona, [es] estar preocupado por el otro en la condición de seres humanos” (6E/GMm40SP).*

Por ello, la compasión se asocia al sentir dolor por los otros: *“un dolor por el otro” (2GF/MLh45SP); “la compasión es padecer, es hacer mío el dolor del otro, y eso implica mucho involucramiento” (8GF/FVh56SP).*

Los participantes ejemplifican la formación de la compasión de la siguiente manera:

La educación fomenta la compasión, pues compadecer es padecer con el otro, y digo, en ese sentido, cuando se habla de tolerancia al otro, es tolerancia pasiva o tolerancia activa, o sea, yo puedo tolerar a gente con otra orientación sexual que no es la mía, pero pues, puedo ser pasivo o puedo estar involucrado, fomentar de manera muy activa que esta gente no sea objeto de discriminación (8GF/FVh56SP).

Una supervisora añadió que el sentir compasión favorece el sentido de solidaridad: *“estar presentes, ser solidarios, estar presentes en su lucha, y para acompañar en el dolor, y eso son aprendizajes que un ingeniero químico o un ingeniero industrial, te apuesto que les cambia su visión, y no necesariamente pasa por ser un conocimiento profesional” (4E/SPm56SP).* Respecto a la solidaridad un supervisor comentó: *“otro punto podría ser, que el alumno logre después de la sensibilidad social, la solidaridad social [es decir] interesarse, sumergirse en las problemáticas del otro, y cómo puedo lograr desde mi profesión aportar en relación con el otro” (3GF/AFm57SP).*

En relación con lo anterior, una supervisora expuso la sensibilidad que el PAP puede desarrollar en los practicantes al colaborar con niños enfermos de cáncer:

Hubo una denuncia por el incremento de cáncer infantil en El Salto [...] por los niveles de contaminación como factores que han incrementado la incidencia de cáncer infantil en zonas de Jalisco [...] entonces, se hizo la denuncia, se dan cuenta que en México es uno de los países con más mortalidad infantil, porque hay un diagnóstico tardío del cáncer infantil [...] todos estos temas [...] te afectan, te sensibilizan, te cambian la vida (2GF/RPm65J).

Respecto a la capacidad personal de la sensibilidad social, los participantes señalaron que no todos los estudiantes tienen la fortaleza para involucrarse en proyectos de vulnerabilidad social, como lo explica una supervisora:

Sí hay un motor muy importante que tiene que ver con una fe, una fortaleza personal [...] está referido en la parte de quienes trabajan con esta población [...] ya me imagino con los que trabajan con los niños con cáncer, pues se te ha de partir el corazón a diario, o con los niños abusados, o con las madres golpeadas, o sea, cuántos casos, entonces sí hay una parte [...] de integridad [...] sobre todo, cuando estás en situaciones de tan alto riesgo, sí implica un asunto de integridad (4E/SPm56SP).

4.1.3.4 Responsable y motivado

Los participantes refirieron que un estudiante responsable y motivado es participativo más allá de lo que demanda el proyecto de aplicación profesional. El estudiante toma la decisión de participar en el PAP y actúa de manera responsable con esa decisión y, sobre todo establecen un compromiso con las personas. Así lo expresó un supervisor:

Hay otros que se involucran en el escenario, en fines de semana, van en sábado, van en domingo [...] hacen más allá de lo que se les está pidiendo en su rol de estudiante, ya se les olvidó que es un curso el que están tomando, están involucrados en un escenario con personas, con Chana y con Juana, con concretos (8GF/ESh61SP).

Otra supervisora señaló que este tipo de estudiantes establecen un compromiso con las personas:

En la manera en cómo se van involucrando con la población, desde cómo saludan a las personas, la iniciativa que tienen [...] para dar más, cuando dejan de verlo como una asignatura y lo ven como un proyecto para alguien, te das cuenta cuando el alumno está comprometido (6E/GMm40SP).

El compromiso de los estudiantes con las personas del proyecto de aplicación profesional puede continuar después de éste, por ello, la mayoría de los supervisores han encontrado egresados en el escenario del PAP: “Yo me he encontrado a personas en el psiquiátrico que egresaron hace 20 años, y que siguen yendo a visitar a la gente” (8GF/ESh61SP). Al respecto, otro participante señala:

Muchos alumnos van más allá, aunque ya terminaron de construir o de hacer lo que tenían que hacer, el grupo ahí sigue: escuchando a la comunidad, viendo a la comunidad, denunciando cosas, e incluso varios de ellos son ya hasta egresados, y continúan ahí. Ese compromiso ahí está, más allá del papel, más allá de la comunicación (6GF/PVm57SP).

Los supervisores asociaron la responsabilidad del estudiante a su producción académica: “están trabajando, están investigando por su cuenta, se mueven, llegan con ganas” (5GF/MSh57SP). Otro aspecto asociado a la responsabilidad es la coherencia, es decir, ser responsable no sólo en el proyecto de aplicación profesional, sino también en la vida personal del estudiante:

Para mí, el compromiso social [...] es algo que se ve en lo que el alumno produce. Si el alumno habla maravillas de la institución y llora con las niñas, pero no hace bitácoras, llega mal a las sesiones y queda mal con su equipo. Ahí tienes un claro caso de alguien que a lo mejor está muy posicionado, pero que a lo mejor no tiene tiempo, no tiene ganas o no tiene algo para ser congruente (4GF/IRh42SP).

En su vida personal, es coherente con eso, es coherente con el país en el que vive, es coherente con el mundo en el que vive y del que sabe, porque no sólo vive, sino que está informado; y es coherente con la situación de ese mundo, por cuya situación sale a protestar en la calle; y entonces su vida personal es más bien austera, cuida el medio ambiente, no tira basura, no deja la luz encendida [...] o sea, una vida coherente con lo otro, ése es para mí [un] estudiante socialmente comprometido, al que se puede aspirar (1E/JNh61P).

Esa dimensión también como de responsabilidad desde el sitio en donde vives, el cuidado de la ciudad, del medio ambiente, con el otro, con los vecinos y también como

en un sentido más amplio, porque después puedes caer nada más con los más vulnerables o con los más desprotegidos [...] un compromiso que es donde te encuentres, con quien te encuentres, en la situación en la que estés [...] es una forma de actuar como persona, que inclusive es también una cuestión ética de las decisiones que vas tomando del cuidado con el otro, del cuidado al medio ambiente” (6E/GMm40SP).

4.1.3.5 Activo, cuestionador y crítico

Los participantes señalaron como otra manifestación del compromiso social, a los estudiantes que cuestionan críticamente la realidad buscando la transformación social, y que participan en actividades de manifestación ciudadana. Así se describió a un estudiante activo, cuestionador y crítico:

Cuando hablamos de estudiantes que expresan su compromiso social, estos elementos que ayudan a identificar que el alumno está involucrado, de alguna manera, en la búsqueda de una transformación de la sociedad... son alumnos inquietos, que preguntan; son alumnos que no están satisfechos con la manera [en] que vivimos, ya sea en el ámbito familiar, personal, como en el entorno más amplio, en sus múltiples dimensiones. No les parecía adecuado la manera como está organizada la sociedad, como los procesos productivos, económicos; o cómo están siendo los procesos del cuidado y desarrollo del medio ambiente, o cuando la cultura que estamos viviendo les parece una cultura inadecuada, entonces tienen preguntas, inquietudes, de comprender mejor el momento histórico que estamos viviendo, en una de sus múltiples dimensiones, y le buscan, cuestionan, incorporan en su proceso de trabajo, en su formación universitaria esta inquietud de preguntarse cosas, es una expresión. Otra expresión es que hay estudiantes que les da más por la actividad [...] para hacer cosas y entonces se acercan a espacios, o construyen espacios ellos mismos, a través de los cuales quieren hacer cosas para que se mejore algún aspecto de esta realidad que vivimos, desde su propio interés (3E/COh59P).

En ese sentido, una supervisora subrayó que a algunos estudiantes los perciben muy activos:

Tiene que ver con la iniciativa del estudiante, cuando el alumno te empieza a decir más cosas, que no estaba estipulado, desde las visitas [...] desde querer continuar en ese PAP, o inclusive que sigan de voluntarios, el empezar a generar redes: ‘ah mira,

me voy a contactar con no sé quién, porque pueden ayudar en la construcción de no sé qué’, empiezan a entretener cierto tipo de redes (6E/GMm40SP).

Algunos estudiantes críticos también participan en el ámbito político: *“es alguien políticamente activo, activa, que va y vota; pero no sólo se reduce a votar, no, que participe en la asociación de colonos... estamos hablando de un estudiante, que va a marchas y manifestaciones y a mítines” (1E/JNh61P).*

4.2 Organización del PAP, los roles de sus participantes y las características que favorecen el compromiso social

Objetivo de investigación
Identificar las características del proyecto de práctica profesional PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.

Como mencionamos antes, el PAP integra la práctica profesional, el servicio social y el proceso de titulación. Además de la formación profesional en el desarrollo de competencias profesionales, el PAP tiene la finalidad del compromiso social. Ante las preguntas *¿qué características tiene el PAP que favorece experiencias de aprendizaje de compromiso social?, y ¿qué roles y funciones, según el supervisor asumen el practicante, el colaborador y el supervisor, en el PAP que fomentan experiencias de compromiso social?*, los participantes abordaron la organización del PAP y las dificultades relacionadas con ésta, la vinculación de la universidad con la sociedad y la falta de preparación y tiempo de los supervisores para acompañar a los practicantes.

4.2.1 Organización del PAP

Respecto de la organización del PAP, los participantes destacaron que los PAP están orientados a contribuir a la transformación social; también comentaron el proceso de

vinculación del PAP que prioriza la relación con organizaciones que comparten temáticas sociales con la universidad y, finalmente, los supervisores comentaron sobre la planeación formativa del PAP.

La mayoría de los participantes reconoce que el PAP está orientado al servicio de los más desfavorecidos y a la transformación social:

Supongo que cualquier PAP pretende transformar, aunque sea mínimamente, el entorno, las circunstancias, la situación, la organización social [...] no necesariamente de manera radical, yo creo que cualquier PAP sí pretende transformar las situaciones del entorno (7GF/JNh61P).

El impacto en la transformación social se relacionó con la duración del PAP, de acuerdo con los participantes:

Hay proyectos de un año, proyectos de diez o doce años, entonces, los aportes a la transformación social van siendo diferentes, dependiendo del proyecto de aplicación que sea; pero sí, yo creo que en cada uno de ellos hay el germen, la semilla o el aporte de contribución a cambios reales y concretos; y pongo como ejemplo el caso del FM4 [una visa de tránsito libre para migrantes indocumentados] en donde están los migrantes, está aportando a una causa estructural, está generando una cultura, de ahí trascendió a los medios de comunicación, el debate ya no era nada más en las universidades sino en la sociedad (5GF/MSh57SP).

Otro supervisor comentó sobre la relación afectiva y de confianza que se crea entre la universidad con las comunidades y los colaboradores: “*un proyecto de largo aliento [...] es un proyecto con mucho compromiso de parte de la universidad y de la comunidad, y que hemos logrado construir no solamente lazos de confianza, sino lazos afectivos con la comunidad*” (3GF/RDh49SP).

En ese sentido, la vinculación PAP con la sociedad se interesa en las problemáticas sociales estratégicas: “*encontrar un problema estratégico, un problema importante, porque nadie está trabajando en él, tendría que tener un abordaje interesante, creativo, distinto al que ya existe por parte de otras instancias*” (4GF/IRh42SP). Dichas problemáticas tienen una dimensión política: “*esa dimensión política de los PAP también tiene que ser analizada, porque tiene consecuencias, en temas que son más considerables [...] con la realidad indígena, o con los migrantes o el medio ambiente, en donde te andan matando por andarte metiendo*” (2GF/MLh45SP).

Además, el PAP prioriza la vinculación con la población socialmente vulnerable y para contribuir a la justicia social: *“el proyecto sea el mejor bien para la población más desprotegida, y si es para una empresa que sea de los más congruente a los principios de esta universidad, en cuestión de equidad, de justicia”* (6E/GMm40SP). Una supervisora opinó sobre la ventaja de vincularse con organizaciones que que han desarrollado metodologías para atender problemáticas sociales: *“la vinculación con las organizaciones sociales, que [...] ya tienen unas metodologías de trabajo, a mí me fascina que los estudiantes vayan y se inserten ahí, y vean efectivamente qué es trabajar para generar cambios en las condiciones de vida”* (1GF/EJm35SP).

Una característica deseable de la organización o institución donde se realiza el PAP, es que compartan temáticas de interés con la universidad:

Una organización que sea estable, que tenga un proyecto, que tenga acción, y que esa acción tenga que ver con compromiso social, derechos humanos o ecología [...] que el proyecto que arma el alumno también sea acompañado, es parte de la preparación, un proyecto realista, acotado, porque el espacio es muy breve, que tenga una incidencia, que ésta sea pensada, que sea dialogado con la organización, eso implica que se le van a hacer ajustes (1GF/HVh49SP).

Respecto a las características deseables del contexto del PAP, los participantes comentaron la importancia de cuidar la seguridad del estudiante: *“tienen que ser entornos seguros, dadas las condiciones del país, entornos seguros en el ámbito más básico: que no nos los maten”* (1GF/HVh49SP).

En relación con la planeación formativa del PAP, los supervisores comentaron distintas tareas:

Hay que hacer un proceso pedagógico, uno tiene que pensar todo desde el punto de partida hasta el punto de llegada. Aunque las cosas se pueden ajustar, está la intencionalidad educativa, obviamente tenemos un método de evaluación, acción, reflexión, que implica acompañar, que implica no sólo recuperar al final, es como la evaluación no sólo evaluación inicial y final, sino la sumativa, también la capacidad de escuchar a los muchachos (1GF/HVh49SP).

Otro supervisor (1GF/TSh54SP) señaló tres actividades: *“diseño de la intervención, preparación teórica de la intervención, recuperación de la intervención [que incluye el] impacto personal y la elaboración teórica”*. El método de trabajo que realizan los estudiantes

en el PAP implica: *“identificar un problema, conceptualizarlo, pensar alternativas, ejercitar alternativas de cómo ver, pensar y actuar [...] y eso tiene en el PAP un método de trabajo, que concluye en un reporte que nos da cuenta de eso”* (6GF/COh59P).

Los supervisores sugirieron la actividad de inducción del practicante a la temática del contexto, como la primera actividad formativa, así lo expresa uno de los participantes: *“el primer paso sería la inducción de contexto y de la historia del proyecto”* (6GF/COh59P).

Mientras que otro expone con base en su experiencia que:

En la primera clase, en la segunda clase, les platicamos sobre esta condición, ahí comienza el proceso de inmersión para que ellos pongan una perspectiva más amplia, de la situación que van a ir conocer en esta colonia, y que se den cuenta que no es un caso aislado, primero, pero que es una situación de crisis profunda a nivel mundial; entonces, cuando les decimos a los alumnos, que hay 3 500 millones de personas viviendo en áreas urbanas, y que una tercera parte de esta población, es decir, mil millones de habitantes, viven en condiciones de pobreza, de marginación, de expulsión, eso les impacta, ¡cómo mil millones significa diez veces la población de país! (3GF/RDh49SP).

Además de la inducción, para que el estudiante comprenda bien el contexto del PAP, la inmersión en la realidad debe ser constante: *“este proceso tiene que ver con la inmersión que se hace en una realidad, no puede ser eventual; la inmersión, tal como lo dice la palabra, la inmersión tiene que ser de manera constante, periódica y consistente”* (3GF/RDh49SP).

4.2.2 Dificultades del PAP

Entre las dificultades del PAP, los supervisores mencionaron algunas relacionadas con la organización de éste, el proceso de vinculación de la universidad con la sociedad y las condiciones del contexto que ponen en riesgo la seguridad de los estudiantes. Respecto de la organización; la mayoría de los supervisores coincidieron en señalar que la universidad no prepara a los estudiantes para realizar el PAP: *“el PAP llega en el séptimo, octavo o noveno semestre, y en un buen número de casos es el primer confrontamiento o la primera reflexión social que van a hacer los alumnos, y ahí ya vas en desventaja”* (6GF/JAh31SP); *“sí tenemos*

que hacer un estudio realmente, por qué le estamos pidiendo al PAP lo que no pedimos [al estudiante] anteriormente” (8GF/FVh56SP); “me parece muy importante bajarle [expectativas] al PAP [...] sería replantear el PAP en la universidad, incorporando desde el principio este proceso” (8GF/PMh70J).

En cuanto a la organización, los supervisores coincidieron en varios aspectos. El primero de ellos es la falta de un proceso de inducción para los estudiantes al inicio del PAP: *“al PAP le ha hecho falta un buen proceso de inducción, a esa complejidad del mundo [...] los chicos se enfrentan en el escenario muy en bruto, sí valdría la pena pensar en una especie de seminario” (2GF/MLh45SP).* En segundo lugar, coinciden en el escaso tiempo asignado a los supervisores para la supervisión, tal como se advierte en los siguientes comentarios:

Un modelo educativo que fomente el compromiso social de verás, no está cruzado con el número mínimo de alumnos [para asignar el tiempo de supervisión] y al final eso le pega en la medida en que puedas acompañar al estudiante (7GF/IRh42SP).

No es un acompañamiento a distancia, no se puede hacer por Skype, tienes que estar allá, en el escenario, y eso lleva mucho tiempo, por eso el ritmo del PAP no es el ritmo de la universidad; el ritmo de afuera no es el ritmo nuestro (2GF/RPm65J).

En tercer lugar, los participantes de la investigación afirman que existe una falta de acompañamiento de la universidad a los supervisores, sobre todo, en el desgaste emocional que producen los contextos críticos de PAP: *“el trabajo personal [del supervisor], cómo se vive la crisis; en ese sentido, sí nos ha faltado en el ITESO una estructura de acompañamiento [al supervisor]” (2GF/RPm65J); “no hay un espacio equivalente para [los supervisores] y ahí es sumamente desgastante, por decir lo menos; entonces, y sí me tocaron un par de ocasiones que yendo a la cárcel [los supervisores] llegaban descolocados [...] llegaban muy quemados” (7GF/IRh42SP).*

Otro punto más respecto de la organización es la carencia de espacios entre supervisores para intercambiar estrategias:

Una tensión que siempre estamos viviendo, como yo, que me ha resuelto como en distintas direcciones metodológicas del PAP, pienso que la parte esta que estamos discutiendo aquí del aprendizaje del estudiante, no siempre hay espacios para reflexionar o para recuperar estrategias de aprendizaje y de acompañamiento (6GF/EJm35SP).

La parte entre pares [entre supervisores], sobre todo, en la labor de acompañar el PAP, creo que el aprender entre pares [entre supervisores], te va dando como todas estas pistas, muchas son como cosas tácitas [...] y propiciar estos espacios de comprensión, de debatir, va haciendo que se vayan explicitando estas prácticas (6E/GMm40SP).

Un aspecto más citado por los participantes es la falta de orientación institucional a los supervisores para saber cómo realizar la vinculación: *“no se trata de que seas una extensión del ITESO, sin una explicación de por medio, y que a veces no te da nadie; entonces, por ejemplo, resolver la bronca con el seguro, te metes en un lío” (7GF/IRh42SP).*

La mayoría de los supervisores identificaron dos dinámicas relacionadas con el PAP, los procesos escolares de la universidad y la dinámica de vinculación del lugar donde se realiza el PAP, la dificultad es que ambas dinámicas son distintas e incompatibles: *“se maneja uno en el contexto del ITESO, en un contexto educativo, formativo que busca la transformación, y allá afuera también tienen sus compromisos, sus necesidades y las limitantes de personal” (7GF/MSh57SP); “el PAP debería transformar [al practicante], pero no lo ha transformado, porque el PAP va por un lado y la universidad por otro [la vinculación]” (8GF/PMh70J).*

Un último punto respecto de la organización que fue señalado por los supervisores fue la dificultad para reconocer zonas de riesgo para la seguridad de los participantes del PAP:

A nivel de las dificultades, yo creo que hay que saber cuáles son las dificultades para saber adecuarse de manera inteligente, para no arriesgar a los alumnos, ni a mi persona, ni a la institución. Por ejemplo [...] a nivel de las dificultades, hay un proyecto que tenemos ahorita de prevención de la violencia; y bueno en la primera exploratoria que se hizo [...] lo primero [de lo] que nos dimos cuenta fue de la fuente de distribución de droga, ¿qué podemos hacer [en el PAP] sin arriesgar a la gente?, no sólo a los alumnos sino a la gente misma de la comunidad, entendimos que con quienes sí podemos trabajar es con los consumidores, no con los proveedores ni con los distribuidores (6GF/TSh54SP).

4.2.3 Características PAP que favorecen el compromiso social

En este apartado presentamos las respuestas de los participantes a la pregunta *¿qué características tiene el PAP que favorece experiencias de aprendizaje de compromiso social?*, es decir, las características que, según los supervisores, favorecen el aprendizaje del compromiso social en el PAP. Los participantes coincidieron en señalar que la información toma sentido cuando está asociada a una situación, por ello el PAP aporta a la formación de estudiantes informados y comprometidos: *“la información cobra sentido cuando está enfocada a partir de un problema, ¿verdad?, por eso también es muy rico el asunto de la experiencia en los PAP, porque los sacan, hay un problema afuera”* (4E/SPm56SP).

En la contribución del PAP a la formación de compromiso social incluimos los comentarios de los participantes que atribuyeron al PAP características particulares que aportan al compromiso social de los estudiantes. La mayoría de los participantes señalaron tres características: contexto confrontativo; marcos de referencia y libertad responsable.

4.2.3.1 Contexto confrontativo

En contexto confrontativo agrupamos los comentarios de los participantes que describen cómo el contexto de PAP resulta una experiencia de confrontación personal para el estudiante: *“el PAP... es un elemento importante porque permite al estudiante confrontarse con una realidad distinta a la de él, que lo cuestiona, y que él puede generar ciertos cambios”* (7GF/EAh63P); *“en el PAP los acercas a una realidad, que a lo mejor ellos no conocían”* (5GF/LGm43SP).

La mayoría de los participantes coincidieron en que la característica de un contexto que resulte ajeno a la realidad del estudiante puede contribuir a su formación de compromiso social:

Un proyecto que favorezca el compromiso social tiene que ver con un contraste, necesariamente, entre la realidad del estudiante, y todo lo que le resulta ajeno, o sea, finalmente muchos de nuestros estudiantes vienen de un entorno cómodo [...] entonces

el hecho de que ellos puedan tener contacto con otras realidades, puedan moverse de su zona de confort y que puedan tocar distintos escenarios y distintas realidades (1GF/POm56SP).

Bajo el mismo argumento de un contexto confrontativo de situación marginal: *“yo creo que el contexto mismo es desafiante, sobre todo, cuando es un contexto que rompe con su contexto ordinario, es decir, de su esquema de vida, dijéramos cotidiana” (E5/CRh66SP); “a mí me llama mucho la atención, los chavos que van a escenarios de pobreza o de exclusión, son los que tienen más posibilidad de lograr esto” (2GF/RPm65J).*

Los supervisores reconocen la naturaleza formativa del contexto para descolocar del estado habitual al practicante y ponerlo en crisis. Así se refleja en los siguientes comentarios:

De repente la realidad misma es la que descoloca, no es el [supervisor] es el simplemente enfrentarse a una situación, a la que nunca se había vivido [...] por un lado, la realidad como un factor educativo o pedagógico, y la realidad no te cambia pero sí te descoloca, y puede ser que inmediatamente te coloques y vuelvas a tu lugar, y recuperas tu ritmo respiratorio, o capaz que no, si no te situas (7GF/JNh61P).

El escenario donde te mueves, y eso genera un cuestionamiento, y es un cuestionamiento vivencial, por decirlo así, que te genera crisis, conflictos, retos, que te puede generar muchas cosas, pero el hecho de desubicarte, de descolocarte, esa parte de esa estrategia, que me parece que si no está explícita está implícita, y que los alumnos la sufren (7GF/EAh63P).

Un ejemplo de este tipo de contextos que confrontan la realidad del estudiante es el trabajo con los migrantes: *“la migración dejó de ser cifras y tiene rostro, cuando conocí a fulano, perengano, perengana y entendí distinto” (4E/SPm56SP).* Al respecto:

Los proyectos de aplicación son una muestra de lo que pasa en la sociedad [...] el impacto que es ver a un niño desnutrido, o ver a gente que no tiene hogar, o que no comen, probablemente éste sea el primer impacto que tengan en su vida, cuando vean un migrante, a una pareja de migrantes con un bebé en manos, y que vienen desde Centroamérica en tren, la señora va agarrándose del tren y que va agarrando al bebé, hasta para los maestros es muy impactante, entonces empiezan a ver la problemática (5GF/LGm43SP).

Otro elemento que los participantes identificaron en el contexto confrontativo es la importancia de la relación de las personas en situación de vulnerabilidad social: *“parte de la importancia de la experiencia, a propósito del encuentro con las personas en situación de*

vulnerabilidad, a propósito de conocer problemáticas sociales, y de reflexionar sobre ellas” (1GF/EJm35SP).

4.2.3.2 Marcos de referencia

En este apartado incluimos las intervenciones en las que los participantes identificaron la necesidad de que el estudiante muestre una actitud de apertura para conocer de distinta manera y ser consciente de su forma de interpretar y resolver los problemas. Los participantes relacionaron el contexto confrontativo con la experiencia que los estudiantes viven y valoran, sus preconcepciones y otras perspectivas. Un supervisor lo explicó de la siguiente forma: *“cuando actúas en el marco de tus propias ideas, sin que seas increpado por la realidad, pero el encuentro real pues hace que uno se contrarie consigo mismo, ¡ah, esto no es lo que yo pensaba!”* (2GF/MLh45SP). Otro supervisor relató un ejemplo de los estudiantes al aplicar un test, desde su propia perspectiva, a pacientes psiquiátricos:

En un test venía algo relacionado con un cumpleaños y velitas, y cuando le preguntabas a los internos, la mayor parte de los internos jamás había tenido un pastel con velitas, en el esquema del alumno eso es inconcebible [...] este elemento de decir la realidad como yo la percibo no es así, no es así, así no funciona el mundo. Darse cuenta [de] que hay otras perspectivas igualmente importantes, más valiosas que la propia, es una buena experiencia (4GF/ESh61SP).

De acuerdo con un supervisor, una de las funciones formativas del PAP es revisar el propio marco de pensamiento:

A mí me parece que la formación educativa lo que tiene que ver con poner a prueba nuestro propio marco de pensamiento y entonces surge la necesidad de dar lecturas distintas a la realidad, y creo que eso ayuda a resignificar la pedagogía. Uno de los aprendizajes más interesantes del PAP es que la teoría no es la que lleva mano y eso es algo que abre mucho a la posibilidad de diálogos con otros, diálogos de saberes distintos [...] también de muy distintas disciplinas, yo creo que la ventaja del PAP es que nos mete en problemas [...] creo que el contrariar es meter en problemas, es situar un problema y buscar las alternativas me parece un ejercicio muy valioso (2GF/MLh45SP).

La confrontación del contexto del PAP favorece que los estudiantes cambien sus perspectivas: *“un trabajo donde se atienden problemas con personas vulnerables [...] donde*

se note el ejercicio profesional [...] innovador, y la reflexión de los estudiantes muestre aparte del compromiso social, cómo la experiencia lo interpeló y le cambió la perspectiva que tenía” (4GF/ESh61SP).

Respecto a la interpretación de la realidad y la cambio de perspectiva los participantes refirieron que los estudiantes experimentan una ruptura:

Desde la colocación de un paradigma, los lleva a confrontarse, por dos razones, una, porque muchas veces por el paradigma en que creen donde se han formado; entonces, les toca cuestionarse el por qué se han colocado en el otro paradigma, y esto es un poco chocante, sí hay una ruptura ahí interesante, sí hay un quiebre, que los alumnos dicen ¿cómo es posible que hemos recibido una formación profesional desde un paradigma, que hasta este momento nos estamos cuestionando?, y uno de los cuestionamientos desde luego que tiene que ver con la postura con la posición ética, del abordaje del proceso (3GF/RDh49SP).

Los supervisores señalaron que el cambio de perspectiva incluye el descubrimiento de sus prejuicios:

Pienso que en muchas ocasiones vemos ¡ay, los pobrecitos!, los migrantes, las mujeres golpeadas; pero realmente están en esa situación, de que esa persona tiene un nombre, tiene una historia, de que están enfrente de ti, de que te despiertan sensaciones, que eso rompe con, no sé, como con muchas corazas y con muchas ideas establecidas previamente [...] personas que están viviendo dificultades, pero también tienen muchas capacidades y pienso también que este encuentro permite romper estos prejuicios, que también pueden ser discriminatorios, pero también muchos prejuicios románticos sobre las condiciones de la gente: “mira, los migrantes, pobrecitos”; sí, pero también o sea, no todos son buenos o malos (1GF/EJm35SP).

Los participantes coincidieron en señalar que se requiere una apertura del estudiante para cambiar su marco de referencia , es decir, “qué tanto el alumno se deje impactar por la formación universitaria” (4GF/IRh42SP). Así se ejemplifica la apertura del estudiante:

La clave de todo eso, por más que tú te muevas, y hagas una súper preparación del escenario, que estés súper atenta a los estudiantes [...] es que el o la estudiante decida abrirse en escena [...] que decida tener esa ruptura epistemológica, a donde de repente ya no tengo respuestas, donde se me voltearon las cosas y ya no supe que pensar de eso, eso pienso que es una decisión personal, que es el detonante para que pueda haber cambios en otros niveles, esa apertura epistemológica (GF1/EJm35SP).

4.2.3.3 Libertad responsable

En libertad responsable agrupamos los comentarios de los participantes que abordan sobre la libertad que tiene el estudiante para participar en actividades de compromiso social, pero haciendo énfasis en la responsabilidad que dicha participación o la falta de ésta tiene en otras personas. Los participantes coincidieron en respetar la libertad que la universidad otorga al estudiante para decidir comprometerse socialmente. Incluso una supervisora afirmó: “*el compromiso social a fuerzas no vale*” (4E/SPm56SP). La libertad es contraria a la imposición:

Frente a los estudiantes el asunto del compromiso social no se traduce en la imposición de una o de otra manera de llevarlo a cabo, en una respuesta, sino más bien en un proceso en donde el estudiante pueda participar libremente, en la reflexión, en la revisión, en la toma de decisiones, para que haga las cosas que considere congruentes con su propia postura, el compromiso social en ese sentido tiene que ver en un proceso, a través del cual el estudiante piensa, revisa, analiza, reflexiona su entorno, y decide lo que quiere hacer, entonces el compromiso social está orientado a este proceso de acompañamiento, para la formación de los estudiantes (3E/COh59P).

La libertad responsable se asocia con la repercusión que tienen las propias acciones en otras personas:

Habla de dos tú: el tú personal, de que el futuro depende de ti, no depende de nadie más [...] también hay un tú que es el de enfrente, hay que darnos cuenta [de] que lo que yo haga, va a impactar positiva o negativamente en el que tengo enfrente [...] si logramos a través del PAP que los alumnos tengan esa consciencia [...] depende de lo que no hagas tú y lo otro depende de lo que tú quieras hacer (5GF/FVh56SP).

En esta misma idea de que el estudiante universitario opte por contribuir a la mejora social, un supervisor señaló:

Experimentar qué es una necesidad, que no es un concepto o una etiqueta, es una necesidad que invade un mundo y que provoca, finalmente, sufrimiento o provoca daño, o provoca una disminución de la dignidad de la persona, o de su situación; una vez que se logra cómo establecer esa necesidad, que procede de seres sintientes, entonces ¿qué te toca a ti como universitario?, o sea, ya no sólo como profesional, ¿qué puedes hacer?, ¿cómo puedes colaborar?, te toca a ti arreglar la situación o te toca facilitar lo otro [...] ¿cuál es la responsabilidad del otro?; pero ¿cuál es también la responsabilidad tuya?, al estar en una situación donde ciertamente estás modificando el contexto del otro (E5/CRh66SP).

La libertad responsable está asociada a las decisiones que se toman considerando cómo repercute en el progreso social:

Al final de cuentas estamos formando a tomadores de decisiones, en un país como México donde 3% o 4% de la población tiene la oportunidad de sentarse en una banca universitaria [...] tienen sobre los hombros, como [...] nos los pusieron a nosotros cuando ingresamos a la universidad, la responsabilidad de sacar al país adelante, porque se supone que tenemos la formación efectiva para lograrlo y, en algún momento de nuestra vida, desarrollo profesional, sea el que sea, por ser empleado o por ser empresario, vamos a tener que tomar decisiones, que en mayor o en menor grado van a influir en ese cambio social; y aunque nuestro papel pudiera ser muy pequeño, en ese ámbito social, eso no implica que por tomar una decisión correcta o incorrecta eso no va a tener un impacto social (5GF/FVh56SP).

Los participantes asociaron la libertad del estudiante a una decisión ética: “*el elemento ético es sobre la finalidad, de por qué hacer las cosas, por qué tomaste la decisión, frente a todas las posibilidades que creías, por qué elegiste ésa*” (1GF/HVh49SP). La decisión ética la realiza el estudiante durante el PAP:

El que va decidiendo es el alumno, porque yo creo que la parte de compromiso social y la parte de reflexión ética es el ir tomando decisiones, tú vas decidiendo cómo asumes el PAP, si sólo como una materia más, o a ver, esto que voy a hacer tiene repercusión para que mejoren las condiciones de las familias, de la comunidad, de la empresa o de lo que sea. Entonces, el alumno en la forma en que va decidiendo, va actuando, va desarrollando su proyecto (6E/GMm40SP).

4.2.4 Rol de los participantes del PAP

Ante la pregunta ¿qué roles y funciones según el supervisor asumen el practicante, el colaborador y el supervisor en el PAP que fomentan experiencias de compromiso social?, los participantes profundizaron en el rol del supervisor, el practicante y el colaborador, asimismo abordaron la relación entre éstos.

4.2.4.1 Rol de supervisor

Según los supervisores, su perfil tiene una visión humanista que se traduce en el interés que muestran por los practicantes y en el acompañamiento afectivo que realizan con ellos. Así se expresa en los siguientes extractos:

Que tenga una visión humanista, completa, con una filosofía, con una antropología sólida, con un cariño muy grande por el ideal del alumno del ITESO; que sepa y conozca muy bien el proceso PAP, y que sea un gran acompañante, ya con esto tienes, y ya el contexto confrontativo y el marco de referencia lo puedes crear [compromiso social del estudiante] (8GF/PMh70SP).

Cómo se comportan [los practicantes], si están tristes, su vida familiar, todo eso, pues todo eso forma parte de la persona, que no puede estar separada del profesionista capacitado. Es un momento en donde sí debes tener más sensibilidad para descubrir al muchacho o la muchacha y qué le está pasando; entonces eso es básico, son muy buenos ingenieros, son muy buenos psicólogos, pero como personas humanas, debes ver qué les falta (2GF/PMh70J).

Los supervisores se definieron como modelos: “lo que hacemos es vernos como modelos, o sea, modelar un poco la intervención” (1GF/POm56SP). También destacaron su rol de liderazgo:

El rol [del supervisor] es más de liderazgo, no tanto de una autoridad tan vertical, pero la experiencia pesa; entonces, esta experiencia en estas etapas iniciales debe de ser un elemento que guíe a los estudiantes en la primera inserción [...] para que se asuma como el responsable, como el guía, y tratar más el asunto del liderazgo para sintonizar al equipo, para transformar a un equipo que tiene una identidad, no sólo del caso, sino que se apropie de una identidad, y que empiece a generar con mucha humildad, una especie de conexión empática [...] con el caso, la realidad o la problemática que está teniendo (6GF/JAh31SP).

Los supervisores modelan a los practicantes un liderazgo basado en una relación horizontal:

Primero, tiene que construir confianza con sus practicantes, es decir, uno desde la perspectiva nuestra [de supervisor] no puede colocarse como el profesor que dicta la clase, el proceso, la evaluación. Me parece que en todos los procesos del PAP [el

supervisor] tiene que convivir de tú a tú [con sus practicantes] y después, viene ya la interacción con la comunidad, y entonces, después él [supervisor] tiene que actuar con el ejemplo [a los practicantes] (3GF/RDh49SP).

La definición de supervisores como modelos del actuar en el PAP implica ser coherentes:

Necesitan tener cerca un proceso PAP o un acompañante que les suene más coherente, y que esté dispuesto a comprometerse con ellos; tiene que ser una persona que ha reflexionado sobre su vida, que no está contento ni conforme [con] como están las cosas y que está dispuesto a gastarse el tiempo y la vida para transformar la realidad [...] pero haciéndolo de manera colaborativa (2GF/RPm65J).

En esta idea, los supervisores asumen su coherencia tanto en su perfil cualificado, “*al final, un maestro no puede enseñar lo que no puede hacer, o sea, uno tiene que haber recorrido el camino*” (8GF/ESh61SP); como en su compromiso social, “*un elemento fundamental es no exigirles a los alumnos aquello que no soy capaz de dar al comprometerme*” (6GF/TSh54SP).

La presencia del supervisor en el lugar del PAP, se asoció con la función de modelar el desempeño de los estudiantes:

No es tan simple como decir ‘lo que tú tienes que hacer es respetar a la comunidad’, él [supervisor] tiene que acompañar, en todo momento, en el proceso. Nosotros nunca, nunca, dejamos ir a los chicos solos a la comunidad, nunca los soltamos solos, siempre va uno [supervisor] del PAP, y lo que intentamos con eso es que siempre esté modelando de esa manera, eso que es difícil muchas veces articular en palabras, entonces lo que él [supervisor] hace conscientemente es intentar enseñar a la gente (3GF/RDh49SP).

Para los supervisores estar en el lugar donde se realiza el PAP es importante, porque identifican temas para reflexionar con el practicante, así lo ejemplifica el siguiente fragmento: “*yo voy dos veces por semana, porque también así los veo, percibo cosas, y puedo dialogar con ellos, es otra forma de ayudar al impacto, a que ellos reflexionen*” (4GF/VIm63SP). De igual forma, otros participantes abonan sobre ello:

Al acompañar al alumno en todos estos procesos, también facilita que las vivencias mutuas que se tienen en el contexto con los actores, que esto los pueda traer luego a las reflexiones y, entonces, es más fácil que construya sentido; y al haberlo vivido

juntos, tú traes eso, entonces ahí es mucho más fácil vincularlo con teorías (3GF/AFm57SP).

Yo tenía que estar con ellos todo el día y ya ahí me iba enterando de muchas cosas, y me iban soltando lo que iba a ser; yo tengo una intencionalidad, pero también necesito recuperar muy bien la experiencia de ellos [los practicantes], esa [experiencia] que luego no comparten, para poder de ahí construir algo diferente (1GF/HVh49SP).

Como el PAP no es un proceso lineal, entonces, el acompañamiento es eso, el de estar presente y detectar estas oportunidades para reflexionar, para avanzar, también para potencializar [...] propuestas que tienen los alumnos, que pueden ir a otra dirección de las que nosotros guíamos, sin imaginar [...] ¡hijole!, con lo que vivieron ellos en tal y tal contexto [...] vamos viendo a ver si esa propuesta que tienen puede ser algo valioso, y entonces discutir eso, en el momento en que surge algo así (3GF/AFm57SP).

Además, la presencia del supervisor en el lugar de la práctica profesional es bien valorado por los practicantes: *“estábamos todos al parejo de los muchachos, todos íbamos a los hospitales, todos íbamos aquí, íbamos allá y eso le gusta mucho al muchacho, que uno esté picando piedra, y viviendo la experiencia” (2GF/RPm65J).* Los supervisores justificaron también su presencia en el lugar del PAP con cuidar la seguridad física del estudiante: *“es importante acompañarlos en el escenario, porque tiene riesgos en muchos sentidos” (4GF/ESh61SP).*

Entre las actividades que realizan los supervisores, la primera es preparar el lugar donde se desarrollará el PAP: *“a nosotros nos toca preparar esos espacios, tomar decisiones respecto a los escenarios, o sobre los equipos, pero algo que me parece realmente muy importante es que haya una apropiación por parte del estudiante” (GF1/EJm35SP).* Referente a la preparación del PAP, se enfatiza el conocer la naturaleza de la organización: *“cuál es la historia del escenario, entonces pienso que todo este trabajo que hacemos como preparatorio, me parece fundamental esa experiencia, para que esa reflexión tenga un espacio propicio [...] de donde surge eso, esa semilla” (1GF/EJm35SP).*

Otra supervisora comentó también acerca de la importancia de situar a los practicantes en la fase del proyecto en que se encuentra: *“es muy valioso para que el PAP sea transformacional, saber diferenciar de todos los que están participando, en qué fase estoy, en qué fase están operando y acompañarlos, entonces el rol es multifacético” (6GF/PVm57SP).*

En relación con la función de acompañamiento del supervisor a los practicantes, se distinguieron dos dimensiones del acompañamiento: la formal y la informal, tal como se advierte en este extracto:

Como una parte de acompañamiento formal, que se hace mediante entrevistas, y esas entrevistas ya están calendarizadas desde el momento de selección, desde el momento de preparación, en la inserción y después de la inserción. Sí tiene que ver con esas entrevistas, pero también con provocar reflexiones que pueden ser escritas, pero luego ahondamos más en ello. Y pienso que hay una dimensión informal, que es bien relevante y que tiene que ver con esta cercanía que se va generando espontáneamente, que tiene que ver con los espacios de interacción, que no están calendarizados, que van surgiendo de las invitaciones que te hacen los estudiantes [...] o llegan a tu oficina (1GF/EJm35SP).

El acompañamiento, según los supervisores, implica un proceso de reflexión para que se otorgue sentido a la experiencia:

Acompañándolo [...] como ayudando a desmenuzar de dónde viene, o si tiene consciencia en qué paradigma ha estado él, y por qué ahorita le causa tanto problema, por cuestionarse cosas que antes no se había cuestionado; entonces, ahí es acompañarlo tal cual, platicarlo, acompañarlo, sobre todo en el contexto, en donde vive las cosas, en donde surgen todas las preguntas, y ayudarle también a dimensionar las cosas (3GF/AFm57SP).

Los supervisores conducen el acompañamiento de los practicantes como un proceso reflexivo a través de preguntas:

Genera también que el alumno vaya reflexionando al respecto, en su propia experiencia, también tiene que ver mucho la reflexión de la experiencia, y no solamente vivirla y ya, como en esa labor [del supervisor] de ir intencionado [...] reflexiones o preguntas, o situaciones que propician que el alumno se cuestione eso que está haciendo, de si está decidiendo de acuerdo a su conjunto de valores, de conocimientos, de formas de ver la vida (6E/GMm40SP).

Respecto a cómo se desarrolla el acompañamiento, un supervisor comentó que se integra por tres elementos: personal para situar a los estudiantes; capacitación o técnica y social:

El acompañamiento yo considero que debe de ser en tres vías, el acompañamiento personal, la parte personal de situarlos en donde están, en la edad en que están, que prácticamente es de los 22 a los 24 años; la parte de la capacitación y [la] de la

cuestión social, que no es simplemente una realidad diferente, sino una realidad que te afecta, que te afecta muy fuerte, y en la parte profesional y profesionalidad itesiano, no puede [ser] china o chafa [sin calidad] desatas mucha parte afectiva y tienes que dar cuenta porque además es un grupo, ahí te das cuenta de muchos de los aprendizajes blandos; después llevamos el trabajo en equipo, la capacidad de reflexionar, [la] capacidad de convalidar a tus compañeros, el comprometerte con tu compañero, [el] respetar la cultura diferente (2GF/PMh70J).

De la parte personal del acompañamiento, se comentó que los supervisores deben ser sensibles: *“hay una sensibilidad [del supervisor] muy especial en los diferentes ámbitos de lo personal, del estudiante, de la cuestión social y de lo profesional” (2GF/PMh70J).* En relación a la idea de que el supervisor sea sensible al estudiante, una supervisora mencionó: *“¿cómo me sitúo ante el alumno? Como una persona que sabe verlo a los ojos, que sabe llamarlo por su nombre, que sabe interesarse por la persona y que sabe escuchar, y ¿cómo vamos en este proceso?, ¿cómo vas?, ¿cómo te sientes?, etcétera.” (2GF/RPm65J).*

Respecto al acompañamiento que los supervisores llamaron *técnico*, está la actividad de aplicación teórica, *“la adaptación de la teoría a la práctica” (6GF/COh59P).* En ese sentido, uno de los participantes refiere: *“por supuesto que uno tiene que trabajar con los aspectos técnicos, es decir, si estamos en una comunidad y vamos a hacer un levantamiento topográfico a partir de un protocolo [...] vamos a hacerlo de manera ordenada, etcétera” (3GF/RDh49SP).*

Los supervisores guían al practicante sobre lo que tienen que hacer *“en el acompañamiento tienes que estar ahí, pendiente de lo que está haciendo y de lo que tiene que hacer” (7GF/JCh50P).* En particular, estar atentos a los distintos estilos de los estudiantes para insertarse en el lugar del PAP: *“tenemos responsabilidades para estar muy atentos a la diversidad de comportamientos de los alumnos, ¿verdad?, que tienen distintas dinámicas y distintos ritmos de acercarse a la realidad” (E5/CRh66SP).*

Además del aspecto del acompañamiento técnico, los supervisores también incluyen el social, donde buscan que el practicante cuestione sus decisiones y acciones, para valorar si aporta al bien común:

Los vas a ir acompañando para que este proyecto sea para un bien común... tienes que cuidar que las propuestas de los practicantes sean propuestas que cuiden la integridad

de las personas, de la organización o de la empresa, pero también tú tienes que hacer que el practicante vaya construyendo; tú lo vas orientando, pero el practicante tiene que hacer una propuesta que sea la mejor para generar empleos dignos y cuestionar, a ver, ¿tu propuesta es un empleo digno? (6E/GMm40SP).

4.2.4.2 Rol de practicante

Los supervisores señalan un perfil de practicante abierto a la experiencia PAP, *“estar abierto, ser flexible y adaptarse al escenario de intervención” (2GF/MLh45SP)*. Asimismo, los supervisores señalaron la capacidad del practicante para realizar ajustes a la propuesta del PAP: *“debe tener la habilidad de saber transformar los eventos no previstos en el escenario, en objeto de conocimiento y de apropiación; y de entender que así es la vida” (E5/CRh66SP)*. Los ajustes al PAP deben estar fundamentados por los practicantes: *“tienen que aprender a argumentar soluciones, razones y propuestas por las cuales se debe o no se debe hacer una cosa” (5GF/MSh57SP)*.

Algunos supervisores le asignan al practicante un rol de colaborador en el desarrollo del PAP:

Es un colaborador en el trabajo del centro comunitario al que queda asignado; diseña el programa con el que trabajará a lo largo del semestre y que va dirigido a atender una de las problemáticas priorizadas por los responsables del centro con relación al desarrollo de niños y jóvenes; lo valida con los responsables de los centros comunitarios y, una vez aceptado, es el encargado de su aplicación con los sujetos involucrados. Tiene la obligación de reportar avances semanales en una bitácora y hacer un reporte semestral del proyecto (4GF/VIm63SP).

El practicante, para asumir su tarea de *“facilitar y acompañar el proceso de las comunidades” (3GF/RDh49SP)*, debe ser sensible para establecer una relación con los participantes del PAP: *“debe tener un papel definido, ser reflexivo, humilde y sensible para poder desenvolverse en un proceso de autoconstrucción y reconfiguración de sí mismo y en relación con los demás; y sobre todo con los sujetos” (3GF/AFm57SP)*.

Respecto a las actividades que el practicante realiza en el PAP, los supervisores coincidieron en las siguientes:

Diseñar un programa de intervención, con base en las necesidades observadas y dialogadas con los potenciales usuarios de los servicios y del análisis del contexto. Gestionar el espacio para que, los recursos de espacios, materiales y disponibilidad de los usuarios, esté dialogado con las autoridades y permitido. Implementar el programa de intervención con una evaluación continua de en qué medida lo planeado se está logrando implementar o no, reajustando lo necesario en función de las condiciones cambiantes. Implica el autoanálisis reflexivo de cómo su propia persona reacciona a las condiciones y cómo se pone en juego en dicha tarea. Evaluar por escrito y oralmente qué tanto se logró lo que se logró y por qué, dando una explicación teórica y metodológica desde la perspectiva disciplinar. Implica poner en juego las competencias lingüísticas de poder comunicar lo trabajado con un modo profesional claro y preciso. Identificar inconsistencias en el contexto de la institucional que toca atender y señalarlas (4GF/ESh61SP).

Los supervisores enfatizaron que el practicante realiza un diagnóstico participativo del lugar de la práctica: *“hacer un diagnóstico participativo, cómo identificar el problema del contexto, cómo desarrollar habilidades para la interacción con otras personas, que pasa por cuestiones como empatía, como disposición” (4E/SPm56SP); “el rol [del practicante] trabaja en equipo, en diálogo con todas las personas implicadas [...] no impone sus puntos de vista, sino que construye junto con la gente alternativas a las necesidades y problemas” (5GF/MSh57SP).*

Para el desarrollo de las actividades, el practicante transfiere y desarrolla conocimientos: *“aplicar los conocimientos adquiridos durante sus estudios en escenarios reales, asimismo adquirir conocimientos, experiencia y sensibilidad sobre problemáticas reales” (5GF/HDh36SP).* En esta misma idea, un supervisor comentó: *“el practicante, al aprender a transferir conocimientos o visiones de lo que puede hacerse, simultáneamente recoge o recupera, y documenta la experiencia, y la relaciona con su bagaje profesional y personal” (E5/CRh66SP).*

La mayoría de los supervisores señaló la importancia de la actividad reflexiva del practicante:

Para consolidar una mirada reflexiva sobre su intervención, pero también para seguir construyendo en una perspectiva de ejercicio profesional, pero más, dijéramos, nuestra intención sería más enfocada a desarrollar un proyecto de vida... que tuviera,

una consecuencia, e incluso un cambio en su manera de percibir el mundo, al haber interactuado con otros y consigo mismo (E5/CRh66SP).

Los estudiantes documentan su experiencia en el PAP, con base en su reflexión: *“vamos a reflexionar, que haya esta construcción por parte del practicante, de entender [...] qué efectos tuvo eso en el equipo [...] en su trabajo, y entonces en el trabajo, por qué existe esta regla” (1GF/EJm35SP).*

Entre las actividades reflexivas se encuentra la elaboración de bitácoras escritas y en video antes de retirarse del lugar del PAP:

Una bitácora en video... dura de 5 a 14 minutos [...] alguien pone su celular y se ponen a hablar. Yo les pido como indispensable que lo hagan en equipo y no se puede ir nadie hasta que no lo tengan hecho, eso se sube a un grupo de Facebook, y entonces todos tenemos acceso, todos los que estamos en el grupo, todos los que tenemos eso. Además, cada practicante tiene que hacer una bitácora personal y esta bitácora personal nos sirve [...] para preguntar sobre las experiencias de los practicantes (4GF/IRh42SP).

4.2.4.3 Rol de colaborador

Si bien en nuestro estudio privilegiamos el término “colaborador” a las personas que están en el lugar de la práctica y contribuyen al desarrollo del PAP, los participantes suelen nombrar de manera indistinta a estas personas. Se les denomina beneficiario, destinatario, contraparte, colaborador y agentes sociales, tal como se aprecia en los extractos:

Cuando hablamos de beneficiarios, te preguntas ¿quién es el beneficiario?, ¿el estudiante? Son todos, entonces hablamos más bien de colaboradores, a veces hablan de contrapartes, pero contraparte suena como a posición. El beneficiario es de asistencia, como que viene alguien a darte algo; y yo, qué chido que soy, que yo voy y te doy (3E/COh59P).

Otra parte de reconocer a las personas con las que se tiene este encuentro es [...] verlos como agentes sociales, o sea, reconocer sus situaciones, reconocer el análisis que esas personas están haciendo en ese contexto y convalidarlo (1GF/EJm35SP).

Los supervisores asignaron al colaborador diversas características. La primera de ellas es ser empático con los practicantes:

Muy importante, por parte de los colaboradores, la empatía. Empatía en conocer cuál es el contexto del estudiante, cuáles son sus responsabilidades, entender que a lo mejor no ha tenido un acercamiento o experiencia previa con la realidad y tener una actitud de sumarse al trabajo que está haciendo la organización; eso me parece muy importante porque ahí pierdes [al estudiante] o lo enganchas (1GF/EJm35SP).

El segundo rasgo es presentar el lugar del PAP y sus problemáticas al practicante y al supervisor: *“el colaborador como la persona que es el vínculo [...] que está apoyando a los chavos desde la organización” (7GF/HDh36SP); “proveer al estudiante del contexto en el que se enmarcará su trabajo, dejarle claro[s] los beneficios. Compartir conocimiento empírico y técnico del trabajo y de la problemática” (5GF/HDh36SP).*

Otra elemento importante del colaborador es apoyar la formación del practicante y velar por el sentido social del PAP: *“sí creo que los y las estudiantes que están allá necesitan tener como ese nivel de organización, que estén pendientes [...] a nivel académico, de una dimensión personal [...] ese diálogo debe ser constante con el estudiante” (1GF/EJm35SP); “cuidar la legitimidad social del proyecto [ser] interlocutores con autoridades” (3GF/RDh49SP).*

De igual forma, es importante que el colaborador participe con el practicante y el supervisor en el desarrollo del PAP: *“el rol es de corresponsabilidad y de trabajo en equipo junto con los alumnos y el [supervisor] PAP. Es de autonomía y construcción de alternativas, a partir del diálogo de saberes que él tiene y con el conocimiento de alumnos y [supervisores] PAP” (7GF/MSh57SP); “facilitador y promotor de las acciones. En ocasiones asumiendo el liderazgo del proyecto e involucrándose en el diseño de las soluciones” (5GF/FVh56SP); “proporcionar información de toda la operación. Coordinador de entrevistas y visitas. Autorizar pasos a seguir. Revisar de la información proporcionada. Coparticipante en algunas actividades del proyecto” (5GF/PZh46SP).*

Un elemento más de los colaboradores es validar la información con los estudiantes: *“valida información obtenida por parte de los alumnos” (5GF/LGm43SP), “valida los*

programas de trabajo que proponen los alumnos y participan en su ejecución” (3GF/VIm63SP).

Finalmente, los colaboradores también deben velar por la seguridad o integridad de los practicantes: *“cuidar la integridad personal de los integrantes del PAP” (3GF/RDh49SP), y “proveer las condiciones mínimas de seguridad” (5GF/HDh36SP).*

4.2.4.4 Relación entre participantes

Se valora la relación de todos los participantes del PAP en la formación del compromiso social del estudiante:

No puedo imaginarme el compromiso social sin mi relación con el otro, mi manera de vincularme con el otro, de encontrarme con la realidad, la manera en que me interpela la libertad en mi proyecto personal y profesional, es decir, soy capaz de relacionarme con esa actitud humana, en donde soy capaz de reconocer al otro como una persona con historia y con valor, que me permite desarrollarme en el ámbito profesional, y lo otro, con base en la relación, cómo me vinculo, cómo nos vinculamos con las organizaciones, con los actores sociales con los que quiero desarrollar un proyecto conjunto (7GF/RPm65J).

Me parece muy importante, en el proceso de construcción de este compromiso social, la coparticipación de muchos actores, no sólo de la universidad, sino de los otros que están implicados en el proceso. En ese sentido, el compromiso social no es de una persona, no es sólo de la universidad, sino también es de todos los que participan en ese esfuerzo (3E/COh59P).

La relación entre el supervisor, el practicante y el colaborador implica *“un diálogo muy respetuoso, muy empático” (1GF/POm56SP);* y de aprendizaje mutuo, ya que *“los PAP contribuyen a la formación de los estudiantes y de las comunidades con las que interactúan, pero también los jóvenes y [los supervisores] nos vamos formando junto con ellos” (5GF/Fh56SP).* En relación con ello, un participante apunta: *“primero, cómo poner en juego esa parte humana del conocimiento, aceptar que el sujeto del contexto con el que vamos a intervenir está al mismo nivel de uno, y además, nosotros también aprendemos, igual que el otro” (3GF/AFm57SP).*

Vinculado al aprendizaje mutuo entre los participantes, se encuentra una relación horizontal entre éstos: *“en la línea de la horizontalidad, tú y el otro son iguales, y en cualquier accidente en la vida, tú puedes estar en sus zapatos”* (8GF/ESh61SP). Otro supervisor coincidió en fomentar la relación horizontal entre los participantes: *“si tú enseñas a los alumnos a tener una autoridad más horizontal, la forma de trabajo que tienen con los destinatarios es así es co-constructiva más que de suponer que tú depositas un saber que vas y depositas a los destinatarios, para mí es determinante ese tipo de relación”* (6GF/TSh54SP).

Una supervisora añadió el cuestionamiento que hace a los estudiantes para que ubiquen cómo están interactuando con los otros participantes del PAP: *“¿realmente me estoy dejando interpelar por el otro y por la otra?, ¿realmente hay un principio de alteridad?, ¿realmente me estoy abriendo a esa experiencia, que estoy aprendiendo de ese otro?”* (2GF/RPm65J). La relación entre los participantes favorece el autodescubrimiento y fomenta el compromiso social con los actores sociales: *“cómo ellos iban descubriéndose como sujetos, y como la actitud del encuentro con los diferentes actores sociales, pasaba de ser una actitud de tratar de dar paliativos a problemas sociales, a comprometerse con necesidades reales”* (2GF/RPm65J).

La mayoría de los participantes señalaron la importancia de reconocer como persona con experiencia y conocimientos a los colaboradores con quienes se realiza el PAP, como una dimensión ética, pues: *“la ética también es la mirada del otro, el otro me lanza una mirada que me trates como persona”* (2GF/PMh70J). Al respecto, otro supervisor aporta:

Dejarse tocar e interpelar por ese otro y otra, que tiene toda una historia de vida, dejarse tocar, dejarse interpelar; entonces, en cuanto tengo la capacidad de encontrarme con el otro, creo que no hay nada más ético que esto, estamos aquí juntos, y queremos buscar alternativas, vamos construyendo, vamos buscando, vamos trabajando juntos (2GF/RPm65J).

Además del reconocimiento de capacidades, los supervisores coincidieron con la finalidad de empoderar a los colaboradores para evitar la dependencia: *“parte del compromiso social no es ir a una situación, a un escenario, a intentar resolver cosas, porque esto puede generar dependencia, sino a empoderar a esa gente”* (1GF/POm56SP).

La convivencia de los estudiantes con los colaboradores donde se realiza el PAP, favorece un conocimiento de las necesidades de estos últimos, como se expresa en los siguientes extractos:

El PAP, para la formación del compromiso social, no es una cuestión únicamente cognitiva, sino que tiene que ver con que vivas, con que estés pasando calor con la gente, que estés viendo lo que comen, cuánto les cuesta trasladarse; y esa es una parte que creo que hay que incorporar ahí, es emotivo vivirla, y entonces a partir de eso empiezas a formarte una percepción más clara de cuáles son las dificultades de la gente; porque las soluciones [...] no llegan y las implantas, no son automáticas, sino que ves toda esa cadena de dificultades... cómo se vive y que la gente narre lo que siente (6GF/EJm35SP).

Es decir, esta convivencia es una inmersión de los estudiantes en el contexto del proyecto para construir junto con el colaborador el plan del PAP:

[Los practicantes] tratan a la comunidad no como un destinatario al que voy y le ofrezco café, sino que me inserto dentro de la comunidad, trato de ver las problemáticas de la comunidad, intervengo dentro de la comunidad, pero nunca tomándolo como objeto-destinatarios simplemente, sino como sujetos de acción, de interacción (1GF/TSh54SP).

4.3 Enfoque de supervisión

Objetivo de investigación
Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de practicantes.

Ante la pregunta ¿cómo se realiza la supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes?, organizamos los datos de los participantes en cinco facetas: situar, sentir, personalizar, comprender y conectarse socialmente. Las nombramos facetas y no fases, porque tienen una cualidad de dimensión, es decir, no es un proceso evolutivo, sino más bien interactivo que se adapta a las necesidades del practicante y a las circunstancias del PAP. Cada

una de las facetas tiene rasgos que las distinguen de otra, los componentes de cada faceta conservan el nombre original de las categorías teóricas del aprendizaje transformacional (Kiely, 2005); de los enfoques de supervisión crítica de Smyth (1991) y del enfoque de pedagogía ignaciana de la Compañía de Jesús (1993).

4.3.1 Faceta de supervisión situar

En esta faceta incluimos los comentarios de los participantes orientados a situar al practicante en el PAP, a partir de su autoconocimiento y sus expectativas profesionales; y el conocimiento del contexto. Una de las características que el PAP ofrece al practicante es confrontarlo con perspectivas distintas a la suya, sobre todo por el tipo de contexto vulnerable. La faceta situar incluye tres atributos: *contexto fronterizo, problematización y contexto del aprendizaje.*

4.3.1.1 Contexto fronterizo

En este atributo concentramos los comentarios orientados a explicar el diálogo reflexivo del practicante con diferentes perspectivas orientadas a la justicia social. La mayoría de los participantes coincidieron en que el contexto del lugar de la práctica es distinto a lo que el estudiante suele conocer, lo que favorece la reflexión orientada a la justicia social:

Cuando los escenarios son en poblaciones vulnerables, en ese sentido, ya es más fácil el terreno porque esto va generando; aún sin hacer preguntas, el alumno es más fácil que se cuestione respecto a la realidad que está viviendo y el deseo que tiene por transformarla. Cuando el contexto no presenta tanta vulnerabilidad, entonces la intervención [del supervisor] tiene que ser más intencionada, no porque las otras no sean intencionadas, sino que tiene que ser más explícita, porque si no es difícil que el alumno se haga este tipo de cuestionamientos (6E/GMm40SP).

Los participantes mencionaron que el practicante enfrenta distintas perspectivas: “vas a trabajar con personas de diferentes áreas, pensamientos, emociones, y entonces es cuando nos

podemos enfrentar para poder discernir toda esa información, para tener un equilibrio” (6GF/LGm43SP).

4.3.1.2 Problematización

Aquí incluimos los testimonios que refieren la actividad del practicante para analizar en los factores que influyen en la problemática del PAP:

Más del 60% de la población mexicana es pobre, realmente ver cómo se va entretejiendo esa situación de pobreza, para decir: les afecta en que no tienen que comer, en que no tienen cómo moverse, les afecta porque no tienen escuela, les afecta porque no tienen trabajo, toda esa serie de interrelaciones que de otra manera es difícil captarlas (GF1/EJm35SP).

Una parte muy importante es que el alumno, que la alumna, se integren a ese análisis, no todo pasa allá afuera, o sea, desde tu lugar en la estructura, ¿qué estás haciendo, qué entiendes, qué estás dejando de hacer, en esa y en otras problemáticas? (1GF/EJm35SP).

Otro supervisor mencionó que la problematización de la situación por atender en el PAP permite a los practicantes y a los supervisores establecer el alcance del proyecto:

La experiencia de estar en un PAP de este tipo es muy didáctica en términos de atamañar la dimensión de lo que se puede hacer, y en esta cuestión profesional de diseñar una estrategia, de reconocer los límites, a dónde nos toca o hasta dónde podemos, inclusive el elemento de cuidarme a mí mismo, de no ponerme en riesgo (4GF/IRh42SP).

4.3.1.3 Contexto del aprendizaje

En el contexto de aprendizaje incluimos los comentarios que señalan cómo los supervisores indagan por qué el estudiante eligió participar en el PAP. Una supervisora comentó que cuestiona al estudiante al inicio del PAP: “¿por qué elige su PAP, por qué elige eso?, ¿qué está buscando?, con eso y a partir de ahí, sí me parece muy importante que haya claridad sobre eso, si no lo tiene claro, seguir trabajando sobre eso, ¿para qué te metiste?”

(GF1/EJm35SP). Conocer los motivos de los estudiantes para participar en el PAP, favorece su formación de compromiso social:

Decir [al practicante], ahora tienes que ser responsable, ahora tienes que ser bondadoso, ahora tienes que ser justo, te metes en meras discusiones que no llevan a posición, a lo mejor lo convences, pero inclusive te puede decir: “mira, tienes razón, pero a mí no me convences” te convenzo por tu experiencia de vida, sí, mi vida es esto [...] entonces no es simplemente una formación racional, sino una formación también que implica conocer los motivos de los sujetos (2E/EAh63P).

Incluso el supervisor también se cuestiona constantemente su presencia en el lugar del PAP: *“al final siempre se pregunta uno, ¿qué estoy haciendo aquí, para qué estoy aquí?, es una pregunta continua, que a veces no da uno con claridad” (8GF/ESh61SP).*

Durante el diálogo de expectativas, los practicantes y los supervisores explican a los estudiantes que el PAP no se trata solamente de aplicar y desarrollar conocimientos profesionales:

Lo que significa, no es llegar y voy a hacer aquí, no, no voy a ser una arquitecta súper buenísima, sino que aquí tengo que desarrollar un montón de otras habilidades, para que puedan funcionar y ser útiles en ese espacio en el que están, no sólo es cuestión de profesiones, sino como un abanico más amplio, de actitudes y de habilidades, que hay que poner en práctica ahí que esas no te las enseña un aula, por más que tratemos de trabajar en equipo, las desarrollas afuera y empiezas a ver que si realmente no preguntas, sino compartes la información, tu proyecto va a ser muy deficiente, y no le vas a ayudar a la organización como tú quisieras hacerlo (GF1/EJm35SP).

4.3.2 Faceta de supervisión sentir

En la faceta sentir incluimos los comentarios que explican cómo el supervisor acompaña al estudiante en su estado afectivo, incluido el gozo y malestar producto de su experiencia en el PAP. Un supervisor comentó la importancia de conocer el estado afectivo del estudiante: *“para mí, el acompañamiento tiene mucho más que ver con el estado de ánimo del alumno, más que con una asistencia técnica o de herramientas, esto es en mi experiencia” (5GF/MSh57SP).*

Los supervisores coincidieron en la importancia de desbloquear al estudiante para que sienta y viva la experiencia del PAP: “*cómo lograr desbloquear al alumno para que pueda sentir, a sentir integralmente*” (8GF/PMh70J). Según los supervisores, cuando el practicante se sitúa, es decir, reconoce el contexto donde está y quién es él participando en el PAP, se reconoce más sensible:

Algunos estudiantes llegan al PAP sin esa habilidad tan desarrollada, y es precisamente en ese contexto confrontativo, en estos tres elementos lo que hacen reflexionar y se da cuenta, ¿en dónde estoy yo parado?, ¿cuál es mi realidad?, y ¿cuáles son mis otros contextos en los que participo?, y eso lo hace más consciente y sensible (6GF/PZh46SP).

Esta faceta incluye tres atributos: disonancia, observación de la narrativa de la enseñanza y experiencia.

4.3.2.1 Disonancia

El atributo disonancia se refiere a la experiencia de desacuerdo del estudiante con distintas perspectivas. Para los supervisores es importante en el proceso formativo del practicante reconocer que existen distintas perspectivas: “*tiene que ser un proceso muy reflexivo, muy compartido, la riqueza de esa experiencia está en donde estás compartiendo diferentes saberes*” (2GF/RPm65J).

La disonancia de perspectivas en el PAP se manifiesta también en el rechazo de los practicantes para trabajar con otros: “*de repente hay una gente que dice, yo no puedo trabajar con fulano, y yo les digo cuando estés trabajando tienes que poder trabajar con cualquiera*” (8GF/ESh61SP). En esta misma idea, un supervisor señaló que los estudiantes se enfrentan a distintas perspectivas y es importante que reconozcan la propia: “*la manera de comprender el mundo no es una, sino que hay varias [...] y hay varias formas de abordarlo, entonces, por eso es importante que ellos logren con nosotros tomar la decisión*” (3GF/RDh49SP).

Los practicantes pueden manifestar su disonancia en enojo:

Hay muchas situaciones en donde hay mucha incertidumbre, hay enojo, ¿por qué sucede lo que sucede? La injusticia en términos de salud y de enfermedad, de vida y de muerte, ya no hablamos de injusticia por las cuestiones laborales [...] y también la estructura del sistema que enfrentan (1GF/POm56SP).

En otras ocasiones a los estudiantes les conflictúa las reacciones emotivas de otros compañeros cuando son distintas a las suyas:

Muy importante es cómo se sienten en equipo y no me refiero a si uno trabaja más que otro, en los equipos hay [a] quienes la situación les provoca llanto y hay otros que ni a calor les llega, y no tienen que provocarse ni una cosa ni la otra, sino que tienen que organizarse para trabajar, y como [supervisor] y como asesor [...] eres el primer censado ahí, porque como alumno a veces esperas que el resto del equipo se sienta igual que tú, y entonces es que yo le hecho más ganas porque yo me comprometo más y [...] empieza a haber un conflicto en el equipo, porque no entendemos o no respetamos cómo los demás se sienten, que alguien no llore por una situación muy triste no significa que vaya a hacer mal su trabajo dentro del PAP, eso creo que es importante tenerlo claro al interior del equipo; el sentimiento es algo mucho más profundo, todo sentimiento... trae un mensaje intelectual (8GF/PMh70J).

4.3.2.2 Observación y narrativa de la enseñanza

La observación y la narrativa de la enseñanza incluyen los comentarios de los supervisores para describir cómo los practicantes relatan lo que sucede en el PAP, para dar sentido a su experiencia. La bitácora es utilizada para que los practicantes narren su vivencia personal qué vivieron y qué sintieron. Con base en los relatos de las bitácoras, los supervisores identifican las capacidades de los estudiantes y deciden en qué tipo de situaciones del PAP pueden involucrarlos:

En el plano personal, algunas herramientas de ir escribiendo lo que les pasa, en una bitácora, y que en esa bitácora aprendan a poner qué sienten, qué vieron, qué pensaron, qué escucharon, qué platicaron, de manera que no sea una bitácora unilineal [...] que entretengan distintos elementos que pueden ocurrir al darse cuenta de su propia experiencia, que es muy variada, es una bitácora por ejemplo, en el sentido personal es hacer ver que una experiencia de este tipo qué puede advertirles, y que esta advertencia es para reconocer sus capacidades y sus limitaciones. Eso también

nos da la posibilidad de decir en algún momento, a esta persona no hay que llevarla a una experiencia que le puede [resultar] tan fuerte (3E/COh59P).

Además de la bitácora, los supervisores fomentan espacios de diálogo entre los practicantes y con los colaboradores:

Es más, en términos de proceso y de proceso de grupo, herramientas o espacios que los ayuden a conversar su experiencia, a escuchar la experiencia de otros, y esos otros pueden ser también las personas con las que tienen contacto, o sea, no sólo aquí adentro, sino que conversen su experiencia, por ejemplo, con sus papás, con sus hermanos, con sus amigos, con sus compañeros, y también con los que participan en la experiencia. Entonces ese tipo de elementos que se les pueden ofrecer, distintas modalidades de diálogo, para que ellos se vayan apropiando a partir del propio diálogo de su experiencia y de la experiencia de otros, para que los enriquezca (E3/COh59P).

Finalmente, los supervisores organizan espacios para que los practicantes narren su experiencia y en particular expresen cómo se sienten: *“ahorita vamos a compartir cómo estás tú, de lo que fuiste a aplicar, ¿cómo te sientes?, ¿qué te sucedió? Platican y entonces es más un proceso de catarsis, pero también de la elaboración de la catarsis que está sucediendo con él” (1GF/TSh54SP).* Una supervisora ejemplificó una situación:

“Es que me da miedo”, ah, pues vente a platicar tú y yo, o sea, antes de que vayas con un paciente vamos a analizarlo, a platicarlo [...] trabajamos mucho la contención. Después de cada caso, revisamos cómo estamos, nos pedimos ayuda, nos damos orientación, qué hacer en este caso, o de repente salen mis alumnos molidos y les damos un espacio, buscamos un rinconcito para que ellos platiquen, para ver cómo se sienten, cómo lo están manejando, ver qué les paso, obviamente con un enfoque” (1GF/POm56SP).

4.3.2.3 Experiencia afectiva

El nombre original de la segunda fase del enfoque pedagógico ignaciano es experiencia (Compañía de Jesús, 1993), que aborda cómo la persona describe su experiencia con base en sus razones y afectos, nosotros incluimos el adjetivo “afectiva”, para enfatizar la impresión afectiva, por la que el practicante otorga sentido a su experiencia y encuentra su motivación para actuar. Así lo comentó una supervisora:

El reto es cómo propiciar que entre a esta otra dimensión de compartir desde su experiencia, porque les digo “¿se sienten bien?, ¿cómo se sintieron?”. Entonces es como moverlos de la reacción típica de “estuvo bien”, a ir profundizando más, y sí hay algunas palabras o preguntas que identifico que son claves como en el momento de ayudarles a conectarse... ¿cómo vivieron al experiencia? (6E/GMm40SP).

A través del acompañamiento, los supervisores favorecen que los practicantes relaten su vivencia afectiva, aunque no estén habituados: *“es una incapacidad muy grande porque normalmente el estudiante vive del cuello para arriba, entonces ni siquiera se siente, está incapacitado para reconocer sus sentimientos” (2GF/RPm65J).* Ante la falta de sensibilidad de los practicantes los supervisores favorecen un acompañamiento para que perciban distintas realidades: *“Acompañar al alumno para que se desbloquee, tiene que hacer un paréntesis en su horizonte, para poder comprender el horizonte del otro [...] fundamental para que el otro se abra” (8GF/PMh70J).* Una supervisora comentó la importancia de que el estudiante se refleje en otros:

Te reflejas ante tus compañeros, te reflejas ante la realidad, precisamente para lograr un sentido, un sentido de búsqueda, un sentido, obviamente personal, profesional, hay que romper precisamente esa burbuja narcisista, y aprender a que tienes que vivir la vida no en una pantalla, sino en la realidad, te tienes que afectar, para que ese afectar te de un conocimiento, porque el conocimiento de la realidad diferente a ti, y del otro, y del otro, es el que te va a formar, no sólo en ideas, sino en contacto personal, y en dejarte afectar por el otro (2GF/RPm65J).

4.3.3 Faceta de supervisión personalizar

En esta faceta, el supervisor busca que el practicante asuma sus sentimientos respecto de la situación PAP y reflexione su experiencia en cuanto a los impactos personal y profesional. Esta faceta abarca los atributos: *personalización, confrontación con la biografía y reflexión.*

4.3.3.1 Personalización

A diferencia del componente *experiencia afectiva*, de la anterior faceta de supervisión, en la que los sentimientos dan sentido a la experiencia y contribuyen a la motivación del practicante; en el componente *personalización*, los sentimientos contribuyen a la autoevaluación del practicante sobre sus capacidades personales y profesionales para participar en el PAP. Los supervisores coincidieron en que los sentimientos de los estudiantes ante la situación del PAP, los impacta en el área profesional y personal. En el área personal, los practicantes al analizar sus emociones producto de la experiencia PAP, extraen ideas para su vida:

¿Cómo te sientes, te sientes bien?, y les cuesta trabajo entrar como a otra dimensión como más de ver cómo vivieron ellos la experiencia, a partir de una pregunta: ¿qué me molesto?, “que no llegaran las señoras a tiempo”; y ¿por qué te molesto?, ahí pueden decir: “es que me doy cuenta como de que soy muy poco tolerante porque me molesta que no lleguen”. Entonces, ahí el propio alumno identifica lo que le molesta o no. Me acuerdo una vez de un alumno que dijo: “lo que más me gustó de este PAP es que no me pienso casar pronto”, y todos se rieron; y ¿por qué no? “[porque] me doy cuenta que quiero tener una familia con otras condiciones de vida”. Ellos mismos van sacando otro tipo de reflexiones (6E/GMm40SP).

En un escenario clínico hospitalario, el primer trancazo con el que se enfrentan los alumnos es que ellos están en un momento en que inician un proyecto de vida profesional, y a lo primero que se enfrentan es a que eso se puede acabar, ¿no?, entonces en ese sentido a mí me parece que tienen esta experiencia, que pues los va haciendo más sensibles a su realidad (1GF/POm56SP).

En el área profesional, si bien los supervisores enfatizaron la importancia de que el practicante exprese sus sentimientos, también señalaron que se le debe orientar sobre cómo contribuir desde su profesión:

En compromiso social como una preocupación del alumno, por encontrar todo lo que hay en su carrera, qué cosas le van a servir para trabajar ahí, el pedirles que, por una parte, distingan lo que eso les produce en término de sentimientos [...] “es que yo llego a mi casa y le platico a mi mamá y lloramos juntas” [...] bueno, sí eso es importante, pero al margen de eso ¿qué puedes hacer tú?, ¿qué puedes hacer tú con lo que sabes hacer de tu carrera? (4GF/IRh42SP).

Otros supervisores coincidieron en que el practicante se siente frustrado en el lugar del PAP, así lo expresaron dos supervisores: *“entonces cuando los alumnos empiezan a trabajar con ellos se frustran, ahí yo añadiría la palabra frustración en la parte de sentirse, porque me dicen: ¡Ay, por qué no nos pudiste traer a una empresa más fácil!”* (6GF/LGm43SP). Otro supervisor comentó la función didáctica que tiene la frustración en los estudiantes: *“el tema de la frustración, también tiene su función didáctica, porque muchos estudiantes llegan, yo digo que, con el síndrome de Dios, de decir, hágase esto, y parte de la experiencia de la misión educativa es: tienen que aprender a hacer gestión en el contexto”* (4GF/ESh61SP).

4.3.3.2 Confrontación con la biografía

En el atributo confrontación con la biografía incluimos los relatos de los participantes que abordan cómo el estudiante comprende desde sus ideales por qué eligió el PAP. La mayoría de los supervisores coincidieron en conocer la vida de los estudiantes, ya sea para comprender su motivación más profunda de participar en el PAP o desarrollar su proyecto de vida:

Para hacer un proyecto profesional, entendido como generar algo, es un proyecto de vida, ¿qué estás haciendo aquí?, ¿cómo te estás construyendo a lo largo de este proceso?, entonces me parece importante que haya este espacio a entender, el objetivo y la finalidad del PAP por parte de los estudiantes (GF1/EJm35SP).

Los supervisores se interesan en conocer personalmente al practicante para cuidar su inserción en el contexto de vulnerabilidad social: *“nos interesa conocer mucho de la historia de cada alumno, es para nosotros muy importante, que emocionalmente tenga cierta estabilidad”* (1GF/POm56SP).

De igual forma, otra supervisora comentó la importancia de conocer la vida del estudiante para comprender mejor su participación en el PAP:

Recuperar lo que hace el estudiante, revisar cuál es la historia de vida, cuáles son las heridas, ver cuáles son sus anhelos, ir identificando y encontrando, organizando como todas estas cosas, que a lo mejor no tenía tan claras, tiene que ver con proyectarse ya en la inserción (1GF/EJm35SP).

En esta idea de indagar la motivación profunda del estudiante más allá de la profesional, implica la predisposición del practicante para involucrarse en el PAP: *“qué desde lo que soy como ser humano, como persona, tengo como disposición a hacer”* (1GF/POm56SP).

Según los supervisores explicitar los motivos personales para la elección del PAP podría favorecer la formación de compromiso: *“es capaz de reflexionar, podría estar abierto, pero sino lo reflexiona desde ese primer momento, qué es lo que sucede conmigo, de mi lado, de mi historia familiar, y eso fomenta el compromiso”* (6GF/PZh46SP).

Comprender la historia personal vinculada a la elección del PAP, permite comprender a profundidad los motivos de los practicantes: *“también hay historias de vida, que empiezan a tocar estos trabajos... ‘fíjate que mi mamá se murió de cáncer, y vine a ver de qué se trataba esto’, y empieza a juntarse la vida misma”* (2GF/RPm65J).

4.3.3.3 Reflexión

En este atributo incluimos los extractos de los participantes que abordan el tema de cómo se realiza la reflexión con los estudiantes. Un supervisor comentó que la reflexión está centrada en el practicante:

Me funcionan las preguntas, que me dirijo hacia quiénes son ellos mismos, o sea, me funciona más que cuando les digo, ¿cómo ven la realidad? Conócete a tí mismo, entonces cuando yo dirijo palabras de ¿quiénes son ellos mismos?, su lugar en el mundo, su lugar en esta sociedad, desde dónde están viéndose, creo que son para mí las preguntas más fundamentales, y se pueden aprovechar un sin fin de experiencias (2GF/MLh45SP).

Otro supervisor resaltó que la reflexión ayuda al practicante a identificar sus capacidades:

Nosotros ponemos adelante lo humanizado, las capacidades, o esas posibilidades de una persona, de intervenir en un contexto, sobre las capacidades técnicas, por supuesto que las capacidades técnicas son muy importantes, y por eso nuestros

alumnos están aquí cuatro o cinco años, pero sin que pierdan piso, sin que pierdan sentido, entonces, siempre promovemos la reflexión o el sentido del proceso, en términos de si lo que estamos haciendo es una intervención meramente técnica, o es una intervención que tiene que ver con otros aspectos más profundos del desarrollo, y que la parte técnica nos ayuda a facilitar el proceso, para lograr los objetivos (3GF/RDh49SP).

En ese sentido, los participantes comentaron que el estudiante hace una reflexión ética durante el proceso:

Lo ético es saberlos acompañar, para que sean pensantes y lúcidos, porque la ética no son recetas, lo ético es que el alumno a través de todos sus aprendizajes, a través de toda esa formación, lo podamos situar en una perspectiva diferente a la cual está allá abajo, esa es la lucidez, es la capacidad de reflexión que San Ignacio propone, que tengas una visión totalmente diferente, y desde una visión lúcida, desde una visión crítica, una visión que va en contra de la banalidad (2GF/PMh70J).

A través de la reflexión se busca que el practicante se haga consciente de sus pensamientos y acciones:

La reflexión que haces sobre esto, o sea esa moral son lo que llamamos ética, entonces lo que nosotros queremos es que nuestros estudiantes adquieran conciencia, digamos de su moral, de sus convicciones respecto de fenómenos, procesos, acontecimientos, de carácter social (1E/JNh61P).

La consciencia del estudiante fue descrita por los supervisores como el conocimiento que tiene de el practicante del paradigma que sustenta sus acciones:

Una de las cosas que terminan concluyendo al terminar el PAP, si con este paradigma a ustedes no les convence abordar la situación del mundo, pero ya conocen el paradigma y entonces ustedes, conscientemente lo abordan desde otro paradigma ... Sí nos parece que sean muy conscientes desde qué paradigma están abordando el PAP (3GF/RDh49SP).

Sobre esta idea, los supervisores coincidieron en señalar que propician una reflexión de tipo política con los practicantes: *“hay una reflexión política, y también hay una participación ciudadana, en donde quieres transformar esta realidad que está rebasada, en donde las voces de los niños y de los enfermos están gritando que está rebasada” (2GF/RPm65J).* Otro supervisor agregó que la reflexión política implica ser corresponsable:

También hay una reflexión política, es una reflexión ética, sin duda, pero también hay una reflexión política... en el sentido de sentirse corresponsables, o de entender que hay cosas que son comunes, o sea, a la sociedad, o que hay bienes públicos, ¿no?, y que las instituciones juegan un rol (2GF/MLh45SP).

En la misma idea de reflexión política, un supervisor comentó que algunos estudiantes no están habituados a cuestionar las situaciones o sistemas sociales, así lo expresó: *“dan mucho esa inercia del juicio, y no cuestionar el sistema y, en ocasiones, el sistema propicia esos vicios y ese tipo de personas, hay que trabajar sobre los sistemas” (6GF/PZh46SP).*

La organización de la reflexión es transversal durante el proceso del PAP: *“la reflexión ética es transversal, en todo, desde que haces un diagnóstico, cómo preguntas, qué preguntas, para qué preguntas, desde el principio hasta el final tiene que haber una escucha ética, y, por lo tanto, una provocación ética al alumno” (1GF/TSh54SP).* El siguiente fragmento muestra un ejemplo de cómo se realiza la reflexión:

Lo académico, lo profesional, lo afectivo, lo ético también, y semanalmente tenemos unos cuadros de recuperación del proceso que está viviendo... y entonces lo que tenemos al final del proyecto de aplicación profesional, son elementos que le permiten al joven, aportar ya para su reporte de aplicación profesional... Entonces ese proceso reflexivo queda plasmado en el reporte (5GF/MSh57SP).

La reflexión del practicante abarca la experiencia global en relación con el objetivo del PAP: *“debe tener tres cosas, el sentido del día, del ejercicio del día muy brevemente, ¿qué paso? [...] me interesa menos lo objetivo, y sí el peso mayor está en sus reflexiones, sobre lo que está sucediendo en relación con el objetivo grande del PAP” (4GF/VIm63SP).* Finalmente, un supervisor explicó que la reflexión de los estudiantes incluye también la reflexión del equipo donde participan: *“la reflexión del grupo, es decir, cuáles fueron las perspectivas del grupo en relación a la experiencia que se tuvo, y entonces ahí hubo una pequeña discusión, que no necesariamente ocurre en un momento determinado o reasignado” (3GF/RDh49SP).*

4.3.4 Faceta de supervisión comprender

En la faceta comprender, el supervisor acompaña al estudiante para que elabore su experiencia afectiva y cognoscitiva desde su marco de referencia. Esta faceta incluye tres atributos: *procesamiento, refocalización y acción y acción*. Una supervisora refirió que los PAP integra experiencias afectivas y cognoscitivas: *“los proyectos de aplicación que tienen este interés en el ámbito social están propiciando, que se muevan estas partes como más afectivas, no sólo lo cognitivo, más de encuentro, más de conocer”* (1GF/EJm35SP).

4.3.4.1 Procesamiento

Incluimos las citas que abordan sobre cómo los supervisores fomentan que los practicantes analicen y comprendan la situación PAP para proponer una solución. Los supervisores coincidieron en que el practicante necesita un acompañamiento para elaborar su experiencia en el PAP y no quedé como una experiencia traumática o deprimente:

Si no hay un proceso de elaboración, la vivencia puede ser traumática, y no puede ser enriquecedora simplemente por el hecho de estar en contacto con los necesitados, ¡no! la mediación que nosotros hacemos es fundamental para que el impacto sea procesado, a veces no es procesado y queda como una experiencia traumática y deprimente (1GF/TSh54SP).

El acompañamiento que hacen los supervisores con el practicante incorpora características del modelo de la Compañía de Jesús:

¿Qué quieres hacer con esto?, ¿cómo lo vas a pulir?, si tienes está dificultad, ¿cómo le vas a hacer allá?, ¿qué es lo que esperas de esa experiencia? Como irlo previendo y recuperar todas estas cuestiones que vas descubriendo a lo largo de la inserción, e irlo confrontando, irlo dialogando, y pienso que ese diálogo es de una manera amorosa, pero también firme, es recuperar esa parte del escucha que mencionaba el supervisor, que es fundamental, desde una actitud de mucho respeto, de respeto hacia le estudiante y su proceso, y si, desde un marco humanista y de espiritualidad, vamos

identificando como estos elementos de la Compañía de Jesús entran o no en su experiencia vivida, en su experiencia presente y en al que proyectan en el momento de su inserción (1GF/EJm35SP).

A través de la reflexión, los practicantes procesan la experiencia PAP: *“la gratuidad, el aprender a sentir, el saber pensar, el saber reflexionar, porque toda experiencia no reflexionada es una experiencia no sentida, hablas de la narración” (8GF/PMh70J).*

Los supervisores coincidieron en que el diálogo colectivo y horizontal del practicante con los participantes del PAP, favorece que el practicante asimile la situación:

El alumno tiene la posibilidad de elegir los datos, entenderlos, pero de comprenderlos interactivamente con los otros, y en ese sentido lo mejor es construir miradas comunes, diálogo. Hemos hablado mucho de diálogo de saberes, donde no hay un saber superior, jerárquico, sino que se trata de tener una horizontalidad y de reconocer la originalidad de la gente [que] en cualquier sentido, pueda aportar... yo diría que la interpelación del entorno es importante (E5/CRh66SP).

Un supervisor complementó cómo el diálogo de saberes de los colaboradores favorece una mayor comprensión de las problemáticas y plantea una alternativa más creativa:

Con relación a la construcción colectiva o conjunta del conocimiento, por ejemplo, en el PAP que nos toca a nosotros acompañar, no es algo que se dé, de manera espontánea, sino es algo que reflexionamos, a nivel más conceptual, es decir, si lo platicamos, y si lo reflexionamos el asunto, de que más allá del conocimiento disciplinar, hay otras formas de conocimiento, o de saberes, que tienen que ser puestos en valor, porque entonces, si sumamos todo este diferente tipo de saberes, podemos llegar a respuestas mucho más completas, mucho más creativas, pero sobre todo, mucho más adecuadas en el contexto en el que estamos trabajando (3GF/RDh49SP).

La construcción colectiva en la elaboración de propuestas de intervención PAP, favorece una mejor comprensión de las circunstancias del contexto:

La deliberación tiene que ver con las condiciones posibles, no solamente con lo que yo quisiera, porque yo quisiera que cambiaran las cosas en muchos lados, pero a veces las condiciones para lo que da, es para algo muy, muy puntual ¿no?, a veces no podemos cambiar la óptica del médico, ni el trato a veces de las enfermeras, pero ya la posición del alumno y de cómo una [de] sus alumnas una vez me dijo: “ahí hay un campo de no atención de parte del paciente”; entonces, cuando yo voy y lo escucho, le ofrezco una escucha, le estoy dando una respuesta a una necesidad que los hospitales no tienen instalada para ser atendida, que es ser escuchado como persona en una

situación tan vulnerable, como es estar ahí en una cama hospitalaria, ¿no? (1GF/TSh54SP).

4.3.4.2 Refocalización y acción

En este apartado incluimos los extractos de los relatos que refieren cómo los supervisores guían la acción del practicante para observar e intervenir hacia el bien común en el PAP.

En la línea de la valoración y de la prospección, viendo la experiencia en sus distintos momentos, y digamos que la pregunta central puede ser ¿con qué te quedas?, ¿qué te aporta esta experiencia?, o dicho de otra manera, ¿qué aprendiste?, ¿qué recuperas, qué valoras, qué te ayudo, qué no te ayudo?, y a partir de ahí ¿qué viviste?, y ¿qué seguiría, qué podrías seguir haciendo en tu vida?, ¿en tu entorno? (3E/COh59P).

Sobre la idea de orientar la acción del practicante para contribuir socialmente, un supervisor comentó: “cuando hablas de compromiso social tienes que lograr que el alumno reflexione todo lo que hace o todos los planes que tenga, y tengan un impacto social en mayor o menor medida” (5GF/Fh56SP). Algunas preguntas que los supervisores utilizan para cuestionar si la acción de los estudiantes contribuye al bien común “¿cómo has vivido este tiempo?, ¿qué dices ante esta situación?, yo no me puedo quedar callado... [por] la justicia del valor por compadecerte del otro” (2E/EAh63P).

Además de cuestionar al practicante cómo sus acciones contribuyen al bien común, los practicantes deben posicionarse ante su experiencia:

La idea es que sepan, en qué mundo viven, y que emitan un juicio moral sobre ese mundo, se posicionen desde una perspectiva ética, respecto de esa realidad que han descubierto, redescubierto, visto desde otra perspectiva, enriquecido, se coloquen frente a ella y emitan un juicio moral, que digan si eso está bien o está mal, si es justo o es injusto, al final, la moral tiene que ver con eso, con lo bueno y lo justo (1E/JNh61P).

La meta de la acción social en el PAP sería contribuir al bien común:

Que tengan un enfoque social, es decir, estamos bien todos, obviamente tú estás bien, y es mejor estar bien todos, que unos cuántos, porque es aportarle a la sociedad en que

queremos vivir, no queremos vivir en una sociedad en la que se permita robar, eso está muy claro, pero tampoco queremos una sociedad donde haya gente que tenga desventajas, o que se esté muriendo de hambre, o sea, va como en ese sentido, seamos una sociedad donde todos estemos bien, o sea construyamos eso (5GF/PZh46SP).

En la idea de orientar la acción social del PAP hacia la justicia, un supervisor comentó que es necesario cuestionar el *status quo*, “*es cuestionar el sistema... el cómo se están haciendo las cosas*” (5GF/HDh36SP). Al respecto, otro participante señala:

Y empieza ese cuestionamiento, empieza ese voltear alrededor, que está provocando que existan esos grupos, y entonces van viendo hacia las políticas de los gobiernos, las actitudes de la sociedad, y entonces, empiezan a aprender más allá de lo técnico, de lo que ven en la formación de la carrera, y empiezan a ver el origen de muchos problemas, que ellos no van a poder solucionar con fórmulas, sino donde tiene que ver otro tipo de cosas, como políticas, como un cambio de actitud en la sociedad, en esos casos, y cuando tú lo ves en tus reflexiones, o en tus reportes [...] llevas a un chavo que por lo menos ya está cuestionando el status quo de lo que sucede en la sociedad (5GF/PZh46SP).

4.3.4.3 Acción

En el atributo *acción* incluimos los relatos que narran cómo el practicante se motiva para continuar participando y se compromete con acciones sociales.

En la tradición [...] de darle voz a los que no tienen voz, y en esta acción la acción política más profunda tiene que ver con el discurso también, es una acción que contempla la transformación, y va acompañada de un discurso, es una acción con un discurso, que precisamente a la hora de intentar cambiar las cosas, estás haciendo política (2GF/MLh45SP).

La mayoría de los participantes coincidieron en señalar que el compromiso no es un deber, sino una decisión impulsada por una motivación. En ese sentido, la experiencia del PAP puede impulsar o inhibir la motivación del estudiante para participar:

Si no te preguntas qué puedes hacer y qué quieres hacer, difícilmente el deber es suficiente, y la sensibilidad ante la realidad, ante la conmoción, de unas situaciones a las que enfrenta por ejemplo el PAP, pueden ser elementos que favorezcan, o que

limiten, no sé, o que vacune, como antes decíamos, las expresiones concretas (7GF/EAh63P).

Finalmente, los participantes comentaron que la acción en la que se comprometa el estudiante debe ser una que funja como respuesta a una necesidad del contexto, tal como lo precisa una supervisora: *“no vas a ir y vas a cambiar todo, eso responde más a... una necesidad personal, un reconocimiento, que efectivamente al compromiso que la gente necesita de ti” (1GF/EJm35SP).*

4.3.5 Faceta de supervisión conectar socialmente

La faceta *conectar socialmente* se refiere al acompañamiento que el supervisor da al estudiante para motivarlo a comprometerse socialmente. Esta faceta tiene dos atributos: *conexión y evaluación.*

4.3.5.1 Conexión

En este atributo citamos los extractos de los participantes que se refieren a cómo el estudiante se conecta emocionalmente para comprometerse con las personas en los lugares del PAP. Los supervisores comentaron que la convivencia favorece la transformación personal, ya que *“el encuentro con el otro es el que nos transforma” (7GF/RPm65J).* Durante el proceso de supervisión se prepara al practicante para que se comprometa, enfatizando los valores de respeto y empatía hacia los colaboradores:

La consistencia de acompañamiento, que es lo que nosotros llamamos compromiso con las comunidades, y ya ese compromiso, por supuesto que se alimenta de algunos principios y valores, que tienen que ver con el respeto, que tiene que ver con la capacidad de sentir empatía por este otro sujeto con el que está, con el que estamos coexistiendo (3GF/RDh49SP).

4.3.5.2 Evaluación

En el atributo *evaluación* incluimos los comentarios que explican la valoración que hace el estudiante de la experiencia PAP. Los participantes comentaron que el resultado de esta valoración tiene impacto en la eficacia del estudiante:

Cuando yo puedo atribuir que se logró una cosa, poquita, en otro, es un baño de autoeficacia, pero además es una experiencia de saber reconocer, o de saber disfrutar, que yo pude ayudar en algo, y eso es muy bueno, y bueno, pues también la parte del fracaso, y de saber reconocer que hice la lucha, qué me faltó algo, digo, son los elementos de la evaluación, y pues es importante como experiencia, como una experiencia, tanto la del logro, como la del fracaso, como una experiencia muy intensa en la dimensión del estudiante (8GF/ESh61SP).

De acuerdo con ello, para evaluar la experiencia, el practicante reflexiona sobre lo acontecido en el PAP: *“la distinción moral, ética, es sólo para trabajo intelectual, pero fundamentalmente es entender que hay que reflexionar, y que eso tiene que llevar a cosas prácticas; yo creo que ahí ese asunto de experiencia-acción-reflexión es muy claro”* (1GF/HVh49SP).

En esta misma idea de reflexionar durante la experiencia, el proceso de acompañamiento solicita a los estudiantes que se cuestionen:

¿Adónde y cómo? y, sobre todo, ¿desde qué aptitudes? Entonces eso sí se me hace como muy importante, el proceso de recuperación, que también ya señalaban los compañeros, y el acompañamiento, para que el estudiante pueda ir reconociendo lo que le está pasando, qué le está interpelando, que pueda reflexionar a partir de eso (1GF/EJm35SP).

Durante la intervención, los supervisores observan el desempeño de los practicantes y después los guían para analizar su experiencia en el PAP:

Nosotros estamos observando, después de cada caso sí nos damos un tiempo para dialogar, a ver, ¿qué viste?, ¿qué aprendiste?, ¿qué te hizo falta?, como mucho de estar revisando, haciendo un ejercicio de autocrítica; y normalmente la pregunta es: ¿y tú cómo estás?, después de todo esto, ¿cómo estás? [...] Ese trabajo es todo el tiempo, a veces son varios alumnos y no se puede hacer con todos con la misma frecuencia, pero sí lo tratamos en el escenario (1GF/POm56SP).

4.4 Estrategias de supervisión

Objetivo de investigación
Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de practicantes.

En este apartado, dedicado a las estrategias de supervisión, incluimos los comentarios de los participantes respecto de la pregunta *¿qué estrategias de supervisión emplean los supervisores para el desarrollo del compromiso social de los practicantes?* Las estrategias de supervisión abarcan distintos aspectos según las circunstancias: *“por muchos años que traigas como asesor PAP, o como supervisor, no terminas de encontrar una fórmula, porque cada problemática es diferente, cada alumno es distinto”* (5GF/MSh57SP).

El objetivo es optimizar el proceso de aprendizaje del practicante y el desarrollo del PAP, así se expresa en el siguiente comentario:

Es más bien asumir que sí generamos procesos reflexivos en ese tipo de experiencias y que podemos ofrecer algunas herramientas, algún tipo de herramienta para que eso sea lo mejor integrado posible, pero lo demás es responsabilidad del alumno... lo que podemos ofrecer es un poco de las dos cosas, un espacio [el PAP] en donde, si se les mueve el tapete, vean cosas que no han visto en su vida, sientan cosas que no han sentido y que, por el otro lado, tengan herramientas para que mejoren su experiencia (3E/COh59P).

Los supervisores coincidieron en señalar que no hay estrategias estandarizadas para todos los casos, manifiestan que cada situación de PAP es particular, es distinta:

Es muy incierto, no sabes a lo que te vas a enfrentar, y entonces, cada vez que tienes un PAP o un proyecto nuevo, es inventar el acompañamiento para ese PAP, porque la problemática es diferente, puede ser desde un acompañamiento técnico, porque el proyecto necesita [...] mucha herramienta técnica, pero a veces... muchas veces, el tema son las personas, hay que sacar la información, los entrevisto, hay que cuidar mucho la dignidad de las personas que están en el proceso, y eso a veces vemos que no se los enseñamos a los alumnos en las materias, y hay que desarrollarlo ahí, entonces, cuando hablamos de acompañamiento, es estar muy pendientes de todas las reacciones

de los alumnos, cuando tú los ves que están con la pila baja, indagar porque están así, qué les pasa, de repente se decepcionan de la gente que se supone los va a ayudar, y no los está apoyando, no los está ubicando, y la verdad, es algo que hasta les provoca depresión a los muchachos (5GF/MSh57SP).

Los participantes mencionaron seis estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social, con excepción de la estrategia convivencia afectiva, las cinco estrategias fueron nombradas siguiendo categorías teóricas. Las primeras tres estrategias, *cuestionamiento*, *modelamiento profesional y relacional*, y *enmarcamiento* son categorías teóricas de la supervisión para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016). La estrategia de *interacompañamiento* (Cabaret, 2016) y *revisión de literatura* se inspira en Smyth (1991).

4.4.1 Cuestionamiento

En la estrategia cuestionamiento incluimos los relatos de los supervisores que tratan sobre la problematización del PAP. La mayoría de los participantes utilizan el cuestionamiento para ubicar al estudiante en el contexto de PAP, así lo ejemplificó una supervisora:

Es la técnica de la pregunta, para que identifiquen la situación, como en dos funciones, o sea, en el proceso del proyecto, ¿por qué no llegaron las señoras?, es que no tienen coche, o a lo mejor no pasó el señor de la camioneta, ahí es ver las condiciones de esas señoras que son diferentes a las tuyas, y eso te genera como otras dinámicas, es irlos llevando a otra reflexión, de que esa población tiene como otras condiciones de vida a las que ellos tienen, para que entiendan también la dinámica de otros contextos, e inclusive eso ayuda también para que hagan su planeación de proyecto, acorde a las necesidades de la población (6E/GMm40SP).

Los supervisores coincidieron en que el cuestionamiento involucra al estudiante y sus circunstancias, no se trata sólo de hacer preguntas para problematizar el proyecto de práctica profesional: *“el cuestionamiento, no es una pregunta escéptica, es una pregunta que me involucra, yo estoy metido en ese cuestionamiento, soy parte de ese cuestionamiento, cómo incorporar esto, que no es puramente racional, es un asunto de: ‘Arrieros somos y en el camino andamos’” (8GF/ESh61SP).*

Las preguntas cambian según la etapa de PAP. Antes de iniciar el PAP los supervisores preguntan al estudiante sus expectativas:

Las expectativas son el referente a lo largo de toda la experiencia. A ver, tú estabas buscando esto, ¿cómo vas en función de eso?, ¿qué se está dificultando?, ¿qué no?, y ¿cómo le hacemos para irlo resolviendo?, que sea finalmente fructífero para tí, ‘ah, es que yo estaba buscando encontrarle un sentido social a mi carrera’, ¿lo encontraste en algún lado?, ¿por qué?, ¿qué cosas te ayudan?, ¿qué pistas tienes? Que ese sea como el referente inicial, que esté presente a lo largo de todo el proceso (1GF/EJm35SP).

Al inicio del PAP, los supervisores hacen preguntas para que los estudiantes entiendan el contexto que enfrentan y valoren cómo les afecta la experiencia. Durante el desarrollo del PAP, las preguntas se dirigen a la intervención y el manejo personal y profesional de las situaciones. Al final del PAP, las preguntas evalúan la experiencia desde la perspectiva del estudiante y su contribución social. Así lo expresaron los supervisores:

Las preguntas de la preparación son distintas, es ¿por qué eliges eso?, ¿por qué diseñas de esa manera?, ¿por qué no hablaste con la organización? Pero, cuando estás allá, es como en la situación, ¿por qué hiciste las cosas de esa manera?, ¿por qué no resolviste ese problema?, ¿por qué si lo viste, te quedaste callado?, o ¿por qué interveniste de esa manera? y lo que sea. Y al regresar, es sin duda, ¿con qué te quedaste?, pero ¿cómo fue que llegaste a esto con lo que te quedas?, ¿cómo lo harías de otra manera?, ¿qué podrías haber cambiado?, ¿qué recomendarías a los [estudiantes] que vienen detrás? (1GF/HVh49SP).

Por ejemplo, los supervisores en la fase del diagnóstico hacen preguntas al practicante con la finalidad de guiar el diseño del PAP:

Hay distintos espacios de formación, y cada uno implica preguntas distintas. Del diagnóstico, es vamos a observar a la población, ¿cuáles son sus necesidades?, ¿qué preguntas hay que hacer?, ¿cómo sistematizamos esa información que nos están dando?, en esta situación ¿cómo podemos intervenir?, vamos a hacer un diseño de intervención (1GF/TSh54SP).

En la fase de intervención del PAP, los supervisores cuestionan acerca de la implicación del quehacer profesional del estudiante y el impacto de la experiencia en los niveles personal y profesional: “cuestionar sobre el ejercicio de su profesión [...] ¿qué te toca hacer en estos casos?, desde tu profesión, desde lo que adquiriste y de lo que sabes, ¿qué puedes hacer?, ¿qué opciones ves ahora?” (1GF/EJm35SP); “qué me impactó a mí como

sujeto y, el otro espacio es a nivel de técnica [...] técnicamente, ¿qué hiciste?, ¿preguntaste?, ¿cómo escuchaste?, eso ya es técnica; y el espacio de reflexión teórica, frente a situaciones de crisis: ¿qué sucede?” (1GF/TSh54SP).

En la fase de intervención, los supervisores recuperan la experiencia del practicante con respecto y cariño:

Recuperar [todo lo] que vas descubriendo a lo largo de la inserción e irlo confrontando, dialogando [...] de una manera amorosa, pero también firme. Recuperar esa parte del escucha que mencionaba el supervisor es fundamental, desde una actitud de mucho respeto hacia el estudiante y su proceso. Y sí, desde un marco humanista y de espiritualidad, vamos identificando cómo los elementos de la Compañía de Jesús entran o no en su experiencia vivida, en su experiencia presente y qué proyectan en el momento de su inserción (1GF/EJm35SP).

En la fase de cierre del PAP, los supervisores evalúan el impacto de esta experiencia en el practicante: “¿qué es lo que te ha impactado mayormente [de] esta experiencia?, ¿qué te impresionó? [...] ¿cómo cambio y en qué sentido?, eso los ayuda a regresar como empezaron” (4GF/VIm63SP). Una supervisora ejemplificó que al final del PAP regresa a la pregunta inicial del estudiante:

Una pregunta que le hacemos a los estudiantes [desde el inicio del PAP] es ¿a dónde vas? y ¿a qué?, y entonces lo tienen que definir muy bien. Y al final de su experiencia, le[s] preguntamos cómo le[s] fue con esas metas y con los objetivos que se había[n] establecido. Ésta es una parte de aprendizaje muy rico, porque los estudiantes se dan cuenta [de] qué lograron hacer y cuáles son sus áreas de oportunidad (6GF/EJm35SP).

4.4.2 Modelamiento profesional y relacional

En el modelamiento profesional y relacional incluimos los relatos donde los participantes comentaron que con base en su ejemplo guían al estudiante en actitudes y desempeños profesionales. Para la mayoría de los supervisores, el modelamiento dirige a los practicantes: “enfocar ese apasionamiento, me encantan los estudiantes apasionados, me gustan, pero hay que enfocarlos, hay que modelarlos, hay que dirigirlos” (6GF/PZh46SP).

De acuerdo con los supervisores, para que sea posible el modelamiento es necesario un vínculo afectivo: *“el que modela es el significativo, tiene una relación con el sujeto, una relación emocional y eso permite que haya una relación afectiva entre el significativo, digamos entre el modelador y el modelado, permite el modelaje”* (7GF/JNh61P). La ausencia de vínculo afectivo entre el supervisor y los practicantes podría entonces dificultar la estrategia de modelamiento: *“la pregunta que yo me hago es si efectivamente el [supervisor] PAP puede modelar [...] somos figuras intercambiables, somos funciones, no tenemos un vínculo emocional con los estudiantes”* (7GF/JNh61P).

Respecto al modelamiento de las actitudes, los supervisores se encargan de moldear tanto el entusiasmo para trabajar como el tipo de relación de respeto con el colaborador: *“eso que nosotros hacemos, los alumnos lo recuperan en la comunidad [la relación horizontal con colaboradores]”* (1GF/TSh54SP). Incluso, una supervisora señala que intenciona el desarrollo de ciertas actitudes en los estudiantes para que las reproduzcan con los colaboradores: *“el hecho de poder empoderarlos a ellos [estudiantes], para que a su vez empoderen a los pacientes”* (1GF/POm56SP). Los siguientes extractos ejemplifican el modelamiento de actitudes:

Llega la supervisora y la cara de gusto que se le veía al hablar del trabajo, a mí me parece que es un elemento que los alumnos observan y que tiene que ver con el entusiasmo del trabajo [...] A mí me encanta estar ahí, es decir, este entusiasmo, este gusto por hacer un trabajo [...] vinculado también a esta relación específica con personas concretas, creo que es un modelaje (4GF/ESh61SP).

Respecto al modelaje [...] en el primer contacto, siempre tratábamos de apagar el celular, la computadora, donde el chavo se sintiera bienvenido, aceptado, valorado tomado en cuenta ‘este tiempo que paso contigo para mí es muy valioso’, el voltearlo a ver a los ojos, el llamarlo por su nombre. Entonces, yo empecé a ver que ese tipo de cosas las repetían ellos [con los colaboradores], “¿sabes qué?, eso me gusta, me siento bien, porque me toman en cuenta, me siento aceptado”, entonces se empezaron a repetir algunas actitudes (7GF/RPm65J)

Los supervisores reconocieron su modelaje para influir en la formación del compromiso social, por ejemplo, ante los estudiantes apáticos, asumen una actitud de inspiradores para motivarlos al compromiso: *“él [supervisor] tiene que tener también una*

característica de inspirador, para cuando lleguen los no comprometidos” (5GF/Fh56SP). De acuerdo con esta idea, otro supervisor comentó que al demostrar el desempeño profesional se enseña el compromiso social: “yo digo que en la forma en que realizamos, con pericia o no, el ejercicio profesional, ya estamos enseñando el compromiso social, un mal profesionalista no tiene compromiso social porque no ha sabido hacer las cosas bien” (6GF/TSh54SP).

El siguiente extracto de *verbatim* muestra un ejemplo de cómo, a través de la experiencia, los supervisores modelan el compromiso social a los practicantes:

Yo lo que he hecho es abrirles mis propias crisis [...] claro con medida, pero por ejemplo cuando yo empecé a trabajar sobre temas de cambio climático, hace diez años, me deprimí, yo veía información, y decía ¡a dónde vamos!, y viví cuatro años así [...] pero pensando en cómo manejar la crisis, yo creo que tiene que ser primero la de uno, y yo les quiero dar mi testimonio en ese sentido. Hubo un momento en el que yo dije, a ver, al sistema le conviene que yo esté deprimido y angustiado, precisamente le conviene, ¿no?, y que yo al recibir esta información me vea inmovilizado, paralizado, y sin la capacidad de transmitir nada, entonces me obliga a una reflexión sobre mi propia vida, y mi propia muerte, es decir, a ver, si el mundo se va a acabar, pues a mí que me agarren bailando, ¿no?, o sea, a mí que me agarren haciendo algo... entonces esa ha sido una fórmula que a mí me ha ayudado mucho, cuando los meto en crisis, porque antes los metía en crisis, y no sabía cómo sacarlos, y ahora, yo creo que les doy un caminito por ahí, decirles, miren, a mí que me agarren bailando (2GF/MLh45SP).

Respecto del modelamiento profesional, una supervisora comentó: “modelar un poco la intervención, cómo llegamos con esos pacientes, cómo vemos la experiencia, y cómo trabajamos con él como cuidador, luego invertimos los conocimientos, y ellos son los que lo hacen, y nosotros estamos observando” (1GF/POm56SP).

Con el modelamiento, los supervisores también muestran a los practicantes cómo enfrentar sus logros y fracasos profesionales: “cuando se tiene un logro [...] por pequeño que sea, es irse a tomar una cerveza y celebrar con él, y también en el fracaso es estar con él, en el fracaso, condolerse con él, no nos salieron las cosas, punto, ¿cómo le hacemos?” (8GF/ESh61SP).

Finalmente, en cuanto a las dificultades para modelar, un supervisor cuestionó las diferencias entre las formaciones profesionales:

Cada PAP es muy distinto, estoy pensando [...] desde la carrera de humanidades, se podrían poner sin reservas con los que se ofrecen desde las administrativas, o desde las ingenierías [...] sí es importante tomarlo en cuenta, pero varía mucho de un departamento a otro, y entonces no sé qué tanto podríamos hablar de un sólo tipo de modelamiento, en humanidades, ingenierías, administrativas (7GF/IR42hSP).

4.4.3 Enmarcamiento

En la estrategia enmarcamiento concentramos los comentarios de los supervisores que abordan cómo se contextualiza la experiencia de PAP:

[El acompañamiento tiene] una estructura que tiene tres partes, se explica cuál es el objetivo de la sesión y debe estar en coincidencia con el protocolo de intervención, obviamente, luego viene... la narración de lo que pasó, lo que se obtuvo, tienen que decir si se logró o no se logró el objetivo de la sesión. Y el tercer objetivo es hacer una referencia bibliográfica, que ayuda a explicar si se logró o no se logró, y ése es el reto (4GF/ESh61SP).

Los supervisores preparan a los practicantes antes de ir al lugar de la práctica profesional: *“con el tema del acompañamiento, yo tengo una sesión de una hora antes de irnos al escenario, en donde hay revisión de documentos y comentarios, pues de la vez pasada, con tales cosas, se les revisa su bitácora semanal, se les retroalimenta” (4GF/ESh61SP).*

En sintonía con lo anterior, los participantes contextualizan la experiencia PAP desde la vivencia del estudiante:

Se indaga sobre sus experiencias de duelo, previo al ingreso al escenario trabajamos mucho en cuanto al manejo de habilidades de manejo emocional, y hacemos un taller de experiencia de muerte, esto para que a la hora que les toque, tengan un conocimiento y no desmoronarse, que luego a veces sucede, entonces ese trabajo lo hacemos de manera intensiva la primera o segunda semana (1GF/POm56SP).

Pasas de un lenguaje que puede ser tal cual teórico, técnico, profesional, a un lenguaje que puede ser más de intelectualización del mundo, a un lenguaje más de emociones, pero yo creo que es importante que uno esté consciente de esos saltos que

uno va dando con los estudiantes, ahora tengo que hablar así, ahora tengo que hablarles de ese lado, porque es cierto que, si se vuelve todo emoción, no abona al propósito profesional, pero si se vuelve puro profesional, también partes a la persona [ríe], entonces tiene que implicarse (2GF/MLh45SP).

4.4.4 Interacompañamiento

En este apartado, incluimos los comentarios que relatan procesos de acompañamiento afectivo o académico entre practicantes. El interacompañamiento es expuesto por supervisor de la siguiente forma: *“el acompañamiento no es sólo de uno [supervisor], sino es el acompañamiento con otros iguales, con otros pares, es un trabajo, dijéramos, preferentemente en equipo” (E5/CRh66SP).*

Los supervisores han observado que los practicantes se contagiaban el ánimo de participar en el PAP: *“son chavos que están decididos, y eso son los que van contagiando a sus compañeros, vine porque mi amigo me invitó, quiero ver que es, y vámonos, cero que también es parte de la motivación” (7GF/RPm65J).* Respecto a la influencia entre los practicantes, un supervisor invita a egresados del PAP para conversar su experiencia con los estudiantes:

De repente invito a egresados a que vengan a platicarle a los alumnos que pasaron por ese PAP, y eso tiene muchísimo más impacto a que yo diga lo mismo, a que lo diga un egresado tiene un impacto muy grande. El otro elemento es cuando los alumnos entran a un PAP, se integran a un programa que ya estaba, con estudiantes que ya estaban en el segundo semestre, y éstos se integran de alguna forma [...] van a ser como los líderes y les toca cobijar a los que van a entrar [...] porque tienen experiencia, y entonces, uno que fue cobijado luego cambia de rol, para cobijar a los otros, y ese elemento es muy bueno en términos de formación, luego me toca, ser como este relevo, y como es así, intercalado, ayuda muchísimo (8GF/ESh61SP).

Los supervisores coincidieron en que los equipos multidisciplinares de practicantes propician la consulta entre ellos y contribuyen a la calidad de sus propuestas en el PAP:

Hay estudiantes de distintas carreras que están preparándose juntos, entonces algo que sí me ha parecido muy valioso es que llegan a hacerse consultas profesionales unos a otros. Entonces, un estudiante que sale al escenario le pregunta al psicólogo, en otro escenario, cómo resuelve algo que se le atoró, y eso es algo que se me hace muy valioso; y creo que los, las estudiantes perciben como algo valioso que en el

grupo haya personalidades distintas, con intereses diferentes y con saberes diferentes (1GF/EJm35SP).

Nos parecía que [las distintas carreras] los enriquecía[n]... frente a la misma problemática el arquitecto, el administrador, el de relaciones internacionales, pues miraban de manera distinta y encontraban finalmente soluciones mejores... [la] combinación de otras carreras ayuda a la complejidad, pero no sé si ayuda más al compromiso social. Yo creo que al compromiso social ayuda que te juntes con otros que tienen compromiso social de la carrera que sea (1GF/HVh49SP).

Los supervisores propician las relaciones de confianza entre los practicaes para favorecer la estrategia de interacompañamiento: “generar equipos en donde haya confianza, ayuda a que los estudiantes se acompañen entre sí, se retroalimentan, se ofrecen un apapacho, se ayudan se espejean, y también esa dimensión del acompañamiento, que a mí se me escapó, a mí me parece relevante” (1GF/EJm35SP).

4.4.5 Convivencia afectiva

En la *convivencia afectiva* incluimos los relatos en los cuales los supervisores explican que también realizan el acompañamiento en la convivencia informal con los practicantes. En los espacios de convivencia espontánea del supervisor con los practicantes se realiza la supervisión, por ejemplo, cuando conviven en el auto:

Muchas veces esta reflexión se da en la camioneta cuando venimos de regreso, muchas veces se da en el café, cuando decimos: “oigan, nos paramos aquí a un cafecito”, y tiene que ver con lo primero que te decía, él [supervisor] tiene que convivir e interactuar con su grupo (3GF/RDh49SP).

Hay un momento que para mí es clave, que es cuando regresamos, que es la organización y el trayecto en el carro. Para mí es el mejor momento para propiciar la reflexión, porque vienen justo en el momento en que vivieron la experiencia, que es un momento como de ir asentando la experiencia, que no pueden ir haciendo otra cosa, más que ir platicando como del diálogo informal (6E/GMm40SP).

La convivencia afectiva entre los participantes del PAP se desarrolla a través invitaciones informales para interactuar fuera de la universidad:

Una dimensión informal, que es bien relevante, y que tiene que ver con está cercanía que se va generando espontáneamente, que tiene que ver con los espacios de interacción que no están calendarizados, que van surgiendo de las invitaciones que hacen los estudiantes para que los acompañes a alguna fiesta, o que de repente tienen una inquietud y llegan a la oficina (1GF/EJm35SP).

Los supervisores coincidieron que es necesario su presencia en el lugar del PAP para que generar la convivencia afectiva con los practicantes:

La capacidad de escuchar a los muchachos, las visitas estas que hacíamos en verano, yo sabía, cuando platicaba con ellos a las diez de la mañana, porque me platicaban un poco lo que ellos creían que yo quería oír, pero me quedaba con ellos, y ya como a las doce o una de la mañana, me empezaban a soltar la sopa, y ya me decían lo que realmente estaba sucediendo. Entonces, ¡ah claro, yo tenía que estar con ellos todo el día!, y ya ahí me iba enterando de muchas cosas y me iban soltando lo que iban a hacer (1GF/HVh49SP).

Muchas veces son los lugares menos propicios [fuera] de la clase, cuando se dan estas reflexiones. Entonces, si tú no convives ese proceso con los alumnos, se pierden muchas veces situaciones donde hay o de repente surgen reflexiones, muy profundas, y a lo mejor reflexiones que a uno en el momento no se le hubiera ocurrido; entonces es importante que no se pierdan estas cosas. Y muchas veces, al no acompañar estos momentos donde se da esto, pierdes la oportunidad de que esta reflexión, que surge a lo mejor de unos de los alumnos, se pueda utilizar en el buen sentido de extenderlo en todo el grupo y potencializarlo (3GF/AFm57SP).

4.4.6 Revisión de literatura

Ilustramos la estrategia *revisión de la literatura* con los comentarios que refieren la revisión bibliográfica como apoyo en el desarrollo del PAP y, sobre todo, para que el estudiante comprenda el contexto de la práctica profesional y fundamente o interprete su intervención profesional.

En el inicio del PAP, la mayoría de los supervisores utilizan materiales bibliográficos como una introducción a la situación de la práctica profesional:

Tuvimos una sesión de sensibilización y una estudiante se me desmoronó cuando leyó la lectura, ¡qué va a ser cuando esté allá! Entonces tú ve calibrando y dinos qué percibes allá, si tú percibes que en un punto se está achicando [desequilibrando] al estar allá, pues vamos y la traemos, con todo, y que haya habido como esa intencionalidad previa, llega allá y se le desataron cosas que no pudo acomodar (1GF/EJm35SP).

En la misma idea de la literatura como introducción a la problemática del PAP, otros supervisores comentaron: “es proveerles de material, de lecturas que les ayuden a ver la realidad, no para aplicarlos, porque no son fórmula” (4GF/VIm63SP); “para nosotros es una herramienta para que ellos vayan haciendo ese proceso de inmersión y que se vayan sensibilizando en el tema” (3GF/RDh49SP).

Los supervisores coincidieron en señalar que la literatura ayuda a interpretar la experiencia PAP y a guiar el trabajo profesional:

Las lecturas en cuanto a qué hay en el mundo, sobre cuestiones de dolor, lecturas sobre niños y [...] cómo pueden comunicar a un adulto situaciones de dolor, y cómo es ese mundo con los niños, la capacidad de desarrollo, cuestiones culturales también, [...] como de la religión, y las prácticas culturales, afectando profundamente la manera en que el niño se expresaba, o como se permitía expresar, entonces lecturas, también por parte de médicos, por parte de especialistas, en este caso de cuidados paliativos, o desde las ciencias sociales (3GF/AFm57SP).

Cuando la literatura les pone de manera muy evidente, la diferencia que hay entre la niñez que ellos vivieron, y la que tienen los niños que viven en instituciones, y para ponerte un ejemplo, alguna vez revisamos literatura que tiene que ver con crianza, y se hablaba ahí de como cuando eres niño se necesita de un padre más cercano, cuando eres adolescente necesitas más espacio, y el papá tenía que aprender de esta cercanía, respaldar, dar confianza y tal, y cuando vio eso la institución, donde hay chicos grandes, medianos, y donde la gente que cuida apenas se da tiempo para comer, la cosa es muy distinta, e imponer a los alumnos eso, creo que les iba dando las dimensiones de la situación con la que iban a estar trabajando (4GF/IRh42SP).

De acuerdo con los supervisores, la interpretación teórica previene el desagaste profesional y emocional de la experiencia de PAP: “tratamos de darles una forma de prevenir

el desgaste profesional, que es tener bases teóricas, entonces cuidamos la parte teórica” (1GF/POm56SP).

Finalmente, los supervisores comentaron la importancia de que el practicante asuma un rol activo en la revisión de literatura:

En este semestre me ha funcionado que ellos mismos investiguen sobre los grandes temas, y me ha funcionado bien el hecho de que ellos se vayan a sumergir, ellos mismos, [...] comienzan a conocer estos datos, que los preocupan, de repente se ven ahí implicados, de alguna manera, y ahora se logró engancharlos, [...] cada grupo con sus temas, al empezar a reflexionar cada quien sobre lo suyo, empiezan a relacionarse con los temas de los otros, [...] me parece muy interesante de como iniciar, y darle este marco conceptual donde estamos actuando (3GF/AFm57SP).

4.5 Síntesis de los resultados

Después de la presentación de los datos recabados en nuestra investigación tenemos un panorama de la formación del compromiso social en la universidad y de cómo los supervisores supervisan a los practicantes para desarrollar dicho compromiso. En primer lugar, en respuesta al objetivo de investigación, identificar las nociones de formación de ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO, los participantes refirieron cuatro tipos de ciudadano: responsable, participativo, orientado a la justicia y apático. Cabe resaltar que los participantes subrayaron que la tipología de ciudadanos no es evolutiva, sino que un tipo de ciudadano implica al otro, excepto en el caso del ciudadano apático. Por ejemplo, no se puede ser un ciudadano orientado a la justicia, si no se es también un ciudadano participativo. Tampoco puede señalarse un orden dado que depende de las circunstancias de la persona para comprometerse, en este sentido señalaron que el compromiso social es temporal o variable en las diferentes etapas de la vida.

Respecto a la noción del compromiso social, los participantes distinguieron una institucional y otra personal. En la noción institucional, hay una interpretación histórica que modifica la manera de concebir el compromiso social de acuerdo al contexto, pasando de una

concepción que enfatizaba la transformación de estructuras sociales hace 40 años, a otra de formación ciudadana y de compromiso social en la actualidad.

En cuanto a la noción personal de compromiso social identificamos en el discurso de los participantes dos dimensiones, una personal y otra social, así como una reflexión constante. La dimensión personal implica una valoración para comprometerse, que se sintetiza en: a) querer, es decir, un deseo por participar; b) decidir, que se refiere a la toma de una postura para implicarse en el proyecto, siempre respetando la libertad del estudiante en la elección de éste y en la intensidad de su compromiso social; y c) participar, que se manifiesta en la responsabilidad en el PAP.

En lo que concierne a la dimensión social, los participantes coincidieron en señalar que es necesario participar con una solidaridad inteligente distinta al voluntariado. El voluntariado sugiere generosidad que reemplaza la justicia, contrario a lo que busca la educación jesuita, formar personas para hacer la justicia (Narro, 2017). Los participantes mencionaron también la presencia del sentimiento de compasión traducido como hacer propio el dolor de los otros; el respeto y reconocimiento de las personas para establecer acuerdos en las propuestas de intervención del PAP; y finalmente, subrayaron una convivencia inclusiva con las personas.

Con base en las intervenciones de los participantes identificamos que el compromiso social implica una reflexión; por un lado, de la situación personal, para valorar si se tiene o no, la capacidad para enfrentar proyectos de vulnerabilidad social; por ejemplo, en situaciones de cuidados paliativos, en psiquiátricos, en pobreza extrema, con migrantes, entre otros. Por otro lado, una reflexión del contexto, para comprender la problemática de la situación social. Finalmente, la reflexión de la acción para cuestionar su aporte al bien común.

En la noción institucional de compromiso social, los participantes identificaron el PAP como la estrategia educativa de intervención para la formación del compromiso social. Al hablar de las dificultades de la formación del compromiso social, los participantes destacaron la variedad de perfiles de los estudiantes de distintas carreras, así como las visiones de los profesores, a veces contrapuestas, a la promoción del compromiso social.

Con relación a la contribución del PAP para la formación del compromiso social, los participantes coincidieron en señalar tres características:

- a. Contexto confrontativo. Los participantes comentaron que la situación marginal donde se realiza el PAP suele contrastar con la experiencia de los estudiantes, lo que favorece su reflexión respecto de la injusticia social.
- b. Marcos de referencia. Los supervisores refirieron que el PAP no transforma la sociedad sino al estudiante respecto de su manera de concebir la realidad y de aceptar otras visiones en la solución de problemas.
- c. Libertad responsable. Los participantes coincidieron en señalar que la universidad forma en libertad, y en particular en la formación de compromiso social la cual implica una decisión en este caso libre del estudiante, aunque responsable respecto a las consecuencias de sus actos.

En relación a los atributos del estudiante comprometido socialmente, los participantes señalaron cinco de éstos:

- Informado. Los participantes mencionaron que un estudiante comprometido socialmente debe estar informado de los procesos y problemáticas sociales locales y mundiales. Según los profesores y supervisores, estar informado permite tomar una postura ante la realidad.
- Competente y creativo. Según los participantes, no puede haber estudiantes comprometidos socialmente si desconocen cómo hacer su trabajo, ser competentes, es decir, dominar sus saberes profesionales favorece que los estudiantes formulen propuestas innovadoras para responder a la problemática del PAP.
- Sensible socialmente. Los supervisores señalaron la sensibilidad social como previo a la voluntad para comprometerse. La sensibilidad social se asoció a los valores de empatía y solidaridad.
- Responsable y motivado. Los participantes relacionaron este atributo con el cumplimiento de los compromisos y con las acciones extra que el practicante realiza en el contexto de PAP. Se asoció también la coherencia en la vida personal del estudiante con el valor de responsabilidad, por ejemplo, con el cuidado del medio ambiente.
- Activo, cuestionador y crítico. Los participantes vincularon este atributo con los estudiantes que aspiran a transformar la sociedad y que lo expresan en el conocimiento

del contexto local y global; así como en la participación de iniciativas con otros para empoderarlos, ya sea en denuncias ciudadanas o proyectos sociales.

Como respuesta al objetivo de investigación: identificar las características del PAP, y los roles del supervisor, practicante y colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social. Los participantes comentaron los siguientes aspectos:

a. Organización del PAP.

La planeación del PAP implica, por un lado, un proceso de vinculación o preparación del escenario de la práctica profesional, y por otro lado, el proceso formativo, sobre todo, en lo referente a las actividades que los estudiantes deberán realizar y la inducción que los supervisores hacen al inicio del PAP.

b. Relación entre los participantes.

En el discurso de la mayoría de los participantes encontramos el énfasis de una relación horizontal entre los implicados, en este caso, el practicante, el supervisor y el colaborador. La relación de los participantes tiene una función formativa, destaca el reconocimiento de la persona, el trato empático y de mucho respeto entre quienes colaboran en el proyecto.

c. Rol del supervisor.

Los supervisores se identificaron a sí mismos como modelos, que moldean el desempeño de los practicantes, que ejercen un liderazgo en la construcción del PAP, fundado en su coherencia personal y experiencia profesional. Respecto del perfil del supervisor, los participantes mencionaron que debería tener una orientación humanista centrada en el estudiante, donde los supervisores se interesen por la dimensión afectiva del estudiante. Entre las actividades del supervisor están la planeación del PAP, el diseño formativo y el acompañamiento formal e informal. El acompañamiento informal se realiza en espacios de interacción distintos a los académicos, es decir, en un café, una fiesta; de ahí que para los supervisores sea relevante estar presentes durante el PAP y la convivencia con el estudiante. El acompañamiento formal integra tres elementos: el personal, para situar a los estudiantes, la orientación técnico-profesional y la social, es decir, los supervisores otorgan igual importancia a la formación técnica como a la social.

d. Rol del practicante.

Los participantes mencionaron la importancia de que el practicante tenga apertura, que sea sensible a la experiencia de formación del compromiso social en el PAP. Otra característica es que asuma un rol de colaborador con los participantes del PAP. En relación a las actividades que realiza el practicante, se encuentran la elaboración de un diagnóstico participativo, el diseño y la argumentación teórica de un proyecto de intervención y la gestión de los recursos para la implementación del proyecto. Asimismo, redacta un reporte que incluye las dimensiones personal, profesional y social; la primera, a través de un autoanálisis reflexivo que informe cómo reaccionó ante las situaciones de PAP; la segunda, al comunicar y argumentar el trabajo realizado de manera profesional; y finalmente, la social, al observar los aspectos del contexto social e institucional que se tienen que reportar y atender. Por último, los supervisores señalaron que el estudiante reflexiona sobre su experiencia durante todo el proceso formativo de PAP, las modalidades para exponer sus reflexiones son bitácoras, videos y reuniones grupales.

e. Rol del colaborador.

Los participantes no tienen un consenso para referirse a la persona responsable del lugar donde se realiza el PAP, la mayoría le nombró *colaborador* para enfatizar que tiene un rol de corresponsabilidad en el desarrollo social del proyecto y en la formación del estudiante. Una de las funciones principales que asignaron al colaborador es la de introductor al contexto de la organización, así como ser partícipe en la revisión y la validación de propuestas que presenta el practicante; por ello, se espera un diálogo constante con él. De acuerdo con esta idea, los participantes señalaron la empatía del colaborador hacia el practicante para reconocer que es un profesional en formación y que quizá sea su primera experiencia profesional en campo. El colaborador junto con el supervisor asumen la responsabilidad de velar por la seguridad del estudiante, evitando situaciones de riesgo.

f. Dificultades de PAP.

Los participantes señalaron como un problema la implementación curricular del PAP hacia el final de la formación de los estudiantes, porque no han puesto en práctica durante su formación previa los desempeños que deben dominar al cursar el PAP. Los supervisores identificaron también la tensión que representa la formación en el PAP, la cual obedece a las

exigencias externas de vinculación que no siempre responden al calendario escolar en la universidad.

Los supervisores identificaron la ausencia de un acompañamiento institucional con ellos, para guiarlos en cómo realizar la vinculación institucional y para brindarles contención emocional, sobre todo a aquellos que están en contextos que generan un estrés emocional, por ejemplo, en las cárceles. También reconocieron la necesidad de tener espacios de interacción entre pares para compartir experiencias y metodologías. Incluso en nuestra experiencia al finalizar los *focus group*, algunos participantes mencionaron lo gratificante que les resultaba compartir sus experiencias y escuchar sus inquietudes.

Finalmente, los participantes comunicaron su inquietud para que se cuide la seguridad de los participantes, desde la elección del lugar del PAP y después en el campo, por las dinámicas que se descubren, ya sea en el entorno, tal como el comentario realizado por un supervisor acerca del descubrimiento de distribuidores de drogas, o los casos de corrupción y abuso de autoridad en la institución.

Para responder al objetivo de investigación: Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes, organizamos los relatos de los participantes en cinco facetas de supervisión que nosotros nombramos de la siguiente manera:

1. Faceta situar. Se refiere a ubicar al practicante en el contexto de PAP, desde su persona y en relación con el entorno. Esta faceta abarca tres atributos:
 - a. Contexto fronterizo, remite al diálogo de distintos saberes y perspectivas involucradas en un proceso social. Al conocer el contexto de vulnerabilidad social, el practicante suele hacer cuestionamientos sobre la justicia. Los supervisores advierten al practicante que se enfrentará a distintas visiones con las que deberá establecer un diálogo de apertura.
 - b. Problematización, alude al conocimiento de la situación del contexto para identificar el problema.
 - c. Contexto de aprendizaje, se refiere al conocimiento de las expectativas del estudiante al elegir el PAP.

2. Faceta sentir. Se centra en recuperar los estados afectivos del practicante. Los participantes comentaron que la mayoría de los estudiantes no están acostumbrados a reconocer sus estados anímicos ni tampoco a expresarlos. Esta faceta abarca tres atributos:
 - a. Disonancia, es decir, la experiencia de desacuerdo que el practicante enfrenta al confrontar distintas perspectivas. Los supervisores comentaron que el practicante reconoce distintas maneras de trabajar en los equipos de estudiantes. Señalaron también que la disonancia no sólo es frente a distintas maneras de comprender o resolver un problema, sino también a las diversas reacciones emotivas que causa el PAP en los participantes.
 - b. Observación de la narrativa de la enseñanza, se refiere a la narración del practicante sobre su experiencia en el PAP. Los participantes destacaron los encuentros de diálogo y la elaboración de bitácoras, por parte del practicante, para relatar los acontecimientos del PAP y las reflexiones del proceso de aprendizaje, donde el estudiante reconoce sus habilidades y sus limitaciones. La mayoría de los supervisores coincidió en atribuir a la narración una función catártica de la experiencia.
 - c. Experiencia. Se centra en recuperar la experiencia racional y afectivamente del practicante para darle sentido y encontrar su motivación en el PAP, hay un énfasis en indagar cómo le está afectando el contexto y la interacción con los otros participantes del PAP. Los supervisores reconocieron que el practicante que identifica su estado afectivo producto de la experiencia PAP, se motiva y se prepara con una actitud de apertura hacia el sentir de los otros, lo que favorece su formación de compromiso social.
3. Faceta personalizar. Esta faceta se centra en el autoconocimiento del practicante para que asuma los impactos de la experiencia PAP. Abarca tres atributos: personalización, comprender y conectar socialmente.

- a. Personalización. Se refiere al reconocimiento afectivo de los practicantes para valorar sus capacidades y limitaciones en el desempeño del PAP. Los participantes mencionaron que la experiencia PAP tiene efectos a nivel personal, algunos practicantes se vuelven más sensibles socialmente o reconocen mejor su temperamento. Y en el nivel profesional, los practicantes comienzan a ser más proactivos, por ejemplo, para hacer gestiones dentro de la organización.
 - b. Confrontación con la biografía. Se centra en conocer la motivación del practicante que sustenta su interés en participar en el PAP, a diferencia de conocer la expectativa que puede expresarse como un deseo o interés por aprender; en la confrontación con la biografía, el objetivo es indagar en la vida del estudiante para comprender qué lo orientó a involucrarse en el PAP. Los participantes señalaron la importancia de conocer la vida personal de los estudiantes, tanto sus anhelos como sus problemas, información que los supervisores utilizan para guiar el diseño de proyecto profesional del estudiante.
 - c. Reflexión. Se refiere al proceso de recuperación de la experiencia del practicante. Los participantes expusieron el tipo de preguntas que realizan para indagar sobre el proceso de aprendizaje personal y profesional en PAP. La mayoría de los supervisores coincidió en centrar las preguntas en el practicante para darle sentido a la experiencia desde la construcción afectiva y de reconocimiento de habilidades del estudiante. Los participantes enfatizaron la importancia de que el estudiante se haga consciente de lo que sustenta sus decisiones y acciones, ello implica una reflexión que reconoce la diversidad de perspectivas. Los supervisores también comentaron que la reflexión es política, por el interés de transformar la sociedad.
4. Faceta comprender. En esta faceta, el supervisor se interesa en acompañar al practicante para que elabore personal y profesionalmente la experiencia PAP. Los

supervisores comentaron que la dimensión social del proyecto integra aspectos afectivos y cognoscitivos del estudiante. Esta faceta tiene tres atributos:

- a. Procesamiento, se refiere a la comprensión del estado emocional y a cómo se responde ante la situación. En esta idea, el estudiante expresa (emociones) y justifica (razones) su comportamiento en PAP. Los supervisores enfatizaron la importancia del acompañamiento para que el practicante procese la experiencia y no derive en un trauma.
 - b. Refocalización y acción, se refiere a cómo el supervisor orienta las acciones del practicante en el PAP para buscar la justicia social. Los participantes comentaron que, con base en un proceso reflexivo, el practicante hace una valoración de la experiencia y cuestiona cómo aporta al bien común. Los supervisores centran la reflexión en el practicante al cuestionarlo sobre sus estados de compasión, así como para que asuma una postura corresponsable de sus actos. La reflexión también se realiza sobre el *status quo* para comprender la situación del PAP y orientar las acciones.
 - c. Acción, se refiere a la motivación del practicante, producto de su experiencia en el PAP, para participar en actividades orientadas al compromiso social. Los participantes subrayaron que la experiencia PAP puede incitar o inhibir al estudiante para motivarse a participar en actividades de compromiso social. Los supervisores señalaron que orientan a los practicantes para que las acciones de PAP atiendan la necesidad del contexto y se dirija a los más necesitados para empoderarlos.
5. Faceta conectar socialmente. En esta faceta, el supervisor acompaña al practicante para que se comprometa socialmente. Se incluyen dos atributos: conexión y evaluación.
- a. Conexión, se refiere al vínculo que establece el practicante con las personas para asumir un compromiso social con ellos. Los participantes señalaron la importancia de la interacción con los colaboradores de respeto y empatía,

reconociendo que la interacción con las personas forma y transforma al estudiante.

- b. Evaluación, se refiere a valoración de la experiencia PAP. Se identificó un ciclo experiencia-reflexión-acción, en el que cuestionan de manera constante los objetivos y los resultados de la acción.

Finalmente, respecto de las estrategias de supervisión que emplean los participantes para el desarrollo del compromiso social de los practicantes, los supervisores coincidieron en señalar que no existe una manera única de supervisar al practicante porque cada situación y cada estudiante son distintos. Reconocimos seis estrategias en las intervenciones de los participantes:

- a. Cuestionamiento. Esta estrategia se refiere al uso de la pregunta, sobre todo, para situar al practicante, para realizar la problematización de PAP y para definir el aporte profesional en la propuesta de intervención. Los supervisores comentaron que las preguntas iniciales respecto a comprender por qué el estudiante eligió el PAP y sus expectativas en la práctica, se utilizan durante todo el proceso de aprendizaje PAP para dar sentido a la experiencia; y al final del PAP para valorar los avances respecto al planteamiento inicial del estudiante.
- b. Modelamiento personal y profesional. Se refiere a cómo el supervisor enseña con su ejemplo el desempeño personal, por ejemplo, en actitudes; y profesional, como en el caso de procesos profesionales y la relación con los colaboradores. Los participantes señalaron que el modelamiento del supervisor es posible sólo si existe un vínculo afectivo con el estudiante. El compromiso social también se modela o se motiva a los estudiantes a comprometerse socialmente.
- c. Enmarcamiento. Se refiere al encuadre de la experiencia PAP. Los participantes enfatizaron la importancia de que el practicante conozca el contexto donde se realiza el PAP, algunos supervisores enmarcan la experiencia desde la situación y las vivencias del estudiante. Los supervisores señalaron también la importancia de que ellos distingan entre un enmarcamiento teórico o afectivo.
- d. Interacompañamiento. Se refiere al acompañamiento que hacen los practicantes entre sí, sea de tipo afectivo o académico. Incluso también se motivan entre ellos para participar en el PAP. Los supervisores comentaron la importancia de

conformar equipos de trabajo de practicantes basados en la confianza, para que se apoyen entre ellos.

- e. Convivencia afectiva. Se refiere a la interacción, sobre todo, informal entre el supervisor y los practicantes, pero que resulta útil para realizar el acompañamiento de manera afectiva con los estudiantes en el PAP. Los participantes comentaron que fomentan una relación con los practicantes fuera del PAP, los invitan a tomar un café o a jugar boliche, con la finalidad de conocerlos mejor y establecer un vínculo de confianza con ellos. Algunos supervisores señalaron que el mejor lugar para hacer la reflexión de la experiencia en PAP es el auto, durante el trayecto de regreso a la universidad.
- f. Revisión de la literatura. Se refiere a la consulta bibliográfica con dos finalidades, introducirse a la problemática y sustentar las propuestas de intervención del PAP, que sitúan la acción del practicante en un marco conceptual. Resultó interesante que los supervisores señalaron que la revisión de literatura previene un desgaste emocional y profesional en los practicantes.

Capítulo V. Discusión e interpretación de resultados

En este capítulo expondremos la discusión e interpretación de los resultados, con base en la comparación de los resultados, con el marco conceptual, y las investigaciones empíricas analizadas en los primeros dos capítulos. Como lo presentamos en el capítulo de metodología, los resultados de nuestra investigación se organizaron, según Flick (2015), en una codificación temática, donde la interpretación consistió en comparar similitudes y diferencias entre los casos (entrevistas y *focus group* e identificar patrones interpretativos y prácticos. Asimismo, presentaremos la discusión de los resultados emergentes que podrían contribuir a la comprensión de la supervisión de los practicantes en el contexto de México, desde una perspectiva de la educación para la ciudadanía.

Como se señaló en capítulos anteriores, nuestro estudio se centró en conocer y comprender cómo los supervisores apoyan a los practicantes para desarrollar su compromiso social. Para ello, definimos los siguientes tres objetivos específicos:

1. Identificar las nociones de formación de estudiantes como ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.
2. Identificar las características del PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.
3. Describir el enfoque de supervisión y las estrategias para el desarrollo del compromiso social de practicantes.

Para abordar los objetivos desarrollamos entrevistas y *focus group* con profesores y supervisores del ITESO en el primer muestreo con 24 participantes; y en el segundo, con 19 participantes en *focus group*. Durante el primer muestreo se exploraron y se obtuvieron respuestas a los objetivos de nuestro estudio; en el segundo, se amplió y validó la información proporcionada por los participantes. Los resultados presentados en el capítulo anterior exponen sus respuestas a los objetivos de nuestra investigación.

En este capítulo, nos centraremos en comprender el significado de los resultados con base en el contraste con la literatura y otros estudios. En el primer apartado abordamos el objetivo específico de investigación en el que presentamos las nociones de formación del estudiante como ciudadano, contrastándolo con la literatura de educación para la ciudadanía y el enfoque pedagógico ignaciano. Así atendimos a la pregunta de investigación: *¿cómo conciben los supervisores la formación de los practicantes como ciudadanos?* También presentamos las concepciones de compromiso social que tienen los participantes sobre la formación de dicho compromiso en los estudiantes, con ese fin respondimos a la pregunta de investigación: *¿cómo definen los supervisores el compromiso social, particularmente, en la formación de los practicantes?*

En el segundo apartado tratamos el objetivo específico de investigación centrado en identificar las características del PAP y los roles del supervisor, practicante y colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social. Contrastamos los resultados de investigación con la literatura de aprendizaje-servicio; aprendizaje transformacional y el enfoque pedagógico ignaciano con el fin de comprender la pregunta de investigación: *¿qué características tiene el PAP que favorece experiencias de aprendizaje de compromiso social?* Asimismo, atendimos a la pregunta de investigación: *¿qué roles y funciones, según el supervisor, asumen el practicante, el colaborador y el supervisor en el PAP que fomentan experiencias de compromiso social?*

Finalmente, en el tercer apartado abordamos el último objetivo específico de investigación orientado a describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes. Atendimos las preguntas de investigación: *¿cómo se realiza la supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes?*, y *¿qué estrategias de supervisión emplean los supervisores para el desarrollo del compromiso social de los practicantes?* Con el fin de comprender los resultados, los contrastamos con la literatura de enfoques de supervisión crítica y orientado a la justicia social; así como con el modelo pedagógico ignaciano.

5.1 Nociones sobre la formación de los estudiantes como ciudadanos y del compromiso social

El primer objetivo específico estaba orientado a identificar las nociones de formación del estudiante como ciudadanos y de la formación de compromiso social en la universidad. Para interpretar el tipo de ciudadano al que aspiran formar los supervisores, nos basamos en las nociones tradicional y crítica de ciudadanos (Andreotti, 2014; Tawil, 2013; Westheimer y Kahne, 2004) y en la tipología de ciudadanos de Westheimer y Kahne (2004), para quienes las concepciones de ciudadano tienen implícitamente intereses políticos e ideológicos que influyen en el tipo de ciudadano que se pretende formar. Sobre esta misma idea, Hébert y Sears (2001) afirman que “la ciudadanía define quiénes somos, nuestra manera de vivir juntos y el tipo de personas que nuestros hijos serán más tarde” (p. 2, traducción libre). Además de ello, en este apartado presentamos también las nociones del compromiso social y su relación con los tipos de estudiantes como ciudadanos.

5.1.1 Nociones del tipo de estudiantes como ciudadanos

En los resultados de nuestro estudio identificamos las nociones de ciudadanía tradicional asociada a los derechos y las obligaciones del ciudadano (Bisquerra, 2008; Lizcano, 2012); y la crítica orientada a la formación activa de estudiantes como ciudadanos para que contribuyan a la transformación social (Andreotti, 2014; Hébert y Sears, 2001). Dichas nociones, tradicional y crítica, se advierten en la descripción sobre la formación de estudiantes como ciudadanos: responsables, participativos, orientados a la justicia y apáticos. Los tres primeros coincidieron con la tipología de Westheimer y Kahne (2004), y el cuarto tipo, el apático, surgió como categoría emergente vinculada al contexto de nuestro estudio.

Los participantes asociaron la noción de ciudadanía con la edad de los estudiantes y sus derechos, específicamente con el derecho político para votar. Lo anterior puede ser clasificado en la noción tradicional de ciudadanía, la cual enfatiza ser parte de una sociedad con derechos y obligaciones (Bisquerra, 2008). En relación con la idea, que refirieron los supervisores

acerca de la edad de los estudiantes con sus derechos, sobre todo al voto, Lizcano (2012) señala que los ciudadanos tienen restringidos el uso de sus derechos políticos hasta cumplir la mayoría de edad.

Sin embargo, los estudiantes no son siempre conscientes de sus derechos y obligaciones, el estudio demuestra la importancia de ofrecer actividades formativas en la universidad para que los estudiantes conozcan sus derechos como ciudadanos, así lo hace el ITESO. Esta intención formativa de la universidad coincide con el enfoque psicopolítico de la construcción de la ciudadanía, desde el cual Montero (2010) promueve el reconocimiento del poder ciudadano de la persona para enfrentar y participar en las problemáticas sociales, lo que la empodera.

Las nociones de ciudadanía tradicional y crítica aspiran al bien común. La tradicional con base en el respeto de los derechos y obligaciones de los ciudadanos. La crítica, a través del compromiso activo de los ciudadanos con la justicia (Galiero, 2009). En nuestro estudio reconocemos la tipología de ciudadanos de Westheimer y Kahne (2004) y las nociones tradicional y crítica de ciudadanía. Por ejemplo, la noción tradicional de ciudadanía la identificamos con los tipos de ciudadano responsable y participativo; mientras que la noción crítica, con el tipo de ciudadano orientado a la justicia.

Los participantes describieron al primer tipo de ciudadano como una buena persona, un buen ciudadano, disciplinado y trabajador, que paga sus impuestos, respeta las normas y las leyes, ello es acorde con la definición de Westheimer y Kahne (2004). Esta concepción de ciudadano coincide con la definición de la dimensión jurídica de la ciudadanía, que enfatiza el conocimiento de los derechos y el seguimiento de las obligaciones (Tawil, 2013a).

En nuestro estudio, la mayoría de los supervisores señalaron que la participación de los estudiantes no debe concebirse como voluntariado entendido como donación de cosas. Este hallazgo asocia el voluntariado con la actividad caritativa, que no requiere de una formación profesional para llevarla a cabo y, además, sitúa a las personas como dependientes de la ayuda que reciben incapacitándolos para cambiar su situación. Por tanto, esto es contrario al interés de empoderar a las personas para se reconozcan como factores de cambio social, tal como lo

describieron los participantes, y al interés del enfoque psicopolítico de la ciudadanía (Montero, 2010).

Así, nuestros resultados ofrecen una interpretación que trasciende el objetivo educativo que Westheimer y Kahne (2004) otorgan a la compasión, para que el estudiante actúe como ciudadano responsable comprometiéndose en actividades de voluntariado. Nuestro estudio demostró que la compasión entendida por los participantes, como padecer con otros su sufrimiento, prepara a los estudiantes para que se comprometan socialmente y busquen la justicia. Así, la compasión definida como sufrir el padecimiento de los otros coincide con la definición de Exteberria (1999) y el sentido que le otorga como un estado previo a la búsqueda de la justicia. La compasión la interpretamos en nuestros resultados, según Starrat (2005a), como un valor humanista presente en la responsabilidad ética como ciudadano.

Los supervisores enfatizaron que la participación de los practicantes en el PAP, se trata de un servicio personal y profesional, que coincide más con los tipos de ciudadanos participativo y orientado a la justicia. Los resultados de nuestro estudio guardan relación con la afirmación de Westheimer y Kahne (2004) respecto a que la formación de ciudadanos responsables los prepara para ser participativos. El segundo tipo de ciudadano, el participativo, desde la postura de dichos autores se refiere a la persona proactiva, que organiza actividades en la comunidad, sobre todo, con base en el trabajo colaborativo. Y el tercer tipo, el motivado, es una persona orientada a la justicia que se cuestiona el origen de las injusticias (Westheimer y Kahne, 2004).

El tipo de participación ciudadana identificada en nuestra investigación coincide con la noción de participación desde el enfoque psicopolítico de Montero (2010), para quien participar significa comprometerse en actividades orientadas a la transformación social, en ámbitos de la comunidad y de la sociedad. Esta noción es más cercana a los tipos de ciudadano participativo y orientado a la justicia. En sintonía con lo anterior, la clasificación de Westheimer y Kahne (2004) precisa que el ciudadano responsable está centrado en la persona y tiene una participación individualista; mientras que los tipos de ciudadanos participativo y orientado a la justicia desarrollan una participación comunitaria: “la visión de los ciudadanos orientados a la justicia y la visión de ciudadano participativo comparten un énfasis en el

trabajo colectivo relacionado con los problemas de la comunidad” (Westheimer y Kahne, 2004, p. 243, traducción libre).

La formación del estudiante como ciudadano para el *servicio al otro* representa el rasgo distintivo del desempeño del practicante en el trabajo colectivo con las organizaciones y las comunidades. El *servicio al otro* es característico de las universidades jesuitas, en particular del reconocimiento Premio Pedro Arrupe, SJ que se sintetiza en la frase del padre Arrupe: “hombres y mujeres para los demás” (Mesa, 2013, p. 4). La mayoría de los participantes coincidieron en la importancia de formar al estudiante en el servicio al otro, lo cual parece indicar que, quienes colaboraron con nuestro estudio, tienen interiorizada la misión educativa de la universidad, la cual menciona el servicio como valor del ejercicio profesional: “formar profesionales competentes, libres, comprometidos; dispuestos a poner su ser y quehacer al servicio de la sociedad” (ITESO, 2003, p. 5).

En nuestro estudio, los participantes subrayaron la formación de la sensibilidad social en los estudiantes, la cual puede considerarse como un complemento al objetivo educativo del estudiante como ciudadano participativo, que promueve la organización colectiva para la atención de necesidades sociales (Westheimer y Kahne, 2004). En esta idea, la guía de aprendizaje de educación para la ciudadanía de la UNESCO (2015) integra objetivos educativos orientados a desarrollar “aprecio y respeto por la diferencia y la diversidad, cultivar la empatía y la solidaridad hacia otros individuos y grupos sociales” (p. 31).

De igual forma, los participantes integran al ciudadano participativo con el orientado a la justicia por su finalidad de búsqueda de justicia social. En ese sentido, un supervisor señaló que participar es comprometerse socialmente en una actividad concreta; asimismo, en esta idea para el enfoque psicopolítico de la ciudadanía: “participar significa comprometerse en procesos de transformación social que afectan no sólo al entorno inmediato de una comunidad, sino a la sociedad” (Montero, 2010, p. 15).

El tercer tipo de ciudadano, motivado y orientado a la justicia cuestiona la estructura social que provoca las injusticias sociales y prepara al estudiante en actividades para denunciarlas y combatirlas (Westheimer y Kahne, 2004). Este tipo de ciudadano puede interpretarse desde la dimensión psicosocial de la ciudadanía, para Tawil (2013a) se trata de

un ciudadano participativo que busca la justicia social. Esto también coincide con la aspiración formativa de las universidades jesuitas, para desarrollar estudiantes activos, críticos y al servicio de la sociedad, particularmente, con los más desfavorecidos para buscar la justicia social (Compañía de Jesús, 1993; Mesa, 2013).

Los participantes de nuestra investigación distinguieron el tipo de ciudadano responsable del orientado a la justicia, tal y como se establece en la tipología de Westheimer y Kahne (2004). Así, para los participantes, un ciudadano interesado en la transformación social no sólo es responsable, ya que, al ser un ciudadano orientado a la justicia, él debe manifestar los siguientes atributos:

- Mostrar interés por la transformación social en su proyecto de vida.
- Denunciar las injusticias sociales.
- Innovar y revolucionar para impulsar las transformaciones sociales.
- Aportar al cambio social desde la perspectiva profesional.
- Manifestar un compromiso ético entendido como compromiso personal.

La tipología de Westheimer y Kahne (2004) difiere con nuestro estudio en la identificación de un cuarto tipo de ciudadano, el apático, definido por los supervisores como la falta de pasión, de esperanza y de empoderamiento del estudiante como ciudadano, para enfrentar las problemáticas sociales. Esta categoría emergente, según el discurso de los participantes, se situaría en: 1) El contexto, dadas las problemáticas que enfrenta México. 2) La persona, por las características socioeconómicas del estudiante y las características actuales de los jóvenes. 3) La institución, en la universidad, dada su filosofía de educar en libertad al estudiante.

A nivel del contexto, si bien los supervisores señalaron que los problemas de México motivan a algunos estudiantes para participar en el cambio social; a otros estudiantes les genera una falta de esperanza, que los convence de que no vale la pena hacer ninguna acción que busque la justicia social porque nada cambiará en el país. Los supervisores reconocen que este tipo de estudiantes suele desconocer sus derechos como ciudadanos lo que influye, en su falta de empoderamiento como ciudadanos. Según los participantes, esta situación produce, en el estudiante considerado como ciudadano apático, un sentimiento de desesperanza, para enfrentar las problemáticas sociales, y de incapacidad, para incidir en un cambio social.

Lo anterior puede modificarse, de acuerdo con los participantes, mediante la oportunidad que ofrece el PAP a los estudiantes para participar en proyectos de compromiso social que promueven la experiencia de empoderamiento como ciudadanos, generándoles un reconocimiento por su aporte, personal y profesional, al bien común. Como sugiere Zyngier (2008), para el desarrollo del compromiso social es importante: “empoderar a los estudiantes con la creencia de que, lo que hacen, hará una diferencia en sus vidas, y les dará la oportunidad de descubrirse auténticamente” (p. 1773, traducción libre).

En el contexto universitario, la apatía respecto al compromiso social puede encontrarse en algunos estudiantes. Así, la educación para la ciudadanía representa una visión esperanzadora para transformar la sociedad porque según Delors (1999), “la educación aparece como una ventaja indispensable que permite a la humanidad progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 13). Nuestro estudio demuestra la pertinencia de la educación para la ciudadanía en la educación superior, tramo educativo donde los estudiantes adquieren o tienen la mayoría de edad y han de conocer, además de sus derechos ciudadanos, su capacidad para participar en la transformación de las problemáticas en la búsqueda de la justicia social. En esta idea, las concepciones tradicional y crítica de la educación para la ciudadanía (Galiero, 2009) son complementarias; la primera, se centra en el conocimiento de los derechos, se convierte así en la base del empoderamiento del estudiante, dado que *el saberse ciudadano con derechos, es la base para que asuma su derecho de cuestionar las injusticias sociales y denunciarlas al Estado*, aspiración de la noción crítica de educación para la ciudadanía.

Aunque los practicantes no son los sujetos de nuestro estudio, nos interesamos en comprender por qué se mostraban apáticos en las actividades de compromiso social. Encontramos una interpretación que sitúa a la universidad y a sus profesores como responsables de dicha apatía. Para Suárez (2017), no se trata de estudiantes apáticos a la protesta social, sino de la falta de reconocimiento y acompañamiento por parte de la universidad y de sus profesores a su protesta social. En este sentido, como resultado de nuestra investigación surgen nuevos cuestionamientos por considerar en futuros estudios: ¿cómo los profesores incorporan, a los procesos educativos, las inquietudes de protesta social de los estudiantes?, ¿cómo manifiestan los estudiantes su protesta social?

Los participantes señalaron que la mayoría de los estudiantes tiene un nivel socioeconómico privilegiado en comparación con el resto de la población, lo que dificulta su inmersión y comprensión de realidades sociales desfavorecidas. Los supervisores y los profesores hablaron de *cultura juvenil* para referirse a algunos estudiantes que muestran poco interés o apatía en conocer los aspectos sociales. La interpretación de los participantes sobre la apatía de los estudiantes para denunciar y participar en problemáticas sociales es que están hartos de la situación, no conciben un cambio y tampoco asumen como propias las expresiones de protesta social en su entorno. Dicha interpretación coincide con García (2008) que señala: “Lo que a muchos adultos puede parecerles una actitud apática frente a las problemáticas sociales puede ser simplemente el reflejo de un rechazo hacia las formas tradicionales de protesta y militancia política” (p. 9).

Otra posible explicación de la presencia del estudiante como ciudadano apático, es la libertad de formación que brinda la universidad a los estudiantes. Los profesores y los supervisores coincidieron en que la universidad forma en plena libertad al estudiante, le deja que sea él quien decida, según sus intereses, si quiere o no formarse socialmente. En muchos casos, los estudiantes se interesan más por desarrollarse como profesionistas competentes y competitivos, que como ciudadanos comprometidos socialmente. Esta situación refleja el interés de la universidad por formar estudiantes de acuerdo a las necesidades del mercado (Ortiz, 2014; Wentzel, 2014); y la tensión que se produce entre la universidad, la formación técnica y la formación ciudadana (García, Sales, Moliner y Ferrández, 2009; Chauvigné y Coulet, 2010). Así, los proyectos de práctica profesional, como el PAP, parecen espacios idóneos que integra las formaciones técnica y ciudadana al promover en los estudiantes la aplicación de sus saberes profesionales para influir en el cambio social, ello lo empodera para valorarse como ciudadano activo y participativo.

Hasta aquí, hemos visto la coincidencia de nuestros resultados con la tipología de Westheimer y Kahne (2004) respecto de los tres tipos de ciudadano *responsable, participativo y orientado a la justicia*, tanto los autores como nuestro estudio muestran que hay diferentes tipos de expresiones de ser ciudadanos y que éstos coexisten. Nuestra investigación reveló un cuarto tipo de ciudadano, el apático, que, según los participantes y la literatura, es producto del rechazo de los estudiantes hacia los procesos tradicionales de protesta social. Finalmente, a

partir de los hallazgos encontrados se complementa la comprensión de la tipología de Westheimer y Kahne (2004), al incluir la explicación de que la identificación de la persona en un tipo de ciudadano está influenciada por sus circunstancias para comprometerse socialmente (ver Tabla 13).

Tabla 13. Similitudes y diferencias con la tipología de ciudadanos

Tipo de ciudadano	Tipología de ciudadanos (Westheimer y Kahne, 2004)		Interpretación
	Similitudes	Diferencias	
Responsable	El ciudadano que es buena persona, pagas sus impuestos y trabaja.	En nuestro estudio la compasión no se promueve en la idea que señalan Westheimer y Kahne (2004) para que el estudiante participe en actividades de voluntariado. Se promueve para sensibilizar socialmente al estudiante para que participe en proyectos orientados a la justicia social.	Definición centrada en la dimensión jurídica de la ciudadanía: derechos y obligaciones (Tawil, 2013a). Similar a la definición tradicional de la ciudadanía centrada en el conocimiento y ejercicio de derechos y obligaciones (Bisquerra, 2008; Lizcano, 2012). El conocimiento de los derechos empodera a las personas (Montero, 2010).
Participativo	El ciudadano que se involucra en actividades de la comunidad. El ciudadano responsable está predispuesto a ser un ciudadano participativo.	La participación es comprometerse en una actividad concreta. El ciudadano participativo está fusionado con el ciudadano orientado a la justicia. Promoción del <i>servicio al otro</i> como rasgo de la participación. Formación de la sensibilidad social de los estudiantes para que se interesen en participar.	Participar significa comprometerse en actividades comunitarias y sociales para la transformación social (Montero, 2010). El <i>servicio la otro</i> es un rasgo de las universidades jesuitas (Mesa, 2013). Se desarrolla la sensibilidad social en los estudiantes, objetivo acorde con la guía de aprendizaje de educación para la ciudadanía de la UNESCO (2015).

Motivado y orientado a la justicia	El ciudadano que cuestiona la estructura social para comprender el origen de las problemáticas sociales y enfrentarlas. Distinción entre el ciudadano responsable y orientado a la justicia.	El interés por la transformación social es parte del proyecto de vida.	Descripción del ciudadano orientado a la justicia acorde a la misión educativa jesuita (Compañía de Jesús, 1993; Mesa, 2013). Según la dimensión psicosocial de la educación para la ciudadanía se pretende formar estudiantes participativos para contribuir en la justicia social (Tawil, 2013a).
Categoría emergente*			
Apático*	Existe un tipo de ciudadano que no está interesado en participar en la búsqueda de una transformación social, además en un contexto como el mexicano, no tiene la esperanza de un cambio y tampoco se identifica con las manifestaciones de protesta social.		La educación para la ciudadanía representa una visión esperanzadora para la transformación social, según Delors (1999) promueve los ideales de justicia social. La decisión de los jóvenes de no interesarse en problemáticas sociales muestra por un lado su desacuerdo en los modos de manifestación social (García, 2008) y por otro lado, en que la universidad y los profesores no saben acompañar a los estudiantes en sus intereses para manifestarse socialmente (Suárez, 2017).

Fuente: Elaboración propia con base en la interpretación de los resultados de investigación.

5.1.2 Nociones sobre el compromiso social

En cuanto a la concepción de los participantes sobre el compromiso social distinguimos dos niveles: *institucional* y *personal*. En el nivel institucional, hubo un consenso de los participantes al distinguir que el sentido de la transformación social no es la misma que hace 60 años, cuando se aspiraba a la modificación de estructuras y a asumir un modelo socialista. En la actualidad, la transformación social pretende transformar la sociedad en una más incluyente y con participación ciudadana. Este acotamiento de la transformación social

coincide con el planteamiento de la educación para la ciudadanía de la UNESCO (2015): “lograr que la función y el propósito de la educación pase a ser el de forjar sociedades más justas, pacíficas, tolerantes e integradoras” (UNESCO, 2015a, p. 1).

En el nivel personal, los participantes confirmaron que no hay un consenso institucional sobre el compromiso social. Éste fue definido en dos dimensiones, personal y social. La dimensión personal se refiere a la disposición para participar en actividades de compromiso social pasando por la voluntad y el interés; la decisión y la acción. Implica una reflexión de la situación personal para valorar las propias capacidades para enfrentar las situaciones de vulnerabilidad social, es decir, el compromiso social como un acto de libertad de la persona para decidir si se participa o no, y en qué tipo de actividades se hace todo ello de manera reflexiva y consciente, lo cual va en el sentido de Etxebarria (1999) que señala que la “libertad es, en este sentido, la posibilidad de hacer lo que nadie puede hacer en mi lugar” (p. 24). Así, el compromiso puede interpretarse desde una perspectiva psicológica ya que, de acuerdo a Mias (2008), éste es el resultado de las decisiones conscientes y libres de la persona: “el compromiso es particularmente sensible al sentimiento de libertad experimentado por el individuo en su actuar. Reconocemos en el individuo un sentimiento de libertad, le asignamos un estatus de individuo libre” (pp. 36-37, traducción libre).

La dimensión social, que abarca el tipo de compromiso social como una *solidaridad inteligente* categoría *in vivo* integra la compasión y se opone a acciones de voluntariado y asistencialismo. Los participantes coincidieron en la definición de compasión de Etxebarria (1999), como el sufrimiento por quien padece circunstancias difíciles. Además, según dicho autor, el sentimiento de la compasión antecede a la justicia que, según Mesa (2013), es el fin último de la formación del compromiso social en las universidades jesuitas.

La solidaridad inteligente promueve la convivencia inclusiva, el respeto y el reconocimiento de los saberes y los acuerdos de las personas con quienes se colabora. La relación con los otros se hace desde sus necesidades y circunstancias, el interés y el respeto genuino en dichas necesidades contribuye a una relación confiable. Lo anterior puede clasificarse en el enfoque psicopolítico de la ciudadanía, la cual promueve una relación participativa y en igualdad con el otro (Montero, 2010). Los participantes subrayaron la actitud de respeto de los estudiantes con los colaboradores, este valor también es promovido

en el aprendizaje socioemocional de la educación para la ciudadanía de la UNESCO (2015): “desarrollo de la apreciación de la diferencia y la diversidad y de respeto por ellas” (p. 24). En el mismo sentido, en los hallazgos de nuestro estudio los supervisores coincidieron en otorgar la misma importancia y respeto a los saberes del colaborador como a los saberes académicos.

Finalmente, la reflexión es permanente, primero, para valorar y decidir la propia participación de compromiso social; después, para analizar el contexto y conocer la problemática social y, durante la acción, para cuestionar si las actividades que se realizan contribuyen al bien común. Este resultado muestra la importancia y la transversalidad de la reflexión durante el desarrollo del compromiso social, en particular, al verificar que las acciones se encaminen al bien común. Ello coincide con la educación para la ciudadanía que promueve la actividad reflexiva de los estudiantes para buscar la justicia social (Leighton, 2013).

Respecto de la *formación del compromiso social de los estudiantes*, los participantes identificaron que la universidad prepara a los estudiantes en dos niveles: *intelección e intervención*. La *intelección* abarca todos los cursos que apoyan al estudiante para comprender su realidad social, por ejemplo, el contexto mundial, nacional y local; así como las metodologías para colaborar con otros. La *intervención* se traduce en el PAP, la práctica profesional orientada a solucionar problemáticas para la transformación social. Los participantes reconocieron que la universidad promueve la vinculación con la sociedad en sectores de vulnerabilidad social, así la universidad jesuita de Guadalajara busca: “contribuir a una sociedad más justa, democrática, fraterna, con una opción preferencial por los pobres, los marginados y los excluidos” (ITESO, 2011, p. 26).

Los niveles de *intelección e intervención* encontrados en nuestro estudio pueden clasificarse, de acuerdo a la propuesta de la educación para la ciudadanía de la UNESCO (2015), que busca entre otros aspectos, que los estudiantes se interesen “en las cuestiones mundiales contemporáneas en los planos local, nacional y mundial, y aportar contribuciones propias de ciudadanos informados, comprometidos, responsables y reactivos” (p. 16). Los participantes coincidieron en señalar que en la base del desarrollo del compromiso social está la formación profesional del estudiante y su conocimiento del contexto; ello coincide con Andreotti (2014), quien señala que la educación para la ciudadanía debe preparar a los

estudiantes para participar en procesos locales, nacionales y mundiales, y desde distintas perspectivas.

Hasta ahora, la noción de compromiso social, institucional y personal, orientada a la formación de los estudiantes para que se comprometan socialmente en la búsqueda de una sociedad más justa, es acorde con la visión de la educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO (2016a): “faculta a las personas para participar activamente en la solución de problemas sociales como la pobreza, las cuestiones de género, la solidaridad intergeneracional, la movilidad social, la justicia, la equidad, la exclusión, la violencia, el desempleo, la protección ambiental y el cambio climático” (p. 27).

El hallazgo inesperado de los resultados fue la afirmación de los participantes acerca que la universidad no desarrolla el compromiso social, sino que sólo lo encauza y potencia en aquellos estudiantes que han tenido experiencias de compromiso social. De igual forma, para Merhan (2013), el compromiso profesional está determinado por la historia y la experiencia del practicante.

Finalmente, los participantes asociaron a la *dificultad de desarrollar el compromiso social* a los siguientes tres aspectos. En primer lugar, *la tensión entre una formación técnica por otra más humanista*, tal como se ha señalado en la problemática; esta tensión se refleja en la intención formativa de los profesores: formación individualista y tecnócrata contra formación colaborativa y humanista. El resultado coincide con el análisis que hicieron Chauvigné y Coulet (2010) en el contexto de formación profesional basada en competencias; según estos autores, la formación técnica predomina sobre otra más humanista, crítica y ciudadana. Aunque las universidades jesuitas buscan formar estudiantes competentes con excelencia académica y al servicio de la sociedad, orientado a la justicia social (Compañía de Jesús, 1993; Mesa, 2013); los profesores no siempre integran ambos fines en la formación universitaria (Kolvenbach, 2000). Esto coincide con la afirmación de Martínez, Buxarrais y Esteban (2002), en la cual señalan que además de buenos profesionales, las universidades deberían formar buenos ciudadanos.

La situación mencionada podría contribuir a generar una confusión en los practicantes respecto del énfasis que los supervisores puedan dar al sentido del PAP, a las dimensiones

profesional o social, aunque para la universidad ambas deberían estar presentes en el PAP. El hallazgo despierta el interés por realizar un estudio de análisis de la práctica con los supervisores con el fin de que expliciten los fines formativos de sus actos durante el proceso de supervisión para desarrollar el compromiso social.

Esta tensión también está asociada, según los participantes, a la falta de unificación institucional acerca de la definición de compromiso social. La falta de consenso de los profesores respecto a la formación ética de estudiantes es considerada por García, Sales, Moliner y Ferrández (2009) como un obstáculo a la necesaria claridad de la dimensión ética antes de trabajar en torno al compromiso social, que la universidad busca desarrollar en el estudiante.

En segundo lugar está *la disposición de los estudiantes según su carrera de adscripción para desarrollar el compromiso social*. Los participantes encontraron que la carrera de los estudiantes parece influir en el interés y la formación de los estudiantes para desarrollar el compromiso social. Este resultado se asemeja al obtenido por García, *et al.*, (2009), en su estudio con 250 profesores de universidades españolas, en el cual identificaron que las diferencias en la formación ética de estudiantes estaban asociadas al área profesional de dichos profesores. Según dichos autores, el área profesional del profesor influye en la formación ética de los estudiantes; también señalan que en el área social se forma transversalmente, sobre todo, en aspectos prácticos y sin una postura adoctrinadora; mientras que sobre el área técnica no se advirtió una postura clara.

En general, los participantes de nuestro estudio coincidieron con el área profesional social reportada en la investigación de García, *et al.*, (2009), la formación de compromiso social se realiza de manera transversal y en libertad. La coincidencia se explica en que la mayoría de los supervisores con reconocimiento “Premio Pedro Arrupe, SJ” son del área social. Este resultado nos invita a profundizar, en futuros estudios, la disposición a la formación del compromiso social, de los supervisores y los practicantes, según su área profesional.

En nuestra investigación, identificamos en los supervisores un acuerdo generalizado sobre la intención de la universidad en formar el compromiso social en los estudiantes.

Aunque, a diferencia de los supervisores, algunos profesores no consideraron que el PAP favorece el desarrollo del compromiso social. Una de las posibles explicaciones a ello, es el tipo de curso teórico que imparten los profesores, donde la manifestación de la formación del compromiso social está más restringida, a diferencia de las prácticas profesionales PAP que acompañan los supervisores, es decir, la práctica profesional es un espacio reconocido por los supervisores para el desarrollo del compromiso social del estudiante, lo que coincide con un principio de la educación jesuita que indica que la inmersión en la realidad es formativa “la solidaridad se aprende a través del ‘contacto’ más que de ‘nociones’” (Kolvenbach, 2000, p. 8).

En tercer lugar, la expectativa irreal de la misión de la universidad para formar el compromiso social de los estudiantes para transformar la sociedad. Los participantes coincidieron en señalar que la formación universitaria cambia o transforma al estudiante respecto de su perspectiva ante la realidad y el desarrollo de la solidaridad. La transformación personal, más que social, puede interpretarse desde el aprendizaje transformacional (Mezirow, 2001) y el enfoque psicopolítico de la ciudadanía (Montero, 2010) que postulan que antes de pretender transformar la sociedad, se requiere una transformación personal.

La acotación que hicieron los participantes a la misión de la universidad es acorde con la hipótesis de la investigación de Merhan (2013), el compromiso depende de la historia del practicante y de sus vivencias personales. Si bien el estudio de Merhan se refiere al compromiso profesional del practicante, consideramos que se puede transferir a nuestra investigación para interpretar el compromiso social, sobre todo, porque la investigadora aporta el sentido social al compromiso profesional al identificarlo como un servicio de una causa y demandar al practicante que se cuestione sobre el significado de sus vivencias y transformaciones personales en su contexto social.

En síntesis, los participantes tienen un consenso sobre la importancia de la formación del compromiso social en los estudiantes, aunque la institución no tenga una concepción unificada ni lineamientos para guiar dicha formación. Tampoco los supervisores tienen un consenso sobre qué aspectos la integran, lo que produce en algunos casos posturas antagónicas de formación técnica ante otra humanista. Enseguida presentamos los atributos que los

participantes reconocen en los estudiantes comprometidos socialmente, atributos que podríamos proponer como los componentes formativos del compromiso social.

5.1.3 Atributos del estudiante comprometido socialmente

Los participantes identificaron en el estudiante comprometido socialmente cinco atributos: *informado, competente y creativo, sensible socialmente, responsable y motivado*, así como *activo, cuestionador y crítico*. Los atributos son interdependientes e interactúan de manera constante, por ejemplo, la compasión presente en el atributo *sensible socialmente* favorece el atributo *competente y creativo*. En esta idea de utilizar la creatividad en la ciencia y la tecnología, Delors (1999) afirma: “lo que nos falta para utilizarlas de manera creativa, es la sabiduría y la compasión” (p. 239, traducción libre).

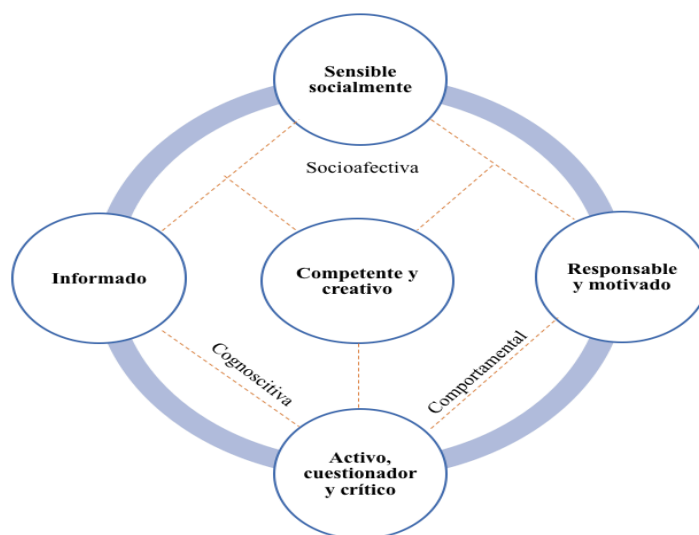
Los atributos coinciden además con las orientaciones para la formación de estudiantes desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía (Andreotti, 2014; UNESCO, 2015); la construcción ciudadana (Montero, 2010); la ciudadanía activa (Montero, 2010; UNESCO, 2015; Yurén, 2013). Los atributos del estudiante comprometido socialmente *informado, responsable y motivado, y activo cuestionador y crítico*, se pueden reconocer en la perspectiva crítica, concretamente en los beneficios de la educación para la ciudadanía: a) informado, b) pensamiento crítico y ciudadano y, c) actuar de manera responsable y ética (Andreotti, 2014).

Los atributos que los participantes reconocieron en el estudiante comprometido socialmente son acordes al principio educativo de los jesuitas de formar además de personas competentes profesionalmente, compasivas y responsables para que contribuyan a la construcción de un mundo justo (Compañía de Jesús, 1993). Particularmente, los atributos del estudiante comprometido socialmente se reconocen en la dimensión sociopolítica y ética social de la formación integral en la educación jesuita, que integra la excelencia académica al servicio de la sociedad (Compañía de Jesús, 1993; Kolvenbach, 2000; Rincón, 2008), es decir, para el desarrollo del compromiso social la formación técnica y humanista son, además de necesarias, complementarias.

En las tres áreas de aprendizaje establecidas por la UNESCO (2015), cognoscitiva, comportamental y socioafectiva pueden interpretarse cuatro de los cinco atributos del estudiante comprometido socialmente identificados en nuestro estudio (ver Figura 15). Al área cognoscitiva, que está centrada en el conocimiento local, nacional y mundial del contexto y su análisis crítico, la vinculamos tanto al atributo *informado* como al *activo, cuestionador y crítico*. Al área socioafectiva, la asociamos con los atributos *sensible socialmente* y *responsable y motivado*. Al área comportamental la identificamos con mayor énfasis con los atributos *responsable y motivado*; *activo, cuestionador y crítico*; y *competente y creativo*.

Los cinco atributos del estudiante comprometido socialmente están identificados en la educación jesuita (Compañía de Jesús, 1993; Kolvenbach, 2000; Rincón, 2008) y en la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015). El reconocimiento de la persona en su contexto social es importante para comprender la realidad y situar la acción (Kolvenbach, 2000). Así el conocimiento histórico para comprender y valorar la realidad podríamos traducirlo en los atributos *informado* y *activo, cuestionador y crítico*. La educación jesuita y la educación para la ciudadanía se centran en su compromiso con la construcción de una sociedad más justa (Kolvenbach, 2000; UNESCO, 2015), se opta por los más desfavorecidos, desarrollando valores como la compasión y la solidaridad (Compañía de Jesús, 1993; Rincón, 2008).

Figura 15. Atributos del estudiante comprometido socialmente y su relación con las áreas de aprendizaje de educación para la ciudadanía



Fuente: Elaboración propia con base en Unesco (2015) y los resultados de investigación.

En los siguientes apartados presentamos la discusión de los cinco atributos del estudiante comprometido socialmente, resultado de nuestro estudio en relación con el marco conceptual.

5.1.3.1 Informado

Nuestro estudio caracteriza al estudiante informado, como alguien que conoce las problemáticas local, nacional y global, que es capaz de problematizar la realidad y de tomar decisiones con base en la información, para después asumir una postura ante la situación. A diferencia de la descripción de la UNESCO (2015), que argumenta la importancia de la información para que el estudiante conozca la realidad y ejercite sus habilidades de pensamiento crítico y de investigación de problemas, nuestro estudio muestra que, para los supervisores, la importancia del atributo informado radica en que el estudiante asuma una postura ética, es decir, que con base en su reflexión realice y argumente sus elecciones.

5.1.3.2 Sensible socialmente

El atributo sensible socialmente en nuestro estudio está centrado en que el estudiante experimente la compasión para desarrollar su solidaridad en situaciones de injusticia social (Kolvenbach, 2000). El estudiante con sensibilidad social se caracteriza como aquél que está predispuesto a participar en actividades sociales, los supervisores reconocen en el practicante los valores de empatía, compasión y solidaridad.

Nuestros datos revelaron que la información y la comprensión de las injusticias sociales, aunadas a una experiencia de confrontación social en la vida de los estudiantes, favorece la presencia de la compasión, la solidaridad y el compromiso para la justicia social, que, según Kolvenbach (2000), es característico de la universidad jesuita.

El atributo sensible socialmente puede ser interpretado desde el área de aprendizaje socioafectiva de la UNESCO (2015), porque ambos se interesan en formar el respeto a la

diversidad, la empatía y la solidaridad en el estudiante. El dato revelado en nuestro estudio fue la capacidad de la persona para indignarse ante las situaciones injustas y la concepción de la compasión, entendida como el dolor por los otros. La concepción de la compasión, en nuestra investigación, como sufrimiento por quienes padecen la injusticia social coincide con Cortina (2010), Etxebarria (1999), Starrat (2005a), Toro y Tallone (2010) al atribuirle la cualidad humana a la compasión, es decir, las personas que se conmueven humanamente por las situaciones de injusticia social experimentan la compasión. Para la educación jesuita, la injusticia tiene su origen en un problema espiritual o de falta de humanidad, por ello se interesa en involucrar al estudiante en situaciones de sufrimiento y vulnerabilidad social con el fin de sensibilizarlo y desarrollar la solidaridad en él (Kolvenbach, 2000).

5.1.3.3 Competente y creativo

La sensibilidad social y la compasión, aunque altruistas, no son suficientes para hacer que los estudiantes se comprometan en acciones de justicia social. (Etxebarria, 1999). Se requiere también una formación sólida basada en la información, el conocimiento del contexto y de la profesión, para que el estudiante, más allá de una aplicación profesional, adapte creativamente, la solución al contexto de la problemática social. En nuestro estudio, el estudiante competente y creativo se caracteriza por tener una formación profesional sólida que le prepara para atender las problemáticas y buscar alternativas mediante el uso creativo de sus saberes profesionales, según las necesidades sociales del contexto. Alguien que no domina sus saberes profesionales difícilmente es capaz de innovar.

En ese sentido, el atributo *competente y creativo* del estudiante comprometido socialmente puede interpretarse como el *magis* empleado en la espiritualidad jesuita, término en latín significa “más”, y que de acuerdo a Wikipedia y Cabarrús (2003), se traduce educativamente en potenciar las competencias y las capacidades para ponerlas al servicio solidario de los demás y contribuir así a la creación de un mundo más humano, más justo.

5.1.3.4 Activo, cuestionador y crítico

Los participantes de esta investigación perciben al estudiante *activo, cuestionador y crítico*, como alguien inquieto que desea la transformación de algunas dimensiones con las que no se siente satisfecho, sean éstas de orden personal, familiar o social. El estudiante cuestiona para comprender el contexto histórico, es activo, participativo y está orientado a crear redes de colaboración para empoderar a la gente.

Algunos de los fines principales de la educación para la ciudadanía según Montero (2010) es empoderar a la persona como ciudadano y después cuestionarle a través de la reflexión sus acciones ciudadanas. Así, desde el enfoque psicopolítico de la construcción ciudadana, identificamos un énfasis en los atributos: *activo cuestionador y crítico, y sensible socialmente* (Montero, 2010). La ciudadanía activa implica saberse empoderado y empoderar a los otros, a través de una relación de respeto y reconocimiento de los saberes y la experiencia del otro.

5.1.3.5 Responsable y motivado

Los resultados de nuestro estudio caracterizan al estudiante *responsable y motivado* como alguien que hace más de lo solicitado en la práctica profesional, demostrando así su motivación. De acuerdo con Merhan (2013), la motivación del compromiso suele ser el valor de realizar acciones al servicio de una causa. El estudiante es responsable del compromiso establecido con las personas, con quienes crea un vínculo afectivo. Los supervisores coincidieron en reconocer que el estudiante *responsable y motivado* demuestra su compromiso social siendo coherente y manteniendo un buen desempeño académico; es acorde al perfil de una persona que ejerce la ciudadanía activa orientada a la participación y al compromiso para la justicia social (Montero, 2010; UNESCO, 2015; Yurén, 2013).

En síntesis, respecto a nuestro primer objetivo específico: *Identificar las nociones de formación de estudiantes como ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO*, podemos decir que, a partir del análisis del discurso de los participantes, identificamos todos los tipos de ciudadano de la tipología de tipos de ciudadanos de Westheimer y Kahne (2004), en particular, el tipo de ciudadano orientado a la justicia que presenta similitudes con la misión de la educación jesuita, la cual busca formar al estudiante para transformar la sociedad (Compañía de Jesús, 1993).

Esta investigación incorpora, a la tipología de Westheimer y Kahne (2004), el tipo de ciudadano apático que, en el caso de los estudiantes y de acuerdo con las investigaciones revisadas, se origina por la falta de acuerdo de los practicantes en las maneras denunciar las injusticias y manifestarse socialmente (García, 2008), así como en la falta de acompañamiento de los profesores en las acciones de compromiso social (Suárez, 2017).

Respecto a las nociones de los participantes sobre el compromiso social, encontramos una identificación con la educación jesuita reconocida en la misión de la universidad para la justicia social, la cual opta siempre por los más desfavorecidos. En la formación del compromiso social se permean las orientaciones jesuitas y la propuesta de educación para la ciudadanía de la UNESCO (2015). Los supervisores se oponen a que el estudiante asuma actividades de voluntariado de tipo asistencialista que remplacen a las de justicia. La actividad de voluntariado es altruista y busca satisfacer la necesidad derivada de un problema social, sin ir a la causa que la provoca; en cambio, los supervisores buscan una acción profesional de parte del practicante que analice el origen del problema social y que empodere a las personas con quienes interviene para cambiar su situación de vida.

También identificamos, en la formación del compromiso social, una perspectiva mayormente crítica de la educación para la ciudadanía. Se aspira a la formación de un ciudadano activo, es decir, alguien que se involucre y comprometa en la solución de problemas para la búsqueda de la justicia social (Andreotti, 2014; UNESCO, 2015; Montero, 2010), lo cual se denomina también ciudadanía activa y cuya finalidad es la justicia (Yurén, 2013; UNESCO, 2015).

5.2 Organización del PAP, los roles de sus participantes y las características que favorecen el compromiso social

En este apartado presentamos la discusión de los resultados más significativos sobre la organización del PAP y los roles del practicante, colaborador y supervisor que contribuyen a la formación del compromiso social. Por ejemplo, una de las características del PAP es que el estudiante elige el proyecto de práctica profesional, según sus intereses personales y profesionales, tal decisión en libertad es una característica del compromiso social (Etxebarria, 1999; Mias, 2008; UNESCO, 2015). Así en este apartado, reconocemos las características del PAP, que preparan al estudiante para desarrollar su compromiso social. Enseguida presentamos la organización del PAP referente a la estructura pedagógica interpretada como método aprendizaje-servicio (Francisco y Moliner, 2010; Martínez, 2010; Tejada, 2013; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

5.2.1 Organización del PAP

El PAP está integrado por una práctica profesional, un servicio social comunitario y un informe del practicante. La *organización del PAP*, como práctica profesional, puede comprenderse con base en el método pedagógico aprendizaje-servicio: *la vinculación universitaria en temáticas sociales con una dimensión de servicio al otro y el desarrollo de un proyecto con un producto concreto* (Francisco y Moliner, 2010; Tejada, 2013). Con base en Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) interpretamos algunas de las características del PAP con el método aprendizaje-servicio

En primer lugar, la dimensión de servicio a otros en proyectos concretos de temáticas sociales que fomenten en el estudiante el compromiso social, la incluye el aprendizaje-servicio como: “el servicio a la comunidad supone la realización de un trabajo con y para los demás. Debemos hacer hincapié en que el trabajo debe ser real [...] ya que así estamos enfatizando el sentido de la responsabilidad y el compromiso” (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015; p. 26).

En segundo lugar, *la libertad de elección que tiene el estudiante para escoger el PAP*, se asocia con la condición personal del compromiso, la libertad en el aprendizaje-servicio: “el servicio deber ser una decisión libre y consciente [...] en el sentido de que los participantes adquieran el compromiso ético de llevar a cabo una tarea y lo hagan de la manera más eficiente posible” (*Idem*).

Tanto la educación jesuita (Kolvenbach, 2000) como el aprendizaje-servicio (Levkoe, Brail y Daniere, 2014) integran la característica del PAP respecto a la participación de los estudiantes en proyectos con las comunidades, para que se comprometan socialmente. Otro de los rasgos que los supervisores comentaron fue la relación con actitud humana entre el estudiante, el colaborador y el supervisor. Recordemos que el colaborador suele ser la persona que pertenece al contexto donde se realiza el PAP, sea en una comunidad, organización o institución. El colaborador, según los supervisores, posee saberes del contexto que contribuyen a la comprensión de la problemática y la propuesta de mejora.

Los supervisores enfatizaron, sobre todo, el reconocimiento del colaborador, como persona, al respetar y valorar su historia y experiencia; todo ello es acorde con el tipo de relación simétrica que promueve el método aprendizaje-servicio (Martínez, 2010; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015). Encontramos coincidencia de nuestros resultados respecto del tipo de *relación horizontal entre el practicante, el colaborador y el supervisor en el PAP*, y el *reconocimiento del aprendizaje comunitario y académico*, con las condiciones para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. Según Martínez (2010), se debe propiciar una relación simétrica entre el practicante, el colaborador y el supervisor, caracterizada por el respeto mutuo, el apoyo y el reconocimiento de los saberes del colaborador, para integrarlos con los aprendizajes académicos de los practicantes y del supervisor.

La relación horizontal, el respeto y el reconocimiento a los saberes del practicante y el colaborador, los empodera. Según los supervisores, ellos empoderan a los practicantes para que éstos a su vez repliquen esto con los colaboradores. Nuestros resultados coinciden con la perspectiva psicopolítica (Montero, 2010) y de la formación crítica del compromiso social (Monarca, 2013), es decir, *se empodera a las personas con base en la participación de prácticas que buscan la transformación social*. De acuerdo con esta idea, el PAP contribuye a la educación para la ciudadanía, al brindar una experiencia al practicante de proyecto para la

mejora social. Así, el empoderamiento de la persona está vinculado a la formación de su compromiso social, en el sentido que le otorga reconocimiento a su capacidad de participación y logro de cambios. En ese sentido, el PAP es una experiencia formativa que prepara al estudiante para actuar como un ciudadano responsable, participativo y orientado a la justicia social.

Para comprender los roles de los participantes del PAP: practicante, supervisor y colaborador, los contrastamos con las características de la educación jesuita (Compañía de Jesús, 1993; Velasco, 2014); la educación para la ciudadanía (Andreotti, 2014; UNESCO, 2015) y con las fases del aprendizaje-servicio (Francisco y Moliner, 2010).

5.2.2 Rol de los participantes del PAP

Recordemos que nuestro estudio se interesa en conocer y comprender cómo el supervisor desarrolla el compromiso social del estudiante. Por ello, aunque incluimos el rol del practicante y del colaborador, los resultados tienen un énfasis en el rol del supervisor. Además, la pertinencia académica de esta investigación responde entre otras cosas, a la falta de estudios centrados en el supervisor para el desarrollo del compromiso social, desde una perspectiva de educación para la ciudadanía, en esta idea coincidimos con la UNESCO (2015) en que “la educación para la ciudadanía mundial necesita de educadores calificados que comprendan bien la enseñanza y el aprendizaje transformadores y participativos” (p. 49).

Además, consideramos importante reconocer la función del supervisor como profesor protagonista del proceso de aprendizaje, dado que él es quien planifica y media el proceso formativo del estudiante; al menos, el proyecto pedagógico ignaciano también atribuye al profesor, un rol que favorece los procesos de aprendizaje donde se concretan los objetivos jesuitas (Compañía de Jesús, 1993).

5.2.2.1 Rol supervisor

Los supervisores describieron su *rol* en dos perspectivas: *como modelos* y *como líderes*. La autodefinición de los supervisores como modelos coincide con los resultados de la investigación de García, Sales, Moliner y Ferrández (2009), que muestran que los profesores entre 56 y 60 años de edad, se definen como modelos éticos. En nuestro estudio, la mayoría de los participantes tienen entre 55 y 59 años y también se definieron como modelos.

Los supervisores refirieron ser modelos en la manera de relacionarse horizontalmente con el colaborador del PAP, idea que es acorde a relevancia que da la educación jesuita al ejemplo de los profesores en la formación de valores (Compañía de Jesús, 1993). También la UNESCO (2015) otorga el rol de modelo al profesor en la educación para la ciudadanía: “educador como modelo” (p. 55).

Los supervisores se ven también como líderes ya que con su experiencia profesional guían al practicante y fomentan también el desarrollo del grupo. El rol del supervisor como guía, es acorde al rol que otorga la UNESCO (2015) al profesor de educación para la ciudadanía: “ser un guía y facilitador, que aliente a los educandos a participar en la indagación crítica y apoye el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promuevan el cambio personal y social positivo” (p. 52).

Entre las actividades que hacen los supervisores con los practicantes se encuentran: la introducción teórica al contexto del proyecto, tanto mundial como localmente. El interés por situar al practicante en la realidad es compartido por las orientaciones educativas de la universidad y de la educación para la ciudadanía. En ese sentido, en la universidad, el atributo aprendizaje situado está centrado en contextualizar la situación de aprendizaje del estudiante (ITESO, 2008).

La actividad de formar y situar al practicante en la realidad local, nacional y mundial contribuye al atributo *informado* del estudiante comprometido socialmente. La educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015) promueve que los estudiantes comprendan: “los problemas mundiales y las relaciones entre los sistemas y procesos mundiales, nacionales y locales” (p. 16). Para la educación jesuita la misión del profesor, en nuestro caso diríamos supervisor, es

que el estudiante conozca su realidad y asuma una actitud responsable y solidaria con el mundo (Kolvenbach, 2000).

Para los supervisores, el compromiso social implica empoderar al practicante y al colaborador, quien es la persona del contexto del PAP y que, en ocasiones, no tiene una formación académica, por ejemplo, un campesino. Con el fin de no generar dependencia en la solución de los problemas, los supervisores y los practicantes valoran la trayectoria y las condiciones de vida del colaborador. Este hallazgo en nuestro estudio puede interpretarse desde el enfoque psicopolítico de la construcción ciudadana, el cual busca empoderar a las personas como ciudadanos para que se transformen a sí mismas y después a su realidad (Montero, 2010).

El practicante, el supervisor y el colaborador tienen una participación activa, lo interpretamos en el mismo sentido de Montero (2010), “participar significa comprometerse en procesos de transformación social que afectan no sólo al entorno inmediato de una comunidad, sino a la sociedad” (p. 15). Además de la participación activa, en nuestra investigación, los supervisores subrayaron que se trata de una participación corresponsable y comprometida para buscar la igualdad y la justicia, mismas características que la educación crítica de ciudadanía brinda a la participación (Andreotti, 2014).

En cuanto al perfil del supervisor, nuestros resultados enfatizan su sensibilidad para conocer al estudiante, no sólo en sus maneras de aprender sino en su situación afectiva, es decir, ver al estudiante como una persona, lo que va en el sentido de la educación jesuita reflejada en las palabras de Velasco (2014): “les impacta a los estudiantes un profesor que tiene interés en ellos, en que aprendan, en lo que piensan; que [...] se hace responsable ante ellos” (p. 9).

Los supervisores coincidieron en señalar la importancia de la experiencia profesional porque, según ellos, no se puede enseñar lo que no se sabe hacer, así como no pedir al practicante que se comprometa con algo con lo que, los supervisores no son capaces de comprometerse. Estos hallazgos coinciden con la descripción de tipo de profesor de la educación jesuita (Velasco, 2014).

El PAP organizado como aprendizaje-servicio (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015) contribuye a la formación de compromiso social, porque acerca al estudiante personal y profesionalmente a una realidad de injusticia social, que confronta su experiencia y lo hace partícipe de la solución a una problemática de esa realidad, es decir, que con base en la participación en un proyecto social, empodera al estudiante al experimentar que puede incidir como persona y profesionista en un cambio (Monarca, 2013; Montero, 2010). Es decir, que las situaciones a las que el estudiante reacciona con sensibilidad social, pueden inspirarle el diseño de una propuesta profesional.

Así, el estudiante experimenta el poder, es decir se empodera, al hacer consciente que puede contribuir al cambio social. Para la educación jesuita es importante que las personas “tengan la convicción poderosa y siempre creciente de que pueden llegar a ser defensores eficaces, agentes y modelos de justicia, de amor y de paz” (Compañía de Jesús, 1993, p. 8). En esta misma idea, Montero (2010) señala que la participación en procesos de cambio transforma a las personas porque los conscientiza sobre sus capacidades.

Así, el proceso formativo y transformativo que experimenta el practicante requiere de supervisión, para situar y guiar al practicante en cada etapa del proyecto. Según Francisco y Moliner (2010), en el método pedagógico de aprendizaje-servicio los estudiantes deben tener un seguimiento de sus actividades para la construcción de su aprendizaje. Recordemos que nuestros resultados revelaron dos *modalidades de acompañamiento: formal e informal*. La *formal* implica una serie de entrevistas con el estudiante desde la selección del proyecto, la preparación a la inserción práctica; la intervención y la evaluación de PAP. Una característica es la presencia constante del supervisor, que le permite darle sentido profesional a la práctica, modelar la actuación del practicante; identificar oportunidades para incorporarlas en la intervención y velar por la seguridad del estudiante.

La modalidad *informal*, se refiere al acompañamiento producto de la interacción espontánea entre el practicante y el supervisor, en donde se conoce mejor al estudiante, aspecto que es importante en la educación jesuita. La relevancia que se da a la relación cercana entre el supervisor y el practicante puede explicarse por la orientación que la universidad brinda a los profesores: “acompañar al estudiante en su proceso de formación a partir del

establecimiento de relaciones interpersonales basadas en la confianza y en la amistad” (ITESO, 2008, p. 31).

Los supervisores están conscientes de su rol, así como de las dificultades asociadas al perfil del supervisor y sus funciones. Entre éstos encontramos:

- a. Perfil desigual de los supervisores, algunos orientados a la formación de compromiso social y otros a la formación de competitividad de los estudiantes. Según Kolvenbach (2000), ello cobra relevancia en el contexto universitario jesuita por su orientación social, donde hay estudiantes y profesores interesados más en la preparación profesional y técnica que en la humanista y ciudadana.
- b. Falta de tiempo para acompañar al practicante en el escenario y para la construcción del sentido del PAP. La presencia del supervisor en el escenario PAP es importante, dada la característica de la educación jesuita para que el supervisor funja como modelo de los estudiantes (Compañía de Jesús, 1993).
- c. Falta de formación pedagógica de los supervisores para evaluar el aprendizaje y el compromiso social en el PAP. Esto se relaciona con la ausencia de un modelo de desarrollo del compromiso social. En esta idea, los modelos de supervisión para la justicia (Smyth, 1991), las estrategias de supervisión para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016) y los resultados de nuestro estudio pueden abonar en la configuración de un modelo para el desarrollo del compromiso social en el estudiante en el contexto de la universidad.

5.2.2.2 Rol practicante

Según los supervisores, el rol del practicante es activo en la realización de las actividades del PAP: el diagnóstico participativo, la implementación del proyecto y la presentación de resultados, incluyendo las perspectivas futuras para su continuidad. Dichas actividades coinciden con las descritas en los proyectos de aprendizaje-servicio (Francisco y Moliner, 2010). El rol activo del practicante definido por los supervisores es descrito de igual forma en el modelo educativo de la universidad (ITESO, 2008), el cual afirma que el estudiante participa activamente en las etapas de desarrollo del proyecto: planeación, ejecución y evaluación de los resultados. En la etapa de planeación, el practicante realiza el

diagnóstico del problema y planea el proyecto de intervención, el cual es validado por el supervisor y el colaborador. En la etapa de ejecución, el practicante aplica el proyecto de intervención, y finalmente, en la etapa de evaluación, el practicante presenta los resultados a los colaboradores y valora la experiencia del PAP. Este proceso formativo integra la preparación de los atributos del estudiante comprometido socialmente.

En ese sentido, el practicante asume un rol reflexivo, los supervisores le ayudan a reflexionar sobre su experiencia del PAP en las dimensiones personal, técnica profesional y social. La reflexión profesional incluye la articulación de la teoría con la práctica profesional y el desarrollo del proyecto a través de la colaboración comunitaria, este tipo de reflexión es descrita también en el aprendizaje-servicio (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Puig, Gijón y Rubio, 2011).

Según los supervisores, la formación de la responsabilidad y del compromiso social implica un proceso reflexivo del practicante. Lacourse (2013) le denomina responsabilidad ética. Se trata de una reflexión de los marcos de referencia (Mezirow, 2009), para que el estudiante asuma una postura y tome una decisión, considerando el efecto de sus acciones en otros. Los supervisores solicitan al practicante que argumente sus acciones y analice las repercusiones de éstas en otros y en la sociedad (Gil, Chiva y Martí, 2013).

De esta manera, el rol del practicante reflexivo y activo está implícito en la formación de la responsabilidad y el compromiso social. En ese sentido, Gil, Chiva y Martí (2013) plantean que la responsabilidad social es la “implicación personal para actuar ante problemas sociales aceptándolos como parte de uno y aceptando la responsabilidad individual, capacidad de asumir obligaciones sin que nadie lo tenga que recordar y de implicarse en proyectos para mejorar la sociedad” (p. 94). Así, la responsabilidad social incluye también la formación de la solidaridad y el compromiso social del estudiante al incluir su participación en proyectos de mejora social. En esta idea, los supervisores valoran el PAP porque favorece experiencias de solidaridad en los practicantes y generalmente los motiva a comprometerse socialmente.

5.2.2.3 Rol colaborador

En relación con el rol del colaborador, éste es identificado por los supervisores como el vínculo con la organización donde se realiza el PAP. El rol del colaborador es activo pues participa en el diagnóstico compartiendo con los estudiantes y los supervisores, sus saberes teóricos y empíricos; a la vez que valida la propuesta de intervención elaborada en conjunto con los practicantes, por lo tanto, es corresponsable de la formación del estudiante. Como responsable del contexto, el colaborador introduce al practicante en la problemática del contexto del PAP, lo que contribuye a la sensibilización social del estudiante. Así, la propuesta de solución del proyecto considera la participación del colaborador, evitándose así una relación de dependencia del colaborador con la universidad en la solución de sus problemas.

Aunque se reconoce la contribución del PAP a la formación del compromiso social, también se identificaron algunas áreas de mejora. Los supervisores comentaron que la universidad debería hacer explicitar el compromiso social manifestado en los tipos de vinculación que realiza con el PAP y sus implicaciones sociales y políticas, entre otros fines, y resguardar en los escenarios de PAP la seguridad física de los estudiantes. Respecto a la vinculación, Kolvenbach (2000) señala que las universidades jesuitas deben cuestionar sobre el conocimiento que producen en servicio de quién y a para qué finalidad, porque revela las creencias y los valores que sostienen una elección de vinculación. Además, este aspecto cobra relevancia en el contexto de la formación de ciudadanos porque la universidad modela, a través del PAP, el tipo de compromiso social.

En síntesis, a la respuesta del segundo objetivo de investigación orientado a identificar las características del PAP y los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social; el PAP, organizado como aprendizaje-servicio, tiene tres rasgos: *contexto confrontativo*; *marcos de referencia* y *libertad responsable*.

El PAP contribuye a sensibilizar al estudiante en el desarrollo de la compasión ante situaciones de injusticia social. La sensibilidad del estudiante es un factor que lo influye para

tomar la decisión de participar en proyectos orientados a cambiar las situaciones injustas. Nuestro estudio confirmó que la formación de la compasión está presente en la universidad, según el paradigma educativo ignaciano de los jesuitas (Compañía de Jesús, 1993).

En relación a lo anterior, los cinco atributos del estudiante comprometido socialmente están estrechamente relacionados entre sí. Los atributos *informado*, *competente* y *creativo*, *sensible socialmente*, *responsable* y *motivado*; así como *activo*, *cuestionador* y *crítico* están presentes en el PAP. En las distintas etapas del PAP podríamos, incluso, reconocer un énfasis de algunos de los atributos; por ejemplo, el de *informado* en la etapa de planeación, durante la cual el estudiante hace el diagnóstico. Sin embargo, los atributos del estudiante comprometido socialmente pueden identificarse de manera transversal durante todo el PAP, lo que nos lleva a deducir que este proyecto contribuye a la formación del compromiso social del estudiante.

El practicante, el colaborador y el supervisor comparten un rol activo en el PAP e interactúan en una relación horizontal, basada en el respeto y el reconocimiento a los saberes de cada uno, lo que parece contribuir a que cada uno se sienta parte del PAP, se corresponsabilice en encontrar una alternativa a la problemática y se comprometa socialmente. Otro aspecto de la relación entre el practicante, el colaborador y el supervisor es el empoderamiento, desde la perspectiva psicopolítica de la ciudadanía, éste favorece la ciudadanía activa, es decir, la participación en actividades orientadas a la justicia social (Montero, 2010).

En cuanto a los roles, el del supervisor como profesor es crucial, como también lo es para la educación jesuita, por considerar al profesor como el principal responsable de la formación (Compañía de Jesús, 1993). Al supervisor se le demanda conocer bien a los estudiantes para guiarlos, en ese sentido, el contacto informal con ellos favorecería una cercanía afectiva. Respecto al vínculo afectivo, presente en la educación jesuita, los supervisores subrayaron, durante la investigación, la importancia de hacer el acompañamiento de los estudiantes en un contexto informal.

Los supervisores se definen como modelos en el actuar y en la manera de relacionarse, su propósito es guiar a los estudiantes con su ejemplo; se definen como líderes para formar a los estudiantes profesionalmente. Ambas funciones, de modelo que forma, sobre todo, en

valores, y como guía profesional, son roles que la educación jesuita otorga a los profesores (Compañía de Jesús, 1993). En particular, los supervisores refirieron la importancia de ser coherentes y no pedir a los practicantes que se comprometan con algo que ellos mismos no son capaces de hacer. En la relación del supervisor con el practicante se destaca la importancia que los supervisores dieron a que el practicante mostrara una apertura para dejarse afectar por el PAP, en su sensibilidad social. Aspecto básico para que el PAP transforme al practicante, respecto de sus marcos de referencia y se oriente al compromiso social.

Los roles del practicante y el colaborador se centran en el desarrollo del proyecto, desde el diseño de la propuesta de intervención, su validación e implementación. En cuanto a la relación del practicante, el colaborador y el supervisor, éstos se empoderan mutuamente al reconocer y respetar sus saberes. El practicante reflexiona su experiencia en las dimensiones personal, técnico-profesional y social, para ser consciente y darle sentido a la experiencia de aprendizaje de PAP.

Se busca que el practicante sea consciente de sus marcos de referencia para que, además de comprender otras maneras de resolver los problemas, se responsabilice de sus decisiones y acciones considerando sobre todo la repercusión en otras personas. Según los supervisores, el colaborador es corresponsable, junto con ellos, de la formación del practicante específicamente en la dimensión social, para sensibilizarlo en aspectos de la comunidad al compartir su experiencia con el practicante.

5.2.3 Características del PAP que favorecen el compromiso social

Para responder al segundo objetivo: *identificar las características del proyecto de práctica profesional PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje del compromiso social*; destacamos los hallazgos de nuestro estudio orientados a detallar las características del PAP y los roles del practicante, el supervisor y el colaborador que, según los participantes de esta investigación, fomentan el compromiso social.

De acuerdo con los supervisores hay tres características del PAP que favorecen las experiencias de aprendizaje del compromiso social: *el contexto confrontativo, los marcos de referencia y la libertad responsable* (ver Figura 16).

Figura 16. Características PAP que contribuyen al compromiso social



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de investigación.

Como se observa en la figura anterior, el practicante al tener contacto con una realidad distinta a la conocida, la confronta con sus marcos de referencia o maneras de concebirla y, ante ese conocimiento de situaciones de injusticia social y del desequilibrio que le provocan sus formas de interpretar la realidad, el estudiante se conoce, toma consciencia y asume libremente su responsabilidad de su decisión para participar en cambiar las situaciones de injusticia, transformar sus marcos referenciales, dentro de los cuales existen preconcepciones de la realidad.

Las características *contexto confrontativo* y *marcos de referencia* del PAP pueden interpretarse desde el aprendizaje transformacional, el cual busca generar un cambio en el estudiante, en relación con sus maneras de concebir la realidad, con la finalidad de sensibilizarlo y lograr que participe en actividades para la justicia social (Mezirow, 2001). El contexto confrontativo pone en evidencia contradicciones entre las maneras de pensar o las realidades sociales que hacen que el estudiante vea críticamente su entorno y transforme sus percepciones (Millican, Bourner, Bamber y Hankin, 2011).

Los marcos de referencia son definidos por Mezirow (2009) como los filtros de las percepciones para interpretar la realidad. El PAP coloca al estudiante en una situación de contexto confrontativo que propicia una situación de aprendizaje para cuestionarle sus marcos de referencia y hacerle consciente de los prejuicios con los que interpreta la realidad. Finalmente, la libertad responsable está asociada a la libre decisión que la persona ejerce para

participar en proyectos de mejora social. Así, el compromiso social se manifiesta a través de la participación de la persona en actividades concretas.

5.2.3.1 Contexto confrontativo

El contexto confrontativo se refiere a la experiencia de confrontación que produce el PAP, en la experiencia personal del estudiante, porque el escenario PAP de pobreza y exclusión suele ser una realidad distinta a la que ha vivido. Esta característica de PAP puede interpretarse desde la perspectiva transformadora crítica de la formación de compromiso social que, según Zyngier (2008), promueve en los estudiantes el desarrollo del compromiso social al participar en proyectos comunitarios relacionados con injusticias sociales y reflexionar críticamente sobre las causas de dichas injusticias.

El aporte formativo que los participantes otorgaron al contexto confrontativo coincide con la afirmación de Cortina (2010), quien subraya que la participación de las personas en contextos de vulnerabilidad social, les permite vivir el sufrimiento a través de sentimientos de injusticia y compasión. En ese sentido, los sentimientos de compasión y de solidaridad que propicia el contexto confrontativo pueden motivar al estudiante a comprometerse socialmente en la búsqueda de un bien común.

Los supervisores coincidieron en otorgar a la realidad un fin formativo que contribuye a “descolocar” al estudiante cuando vive y experimenta sensaciones que le producen otras realidades. El contacto con la realidad en contextos vulnerables es una característica de la educación jesuita para formar a los estudiantes en la solidaridad. Al respecto, Kolvenbach (2000) refiere: “más bien lo que los estudiantes necesitan ahora es compromiso cercano con el pobre y el marginado, para aprender de la realidad y llegar a ser un día adultos en solidaridad” (p. 8).

El contexto confrontativo contribuye a la formación del estudiante como ciudadano, tal como se identifica en la investigación de Lorenzo y Matallanes (2013), la cual concluye en que el contacto con realidades sociales desfavorecidas contribuyó a la formación ciudadana de 98 estudiantes universitarios. Según Andreotti (2014), la perspectiva crítica de la educación

ciudadana también se interesa en que el estudiante experimente otras maneras de ser, pensar y relacionarse.

En ese sentido, la experiencia confrontativa del PAP busca detonar la transformación personal en el estudiante al enfrentarlo a situaciones distintas a la suya, así como cuestionarlo sobre sus preconcepciones de la realidad. Este fin coincide con la definición de aprendizaje transformacional como una transformación de perspectiva del estudiante en su manera de ver el mundo (Mezirow, 2001). La afirmación de los supervisores respecto a que la confrontación del contexto suele cambiar las perspectivas de los practicantes es acorde con los resultados de investigación de Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007), ya que se señala que los estudiantes transformaron sus ideas preconcebidas de temor asociadas a la población negra después de participar en un proyecto comunitario, es decir, los estudiantes cambiaron sus prejuicios por ideas positivas.

5.2.3.2 Marcos de referencia

Según Cranton (2010), los marcos de referencia incluyen creencias y prejuicios no examinados. Las perspectivas del estudiante para interpretar la realidad o resolver problemas se ponen de manifiesto en el desarrollo del PAP, así los marcos de referencia constituyen otra característica del PAP que contribuye a la formación del compromiso social del estudiante.

Los supervisores enfatizaron la importancia de que el estudiante muestre una actitud de apertura consigo mismo y ante distintas maneras de conocer y resolver problemas, para cuestionar sus marcos de referencia. Ello coincide con el interés del aprendizaje transformacional que pretende que el estudiante desarrolle sus propios puntos de vista y pueda argumentar sus acciones (Millican, Bourner, Bamber y Hankin, 2011). Según Mezirow (2009), la consciencia de los marcos de referencia del estudiante permite tener una evaluación crítica de los propios supuestos.

5.2.3.3 Libertad responsable

Finalmente, libertad responsable está directamente asociada con la manifestación del compromiso social. Este resultado guarda relación con la perspectiva psicológica del compromiso, en la que Mias (2008) asegura que el compromiso depende de una decisión consciente y libre de la persona. Según los jesuitas, la formación del compromiso para la justicia se inicia en el respeto a la libertad de la persona para ofrecer y compartir su vida con los otros (Compañía de Jesús, 1993).

La revisión previa de los marcos de referencia prepara al estudiante para la justificación de la toma de decisión que efecturá en absoluta libertad; ello está presente en la característica del método aprendizaje-servicio, que promueve la libertad de elección para que el practicante se comprometa éticamente con lo que decide y actúe en consecuencia (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015). También puede ser clasificado en la perspectiva crítica de la educación de la ciudadanía que, de acuerdo con Andreotti (2014), espera que la persona tome decisiones éticas y responsables, como producto del análisis de las consecuencias de las propias elecciones y acciones para los otros. En relación con esta idea, Gil, Chiva y Martí (2013) subrayan la responsabilidad personal para participar en proyectos de mejora social, al reconocer las consecuencias de no hacerlo para los involucrados en los proyectos.

5.3 Enfoque de supervisión para el desarrollo del compromiso social

En consonancia con nuestro tercer objetivo, los resultados de este estudio nos permitieron representar el enfoque de supervisión y las estrategias que los supervisores usan con los estudiantes para desarrollar su compromiso social. Presentamos, con base en los resultados y la revisión de la literatura, el último objetivo de nuestro estudio: *describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes*. En ese sentido, de acuerdo con el objetivo citado y los resultados obtenidos,

dividimos la discusión del tercer objetivo en dos secciones: la primera acerca de las características de la supervisión y la otra sobre las estrategias que los supervisores movilizan junto con los practicantes para desarrollar el compromiso social.

5.3.1 Características de la supervisión

En nuestra investigación agrupamos las características de la supervisión en cinco facetas: *situar*, *sentir*, *personalizar*, *comprender* y *conectar socialmente* (ver Figura 17).

Figura 17. Facetas de supervisión para el compromiso social



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de investigación.

Para interpretar cada una de las facetas nos inspiramos en tres referentes teóricos:

- Etapas del aprendizaje transformacional (Kiely, 2005).
- Enfoque crítico de supervisión (Smyth, 1991).
- Enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 1993).

Las etapas del aprendizaje transformacional (Kiely, 2005) nos permitieron situar la vivencia del practicante a lo largo del PAP para comprender la acción del supervisor en cada

faceta. Si bien el enfoque crítico de la supervisión (Smyth, 1991) se refiere a la supervisión de profesores, en nuestra investigación lo aplicamos a la supervisión de estudiantes. Por su parte, el enfoque pedagógico ignaciano se sitúa en el acompañamiento de los estudiantes. Ambos enfoques el crítico y el ignaciano contribuyen a interpretar cómo se realiza la supervisión a los practicantes en la presente investigación.

5.3.1.1 Faceta situar

Como señalamos en la sección del rol del supervisor, la educación jesuita enfatiza que éste conozca a sus estudiantes en lo personal y en lo profesional para guiarlos mejor (Compañía de Jesús, 1993), en particular durante el PAP que se presenta como una realidad confrontativa de la experiencia del estudiante. En este sentido, la faceta de supervisión *situat* se centra en ubicar al estudiante en el plano personal y en el contexto social, con la finalidad de conocer cómo el contexto social afecta la persona y evaluar la disposición del estudiante para participar en el PAP. La finalidad de la faceta situar es que el estudiante se ubique en su contexto, lo cual coincide con el objetivo de la educación para la ciudadanía de la UNESCO (2015): “comprender las estructuras de gobernanza mundial, los derechos y las responsabilidades internacionales, los problemas mundiales y las relaciones entre los sistemas y procesos mundiales, nacionales y locales” (p. 16).

Los tres referentes teóricos Compañía de Jesús (1993); Kiely (2005) y Smyth (1991), inician el acompañamiento ubicando el contexto social de la situación de aprendizaje. En nuestro estudio, el supervisor busca que el estudiante conozca y comprenda la problemática donde se inserta el PAP; en particular, la educación jesuita se interesa en que el estudiante valore cómo el contexto social afecta su manera de concebir la realidad (Compañía de Jesús, 1993). En el contexto social se incluyen las distintas perspectivas que tienen los participantes del PAP para concebir la problemática del proyecto (Kiely, 2005).

El contexto personal evalúa el posicionamiento del estudiante, así como la manera en que la situación del contexto social afecta sus creencias y modos de interpretar la realidad (Compañía de Jesús, 1993). Kiely (2005) y la Compañía de Jesús (1993) se interesan en

conocer al estudiante de manera personal, en sus estilos de aprendizaje y expectativas sobre la situación de aprendizaje. Respecto a las expectativas, los supervisores comentaron que es importante conocer la motivación del estudiante para elegir el PAP. Al respecto, recordemos que en la universidad los estudiantes eligen el proyecto de práctica profesional. Libertad de elección que Mías (2008) asocia al compromiso social. Nuestro estudio mostró que los supervisores se interesan en la dimensión personal del estudiante, hecho que coincide con la educación jesuita (Compañía de Jesús, 1993). En ese sentido, para ellos es relevante indagar los gustos, las aficiones y las capacidades del estudiante con el fin de valorar su disposición para participar en acciones de carácter social, y en función de ello, guiarlo en sus actividades profesionales. A diferencia de nuestros hallazgos, el método pedagógico aprendizaje-servicio sólo se interesa en la dimensión profesional del estudiante (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005), pese a que los resultados del estudio de Gil, Chiva y Martí (2013) mostraron la contribución que tienen los proyectos de aprendizaje-servicio en la dimensión personal de los estudiantes.

Podemos identificar que la intención formativa de la faceta situar, en el caso de la universidad jesuita, valora tanto la dimensión personal como la profesional del estudiante; por lo que desde el inicio del PAP, los supervisores exploran las expectativas del estudiante para organizar su participación y acompañarlo a lo largo del proyecto profesional como un proyecto de vida.

Las etapas contexto fronterizo del aprendizaje transformacional (Kiely, 2005) y problematización de la enseñanza del enfoque de supervisión crítica (Smyth, 1991) integran la justicia social al análisis del contexto personal y social, ello coincide con los resultados de nuestro estudio. En ese sentido, los supervisores comentaron la importancia de cuestionar al estudiante respecto de su ubicación en la estructura social y de las acciones que emprende para atender las problemáticas sociales. Según Langlois (2002), este tipo de cuestionamiento es ético, en particular, ético crítico; ya que busca que el estudiante identifique en las relaciones o en la estructura social las bases de la injusticia para incidir en ellas. Este hallazgo puede interpretarse en el método aprendizaje-servicio de Cox, Jaramillo y Reimers (2005), quienes señalan que se cuestiona a los estudiantes acerca de qué pueden hacer para cambiar una situación problemática.

En síntesis, la *faceta situar* ubica al estudiante en el contexto del proyecto y en cómo su interpretación de la realidad es afectada. El supervisor y el colaborador presentan el contexto del PAP al estudiante, al igual que en el método aprendizaje-servicio, se prepara al estudiante para comprender el contexto social (Nieves, 2010); luego, el supervisor indaga sobre las expectativas del estudiante, sus preconcepciones y reacciones ante el contexto del PAP.

La interpretación de la faceta situar se basa en las etapas: 1) contexto fronterizo del aprendizaje transformacional (Kiely, 2005), caracterizada por el encuentro del estudiante con distintas perspectivas para interpretar la realidad y la justicia social; 2) problematización de la enseñanza (Smyth, 1991), orientada al análisis de la propia postura ante la problemática social y; 3) contexto del aprendizaje (Compañía de Jesús, 1993), centrada en conocer los motivos y las expectativas del estudiante para participar en el proyecto y en la forma en que concibe la situación según sus creencias. Las etapas de Kiely (2005) y Smyth (1991) incluyen el análisis de la justicia social (ver Tabla 14).

Tabla 14. *Faceta situar*

FACETA SITUAR		
Se sitúa al practicante en el contexto del proyecto y ante las repercusiones que tiene en su persona la situación del contexto. El supervisor muestra información del contexto para que el practicante conozca y problematice la situación de injusticia social del proyecto. Además, el supervisor se interesa en conocer la disposición del practicante para participar en el cambio de la problemática social, explora las expectativas del practicante y el efecto que le produce la realidad del contexto.		
Aprendizaje transformacional (Kiely, 2005)	Enfoque crítico de supervisión (Smyth, 1991)	Enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 1993)
Contexto fronterizo	Problematización de la enseñanza	Contexto del aprendizaje
Se valora cómo influyen en el practicante las distintas perspectivas hacia la justicia social en su aprendizaje transformacional.	Se analizan las problemáticas sociales y la postura del estudiante para cambiarlas. El practicante inicia una comprensión crítica de su práctica profesional.	Se consideran los intereses del practicante para analizar cómo sus creencias afectan su manera de interpretar la realidad.

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica y los resultados de la investigación.

5.3.1.2 Faceta sentir

Esta investigación reveló que el compromiso social está asociado a una decisión personal que tiene un componente volitivo, es decir, se participa debido a un deseo y no a causa de una obligación. En ese sentido, los participantes de la investigación señalaron que el compromiso social no se impone, por lo que la dimensión afectiva de la experiencia del PAP contribuye a la motivación del estudiante, la cual brinda el sentido para comprometerse socialmente.

Al igual que la faceta anterior, ésta se asocia a la característica del PAP *contexto confrontativo*, que provoca que el practicante exprese sus sentimientos. Según Kiely (2005), los sentimientos son de disonancia, razón por la que nombra así a la segunda etapa del aprendizaje transformacional. A diferencia de Kiely (2005), la educación jesuita integra todo tipo de sentimientos, positivos y negativos. De hecho, los sentimientos ocupan un lugar importante en la pedagogía ignaciana, porque reconoce a la persona como tal. Una de las herramientas para acceder a la experiencia afectiva de los estudiantes es la elaboración de bitácoras en las que los estudiantes describen sus vivencias en términos de sentimientos y razonamientos. En esta idea, los sentimientos del estudiante se evalúan para comprender y dar sentido a la experiencia (Compañía de Jesús, 1993).

La bitácora es un recurso que contribuye a dar sentido a la experiencia, ello coincide con el enfoque de supervisión para la justicia social (Smyth, 1991) y con la educación jesuita (Compañía de Jesús, 1993), ya que ambos incluyen en la narración afectiva la experiencia directa de la práctica profesional y la indirecta, proveniente de las lecturas. Como complemento al uso de la bitácora para dar sentido y cuestionar la práctica (Smyth, 1991), nuestro estudio evidenció que los supervisores organizan reuniones grupales para que los practicantes conversen sobre su experiencia y escuchen a otros. Así, el valor de narrar la experiencia favorece que los practicantes se la apropien, le otorguen sentido e incluso pidan ayuda a otros.

A diferencia de la propuesta de la supervisión para la justicia social que plantea que la persona cuestione su rol para indagar si favorece la justicia social (Smyth, 1991), en nuestro

estudio no encontramos ese cuestionamiento en esta faceta. Los supervisores sólo cuestionan al practicante para que otorgue sentido a su experiencia social, planteando una propuesta profesional pertinente al contexto social. La faceta sentir hace consciente el estado afectivo del practicante ante la experiencia, favorece el autoconocimiento y lo prepara para actuar. Esto coincide con la educación jesuita, que se interesa en la vida de las personas para descubrir el sentido de su existencia.

La interpretación de la faceta sentir se basa en las etapas: 1) disonancia del aprendizaje transformacional (Kiely, 2005), que distingue la sensación de disonancia del estudiante al estar en desacuerdo ante posturas distintas a la suya; 2) observación y narrativa de la enseñanza (Smyth, 1991), interesada en dar sentido a la experiencia con base en los valores y cuestionamiento de sus roles para favorecer la justicia; 3) experiencia (Compañía de Jesús, 1993), centrada en reconocer la reacción afectiva del estudiante que lo dispone a participar en el proyecto (ver Tabla 15).

Tabla 15. Faceta sentir

FACETA SENTIR		
Se valora el estado afectivo del practicante producto del contexto confrontativo del proyecto y de las diversas posturas de los participantes para concebir y resolver la problemática. El objetivo es que el practicante se haga consciente de sí mismo para construir sentido a la experiencia y conocer su motivación para comprometerse socialmente en el PAP. El supervisor promueve el respeto a la expresión afectiva de los practicantes. Los recursos para que el practicante manifieste sus emociones son las bitácoras y las reuniones grupales.		
Aprendizaje transformacional (Kiely, 2005)	Enfoque crítico de supervisión (Smyth, 1991)	Enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 1993)
Disonancia	Observación y narrativa de la enseñanza	Experiencia afectiva
Se crea una disonancia en el estudiante, resultado del desacuerdo con otros participantes.	Se narra la experiencia considerando los valores que la sustentan y cuestionando el rol del practicante, para contribuir a la justicia social.	Se valora la experiencia del estudiante con base en los sentimientos y la razón. Se busca el sentido de la experiencia y motivación para actuar.

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica y los resultados de la investigación.

5.3.1.3 Faceta personalizar

La faceta personalizar se distingue de las dos anteriores en que sitúa la reflexión del estudiante en su biografía, es decir, en la relación que guarda la experiencia del PAP con la vida del estudiante. Nuestro estudio demuestra que el sentido personal que el estudiante otorga al PAP está relacionado con su propia realidad.

La reflexión del estudiante incluye las dimensiones profesional, personal, afectiva, social, ética e incluso política, dirigida a la corresponsabilidad como ciudadanos. Según Andreotti (2014), la corresponsabilidad contribuye a la formación de ciudadanos críticos. Para Sánchez (2004), el acompañamiento incluye la reflexión académica orientada a la construcción del saber y el *saber-hacer*; así como la elaboración y supervisión de la experiencia que devela los intereses del estudiante en la intervención. Ello coincide con las preguntas que los supervisores hacen al estudiante: ¿qué haces?, ¿cómo lo haces?, ¿para qué lo haces?

La faceta personalizar integra la experiencia del PAP en la vida del estudiante. La interpretación de esta faceta se basa en las etapas: 1) personalización centrada en la expresión personal de los estudiantes ante las diversas maneras de disonancia (Kiely, 2005); 2) confrontación de la biografía con la historia profesional, enfocada en autoconfrontar cómo han construido las ideas sobre la enseñanza (Smyth, 1991), en esta investigación lo transferimos a la práctica profesional y a los valores que la sustentan; 3) reflexión, enfocada en que el estudiante analice su experiencia e identifique las bases de su actuar para que sea consciente de ello y pueda actuar en consecuencia, considerando los efectos en otros de sus decisiones (Compañía de Jesús, 1993), (ver Tabla 16).

Tabla 16. Faceta personalizar

FACETA PERSONALIZAR
Se trata de una introspección de la vida personal del estudiante para apropiarse de la experiencia de PAP, es decir, una reflexión personal que, además de reconocer los sentimientos provocados por la experiencia del PAP, favorece la comprensión desde su biografía, de su motivación para participar y de su reacción afectiva.
El sentido de la experiencia del PAP va más allá de la aplicación profesional, se sustenta en la comprensión integral del practicante, que abarca sus posibilidades humanas para actuar.

El supervisor suscita la reflexión del practicante para que haga consciente las bases que movilizan sus acciones. En la reflexión se incluyen las distintas perspectivas que pueden ser personales, profesionales, sociales e incluso políticas.		
Aprendizaje transformacional (Kiely, 2005).	Enfoque crítico de supervisión (Smyth, 1991).	Enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 1993).
Personalización	Confrontación de la biografía con la historia profesional	Reflexión
Se manifiestan razones y sentimientos que permiten autoevaluar las capacidades personales y profesionales.	Se comprende la razón del actuar desde la historia y valores de la persona.	Se otorga sentido a la experiencia con base en la reflexión sobre el supuesto de las acciones y se valoran las consecuencias de las decisiones.

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica y los resultados de la investigación.

5.3.1.4 Faceta comprender

Esta faceta incluye las dimensiones afectiva y cognoscitiva que favorecen la comprensión de la experiencia para sustentar la intervención. En la educación jesuita se valora la reflexión que incluye tanto el aspecto cognoscitivo como afectivo, para comprender la experiencia e identificar los motivos de la voluntad (Compañía de Jesús, 1993). En el caso de la formación del compromiso social, es importante considerar la voluntad y la libertad de la persona para decidir participar en proyectos sociales.

Así, para nuestro estudio, resulta significativo que la educación jesuita influya en la formación de la voluntad del estudiante integrando la experiencia cognoscitiva y afectiva. En efecto, se reconoce la educación jesuita por promover la formación integral del estudiante, como también la fomenta el método de aprendizaje-servicio. La siguiente aseveración de Lorenzo y Matallanes (2013) refleja bien nuestros resultados: “las experiencias de aprendizaje-servicio de calidad pueden afectar al estudiante de manera integral, contribuyendo a su desarrollo, académico, intelectual, personal, social y ético” (p. 257).

La dimensión afectiva se asocia con el conocimiento del contexto, en particular, a través de los vínculos que establecen los practicantes con los colaboradores, lo que les permite

conocer y valorar otros tipos de saberes, para incorporarlos creativamente a la propuesta del proyecto. El establecimiento del vínculo afectivo coincide con los resultados de la investigación de Kiely (2005), donde se advierte que los estudiantes establecieron una relación más profunda con las personas del proyecto para comprender mejor su situación de vida y plantear una propuesta pertinente al contexto.

La faceta *comprender* se centra en evaluar cómo las acciones de los practicantes se orientan hacia la búsqueda de la justicia social. En ese sentido, nuestra investigación mostró el mismo interés que el enfoque crítico de la supervisión (Smyth y Retallick's, 2000), para generar una supervisión crítica que permita al practicante evaluar cómo sus acciones incluyen los valores de igualdad y de justicia social. El interés de examinar las propias acciones y su contribución a la justicia coincide con el objetivo de la educación para la ciudadanía de la UNESCO (2015): “reconocer y examinar creencias y valores, y la manera en que las percepciones acerca de la justicia social y del compromiso cívico influyen en la adopción de decisiones políticas y sociales” (p. 16).

Finalmente, los supervisores comentaron que una buena experiencia del PAP animará a los estudiantes, en el futuro, a comprometerse socialmente en otros proyectos. Por el contrario, una mala experiencia podrá generarles apatía. De igual manera, la educación jesuita concibe que la experiencia en contextos sociales influye en la motivación del estudiante para participar en los proyectos sociales: “Si él o ella aprecian mejor las necesidades de los pobres, después de haber vivido experiencias de servicio en áreas de marginación y haber reflexionado sobre ellas, esto podría influir en su elección de carrera o sentirse motivados a trabajar por los pobres” (Compañía de Jesús, 1993, p. 23).

En síntesis, en la faceta *comprender*, el supervisor integra la apreciación afectiva y cognoscitiva del practicante para entender su compromiso social. Además, el supervisor cuestiona al practicante acerca de cómo sus decisiones y acciones contribuyen a la justicia social. La faceta *comprender* se basa en las etapas: 1) procesamiento, en la que el estudiante analiza y comprende la situación del problema y plantea una solución, incorporando las perspectivas de otros (Kiely, 2005); 2) refocalización y acción, la persona comprende su compromiso social y orienta sus decisiones y acciones para contribuir a la justicia social

(Smyth, 1991); 3) acción, el estudiante comprende afectiva y racionalmente la experiencia y los motivos para comprometerse socialmente (Compañía de Jesús, 1993), (ver Tabla 17).

Tabla 17. Faceta comprender

FACETA COMPRENDER		
<p>Integra las dimensiones afectiva y cognoscitiva que permiten al practicante procesar su experiencia. La dimensión afectiva incluye las relaciones que establece el practicante con el colaborador para comprender mejor la problemática y plantear una propuesta de proyecto acorde con las necesidades del contexto. Además, el vínculo afectivo del practicante con el supervisor y los colaboradores se fomenta que se comprometan con ellos.</p> <p>El supervisor cuestiona al practicante sobre el efecto del aporte social de sus acciones y sobre el origen social y político de los problemas.</p>		
Aprendizaje transformacional (Kiely, 2005)	Enfoque crítico de supervisión (Smyth, 1991)	Enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 1993)
Procesamiento	Refocalización y acción	Acción
Se analiza la situación y se incorpora la perspectiva de los otros en la solución.	Se centra la atención en lo que se quiere observar cuestionándose en los valores de justicia e igualdad.	Se comprende el sentido de la experiencia considerando las dimensiones afectiva y cognoscitiva, así como los motivos para comprometerse.

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica y los resultados de la investigación.

5.3.1.5 Faceta conectar socialmente

El compromiso social está asociado al establecimiento de un vínculo afectivo con los colaboradores, al igual que en la etapa de conexión del aprendizaje transformacional de los resultados de investigación de Kiely (2005), en nuestros resultados los supervisores comentaron que los practicantes tienen un aprendizaje afectivo producto de su experiencia en el PAP, que los transforma. En esta idea, el atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015) tiene la finalidad de transformación personal, en donde la interacción con otros resulta importante para, por ejemplo, desarrollar una mayor sensibilidad social. Asimismo, nuestros resultados coincidieron con los hallazgos

de investigación de Kiely (2005) que identificaron, en algunos casos, la continuidad de las relaciones interpersonales entre practicantes y colaboradores después de terminado el PAP.

Nuestro estudio reveló que la supervisión de practicantes implica una evaluación constante a través de preguntas, que cuestionan el aporte del estudiante para contribuir a la mejora de la sociedad desde su potencialidad como persona y profesionista. Este aspecto se asocia a la educación jesuita: “evaluación periódica del progreso de los estudiantes en sus actitudes, prioridades y acciones acordes con el objetivo de ser una persona para los demás” (Compañía de Jesús, 1993, p. 24).

La faceta *conectar socialmente* expresa la manifestación del compromiso social que el practicante establece con base en su reflexión personal y profesional, así como del vínculo afectivo con los colaboradores caracterizado por el respeto, la empatía y la solidaridad. Esta faceta se basa en las etapas: 1) conexión, en la que el estudiante ha construido una relación afectiva y solidaria con los colaboradores (Kiely, 2005) y; 2) evaluación, en la cual el estudiante asume la libertad de comprometerse socialmente producto del autonocimiento personal y profesional, y de los vínculos afectivos con los colaboradores (Compañía de Jesús, 1993), (ver Tabla 18).

Tabla 18. Faceta conectar socialmente

FACETA CONECTAR SOCIALMENTE	
Es producto del autoconocimiento que clarifica el vínculo afectivo y la valoración del potencial personal y profesional para decidir por el compromiso social.	
Aprendizaje transformacional (Kiely, 2005)	Enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 1993)
Conexión	Evaluación
En el compromiso se establece un vínculo afectivo de empatía y solidaridad con los otros para ayudarlos.	La reflexión constante sitúa al estudiante como persona y profesional para que decida libremente en comprometerse socialmente.

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica y los resultados de la investigación.

5.3.2 Estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social

La identificación de las estrategias del supervisor para desarrollar el compromiso social de los practicantes hacia la justicia social, se basó en la propuesta de Jacobs y Casciola (2016), nuestros resultados coincidieron con las tres estrategias propuestas por las autoras: *cuestionamiento, modelamiento profesional y relacional y enmarcamiento*. Además, nuestro estudio identificó la estrategia de interacompañamiento (Cabaret, 2016), y aportó las estrategias de *convivencia afectiva y revisión de la literatura*. Enseguida presentamos la discusión de los resultados de las estrategias.

5.3.2.1 Cuestionamiento

El acompañamiento se sustenta en un proceso de reflexión transversal que busca cuestionar al practicante para que sea consciente de la situación que vive en el PAP; de aquello que lo conflictúa, así como revisar la coherencia de sus acciones y valores. Las preguntas que hace el supervisor están orientadas para que el practicante construya el sentido de su experiencia en el PAP y haga vínculos entre la teoría y la práctica. El tipo de cuestionamientos varía según el avance del proyecto, aunque siempre sostienen como eje la expectativa de aprendizaje que el practicante manifestó al inicio del PAP, con el objetivo de que se responsabilice y sea consciente de su propio aprendizaje.

La técnica de la pregunta tipo problematización, como la llamaron los participantes de nuestro estudio, coincide con la descripción crítica de Jacobs y Casciola (2016): “la estrategia pedagógica de cuestionamiento como una forma de apoyar la supervisión para convertirse en un proceso dialógico de presentación de problemas” (p. 243, traducción libre). Como aporte a tal concepción, esta investigación reveló que el cuestionamiento involucra, además del contexto, al estudiante y sus circunstancias. Este tipo de cuestionamiento es característico de la educación jesuita que enfatiza la importancia de animar a los alumnos a reflexionar sobre sus experiencias en su contexto y el efecto que tiene sobre ellos (Compañía de Jesús, 1993).

El cuestionamiento que implica a la persona coincide con el planteamiento del discurso reflexivo del aprendizaje transformativo que, de acuerdo con Mezirow (2012), comprende una evaluación autocrítica de los supuestos: “transformamos nuestros marcos de referencia convirtiéndonos en un reflejo crítico de nuestras suposiciones” (Mezirow, 2009, p. 44, traducción libre). Entonces, este tipo de reflexión promueve la educación ciudadana como lo reportaron Lorenzo y Matallanes (2013) en su investigación de proyectos aprendizaje-servicio, en donde incitaron a los estudiantes a reflexionar sobre sus valores, creencias y significados de la experiencia.

Según Jacobs y Casciola (2016), la base de la supervisión es conocer el contexto y establecer relaciones interpersonales. Los supervisores comentaron que el acompañamiento se basa en la reflexión constante de los estudiantes en un clima afectivo y de respeto. Podemos interpretarlo en las condiciones del diálogo reflexivo, ya que, según Mezirow (2012), es necesario un clima de confianza, seguridad, empatía y solidaridad. Los valores que favorecen el diálogo reflexivo son la libertad, la democracia, la igualdad, la justicia y la cooperación social. Dichos valores coinciden con los promovidos en educación para la ciudadanía: justicia, igualdad, dignidad y respeto (UNESCO, 2016).

Identificamos una asociación entre la estrategia cuestionamiento y la característica del PAP, marcos de referencia, para el desarrollo del compromiso social. En esta idea, Mezirow (2009) refiere que los marcos de referencia delimitan o distorsionan la comprensión de la realidad. En nuestro estudio, al igual que para Baumgartner (2012), el cuestionamiento implica una autocrítica acerca de la manera de concebir la situación y la apertura a otras posturas.

5.3.2.2 Modelamiento profesional y relacional

Los participantes de la investigación coincidieron en definir su rol como modelo y señalaron que fomentaban intencionalmente un comportamiento para modelar en los estudiantes qué actitud asumir ante la realidad confrontativa, cómo relacionarse con los colaboradores y cómo desempeñarse profesionalmente. Nuestros resultados aportaron al modelamiento los adjetivos profesional y relacional, al descrito por Jacobs y Casciola (2016)

centrado en cuestionar críticamente la experiencia. Se habla de modelamiento profesional, derivado de los comentarios de los supervisores, quienes afirman que el desempeño profesional se modela, ya que el compromiso social no puede ocurrir si no es un buen profesionalista. El modelamiento relacional es aquel en el que el supervisor ejemplifica en la acción cómo se relaciona con los colaboradores y asume los valores de empatía, solidaridad y respeto por la diversidad.

Incluso la actitud de entusiasmo que manifiestan los supervisores en su compromiso social también sirve de modelo para que los estudiantes apáticos se motiven y se comprometan en la realización de acciones. Otra manera de hacer el modelaje es narrar a los estudiantes la experiencia de iniciación en el compromiso social de los supervisores. Los testimonios de la mayoría de los supervisores coinciden con la precisión que Jacobs y Casciola (2016) hacen de la estrategia modelamiento cuando señalan que “los supervisores también modelan compartiendo historias sobre sus propias experiencias [...] sirven como un modelo de vulnerabilidad y reflexión crítica” (p. 243, traducción libre).

Las actitudes que el supervisor modela en el practicante, este último las reproduce con el colaborador, por ejemplo, el respeto, el empoderamiento y la escucha abierta. Es decir, el supervisor favorece que el estudiante sea consciente de su rol como interventor social (Fournier, 2007). Además, en la educación jesuita, también se valora el ejemplo del profesor, para modelar los valores (Compañía de Jesús, 1993).

El modelamiento implica un vínculo afectivo, es decir una interacción entre los participantes que les permita conocerse mutuamente e influenciarse. Al respecto, Breton (1993) plantea la factibilidad de desarrollar la sensibilidad de los practicantes para el compromiso social, acorde al componente éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía que implica, según la UNESCO (2015), desarrollar en los estudiantes la motivación y la voluntad para preocuparse por el bien común.

5.3.2.3 Enmarcamiento

Según Jacobs y Casciola (2016), los supervisores enmarcan los problemas social y culturalmente, favoreciendo la reflexión para que la persona establezca relaciones teóricas. Nuestro estudio abre la perspectiva al incluir un enmarcamiento de tipo afectivo, en concordancia con la educación jesuita, que busca ante todo la formación integral de la persona.

5.3.2.4 Interacompañamiento

En nuestro estudio, el interacompañamiento ocurre cuando los practicantes se motivan entre sí para comprometerse socialmente. Es una estrategia que los supervisores fomentan para que los estudiantes con experiencia en el PAP compartan sus aprendizajes con los nuevos practicantes. Dada la naturaleza multidisciplinar del PAP, los supervisores observan que los practicantes se consultan entre ellos, valorando sus distintos saberes disciplinares. Esto es acorde a lo planteado por Cabaret (2016), quien indica que “la relación entre los actores se establece en la forma de un ‘intercompañero’ que ayuda a la producción de conocimiento en ambos lados” (p. 87, traducción libre).

5.3.2.5 Convivencia afectiva

En los resultados de la investigación, los supervisores destacaron la importancia de fomentar vínculos afectivos con el estudiante en espacios de encuentro informal, lo que coincide con la educación jesuita que fomenta un clima amistoso, el consejo frecuente y casual de los profesores con los alumnos (Compañía de Jesús, 1993). La finalidad del supervisor es conocer mejor a los practicantes y establecer un vínculo de cercanía y confianza con ellos. La convivencia afectiva entre el supervisor y el practicante es la base para que este último pueda reflexionar acerca de su experiencia en un ambiente de aceptación y confianza. Asociamos la

convivencia afectiva con la aceptación que el practicante puede tener al modelamiento que el supervisor realiza sobre sus actitudes y desempeño profesional.

5.3.2.6 Revisión de la literatura

Los supervisores recurren a la revisión de la literatura para introducir a los practicantes en la temática del estudio, así como para que interpreten la realidad y puedan asimilarla afectiva y profesionalmente. Ello coincide con la manera en que se abordan los temas en la educación jesuita que promueve, además del análisis social y sus implicaciones disciplinares, la formación y la transformación de actitudes en los estudiantes. Nuestro estudio aporta una visión distinta del manejo tradicional del material bibliográfico con el fin de preparar al practicante para la confrontación de la realidad que tiene un impacto sensible en él.

En síntesis, respecto al tercer objetivo de nuestra investigación centrado en describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes, los resultados obtenidos nos permitieron conocer un enfoque de supervisión para desarrollar el compromiso social compuesto por cinco facetas.

1. Situar. El supervisor indaga sobre las expectativas del estudiante para participar en el PAP y lo sitúa de manera personal y profesional.
2. Sentir. El supervisor se centra en recuperar la impresión afectiva del practicante expresada en sentimientos positivos y negativos producto del PAP, y en el reconocimiento de distintas perspectivas de los participantes en el proyecto.
3. Personalizar. El supervisor profundiza en la expresión emotiva del practicante como resultado del contexto confrontativo del PAP respecto de la realidad social y otras maneras de pensar y actuar profesionalmente. De igual forma, confronta las motivaciones del practicante con su vida personal, así como con sus marcos de referencia para interpretar la realidad.
4. Comprender. El supervisor valora el procesamiento afectivo y cognoscitivo del estudiante para focalizar la acción e identificar la motivación del compromiso.

Asimismo, guía la reflexión del practicante para que elabore su experiencia afectiva y cognoscitivamente, y la integre a sus marcos de referencia.

5. Conectar socialmente. El supervisor orienta al practicante reconociendo su conexión emocional con la gente en el contexto del PAP y su empoderamiento para participar solidariamente en proyectos de mejora social. De igual forma, respeta la libertad del practicante para decidir su participación en proyectos de compromiso social.

El enfoque de supervisión que modelaron los participantes podría denominarse *enfoque crítico de supervisión integral para el compromiso social*. Se trata de un enfoque crítico desde la educación para la ciudadanía, porque aspira a que el compromiso social transforme la sociedad en una más justa (UNESCO, 2015; ITESO, 2011), con base en valores de empatía, compasión, solidaridad y responsabilidad con el compromiso social (Compañía de Jesús, 1993; ITESO, 2011; Tawil, 2013a). Asimismo, debido a la postura transformadora crítica del compromiso, basado en la participación de proyectos comunitarios orientados a la justicia social (Montero, 2010; Levkoe, Brail y Daniere, 2014), y en el tipo de cuestionamiento ético de justicia social que sondea cómo las acciones contribuyen al bien común (Jacobs y Casciola, 2016; Smyth, 1991; Langlois, 2002). Clasificamos este enfoque como una supervisión integral por su orientación humanista, inspirada en el modelo pedagógico ignaciano, centrado en el estudiante y que subraya el interés por conocer al practicante en su persona de manera integral; así como porque promueve una relación de respeto y reconocimiento a la persona y a los saberes de los participantes en la práctica profesional, particularmente, del colaborador.

En cuanto a las estrategias de supervisión: cuestionamiento, modelamiento profesional y relacional, enmarcamiento, interacompañamiento, convivencia afectiva y revisión de la literatura, nuestra investigación mostró que los supervisores las utilizan de manera transversal durante el PAP. Nuestra investigación aportó las estrategias interacompañamiento (Cabaret, 2016), convivencia afectiva, y revisión de la literatura, al enfoque de supervisión para la justicia social de Jacobs y Casciola (2016).

Finalmente, por el tipo de preguntas que el supervisor hace al estudiante, podemos concluir que se trata de una supervisión crítica ética. La ética aparece en la reflexión de la persona al cuestionar sus decisiones y acciones, así como el aporte de sus decisiones y

acciones al bien común, en concreto para la justicia social. Según Langlois (2002), la supervisión ética integra tres tipos de ética: a) la del cuidado, que vela por la actitud de empatía en las relaciones, b) la crítica, que cuestiona sobre los orígenes de la injusticia social, y c) la de justicia social, que valora la dignidad y la participación de las personas. En nuestro estudio este aspecto, fue vigilado por los supervisores a través de la relación horizontal y respetuosa (Martínez, 2010) de los participantes del PAP: practicante, colaborador y supervisor.

En ese sentido, la relación de respeto entre el practicante y el supervisor contribuye a establecer un vínculo de confianza entre ellos, que es primordial para generar una unión afectiva con la finalidad de que el supervisor pueda fomentar una relación de cercanía con el practicante para acceder a su persona, sus intereses y, desde ese conocimiento, acompañarlo y guiar la formación del compromiso social al reconocer sus intereses y motivaciones para participar en el PAP.

Otro aspecto que encontramos es que, al parecer, no existe diferencia entre la manera de describir cómo se realiza la supervisión de practicantes entre los supervisores que han obtenido el “Premio Pedro Arrupe, SJ” y los que no han sido acreedores a éste. Ello podría explicarse como una interiorización de los principios de educación jesuita orientados a la formación de estudiantes comprometidos socialmente para transformar la sociedad en una más justa, aunque los supervisores no sean siempre conscientes de la base jesuita de su actuar.

6. Reflexiones finales

Nuestra investigación inició con el planteamiento de otorgar la misma importancia tanto a la formación ciudadana como a la profesional en el ámbito universitario, bajo el supuesto de que la universidad es responsable de preparar estudiantes como ciudadanos con una profesión, capaces de responder a los retos de la sociedad y no sólo a las demandas del mercado laboral. Esta situación es primordial, sobre todo, en contextos de crisis sociales como el territorio mexicano, contexto de nuestro estudio, donde habría que enfatizar la formación ciudadana de los estudiantes con especial atención al desarrollo de su compromiso social como ciudadanos profesionistas.

La formación de los estudiantes como ciudadanos utiliza métodos de aprendizaje activo que promueven la práctica (UNESCO, 2015). La revisión de los materiales bibliográficos en torno al tema evidenció la ausencia acerca de cómo los supervisores desarrollan en los estudiantes la formación ciudadana, en particular, el compromiso social en el contexto de la práctica profesional universitaria. Dada la falta de estudios que abordan este tema, realizamos una investigación descriptiva interpretativa con 32 supervisores y 11 profesores del ITESO, la universidad jesuita de Guadalajara.

Esta investigación tenía como objetivo general el conocer y comprender la supervisión de los practicantes para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía, es decir, cómo los supervisores forman a los practicantes para que se comprometan socialmente participando en la construcción de una sociedad más justa y pacífica, interés compartido por el planteamiento de educación para la ciudadanía de la UNESCO (2015); el sistema de educación superior en México (ANUIES, 2006) y en particular el de la educación jesuita (1993).

A través de entrevistas semidirigidas, los profesores nos permitieron contextualizar el sentido del compromiso social en la universidad jesuita y la labor de los supervisores. Mediante los *focus group* buscamos responder a los objetivos específicos de esta investigación recuperando la experiencia de los supervisores. En los apartados siguientes recapitulamos los principales hallazgos del estudio en relación con los objetivos de la investigación.

6.1 Respeto a los objetivos de la investigación

El *primer objetivo* se centró en *conocer la noción de la formación de estudiantes como ciudadanos y del compromiso social en la universidad*. En nuestro estudio identificamos las nociones tradicional y crítica de ciudadanía, ambas coexisten en la formación universitaria de los estudiantes, aunque los participantes no juzgaron una mejor que la otra, sí manifestaron su preferencia al hablar con entusiasmo de una noción crítica de ciudadanía interpretada en la misión de la universidad orientada a formar el compromiso de los estudiantes para buscar la justicia social.

La noción tradicional está centrada en el conocimiento de derechos y obligaciones del ciudadano, en respetar la ley y no hacer daño a nadie, en ser un profesionalista responsable, que se asemeja al ciudadano responsable. La noción crítica se asoció con la participación activa en comunidad o en proyectos de compromiso social, que incluso llegan a cuestionar la estructura social que origina la problemática. Los hallazgos del estudio revelaron que la universidad contribuye a la formación del compromiso social de los estudiantes desde una perspectiva crítica de la ciudadanía expresado también en la misión de la universidad: “hombres y mujeres para los demás” (Mesa, 2013, p. 4) que buscan la justicia social refiriéndose al bien común, sobre todo, de las poblaciones más desfavorecidas.

Los tipos de ciudadano participativo y orientado a la justicia parecen abonar al desarrollo del compromiso social. En esta idea, el PAP contribuye a formar este tipo de ciudadanos, cuando el estudiante participa en proyectos confrontativos socialmente, aprende a respetar y valorar los saberes, a establecer relaciones de horizontalidad con los demás, desarrolla propuestas con la comunidad, se empodera como persona, ciudadano y profesionalista y aprende a empoderar a las personas que viven situaciones de vulnerabilidad social.

Sin bien cualquiera de los tipos de ciudadano, *responsable, participativo y orientado a la justicia* son deseables para la sociedad; para aspirar a tener una sociedad equitativa, tolerante y justa no basta con que la universidad forme profesionalistas competentes como ciudadanos responsables, buenas personas que conocen sus derechos y obligaciones. Ante los desafíos que presenta una sociedad como la actual, caracterizada por la desigual social y

económica, así como por la intolerancia y la violencia, la universidad está llamada a asumir su compromiso social manifestado en la misión de contribuir al desarrollo y mejoramiento de la sociedad, y concretarlo, entre otras cosas, en la formación de estudiantes como ciudadanos activos, aptos y dispuestos a involucrarse en proyectos transformadores para el bien común que transformen la sociedad. Ciudadanos críticos que cuestionen las estructuras que producen las desigualdades sociales y que aspiren en el sentido jesuita, a la justicia social, es decir, estar en contra de la injusticia que producen las desigualdades sociales, y dar preferencia a las necesidades de los más desfavorecidos.

Una evidencia del interés de la universidad por formar ciudadanos críticos, se concreta en el PAP. Dado que el objetivo educativo de éste no se centra sólo en la promoción de la compasión del estudiante, para que se involucre en actividades de voluntariado, como sucede en la formación de ciudadanos responsables (Westheimer y Kahne, 2004), sino que, además de la compasión promueve los valores de empatía y solidaridad (Tawil, 2013a), anteponiendo el respeto y el reconocimiento de las personas vulnerables, con el interés de empoderarlas para que sean ellas mismas quienes cambien su situación social, lo que es compatible con el enfoque psicopolítico de la ciudadanía (Montero, 2010).

Así, los resultados demuestran que, a través de diseños curriculares como el PAP, es posible formar estudiantes como ciudadanos críticos. El PAP como servicio a la comunidad integra el desarrollo y la aplicación de conocimiento donde, además, por un lado, la supervisión fomenta el reconocimiento de los saberes de los involucrados y, por otro lado, con base en la experiencia de participación en proyectos de cambio social, se empodera tanto a los estudiantes para que sean promotores de transformación social, como al colaborador como agente de cambio de su propia realidad.

De esta manera, un producto concreto de la misión social de la universidad sería la formación de estudiantes como ciudadanos profesionistas activos y críticos que contribuyan a la mejora social. Según los participantes, la organización de procesos educativos para que el estudiante se forme y participe en proyectos sociales contribuye a transformarlo con el propósito de hacerlo más sensible y motivarlo para comprometerse socialmente.

La *categoría emergente del estudiante como ciudadano apático* complementó la tipología de Westheimer y Kahne (2004). Esta categoría constituye un desafío para los fines de la educación para la ciudadanía que promulga, con un sentido de esperanza, el cambio social (Delors, 1996) en base a la participación activa de los estudiantes como ciudadanos; esperanza que, en el caso de los estudiantes apáticos, parece haberse perdido. Este fenómeno merece ser estudiado en profundidad, para conocer si la apatía de los estudiantes está asociada a ciertas carreras, identificadas por los supervisores como las más resistentes a la formación del compromiso social; y la influencia que pudieran tener los supervisores en la actitud de apatía de los practicantes para propiciarla o cambiarla.

El *compromiso social* en nuestro estudio se comprendió como una manifestación concreta de participación en proyectos sociales, producto de la *libertad responsable* de la persona, es decir asumir la responsabilidad personal y las consecuencias que conlleva el comprometerse socialmente o no (Gil, Chiva y Martí, 2013). Nuestros resultados coincidieron con los planteamientos teóricos que sustentan el estudio. Así, el compromiso social:

- a) Implica una decisión personal, es decir en libertad (Etxebarria, 1999; Mias, 2008; UNESCO, 2015).
- b) Se manifiesta en el comportamiento (Mias, 2008; UNESCO, 2015).
- c) Se concreta en la participación de proyectos para la mejora social (Gil, Chiva y Martí, 2013).
- d) Su expresión depende de la experiencia de cada persona (Merhan, 2013).
- e) Se orienta al servicio de una causa (Compañía de Jesús, 1993; Martínez, 2010; Merhan, 2013).
- f) Fomenta relaciones horizontales entre los participantes del proyecto (Martínez, 2010).
- g) Propicia el empoderamiento para que se reconozca el poder personal de cambiar las situaciones (Montero, 2010; Zyngier, 2008).

El compromiso social, en la universidad, al no tener una definición institucional, genera prácticas diferenciadas y, a veces, antagónicas entre los supervisores. Algunos enfatizan así la formación pragmática técnica y no la humanista ciudadana. Nuestro estudio reveló que ambas formaciones son necesarias y complementarias para desarrollar el compromiso social en el estudiante, así se evidenció en los atributos del estudiante comprometido socialmente.

Si bien la diversidad de prácticas de supervisión y el ambiente de libertad tanto del estudiante para decidir sobre su formación social, como la elección del supervisor acerca de la manera de guiar al practicante constituyen una riqueza, nuestro estudio evidenció la necesidad de establecer parámetros comunes para formar el compromiso social del estudiante. En esta idea, los atributos del estudiante comprometido socialmente (*informado, competente y creativo, sensible socialmente, responsable y motivado; activo, cuestionador y crítico*) podrían proponerse como un perfil de formación del compromiso social en el PAP.

Los atributos del estudiante comprometido socialmente coinciden con los beneficios de la educación para la ciudadanía señalados por Andreotti (2014): informado; pensamiento crítico y ciudadano; y actuar de manera responsable y ética; así como con los propósitos formativos de la Compañía de Jesús (1993) caracterizada por preparar estudiantes competentes al servicio de la sociedad.

Nuestro estudio aportó la noción de *ciudadanos profesionales* como responsabilidad de la formación universitaria. En ese sentido, el diseño curricular de las carreras profesionales debería integrar la perspectiva de educación para la ciudadanía con el propósito de velar, en igual importancia, por la formación humanista ciudadana que por la técnico-profesional. Así, se entendería que *la universidad es responsable de preparar estudiantes como ciudadanos profesionistas, que pondrán su saber profesional al servicio de la sociedad para transformarla en una más justa.*

Comprendimos cómo se desarrolla en la universidad el compromiso social del estudiante desde una perspectiva de la educación para la ciudadanía. En la práctica universitaria se integra de manera curricular a través de cursos teóricos y el proyecto de práctica profesional:

1. Cursos que proporcionan información para que el estudiante conozca y comprenda social y políticamente el contexto local, nacional y mundial.
2. Proyectos de aplicación profesional PAP, interpretados como un método pedagógico activo de aprendizaje-servicio, donde el practicante moviliza sus conocimientos procedimentales del desempeño profesional, y se entrena para el compromiso social como ciudadano, a través de su participación en proyectos que buscan la justicia.

Respecto a si la universidad forma o no el compromiso social en los estudiantes, identificamos que la percepción de los supervisores es más optimista sobre el aporte que tiene la práctica profesional del PAP, que la que tienen los profesores responsables de los cursos. Este hallazgo resultó consistente con la idea de que la educación para la ciudadanía se promueve en métodos activos de aprendizaje (UNESCO, 2015), como el aprendizaje-servicio en el PAP. Consideramos que los profesores de la universidad deberían tener la experiencia como supervisores, para que conozcan el proceso de formación práctica del PAP en el desarrollo del compromiso social del estudiante.

La organización curricular conformada por una formación teórico-práctica coincidió absolutamente con el atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía planteado por la UNESCO (2015). Podemos afirmar que, en el contexto de nuestro estudio, la formación del compromiso social está organizada en la perspectiva de educación para la ciudadanía, particularmente en su dimensión psicosocial (Tawil, 2013a), que promueve valores humanistas como la empatía, la compasión y la solidaridad para la justicia social.

Las características del PAP que contribuyen a la formación del compromiso social del estudiante son: *libertad responsable*, *contexto confrontativo* y *marcos de referencia*. La característica *libertad responsable* se inscribe en la formación jesuita que prioriza que la persona elija responsable y libremente (Compañía de Jesús, 1993); y en el método pedagógico aprendizaje-servicio en el que Gil, Chiva y Martí (2013) promueven la reflexión del estudiante para que asuma las consecuencias para los implicados, de no participar en los proyectos sociales.

Las características *contexto confrontativo* y *marcos de referencia*, se asocian al aprendizaje transformacional planteado por Mezirow (2009). El contexto confrontativo del PAP, le ofrece al estudiante una realidad distinta a la que conoce, que lo hace cuestionarse sobre sus creencias previas, así tiene la posibilidad de valorar y replantear sus marcos de referencia. Podemos afirmar que el PAP es transformacional por su relación con las características del aprendizaje transformacional descritas por Kiely (2005): contexto fronterizo, disonancia, personalización, procesamiento y conexión; y porque los supervisores

expusieron el alcance formativo del PAP como elemento de cambio para el practicante, con el propósito de que contribuya a la transformación de la sociedad.

En esta idea de PAP podría ser transformacional, los supervisores identificaron dos características que sugieren que el PAP influye en la transformación de los practicantes:

- Un *empoderamiento personal* producto de participar en un cambio de mejora social (Monarca, 2013; Montero, 2010; Zyngier, 2008).
- Un *cambio sobre las preconcepciones de la realidad*, derivado del contexto confrontativo del PAP, la interacción afectiva con las personas socialmente vulnerables, así como la reflexión sobre los marcos de referencia y las causas que originan las injusticias.

Respecto al segundo objetivo que se centró en identificar las características del PAP y los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social, nuestros resultados mostraron que el PAP resulta ser un potente dispositivo de formación práctica de educación para la ciudadanía, en el cual el practicante se empodera al reconocer su participación corresponsable con otras personas para el cambio social, y al tiempo que empodera al colaborador mediante el respeto a la dignidad de la persona y el reconocimiento de sus saberes y experiencias.

El PAP, en su organización, puede comprenderse como un método aprendizaje-servicio, al integrar el desarrollo de competencias profesionales y el servicio a la comunidad (Francisco y Moliner, 2010; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015). Respecto de los roles del practicante, colaborador y supervisor, identificamos una relación horizontal y los roles activos que los hacen corresponsables en la propuesta de mejora social.

Participar en el PAP implica corresponsabilidad, empoderar a los participantes y comprometerse en la transformación social, no en una lógica vertical sino horizontal, donde el supervisor empodera al estudiante y le modela cómo se hace tal empoderamiento para que el practicante también empodere al colaborador, estas interacciones implican un vínculo mutuo entre el estudiante y el colaborador, derivado del reconocimiento de sus saberes y de la construcción del proyecto común del PAP.

El rol del supervisor modela el compromiso social del practicante mediante actitudes de entusiasmo derivadas de la contribución que realiza para el cambio social y la formación de relaciones horizontales con los colaboradores. Asimismo, el supervisor asume también un rol de líder para guiar académicamente al practicante. A través del rol del supervisor advertimos que el compromiso social se desarrolla en el practicante, durante el PAP, mediante el modelamiento de actitudes del supervisor, reflejo de su propio compromiso social, por ejemplo, el ánimo por participar en un proyecto social, el respeto y el reconocimiento del colaborador y el desempeño profesional.

Por su parte, el practicante desarrolla el PAP acorde con el aprendizaje-servicio a través de reflexiones y argumentos de sus decisiones. Las reflexiones se dan en tres niveles, el personal, es decir, cómo la experiencia influye en sus marcos de referencia; el profesional, donde el estudiante reconoce sus saberes al transferirlos en el proyecto del PAP; y el social, respecto de la comprensión del contexto y el aporte personal y profesional que sitúa al estudiante en su compromiso social. Finalmente, los supervisores reconocieron la labor formativa del colaborador en la sensibilidad social del estudiante, lo cual resulta coherente con el planteamiento de reconocer la experiencia y el aprendizaje comunitario.

Si bien la educación jesuita promueve la formación del compromiso social desde una perspectiva de cuestionamiento crítico en las actividades universitarias, los supervisores identificaron la ausencia de análisis y posición política de la universidad respecto de la vinculación que realiza con el PAP. Es decir, la formación del compromiso social en la universidad está planteada desde su misión y curricularmente, pero aún no existe una política institucional educativa de vinculación que potencie los proyectos existentes que buscan la transformación social.

Por último, en relación al tercer objetivo *describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes*, nuestro estudio integró de manera empírica el enfoque crítico de la supervisión (Jacobs y Casciola, 2016; Smyth, 1991); el aprendizaje transformacional (Kiely, 2005); y la educación jesuita (Compañía de Jesús, 1993) para la formación del compromiso social de los estudiantes como ciudadanos activos y orientados a la justicia (Andreotti, 2014; Montero 2010; Tawil, 2013; UNESCO, 2015; Westheimer y Kahne, 2004).

El enfoque de supervisión descrito para el desarrollo del compromiso social podría situarse como un enfoque de supervisión crítico centrado en la persona, porque implica un proceso transversal de reflexión personal para que el estudiante sea consciente de sí mismo, de sus emociones, vincule la experiencia del PAP con su vida y encuentre así su motivación intrínseca para comprometerse socialmente desde su profesión.

Las facetas de supervisión mostraron el potencial del PAP como proceso formativo para clarificar habilidades e intereses personales y profesionales del estudiante. En el plano personal se busca desarrollar las capacidades del estudiante: sensibilidad social y habilidades; mientras que en el profesional, el estudiante esclarece sus intereses de desempeño profesional. Así, el PAP otorga sentido a los conocimientos y experiencias previas del estudiante.

Podríamos decir, que los supervisores describieron un proceso de formación integral para el desarrollo del compromiso social. El enfoque de supervisión tiene implícita la formación integral presente en la educación jesuita que concibe globalmente los procesos afectivos y cognoscitivos en la formación del estudiante. Así, el reconocimiento de los afectos del estudiante está presente en todas las facetas de supervisión. El supervisor favorece que el estudiante sea consciente de sus emociones respecto de lo que experimenta en el proyecto, para que lo integre en un proyecto personal y profesional que lo haga comprometerse socialmente. Dado que dicho compromiso implica una decisión personal (UNESCO, 2015), la supervisión para el desarrollo del compromiso social del practicante involucra el autoconocimiento.

Por su parte, las estrategias de supervisión se presentan de manera transversal en la supervisión de practicantes. Nuestro estudio confirmó las estrategias de la supervisión para la justicia social: *cuestionamiento*; *modelamiento profesional y relacional*; y *enmarcamiento* (Jacobs y Casciola, 2016). De igual forma, los resultados aportaron otras estrategias, el *interacompañamiento*, la *convivencia afectiva* y la *revisión de la literatura*. El *interacompañamiento* es la relación de apoyo generada entre practicantes promovida por el clima de respeto y confianza, y el tipo de relación horizontal entre los participantes.

La *convivencia afectiva*, estrategia distintiva del enfoque de supervisión para el desarrollo del compromiso social compartida por los supervisores, implica el conocimiento personal del estudiante que se fomenta en situaciones informales y al acompañar a los practicantes en la mayoría de las actividades. Esta estrategia fue una constante en cada una de las facetas.

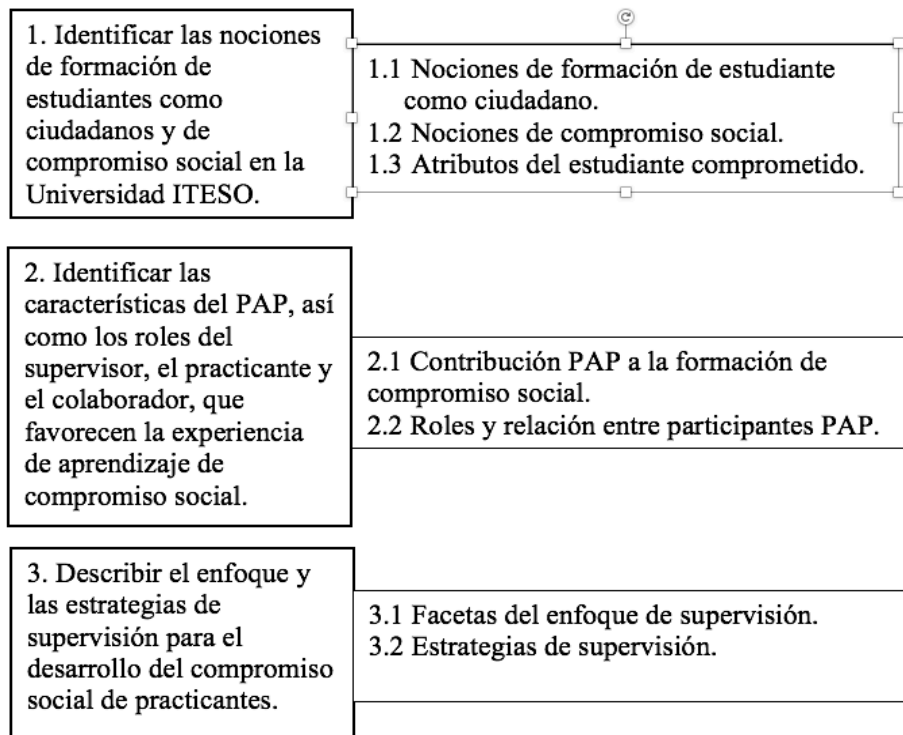
La *revisión de la literatura*. Según los supervisores, no sólo prepara a los estudiantes para su inserción de la experiencia profesional en el conocimiento del contexto, sino también para sensibilizarlos a la problemática social, así como para ayudar a los practicantes a comprender su experiencia afectiva resultado del contexto confrontativo del PAP.

Así, las facetas y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social están centradas en el estudiante. Destaca que el supervisor muestra un interés personal por conocer al practicante para potenciar sus habilidades personales y profesionales, y empoderarlo a través del reconocimiento de su participación en el proyecto social, con la expectativa de comprometerlo socialmente. Las facetas de supervisión resultaron un hallazgo significativo de nuestro estudio, éstas plantean la base para el diseño de un enfoque de supervisión para el desarrollo del compromiso social. Enseguida presentamos los hallazgos del estudio referidos a los objetivos de la investigación.

6.2 Hallazgos de la investigación

Los hallazgos de la investigación abarcan cada uno de los tres objetivos (ver Figura 18), los presentamos según la afirmación que deducimos de los resultados del estudio. Algunos de estos hallazgos corroboran los resultados de otros estudios, con declaraciones del marco conceptual, y otros abren las perspectivas para futuras investigaciones.

Figura 18. Hallazgos en relación a los objetivos de la investigación



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos durante la investigación.

En relación con las nociones de formación de estudiantes como ciudadanos vinculadas con el primero objetivo planteado para este estudio, se obtuvieron los siguientes hallazgos:

- Las *nociones de ciudadanía flexible* (Andreotti, 2014) y *crítica* (Tawil, 2013a) descritas en el marco conceptual están presentes en la universidad. Entre las dos nociones flexible y crítica de ciudadanía, los supervisores muestran una preferencia por la noción crítica, acorde a la dimensión psicosocial de la ciudadanía (Tawil, 2013a), la cual está a su vez está orientada a la promoción de valores humanistas como la empatía, la compasión y la solidaridad para la justicia social. Dichos valores se promueven también por la pedagogía jesuita (Compañía de Jesús, 1993), por lo que resulta interesante que el planteamiento de la educación jesuita sea vigente en relación con la propuesta de la educación para la ciudadanía de la UNESCO (2015).
- Además de los tipos de ciudadano responsable, participativo y orientado a la justicia descritos por Westheimer y Kahne (2004), el estudio reveló *el tipo de estudiante como*

ciudadano apático, según los supervisores éste se produce por el desconocimiento de los derechos ciudadanos y, por la falta de una experiencia de participación en proyectos de cambio social que empodere al estudiante como ciudadano. El reconocimiento del tipo de ciudadano apático complejiza la tipología de Westheimer y Kahne (2004), y la educación para la ciudadanía, al evidenciar que no todas las personas se interesan en su actuar como ciudadanos.

En cuanto a las nociones de compromiso social presentes en esta investigación, destacan los siguientes puntos.

- Nuestro estudio ayudó a comprender, desde la visión personal de los participantes, que *el compromiso social implica una decisión libre, contraria a la obligación*. En la decisión en libertad está presente la responsabilidad personal de asumir las consecuencias para los implicados en la problemática social, de no comprometerse socialmente. Así, el compromiso social se asume como resultado de una decisión personal que valora las propias capacidades, por ejemplo, para enfrentar situaciones de vulnerabilidad social, y la disposición para participar en proyectos que contribuyen al bien común.
- El compromiso social suele originarse en la *motivación personal vinculada a la experiencia*. Así, la universidad tiene la posibilidad de promover el desarrollo del compromiso social a través de espacios como las prácticas profesionales PAP, que permiten al estudiante experimentar su participación en proyectos sociales para encauzar sus intereses relacionados con el compromiso social.
- Si bien los participantes refirieron *diferencias en la formación del compromiso social según la carrera de los estudiantes*, no puede emitirse una conclusión al respecto basados sólo en esos comentarios, hará falta un estudio que abarque con más profundidad este aspecto. Sin embargo, en nuestra opinión, las carreras en las que se sitúa el análisis crítico de la realidad para el ejercicio de su profesión podrían estar mejor predispuestas para la educación para la ciudadana, bajo el conocimiento de que

este tipo de educación implica estudiantes informados del contexto local, nacional y global.

- Los participantes del estudio tienen asimilada la misión educativa de la universidad, que consiste en formar estudiantes competentes y comprometidos socialmente para transformar la sociedad. El estudio contribuyó a acotar la misión educativa a *la transformación personal* centrada en el estudiante para que, a través de su actuar profesional, contribuya a la mejora social. Concluimos que la misión educativa de la universidad podría dirigirse a formar estudiantes como ciudadanos profesionistas que pongan su quehacer al servicio de la sociedad para convertirla en una más justa.

En relación a los atributos del estudiante comprometido socialmente se destacan los puntos siguientes:

- Los atributos del estudiante comprometido socialmente: *informado, sensible socialmente, activo, cuestionador y crítico; responsable y motivado; competente y creativo*, incluyen los tres atributos que la perspectiva de educación para la ciudadanía plantea desarrollar en el estudiante: 1) informado y capacitado con espíritu crítico; 2) socialmente conectado y respetuoso de la diversidad y; 3) éticamente responsable y comprometido (UNESCO, 2015). El estudio aportó el atributo sensible socialmente, que integra los valores de empatía, solidaridad y compasión ante las personas que sufren situaciones de injusticia.
- La formación del compromiso social del estudiante podría traducirse en dichos atributos, los resultados del estudio exponen una visión de la formación integral y aportan a los atributos definidos por la UNESCO (2015). Así, la relación que establecimos entre los atributos del estudiante comprometido socialmente y las tres áreas de aprendizaje de educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015), aprendizaje cognoscitivo, socioafectivo y comportamental, podrían guiar el diseño curricular de las actividades para desarrollar el compromiso social del estudiante desde una perspectiva de educación para la ciudadanía.

- Los atributos del estudiante comprometido socialmente podrían emplearse para explicitar la formación del compromiso social en la universidad y así responder a las demandas de los supervisores sobre la necesidad de tener parámetros institucionales que guíen la formación del compromiso social del practicante.

Respecto a la contribución del PAP en la formación del compromiso social, se obtuvieron los siguientes hallazgos:

- *El PAP podría empoderar a los estudiantes como ciudadanos*, al participar en proyectos de mejora social y, con ello, brindar al estudiante la experiencia de procesos de cambio social para motivarlos a comprometerse socialmente. Nuestro estudio corrobora que la formación del compromiso social del estudiante implica una experiencia personal de empoderamiento (Zyngier, 2008), es decir, la convicción del estudiante de haber repercutido en su medio personal y social.
- *El PAP es transformacional* en la medida en que impacta en la sensibilidad social y modifica los marcos de referencia del practicante. En la supervisión, se considera al practicante en su formación integral: los afectos producidos por el contexto del proyecto y los marcos de referencia que integran la experiencia afectiva y cognoscitiva. Así, los marcos de referencia se ven afectados por la formación técnico-profesional y humanista ciudadana. El supervisor, en la faceta de supervisión comprender, guía al practicante para que elabore la experiencia del PAP en sus marcos de referencia e identifique su motivación para comprometerse socialmente en sus marcos de referencia e identifique su motivación para comprometerse socialmente.
- *El compromiso social puede desarrollarse en el PAP*, cuando el practicante experimenta una situación de problemática social y durante el proceso de asimilación de la experiencia confronta sus emociones y marcos de referencia con su historia personal, éste autoconocimiento le permite tomar una decisión responsable y en libertad para participar en proyectos sociales y comprometerse con ellos.
- La universidad forma el compromiso social a través del diseño curricular en cursos y prácticas profesionales que promuevan el cambio social, así como el modelamiento de

los supervisores en experiencias prácticas como el PAP. Nuestro estudio reveló la necesidad de una política educativa institucional que potencie los proyectos de vinculación existentes. En ese sentido, podría integrarse una política de vinculación que integre programas interdisciplinarios en la universidad, por ejemplo, en una lógica de proyecto transversal durante 5 o 10 años, atender una problemática social, donde las tres funciones de la universidad, docencia, investigación y vinculación, confluyan para atender una problemática social.

En relación al enfoque y las estrategias de supervisión, los resultados de la investigación plantean que:

- El estudio contribuyó con la caracterización de las *cinco facetas de supervisión: situar, sentir, personalizar, comprender y conectar socialmente* para formar el compromiso social del estudiante, desde una perspectiva de educación para la ciudadanía. Identificamos una relación entre las facetas de supervisión y las acciones de la formación de educación para la ciudadanía (Andreotti, 2014). La *faceta situar*, está centrada en ubicar al estudiante en la problemática social del PAP desde el autoconocimiento, la perspectiva de los participantes del proyecto y el contexto social; esta faceta se relaciona con la participación en proyectos sociales al considerar distintas perspectivas para enfrentar los problemas. La *faceta sentir* se enfoca en analizar el estado afectivo que la experiencia del PAP produce en el estudiante, sobre todo, luego del choque de perspectivas respecto del contexto social y la otras maneras de actuar profesionalmente. La *faceta personalizar* se orienta al análisis y al cuestionamiento de los marcos de referencia, ambas facetas las asociamos con la revisión de las preconcepciones propias y ajenas. La *faceta comprender* está enfocada en que el estudiante elabore de manera integral su experiencia afectiva y cognoscitiva para integrarlas en sus marcos de referencia; esta faceta está relacionada con la actividad de constituir relaciones a través del reconocimiento y el respeto de las diferencias de los otros.

- Finalmente, la *faceta conectar socialmente* se concreta en que el estudiante identifique la motivación para comprometerse socialmente y tome esa decisión en libertad responsable. Esta faceta está en relación con la actividad de toma de decisiones éticas y responsables que consideran las consecuencias que dichas elecciones tienen en otros.
- Las facetas de supervisión descritas en el estudio constituyen un referente para el supervisor, con el propósito de desarrollar el compromiso social del estudiante. En ese sentido, podría formularse un programa de formación de supervisores que fomente un espacio de intercambio entre ellos, para conocer sus preconcepciones de supervisión en torno al desarrollo del compromiso social de los practicantes.
- Durante la investigación, se identificaron las estrategias de supervisión cuestionamiento, enmarcamiento, modelamiento profesional y relacional; interacompañamiento, convivencia afectiva; y revisión de la literatura. Nuestro estudio aportó a la estrategia modelamiento (Jacobs y Casciola, 2016), los adjetivos profesional y relacional. De igual forma, la investigación reveló que el supervisor modela el entusiasmo y sus propias estrategias para comprometerse socialmente, además del desempeño profesional, estableciendo una relación horizontal con los practicantes y colaboradores, respetando y reconociendo a las personas. Así, el compromiso social implica incorporar en el quehacer profesional actitudes de respeto, empatía, compasión y solidaridad.
- El *interacompañamiento* (Cabaret, 2016) lo asumimos como una estrategia que utiliza el supervisor para compartir su rol de acompañamiento con los practicantes; esto se hace presente, sobre todo, en situaciones que producen un choque o ruptura en el estudiante. Asociamos el interacompañamiento a la característica contexto confrontativo del PAP, que se distingue por presentar al estudiante un contexto que contraste con su experiencia y que contribuya a su reflexión respecto de la injusticia social.
- La estrategia *convivencia afectiva* está presente a lo largo del proceso de supervisión de los practicantes y contribuye al establecimiento de vínculos afectivos entre los participantes del PAP. El estudio mostró que esta estrategia se distingue por establecer

el vínculo afectivo y las bases de confianza necesarios para las estrategias de modelamiento e interacompañamiento.

- Finalmente, nuestra investigación evidenció que la estrategia *revisión de la literatura* se presenta de manera integral en la formación del estudiante, al incorporarla como apoyo en el desarrollo de la propuesta académica del PAP para sensibilizar y prevenir el desgaste emocional que produce el contexto confrontativo del PAP en el estudiante.

6.3 Límites y perspectivas de la investigación

Estamos conscientes de que nuestra investigación tiene ciertos límites teóricos y metodológicos, los cuales plantean nuevas perspectivas para futuros estudios. Los datos sobre la supervisión para el desarrollo del compromiso social en los estudiantes evidencian; por un lado, los lineamientos de la universidad y, por otro, la experiencia de los supervisores. En los siguientes apartados exponemos los límites de la investigación y las perspectivas de investigación que se derivan del estudio. Finalmente, planteamos una serie de recomendaciones dirigidas a los formadores universitarios, investigadores educativos y a las autoridades universitarias.

Límites de la investigación

Los límites de la investigación nos orientan a continuar otros estudios que incluyan en su diseño algunos de los siguientes aspectos no considerados en la presente investigación.

- La noción de compromiso social merecería investigarse como perspectiva de estudio en el PAP, con el fin de indagar cómo se manifiesta en los practicantes, y que ello contribuya a delimitar la responsabilidad formativa de la universidad en el desarrollo del compromiso social de los estudiantes.

- Los enfoques de supervisión crítica (Smyth, 1991) y para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016) están dirigidos a la práctica de profesores y no a la formación de estudiantes. Nuestro estudio abre la posibilidad para adaptar este enfoque al contexto de la formación integral. Esta investigación no incorporó a los practicantes porque se centró en la experiencia del supervisor, por considerar como central su rol en la supervisión. La participación de los practicantes podría documentar cómo se apropian de las facetas y las estrategias, sobre todo, cómo experimentan su transformación personal de marcos de referencia.
- No observamos la práctica de los supervisores, por lo que consideramos pertinente desarrollar un estudio que integre la práctica de supervisión y contrastarla con nuestros resultados de investigación.
- El enfoque de supervisión crítica a fin de comprender cómo influyen las creencias y las experiencias del supervisor en la formación del compromiso social del estudiante incorpora la historia de vida del supervisor y el análisis crítico de sus concepciones sobre el compromiso social (Smyth, 1991). Podríamos haber incluido entrevistas de historia de vida del supervisor para conocer las experiencias que lo orientaron al compromiso social.

Perspectivas de investigación

Después del desarrollo de nuestra investigación identificamos nuevas líneas de estudio para favorecer la comprensión de la formación en los universitarios del compromiso social en proyectos de práctica profesional según la perspectiva de educación para la ciudadanía.

- Desarrollar una investigación colaborativa con los participantes del PAP en la universidad: el practicante, el supervisor y el colaborador, con el objetivo de documentar empíricamente las facetas y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social descritas por los supervisores. Esta perspectiva metodológica aportaría la visión de los participantes del PAP en el enfoque y las estrategias de supervisión.
- Transferir las facetas y las estrategias de supervisión a los contextos nacional e internacional para explorar las particularidades de su implementación y hacer los ajustes

necesarios para el diseño de un enfoque de supervisión que desarrolle el compromiso social desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía.

- Identificar los factores asociados a los estudiantes como ciudadanos apáticos, por ejemplo, la expresión de su malestar social y las estrategias universitarias de acompañamiento a los estudiantes para encauzar sus motivaciones de cambio social. Explorar con los casos de estudiantes apáticos si los supervisores privilegian su formación profesional técnica sobre la ciudadana humanista. En relación con esta idea, es preciso indagar el énfasis otorgado por los supervisores a la educación ciudadana en el currículo de las carreras señaladas por éstos como menos orientadas a la educación para la ciudadanía y su relación con los estudiantes como ciudadanos apáticos.

Recomendaciones

Después del desarrollo de este estudio, concluimos que la universidad está llamada a formar ciudadanos profesionistas comprometidos socialmente, que contribuyan, desde su profesión, a la construcción de una sociedad más justa. En el actual contexto de violencia e injusticia social, no basta con ser un profesionista competente, si esas competencias no se comparten y se ponen al servicio de los más vulnerables. Así, el servicio al otro, rasgo característico de las universidades jesuitas (Mesa, 2013), y aunado a los valores de afecto y respeto por la diversidad, la empatía y la solidaridad que promueve la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015), podrían preparar a los estudiantes como ciudadanos profesionistas, que respondan a los retos de la sociedad.

Con base en los resultados de esta investigación, recomendamos a los formadores universitarios que incorporen a la organización curricular los métodos pedagógicos activos, como el aprendizaje-servicio, porque integran la formación técnica profesional y humanista ciudadana del estudiante; sobre todo en las prácticas profesionales, ya que ofrecen un espacio excepcional para la formación del compromiso social desde una perspectiva de educación para la ciudadanía. Resulta deseable que los estudiantes integren paulatinamente en su formación la

experiencia técnica profesional y humanista ciudadana, para que la conciban como una misma formación que los preparará para ser ciudadanos profesionistas.

A los investigadores educativos del campo de la supervisión de practicantes, donde la mayoría de los estudios se centra en cómo formar las competencias profesionales, les proponemos incluir en sus estudios la supervisión en su dimensión ética, como el compromiso social de los practicantes, para enriquecer la formación desde una visión integral que incorpore la supervisión técnica profesional y humanista ciudadana; sobre todo desde enfoques críticos de la supervisión orientados a la consolidación de sociedades más justas.

Finalmente, sugerimos que las autoridades universitarias se promuevan como responsables de la formación de ciudadanos profesionistas, y que como institución educativa actúe en consecuencia de manera coherente con el compromiso social para denunciar las causas de las injusticias y buscar alternativas que las debiliten y extingan a través de las tres funciones sustantivas de la universidad: la investigación, la docencia y la vinculación.

Bibliografía

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and service applications*. Estados Unidos: Wiley & Jossey Bass education.
- Alami, S., Desjeux, D., y Garabuau-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Francia: PUF.
- Alatorre, F. (2016). La participación ciudadana en la transformación de realidades sociales. Programa de curso, primavera. ITESO/ Dirección de Integración Comunitaria/ Centro de Investigación y Formación Social.
- Amezcu, M., & Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista española de salud pública*, 76, 423-436.
- Andreotti, V. (2010). Postcolonial and post-critical 'global citizenship education'. En G. Elliot, C. Fourali & S. Issler (eds.), *Education and social change: Connecting local and global perspectives* (238-250). Inglaterra: Continuum.
- Andreotti, V. (2014). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and practice: a development education review*, 3, 40-51.
- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES (2014) *Anuarios estadísticos 2013-2014*. México: ANUIES http://www.anui.es/servicios/e_educacion/
- Araneda, A., Vásquez, A., & Parada, M., (2008). *Investigación cualitativa en educación y pedagogía*. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Arbues, E., Naval, C., Repáraz, R., & Ugarte, C. (2014). La competencia social y cívica en la universidad. Un caso concreto. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo*, (21), 37-73.
- Baconnet, S. (2014). Sous quelles conditions construire, capitaliser et mobiliser des savoirs professionnels efficaces en situation d'enseignement? L'étude de cas d'un stagiaire. *Phronesis* (3)3, 5-12.
- Baldwin, Sh., Buchanan, A., & Rudisill, M. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice and themselves from service-learning experiences. *Journal of teacher education*, 58 (4), 315-327.
- Barba, L. (2006). Vida buena, vida justa. Hacia una ética para la civilidad. En Castro, I. *Educación y ciudadanía* (195-212). México: Plaza y Valdés.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Barbour, R. (2014). *Introducing qualitative research, a student's guide*. Inglaterra: Sage.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Barrales, A. (2012). El enfoque educativo basado en competencias, un reto que enfrenta la Universidad Veracruzana. *Educación*, 21(41), 23-39.
- Baumgartner, L. (2012). Mezirow's theory of transformative learning from 1975 to present. En E., Taylor, & P. Cranton, *The handbook of transformative learning. Theory, research and practice* (99-115). Estados Unidos: Jossey-Bass.

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer.
- Borrero, C. (2006). Ciudadanía social activa: De los problemas a las opciones. Arcudi, L., Bermúdez, Á., Borrero, C., Bravo, A., Brion-Meisels, S., Castilleja, P., Chau, E., Godson, R., Hart, R., Haste, H., Holther, A., La Russo, M., Lind, A., Milani, F., Mockus, A., Murillo, G., Padilha, P., Patti, J., Pétris, R., Pinto, L., Roche, R., y Wray, D. *Comprensiones sobre ciudadanía*. Colombia: Transversales de magisterio.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. España: Muralla.
- Breton, J. (1993). Supervision pédagogique dans l'approche de conscientisation, une expérience de formation en techniques de travail social. *Service social*, 42(2), 143-162.
- Brown, K. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational administration quarterly*, 42(5), 700-745.
- Bocquillon, M., Dehon, A., et Derobertmeasure, A. 2015. Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité :étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 4(1), 14-27.
- Butlen, M., & Dolz, J. (2015). La logique des compétences: regards critiques. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 12-18.
- Cabaret, V. (2016). Accompagnement, alternance et éthique pragmatique : vers une démarche clinique de formation, *Journal International de Bioéthique* 1(27), 73-90 URL: www.cairn.info/revue-journal-international-de-bioethique-2016-1-page-73.htm.
- Cabarrús, C. (2003). El *magis* ignaciano. Impulso a que la humanidad viva -apuntes a vuelapluma-. *Diakonia* (107), 34-62.
- Canto-Sperber, M. (1997). *Diccionario de ética y de filosofía moral*. México: Fondo de cultura económica.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Castro, D., & Santiago-Delefosse, M. (2013). Représentations et fonctions de la supervision clinique chez les psychologues: étude comparative chez des professionnels en exercice et chez les psychologues en formation. *Psychologie française*, 58(2), 149-165.
- Celorio, G., & López, M. (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. España: Bilbao, Hegea.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos/Organización de los Estados Americanos (2015). *Situación de los derechos humanos en México. (Mexico2016-es.pdf)* <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Mexico2016-es.pdf>
- Collin, S., & Karsenti, Th. (2011). Construction de la pratique réflexive dans l'interaction en ligne des enseignants-stagiaires. *Canadian journal of education*, 34(4), 34-58.
- Compañía de Jesús (1993). *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico*. España: Conedsi.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. España: Mínima Trotta.
- Corbière, M. & Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes*. Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Correa-Molina, E., Gervais, C., & Rittershaussen, R., (2008). *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*. Canadá: éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

- Correa-Molina, E., Malo A., & Gervais, C. (2013). La reflexión compartida, ¿una estrategia de facilitación en inserción profesional? Correa-Molina, E., Cividini, M., Fuentealba, R., & Boerr, I. *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas para la profesionalización docente*. s/l, 137-157.
- Cox, Ch., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. Suiza: UNESCO.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.
- Cranton, P. (2010). Adult learning and instruction: transformative learning perspectives. En P. Peterson, E. Baker & McGaw, B., *International encyclopedia of education* (18-24). Amsterdam: Elsevier.
- Cuban, S., & Anderson, J. (2007). Where's the Justice in Service- Learning? Institutionalizing Service-Learning from a Social Justice Perspective at a Jesuit University. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 144-155.
- Chauvigné, Ch., & Coulet, J-C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Del Bayle, J-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. París-Montreal: L'Harmattan.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Santillana.
- Delors, J. (1999). *L'éducation: Un trésor est caché dedans*. Francia: UNESCO.
- Desaulniers, M-P. (2002). La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation. En M., Boutet y N. Rousseau. *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (129-140). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Domingo, À., & Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J., & Martínez, B. (2011). Escuelas, familias y comunidad. Nuevas alianzas para la Educación de la Ciudadanía democrática. Celorio, G., y López, A. (coords). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa* (79-104). España: Universidad de paísVasco/HEGOA.
- Etxebarria, X. (1999). *Ética de la acción humanitaria. Textos básicos (4)*, España: Universidad de Deusto.
- Evans, M. (2003). Educating for citizenship in schools in Canada. *Orbit.*, <http://search.proquest.com/docview/213741760?accountid=12543> (acceso 17 septiembre 2016).
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), s/p.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Flores, R. (2014). Modèle de stage professionnel d'étudiants en pédagogie selon des modalités de cours du soir, au Chili. *Revue de l'association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*, 12, 17-33.
- Forbes. (2016). *Profile: Carlos Slim*. <http://www.forbes.com/profile/carlos-slim-helu/>
- Fournier, D. (2007). La supervision dans la formation en service social. *Les Politiques sociales-supervision: analyses, témoignages et perspectives*, 1, 76-88.

- Francisco, A., & Moliner, L., (2010). El Aprendizaje-servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (4), 69-77, <http://www.aufop.com> - (03-10-2016)
- Fundación Educación y Desarrollo (2010). Éducation à la citoyenneté mondiale. Un guide Pédagogique. http://globaleducation.ch/globallearning_fr/resources/Guide_Education_Citoyennete_mondiale.pdf
- Galiero, M. (2009). La educación para una ciudadanía global en la escuela de hoy. Documento de posicionamiento. Texto colectivo. Galiero, M. *Educación para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. España: Cidac, Inizjamed, Intermón Oxfam, Ucodep, 42-55.
- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative. Corbière, M. & Larivière, N. *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (pp. 310-566). Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- García, E. (2008). Aproximaciones teóricas a las culturas juveniles contemporáneas. *Carta de AUSJAL*, 26, 6-11.
- García, R., Sales, A., Moliner, O., & Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la educación*, 21(1), 199-221.
- Gaudiano, E. G. (2003). Educación para la ciudadanía ambiental. *Interciencia*, 28(10), 611-615.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Gil, J. (1992). La metodología de la investigación mediante grupos de discusión, *Enseñanza* (10), 199-112.
- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B., Mata, P., & Sánchez-Melero, H. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de Educación*, 14(20), 283-303.
- Gil, J., Chiva, O., & Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el aprendizaje-servicio: un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la educación física. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 89-108.
- Gómez, V., & Royo, P. (2012). Ética cívica: integrando la experiencia vivida. *Calidad en la educación*, (37), 205-221.
- González, M. (2000). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo-agosto, 029, OEI, pp.85-103.
- González-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 129-136.
- Guervil, M-R., & Duchesne, C. (2014). Le stage comme dispositif de transfert des compétences professionnelles d'enseignants haïtiens en formation initiale. *Phronesis* 3(1-2), 100-109.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Costa Rica: IDER.
- Gutiérrez, M-P., Domene, M., & Morales, J. (2010). Educación para la ciudadanía: Referentes europeos. *Teoría de la educación* 22(2), 85-110.
- Guzmán, C. (2012). Enseñanza

- reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de la educación superior* 163 (3), 115-137.
- Hached, C. (2014). *Quatre outils pour vaincre la désirabilité sociale*. <http://www.adhoc-recherche.com/fr/blogue/quatre-outils-pour-vaincre-la-desirabilite-sociale/#>(julio 2017).
- Hébert, Y., & Sears, A. (2001). L'éducation à la citoyenneté. *Association Canadienne d'éducation*. www.cea-ace.ca/media/fr/citizenship_education_fr.pdf. (octubre 2016).
- Herrerías, C., & Isoard, V. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: La universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia, *Sinéctica*, 43, 1-17.
- ITESO (2003). *Misión del ITESO*. México: ITESO.
- ITESO (2007). *Informe PAP DIC*. Dirección de Integración Comunitaria. Mecanograma, México: ITESO.
- ITESO (2008). *El modelo educativo del ITESO: Un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura*. México: ITESO.
- ITESO (2011). *Informe del Rector 2011*. México: ITESO.
- ITESO (2013). Marco general para el desarrollo de la vinculación en el ITESO. Comisión de Vinculación del Consejo Académico. México: ITESO.
- ITESO (2014). *Rúbrica de evaluación de proyectos Premio Pedro Arrupe*. Mecanograma, México: ITESO.
- Jacobs, J., & Casciola, V. (2016). Supervision for social justice. En Glanz, J. y Zepeda, S. *Supervision: New perspectives for theory and practice* (221-240). Estados Unidos: Rowman/Littlefield.
- Jorro, A., & Deketele, J-M. (2013). Défis professionnels et scientifiques de l'engagement en éducation et formation. En Jorro, A., & Deketele, J-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 165-173). Bélgica: De boeck.
- Kahne, J., Westheimer, J., & Rogers, B. (2000). Service learning and citizenship in higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 42-51.
- Karssenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation*. Canadá: ERPI.
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan journal of community service learning*, 5-22.
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N., & Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Volumen II*. España: Gedisa.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Kolvenbach, P-H. (2000). El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos.
- Lacourse, F. (2013). Des enseignants en formation: traces d'engagement dans les portfolios. En Jorro, A., & Deketele, J-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 107-124). Bélgica: De boeck.
- Langlois, L. (2002). Quelques jalons pour une supervision éthique. En M., Boutet y N. Rousseau. *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (183-195). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Canadá: Sillery: Presses de l'Université du Québec.

- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Educ Permanente*, 188(3), 97-112.
- Lecomte, M-A. (2006). La formation à l'éthique des étudiants en soins infirmiers (Belgique), *Recherche en soins infirmiers* 3 (86), 4-23.
- Leighton, R. (2013). Superar el efecto nocebo. Un enfoque radical de educación para la ciudadanía. *Revista internacional de educación para la justicia social* 2(1), 35-48.
- Levkoe, C. Z., Brail, S., & Daniere, A. (2014). Engaged pedagogy and transformative learning in graduate education: A service-learning case study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 68.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.
- Ley de Profesiones en México (1993). Gobierno de México.
- Lizcano, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis, revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32), 269-304.
- Lobato, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de psicodidáctica*, 12(1), 29-50.
- Lorenzo, V., & Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 155-176.
- Lozano, E. (2013). ¿Formación ciudadana o Formación de sujetos? En Piña, J. *Ciudadanía y Educación. Diálogos con Touraine*, España: Díaz de santos, 121-153.
- Lucarelli, E., Calvo, G., Del Regno, P., Donato, M., Finkelstein, C., Gardey, M., Nepomneschi, M., Solberg, V. (2006). La enseñanza en las clínicas: Una mirada hacia la comprensión de los estilos docentes universitarios. *Revista de Educação PUC Campinas* 21, 93-106.
- Lúquez, P., Fernández, O., Sasever, I., & Fontanilla, N. (2012). Praxis de competencias ciudadanas en el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria. *Opción* 28(69), 480-497.
- Martí-Vilar, Vargas, Moncayo, Olvera & Gasca (2014). La formación en razonamiento moral y pensamiento crítico en la Educación Superior. *Brazilian Geographical Journal*, 5(2), 398-414.
- Martínez, M. (2010) *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. España: Educación universitaria, octaedro/ICE-UB.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R., & Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista iberoamericana de educación*, 29, 17-42.
- Massé, P. (1992). *Méthodes de collecte et d'analyse de données en communication*. Canadá: Presses de l'Université du Québec-Télé université.
- Mata-Benito, P., Ballesteros-Velázquez, B., Padilla-Carmona, M-T. (2013) Ciudadanía participativa y transformadora: Análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría educativa* 25(2), 49-68.
- Merhan, F. (2013). L'alternance: entre l'engagement en formation et engagement professionnel. En Jorro, A., & Deketele, J-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation* (87-106). Bélgica: De boeck.

- Merriam, Sh. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult education quarterly*, 55(1), 60-68.
- Mesa, J. (2013). The international apostolate of jesuit education: recent developments. *International Studies in Catholic Education*, 5(2), pp. 176-189.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult. En E., Taylor, & P. Cranton, *The handbook of transformative learning. Theory, research and practice* (73-96). Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. En Mezirow, J., y Taylor, E., *Transformative learning in practice, insights from community, workplace and higher education* (37-46). Estados Unidos: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Francia: Chronique sociale.
- Mias, Ch. (2008). Des processus différenciés pour des investissements collectifs. *Recherche et formation*, 58, 27-41. DOI: 10.4000/rechercheformation.707
- Millican, J., Bourner, T., Bamber, Ph., & Hankin, L. (2011). Transformative learning through service-learning: no passport required. *Education and training*, 53(2-3), 190-206.
- Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 4(9), México: UNAM-IISUE/Universia, 53-62.
- Montero, M. (2010). Cinco tesis psicopolíticas para la construcción de la ciudadanía. *Alteridad*, 8, 9-21.
- Morawietz, L. (2014). Aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía. *Apuntes educación y desarrollo post-2015*, 7, 1-17.
- Moreau, A., Dedienne, M-C., Letrilliart, L., Le Goaziou, M-F., Labarère, J., & Terra, J-L. (2004) S'appropriar la méthode du focus group. *La revue du praticien*, 18(645), 382-384.
- Morillas, M. & Llopis, C. (2011) Educación inclusiva. Celorio, G., & López, A. (coords). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. España: Universidad de país Vasco-HEGOA, 105-140.
- Naval, C., García, R., Puig, J., Anxo, M. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los universitarios. *Encounters on education*, 12, 77-91.
- Narro, J. (2017). *Una universidad para la justicia. Lectio brevis*. Mecnograma, México: ITESO.
- Nieves, M. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (ed). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades* (27-56). España: Octaedro-ICE.
- Ocampo, E. (2012). ¿Qué hace la pedagogía ignaciana en la educación superior? *Carta de AUSJAL* 37, 5-9.
- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N., & Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(1), 127-157.
- Organización de Estados Americanos. (2003). *Carta democrática interamericana*. Estados Unidos: OEA.
- Ortiz, S. (2014). *La formación humanista en la educación superior. Modelo humanista integrador basado en competencias*. México: Gedisa/Universidad de Tlaxcala.
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles. A guide for supervisors*. Estados Unidos: ASCD.

- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision*. Estados Unidos: Christopher-Gordon publishers.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision*. Estados Unidos: Christopher-Gordon publishers.
- Pariat, M. (2000). Éducation, citoyenneté, développement. *Zona próxima*, (1), 64-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300105>
- Pérez, L. & Ochoa, A. (2016). La participación infantil y la formación de ciudadanía activa: un proyecto de aprendizaje-servicio en educación secundaria. En Yuren, T., Ibarra, L. & Escalante, A., *Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos*. México: Universidad Autónoma de Morelos, Praxis digital 8, pp. 101-111.
- Pérez, I. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. España: La muralla.
- Pérez, I. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. España: La muralla.
- Perry, J. (2004). Civic service in North America. *Non profit and voluntary sector quarterly*, 33(4), 167-183.
- Poirer, M. (2006). Enjeux cliniques et éthiques de la supervision externe des équipes en santé mentale. *Santé mentale au Québec*, 31(1), 107-124.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía learning-service and citizenship education. *Revista de educación no extraordinaria. Educación, valores y democracia*, 45-67.
- Quezada, R. (2015). El voluntariado universitario como ámbito de aprendizaje-servicio y emprendimiento social. Un estudio de caso. *Última década*, (43), 235-260.
- Raveaud, M. L'élève, futur citoyen, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 44 | avril 2007, disponible 22 junio 2011, consultado 26 novembre 2016. URL: <http://ries.revues.org/111>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rey, B. (2012). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation* (3.^aed.). Bruselas: De Boeck.
- Rincón, J. (2008). El perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa ignaciana. En conferencia de provinciales jesuitas de América Latina. Montevideo: Jesús María Pastoral Argentina-Uruguay.
- Rivard, MC., Beaulieu, J., & Caspani, M. (2009) La triade: Une stratégie de supervision á redéfinir! *Éducation et francophonie*. 37 (1), 140-157.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Sociotam*, 15(2), 133-154.
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista complutense de educación*, 25(1), 95-113.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.
- Romero-Jeldres, M., & Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: cómo fortalecer la tríada formativa. *Magis, revista internacional de investigación en educación*. 4(9), 653-667.
- Ruiz, C. (2016). Definiciones básicas sistema PAP. Mecanograma. México: ITESO.

- Sáez López, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez, A. (2004). La aventura. *Sinéctica* (24), 49-60.
- Santos, Sotelino & Lorenzo (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. España: Octaedro.
- Smyth, J. & Retallick's, J. (2000) Critical Consciousness. En Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision*. Estados Unidos: Christopher-Gordon publishers.
- Smyth, J. (1984). Toward, a "Critical Consciousness" en the Instructional Supervision of Experienced Teachers. *Curriculum Inquiry*, 14(4), 425-436.
- Smyth, J. (1991). Problematising teaching through a 'critical' approach to clinical supervision. *Curriculum Inquiry*, 21(3), 321-352.
- Suárez, M. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 46(184), 39-54.
- Starrat, R. (2005). Standars of ethical learning and teaching. En Gordon, St. (ed). *Standars of instructional supervision* (49-62). Estados Unidos: Eye on education.
- Starrat, R. (2005a). Responsible Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 124-133.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Contus.
- Tardif, M., & Desbiens, J. F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir*. Presses de l'Université Laval.
- Tawil, S. (2013). "Le concept de citoyenneté mondiale": Un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 133-144.
- Tawil, S. (2013 a). La educación para la "ciudadanía mundial": Marco para el debate. *Investigación y prospectiva en educación*, 7. Francia: UNESCO.
- Taylor, C. (1979). Interpretation and the sciences of man. En Rabinow, P. & Sullivan, W. (eds.) *Interpretative social science* (pp. 25-72). Estados Unidos: Universidad de California.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2015). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje-servicio, *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.
- Tey, A., & Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía. *Revista de educación*, 225-242.
- Toro, B. & Tallone, A. (2010). *Educación, valores y ciudadanía*. España: OEI.
- Toubul, P. (2010). *Recherche qualitative: La méthode des focus groupes. Guide méthodologique pour les thèses en Médecine Générale*. Francia: Departamento de salud pública CHU Nice.
https://nice.cnge.fr/IMG/pdf/Focus_Groupes_methodologie_PTdef.pdf
- UNESCO (1984). *El servicio social universitario un instrumento de innovación en la enseñanza superior*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (2015a) *Función y responsabilidades de la UNESCO en la realización de la educación para la ciudadanía mundial y la promoción de la educación para la paz y los derechos humanos y la educación para el desarrollo sostenible*. Francia, 196 (32), 1-3.

- UNESCO (2016) *Estrategia de la UNESCO para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021)*. UNESCO: Francia. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245239s.pdf>).
- UNESCO (2016a). Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. *UIL/2016/PI/H/31*. http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=245119&set=0057EAC485_3_317&gp=1&lin=1&ll=3
- Van der Maren, J-M. (2004) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Canadá: Les Presses de l'Université de Montréal, DeBoeck Université.
- Van Nieuwenhoven, Ch. et Labeuu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13-31.
- Vázquez F. (2010). Competencias profesionales de los pasantes de enfermería, medicina y odontología en servicio social en México, *Revista panam salud pública*, 28 (4), 298-304.
- Velasco, R. (2014). *El rol actual del profesor en la universidad jesuita*. México: ITESO.
- Wentzel, T. (2014). L'approche par compétences dans les programmes "éducation et formation" de l'Union Européen. En M. Tardif & J-F. Desbiens *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir* (87-116). Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y Educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan Pablos editor-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1987). Reflective teacher education and moral deliberation. *Journal of Teacher Education*, 38(6), 2-8.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. España: Morata.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1765-1776. DOI: 10.1016/j.tate.2007.09.004

Anexo 1. Correo para solicitar apoyo en la invitación a supervisores en los *focus group*

Montreal, Quebec a día, mes, de 2017

Estimada (Nombre y Apellido)

Coordinadora de formación de supervisores

En el marco de mis estudios de doctorado, haré un proyecto de investigación supervisado por Cecilia Borges, profesora titular de la *Université de Montréal*, provincia de Quebec, Canadá. El proyecto de investigación: “La supervisión de los practicantes para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de ciudadanía” tiene el objetivo de profundizar en la temática de supervisión de los practicantes para el desarrollo de su compromiso social como ciudadanos. Sus objetivos son:

- 1 Identificar las nociones de formación de ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.
- 2 Identificar las características del PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.
- 3 Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes.

Con el fin de organizar la toma de datos del estudio, le solicito enviar por correo la invitación a los supervisores que han sido reconocidos por el premio “Premio Pedro Arrupe, SJ”. Le envío en archivo adjunto un modelo de la invitación (Anexo 2).

Agradeciéndole de antemano, le envío un cordial saludo.

Flor Lizbeth Arellano Vaca
Estudiante del Doctorado en Psicopedagogía

Anexo 2. Invitación a profesores/supervisores para participar en los *focus group*

Guadalajara, Jalisco, a día, mes, de 2017

Estimados supervisora, supervisor:

Con el fin de conocer su experiencia como profesor/supervisor, le invito a participar en un proyecto de investigación doctoral coordinado por la profesora Cecilia Borges de la *Université de Montréal* en la provincia de Quebec, en Canadá. El proyecto tiene como título: “Supervisión de practicantes universitarios para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de ciudadanía”.

El propósito de este estudio es profundizar en la temática de supervisión de los practicantes para el desarrollo de su compromiso social como ciudadanos. Sus objetivos son:

- 1 Identificar las nociones de formación de ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.
- 2 Identificar las características del PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.
- 3 Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes.

Si decide aceptar, su participación consistirá en formar parte de una sesión de *focus group* de dos horas. Los *focus group* serán formados por supervisores y Flor Lízbeth Arellano Vaca, la estudiante investigadora quien actuará como animadora para el intercambio entre los participantes.

Si está interesado en participar en el estudio, lo invito a una reunión donde será informado y encontrará respuesta a sus posibles dudas. La reunión tendrá lugar el día de mes de 2017 a las horas, en la sala central, su duración será de una hora aproximadamente.

Agradezco me confirme su participación lo más pronto posible por correo.

Sin otro particular, le agradezco de antemano su atención,

(Nombre y Apellido)

Coordinadora de formación de supervisores, ITESO universidad jesuita en Guadalajara, México

Anexo 3. Datos de identificación y cuestionario previo al *focus group*

Estimados supervisora, supervisor:

Con el objetivo de conocer sus datos de identificación, le pedimos responda el siguiente cuestionario. Con el objetivo de asegurar la confidencialidad de sus datos, y evitar que cualquier información que usted nos proporcione pueda mostrar su identidad, nosotros utilizaremos un código que remplace su nombre. Se conservará la confidencialidad de sus datos utilizando un código que lo designe para evitar que cualquier información revele su identidad.

Dado que esta investigación considera sólo a los supervisores que hayan obtenido el premio “Premio Pedro Arrupe, SJ”, existe la posibilidad que su participación sea reconocida en la investigación. Sin embargo, nosotros le garantizamos nuestro compromiso para conservar de manera confidencial todos sus datos y la información recabada por el cuestionario y el *focus group*

Código de identificación de investigación: _____

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1) Nombre completo (nombre y apellidos):

2) Fecha de nacimiento: (día/mes/año)

3) Sexo

Masculino () Femenino ()

4) Datos de localización

Correo electrónico _____

Celular _____

Teléfono de oficina _____

EXPERIENCIA PROFESIONAL

5) Cargo laboral en la universidad:

Profesor de asignatura Profesor de tiempo fijo Profesor-investigador

6) Antigüedad en la institución (en años):

7) Antigüedad como supervisor (en años):

8) En qué área profesional ha desarrollado la supervisión:

Humanidades Gestión Ingenierías

Otra :

En relación con el “Premio Pedro Arrupe SJ” que reconoce la formación social de los practicantes para la transformación social:

1. ¿En qué año recibió la nominación al premio “Premio Pedro Arrupe SJ”?
2. Describa el proyecto de práctica profesional:
 - Contexto (urbano, rural)
 - Objetivo del proyecto
 - Número de estudiantes y sus profesiones

3. Resultado del proyecto

Según su punto de vista, ¿cuál fue la contribución social del proyecto?

¿Cómo manifestaron los estudiantes su formación social?

¿Cuál fue el rol del practicante?

¿Cuál fue el rol del colaborador?

¿Cuál fue el rol del supervisor?

¿Cuál fue el objetivo del acompañamiento?

¿Qué actividades priorizó con el practicante?

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 4. Guía de conducción *focus group*



Es importante respetar el tiempo asignado a las preguntas para tener el tiempo de abordar todas.

Tiempo estimado 120 minutos

Responsable: Flor Lízbeth Arellano Vaca, bajo la supervisión de las Facultades de Ciencias de la Educación de la *Université de Montréal*, por Cecilia Borges, y de la *Université de Sherbrooke*, por Enrique Correa-Molina.

Objetivo del *focus group*

Tener información sobre:

- La noción que tienen los supervisores sobre el compromiso social y el tipo de ciudadano formado en la universidad.
- Los roles que tienen el estudiante, el colaborador y el supervisor en los proyectos de práctica profesional (PAP) para la formación del compromiso social del practicante.
- El tipo de supervisión para el desarrollo del compromiso social de practicantes.
- Las estrategias de supervisión que utilizan los supervisores para desarrollar el compromiso social de practicantes.

Rol del facilitador del *focus group*

- Introduce los temas de discusión.
- Modera el tiempo y la participación del grupo.
- Indaga en temas de discusión.
- Alienta a los participantes a tomar la palabra.
- Centra a los participantes en el tema de discusión.
- Realiza una síntesis de la participación del grupo evitando agregar sus opiniones.

- Escritura de las impresiones de la dinámica de *focus group*.
- El animador del grupo escribe su impresión del *focus group*, sus aspectos más importantes y en qué se distingue de otros grupos de discusión.

Rol de la persona que registra

- Registra la fecha y el número de participantes del grupo.
- Supervisar el buen funcionamiento del equipo de grabación durante las sesiones de *focus group*.

Rol de los participantes

- Centrarse en responder los planteamientos del facilitador.
- Respetar el tiempo asignado a las respuestas.
- Contribuir con la participación a la dinámica de *focus group*.

Material necesario

- Videgrabadora en cámara de Gesell.
- Grabadora electrónica.
- Personalizadores para distinguir el nombre de los participantes.
- Hojas de papel y plumas para los participantes.

Preparación antes del grupo de discusión

- Llegar 30 minutos antes de que inicie el *focus group*.
- Asegurarse de que el acomodo del espacio permite que los participantes estén frente a frente.
- Encender y probar la cámara Gesell y grabadora.

5 minutos INTRODUCCIÓN

Buenos días a todos,

Quiero agradecerles su participación voluntaria en este proyecto de investigación “La supervisión de los practicantes para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de ciudadanía”, en el marco de mi tesis doctoral de la *Université de Montréal*. El proyecto tiene como objetivo conocer y comprender cómo ustedes supervisan a los practicantes para desarrollar su compromiso social.

En este *focus group*, nos interesa que ustedes compartan su experiencia como supervisores y describan las características de supervisión y sus estrategias para formar el compromiso social de los practicantes. No hay buenas o malas respuestas, sólo diferentes experiencias. No se trata de buscar un consenso entre ustedes, cada participación se respeta porque es considerada única y valiosa.

Para facilitar la dinámica del *focus group*, les pido que levanten la mano para pedir la palabra, hablen fuerte y sólo uno a la vez, por favor no interrumpan la participación de otro, en lo que esperan su turno para hablar pueden escribir la idea de su respuesta en las hojas que están a su disposición. La sesión del *focus group* será registrada en videograbadora y audio, por eso es muy importante no hablar cuando otro habla para evitar interferencias de ruido. Les recuerdo que su participación está absolutamente protegida en la confidencialidad, para la dinámica del *focus group* utilizaremos su nombre, pero en el reporte de la investigación se utilizará un código que los represente.

El *focus group* será moderado por mí (Flor Arellano) y el aspecto técnico será vigilado (nombre del personal de soporte técnico de la universidad). Yo introduciré los temas de discusión, pero yo no participaré en las respuestas de las preguntas. Les propongo que ustedes tomen la palabra, yo moderaré su participación y es posible que los interrumpa para otorgar el turno de la palabra a otra persona. Dado que su participación es voluntaria no están obligados a responder a todas las preguntas y pueden dejar de participar cuando así lo consideren pertinente.

El *focus group* se divide en cinco temas: 1) noción de compromiso social; 2) estudiante como ciudadano; 3) modelo de supervisión; 4) estrategias de supervisión y 5) síntesis del *focus group* y conclusiones. El tiempo estimado de la discusión es de 120 minutos.

Guía de *focus group*

Cada tema de discusión sigue las fases del rol del moderador: producción, confirmación y orientación (Barbour, 2013; Blanchet 1982 en Baribeau, 2009).

NOCIÓN DE COMPROMISO SOCIAL		
25 minutos	Preguntas	Objetivo de investigación
<p>Pregunta 1 10 minutos <i>Indicadores de compromiso social</i></p>	<p>Ronda de mesa</p> <p>1. ¿Cómo define el compromiso social?</p>	<p>Identificar las nociones de formación de ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.</p>
<p>Pregunta 2 5 minutos <i>Aprendizaje transformacional</i></p>	<p>2. ¿Cuáles son las características en el estudiante con compromiso social?</p>	
<p>Preguntas 3-4 10 minutos <i>Aprendizaje transformacional</i></p>	<p>3 ¿Qué experiencias en la universidad detonan el compromiso social del practicante?</p> <p>4 ¿Qué experiencias en el PAP detonan el compromiso social del practicante?</p>	

ESTUDIANTE COMO CIUDADANO		
20 minutos	Preguntas	Objetivo de investigación
<p>Pregunta 5 5 minutos <i>Tipo de ciudadano</i></p>	<p>Respuesta en ronda</p> <p>5. ¿Qué tipo de estudiante como ciudadano plantea formar la universidad?</p>	<p>Identificar las nociones de formación de ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.</p>
<p>Pregunta 6 5 minutos <i>Contribución PAP</i></p>	<p>6. ¿Cómo contribuye el PAP a la formación de ese tipo de ciudadano?</p>	<p>Identificar las características del proyecto de práctica profesional PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.</p>
<p>Pregunta 7 5 minutos <i>Características del proyecto</i></p>	<p>7. ¿Cuáles son las principales características del proyecto de práctica profesional que propicia ese tipo de ciudadano?</p>	
<p>Pregunta 8 5 minutos <i>Actividades del practicante</i></p>	<p>8. ¿Cuáles son las principales actividades que el practicante debe realizar para formarse en ese tipo de ciudadano?</p>	

ENFOQUE DE SUPERVISIÓN		
40 minutos	Preguntas	Objetivo de investigación
<p>Pregunta 9 5 minutos Objetivo de supervisión</p>	<p>Ronda de mesa</p> <p>9. ¿Cuál es el objetivo que tiene la supervisión de practicantes?</p>	<p>Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes.</p> <p>Identificar las características del PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.</p>
<p>Pregunta 10 20 minutos Tipo de acompañamiento</p>	<p>10. ¿Cómo realiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes?</p> <p>10.1 ¿Qué tipo de acompañamiento realiza el supervisor?</p> <p>10.2 ¿Cómo organiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes?</p>	
<p>Pregunta 11 5 minutos Rol de practicante</p>	<p>11. ¿Qué rol asume el practicante?</p> <p>12. ¿Qué rol asume el supervisor?</p>	
<p>Pregunta 12 5 minutos Rol de supervisor</p>	<p>13. ¿Qué rol asume el responsable del medio donde se desarrolla la práctica?</p>	
<p>Pregunta 13 5 minutos Rol de responsable</p>		

ESTRATEGIAS DE SUPERVISIÓN		
25 minutos	Preguntas	Objetivo de investigación
<p>Pregunta 14 15 minutos Tipos de estrategias</p>	<p>Ronda de mesa</p> <p>14. ¿Qué estrategias utiliza el supervisor para el desarrollo del compromiso social en el practicante?</p>	<p>Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes.</p>
<p>Pregunta 15 10 minutos Reflexión ética</p>	<p>15. ¿Cómo suscita el supervisor la reflexión del practicante para guiar el desarrollo de su compromiso social?</p> <p>15.1 ¿Qué tipo de preguntas de reflexión hace al practicante?</p>	

10 minutos

**SÍNTESIS DE GRUPO DE DISCUSIÓN Y AGRADECIMIENTO A
LOS PARTICIPANTES**

Síntesis

Síntesis realizada por la moderadora del *focus group*.

Si alguien quiere añadir o ampliar algún comentario siéntase libre en compartirlo ahora, o después a mi correo electrónico.

Agradecimiento

Agradecimiento

Les agradecemos sinceramente su participación en esta investigación, la síntesis de resultados del *focus group* les será enviada posteriormente.

Anexo 5. Guía de entrevista a profesores

Estimada profesora, estimado profesor,

Les agradezco su participación voluntaria en la investigación sobre “La supervisión de practicantes para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de ciudadanía”.

Esta entrevista tiene el objetivo de conocer su perspectiva sobre la formación de compromiso social de los estudiantes. En la técnica entrevista, los participantes toman los siguientes roles; usted responderá de manera libre a los cuestionamientos, no hay buenas ni malas respuestas, nos interesa su experiencia; yo en el rol de entrevistadora le cuestionaré con base en un guion de preguntas y añadiré otras según el curso de la conversación con el fin de esclarecer o profundizar su respuesta. Dado que se trata de una participación voluntaria, usted no está obligado a responder todas las preguntas, asimismo usted podrá retirarse en cualquier momento de la investigación.

Los temas de las preguntas serán:

- a) Tipo de ciudadano formado en el ITESO.
- b) Concepción de compromiso social.
- d) Estrategias de la universidad para el desarrollo del compromiso social de los estudiantes.

Se debe enfatizar que su participación es confidencial. La investigación sigue las condiciones éticas previstas por la *Université de Montréal*. Recuerde que su participación es voluntaria, que puede negarse a responder las preguntas, además si quieren dejar la investigación puede hacerlo. De ser así, les pido que me lo comuniquen (personal, teléfono o correo).

A) TIPO DE CIUDADANO FORMADO EN EL ITESO

1. ¿Cuál es la formación de los estudiantes como ciudadanos?
2. ¿Qué tipo de herramientas ofrece la universidad para una formación ciudadana?
3. ¿Cuál considera que es la contribución del PAP en la formación de los practicantes como ciudadanos?

B) CONCEPCIÓN DE COMPROMISO SOCIAL

1. ¿Cómo concibe el ITESO el compromiso social?
2. ¿Cuál es su concepción de compromiso social?

Ejemplos de preguntas añadidas para clarificar cómo se entiende el compromiso social:
¿es una decisión personal reflexionada?

3. ¿Qué características tiene un estudiante comprometido socialmente?

C) ESTRATEGIAS DE LA UNIVERSIDAD PARA DESARROLLAR EL COMPROMISO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES

1. ¿Crees que el compromiso social se desarrolla o se potencia en el estudiante?
2. ¿Cuáles son las estrategias para desarrollar el compromiso social en los estudiantes?
3. ¿Cuáles son las condiciones que favorecen la nominación de los proyectos de práctica profesional al premio “Premio Pedro Arrupe SJ”?
4. En su perspectiva, la formación del compromiso social ¿cómo es entre las distintas áreas profesionales?
5. Según su experiencia (en caso de que sea o haya sido supervisor), ¿qué le diría a un supervisor para atender la formación del compromiso social?

Anexo 6. Información y consentimiento en *focus group*



TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Supervisión de practicantes universitarios para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de ciudadanía

ESTUDIANTE-INVESTIGADORA

Flor Lizbeth Arellano Vaca
Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicopedagogía y Andragogía.

DIRECTORA Y CODIRECTOR DE INVESTIGACIÓN

Directora: Cecilia Borges, profesora titular. Departamento de Psicopedagogía y Andragogía de la Facultad de Ciencias de la educación. *Université de Montréal.*

Codirector: Enrique Correa-Molina, profesor titular. Facultad de Ciencias de la educación. *Université de Sherbrooke.*

FINANCIAMIENTO

El proyecto no tiene financiamiento.

A) INFORMACIONES PARA LOS PARTICIPANTES

1. Objetivos de la investigación.

En esta investigación buscamos conocer y comprender la supervisión en los practicantes para desarrollar su compromiso social.

Esta investigación tiene como objetivos específicos:

- 1) Identificar las nociones de formación de estudiantes como ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.
- 2) Identificar las características del PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.
- 3) Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes.

Su participación en esta investigación le pedirá:

- a. Responder un cuestionario al inicio del *focus group* y firmar el formulario de consentimiento.
- b. Participar en una sesión de *focus group* para compartir su experiencia en la supervisión, además discutir cómo se desarrolla el compromiso social como ciudadanos en los practicantes. La sesión de *focus group* se realizará en la universidad ITESO en México durante 120 minutos. Los participantes serán otros supervisores y la estudiante investigadora que coordinará el *focus group*. Está previsto grabar la sesión de *focus group* en audio y quizá en video.

2. Confidencialidad

Las informaciones recabadas por los cuestionarios y los datos recabados en el marco de los *focus group* permanecerán estrictamente confidenciales. Cada participante de la investigación tendrá un número para conservar su identidad, la lista de participantes será controlada solamente por la estudiante investigadora. Todos los datos que puedan estar asociados a las identidades de los participantes también serán protegidos para asegurar su confidencialidad.

Dado que esta investigación considera sólo a los supervisores que hayan obtenido el premio “Premio Pedro Arrupe, SJ”, existe la posibilidad que su participación sea reconocida en la investigación. Sin embargo, nosotros le garantizamos nuestro compromiso para conservar de manera confidencial todos sus datos y la información recabada por el cuestionario y el *focus group*.

Después de siete años de haber terminado la investigación destruiremos las informaciones personales. Conservaremos solamente los datos de la investigación para su utilización.

3. Ventajas y desventajas

Participando en nuestro estudio, usted contribuirá a una mejor comprensión del trabajo de los supervisores. Los resultados de esta investigación contribuirán al conocimiento de las estrategias para desarrollar en los practicantes su compromiso social como ciudadanos. Por lo tanto, se prevén impactos en la formación de los supervisores. La única desventaja es el tiempo que el supervisor deberá dedicar para participar en este estudio.

4. Derecho a retirarse

Su participación en esta investigación es absolutamente voluntaria. Usted se podrá retirar de manera libre en todo momento solamente avisando de manera verbal o por correo a la estudiante investigadora, no es necesario justificar su decisión. Si deja de participar en la investigación, las informaciones que nos había dado serán destruidas, si el tratamiento de los datos así nos lo permite.

5. Compensación

Usted no recibirá ninguna compensación por su participación en la investigación.

6. Difusión de los resultados

Al final de la investigación enviaremos una síntesis a todos los participantes para darles un reporte de los principales resultados encontrados.

B) CONSENTIMIENTO

Declaro tener pleno conocimiento de las informaciones antes mencionadas, de haber obtenido las respuestas sobre mi participación en el estudio y de comprender el objetivo, la naturaleza, las ventajas, los riesgos y los inconvenientes de este estudio. Después de reflexionar en un tiempo razonable acepto participar en este estudio. Sé que me puedo retirar en cualquier momento, con un simple aviso verbal sin ningún perjuicio.

Me comprometo a conservar la confidencialidad de las informaciones que serán compartidas en el marco de *focus group*.

Firma: _____ Fecha: _____

Apellido: _____ Nombre: _____

Compromiso de la estudiante-investigadora

Declaro haber explicado el objetivo, la naturaleza, las ventajas, los riesgos y los inconvenientes del estudio y haber respondido según mis conocimientos lo mejor posible a las preguntas planteadas.

Firma de la estudiante investigadora:		Fecha:	
Apellidos:		Nombre:	

Cualquier pregunta relativa al estudio o para retirarse de la investigación, puede comunicarse con Flor Arellano, investigadora principal, por teléfono o por correo electrónico.

Cualquier queja relativa a su participación en esta investigación puede dirigirse al ombudsman de la *Université de Montréal*. Para cualquier otra preocupación sobre sus derechos o las responsabilidades de los investigadores concernientes a su participación en este proyecto, usted puede contactar al consejero ético del Comité Plurifacultativo en Ética de la Investigación (CPÉR por sus siglas en francés).

Un ejemplar del formulario de información y consentimiento deberá entregarse al participante.

Anexo 7. Información y consentimiento en entrevista



TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Supervisión de practicantes universitarios para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de ciudadanía

ESTUDIANTE-INVESTIGADORA

Flor Lizbeth Arellano Vaca
Facultad de Ciencias de la educación. Departamento de psicopedagogía y andragogía.

DIRECTORA Y CODIRECTOR DE INVESTIGACIÓN

Directora: Cecilia Borges, profesora titular. Departamento de Psicopedagogía y Andragogía de la Facultad de Ciencias de la educación. *Université de Montréal.*

Codirector: Enrique Correa-Molina, profesor titular. Facultad de Ciencias de la educación. *Université de Sherbrooke.*

FINANCIAMIENTO

El proyecto no tiene financiamiento.

A) INFORMACIONES PARA LOS PARTICIPANTES

1. Objetivos de la investigación.

En esta investigación buscamos conocer y comprender la supervisión en los practicantes para desarrollar su compromiso social.

Esta investigación tiene como objetivos específicos:

- 1 Identificar las nociones de formación de estudiantes como ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.

- 2 Identificar las características del PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.
- 3 Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de los practicantes.

Su participación en esta investigación le pedirá:

- a. Firmar el formulario de consentimiento.
- b. Participar en una sesión de entrevista para compartir su experiencia en la supervisión, además discutir cómo se desarrolla el compromiso social como ciudadanos en los practicantes. La entrevista se realizará en la universidad ITESO en México durante 60 minutos. Está previsto grabar la entrevista en audio.

2. Confidencialidad

Las informaciones recabadas a través de la entrevista permanecerán estrictamente confidenciales. Cada participante de la investigación tendrá un número para conservar su identidad, la lista de participantes será controlada solamente por la estudiante investigadora. Todos los datos que puedan estar asociados a las identidades de los participantes también serán protegidos para asegurar su confidencialidad. Después de siete años de haber terminado la investigación destruiremos las informaciones personales. Conservaremos solamente los datos de la investigación para su utilización.

3. Ventajas y desventajas

Participando en nuestro estudio, usted contribuirá a una mejor comprensión del trabajo de los supervisores. Los resultados de esta investigación contribuirán al conocimiento de las estrategias para desarrollar en los practicantes su compromiso social como ciudadanos. Por lo

tanto, se prevén impactos en la formación de los supervisores. La única desventaja es el tiempo que usted deberá dedicar para participar en este estudio.

4. Derecho a retirarse

Su participación en esta investigación es absolutamente voluntaria. Usted se podrá retirar de manera libre en todo momento solamente avisando de manera verbal o por correo a la estudiante investigadora, no es necesario justificar su decisión. Si deja de participar en la investigación, las informaciones que nos había dado serán destruidas, si el tratamiento de los datos así nos lo permite.

5. Compensación

Usted no recibirá ninguna compensación por su participación en la investigación.

6. Difusión de los resultados

Al final de la investigación enviaremos una síntesis a todos participantes para darles un reporte de los principales resultados encontrados.

B) CONSENTIMIENTO

Declaro tener pleno conocimiento de las informaciones antes mencionadas, de haber obtenido las respuestas sobre mi participación en el estudio y de comprender el objetivo, la naturaleza, las ventajas, los riesgos y los inconvenientes de este estudio. Después de reflexionar en un tiempo razonable acepto participar en este estudio. Sé que me puedo retirar en cualquier momento, con un simple aviso verbal sin ningún perjuicio.

Me comprometo a conservar la confidencialidad de las informaciones que serán compartidas en el marco de la entrevista.

Firma: _____ Fecha: _____

Apellido: _____ Nombre: _____

Compromiso de la estudiante-investigadora

Declaro haber explicado el objetivo, la naturaleza, las ventajas, los riesgos y los inconvenientes del estudio y haber respondido según mis conocimientos lo mejor posible a las preguntas planteadas.

Firma de la estudiante investigadora:		Fecha:	
Apellidos:		Nombre:	

Cualquier pregunta relativa al estudio o para retirarse de la investigación, puede comunicarse con Flor Arellano, investigadora principal por teléfono o por correo electrónico.

Cualquier queja relativa a su participación en esta investigación puede dirigirse al ombudsman de la *Université de Montréal*, por teléfono o por correo electrónico.

Para cualquier otra preocupación sobre sus derechos o las responsabilidades de los investigadores concernientes a su participación en este proyecto, usted puede contactar al consejero ético del Comité Plurifacultativo en Ética de la Investigación (CPÉR por sus siglas en francés).

Un ejemplar del formulario de información y consentimiento deberá entregarse al participante.

Anexo 8. Formulario de compromiso para conservar la confidencialidad

En el marco de la realización del estudio: “La supervisión de los practicantes para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de la ciudadanía”, tendré acceso a datos que son confidenciales. Firmo el formulario comprometiéndome a respetar las siguientes condiciones:

1. Asegurar la confidencialidad de los datos recabados, es decir, no divulgar la identidad de los participantes y otras informaciones recabadas en el marco del estudio.
2. Garantizar la seguridad física e informática de los datos recabados.
3. No guardar o conservar ninguna copia de los documentos o materiales de los datos recabados.
4. No divulgar ninguna información de datos a nadie, excepto a la estudiante investigadora responsable del estudio.

Me comprometo a asegurar la confidencialidad de los datos a los cuales tendré acceso, según las condiciones arriba mencionadas.

Firma: _____

Nombre: _____

Apellidos: _____

Lugar: _____

Fecha: _____

Anexo 9. Plantilla de análisis de datos

Lista de codificación categorías y subcategorías

	Bloques temáticos	Categorías y subcategorías conceptuales (códigos)
1	Nociones de la formación de estudiantes como ciudadanos	1.1 Tipo de ciudadano 1.1.1 Responsable (TC1) 1.1.2 Participativo (TC2) 1.1.3 Orientado a la justicia (TC3) 1.1.4 Apático (TC4)
	Nociones de compromiso social	1.2 Nociones de compromiso social 1.2.1 Institucional (NCS1) 1.2.2 Personal (NCS2) 1.2.3 Dificultades en la formación del compromiso social (NCS3) 1.3 Atributos de estudiante comprometido 1.3.1 Informado y comprometido (AOCS1) 1.3.2 Competente y creativo (AOCS2) 1.3.3 Sensible socialmente (AOCS3) 1.3.4 Responsable y motivado (AOCS4) 1.3.5 Activo, cuestionador y crítico (AOCS5)
2	Características del PAP	2.1 PAP 2.1.1 Organización del PAP (PAPT1) 2.1.2 Relación entre participantes (PAPT2) 2.1.3 Rol supervisor (PAPT3) 2.1.4 Rol estudiante (PAPT4) 2.1.5 Rol colaborador (PAPT5) 2.1.6 Dificultades PAP (PAPT6) 2.2 Características del PAP que contribuyen a la formación de compromiso social 2.2.1 Contexto confrontativo (EXPAP1) 2.2.2 Marcos de referencia (EXPAP2) 2.2.3 Libertad responsable (EXPAP3)

<p>3</p>	<p>Facetas de supervisión estrategias de acompañamiento ético reflexivo de practicantes</p> <p>Nombré cinco categorías para cada faceta de un enfoque de supervisión para el compromiso social que a su vez agrupa las distintas subcategorías teóricas. Las subcategorías de cada una de las cinco facetas citan las fases originales del aprendizaje transformacional de Kiely (2005), de los enfoques de supervisión crítica de Smyth (1991) y del enfoque de pedagogía ignaciana de la Compañía de Jesús (1993).</p> <p>Las primeras tres subcategorías de las estrategias de supervisión utilizan el nombre de las estrategias para la justicia social de Jacobs y Casciola (2016). Interacompañamiento se basa en Cabaret (2016). Revisión de literatura se inspira de Smyth (1991). Convivencia afectiva es una categoría emergente.</p>	<p>1.1 Faceta situar</p> <p>1.1.1 Contexto fronterizo (EST1) 1.1.2 Problematización (EST2) 1.1.3 Contexto del aprendizaje (EST3)</p> <p>1.2 Faceta sentir</p> <p>1.2.1 Disonancia (ESS1) 1.2.2 Observación y narrativa de la enseñanza (ESS2) 1.2.3 Experiencia (ESS3)</p> <p>1.3 Faceta personalizar</p> <p>1.3.1 Personalización (EPER1) 1.3.2 Confrontación de la biografía con historia personal (EPER2) 1.3.3 Reflexión (EPER3)</p> <p>1.4 Faceta comprender</p> <p>1.4.1 Procesamiento (ECOR1) 1.4.2 Refocalización y acción (ECOR2) 1.4.3 Acción (ECOR3)</p> <p>1.5 Faceta conectar socialmente</p> <p>1.5.1 Conexión (ECS1) 1.5.2 Evaluación (ECS2)</p> <p>1.6 Estrategias</p> <p>1.6.1 Cuestionamiento (ESP1) 1.6.2 Modelamiento profesional y relacional (ESP2) 1.6.3 Enmarcamiento (ESP3) 1.6.4 Interacompañamiento (ESP4) 1.6.5 Convivencia afectiva (ESP5) 1.6.6 Revisión de literatura (ESP6)</p>
-----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Marco de codificación definiciones de categorías y subcategorías

Objetivo

1. Identificar las nociones de formación de los universitarios como ciudadanos y de compromiso social en la universidad ITESO.

Preguntas <i>Focus group</i>	Código de categoría. Descripción	Código de subcategoría	C O L O R	Descripción	Concepto
¿Qué tipo ciudadano plantea formar el ITESO?	(TC) 1. Tipo de ciudadano Características del estudiante en torno a su formación para prepararlo acorde a la misión del compromiso social del ITESO.	(TC1) Responsable		Estudiante <i>buen ciudadano</i> , honesto, responsable orientado al trabajo. La educación fomenta la compasión.	Tipos de ciudadano (Westheimer y Kahne, 2004).
		(TC2) Participativo		Estudiante “proactivo comunitario”, participa en el desarrollo de iniciativas con la comunidad. La educación fomenta la participación propositiva y el conocimiento de las instituciones.	
		(TC3) Motivado y orientado a la justicia		Estudiante que “explica situaciones que producen injusticia”. La educación fomenta el cuestionamiento sobre el origen de las problemáticas que causan injusticia.	
		(TC4) Apático		Estudiante que manifiesta desinterés por informarse y participar en las cuestiones de injusticia social.	Categoría emergente

Preguntas <i>Focus group</i>	Código de categoría Descripción	Código de subcategorías	C O L O R	Descripción	Concepto
¿Cuál es la noción de compromiso social?	(NCS) 2. Nociones de compromiso social Interpretación institucional y personal del profesor sobre el compromiso social y las dificultades que identifica para el desarrollo del compromiso social.	(NCS1) Institucional		Se centra en referir lo que el planteamiento que el ITESO promueve en su misión y cómo ha evolucionado el compromiso social. Por ejemplo, la expresión de la transformación social en los años setenta se cambió al compromiso social en los años noventa.	Misión del ITESO (ITESO, 2003).
		(NCS2) Personal		Se centra en la interpretación del compromiso social que hace el profesor con base en su experiencia.	
		(NCS3) Dificultades		Se refiere a los obstáculos que se presentan para promover el compromiso social como lo plantea la institución. Por ejemplo, estudiantes desinteresados en temas políticos; el supervisor pide no denunciar la corrupción del escenario.	

Preguntas <i>Focus group</i>	Código de categoría. Descripción	Código de subcategorías	C O L O R	Descripción	Concepto
¿Cuáles son los atributos del estudiante comprometido socialmente?	(AOCS) 3. Atributos. Estudiante de compromiso social Conjunto de características de los estudiantes comprometidos socialmente que les permite actuar como ciudadano.	(AOCS1) Informado		Estudiante informado en el contexto local, nacional y mundial; preparado para investigar y hacer análisis crítico de la realidad.	Atributos de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015).
		(AOCS2) Competente y creativo		Estudiante que no domina sus competencias técnicas profesionales es difícil que innove y muestre el compromiso social.	“Código <i>in vivo</i> ”, mencionado por los participantes.
		(AOCS3) Sensible socialmente		Estudiante que muestra sensibilidad ante las dificultades de otros.	Subcategoría emergente
		(AOCS4) Responsable y motivado		Estudiante que toma una decisión personal para participar (responsable) y se motiva y muestra voluntad para participar en proyectos que buscan el bien común (compromiso).	Subcategoría emergente
		(AOCS5) Activo cuestionador y crítico		Estudiante que sobresale al estar informado del contexto social y político; organiza movimientos sociales y políticos con otros estudiantes y colaboradores.	“ <i>Garbanzo de a libra</i> , código <i>in vivo</i> ” Perfil de estudiante y egresado destacado, Kumamoto, primer diputado independiente en la historia de México.

Preguntas <i>Focus group</i>	Código de categoría. Descripción	Código de subcategorías	C O L O R	Descripción	Concepto
¿Cómo contribuye el PAP a formar ese tipo de ciudadano ?	(EXPAP) 4.Experiencia PAP Rasgos significativos del PAP para el desarrollo del compromiso social	(EXPAP1) Contexto confrontativo		Las características del contexto y de los colaboradores confrontan la realidad del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primera fase del aprendizaje transformacional “Contexto fronterizo” (Kiely, 2005). ▪ Acciones que prepara la educación para la ciudadanía: <i>Analizar preconcepciones propias y ajenas</i> (Andreotti, 2014).
		(EXPAP2) Marcos de referencia		Los supervisores identifican la necesidad de apertura del estudiante para valorar distintas perspectivas personales y profesionales con el fin de atender un problema; adaptar nuevos puntos de vista y maneras de interpretar la realidad con base en la toma de consciencia de sus valores.	Aprendizaje transformacional Marcos de referencia (Cranton, 2010)
		(EXPAP3) Libertad responsable		El supervisor respeta la libertad del estudiante para participar y demanda que reflexione sobre las consecuencias de sus actos hacia los demás en cada decisión.	Acciones que prepara la educación para la ciudadanía: 1) Tomar decisiones éticas y responsables con base en el análisis de las consecuencias de las propias decisiones y acciones para los otros (Andreotti, 2014).

OBJETIVO

2. Identificar las características del PAP, así como los roles del supervisor, el practicante y el colaborador, que favorecen la experiencia de aprendizaje de compromiso social.

Preguntas Focus group	Código Categoría Descripción	Código Categoría Color	C O L O R	Descripción	Concepto
<p>¿Cuáles son las principales características que debe tener un proyecto de práctica profesional que desarrolle el compromiso social y sea candidato al reconocimiento “Premio Pedro Arrupe SJ”?</p> <p>¿Cuál es el objetivo que tiene la supervisión de practicantes?</p> <p>¿Qué rol asumen el practicante?</p> <p>¿Qué rol asume el</p>	<p>5.(PAPT) PAP</p> <p>Conjunto de características del PAP incluyendo los roles de los participantes.</p>	(PAPT1) Organización		Actividades que se prevén en el proyecto, organización de equipos y duración del proyecto.	Condiciones de proyectos aprendizaje servicio (Martínez, 2010; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).
		(PAPT2) Relación entre los participantes		Indica cómo es la relación entre el supervisor y el estudiante; el colaborador y el estudiante.	
		(PAPT3) Rol del supervisor		Función del supervisor en el PAP.	Roles de aprendizaje servicio (Francisco y Miravet, 2010; Gil, Chiva y Martí, 2013; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015; Tey y Cifre, 2011).
		(PAPT4) Rol del practicante		Función del practicante en el PAP.	
		(PAPT5) Rol del colaborador		Función del colaborador en el PAP.	

<p>supervisor?</p> <p>¿Qué rol asume el colaborador del escenario?</p> <p>Los perfiles de carrera, ¿tienen diferencias respecto del desarrollo del compromiso social?</p>		<p>(PAPT6) Dificultades</p>		<p>Aspectos complejos que el supervisor tiene dificultades para atender del proyecto PAP.</p> <p>Ej.: Tiempo del proyecto, carreras y personas “menos comprometidas”.</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

OBJETIVO					
3. Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de practicantes.					
Preguntas Focus group	Código Categoría Descripción	Código Subcategoría teórica Descripción	C O L O R	Descripción	Concepto
<p>¿Cómo realiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes?</p> <p>¿Cómo organiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes?</p> <p>¿Cómo suscita el supervisor,</p>	<p>(EST)</p> <p>1.FACETA SITUAR</p> <p>Se sitúa al estudiante en el PAP, desde su autoconocimiento, la perspectiva de los colaboradores y el contexto social del escenario.</p>	<p>(EST1) Contexto fronterizo</p>		<p>El estudiante entra en diálogo reflexivo con distintas perspectivas que buscan la justicia social.</p>	<p>Primera fase del aprendizaje transformacional (Kiely, 2005).</p>
		<p>(EST2) Problematización</p>		<p>El estudiante se cuestiona sobre la situación del problema en el proyecto.</p>	<p>Primera fase del enfoque crítico de supervisión (Smyth, 1991).</p>

<p>la reflexión ética del practicante?, ¿qué preguntas le hace al practicante?</p>		<p>(EST3) Contexto del Aprendizaje</p>		<p>El supervisor indaga el interés del estudiante para elegir su proyecto de práctica profesional, desde su persona, el contexto y sus expectativas profesionales.</p>	<p>Primera fase del enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 1993). *adaptado para supervisión.</p>
------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

OBJETIVO
3. Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de practicantes.

<p>Preguntas <i>Focus group</i></p>	<p>Código Categoría Descripción</p>	<p>Código Subcategoría teórica Descripción</p>	<p>C O L O R</p>	<p>Descripción</p>	<p>Concepto</p>
<p>¿Cómo realiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes?</p> <p>¿Cómo organiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes?</p> <p>¿Cómo suscita el supervisor, la reflexión</p>	<p>(ESS) 7. FACETA SENTIR</p> <p>Se acompaña al estudiante en su estado afectivo y a veces de malestar y confusión. La experiencia de PAP resulta un choque de perspectiva con el estudiante: a) en cuanto a realidad</p>	<p>(ESS1) Disonancia</p>		<p>El estudiante experimenta el desacuerdo entre distintas perspectivas.</p>	<p>Segunda fase del aprendizaje transformacional (Kiely, 2005).</p>
		<p>(ESS2) Observación y narrativa de la enseñanza</p>		<p>Busca que el estudiante otorgue sentido a la experiencia a través de la observación y el relato de la experiencia.</p>	<p>Segunda fase del enfoque crítico de supervisión (Smyth, 1991).</p>

<p>ética del practicante?, ¿qué preguntas le hace al practicante?</p> <p>¿Cómo le explicaría a otro supervisor para desarrollar el compromiso social del practicante?</p>	<p>social (injusticia social, pobreza, enfermedad y marginación); y b) perspectivas (otras maneras de pensar y actuar profesional).</p>	<p>(ESS3) Experiencia afectiva</p>	<p>Integra el reporte de la experiencia con base en la razón y los sentimientos. Se valora la impresión afectiva que tiene el estudiante de la práctica profesional para dar sentido a su experiencia y se motive a actuar.</p>	<p>Segunda fase del enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 1993).</p> <p>*adaptado para supervisión</p>
	<p>(EPER) 8. FACETA PERSONALIZAR</p> <p>Se pide al estudiante reflexionar para analizar y cuestionar sus marcos de referencia así como el origen de los mismos.</p>	<p>(EPER1) Personalización</p>	<p>El estudiante expresa su disonancia en sentimientos de ira, felicidad, tristeza, entre otros. Así el estudiante autoevalúa sus fortalezas y debilidades para participar.</p>	<p>Tercera fase del aprendizaje transformacional (Kiely, 2005).</p>

OBJETIVO**3. Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de practicantes.**

Preguntas <i>Focus group</i>	Código Categoría Descripción	Código Subcategoría teórica Descripción	C O L O R	Descripción	Concepto
¿Cómo realiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes?	(EPER) 8. FACETA PERSONALIZAR Se pide al estudiante reflexionar para analizar y cuestionar sus marcos de referencia así como el origen de los mismos.	(EPER2) confrontación de la biografía con la historia profesional		El estudiante comprende desde su persona e ideales por qué se inició en la experiencia.	Tercera fase del enfoque crítico de supervisión (Smyth, 1991).
¿Cómo organiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes? ¿Cómo suscita el supervisor, la reflexión ética del practicante?, ¿qué preguntas le hace al practicante?		(EPER3) Reflexión		El estudiante discierne su experiencia y descubre los supuestos de sus acciones y valora las opciones.	Tercera fase del enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 1993). *adaptado para supervisión. Marcos de referencia (Cranton, 2010)
¿Cómo le explicaría a otro supervisor para desarrollar el compromiso social del practicante?	(ECOR) 9. FACETA COMPRENDER INTEGRALMENTE Se guía la reflexión del estudiante para que elabore y comunique su experiencia afectiva	(ECOR1) Procesamiento		El estudiante analiza y comprende la situación a la que se enfrenta y plantea una solución, con base en la reflexión individual y diálogo colectivo.	Cuarta fase del aprendizaje transformacional (Kiely, 2005)

	(sentimientos) y cognitiva (interpretación de la realidad y su disciplina) y los integre desde sus propios marcos de referencia.				
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

OBJETIVO
3. Describir el enfoque y las estrategias supervisión para el desarrollo del compromiso social de practicantes.

Preguntas Focus group	Código Categoría Descripción	Código Subcategoría teórica Descripción	C O L O R	Descripción	Concepto
¿Cómo realiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes?	(ECOR) 9. FACETA COMPRENDER INTEGRALMENTE Se guía la reflexión del estudiante para que elabore y comunique su experiencia afectiva (sentimientos) y cognitiva (interpretación de la realidad y su disciplina) y los integre desde sus propios marcos de referencia.	(ECOR2) Refocalización y acción		*Se centra la atención en lo que se quiere observar, valores de justicia e igualdad.	Cuarta fase del enfoque crítico de supervisión (Smyth, 1991)
¿Cómo organiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes?		(ECOR3) Acción		El estudiante después de la reflexión comprende el sentido de la experiencia y lo motiva para comprometerse.	Cuarta fase del enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 1993) *adaptado para supervisión
¿Cómo suscita el supervisor, la reflexión ética del practicante?, ¿qué preguntas le hace al practicante?					

¿Cómo le explicaría a otro supervisor para desarrollar el compromiso social del practicante?	(ECS) 10 FACETA CONECTARSE SOCIALMENTE Se acompaña al practicante para motivarlo a que se interese en participar en actividades y proyectos de compromiso social en función de sus intereses y marcos de referencia con absoluta libertad.	(ECS1) Conexión		El estudiante se conecta emocionalmente con los otros para comprometerse a ayudarlos.	Quinta fase del aprendizaje transformacional (Kiely, 2005)
----------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

OBJETIVO
3. Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de practicantes.

Preguntas <i>Focus group</i>	Código Categoría Descripción	Código Subcategoría teórica Descripción	C O L O R	Descripción	Concepto
¿Cómo realiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes? ¿Cómo organiza el supervisor el acompañamiento de los practicantes? ¿Cómo suscita el supervisor, la reflexión	(ECS) 10 FACETA CONECTARSE SOCIALMENTE Se acompaña al practicante para motivarlo a que se interese en participar en actividades y proyectos de compromiso social en función de sus intereses y marcos de	(ECS2) Evaluación		La experiencia reflexionada y el autoconocimiento favorecen que el estudiante valore nuevas experiencias con un juicio más reflexivo y de manera libre opte por comprometerse en	Quinta fase del enfoque pedagógico ignaciano (Compañía de Jesús, 1993) *adaptado para supervisión

<p>ética del practicante?, ¿qué preguntas le hace al practicante?</p>	<p>referencia y absoluta libertad.</p>		<p>acciones de “solidaridad inteligente” (<i>in vivo</i>) contra acciones de asistencialismo.</p>	
<p>¿Cómo le explicaría a otro supervisor para desarrollar el compromiso social del practicante?</p>	<p>(ESP) 11. ESTRATEGIAS DE SUPERVISIÓN</p>	<p>(ESP1) Cuestionamiento</p>	<p>Promueve preguntas estilo planteamiento de problema.</p>	<p>Enfoque de supervisión para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016). Interacompañamiento (Cranton, 2010).</p>
		<p>(ESP2) Modelamiento profesional y relacional</p>	<p>El supervisor ejemplifica con su experiencia lo que espera haga el supervisado. Ej.: El supervisor motiva al estudiante desmotivado a seguir orientado al compromiso social aún en situaciones de corrupción.</p>	

OBJETIVO**3. Describir el enfoque y las estrategias de supervisión para el desarrollo del compromiso social de practicantes.**

Preguntas <i>Focus group</i>	Código Categoría Descripción	Código Subcategoría teórica Descripción	C O L O R	Descripción	Concepto
¿Qué estrategias usa el supervisor en el acompañamiento de practicantes?	(EEP) 11. ESTRATEGIAS DE SUPERVISIÓN	(ESP3) Enmarcamiento		Enmarca la situación vivida en relación con el contexto social y político.	Enfoque de supervisión para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016).
¿Cómo suscita el supervisor, la reflexión ética del practicante?, ¿qué preguntas le hace al practicante?		(ESP4) Interacompañamiento		Interacompañamiento entre estudiantes en procesos afectivos o académicos del proyecto.	Interacompañamiento (Cabaret, 2016).
		(ESP5) Convivencia afectiva		Profesores buscan establecer vínculos no formales para acompañar al estudiante y conocer sobre el proyecto. También el estudiante desarrolla este tipo de vínculo con el colaborador para comprender mejor su problemática	Categoría emergente

		(ESP6) Revisión de literatura		Consultar referencias para afrontar el contexto del proyecto y preparar al estudiante en su inserción.	Estrategias de Smyth (1991).
--	--	--------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------