



4. Modelo universitario de acompañamiento para la formación del compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía mundial

University model of accompaniment for the formation of social commitment from the perspective of education for global citizenship

Flor Lizbeth Arellano Vaca *  @

* Universidad Jesuita de Guadalajara, Guadalajara, México

RESUMEN

En este artículo nos interesamos en la formación del compromiso social del alumnado de educación superior para desempeñarse como una ciudadanía activa y crítica. Tomando como referencia la educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2016), realizamos una investigación descriptiva interpretativa basada en *focus group* y entrevistas semidirigidas con el profesorado de una universidad jesuita en México reconocida por sus proyectos sociales. En los resultados mostramos el modelo para la formación del compromiso social con cinco etapas y seis estrategias.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía mundial; aprendizaje transformacional; método aprendizaje-servicio; supervisión de practicantes; educación jesuita

University model of accompaniment for the formation of social commitment from the perspective of education for global citizenship

ABSTRACT

In this article we focus on the formation of the social commitment of university students as active and critical citizens. Based on global citizenship education (UNESCO, 2016), we conducted an interpretive and descriptive research based on focus groups and semi-directed interviews with professors, at a jesuit Mexican university recognized for its social projects. In the results we show the model for the formation of social commitment with five stages and six strategies.

Keywords: Citizenship education; transformational learning; learning-service method; Internship Supervision; Jesuit education

Modelo universitário de acompanhamento para a formação do compromisso social a partir da perspectiva da educação para a cidadania global

RESUMO

Neste artigo interessa-nos a formação do compromisso social dos universitários como cidadãos ativos e críticos. Tomando como referência a educação para a cidadania global (UNESCO, 2016), realizamos uma pesquisa descritiva interpretativa a partir de grupos focais e entrevistas semi-dirigidas com professores, de uma universidade jesuíta mexicana reconhecida por seus projetos sociais. Nos resultados apontamos, o modelo de formação do compromisso social com cinco etapas e seis estratégias.

Palavras-chave: Educação para a cidadania global; aprendizagem transformacional; método de aprendizagem de serviço; supervisão de estágio; educação jesuíta

Modèle universitaire d'accompagnement pour la formation de l'engagement social dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté mondiale

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous nous intéressons à la formation de l'engagement social des étudiants en tant que citoyens actifs et critiques. Prenant appui sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (UNESCO, 2016), nous avons mené une recherche descriptive interprétative basée sur des focus group et des entrevues semi-dirigées auprès des professeurs dans une université jésuite mexicaine réputée par ses projets sociaux. Nous montrons le modèle pour la formation de l'engagement social avec cinq étapes et six stratégies qui seront traitées en détail ultérieurement dans cet article

Mots clés : Éducation à la citoyenneté mondiale ; apprentissage transformationnel ; méthode de service d'apprentissage ; supervision de stages ; éducation jésuite

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por la enfermedad COVID-19 ha evidenciado, entre otras cosas, la inequidad social que ha traído como consecuencia un incremento del abandono escolar, dejando a la población en condiciones de marginación en una

situación de mayor vulnerabilidad y exclusión social (ONU, 2020). En el actual contexto, la educación para la ciudadanía mundial (ECM) se reafirma como un medio de transformación social para la construcción de un mundo más justo, equitativo y pacífico (UNESCO, 2015; 2020).

Aunque la noción de ciudadanía no tiene consenso (Tawil, 2013; UNESCO, 2016) podemos identificar dos orientaciones: la tradicional, centrada en los derechos y obligaciones constitucionales; y la crítica, enfocada en las prácticas de compromiso social con la comunidad para buscar la equidad y la justicia (Andreotti, 2014). En este sentido, Tawil (2013) identifica dos dimensiones en la noción de ciudadanía: la jurídica, asociada a la orientación tradicional centrada en la legislación constitucional; y la psicosocial, vinculada a la orientación crítica, donde la ciudadanía pueden identificarse con valores humanistas y participar en la defensa de los derechos humanos, la justicia social y la solidaridad internacional.

La dimensión psicosocial abarca una perspectiva ética que incluye el compromiso de la ciudadanía con la justicia social (Naval et al., 2011). El planteamiento de la educación para la ciudadanía mundial promueve la formación del compromiso social activo para buscar un mundo más justo y sostenible. La ciudadanía activa crítica y al servicio de la sociedad, es el tipo de formación que las universidades jesuitas buscan fomentar en el alumnado (Compañía de Jesús, 1993).

En ese sentido, la educación para la ciudadanía mundial implica una formación ética y política que incida en la transformación de la sociedad para volverla más justa y equitativa (Galiero, 2009; UNESCO, 2015). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) dicha educación requiere guiar al estudiantado hacia la búsqueda del bien común, es decir, procurar una formación ética.

Si bien la propuesta de la ECM sostiene la formación ética para el compromiso social responsable (UNESCO, 2015), no describe cómo el profesorado guía al alumnado y qué estrategias utiliza para desarrollar su compromiso social a través del ejercicio crítico de ciudadanía mundial. Todo ello es de suma importancia en el ámbito universitario, donde es primordial equilibrar la formación técnica con la humanista, crítica y ciudadana, para formar no sólo excelentes profesionales sino ciudadanos y ciudadanas profesionistas con compromiso social.

En torno a esta idea, en México, contexto de nuestro estudio, se creó el servicio social en la época de la Revolución mexicana (1910), a fin de que el estudiantado de la carrera de Medicina ofreciera gratuitamente su práctica profesional en las poblaciones más desfavorecidas. En 1917, se estableció legalmente el servicio social obligatorio para todas las profesiones, como una manera de retribuir la formación universitaria a la sociedad mexicana (ANUIES, 2014). Así, las universidades integran a la formación profesional no sólo la capacitación para que las y los profesionistas satisfagan las necesidades del mercado del trabajo, sino la comprensión de las problemáticas sociales a través del servicio social en comunidades en condición de marginación.

La práctica del servicio social contribuye a la formación del compromiso orientado a la justicia social, ésta se concibe en la educación jesuita como equidad, que se traduce en la promoción de los derechos humanos y los valores de respeto y solidaridad (Cuban y Anderson, 2007; Kolvenbach, 2000). La formación del compromiso social, en el marco de la educación jesuita, se desarrolla a través de experiencias en proyectos para emprender acciones de solidaridad y justicia social, sobre las cuales se reflexiona cognitivamente y afectivamente para que el estudiantado pueda decidir libremente con qué causas comprometerse.

La participación en proyectos de servicio social podría influir en la formación del compromiso social del alumnado iniciando con una transformación individual, producto del aprendizaje transformativo, al incorporar nuevas perspectivas en la comprensión social de la realidad. Sin embargo, la experiencia en proyectos de práctica profesional o de servicio social por sí mismos no forma una ciudadanía crítica y activa, para ello es preciso el acompañamiento reflexivo del profesorado, a fin de que el estudiantado otorgue sentido a su actuar y lo elabore éticamente (Bocquillon et al., 2015; Kiely, 2005).

Si bien, la educación para la ciudadanía como formación ética se promueve a través de pedagogías activas (Barrenetxea y Barandiaran, 2020; Galiero, 2009; Millican, et al., 2011; UNESCO, 2016), por ejemplo, mediante el método aprendizaje servicio (Gil et al., 2013; Kiely, 2005; Lúquez, et al., 2012; Millican et al., 2011; UNESCO, 2016) que aspira a contribuir a la justicia social; entre las investigaciones revisadas de la educación para la ciudadanía, es poco frecuente el estudio empírico de formación para la ciudadanía en el contexto práctico (UNESCO, 2016). En este sentido, nuestro estudio contribuye al conocimiento

del acompañamiento al alumnado en proyectos, para desarrollar su compromiso social como ciudadanía mundial crítica y activa.

Nuestro estudio se inserta en la dimensión psicosocial que aspira a la formación del alumnado como ciudadanía crítica y activa para contribuir a la justicia social (Tawil, 2013). Nos interesamos particularmente en el acompañamiento que hace el profesorado al estudiantado para la formación del compromiso social traducido al atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015).

1.1. Objetivos de la investigación

Dados los desafíos que presenta la sociedad en diferentes ámbitos –político, social y económico– es imperativo apelar a la responsabilidad social de la educación, sobre todo, de la universitaria para contribuir mediante la formación del alumnado como ciudadanos y ciudadanas profesionistas que fomenten la construcción de una sociedad más justa y sostenible (Barrenetxea y Barandiaran, 2020). Así lo refiere Yurén (2013): “los graves problemas que enfrenta la humanidad en general y la población mexicana en particular hacen urgente la formación de ciudadanos críticos y activos” (p. 17).

De acuerdo con esa idea, la pertinencia de nuestra investigación responde al llamado de organismos, como la UNESCO (2015), que promueven la educación como un factor de cambio social (Martínez, 2017); en particular, la educación para la ciudadanía mundial. Además, en concordancia con la UNESCO (2016), se plantea la necesidad de realizar investigación empírica para comprender cómo se desarrolla la educación para la ciudadanía mundial, aspecto poco atendido desde la visión del profesorado y en el contexto de práctica profesional, de acuerdo con la revisión de estudios empíricos, puesto que la mayoría de las investigaciones se centran en la perspectiva del estudiantado (Gil et al., 2013; Lorenzo y Matallanes, 2013; Lúquez, et al., 2012).

En ese sentido, durante la investigación realizada nos cuestionamos ¿cómo se desarrolla el acompañamiento del estudiantado para fomentar el compromiso social? Esto puso de manifiesto la necesidad de describir el modelo y las estrategias de acompañamiento para el desarrollo del compromiso social del alumnado.

1.2. Marco conceptual

El planteamiento conceptual de la investigación se construyó integrando la educación para la ciudadanía mundial orientada a la justicia social (UNESCO, 2016), el método pedagógico de aprendizaje servicio que favorece la formación ciudadana al integrar la práctica profesional con el servicio comunitario para resolver problemáticas (Gil, et al., 2013; Martínez, 2010; Mayor, 2019); el aprendizaje transformacional para comprender el proceso formativo de los educandos (Mezirow, 2001) y el acompañamiento ético y crítico que hace el profesorado (Jacobs y Casciola, 2016) desde el referente de la pedagogía ignaciana (Compañía de Jesús, 2013; Kolvenbach, 2000).

La finalidad formativa del estudiantado como ciudadanos y ciudadanas varía según la concepción de la educación para la ciudadanía. Desde la noción tradicional orientada al respeto de los derechos y las obligaciones que se adquieren por pertenecer a determinado país, hasta la noción crítica en la ciudadanía mundial que aspira a la justicia social a través del compromiso activo (Galiero, 2009). Si bien ambas nociones buscan el bienestar social, la tradicional se centra en que el alumnado conozca sus obligaciones y derechos cívicos, mientras que la crítica pretende que el estudiantado comprenda las problemáticas locales, nacionales y globales, y participen en su solución. La educación para la ciudadanía mundial, propuesta en 2012 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se inserta en la concepción crítica brindando así una orientación política de la educación en pos de la justicia social (Andreotti, 2014; Hébert y Sears, 2001; Tawil, 2013).

En el contexto de la educación superior, la ECM contribuye a la pertinencia social de las universidades y a la formación integral del estudiantado al complementar la formación técnico-profesional con la ciudadana, circunscrita en la categoría aprender a ser, para completar los cuatro pilares del conocimiento: aprender a saber, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (Delors, 1999). Bajo la estructura de dichos pilares, la UNESCO (2015) propuso una guía de aprendizaje de educación para la ciudadanía organizada en tres ámbitos:

1. Cognoscitivo. Se centra en el análisis crítico de la realidad.
2. Socio afectivo. Se orienta al desarrollo de relaciones empáticas y de respeto a las diferencias individuales.
3. Comportamental. Se centra en la motivación para actuar.

Asimismo, se advierten tres atributos del estudiantado en relación con la educación para la ciudadanía mundial:

- a) Éticamente responsable y comprometido. Se fundamenta en el respeto a los derechos humanos. Genera los valores de responsabilidad, transformación personal y social. Desarrolla el 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 las capacidades en el estudiante de indagación crítica y la investigación sobre los problemas.
- c) Socialmente conectado y respetuoso de la diversidad. Se busca la construcción de una humanidad común, en base a la comprensión y respeto a las diferencias de los otros.

1.2.1. Método aprendizaje servicio

La revisión de la literatura refiere que el aprendizaje de la educación para la ciudadanía se desarrolla con base en todo tipo de experiencias, particularmente las prácticas (Pariat, 2000; UNESCO, 2015; 2016). Así, la educación para la ciudadanía mundial demanda métodos pedagógicos activos de aprendizaje (Millican et al., 2011; UNESCO, 2016), en donde el estudiantado pueda reflexionar sobre su experiencia para problematizar las decisiones que toma desde una perspectiva solidaria y ética para el bien común (Borrero, 2006; Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2014). En ese sentido, el método de aprendizaje servicio es un ejemplo de lo anterior, debido a que impulsa la educación ciudadana y ética para mejorar las condiciones sociales de vida mediante el compromiso social del alumnado con la comunidad (Gil, et al., 2013; Levkoe et al., 2014; UNESCO, 2016).

De acuerdo con Mayor (2019), el método de aprendizaje servicio se remonta a 1967 y consiste en el desarrollo de proyectos que integran procesos de aprendizaje con el servicio a la comunidad. Se distingue por tres rasgos fundamentales:

- a) Servicio a la comunidad que brinda una respuesta a una problemática con el fin de hacer mejoras a la realidad;

b) Participación activa e implicación de las personas involucradas en el proyecto, tanto estudiantes como quienes forman parte de la comunidad;

c) Planificación integrada del aprendizaje y del desarrollo del servicio a la comunidad.

Este método se fundamenta en la experiencia práctica y promueve la participación del estudiantado en problemas reales, lo cual es indispensable en la educación para la ciudadanía mundial, porque ésta se aprende y se construye en la acción (Cox et al., 2005). De acuerdo con Tejada (2013) el método aprendizaje servicio busca desarrollar en el alumnado habilidades de reflexividad; valores cívicos y de ciudadanía activa (participación, respeto, responsabilidad y solidaridad) y activismo para la justicia social.

1.2.2. Aprendizaje transformacional

La experiencia del estudiantado en los proyectos de aprendizaje servicio propicia cambios personales que han sido explorados a través de la teoría de aprendizaje transformacional. Los estudios de Kiely (2005) y Millican, et al., (2011) muestran cómo el método pedagógico de aprendizaje servicio promueve la transformación personal del alumnado para desarrollar su compromiso social. Según la teoría del aprendizaje transformacional y la educación para la ciudadanía mundial, transformar la sociedad implica antes una transmutación individual (Mezirow, 2001), donde la persona esté abierta a buscar un cambio a través de la colaboración ciudadana (Montero, 2010; UNESCO, 2015).

Kiely (2005) reconoció cinco etapas del aprendizaje transformacional en el método aprendizaje servicio:

a) Contexto fronterizo, donde el estudiantado reflexiona sobre la justicia social desde distintas perspectivas (personal, estructural e histórica).

b) Disonancia, en la cual el alumnado identifica incoherencias en las perspectivas personal, estructural y colectiva, por ejemplo en los ámbitos: ambiental, social, político, cultural, espiritual, etcétera.

c) Personalización, donde el estudiantado responde a la disonancia y lo expresa en distintas emociones.

d) Procesamiento, con base en la reflexión individual y el diálogo colectivo, el estudiante analiza, cuestiona, problematiza y plantea una solución a los problemas.

e) Conexión, en la cual el estudiantado comprende afectivamente y empatiza con los miembros de la comunidad.

1.2.3. Acompañamiento ignaciano reflexivo ético y crítico

El proceso ético reflexivo es indispensable para que el estudiantado cuestione su actuar personal y colectivo para la formación del compromiso social. De acuerdo con Montero (2010), en la educación para la ciudadanía es importante que el alumnado reflexione y reconozca su poder para actuar como ciudadanía activa, como principio base para la transformación social. A través de la pedagogía ignaciana, método activo de la educación jesuita, la reflexión ética implica el autoconocimiento de las creencias del estudiantado y cómo éstas influyen en sus actitudes hacia las demás personas (Compañía de Jesús, 1993).

Por ello, el acompañamiento del profesorado juega un rol central tanto para la construcción de saberes profesionales (saber-conocer y saber-hacer) como en los aspectos éticos involucrados en el desempeño de éstos (saber-ser). Así, mediante la reflexión, el estudiantado toma consciencia de su rol profesional como actor social (Desaulniers, 2002).

En este sentido, el acompañamiento a practicantes desde un enfoque crítico (Smyth, 1991), se centra en la reflexión del estudiantado para comprender el origen de las desigualdades sociales cuestionando las causas de la injusticia social y en cómo sus acciones contribuyen a perpetuarla o erradicarla. Las estrategias de cuestionamiento a través de preguntas críticas, el modelamiento para ejemplificar la conducta que se espera realiza el estudiantado, y el enmarcamiento del actuar en el contexto social (Jacobs y Casciola, 2016) podrían favorecer el empoderamiento del alumnado como actores sociales para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, fin último de la educación para la ciudadanía mundial que es compatible con la educación jesuita. Por consiguiente, la pedagogía ignaciana busca formar o reformar las actitudes del estudiantado, para sensibilizar y promover que se emprendan acciones de solidaridad y justicia social (Compañía de Jesús, 1993; Kolvenbach, 2000).

2. METODOLOGÍA

El método descriptivo interpretativo guio la investigación de corte cualitativa. El diseño metodológico de nuestra investigación cualitativa descriptiva interpretativa se basó en las fases de la investigación cualitativa planteadas por Gallagher (2014):

- a) Planteamiento del problema y preguntas de investigación. Para ello, realizamos una investigación documental que sustentó la problemática, la perspectiva teórica de atención al problema; así como el diseño de las preguntas de investigación centradas en conocer cómo el profesorado acompaña al estudiantado para el desarrollo de su compromiso social.
- b) Explicitación de la postura como investigadora respecto al problema, antes de la toma de datos.
- c) Selección de la muestra poblacional, previo a ello, negociamos el acceso al escenario de investigación con la coordinadora del profesorado.
- d) Desarrollo de la toma y análisis de datos. Para esto, se realizaron entrevistas semidirigidas y, en un segundo momento, *focus group*; después se validó con las personas participantes el análisis preliminar.
- e) Desarrollo del tratamiento de datos, a través de la reducción de los mismos (ver Tabla 1).

Asimismo, llevamos a cabo las estrategias propuestas por Gallagher (2014) para garantizar que los resultados en este tipo de investigación fueran significativos y creíbles:

- a) Explicitar nuestro significado de educación y nuestra motivación para realizar esta investigación.
- b) Tomar notas durante el trabajo de campo, para establecer temáticas emergentes del campo y relaciones entre los datos de las personas participantes.
- c) Realizar una codificación por dos personas o *contre codage* -por su traducción al francés-, misma que se hizo con un investigador externo internacional.

Tabla 1. Especificidades de la investigación cualitativa descriptiva interpretativa

Fases de investigación cualitativa	Descripción
Problema y preguntas de investigación	Responden a la necesidad de comprender una situación considerando la descripción de las personas.
Posición del investigador/a	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> .
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).

2.1. Contexto de estudio

La investigación se desarrolló en una universidad jesuita en México, particularmente en el contexto de la asignatura Proyecto de Aplicación Profesional (PAP), conformada por 32 créditos que integra la práctica profesional multidisciplinaria, el servicio social y el reporte para obtener el grado. Dicha asignatura es obligatoria para todas las licenciaturas de la universidad en el último año de formación del estudiantado o a partir de que el alumnado cuente con 70% de los créditos cubiertos. En lo sucesivo nos referiremos como personas practicantes al alumnado inscrito en PAP.

El PAP busca desarrollar alternativas a problemas del entorno con base en la colaboración universidad-comunidad. La universidad orienta esta asignatura, en modalidad pedagógica de aprendizaje servicio, como un proceso formativo que se fundamenta en el conocimiento y el análisis crítico de la realidad, una práctica profesional universitaria enfocada en el bien común, a través del desempeño socialmente comprometido que busca una vida digna para las personas.

De esta manera, el PAP es una experiencia solidaria de aprendizaje que se desarrolla prioritariamente con las poblaciones más excluidas. El servicio social, incluido en esta asignatura, es un requisito obligatorio para que el estudiantado concluya su formación profesional. Como se mencionó líneas arriba, dado su origen de retribuir con saberes profesionales a la sociedad, especialmente a las poblaciones en condiciones de marginación, se desarrollan proyectos de impacto social, aspecto reforzado por la universidad confiada a la Compañía de Jesús que promueve la formación profesional para el servicio comunitario en los sectores más vulnerables (Kolvenbach, 2000). Esta universidad entrega un reconocimiento al alumnado y al profesorado del PAP con mayor incidencia social, por su contribución a la consolidación de la vinculación de la universidad con su entorno, su innovación tecnológica e inclusión social, así como por la aplicación de los aprendizajes profesionales con una actitud solidaria (ITESO, 2014).

Cada PAP está conformado por un equipo de cinco o seis estudiantes o practicantes de distintas carreras de las áreas de Humanidades, Negocios e Ingenierías, para resolver un problema profesional real. Dada la multidisciplinariedad del proyecto, el alumnado recibe orientación de asesoras y asesores técnicos sobre aspectos particulares de la profesión para el desarrollo del PAP. El alumnado reflexiona sobre una problemática social y aplica sus saberes profesionales en el diseño de una propuesta de intervención para la solución o la mejora de la problemática. El PAP es acompañado por un profesor o profesora que guía el desarrollo metodológico del proyecto (diagnóstico multidisciplinario y participativo, propuesta de intervención e implementación), así como la documentación de la reflexión profesional y ética del compromiso social que debe plasmarse en el informe.

2.2. Muestra

Gallagher (2014) refiere que, en la investigación cualitativa interpretativa, el diseño del muestreo considera la problemática del estudio. A través de un

muestreo teórico seleccionamos a las personas participantes de manera intencional, según los objetivos de la investigación y del acceso a la población: el profesorado de PAP que acompañan la formación profesional y del compromiso social del estudiantado y el cuerpo docente relacionado con el diseño y la evaluación de la formación social de la universidad.

Los criterios de selección del profesorado del PAP fueron: a) tener una antigüedad mínima de tres años en la universidad; b) haber recibido el reconocimiento institucional al PAP, por su aporte de impacto social. Para el cuerpo docente, el criterio de selección fue haber participado en el diseño de la misión social de la universidad o de los lineamientos del servicio social.

En la investigación tuvimos un total de 43 participantes, 32 constituyen la muestra del profesorado del PAP con reconocimiento de impacto social. El cuerpo docente se conformó por 11 personas participantes que nos permitieron integrar la comprensión de la misión social de la universidad, el sentido formativo del PAP y del reconocimiento mencionado (ver Tabla 2).

Nuestra investigación aseguró la cuestión ética de los participantes, mediante la explicación del consentimiento informado, mismo que fue entregado por escrito para ser firmado por éstas y por la investigadora. En dicho documento se detalla el carácter voluntario de su participación, su libertad para retirarse li-

Tabla 2. *Participantes del estudio*

Fases del muestreo	Herramientas	Participantes	Total de participantes
1º	6 entrevistas	7 docentes	24
	5 <i>focus group</i>	17 profesoras y profesores del PAP	
2º	3 <i>focus group</i>	4 docentes 15 profesoras y profesores del PAP	19

Muestra total de la investigación: 43 participantes

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

brememente del estudio, así como las ventajas y las desventajas de su colaboración en la investigación (Flick, 2015; Kvale, 2011). Finalmente, garantizamos el anonimato de quienes colaboraron en el estudio, al omitir detalles que pudieran identificarlos en el informe de la investigación (Gibbs, 2012; González, 2002).

2.3. Técnicas de toma de datos

Para la toma de datos utilizamos dos técnicas: el *focus group* (Barbour, 2013; Baribeau, 2009) y la entrevista semidirigida (Kvale, 2011). De acuerdo con Baribeau (2009), la organización de *focus group* debe cubrir dos criterios: particularidad y diversidad intragrupal. La muestra del profesorado de asignatura PAP cubrió el criterio de particularidad, al convocar a quienes habían obtenido el reconocimiento institucional PAP de impacto social; y el criterio de diversidad, por el área profesional de las y los estudiantes (Humanidades, Negocios e Ingenierías).

La entrevista semidirigida es una técnica flexible que se basa en la conversación respecto de un tema para obtener la percepción y la interpretación de la persona entrevistada (Kvale, 2011). El desarrollo de la entrevista y los *focus group* se centró en dos temas:

Sobre la práctica de la formación del compromiso social de las y los universitarios (¿Qué tipo de ciudadanía plantea formar la universidad? ¿Cómo define el compromiso social? ¿Qué estrategias utiliza la universidad para el desarrollo del compromiso social? ¿Cuáles son las características del estudiantado universitario con compromiso social? ¿Cómo realiza el profesorado el acompañamiento para la formación del compromiso social de las y los practicantes?)

Sobre los aportes del entrevistado a los temas tratados en la entrevista (Alami et al., 2009). Para este artículo sólo presentaremos los datos que responden al objetivo planteado líneas arriba, dado que está centrado en el acompañamiento que hace el profesorado del PAP para la formación del compromiso social del alumnado.

2.4. Análisis de datos

Desarrollamos un análisis de datos de tipo mixto, es decir iniciamos con una plantilla de análisis de datos con categorías teóricas y añadimos también las categorías emergentes de las personas participantes. Realizamos una codificación temática según las seis actividades que plantea Flick (2015):

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

Para el análisis de datos, empleamos el *software* NVivo versión 12, a fin de hacer la comparación de códigos –por ejemplo, los más y menos utilizados por las personas participantes de los distintos *focus group* y las entrevistas semidirigidas–.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con respecto a la antigüedad laboral de los 43 participantes de la muestra (32 profesores PAP y 11 docentes), la menor era de 4 años 5 meses y la mayor de 28 años. Los datos se estructuraron en categorías mixtas, es decir, teóricas con respaldo en la literatura; y en emergentes o propias del contexto empírico. La creación del modelo crítico de acompañamiento integral para la formación del compromiso social ciudadano articula las categorías teóricas de tres teorías 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). Las primeras tres subcategorías de las estrategias de supervisión utilizan el nombre de las estrategias para la justicia social de Jacobs y Casciola (2016), el resto son categorías emergentes: interacompañamiento, basada en Cabaret (2016) y revisión de literatura se inspira de Smyth (1991); y convivencia afectiva (ver Tabla 3).

Enseguida se presenta la descripción de las categorías del modelo y las estrategias de acompañamiento.

3.1. Facetas del modelo

Ante la pregunta ¿Cómo se realiza el acompañamiento para el desarrollo del compromiso social del alumnado?, se identificó un modelo de cinco facetas,

Tabla 3. *Categorías del acompañamiento para el desarrollo del compromiso social*

Categoría	Subcategoría
1.1 Fase situar	1.1.1 Contexto fronterizo
	1.1.2 Problematización
	1.1.3 Contexto del aprendizaje
1.2 Fase sentir	1.2.1 Disonancia
	1.2.2 Observación y narrativa de la enseñanza
	1.2.3 Experiencia
1.3 Fase personalizar	1.3.1 Personalización
	1.3.2 Confrontación de la biografía con historia personal
	1.3.3 Reflexión
1.4 Fase comprender	1.4.1 Procesamiento
	1.4.2 Refocalización y acción
	1.4.3 Acción
1.5 Fase conectar socialmente	1.5.1 Conexión
	1.5.2 Evaluación
1.6 Estrategias	1.6.1 Cuestionamiento
	1.6.2 Modelamiento profesional y relacional
	1.6.3 Enmarcamiento
	1.6.4 Interacompañamiento
	1.6.5 Convivencia afectiva
	1.6.6 Revisión de literatura

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de datos de la investigación.

éstas se consideran como un proceso interactivo que se adapta a las circunstancias del PAP y del estudiantado. Asimismo, se advirtieron seis estrategias docentes para el acompañamiento.

3.1.1 Faceta situar

Se refiere a ubicar a la persona practicante desde sus expectativas y promover una visión de apertura ante las distintas perspectivas involucradas en la problemática y el contexto social 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).

3.1.2 Faceta sentir

Se centra en la reflexión de la persona practicante sobre la experiencia centrada en sus habilidades y limitaciones así como en su experiencia emotiva del proyecto como resultado del choque con otras perspectivas. El reconocimiento afectivo en la experiencia del proyecto prepara a las y los estudiantes con una actitud de apertura hacia distintas perspectivas y contribuye a reconocer la motivación de participar en el proyecto.

“Algunos estudiantes llegan al PAP sin esa habilidad tan desarrollada, y es precisamente en ese contexto confrontativo, que hace reflexionar y darse 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).

3.1.3 Faceta personalizar

Se concentra en el autoconocimiento de la persona practicante, colocando la reflexión en la relación que guarda la experiencia y el aprendizaje en el proyecto con su vida personal.

“La reflexión que haces sobre esto, o sea esa moral, 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).

3.1.4 Faceta comprender

Se acompaña a la persona practicante para que integre la apreciación afectiva y cognoscitiva, a fin de entender su compromiso social. Además, el o la profesora cuestiona a las y los estudiantes sobre cómo sus decisiones y acciones contribuyen a la justicia social.

“Y empieza ese cuestionamiento, empieza ese voltear alrededor, 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... donde tiene que ver otro tipo de cosas, como políticas, como un cambio de actitud en la sociedad, en esos casos por lo menos ya está cuestionando el statu quo de lo que sucede en la sociedad” (5GF/PZh46SP).

3.1.5 Faceta conectar socialmente

Se acompaña a la persona practicante para que concrete su compromiso social, basado en el vínculo afectivo con el sector vulnerable y a través del proceso reflexivo constante de experiencia-reflexión-acción en tres niveles local, nacional y global.

“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).

3.2. Estrategias de acompañamiento

Finalmente, para el acompañamiento que realiza el profesorado con las y los practicantes para el desarrollo del compromiso social, reconocimos seis estrategias de acompañamiento:

3.2.1 Cuestionamiento

Se refiere al uso de la pregunta para situar a la persona practicante en la problemática y para definir el aporte profesional del proyecto. Las expectativas iniciales del estudiantado se utilizan durante todo el proceso de aprendizaje para dar sentido a la experiencia, y al final del proyecto para valorar los avances.

“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).

3.2.2 Modelamiento personal y profesional

Se refiere al ejemplo que el profesorado modela del desempeño para relacionarse personal y profesionalmente con quienes participan en el proyecto. De acuerdo con Arellano-Vaca (2019), la motivación para el compromiso social también se modela: *“yo digo que en la forma en que realizamos, con pericia o no, el ejercicio profesional, ya estamos enseñando el compromiso social, un mal profesionista no tiene compromiso social porque no ha sabido hacer las cosas bien” (6GF/TSh54SP).*

3.2.3 Enmarcamiento

Se refiere al encuadre teórico-contextual y relacional-afectivo de la experiencia del proyecto.

“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).

3.2.4 Interacompañamiento

Se refiere al acompañamiento afectivo o académico que hacen las personas practicantes entre sí. *“El acompañamiento no es sólo de uno [profesorado], sino es el acompañamiento con otros iguales, con otros pares, es un trabajo, dijéramos, preferentemente en equipo”* (E5/CRh66SP).

3.2.5 Convivencia afectiva

Se refiere a la interacción, sobre todo informal, entre el profesorado y las personas practicantes, pero que promueve el clima para el acompañamiento de manera afectiva con el estudiantado. *“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”* (1GF/EJm35SP).

3.2.6 Revisión de literatura

Se refiere a la consulta bibliográfica que se hace con tres finalidades: introducirse a la problemática, prevenir el desgaste emocional que puede producir en la persona practicante el contexto de marginación del proyecto y sustentar las propuestas de intervención en un marco conceptual. *“Tratamos de darles una forma de prevenir el desgaste profesional, que es tener bases teóricas, entonces cuidamos la parte teórica”* (1GF/POm56SP).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestro estudio nos permitió representar las características del acompañamiento que hace el profesorado para desarrollar el compromiso social del alumnado inscrito en PAP como personas practicantes, dando origen a un modelo de acompañamiento con seis estrategias, acorde al fin de la educación para la ciudadanía mundial. Agrupamos los aspectos del acompañamiento en cinco facetas: situar, sentir, personalizar, comprender y conectar socialmente. Para interpretar cada una de ellas, nos inspiramos en tres referentes teóricos: el aprendizaje transformacional (Kiely, 2005) que nos permitió situar la vivencia

de la persona practicante; el acompañamiento desde un enfoque crítico (Smyth, 1991) nos aportó el énfasis para la justicia social; y la educación jesuita, en particular la pedagogía ignaciana (Compañía de Jesús, 1993), nos permitió estructurar el acompañamiento de las personas practicantes como un continuo experiencia-reflexión-acción, orientado también a la búsqueda del bien común y de la justicia social (Kolvenbach, 2000).

Los tres referentes teóricos (Compañía de Jesús, 1993; Kiely, 2005 y Smyth, 1991) enfatizan la importancia de situar a la persona en el contexto de aprendizaje, partiendo de sus expectativas y las distintas perspectivas que influyen en la definición de la problemática del proyecto. En concreto, la educación jesuita se interesa en que el estudiantado valore cómo el contexto social afecta su manera de concebir la realidad y sus creencias (Compañía de Jesús, 1993; Kolvenbach, 2000).

El acompañamiento incita al alumnado a reflexionar de manera integral en las dimensiones profesional, personal-afectiva, social-ética e incluso política, dirigida a la corresponsabilidad ciudadana, ésta contribuye a la formación de ciudadanía crítica (Andreotti, 2014). Nuestra investigación reveló que el acompañamiento implica una evaluación constante que cuestiona a la persona practicante su aporte personal y profesional para contribuir a la mejora de la sociedad.

El compromiso social está asociado al establecimiento de un vínculo afectivo con las y los colaboradores, nuestros hallazgos coinciden con los resultados de la investigación de Kiely (2005) en la etapa conexión del aprendizaje transformacional, donde el aprendizaje afectivo transforma a las personas practicantes. En el mismo sentido, el atributo éticamente responsable y comprometido de la educación para la ciudadanía (UNESCO, 2015) tiene la finalidad del cambio personal para posteriormente incidir en su entorno.

En la identificación de las estrategias del profesorado para desarrollar el compromiso social de las personas practicantes hacia la justicia social, nuestros resultados coincidieron con las tres estrategias: *cuestionamiento*, *modelamiento profesional y relacional* así como *enmarcamiento*; propuestas en el marco del acompañamiento crítico para la justicia social (Jacobs y Casciola, 2016). Asimismo, nuestro estudio contribuyó con las estrategias emergentes de *interacompañamiento*, *convivencia afectiva* y *revisión de la literatura*; en ésta aportamos una función distinta para preparar la sensibilidad de las y los practicantes respecto de la confrontación con la realidad.

El clima para el acompañamiento en la formación del compromiso social se basa en la estrategia de la *convivencia afectiva*, más allá de la relación académica entre el profesorado y el alumnado en PAP. Asimismo, se trata de una relación horizontal amistosa, de aprendizaje mutuo entre las y los profesores, estudiantado y agentes sociales, que tiene como base la aceptación, la confianza y el respeto.

Nuestro estudio reveló que el compromiso social está asociado a una decisión personal, que no puede imponerse al estar asociado a un componente volitivo, es decir, la participación está impulsada por el deseo y no por la obligación. Por ello, es importante la formación de éste, a través de diversas experiencias en proyectos de práctica profesional o de servicio social que permitan al estudiantado explorar sus intereses para optar por una causa y comprometerse socialmente con ella.

El modelo de acompañamiento para la formación del compromiso social del estudiantado universitario como ciudadanas y ciudadanos del mundo, es el resultado de la integración empírica realizada por la autora, de la perspectiva crítica 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 del alumnado como ciudadanía activa orientada a la justicia (Andreotti, 2014; Montero 2010; Tawil, 2013; UNESCO, 2015).

El modelo descrito forma parte de la educación para la ciudadanía mundial, se desarrolla a través de proyectos de práctica profesional que confrontan al estudiantado con realidades que impactan su sensibilidad social; donde el aprendizaje experiencial amplía la perspectiva de las y los universitarios respecto de la propia realidad en interacción con la de otras personas, sobre todo las que se encuentran en situaciones más desfavorecidas. Su experiencia de PAP como aprendizaje servicio, ha de integrarse a su historia personal para que sea la base de futuras decisiones responsables y libres; para participar y comprometerse en proyectos de mejora social.

Las universidades, a través de su función social, comprometidas con la incidencia en la comunidad pueden contribuir a través de proyectos que permitan al estudiantado experimentar su acción en ciudadanía activa y crítica para atender las problemáticas sociales. El ejercicio del alumnado en distintos proyectos sociales, a lo largo de su formación universitaria, le va empoderando como ciudadanos y ciudadanas profesionistas con compromiso social.

REFERENCIAS

- Alami, S., Desjeux, D. y Garabuau-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. PUF.
- Andreotti, V. (2014). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and practice: a development education review*, 3, 40-51.
- Arellano, F. (2019). *Supervisión de practicantes universitarios para desarrollar su compromiso social desde la perspectiva de ciudadanía* [Tesis doctoral, Universidad de Montreal]. <https://bit.ly/3Mj3V6e>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2014). *Anuarios estadísticos 2013-2014*. México: ANUIES. <https://bit.ly/3x0nTgs>
- Barbour, R. (2014). *Introducing qualitative research, a student's guide*. Sage.
- Baribeau, C. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives* 29(1), 28-49.
- Barrenetxea, M. & Barandiaran, M. (2020). Respuesta de la universidad a la agenda 2030 desde el binomio: metodología-temática. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 11, 75-89. <https://bit.ly/3aww9xi>
- Bocquillon, M., Dehon, A., et Derobertmasure, 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. <https://bit.ly/3MjL55>
- Borrero, C. (2006). Ciudadanía social activa: De los problemas a las opciones. En: Arcudi, L., Bermúdez, Á., Borrero, C., Bravo, A., Brion-Meisels, S., Castilleja, P., Chaux, 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*. Transversales de magisterio, 201-212
- Compañía de Jesús. (1993). *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico*. Coneds. <https://bit.ly/3Qe55Dp>
- Cox, Ch., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D. & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. UNESCO. <https://bit.ly/3NR0qVR>

- Cox, C., Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación. <https://bit.ly/3949urM>
- Cuban, S. & Anderson, J-B. (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.
- Delors, J. (1999). *L'éducation: Un trésor est caché dedans*. Francia: UNESCO. <https://bit.ly/30c8hxx>
- 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. <https://bit.ly/3zkb5EA>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- 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*. Cidac, Inizjamed, Intermón Oxfam, Ucodep, 42-55. <https://bit.ly/3tiHoQq>
- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative. Corbière, M. & Larivière, N. *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (pp.310-566). Presses de l'Université du Québec.
- 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. <https://bit.ly/3Q0FjCa>
- González, M. (2000). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo-agosto, 029, OEI, pp.85-103.
- Hébert, Y. & Sears, A. (2001). L'éducation à la citoyenneté. *Association Canadienne d'éducation*. <https://bit.ly/3GRy0ZF>
- Jacobs, J. & Casciola, V. (2016). Supervision for social justice. En Glanz, J. y Zepeda, S. *Supervision: New perspectives for theory and practice* (221-240). Rowman/Littlefield.

- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan journal of community service learning*, 5-22.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. 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*. <https://bit.ly/3x0KuJC>
- 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), 68-85
- 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. <https://bit.ly/3NUe62l>
- Martínez M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Comares. 20/2017. <https://bit.ly/3GPQgCm>
- Mayor, D. (2019). El aprendizaje-servicio como eje articulador de procesos de desarrollo personal-estudiantil y social en el estudiantado universitario. *Perfiles educativos*, 41(166), 124-140.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Chronique sociale.
- 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.
- Montero, M. (2010). Cinco tesis psicopolíticas para la construcción de la ciudadanía. *Alteridad*, 8, 9-21.
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Anxo, M. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los universitarios. *Encounters on education*, 12, 77-91.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: la educación durante la Covid-19 y después de ella*. ONU. <https://bit.ly/3Nxz4U1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://bit.ly/3Mdvk9C>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Estrategia de la UNESCO para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021)*. UNESCO. <https://bit.ly/3NRF5vo>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Declaración de la Reunión Mundial sobre la Educación 2020*. UNESCO <https://bit.ly/3NTgAhw>
- Pariat, M. (2000). Education, citoyenneté, développement. *Zona próxima*, (1), 64-81. <https://bit.ly/3NRR0yb>
- Smyth, J. (1991). Problematising teaching through a 'critical' approach to clinical supervision. *Curriculum Inquiry*, 21(3), 321-352.
- Tawil, S. (2013). Le concept de citoyenneté mondiale: Un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 133-144.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio, *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.
- Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Juan Pablos Editor.