

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por
Decreto Presidencial del 3 de abril de 1981



**LOS SIGNIFICADOS QUE LOS ESTUDIANTES LE ATRIBUYEN A
LA REALIDAD EDUCATIVA DEL SERVICIO SOCIAL
UNIVERSITARIO**

T E S I S
**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN**

Presenta.

AGUSTÍN MANIG VALENZUELA

PUEBLA, PUE.

2014.

DIRECCIÓN DE TESIS:

Dr. Francisco Humberto Eduardo Almeida Acosta

SINODALES

Dra. María Cecilia Fierro Evans

Dr. Óscar D. Soto Badillo

	3
RESUMEN.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	18
1.1. Noción del Problema.....	18
1.2 Antecedentes del Problema.....	27
1.3 Delimitación del Área-Problema.....	42
1.4 Objetivo General.....	46
1.5 Objetivos Particulares.....	46
1.6 Supuestos.....	46
1.7 Justificación.....	47
II. MARCO TEÓRICO.....	49
2.1 Las Perspectivas Teóricas en las Ciencias Sociales y Humanidades.....	50
2.2 Selección de la Perspectiva Teórica de Estudio.....	53
2.3 Posturas Teóricas del Interaccionismo Simbólico.....	55
2.4 Esquema Teórico del Interaccionismo Simbólico.....	61
2.4.1 El <i>sí mismo</i>	62
2.4.2 El acto.....	66
2.4.3 La interacción social.....	68
2.4.4 Los objetos.....	72
2.4.5 La acción conjunta.....	73
2.5 El Concepto de Significado en el Interaccionismo Simbólico.....	75
2.5.1 El significado intersubjetivo.....	77
2.5.2 El símbolo significante.....	79
2.6 Conceptos Sensibilizadores.....	82
2.6.1 La realidad educativa.....	83

2.6.2 El servicio social universitario.....	85
III. PLANTEAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	96
3.1 Criterios Epistemológicos de acuerdo al Interaccionismo Simbólico.....	98
3.2 Diseño del Método de Investigación.....	102
3.2.1 Sujetos de estudio.....	103
3.2.2 Muestreo teórico.....	103
3.2.3 Procedimiento de recolección de información basado en la técnica de asociación libre de Díaz-Guerrero y Szalay (1993).....	105
3.2.4 Sistematización y análisis de acuerdo a las operaciones de inducción de González (2003).....	107
3.2.5 Selección del software que apoyará el proceso de sistematización y análisis.....	110
3.2.6 Reflexiones sobre la confiabilidad y validez en la investigación cualitativa.....	111
3.2.7 Consideraciones éticas.....	115
3.3 Desarrollo Metodológico de la Investigación.....	116
3.3.1 Selección del campo de trabajo.....	117
3.3.2 Prueba piloto.....	118
3.3.3 Acceso al campo de trabajo.....	125
3.3.4 Selección de los escenarios de estudio.....	129
3.3.5 Conformación de la muestra teórica.....	132
3.3.6 Sistematización, análisis e interpretación de la información.....	134
IV. RESULTADOS.....	152
4.1 Categoría “Formación Académica”.....	154
4.1.1 Subcategoría “Aprendes a investigar”.....	157

4.1.2 Subcategoría “Manejar la tecnología”.....	160
4.1.3 Subcategoría “Trabajo en equipo”.....	160
4.1.4 Subcategoría “Adquisición de conocimientos”.....	161
4.1.5 Subcategoría “Aplicación de conocimientos”.....	162
4.2 Categoría “Formación Profesional.....	163
4.2.1 Subcategoría “Practicar en el ámbito laboral”.....	165
4.2.2 Subcategoría “Capacitación en el campo profesional”.....	167
4.2.3 Subcategoría “Aprender a relacionarse en el ámbito laboral”.....	167
4.2.4 Subcategoría “Obtener experiencia laboral”.....	168
4.2.5 Subcategoría “Conocer la realidad laboral”.....	170
4.2.6 Subcategoría “Inclusión laboral”.....	172
4.3 Categoría “Desarrollo Personal”.....	172
4.3.1 Subcategoría “Mejorar la comunicación”.....	176
4.3.2 Subcategoría “Aprendo a poner en práctica los valores”.....	178
4.3.3 Subcategoría “Actitud adecuada”.....	180
4.3.4 Subcategoría “Autoaprendizaje”.....	182
4.4 Categoría “Desarrollo Social”.....	184
4.4.1 Subcategoría “Prestación de servicio”.....	187
4.4.2 Subcategoría “Sentido de ayuda”.....	191
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	196
VI. CONCLUSIONES.....	212
BIBLIOGRAFÍA.....	232
APÉNDICE.....	257
Apéndice A. Registro de los participantes de Ingeniería Civil.....	258
Apéndice B. Registro de los participantes de Ingeniería Industrial y de Sistemas	262

Apéndice C. Registro de los participantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	269
Apéndice D. Registro de los participantes de Licenciatura en Economía y Finanzas.....	272
Apéndice E. Formato de codificación Ingeniería Civil.....	276
Apéndice F. Formato de codificación Ingeniería Industrial y de Sistemas.....	300
Apéndice G. Formato de codificación Licenciatura en Economía y Finanzas.....	334
Apéndice H. Formato de codificación Licenciatura en Ciencias de la Educación.	365
Apéndice I. Formato de verificación de Ingeniería Civil.....	383
Apéndice J. Formato de verificación de Ingeniería Industrial y de Sistemas.....	391
Apéndice K. Formato de verificación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.....	403
Apéndice L. Formato de verificación de la Licenciatura en Economía y Finanzas.....	412
Apéndice M. Organizador gráfico con las categorías y subcategorías resultantes.....	423
ANEXOS.....	424

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.

TABLAS.

Tabla 1. Principales problemas detectados en la ejecución de programas y proyectos de servicio social.....	33
Tabla 2. Significados del servicio social de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana campus México.....	36
Tabla 3. Operación de conceptualización llevada a cabo en la prueba piloto.....	121
Tabla 4. Operación de categorización llevada a cabo en la prueba piloto.....	121
Tabla 5. Operación de organización llevada a cabo en la prueba piloto.....	122
Tabla 6. Resumen del servicio social universitario correspondiente al plan curricular 2002 del ITSON.....	126

FIGURAS.

Figura. 1. Significados que le atribuyen los estudiantes y docentes, al servicio social en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.....	37
Figura 2. Instrumento que corresponde a la versión de la prueba piloto.....	119
Figura 3. Organizador gráfico de las categorías resultantes de la prueba piloto.....	122
Figura 4. Instrumento versión final.....	124
Figura 5. Cantidad de convenios institucionales efectuados por sectores en el ITSON durante los años 2009 y 2010.....	128
Figura 6. Procedimiento de sistematización y análisis de acuerdo al interaccionismo simbólico.....	135
Figura 7. Agrupación de las unidades de análisis en categorías y subcategorías provisionales	141

Figura 8. Asignación del nombre a la categoría teórica de acuerdo al significado intersubjetivo.....	143
Figura 9. Organización de las unidades de análisis definidas como símbolos significantes.....	145

RESUMEN

La tesis analiza los significados intersubjetivos y los símbolos significantes que los estudiantes le atribuyen al servicio social universitario con el fin de comprender la realidad educativa que construyen. Se utilizó un planteamiento teórico metodológico de corte cualitativo bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico. Los participantes del estudio son estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora. Las categorías teóricas resultantes se configuran como **“Formación Académica”**^(LCE362), **“Formación Profesional”**^(LCE295), **“Desarrollo Personal”**^(IC43) y **“Desarrollo Social”**^(IC306). Las conclusiones definen cómo los estudiantes han encarnado una realidad educativa más laboral, que social, supeditada por las interacciones sociales que sostienen principalmente en el sector privado, y así se describe, y discute cómo este fenómeno contribuye a la desinstitucionalización de la Educación Superior y finalmente se propone la realización de un servicio socialmente significativo.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a Berger y Luckmann (2008) la sociedad es una construcción social que las instituciones le presentan al individuo como objetiva. Por medio de la socialización, el individuo se vuelve parte de esa construcción social. La socialización se efectúa mediante la interacción social y la construcción de significados con otros individuos. En las instituciones sociales, tales como la familia, la escuela, la iglesia, entre otras, Brigidó (2006) asegura que la socialización es un proceso mediante el cual los individuos aprenden e interiorizan las normas y los valores de una determinada cultura específica con el fin de construir un entorno social.

Bauman (2005) menciona que en el pasado la Educación Superior como institución no dejaba dudas sobre su capacidad para la socialización y normalización del individuo. Misma que se ajustaba con pertinencia a los cambios que se suscitaban en el contexto social para lograr sus fines educativos. Sin embargo, los cambios actuales no son semejantes a los cambios del pasado. En la actualidad, Dubet (2004) asegura que la sociedad experimenta un proceso de *desinstitucionalización*, lo cual implica el quebranto de legitimidad de las Instituciones Sociales que la componen.

De acuerdo a Touraine (2000: 54) “por *desinstitucionalización* hay que entender el debilitamiento o la desaparición de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales, y más simplemente la desaparición de los juicios de normalidad, que se aplican a las conductas regidas por instituciones”. Es así, como la *desinstitucionalización* ha venido erosionando la legitimidad de los procesos de socialización y normalización que las Instituciones Sociales estructuran. Para Touraine (2000: 46) el fenómeno de la *desinstitucionalización* ha desplazado el

“análisis sociológico desde el sistema hacia el actor...en el cual la noción de sujeto ocupa el lugar central que correspondía en el paisaje antiguo al de la sociedad”.

La *desinstitucionalización* según Dubet y Martucelli (1998) tiene sus orígenes en los diversos vínculos sociales que han construido los individuos mediante las tecnologías de información y comunicación. Estos vínculos promovidos por el neoliberalismo han resultado en canales globales más complejos de socialización, que atentan contra la legitimación de las distintas Instituciones Sociales de una región, lo cual ha tenido como una de sus consecuencias más graves la hegemonía economicista en el mundo, es decir que la legitimación social se encuentre supeditada más por los intereses económicos particulares, que por los sociales.

La Universidad como Institución Social no está exenta de las graves consecuencias que ha traído consigo la hegemonía economicista. Misma que ha venido perdiendo legitimidad frente a los complejos fenómenos de *desinstitucionalización*. En este sentido, Bauman (2007) señala que la Educación Superior, ya no es capaz de brindar las certezas sociales, culturales y económicas de antaño. Tanto así, que el estudiante universitario, después de una larga trayectoria escolar, no encuentra la forma de incluirse a una sociedad, que paradójicamente, entre más globalizada resulta más desintegrada. Bauman (2007) asegura que para sobrevivir en la sociedad contemporánea, el universitario como individuo deberá transitar de un mundo sólido, donde contaba con ciertas certezas escolares, a un mundo líquido, plagado de todo tipo de incertidumbres.

La presente investigación considera que los fenómenos a los que aluden Bauman (2007), Dubet y Martucelli (1998) y Touraine (2000) sobre la *desinstitucionalización* de la Educación Superior como Institución Social se encuentran

presentes en el servicio social universitario, particularmente en el caso del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) en donde el servicio social universitario se ha venido desarrollando curricularmente bajo el nombre de prácticas profesionales.

El servicio social universitario en el ITSON inició institucionalmente en 1993, cuando el objetivo fundamental era crear una conciencia en los estudiantes sobre la realidad social, económica y cultural de México, y así lograr su participación directa en la solución de los problemas de la Región, del Estado y del País. En ese entonces, el propósito educativo era que los estudiantes se formaran como agentes de cambio para impulsar a las comunidades al mejoramiento de su propio desarrollo. Este concepto del servicio social en el ITSON se integró en el año de 1995 a un programa denominado Enriquecimiento Curricular donde el estudiante decidía dónde y cómo cumplir con 500 hrs. bajo el registro y una serie de trámites efectuados ante la Coordinación de Servicio Social encargada de controlar el proceso administrativo. Dado el poco control sobre el proceso formativo de los estudiantes, en el año 2002, el servicio social universitario a partir de una reestructuración curricular bajo el enfoque por competencias, se integró a la currícula con el nombre de prácticas profesionales en todos los planes y programas a nivel licenciatura, es decir como una materia de los semestres terminales dentro del área de formación especializada aplicada, con el supuesto fin de favorecer la formación integral de los futuros profesionistas (ITSON, 2010).

La integración curricular del servicio social universitario bajo el nombre de prácticas profesionales fue posible en el ITSON, debido a que en México; como asegura Limones (2006), no existe a nivel nacional una concepción sobre el servicio social universitario que sea totalmente aceptada por las Instituciones de Educación Superior del país, así como tampoco existe un organismo gubernamental dedicado a

regularlo y mucho menos a evaluarlo. Es decir, los criterios legales del servicio social universitario presentan vacíos que resultan en ambigüedades en el reglamento interno del estudiante y en los manuales de operación de los programas de algunas Instituciones de Educación Superior (IES). Martínez (2006) asegura que el marco jurídico que regula el servicio social de los estudiantes universitarios, administrado por el Estado desde 1945 es deficitario, ya que se presta a confusiones en su interpretación y cumplimiento por parte de las IES. Ante la falta de acuerdos institucionales y la ausencia de una regulación gubernamental, en el Instituto Tecnológico de Sonora (2010, s/p) el servicio social universitario se definió bajo el nombre de prácticas profesionales como:

“Una actividad académica y de aplicación de conocimientos que los estudiantes prestarán en beneficio de la sociedad, con el propósito de aplicar las competencias adquiridas en el proceso formativo, siendo obligatorio que tal actividad se relacione directamente con la formación profesional de los prestadores.”

El servicio social universitario y las prácticas profesionales conceptualmente son actividades educativas distintas; Cano (2004) señala que es importante establecer la diferencia entre el servicio social y las prácticas profesionales. El servicio social universitario debería dirigirse a cubrir las necesidades de la comunidad; y las prácticas profesionales dirigirse a la profesionalización del estudiante. En este sentido, el servicio social universitario representa un tema educativo correspondiente al campo que estudia las relaciones entre la universidad y la sociedad, mientras que las prácticas profesionales son un asunto educativo relativo a la inserción laboral del estudiante. Por esto, el servicio social universitario integrado como programas de curso en todos los planes de estudios del Instituto Tecnológico de Sonora bajo el

nombre de prácticas profesionales resulta en una contradicción conceptual y en un serio problema educativo. Sin embargo, este fenómeno no es exclusivo del ITSON, Limones (2006: 72) asegura que algunas universidades han optado por definir el servicio social universitario como:

“Un conjunto de actividades teórico-prácticas que temporalmente realizan los estudiantes de manera institucional en beneficio de la sociedad, el Estado y la comunidad universitaria, siendo requisito obligatorio para titularse y obtener el derecho de tramitar su cédula profesional”.

Cano (2004) menciona que el futuro del servicio social como programa universitario se encuentra asegurado por la legislación que lo hace obligatorio. Sin embargo, esta obligación impuesta al estudiante para que brinde un beneficio a la comunidad a través del servicio social universitario como requisito de iniciación socio-laboral, tiene mínimas posibilidades de formar una conciencia social en el estudiante, y qué decir de educarlo en la responsabilidad y en el compromiso social.

Entonces, en el presente estudio se propone comprender la realidad educativa del servicio social universitario a partir de los significados que los estudiantes le atribuyen como resultado de su socialización dirigida curricularmente bajo la dinámica de las prácticas profesionales, como es el caso del Instituto Tecnológico de Sonora. De acuerdo a esto, en el capítulo I, la problemática que se identifica en el servicio social universitario es formulada de la siguiente manera: Primero, la noción del problema se traza mediante una línea argumentativa que integra las ideas del investigador sobre el servicio social universitario. Segundo, los antecedentes del problema se desarrollan a partir de la revisión del estado del arte. Tercero, el área-problema se delimita identificando provisionalmente el fenómeno de estudio a partir del planteamiento de las preguntas de investigación. Finalmente, los objetivos,

supuestos y la justificación son planteados conforme al rol que juega el servicio social universitario en la Educación Superior del estudiante y en los procesos de bienestar social.

En el capítulo II, la perspectiva teórica se selecciona con el fin de estudiar científicamente el fenómeno de interés. Al respecto, el interaccionismo simbólico se considera como la corriente de pensamiento más acorde para realizar el abordaje teórico de la presente investigación. El esquema teórico desarrollado por Herbert Blumer (1982) es presentado, así como los fundamentos psicosociales propuestos por George Herbert Mead (1993) con el fin de tener una base teórica dirigida a la interpretación de los resultados y a la construcción de principios teóricos acordes al interaccionismo simbólico. Posteriormente, como recomienda Blumer (1982), los conceptos sensibilizadores son construidos con el propósito fundamental de orientar el presente estudio.

En el capítulo III, el marco metodológico es presentado. En este capítulo, los criterios teórico-metodológicos afines al interaccionismo simbólico que le brindan el rigor científico y la congruencia epistemológica a la investigación son desarrollados. Posteriormente, en el planteamiento teórico-metodológico se define primero el diseño del método de investigación y posteriormente su desarrollo metodológico. El diseño del método presenta los sujetos de estudio, la estrategia de muestreo, la técnica de recolección de información, el posible procedimiento de sistematización y análisis, la reflexión sobre los criterios de confiabilidad y validez, así como las consideraciones éticas. En el desarrollo metodológico se detallan los procedimientos de selección y acceso del campo de trabajo, de los escenarios de estudio, de la prueba piloto, de la conformación de la muestra teórica, así como del proceso definitivo de sistematización y análisis instrumentado, mismo que se presenta como una alternativa

metodológica interpretativa de corte cualitativa, el cual es producto de la presente investigación.

En el capítulo IV, los resultados obtenidos se describen y discuten teóricamente. Los significados intersubjetivos de los estudiantes se articulan y se definen sus significantes mediante un proceso interpretativo. Los resultados se concretan en cuatro categorías definidas como: **“Formación Académica”**^(LCE362), **“Formación Profesional”**^(LCE295), **“Desarrollo Personal”**^(IC43) y **“Desarrollo Social”**^(IC306). Cada categoría se desarrolla en subcategorías que describen la realidad educativa del servicio social universitario a partir de los significados que los estudiantes le atribuyen.

En el capítulo V, la discusión de los resultados se realiza confrontando la perspectiva de los estudiantes con la teoría del servicio social y la teoría del interaccionismo simbólico bajo la perspectiva del investigador. La línea argumentativa se define al discutir las tensiones entre las categorías teóricas obtenidas. Asimismo se discute el significado intersubjetivo identificado como **“prestación de servicio”**^(IIS543), el significado intersubjetivo identificado como **“sentido de ayuda”**^(LCE316) y las consecuencias sociales relacionadas a los significados que los estudiantes le atribuyen a la realidad educativa del servicio social universitario.

Finalmente en el capítulo VI, las conclusiones presentan los hallazgos inesperados acerca de la realidad educativa del servicio social universitario. Estos son el producto de la reflexión continua y profunda del investigador sobre los significados intersubjetivos y los símbolos significantes de los estudiantes acerca del servicio social universitario. Los cuales definen como éstos alinean sus acciones sociales a una

sociedad dominada por el pensamiento neoliberal, donde ocurre la formación modos de individuación fincados en las dinámicas de las prácticas profesionales dirigidas hacia el mercado laboral. En conclusión, los significados aportados por los estudiantes sobre el servicio social universitario construyen una realidad educativa más laboral que social. Misma que no toma en cuenta la problemática en que vive la mayoría de la población, más bien da cuenta de una realidad social, donde la Educación Superior se constituye como algo comercialmente rentable carente de una conciencia crítica estudiantil y sobre todo de un compromiso y responsabilidad social con las poblaciones humanas en condiciones desfavorables.

I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La formulación del problema para Valles (2007) es el espacio donde el investigador inicialmente expone la noción que tiene del fenómeno de estudio. Una vez definida la noción del problema el investigador se da a la tarea de revisar los antecedentes existentes con el fin de contrastar su idea inicial. Finalmente como recomiendan Mejía (2003), Strauss y Corbin (2002), el investigador debe delimitar el tema de interés en un área-problema con el fin de identificar un objeto de estudio que sea investigable.

La formulación del problema fue desarrollada de acuerdo a las sugerencias metodológicas de Valles (2007), Mejía (2003), Strauss y Corbin (2002). Primeramente, la noción que tiene el investigador sobre el problema y la postura que guarda acerca del fenómeno de estudio son definidas. Segundo, los antecedentes del problema se desarrollaron a partir del conocimiento acumulado. En este apartado se resaltaron las contradicciones, vacíos y ambigüedades encontrados en el estado de la cuestión. Tercero, el tema de investigación y sus implicaciones conceptuales fueron delimitados en un área-problema hasta llegar a la concreción de las preguntas de investigación que orientaron al presente estudio. Finalmente se plantearon los objetivos, los supuestos y los argumentos que terminan por justificar la relevancia y la pertinencia de la presente investigación educativa.

1.1 Noción del Problema

La problemática que entraña el servicio social universitario en México puede ser abordada desde distintos ángulos. La presente investigación se dirige al estudio de la realidad educativa del servicio social universitario a partir de los significados que los estudiantes le atribuyen como resultado de la interacción social desarrollada en el

contexto social de actuación. A diferencia de otras realidades educativas construidas socialmente en las Instituciones de Educación Superior, la realidad educativa concerniente al servicio social universitario tiene la característica según Tobón, Rottier y Manrique (1998), de no ser pre-existente, ya que se construye en un entorno socio-laboral ajeno al contexto del aula. Es decir, la realidad educativa del servicio social universitario tiene sus espacios de construcción social regularmente fuera del salón del clases, debido a esto, los estudiantes tienen la posibilidad de salir de la Institución de Educación Superior con el propósito educativo de enriquecer su vida escolar cotidiana.

La noción del problema se localiza en la disminución de la participación estudiantil que ha tenido en el tiempo el servicio social universitario en el sector comunitario y el consecuente aumento en otros sectores, principalmente en los últimos años en el sector privado. Al respecto, el diagnóstico reportado por Ruiz, Salvo y Mungaray (1998) señala que las Instituciones de Educación Superior (IES) en promedio asignaban al sector comunitario el 15.3% de los estudiantes universitarios para la realización de su servicio social universitario. Mientras que al sector público (gubernamental), le era conferida la participación del 55.7% del estudiantado. Por otro lado, resulta interesante darse cuenta que en esa parte de la historia, las IES dirigían al sector privado solamente el 2.8% de la participación estudiantil.

Doce años más tarde, el diagnóstico reportado por Ruiz (2010) aplicado a 76 universidades pertenecientes a la ANUIES señala de nueva cuenta, no sólo la escasa atención que las universidades le brindan al sector comunitario, sino la disminución de la atención estudiantil, ya que los estudiantes que dirigen sus esfuerzos a resolver las necesidades sociales en los programas de servicio social universitario fueron en promedio del 4%. El diagnóstico identificó la reducción que ha sufrido en el tiempo la

atención al sector comunitario del 12% al 4%. Por otra parte, el incremento de la participación estudiantil en el sector privado es destacable porque pasó del 2.8% al 46% en promedio.

La revisión de estos diagnósticos muestra la falta de atención estudiantil que tiene el sector comunitario por parte de las universidades y la creciente participación estudiantil que está recibiendo el sector privado. La cual se considera como un reflejo de la actual ideología dominante definida por el neoliberalismo. El neoliberalismo según Harvey (2007: 6) es, ante todo:

“Una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco constitucional caracterizado por derechos de propiedad privada, mercado libre y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar un marco institucional apropiado de estas prácticas”.

Kliksberg (1999) advierte que bajo este paradigma se piensa que todos los esfuerzos de una población deben ponerse al servicio del mercado con el fin de incrementar el desarrollo económico y que a su vez, dicho desarrollo por medio de los mecanismos que impone el libre mercado provocará el llamado: efecto derrame. El cual es un concepto del pensamiento neoliberal, que asegura, que a mayor crecimiento económico la distribución de los ingresos mejorará en el total de la población y por lo tanto se tendrá una sociedad más equitativa y con menores índices de pobreza.

Sin embargo, esta creencia neoliberal de que el aumento del crecimiento económico provocará el *efecto derrame* con consecuencias positivas para la equidad social fue descartada por la experiencia en los años 90 en países de América Latina,

donde se registró un crecimiento económico y a la vez el aumento de los índices de pobreza (Hoffman & Centeno, 2003). Asimismo, en México los mecanismos impuestos por el libre mercado independientemente de la riqueza generada, solamente han propiciado la generación de más pobreza y el aumento de la desigualdad entre el total de la población. De ahí que la presencia de la pobreza en México sea extensa, diversificada, y sufrida por más de la mitad de la población con severas consecuencias en detrimento de los estados de bienestar social. Esto refleja que la pobreza no es inocua, sino un fenómeno social con un sólido impacto, que afecta todas las dimensiones personales y sociales del ser humano. Por tanto, como asegura Kliksberg (1999), la idea neoliberal del efecto derrame sobre el crecimiento económico como medida suficiente para solucionar los rezagos emergentes en el sector social es una falacia.

Entonces, es importante cuestionar las consecuencias históricas en materia de desarrollo económico del país derivadas del neoliberalismo, ya que ¿cómo es posible que en México se encuentre el hombre más rico del mundo coexistiendo en el mismo lugar con millones de personas viviendo en condiciones de extrema pobreza? De este planteamiento paradójico podría suponerse que a mayor crecimiento económico, mayor acumulación de riqueza por unos cuantos y por tanto menor distribución de la riqueza entre el total de la población.

La experiencia de los países en desarrollo y también de los industrializados muestra que no es meramente más crecimiento, sino mejor crecimiento lo que determina en qué medida aumenta el bienestar, y el bienestar de quién. Este señalamiento que aparece en la revista *The Economist* (2000) es particularmente importante para México debido a las grandes desigualdades existentes entre la población en las distintas regiones del país. Sin duda, el sector privado es parte

importante de la sociedad, sin embargo éste no representa a la sociedad misma. Definitivamente, la sociedad es más amplia, compleja y trascendente, puesto que el sector privado constituye solamente uno de sus componentes sociales. Desafortunadamente, el sector privado se encuentra definiendo el rumbo de la sociedad, en lugar de que la sociedad defina el rumbo del sector privado.

La presente investigación considera que en el sector privado solamente puede construirse una realidad educativa del servicio social universitario con un enfoque social muy limitado, dado que el pensamiento neoliberal etiqueta al estudiante que presta su servicio social universitario como un proveedor de mano de obra barata que debe ser aprovechada para los fines de la empresa. Es así como la tendencia de las universidades a desarrollar un posible servicio empresarial, más que social va en aumento. Aunque el servicio social universitario, institucionalmente no es reconocido como un servicio empresarial, los datos de participación estudiantil en el sector privado apuntan a su configuración por la praxis. En este sentido, el apego universitario a las creencias del paradigma neoliberal disminuyen las posibilidades de formar en el estudiante el espíritu de solidaridad, responsabilidad y compromiso que se requiere para contribuir al bienestar social.

La universidad ha descuidado y continúa descuidando la participación estudiantil en los programas de servicio social universitario en favor del sector comunitario. Lo cual deja entrever una brecha, sobre lo que la Educación Superior hace y lo que la Sociedad requeriría. Por ello, es importante recordar que el servicio social surgió en el seno universitario, con el ánimo solidario de dirigirse a la población que más lo necesita. Mismo que al demostrar su potencial para el beneficio de la sociedad encontró su formalización institucional como actividad académica mediante un estatuto que permanece vigente desde mayo de 1945 en el Diario Oficial

de la Federación, en la Ley Reglamentaria de los artículos 4o y 5o constitucionales, relativos al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal. La Ley, en su capítulo VII, exige a los estudiantes el cumplimiento de un servicio dirigido a la retribución social como un requisito previo para la obtención de un título profesional (Bertín, 1998; Mendoza, 1992; Venegas, 1998).

Finalmente, la obligación de cumplir con el servicio social universitario en beneficio de la sociedad y el Estado, quedó plasmada en el artículo 5º, Fracción 8, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Sin embargo, la realidad educativa del servicio social universitario está envuelta por la paradoja de haber nacido del espíritu mexicano revolucionario durante la presidencia de Lázaro Cárdenas; fue legislado no obstante, bajo el auspicio funcionalista de la presidencia de Manuel Ávila Camacho, periodo en el cual se instituyó la Ley Reglamentaria que hizo del servicio social una obligación para todos los estudiantes de Educación Superior, especificándose que la prestación estudiantil comprendería entre 6 y 24 meses (Bertín, 1989).

El servicio social universitario por ley debe ser una actividad de tipo profesional no lucrativa, su gratuidad debe ponerse de manifiesto en el beneficio social a partir de programas que prioricen la atención y resolución de los problemas sociales, tales como la pobreza, la desigualdad, el analfabetismo, entre muchos otros. Para Venegas (1998) la prestación del servicio social debe constituirse no solamente como una obligación jurídica de orden público, sino más bien como una obligación de tipo moral y ética relacionada con la formación del valor de la solidaridad.

Sin embargo, la realidad educativa del servicio social universitario no se caracteriza precisamente por ser solidaria. Este no es un fenómeno aislado o

independiente, ya que la solidaridad de los estudiantes recibe el impacto de los distintos procesos económicos, culturales y sociales en los que la universidad participa y de los cuales forma parte. Por esto, los programas de servicio social universitario que desarrollan algunas Instituciones de Educación Superior representan para el estudiante una serie de prácticas sin sentido, debido a que responden más a la obligación de cumplir con un requisito administrativo, que al valor de contribuir al bienestar social mediante la socialización del estudiante a partir de experiencias significativas y gratificantes que brinden oportunidades de ofrecer apoyo solidario a comunidades humanas vulnerables.

El servicio social universitario, visto como fenómeno social, representa quizá una problemática con los mismos efectos que sufren o enfrentan los sectores marginados de la sociedad, tales como la incertidumbre, el desempleo y el deterioro social (Covarrubias y Aguilar, 2009). En esa dirección, Arruti y Cordera (2003) y Soto (2008) aseguran que si la realidad educativa del servicio social no se construye sobre un eje de transformación individual y social dirigido por propuestas universitarias que mejoren la equidad y justicia en la sociedad, solamente se tornará como una rutina muerta en la vida del estudiante.

De Sousa Santos (2011) asegura que en este momento es crucial desarrollar una propuesta antihegemónica que ponga a la existencia humana por encima de la producción y el consumo. Para esto, es importante mantener la fe y la esperanza, que en el interior del estudiante se encuentra un verdadero espíritu por servir y ser útil a la sociedad (Castrejón, 1990). Los estudiantes deberían estar concientes que tienen un adeudo histórico con los más necesitados. Desafortunadamente, cuando esta conciencia social se desarrolla en el estudiante el sistema neoliberal la etiqueta como paternalista o populista. Sin embargo, como asegura Serna (2007) es imprescindible

sostenerla dadas las dramáticas circunstancias que actualmente viven los sectores marginados en la sociedad.

El autor de la presente tesis por su experiencia en los años dedicados al desarrollo de los programas de servicio social bajo el nombre de prácticas profesionales en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), por un lado, reconoce en el mejor de los casos, a estudiantes que se destacan por enfrentar el requerimiento de cumplir cabalmente las 480 hrs. que marca la obligación legal poniendo en juego las competencias adquiridas para resolver problemas sobre todo en el sector privado, independientemente de las circunstancias que se les presenten. Para los estudiantes, las prácticas profesionales paradójicamente reportadas como servicio social universitario representan una oportunidad de demostrar su capacidad laboral y de conseguir a futuro una oportunidad de empleo.

Por otro lado, el autor reconoce en el peor de los casos, a estudiantes que realizan el mínimo esfuerzo posible por cumplir con sus prácticas profesionales entendidas como servicio social universitario. Para los estudiantes, la actividad que implica cumplir 480 horas es un requisito institucional más del tipo administrativo que formativo. Estos estudiantes viven el servicio social como un mero trámite. En el mismo sentido, se han identificado estudiantes que no concretan las actividades programadas o que cometen algún tipo de fraude. Para éstos, el servicio social universitario significa burlar el trámite burocrático o engañar al sistema institucional. En esta dirección, el autor considera que cuando un estudiante efectúa su servicio social en una realidad educativa desprovista de convicciones o ideales sociales, ésta se convierte en el marco que promueve la gestión personal de intereses, hasta llegar a desarrollar un individualismo exacerbado; lo cual sin duda, no les permite a los estudiantes efectuar interacciones sociales que tengan como producto la construcción

de intereses comunes dirigidos al bienestar social, poniendo en entredicho la justificación y la pertinencia educativa del servicio social universitario.

La noción del problema se focaliza en la idea central que tiene el ITSON dirigida a la creación, administración y desarrollo de empresas para emplear a los estudiantes en los parques tecnológicos aprovechando las 480 hrs. obligatorias del servicio social universitario que deben cumplir de manera gratuita bajo el nombre de prácticas profesionales. No obstante, los programas de servicio social del ITSON deben apearse al cumplimiento de la ley del cuarto párrafo del artículo 5° de la Constitución Federal, que dice: “Los servicios profesionales de índole social serán obligatorios y retribuidos en los términos de la ley y con las excepciones que ésta señale”. La presente consideración legal define que si el servicio social universitario se dirige al sector productivo, mismo que persigue fines lucrativos, el carácter del servicio social se convierte en un servicio profesional que debe ser retribuido de acuerdo a la ley federal del trabajo.

Entonces, si no se bonifica el trabajo del estudiante es un hecho que es explotado, ya que no se acatan las disposiciones sobre los derechos del trabajador sacando beneficio particular de un servicio que la legislación constitucional reserva para el uso y beneficio de la sociedad y el Estado. Este hecho por un lado, contraviene las garantías constitucionales protectoras de derechos humanos de los estudiantes y por otro lado permite realizar un severo cuestionamiento a la tendencia actual que tienen las universidades de dirigir el desempeño estudiantil y de privilegiar la aplicación del servicio social universitario al sector privado.

El investigador considera que la problemática del servicio social universitario se encuentra entretejida en la noción presentada sobre el problema. Sin embargo, no

dejan de ser solamente ideas del investigador que no tienen un sustento empírico basado en lo que los estudiantes piensan, sienten y dicen. Es decir, dado que el estudiante comparte significados intersubjetivos y construye símbolos significantes que reflejan su formación y la pertinencia social de su práctica, la investigación sostiene que la significación del estudiante provee una base de conocimiento clave para comprender la construcción que realizan sobre la realidad educativa del servicio social universitario, esto con el fin de encontrar sus necesidades educativas y a la vez dimensionar las posibilidades reales que tienen los estudiantes de dar respuestas concretas a las necesidades sociales de la población. Por esto, el interés del estudio se sitúa en la comprensión de la realidad educativa del servicio social universitario a partir de los significados que los estudiantes le atribuyen.

1.2 Antecedentes del Problema

Los antecedentes del problema sobre la realidad educativa del servicio social universitario giran en torno a la discrepancia existente entre lo que planteó el discurso institucional en sus inicios destacando la responsabilidad y el compromiso social de la universidad y de sus estudiantes con la comunidad, y lo que ha venido sucediendo una vez que el servicio social universitario fue legislado como una actividad educativa con carácter de obligatoria para los estudiantes universitarios.

El primer discurso simbólico fue emitido en 1910 por Justo Sierra, quien declaró que la Educación Superior no debe permanecer al margen de las necesidades sociales, sino por el contrario, debe contribuir al desarrollo nacional demostrando el compromiso social adquirido por el estudiante universitario (Cano, 2004; Limones, 2006; Mendoza, 1992; Ruiz, Salvo y Mungaray, 1995). Más tarde, José Vasconcelos al frente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de igual manera

señaló en 1920 la necesidad de formar un profesionista capaz y solidario, alejado del egocentrismo y la apatía social que caracterizaban a su época (Bertín, 1998). Así mismo, Antonio Caso un año después, como nuevo rector de la UNAM manifestó que los estudiantes y profesionistas deberían ocuparse en acciones sociales dirigidas a elevar la cultura del pueblo (Venegas, 1989).

Los discursos formulados por Sierra, Vasconcelos y Caso fueron la base para la institucionalización del servicio social universitario en el área de salud de la UNAM. El servicio social universitario según Bertín (1998), Mendoza (1992), Mungaray, Ocegueda y Sánchez (2002) inicia en 1936 como una respuesta por parte de los estudiantes de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a los problemas de salud que se presentaban en las zonas rurales e indígenas del país. Un año después en 1937 se organizó la primera brigada multidisciplinaria, que agrupó estudiantes de Medicina, Biología, Odontología, Veterinaria, Ingeniería, Artes Plásticas, Arquitectura, Música, Derecho y Química para atender durante cinco meses a la población de Atlixco, Puebla (Ruiz, Salvo & Mungaray, 1995).

La legislación del servicio social universitario encontró su principal justificación en las distintas iniciativas comunitarias en las que participaban los estudiantes. El objetivo del servicio social impulsado desde la presidencia del General Lázaro Cárdenas fue atender a las comunidades carentes de servicios médicos. Desde entonces, el servicio social universitario se ha considerado como una de las más nobles realidades educativas construidas por los estudiantes universitarios en favor de la población. Estos ideales solidarios emergieron en el marco de la Revolución Mexicana (Bertín 1998).

El servicio social universitario más tarde se instauró como una obligación dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el año de 1945. Sin embargo, antes de ser legislado en el período de 1936 a 1945 se caracterizó por el ánimo solidario y comunitario de los estudiantes de Educación Superior (Ruiz, Salvo y Mungaray, 1995). Este espíritu no alcanzó a plasmarse en los artículos 4o y 5o de la Constitución Mexicana, bajo el principio de que los profesionistas deben ser útiles a la sociedad (Bertín 1998). Es decir, útiles ¿para qué sectores o para quiénes? En este sentido, el servicio social universitario, una vez legislado para su cumplimiento obligatorio por el estudiantado de todas las universidades del país, no tuvo la misma condición humana solidaria que experimentaron los primeros estudiantes hacia las comunidades humanas desfavorecidas (Mendoza, 1992).

Históricamente el beneficio aportado por el servicio social universitario inició con la forma asistencialista bajo la visión de la caridad católica, en este sentido los estudiantes proveyeron beneficios materiales a partir de colectas de productos, sin exigir esfuerzos a la población. Esta ayuda gratuita fue recibida con gusto; sin embargo, generó dependencias que hicieron más grande el problema social. Este modelo asistencialista del servicio social universitario según Tünnermann (2003) tiene como consecuencia la formación de un estudiantado despersonalizado, donde la relación y el entendimiento del estudiante por la sociedad son muy escasos o nulos.

Un segundo modelo del servicio social universitario surgió bajo la forma desarrollista acorde a la ideología capitalista donde los estudiantes realizaron esfuerzos encaminados al progreso económico de la población; esto de igual manera generó problemas sociales con relación al materialismo económico y a la idea de anteponer el desarrollo personal sobre el comunitario. En este sentido, la realidad educativa del servicio social universitario pasó de ser una aspiración de

transformación social, a una exigencia burocrática y economicista por parte de las Instituciones de Educación Superior (Mendoza, 1992).

El tercer modelo del servicio social universitario surgió emulando el trabajo social realizado en algunos países de Latinoamérica bajo la forma de re-significación, dónde los estudiantes emprendieron acciones sociales encaminadas a involucrarse con su comunidad bajo la ideología revolucionaria con la firme idea de emancipar al pueblo; sin embargo, las iniciativas se realizaron con una ingenuidad que no supo cómo contrarrestar el poder dominante de las estructuras económicas, lo que derivó en frustraciones y decepciones tanto de los estudiantes como de los propios actores comunitarios (Aranguren, 1997).

Del análisis de los modelos del servicio social se pueden recuperar aspectos importantes, en primer lugar del modelo asistencialista el elemento de la caridad cristiana que fomenta la solidaridad en las personas con los socialmente desfavorecidos, en segundo lugar el modelo desarrollista que hace énfasis en la generación de riqueza para que los sectores sociales ganen en autosuficiencia, y en tercer lugar el modelo de re-significación que subraya la importancia de que las personas se den cuenta de las manipulaciones que las estructuras hegemónicas articulan para mantener el control en la población.

Asimismo, los modelos asistencialista, desarrollista y de re-significación coinciden en que el servicio social universitario es una acción educativa realizada por parte del estudiante, que tiene como fin contribuir al beneficio de la sociedad por el privilegio de haber recibido una Educación Superior. Por ello, las autoridades institucionales guardan la creencia de que los estudiantes mediante el servicio social universitario deben favorecer a la sociedad de la que son parte, y que éste debe vivirse

como antaño. En este sentido, los modelos bajo los cuáles se ha construido la realidad educativa del servicio social universitario comprenden una problemática intersubjetiva y simbólica entretejida por lo educativo, lo institucional y lo social, que se manifiesta en las resistencias que los estudiantes presentan durante el desarrollo de las actividades programadas por la Institución de Educación Superior en beneficio de la sociedad.

De acuerdo a Tünnermann (2003), la compleja problemática del servicio social universitario surge después de ser legislado bajo el predominio del modelo asistencialista o paternalista. En concordancia con este modelo, la realidad educativa del servicio social universitario se construyó bajo la concepción de que la universidad otorga y la colectividad recibe, como un canal de una sola vía, donde la universidad es depositaria del saber y la cultura, y el pueblo es un receptáculo pasivo. Así fue como a mediados del siglo XX se popularizó el término del servicio social universitario en la población, como una actividad paternalista dirigida supuestamente al apoyo de los sectores socialmente desfavorecidos.

Debido a lo anterior, el servicio social universitario ha perdido la vigencia y centralidad en los procesos que lo vinculaban con la transformación de lo social, de tal manera, que se ha venido experimentando por parte de los estudiantes, más como una realidad administrativa proveedora de productos, que como una realidad educativa constructora de sentidos de vida. Por esto, Tobón, Rottier y Manrique (1998) aseguran que la realidad educativa del servicio social universitario, ya no responde a los principios solidarios y de cambio social con los que fue creado.

Al respecto, el estudio de Navarrete, Barrera y Martín (2010) se dio a la tarea de evaluar los proyectos de servicio social con relación al beneficio y al cambio

social. La investigación se realizó a partir de las percepciones de los estudiantes de los últimos semestres o pasantes de las distintas licenciaturas de la Universidad Autónoma de Yucatán durante el período escolar de enero y febrero de 2006. La muestra fue conformada por 829 prestadores inscritos en los distintos proyectos de servicio social. Los resultados arrojados presentan los criterios de responsabilidad social y vinculación profesional como mejor evaluados. Los estudiantes creen que durante el desarrollo del proyecto de servicio social se adquiere el compromiso correspondiente a la contribución social y consideran que existe una relación entre su perfil profesional y las actividades asignadas para el desarrollo del proyecto. Sin embargo, los autores concluyen que los estudiantes no alcanzaron a percibir el beneficio social de los proyectos que implementaron. Por esto, los estudiantes opinaron que los resultados obtenidos por el proyecto de servicio social implementado no fueron suficientes para suscitar un cambio social palpable.

En lo que corresponde al área docente del sector universitario, las opiniones de los profesores sobre el servicio social universitario que realizan los estudiantes se encuentran divididas, lo cual abona a la ambigüedad en su concepción y definición. Por ejemplo, Vázquez (2010) académico de la Facultad de Medicina de la UNAM asegura que el servicio social universitario no es una actividad educativa indispensable para el logro del perfil de egreso. Desde su punto de vista, el servicio social universitario encuentra solamente su justificación como actividad de adiestramiento en servicio o como una práctica profesional en el trabajo dirigido a cumplir con el requisito para obtener el título y la cédula profesional. Sin embargo, para Lucía Cano Terminel (2004), también académica, y, en su momento, responsable de coordinar el servicio social de la Universidad Iberoamericana campus México, opina que el servicio social universitario tiene el propósito de que el estudiante se

haga consciente de los problemas sociales que aquejan a la sociedad. Bajo ésta lógica, el servicio social universitario es intrínseco al acto de servir. El cual se define como ser útil a los demás, hacer algo en favor de otras personas, así como interesarse por ellas. Cano (2004) considera que los estudiantes durante el servicio social universitario deben ser útiles en términos sociales, lo cual puede entenderse como enriquecer al otro mediante acciones educativas desarrolladas por ellos mismos.

Por otra parte, en el área de la Coordinación del Servicio Social Universitario, la investigación de Sánchez y Mungaray (1998) señala los diferentes problemas que los responsables o coordinadores no alcanzan a resolver (ver Tabla 1).

Tipo de problema	Porcentaje de menciones
Falta de recursos humanos calificados y financieros para el área de servicio social	13.6%
En las instituciones receptoras, los prestadores realizan actividades de bajo nivel, ajenas a su perfil académico y a su nivel de formación.	13.6%
Falta de seguimiento y evaluación de los programas	10.0%
Falta de observancia a los convenios por parte de las unidades receptoras, asignando a los prestadores actividades diferentes a las señaladas en el programa	9.1%
Falta de personal académico participando como tutores	9.1%
Escasez de becas para apoyar económicamente a los prestadores	9.1%
Los prestadores no cuentan con tiempo suficiente para la prestación del servicio social.	8.2%
Desconocimiento de la filosofía, función, objetivos e importancia del servicio social.	6.4%
Falta de motivación en los alumnos para participar en proyectos comunitarios.	6.4%
Problemas de horario. La rigidez de los horarios de las instituciones receptoras no concuerdan con los tiempos libres de los prestadores	4.5%
Los prestadores realizan actividades que no apoyan directamente a las comunidades	4.5%
Falta de coordinación y capacitación por parte de las dependencias receptoras para los prestadores. Esto tiene como consecuencia que los prestadores no realicen correctamente las actividades encomendadas	3.6%
Escasez de programas internos	1.8%

Tabla 1. Principales problemas detectados en la ejecución de programas y proyectos de servicio social. Fuente: Sánchez y Mungaray (1998).

El estudio de Sánchez y Mungaray (1998) precisa que el factor económico, la falta de atención a la formación del estudiante y la deficiencia en la evaluación y seguimiento de los programas de servicio social universitario representan las principales dificultades a enfrentar, lo cual hace suponer que existe un relajamiento entre la obligación jurídica y la forma de operarlo por parte de las Instituciones de Educación Superior y en la forma de acatarlo por parte de los estudiantes. Entonces, la problemática del servicio social universitario implica una complicidad por parte de las Universidades y sus estudiantes por encontrar salidas fáciles dirigidas más bien a cumplir solamente con el requisito legal, sin atender la formación de la responsabilidad y el compromiso social por ambas partes.

En el sector académico universitario, Limones (2006) es su estudio, identificó que año con año se han reconocido en distintos foros académicos y congresos nacionales, las dificultades que guarda el servicio social universitario para cumplir con sus propósitos educativos. Como ejemplo, el documento de una reunión nacional de las Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) revela que el servicio social de las Instituciones de Educación Superior (IES) ha sido utilizado en varios casos como fuente de mano de obra barata por el sector público y la industria. Para Mungaray y López (1998: 6), las universidades deben afrontar los siguientes retos mediante el servicio social universitario para cumplir con el propósito de beneficiar a la sociedad en los términos del cambio social:

“a) Las Instituciones de Educación Superior tienen que reconocer que las necesidades sociales existen y necesitan de apoyo permanente; b) el servicio social es académico en la medida en que sea efectivo y solidario; c) el servicio social no debe tener distancia respecto a la problemática social; d) el servicio social tiene su principal reto en su perspectiva”.

Por otra parte, el estado de las investigaciones sobre el servicio social universitario genera premisas que resultan en fuente de conflictos y contradicciones emergentes quizá inevitables, ya que concurren intereses y necesidades de diferentes organismos y participantes, tanto de los sectores público, privado, comunitario como al interior de la institución universitaria. En este sentido, la investigación realizada por Fermat, Piñón y Rangel (1993), en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, concluye que no se sabe efectivamente hasta dónde el servicio social universitario cumple su labor social, y menciona que tanto el estudiante-prestador como el profesor-asesor, lo asumen como un trámite meramente burocrático.

Asimismo, el trabajo hecho por Cortez (2007) asegura que existe poca satisfacción sobre la forma en que ha funcionado el servicio social universitario, concluye con un cuestionamiento sobre el papel actual que juegan las universidades en las sociedades latinoamericanas sobre el desarrollo humano y social, y que el servicio social universitario debería adaptarse a las características de la globalización. Estas conclusiones encierran contradicciones, ya que la globalización no se encamina al desarrollo humano y social, más bien se dirige a imponer el consumo como una forma de vida occidental sobre las costumbres y formas de vida en Latinoamérica.

Sin embargo, el estudio presentado por Bascuñán (2000) revela que el 83% de los estudiantes piensan que el servicio social universitario es una práctica educativa de carácter profesional y humano. No obstante, existe un 13% de los estudiantes encuestados que se refiere al servicio social universitario como una pérdida de tiempo (ver Tabla 2). El estudio de Bascuñán (2000) se realizó aplicando una encuesta sobre el servicio social universitario a 259 estudiantes de la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México; desafortunadamente el estudio no brinda mayores

conocimientos acerca de las opiniones de los estudiantes, dado el carácter cuantitativo de la encuesta.

<p>Cuestionamiento ¿Qué representa el servicio social para los alumnos?</p> <p>Opiniones</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 83% Es parte de la formación profesional y humana <input type="checkbox"/> 76% Motiva a tener una actitud más comprometida <input type="checkbox"/> 74% Brinda una experiencia humana importante <input type="checkbox"/> 65% Brinda una experiencia profesional importante <input type="checkbox"/> 43% Es un requisito que hay que cubrir <input type="checkbox"/> 13% Es una pérdida de tiempo
<p>Cuestionamiento ¿Qué tipo de trabajo desarrollaron y a quiénes beneficiaron?</p> <p>Opiniones</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 27% Permiten un trabajo profesional que beneficia a grupos desfavorecidos <input type="checkbox"/> 27% Permiten un trabajo semiprofesional de beneficio institucional <input type="checkbox"/> 24% Permiten un trabajo profesional de beneficio personal <input type="checkbox"/> 22% permiten un trabajo semiprofesional que beneficia directamente a grupos desfavorecidos
<p>Cuestionamiento ¿Qué beneficios personales obtuvieron con las actividades llevadas a cabo?</p> <p>Opiniones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 82% Fueron útiles para detectar deficiencias en su formación <input type="checkbox"/> 80% Fueron útiles para su formación humana <input type="checkbox"/> 78% Fueron útiles para su formación profesional

Tabla 2. Significados del servicio social de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana campus México. Fuente: Bascuñán (2000).

A diferencia de Bascuñán (2000), Hernández y Magaña (2007) desarrollaron una investigación cualitativa sobre el concepto del servicio social en estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT). El objetivo fue identificar los significados que atribuye el estudiante al servicio social, antes y después de su realización. Los investigadores durante el análisis utilizaron la técnica de redes semánticas naturales dirigidas a recuperar las experiencias de los responsables de los proyectos (docentes y personal de las instituciones receptoras) y el contenido de los planes y programas de estudio, así como las experiencias de los estudiantes a partir de sus significados sobre del servicio social universitario. La red semántica que presentan como resultado de su

investigación permite visualizar una gama determinada de significados en torno al servicio social universitario (ver Figura 1).

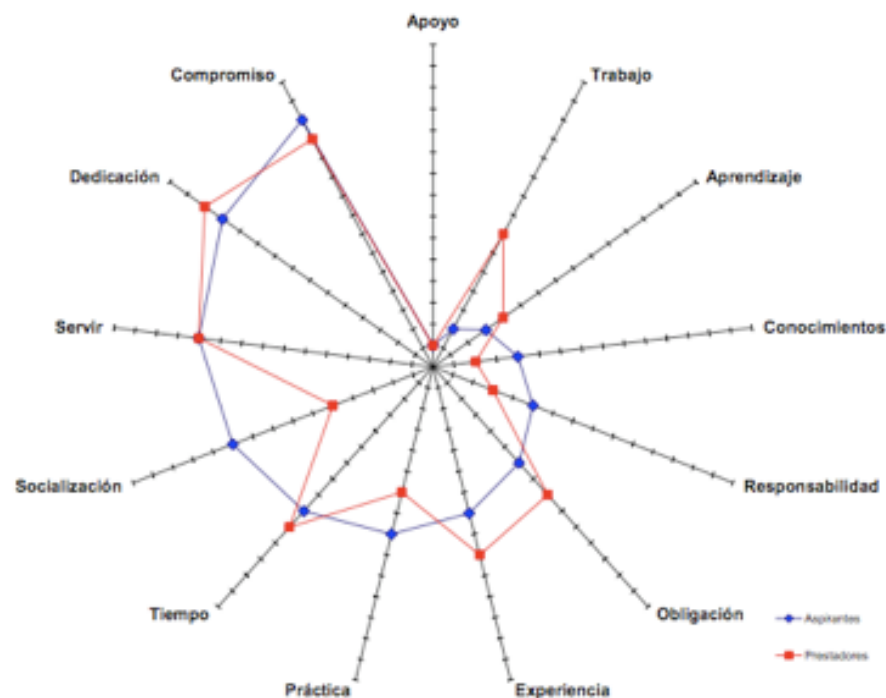


Figura 1. Significados que le atribuyen los estudiantes y docentes, al servicio social en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (Línea roja: estudiantes. Línea azul: docentes). Fuente. Hernández y Magaña (2007).

Los resultados obtenidos por Hernández y Magaña (2007) señalan significados claves asociados a la construcción del servicio social universitario. Los participantes relacionan el servicio social universitario con un conjunto de valores que influyen en la formación integral de los estudiantes, así como en el apoyo, el conocimiento, el aprendizaje, el trabajo, la responsabilidad, la experiencia, la práctica y la socialización. Sin embargo, la técnica de análisis utilizada no es descriptiva y mucho menos explicativa, por lo tanto no genera conocimientos útiles sobre el servicio social universitario.

La investigación realizada por Nieves (2008) brinda una perspectiva distinta a los estudios efectuados por Bascuñán (2000), Cortez (2007), Fermat, Piñón y Rangel (1993) y Hernández y Magaña (2007) sobre el servicio social universitario. La autora a partir de sus estudios considera que la solidaridad debe ser el principio pedagógico de todos los proyectos que emprendan los universitarios. La propuesta de Nieves (2008) sobre el servicio social universitario se desarrolla bajo el concepto de aprendizaje-servicio con el fin de recuperar el ánimo solidario de los jóvenes dirigiéndolos a participar socialmente en los problemas comunitarios. No obstante, considera que la mirada pesimista y el recelo que tienen algunos adultos hacia los jóvenes universitarios impide que estos sean aliados consistentes en contra de las problemáticas sociales. Esta visión desanima a los jóvenes universitarios a participar como voluntarios sociales en sus comunidades. En este sentido, las creencias que guardan los adultos relacionadas con la participación social de los jóvenes tienen consecuencias relevantes en la realidad educativa del servicio social universitario.

En la misma línea de Nieves (2008), De Vida Martincorena (2010) afirma en su estudio, que es necesario el apoyo a los jóvenes para que realicen el servicio social de tipo comunitario, ya que los ayuda a socializarse y los prepara en actividades complejas tendientes a dar solución a los problemas que afectan a grupos sociales en condiciones desfavorables aportando al bienestar general en la comunidad donde participan. Estas investigaciones ponen el énfasis en el sector comunitario y en el desarrollo de los valores de solidaridad, compromiso y responsabilidad social por parte de los estudiantes.

Sin embargo, el estudio que Ruíz (2011) desarrolló a partir de una muestra poblacional de 187 estudiantes de la Licenciatura en Educación del Núcleo Universitario Rafael Rangel de la Universidad de Los Andes resulta clave para

identificar los vacíos cognitivos que tienen los estudiantes en cuanto a su integración como actores sociales mediante el servicio social comunitario denominado aprendizaje-servicio. El estudio pone en evidencia los siguientes aspectos: a) Los estudiantes no tienen claro lo que significa el servicio comunitario en la modalidad aprendizaje-servicio, b) Los estudiantes realizan el servicio comunitario independientemente de lo que el aprendizaje-servicio dicta en cuanto al trabajo en las comunidades, c) Los estudiantes perciben que las comunidades están renuentes a la asociación universidad-comunidad.

El estudio de Ruiz (2011) pone al descubierto la falta de una educación en valores que motive la integración del estudiante mediante el vínculo Universidad-Comunidad. La cual es una tarea necesaria para que el estudiante supere la visión de que el servicio social universitario es un trámite burocrático que dificulta aún más la obtención del título profesional. El autor recomienda retomar la importancia de los valores como la justicia social, la equidad, la democracia, la pertinencia social, la responsabilidad social en el plano de los problemas sociales más agravantes, así como los fenómenos que los incrementan y disminuyen, esto con el fin de afrontarlos mediante el vínculo Universidad-Comunidad.

De acuerdo a lo anterior, Ruíz (2011) considera que el servicio social comunitario debe ser una acción solidaria impulsada por la Institución de Educación Superior con el fin de contribuir al desarrollo humano e integral de los estudiantes y al desarrollo cultural y social de la comunidad. El autor asegura que para que esto suceda, el servicio social universitario debe eliminar el academicismo que sucede cuando se tratan de enlazar los contenidos curriculares con las necesidades comunitarias, cuando más bien el estudiante debe estar dispuesto a responder a las

necesidades emergentes de carácter social que se suscitan en el contexto particular de actuación.

Por su parte, Toledo y Reyes (2010) desarrollaron un estudio para valorar la influencia que tienen los proyectos de aprendizaje de servicio-comunitario en la formación de las conductas pro-sociales de los estudiantes universitarios. Los autores reportan que los estudiantes antes de participar presentan una actitud poco favorable con relación al abordaje de aspectos sociales o comunitarios. Los resultados revelaron que esta actitud se relaciona con el poco tiempo que dicen tener los estudiantes para poder resolver los problemas comunitarios.

La investigación de Toledo y Reyes (2010) da cuenta de las resistencias que guardan los estudiantes para desarrollar sus conductas pro-sociales. No obstante, concluyen que la aplicación de proyectos de aprendizaje-servicio comunitario, a pesar de ser impuestos en algunas universidades como requisito obligatorio para la obtención del título profesional, fortalecen las conductas pro-sociales de los estudiantes, ya que dichos proyectos le brindan la oportunidad de observar con sus propios ojos y experimentar en carne propia a los estudiantes, los problemas que aquejan a su entorno y el reto social que tienen como futuros profesionistas. En este sentido, los autores recomiendan centrar los programas no en las necesidades de las comunidades, sino más bien en formar la responsabilidad y el compromiso social de los estudiantes para fortalecer las conductas pro-sociales.

El análisis de los distintos estudios muestra la diversidad teórica y las diferentes posturas sobre el servicio social universitario. Los estudios demuestran que el servicio social comunitario no se trata solamente de enviar a los estudiantes a que enfrenten las realidades sociales en las comunidades humanas desfavorecidas, sino

que debe haber directrices claras que les permitan primero significar su labor social en el seno del contexto comunitario para que su actuación les cobre sentido, asimismo contar con espacios de reflexión asistida por tutores que les permitan pensar y diseñar estrategias de análisis y participación, y así mismo, habilitarse en estrategias de comunicación para generar la confianza necesaria entre los usuarios comunitarios.

Estas concepciones construidas al interior de cada Institución de Educación Superior en México y otros países han propiciado que la puesta en práctica de los programas de servicio social universitario arrojen distintas realidades educativas. Sin embargo, independientemente de las formas que se adopten para realizar el servicio social universitario, la obligación jurídica define que el estudiante debe cumplir con el desarrollo de actividades educativas en beneficio de la sociedad.

El presente estudio considera que el servicio social universitario debe construirse por un lado, como una estrategia educativa, que provoque un cambio en el estudiante, que enriquezca su experiencia y despierte su conciencia social mediante el impulso de las posibilidades ontológicas del ser profesional; y por otro lado, como un programa dirigido al cambio social, buscando hacer realidad el valor de la equidad en los sectores en los que se desarrollen sus iniciativas. Estos deberían ser derroteros importantes de la realidad educativa del servicio social universitario con el fin de coadyuvar a la justicia y a la paz social.

En suma, el servicio social universitario se considera ligado al desarrollo humano y social de los sectores más necesitados de la comunidad. El reto es encontrar la forma de integrar los procesos de docencia y de investigación científica y tecnológica con la extensión universitaria para dejar de ofrecer acciones de difusión cultural, cursos de educación continua o proyectos de vinculación empresarial ajenos

al compromiso social con los sectores de la población más desfavorecidos, que son aquellos que no pueden pagar por estos servicios o que no pueden trasladarse para recibirlos. En este sentido, el servicio social universitario carece de extensión académica, porque no se extiende más allá de sus muros, y no es incluyente, porque no integra a quiénes más requieren de sus servicios públicos. El servicio social universitario instalado en la comodidad de las instalaciones e infraestructura institucional revela un *statu quo* dirigido a ofrecer servicios de tipo comercial carentes de la sensibilidad social con el más necesitado.

1.3 Delimitación del Área-Problema

El tema de interés se centra en el servicio social universitario y se delimita en el área-problema de su realidad educativa. La realidad educativa según Carrillo (2002) es un fenómeno temporal y espacial, que se manifiesta como un hecho concreto constituido en los espacios formales e informales que configuran un mundo intersubjetivo. La intersubjetividad, de acuerdo a Bonilla-Castro y Rodríguez (2005: 62-63) es “un mundo de realidades sociales, conocido en común, que se encuentra subyacente y explica la manera como operan los aspectos objetivos de la realidad social”.

Los individuos viven y comparten su mundo, que es un mundo a la vez material y simbólico. Este mundo material solo existe en cuanto tiene un sentido para alguien, pues su existencia material solo puede ser entendida simbólicamente. Pero el sentido, o el valor simbólico del mundo, puede variar poco o mucho de individuo a individuo. Sin embargo, cuando dos o más personas entienden el mundo material de igual manera, es decir que el mundo material tiene el mismo sentido simbólico, se puede decir que comparten el universo o mundo de vida que cohabitan. Este sentido

común es un mundo intersubjetivo compartido e intercambiable en el continuo descubrimiento de las significaciones y resignificaciones entre los individuos que interactúan. De acuerdo a Bazdresch (2003: 186) “el significado es un fenómeno intersubjetivo que supone una cierta interacción entre el yo y el yo del otro”. Por lo tanto, compartir el mundo, o mejor dicho los sentidos del mundo a partir de los significados hasta llegar a constituir un sentido común, es el resultado de continuos esfuerzos interpretativos que los individuos realizan en sus múltiples interacciones sociales, con el fin de dotar de sentido a la realidad social, y en el caso de los estudiantes a su realidad educativa.

La interacción social, según Bazdresch (2003: 183), “se concibe como un proceso de interpretación, que permite a los sujetos comunicar y mantener activos sus intercambios, interpretando lenguaje, gestos y actos”. Para Fernández, Morales y Revellón (2005), la interacción social se define como la acción o comunicación entre personas que producen estímulos y reacciones recíprocas. El concepto de ambos autores permite entender que las relaciones entre los individuos y sus estructuras sociales no están dadas de una vez y para siempre, sino que dependen de sus procesos de significación.

Una de las dimensiones fundamentales de la interacción social, según Marc y Picard (1992) es la influencia. La cual esta sujeta al significado que tiene las cosas para las personas. En este sentido, la realidad educativa del servicio social universitario se construye a partir de la influencia de múltiples interacciones sociales que tienen como resultante su significación. La significación es un proceso de simbolización, mediante el cual, los sujetos dotan intersubjetivamente de sentido a la realidad (Bazdresch, 2003). La mirada de la realidad educativa del servicio social supone que, a partir de distintas interacciones sociales, los estudiantes se apropian,

producen y transforman los significados que influyen en sus conductas y generan sus consecuencias sociales.

Los significados son el producto de múltiples interacciones sociales que en este caso los estudiantes sostienen. Por esto, los estudiantes tienen el potencial de influir y ser influidos por los significados que producen y reproducen sobre la realidad educativa del servicio social universitario. Debido a lo anterior, el objeto de estudio se identifica de manera provisional como la influencia que ocurre entre los estudiantes y la realidad educativa del servicio social universitario a partir de los significados que estos le atribuyen.

El estudio se dirige a encontrar en el mismo estudiante los significados relacionados con su participación social. De acuerdo con esto, la presente investigación considera que existe una realidad educativa que es el resultado de los significados producidos durante las interacciones sociales en el servicio social universitario, que debe ser comprendida. También se sostiene, que el estudiante universitario puede cumplir roles de gran significación social, si a este se le brindan condiciones propicias para la formación del compromiso y la responsabilidad social.

La participación social del estudiante puede reavivarse a través de los programas de servicio social universitario. Para que esto suceda es necesario reconocer que el pensamiento económico imperante envía explícitamente e implícitamente un claro y profundo mensaje desvalorizador del rol que el estudiante universitario puede jugar en los procesos de participación social y en la resolución de los problemas comunitarios. El sector privado, en su estructura, función y en la lógica de sus mecanismos incorpora al estudiante universitario a prácticas ajenas al beneficio social. Obviamente, la capacidad empleadora y las necesidades de producción del

sector privado priman lo económico sobre lo social. De esta forma, el estudiante ve disminuidas de manera sustantiva las posibilidades de tener experiencias socialmente significantes con relación al beneficio de la comunidad.

El desarrollo económico tiene una importancia innegable para mejorar el bienestar de la sociedad. Sin embargo, la desconfianza y la incredulidad no surgen del desarrollo económico, sino del razonamiento neoliberal que desvaloriza el rol que juega el estudiante universitario en los procesos de transformación social. Bonilla-Castro (2005) afirma que los estudiantes construyen la realidad educativa, pero no necesariamente a partir de sus propios intereses o decisiones; debido a que, los procesos de construcción de significados se circunscriben en una relación interactiva en la cual los elementos subjetivos representados por los intereses o las decisiones propias de los individuos tienden a socavarse de la realidad educativa por la objetividad y la racionalidad institucional (Marc y Picard, 1992).

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes, durante el servicio social universitario, no reaccionan solamente a la realidad objetiva que plantean las instituciones sociales, o a la racionalidad a la que debería responder el servicio social universitario, sino más bien a la producción o reproducción de los significados que se interpretan durante los procesos de interacción social en el marco de un intersubjetividad establecida y susceptible de ser transformada por los mismos estudiantes. En ese sentido, la investigación se dirige a responder:

¿Cuáles son los significados que los estudiantes le atribuyen a la realidad educativa del servicio social universitario?

De la formulación de la pregunta de investigación se derivan las siguientes preguntas específicas:

¿Cuáles son los significados intersubjetivos que los estudiantes comparten para construir la realidad educativa del servicio social universitario?

¿Cuáles son los símbolos significantes que los estudiantes definen para caracterizar la realidad educativa del servicio social universitario?

1.4 Objetivo General

Comprender la realidad educativa del servicio social universitario a partir de los significados intersubjetivos y los símbolos significantes que los estudiantes le atribuyen.

1.5 Objetivos Particulares

1. Identificar los significados intersubjetivos que los estudiantes asocian a la construcción de la realidad educativa del servicio social universitario.
2. Interpretar los símbolos significantes que los estudiantes definen con relación a la realidad educativa del servicio social universitario.

1.6 Supuestos

La presente investigación considera que la realidad educativa del servicio social universitario se construye y reconstruye mediante las interacciones sociales que los estudiantes mantienen dentro y fuera del aula, durante las cuáles se producen y atribuyen significados intersubjetivos y símbolos significantes. Debido a esto, el presente estudio supone que:

1. El estudiante orienta sus acciones durante el servicio social universitario de acuerdo a lo que éste significa para él.

2. Los significados sobre el servicio social universitario son el producto de las interacciones sociales que los estudiantes sostienen con los individuos que se encuentran en el contexto social de actuación.
3. Los significados sobre el servicio social universitario se mantienen o transforman mediante el proceso interpretativo del estudiante de acuerdo a las diferentes situaciones a las que se enfrenta.
4. Si una situación, durante el servicio social universitario es significada como real por parte de los estudiantes, ésta se hace realidad en sus consecuencias sociales.

1.7 Justificación

El servicio social universitario, para Mungaray, Ocegueda y Sánchez (2002), Soto (2008), y Tobón, Rottier y Manrique (1998) tiene el potencial de convertirse en una estrategia clave para la Educación Superior del estudiante. Los objetivos del servicio social que las universidades mencionan en sus discursos institucionales, según Soto (2008) y Tünnermann (2003) se refieren a la concientización social del estudiante, el cambio social y la transformación de la realidad a través de una participación más activa del estudiante en su contexto social. Debido a esto, sin duda, el servicio social universitario es uno de los temas educativos clave para analizar los vínculos que los estudiantes construyen entre la Universidad y la Sociedad.

Sin embargo, más allá del discurso, es importante preguntarse: ¿Cuáles son las posibilidades educativas del servicio social universitario? ¿Acaso es posible educar al estudiante mediante el servicio social universitario? Y si es así, como decía Latapí (2009), educar, ¿para qué? O bien en última instancia, como cuestiona Escotet (1994), universidad ¿para qué sociedad?

Las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas, según Covarrubias y Aguilar (2009), tienen el potencial de convertirse en agentes que reproducen o transforman la sociedad, la cultura, las relaciones sociales, las tradiciones, las costumbres, entre otras cosas. Las universidades se consideran espacios donde se puede construir el consenso social o la disidencia, cuya misión es orientar a la juventud estudiosa hacia su continuo desarrollo y al mejoramiento de la sociedad.

El servicio social universitario tiene el potencial de convertirse en una de las formas educativas para salir del egocentrismo característico de la actual época neoliberal o bien para conferirse como una de las vías para reafirmarlo y seguirlo reproduciendo. En la sociedad contemporánea, los males y las deformaciones humanas tienen sus raíces en la falta del espíritu de servicio hacia los demás. Mead (1993) asegura que si queremos ser nosotros mismos, debemos ser uno con los demás, de tal manera que al disponer la voluntad al servicio del otro, antes que a uno mismo, una persona se conforma en sociedad.

Por lo tanto, es importante cuestionarse sobre la realidad educativa que construyen los estudiantes en el servicio social universitario, ya que es necesario no solo desarrollar acciones sociales, sino también llegar a comprenderlas. En este sentido, la presente investigación encuentra su justificación en la pertinencia que reviste la necesidad de comprender el significado que tiene para los estudiantes la realidad educativa del servicio social universitario como un fenómeno individual y social.

II. MARCO TEÓRICO

En torno al estudio de la realidad se congregan distintas tradiciones de pensamiento. Para Martínez (2008), una tradición o corriente de pensamiento teórico en las Ciencias Sociales y Humanidades se distingue con el término de perspectiva teórica. Flick (2007) considera que la perspectiva teórica es la versión a través de la cual el investigador observará el mundo. En este sentido, cada perspectiva teórica desde su propia corriente de pensamiento define de manera específica un conjunto de conceptos fundamentales que conducen a la comprensión de la realidad.

La compleja diversidad de perspectivas teóricas desarrolladas con el paso del tiempo, paradójicamente no han permitido investigar de manera unificada y satisfactoria la realidad (Granja, 2000). De tal manera, que las dificultades y discusiones paradigmáticas en las que están envueltas las distintas perspectivas teóricas hacen muy difícil decidir cuál puede ser la más indicada para el desarrollo de la investigación educativa que se desea emprender (Álvarez y Jurgenson, 2003; Erickson, 1997; Girola, 1992; Kornblit, 2007; Taylor y Bogdan, 1987). No obstante, Arredondo y González (2001) aseguran que una investigación educativa que obedezca a un verdadero espíritu científico requiere de una reflexión teórica detenida para guiar la producción del conocimiento.

La aspiración científica por comprender la realidad puede delimitarse desde una postura fundamentada en una perspectiva teórica, que brinde el sustento para discutir y validar los resultados encontrados. La revisión de las perspectivas teóricas es una tarea necesaria en la investigación educativa para encaminarse a definir la postura científica. Esta revisión debe dirigirse hacia una discusión que permita identificar aquella perspectiva teórica que contenga los componentes conceptuales

que resulten coherentes con los propósitos de investigación. Bajo estos argumentos, en el presente estudio son revisadas y discutidas las perspectivas teóricas de las Ciencias Sociales y Humanidades bajo el concepto de paradigma, con la finalidad de seleccionar una que permita solventar la consistencia epistemológica en la investigación.

2.1 Las Perspectiva Teóricas en las Ciencias Sociales y Humanidades

La revisión de las distintas perspectivas teóricas en las Ciencias Sociales y Humanidades a partir de la comparación de sus fundamentos resulta en controversias difíciles de solventar. En el campo de la investigación científica, según Taylor y Bogdan (1987) se han generado distintas posturas sobre la naturaleza de los problemas y sobre los métodos aceptados por la ciencia para estudiarlos hasta llegar a conformar lo que Kuhn (1971: 13) denominó como “paradigmas”.

Los paradigmas según Kuhn (1971: 13) se definen como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Es así, como las perspectivas teóricas, por un lado se han mantenido en pugna y por otro lado se han asociado dentro de un paradigma común. Los paradigmas más reconocidos en las Ciencias Sociales y Humanidades están representados por el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma crítico. Cada uno de estos paradigmas integra distintas perspectivas teóricas a partir del mutuo reconocimiento de pensamientos, conceptos, métodos, técnicas, procedimientos y criterios aceptados por la comunidad científica para legitimar su actividad de investigación.

El paradigma dominante en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades es el positivista. Sin embargo, Girola (1992) y Sandín (2003) aseguran que el

pensamiento deductivo que produce un esquema de explicación causal con propósitos predictivos y deterministas proveniente del paradigma positivista se encuentra en franca crisis, debido entre otras cosas, a que el mundo humano y social no se rige por leyes universales y deterministas como lo hace el mundo natural. El positivismo desde sus inicios ha intentado llegar a la concepción de leyes para dar una explicación inequívoca de la realidad social. No obstante, en el campo científico de las Ciencias Sociales y Humanidades las teorías actuales que se derivan del positivismo, no han sido capaces ni de alcanzar sus aspiraciones (nivel y reconocimiento científico del que gozan las Ciencias Naturales), ni de cumplir sus promesas (concretar leyes universales del comportamiento).

El positivismo de acuerdo a Sandín (2003) se distingue por el tratamiento neutral y objetivo de lo social a partir del uso del método científico derivado de las ciencias naturales como unidad de todas las ciencias (monismo metodológico), sin embargo, según Martínez (2008) y Pérez (2003) la perspectiva teórica positivista no alcanza a captar la riqueza y complejidad que entraña la realidad social bajo estudio. Por esta razón, las cuestiones epistemológicas y metodológicas en la investigación educativa se han ido alejando gradualmente de la primacía positivista a partir de la emergencia de distintas perspectivas teóricas, las cuales representan para el investigador educativo una opción más rica y con mayores posibilidades teóricas y metodológicas.

El paradigma interpretativo y el paradigma crítico surgieron en las Ciencias Sociales y Humanidades en contraposición del paradigma positivista a partir de la necesidad de obtener una mayor riqueza en el conocimiento de los fenómenos humanos y sociales (Martínez, 2008). Empero, estos paradigmas integran tantas perspectivas teóricas y algunas de estas aparentemente son tan similares, que se hace

muy difícil distinguir sus postulados teóricos particulares (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, Girola (1992) identifica la integración de distintas perspectivas teóricas en un marco disciplinario amplio, que tiene como fin primordial rechazar los supuestos y el monismo metodológico en los que descansa la perspectiva teórica positivista. Girola (1992: 133) menciona que “bajo el nombre genérico de corrientes interpretativas, se engloban escuelas de pensamiento muy diverso. Si bien algunas son formulaciones de corte filosófico, otras han generado una aplicación práctica en el terreno de la investigación empírica en sociología”.

Las perspectivas teóricas según Girola (1992: 113) que pueden agruparse bajo el nombre de “corrientes interpretativas” son la fenomenología social de la vida de Alfred Schutz, la obra de Peter Winch fundamentada en los estudios filosóficos de Ludwig Wittgenstein, la hermenéutica fenomenológica de Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur, la teoría crítica de Jürgen Habermas, el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer y George Herbert Mead, la etnometodología de Harold Garfinkel, la teoría de la estructuración de Anthony Giddens y la sociología de Pierre Bourdieu. Girola (1992) menciona que estas perspectivas teóricas reconocen la influencia de la sociología de Max Weber y comparten el interés por el estudio de la acción y el significado en la vida social humana.

Erickson (1997) y Kornblit (2007) coinciden con Girola (1992) en que las perspectivas teóricas que tienen como eje común los principios teóricos de la comprensión (*verstehen*) de Max Weber pertenecen al paradigma interpretativo. Las perspectivas teóricas asociadas se distinguen por aplicar sus principios epistemológicos y metodológicos para comprender la perspectiva de los actores (Erickson, 1997; Martínez, 2008). De tal manera, que en el paradigma interpretativo, la materia prima de la investigación está constituida por el lenguaje de los actores, de

los cuales se toman sus expresiones verbales y escritas para la re-construcción de las posibles significaciones y del sentido de vida que tienen acerca de la realidad social (Kornblit, 2007). El investigador a partir de la interpretación de los puntos de vista de los participantes clarifica el significado humano de sus acciones haciendo posible la comprensión de la realidad social en un determinado contexto.

Con atención a lo expuesto, la presente investigación de acuerdo a la naturaleza del objeto de estudio representada por la influencia de los significados de los estudiantes en la construcción de la realidad educativa del servicio social universitario selecciona al paradigma interpretativo con la idea de identificar dentro de sus corrientes de pensamiento una perspectiva teórica que oriente al investigador en los distintos procesos del estudio.

2.2 Selección de la Perspectiva Teórica de Estudio

Las perspectivas teóricas correspondientes al paradigma interpretativo guardan coincidencias en sus principios teórico-metodológicos, pero no en todos, debido a que cada perspectiva teórica proviene de una corriente de pensamiento en particular. Dentro del gran abanico de perspectivas teóricas que conforman el paradigma interpretativo dirigidas al estudio de los significados, Taylor y Bogdan (1987) reconocen dos fuertes corrientes de pensamiento. Por un lado, la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, cuyas premisas definen que el significado determina la acción, y que la persona continuamente interpreta las situaciones en las que actúa, y por otro lado, la perspectiva teórica de la etnometodología, que tiene como intención estudiar las actividades prácticas identificando las rutinas para tornar los significados en un logro práctico por parte de los miembros sociales, en la búsqueda de

comprender cómo las personas describen sus tareas cotidianas para explicar su mundo (Álvaro, Garrido, Schweiger y Torregosa 2007).

El interaccionismo simbólico y la etnometodología aparecen como una reflexión norteamericana simultánea y similar al pensamiento de la fenomenología europea. Ambas perspectivas teóricas se sirven de la comprensión sociológica (*verstehen*) de los significados implícitos en los conceptos para el estudio de los fenómenos sociales (Rossi, 2006). Sin embargo, Sandoval (2002) asegura que el interaccionismo simbólico surge como una de las perspectivas teóricas más destacadas en contra del positivismo. Así mismo, Bonal (1998) destaca el papel que jugó el interaccionismo simbólico para enfocar a nivel microsociales las relaciones sociales y cambiar con esto, la forma en que estas son percibidas, mediadas y dotadas de significado por los individuos, haciéndole frente a las premisas teóricas de la época representadas por el estructuralismo y el determinismo positivista.

Para Bruyn (1972: 87), el interaccionismo simbólico a diferencia de la etnometodología es “una corriente de pensamiento próxima a la sociología comprensiva, que estudia la realidad social mediante el análisis de los significados simbólicos a partir de la perspectiva interior del individuo”. Criado (2006) asegura que el objetivo y el sentido de la investigación en las ciencias humano-sociales es identificar las relaciones de significación que se producen en la realidad. Flick (2007: 31) menciona que el punto de partida del interaccionismo simbólico “son los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y a sus ambientes”. De acuerdo con esto, los significados para el interaccionismo simbólico son producto de las interacciones entre las personas de un grupo, a la vez que se producen las realidades por las cuales transcurre la vida cotidiana de los individuos (Schwartz & Jacobs, 2006).

Blumer (1982) asegura que el interaccionismo simbólico se dirige al análisis de los significados construidos socialmente, a partir de los cuales los individuos dotan de sentido a su realidad social. Por esto, Flick (2007), Ruiz-Olabuenaga (2003), Shepard (2011), Taylor y Bogdan (1987) afirman que el interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento científico dirigida a la comprensión de lo social a partir de la interpretación de los significados de los participantes. Bajo estos argumentos, el interaccionismo simbólico se estima como la perspectiva teórica más propicia para comprender el papel que juegan los significados de los estudiantes en la construcción de la realidad educativa del servicio social universitario. Como dice Coronel (2002), no se trata de seleccionar cualquier teoría, sino aquella que adquiera pleno sentido a la hora de observar el fenómeno de estudio. Por esto, de igual manera, las corrientes de pensamiento que forman parte de la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico también son revisadas con el fin de identificar los principios teóricos que iluminen la interpretación cualitativa.

2.3 Posturas Teóricas del Interaccionismo Simbólico

La corriente de pensamiento que caracteriza al interaccionismo simbólico como tal, proviene de los escritos de George Herbert Mead y el clima intelectual de la Universidad de Chicago de los años veinte y treinta, aunque fue hasta después de 1937, que algunos investigadores dieron a conocerse como interaccionistas simbólicos gracias a Herbert Blumer que fue quién la nombró y la dio a conocer como una perspectiva teórica sociológica (Dingwall, De Gloma y Newmahr, 2012).

El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento que pertenece al paradigma interpretativo. Para Carabaña y Lamo de Espinosa (1978: 177), esta perspectiva teórica tiene “su énfasis en la dimensión subjetiva de los individuos, que

se refiere a sus representaciones internas y su análisis en la dimensión intersubjetiva, que involucra los procesos de internalización de pautas y representaciones sociales”. Sin embargo, el interaccionismo simbólico en ocasiones es caracterizado como una tradición funcionalista asociada a las corrientes de pensamiento europeo, en particular al método de Emile Durkheim y a los escritos de John Stuart Mill, que en esa época eran las corrientes científicas más comunes y dominantes en las Ciencias Sociales y Humanidades. Por esto, es importante tener una visión amplia del interaccionismo simbólico reconociendo que hay una corriente de pensamiento que pasa a través de Europa, sobre todo por Alemania y otra que inicio en los Estados Unidos de Norteamérica.

Las tradiciones europea y norteamericana del interaccionismo simbólico, a pesar de sus diferencias, comparten el pensamiento desarrollado en la Ilustración escocesa del siglo XVIII. Uno de los grandes legados de esta Ilustración es el reconocimiento común de la humanidad por la humanidad. Es así, como el interaccionismo simbólico puede entenderse como una sociología en constante desarrollo, que aplica los fundamentos filosóficos del pragmatismo americano, pero que también aplica las bases del idealismo europeo, particularmente las que provienen del pensamiento kantiano (Dingwall, DeGloma & Newmahr, 2012).

En la actualidad, el interaccionismo simbólico continúa posicionado como una fuerza teórica importante en el desarrollo científico, especialmente en la psicología social y en la sociología de la educación. Gil (1997) menciona que las llamadas corrientes interpretativas de pensamiento han sido el resultado de una simbiosis entre distintas teorías cuya fuente central es el interaccionismo simbólico. En consecuencia, esta perspectiva teórica representa una forma única para comprender la sociedad

desde el nivel micros social y de reflejar en esto, todo aquello que puede provocar el cambio y el desarrollo humano y social de las personas que la integran.

El interaccionismo simbólico dentro de la tradición norteamericana, puede ser dividido según Álvarez y Jugerson (2003), en las posturas clásicas y las contemporáneas. Las posturas clásicas del interaccionismo simbólico tienen su principal fuente en la persona de George Herbert Mead, quién logró construir un vocabulario y una teoría filosófica, que le dio plena identidad a esta perspectiva teórica en el terreno científico. Posteriormente, Herbert Blumer (discípulo de George Herbert Mead) sería quién nombraría a esta perspectiva y la daría a conocer como una de las teorías más importantes de la universidad de Chicago. Erving Goffman como estudiante en la universidad de Chicago inspirado por los planteamientos teóricos de George Herbert Mead desarrolló su enfoque dramático centrado en la descripción y análisis de los conceptos y razonamientos utilizados por los llamados actores sociales como producto de su interacción social (Álvarez y Jugerson, 2003).

Las posturas contemporáneas del interaccionismo simbólico las conformaron autores que influidos por la postura clásica del interaccionismo simbólico desarrollaron sus propias perspectivas teórico-metodológicas. Dentro de las cuales destacaban la teoría fundamentada (*grounded theory*) desarrollada por Barney Glaser y Anselm Strauss, el cual fue discípulo de Herbert Blumer, la perspectiva del interaccionismo interpretativo propuesta por Norman Denzin, el cual fue discípulo de Anselm Strauss y el interaccionismo simbólico estructural desarrollado por Sheldon Stryker, quién recibió el premio George Herbert Mead por el estudio desarrollado sobre la interacción simbólica.

En primer lugar, la teoría fundamentada de Barney Glaser y Anselm Strauss sostiene que la teoría se elabora y emerge de los datos obtenidos en el campo de investigación a partir de la guía de conceptos sensibilizadores (propuestos por Herbert Blumer). El investigador al utilizar la perspectiva de la teoría fundamentada entra al campo desprovisto de una teoría explicativa, y sin determinar el número de participantes desarrolla un proceso inductivo exhaustivo y riguroso de investigación hasta llegar a la construcción de una teoría que explique de manera válida el fenómeno ubicado en el campo de estudio (Álvaro y Garrido, 2003).

Las críticas efectuadas a la perspectiva teórica de la teoría fundamentada de Barney Glaser y Anselm Strauss llevó a la disputa y finalmente a la separación de sus autores. Por un lado, la teoría fundamentada de Barney Glaser promulga que el investigador debe iniciar su trabajo de investigación en el campo de estudio, sin contar con un planteamiento teórico-metodológico previamente formalizado, lo cual es difícilmente aceptado por los órganos de financiamiento, las instituciones educativas y los centros de investigación, y por otro lado, la perspectiva de Anselm Strauss define que si puede consultarse información de manera previa y hacer uso de hipótesis de trabajo para presentar un planteamiento teórico metodológico antes de entrar al campo, lo que implica para Barney Glaser una afinidad con la perspectiva teórica positivista.

En segundo lugar, la perspectiva teórica del interaccionismo interpretativo propuesta por Norman Denzin (1971) tiene su base en algunos de los conceptos teóricos provenientes del interaccionismo clásico, tales como el *yo*, el lenguaje, la situación social, el objeto social y los actos asociados a estos. La investigación bajo el interaccionismo interpretativo comienza por definir los conceptos sensibilizadores que le darán guía al estudio. Posteriormente, el investigador se mueve de los

conceptos sensibilizadores al mundo inmediato de la experiencia social, con la idea de regular y modificar iterativamente el marco conceptual o teórico; es decir, en un ir y venir entre el dominio de la teoría social más general y los mundos de las personas naturales y reales configurar una teoría subyacente (Denzin, 1992).

La perspectiva teórica del interaccionismo interpretativo constituye una reformulación compleja del interaccionismo simbólico clásico mediante una síntesis abreviada del método de la etnografía postmoderna, las críticas feministas al positivismo, la fenomenología hermenéutica y existencial, los estudios culturales y el pensamiento postestructuralista de Michel Foucault y Jacques Derrida, al igual que una recuperación y compromiso con el pragmatismo social (Schwandt, 1994). Por tanto, existen críticas severas a los planteamientos de Norman Denzin, que señalan su pretensión de integrar una gran cantidad de teorías en un modelo ecléctico, que resulta más confuso, que complejo.

En tercer lugar, el interaccionismo simbólico estructural de Stryker (1983) analiza las relaciones existentes entre la persona y la sociedad a partir de los significados compartidos producto de las interacciones sociales. Esta perspectiva se caracteriza por ser probabilística (sin llegar a ser determinística), ya que primero define al *mí* como la parte de la persona que da cuenta de la conducta en términos de probabilidades de acción en función de las expectativas de los otros con quienes comparte el universo de significados, y segundo define al *yo* como la parte que posibilita la reorientación de la conducta del individuo a partir de la capacidad que tiene de cambiar los significados.

La perspectiva de Stryker (1983), por un lado considera que el *mí* tiene la probabilidad de surgir en la persona a partir de las interacciones que sostiene con las

normas que provienen de una estructura social determinada, y por otro lado considera que el *yo* de la persona tiene la posibilidad de cambiar las dinámicas de las interacciones y por tanto las normas sociales que provienen de tal estructura social. Para el interaccionismo estructural, el *yo* tiene la capacidad de formar una nueva estructura social, que paradójicamente puede crear nuevos ordenes sociales que tendrán la probabilidad de normar la conducta del individuo a través del surgimiento de otro *mi* en la persona.

El interaccionismo simbólico estructural amplía los principios microsociales del interaccionismo clásico de George Herbert Mead combinándolos con principios macrosociales con el fin de caracterizar las estructuras y los grupos sociales (Álvaro, Garrido, Schweiger y Torregosa, 2007). Bajo esta perspectiva, los significados compartidos que la persona tiene de sí misma y de otros a partir de las interacciones sociales reproducen las estructuras sociales, pero también pueden cambiar el orden que estas establecen. Sin embargo, a pesar del gran esfuerzo realizado por Sheldom Stryker (1983) su perspectiva del interaccionismo estructural falla en el intento de ampliar los principios microsociales del interaccionismo clásico de George Herbert Mead combinándolos con principios macrosociales, ya que no alcanza a explicar de manera convincente la relación dinámica y las construcciones que se realizan entre las estructuras y sus grupos sociales.

Finalmente, la presente investigación reconoce en la postura clásica del interaccionismo simbólico fundamentada en George Herbert Mead, propuesta por Herbert Blumer y puesta en práctica por Erving Goffman una estimulante propuesta para la comprensión del ser humano en su ámbito social, entendiendo al individuo como miembro activo de una comunidad, dentro de la cual se encuentra sujeto a una continua interpretación de significados. Por tanto, se reconoce en la perspectiva

teórica clásica del interaccionismo simbólico, los principios teóricos y metodológicos clave que darán guía al estudio, sin descartar los conceptos teóricos que corresponden al paradigma interpretativo, del cual forma parte el interaccionismo simbólico. Como dice Girola (1992), las crisis de los paradigmas han abierto el camino para usar conceptos provenientes de las distintas perspectivas teóricas que corresponden al paradigma interpretativo, claro solamente caso de que el estudio lo requiera y justifique, pero con la confianza de no perder por esto, el rigor científico en la investigación.

2.4 Esquema Teórico del Interaccionismo Simbólico

El interaccionismo simbólico reconoce que la vida de los grupos humanos se presenta en forma de costumbres, tradiciones y otras expresiones sociales. La visión interaccionista consiste en que estas formas de expresión social se dan debido a que comparten símbolos comunes, lo que lleva a un mutuo entendimiento que desarrolla expectativas de acción y reacción entre las personas que interactúan. Pons (2010) asegura que para el interaccionismo simbólico la realidad social es una construcción simbólica, producto de la interacción social, de tal manera que las personas al construir sus significados a partir de sus múltiples interacciones construyen lo social. En ese sentido, las personas a través de la interacción social re-crean a la sociedad, y cada persona, al ser un miembro social, lleva internalizada en sí misma, la sociedad en la que vive.

El interaccionismo simbólico concibe a la sociedad como un marco de interacción simbólica entre individuos. El individuo es un constructor activo de significados organizados en torno a los procesos compartidos en la interacción social. Por lo tanto, el individuo no es considerado como un mero receptor pasivo de

estímulos, ni tampoco como un procesador mecánico desvinculado de significados colectivos, al contrario, es visto como un constructor activo de significados en torno a procesos compartidos de interacción (Pons, 2010).

Herbert Blumer (1982) desarrolla la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico basado principalmente en el pensamiento de George Herbert Mead. Es así como Blumer (1982: 45) toma de la obra de Mead (1993) los siguientes elementos conceptuales para estudiar lo social: “1) el *sí mismo*, 2) el acto, 3) la interacción social, 4) los objetos, y 5) la acción conjunta”. Estos conforman el esquema teórico del interaccionismo simbólico, los cuales se definen y discuten en los siguientes apartados con el fin de clarificarlos conceptualmente.

2.4.1 El *sí mismo*

El ser humano se distingue de otras especies por ser reflexivo. Este carácter reflexivo del individuo desarrolla el ser personal conocido en el interaccionismo simbólico como el *sí mismo*. George Herbert Mead (1993: 168) define con el término *sí mismo* (en inglés como *self*) “la capacidad que tiene el individuo para autoexperimentarse como objeto y sujeto a la vez”. El individuo mediante la reflexión que efectúa sobre *sí mismo* puede convertirse en el sujeto y objeto de su propia acción. El acto reflexivo sobre el *si mismo*, le proporciona al individuo los medios para interactuar consigo mismo, cuestionándose y respondiéndose sobre sus acciones, pensamientos o disposiciones. Esta capacidad que tiene el individuo de señalarse cosas, le permite afrontar el mundo, conformar y orientar su propia conducta, le brinda sentido, lo cual se hace evidente cuando un individuo sostiene un diálogo consigo mismo y, en consecuencia, se fija objetivos, se compromete, y se acciona

hasta llegar a obtener una consecuencia social de su acto, el cual interpreta y significa haciéndolo consciente mediante el *sí mismo*.

La teoría de George Herbert Mead (1993) aporta los conocimientos de cómo el individuo por medio de los significados puede indicarse a *sí mismo* las consecuencias de ciertos tipos de reacciones a determinados estímulos. Para Mead (1993), los significados surgen del proceso social y permanecen presentes de manera objetiva en la situación social. De tal manera, que los significados posibilitan la vida social cuando el individuo mediante estos asume los papeles de otros y regula su comportamiento en términos de tal asunción de papeles.

El *sí mismo* en su acepción sociológica esta compuesta por un *yo* y por un *mi* (Mead, 1993). El *yo* se refiere a aquellas partes del *sí mismo* que son impredecibles, espontáneas y únicas en el individuo. El *mi* es la parte del *sí mismo* que los otros conocen del individuo debido a la adopción de papeles que asume. El *mi* se aprenda en la interacción social a partir del *otro significativo*, el cual esta representado por aquellas personas que ocupan roles relevantes en la vida del individuo. El *otro significativo* es un elemento clave en el proceso de socialización, ya que facilita el aprendizaje de los papeles y la noción del *mi*. Al proceso de generalizar los puntos de vista del *otro significativo* se le denomina el *otro generalizado*. Mead (1993: 37) construye el concepto del *otro generalizado* para indicar “la capacidad que tiene el individuo de adoptar un papel a partir del significado que tenga para él su participación en una actividad común dado un contexto social compartido”.

Durante la socialización (interacción con el *otro significativo*) el individuo forma el *mi*, que es la parte del *sí mismo* que genera las acciones necesarias para adquirir los valores sociales establecidos (favorece la adopción del otro generalizado).

Es decir, el *mi* acepta asumir los papeles que le son asignados dado un contexto social compartido; es la parte del *sí mismo* que dice ¿porqué no? De tal manera, que mantiene y legitima el orden social establecido durante la socialización. Por otro lado, el *yo* es la parte del *sí mismo* que se resiste a la socialización cuestionando al interior de su conciencia la adopción de los papeles sociales impuestos por el *otro generalizado*. Es decir, el *yo* se revela de una forma crítica y creativa cuestionando la norma social impuesta. En este sentido, el *yo* es la parte que pregunta ¿por qué?, ¿para qué?, ¿para quién? y responde ¿por qué no mejor esto, que aquello? Buscando transformar lo que está socialmente establecido; por lo tanto, el *yo* es la parte del *sí mismo* del individuo, que impulsa el cambio sobre el orden de lo normal establecido por las estructuras sociales.

Blumer (1982) identifica en la concepción del *sí mismo* de Mead (1993), las siguientes características: a) el *sí mismo* es un proceso, b) el *sí mismo* es capaz de crear y constituir los procesos y las estructuras sociales y c) para que una estructura determinada fuese un *sí mismo*, tendría que actuar sobre *sí misma* y responderse *a sí misma*. Estos principios son la base en la que Blumer (1982) se sustenta para asegurar que el *sí mismo* le permite señalarse al individuo, por un lado, cómo actúa con respecto a los demás, y por otro lado, cómo actúa con respecto a *sí mismo*.

Entonces, el sentido que tiene el individuo de *sí mismo* es proceso y producto (Blumer, 1973). Como proceso, el individuo es el formador del sentido de *sí mismo*, a la vez que influye en la formación del *sí mismo* de las personas con quienes interactúa. Como producto, el sentido de *sí mismo* del individuo es formado por la realidad social. Por tanto, existe una relación dialéctica entre el sentido que tiene el individuo de *sí mismo* y el sentido que tiene de la realidad social. Esta relación cobra vida en la definición que el individuo realiza sobre la realidad social a partir de las

interacciones sociales que sostiene el *sí mismo* con los otros. De tal manera, que la interacción social es el medio por el cual el *sí mismo* del individuo es influido por los otros, como también es la vía para influir socialmente a los demás.

Al respecto, el *sí mismo* es la capacidad consciente que tiene el individuo para adaptar su acción a un proceso social (*mi*) o para cambiar la resultante de dicho proceso (*yo*). Sin embargo, el *sí mismo* del individuo se enriquece en la medida que desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar de otros. Esta capacidad Rizo (2007) la define como la empatía, es decir, el impulso necesario del individuo para adoptar la actitud del otro hacia él. Esta disposición empática que puede desarrollar el *sí mismo*, le permite al individuo reflexionar sobre sus acciones e interpretar las acciones de los demás con el fin de interiorizar el proceso social que sostiene en un contexto compartido y en este sentido ser asertivo con los demás.

Estas aportaciones teóricas realizadas por George Herbert Mead (1993) e interpretadas por Herbert Blumer (1982) sobre el *sí mismo* definen el pensamiento sociológico del interaccionismo simbólico y lo distinguen de otras corrientes de pensamiento interpretativas. Blumer (1982: 60) señala que el *sí mismo* es la clave de la acción individual y el eje de la construcción social de la siguiente forma:

“La sociedad humana se compone de individuos dotados de un *sí mismo*, por tanto la acción individual es una elaboración y no un mero producto de la estructura social. Las personas llevan a cabo su acción individual mediante la consciencia y la interpretación de los aspectos de la situación en la que actúan; por ello la acción colectiva o de grupo consiste en una ordenación de las acciones individuales, realizada cuando los individuos interpretan o toman en consideración las acciones ajenas”.

Bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico, el *sí mismo* del individuo no está predeterminado por el estímulo de los objetos preexistentes que están fuera de

él, más bien considera que el individuo es el artífice de sus propias acciones que resultan de los procesos interactivos. En este sentido, Blumer (1982) afirma que el ser humano no es determinado por los estímulos externos, más bien considera que la respuesta que otorga un individuo está mediatizada por un proceso de interpretación que ocurre entre el estímulo y la respuesta otorgada. Es decir, de acuerdo con Mead (1993) en vez de retomar del conductismo operante la condición estímulo-respuesta, la crítica y establece un tipo de conductismo social supeditado por la condición estímulo-interpretación-respuesta.

En suma, el investigador interaccionista debe tener claro que los estímulos que provee el contexto social influyen en el individuo, pero no lo determinan. El individuo es capaz de señalarse a *sí mismo* su conducta y los diferentes objetos que le rodean, confiriéndoles significado, evaluando el grado de conveniencia de la acción que desempeña y tomando decisiones en función de una valoración interpretativa. Por lo tanto, el individuo actúa e interactúa con otros en relación con lo que le significa la realidad social, a partir de las situaciones que se le presentan, organizando sus líneas de acción con base a la interpretación de los actos ajenos; de tal manera, que el individuo interpreta y le brinda sentido a la acción social construyendo significados durante la interacción social que sostiene con *sí mismo* y con los *otros* para empeorar, reafirmar o mejorar sus formas de actuación social.

2.4.2 El acto

El acto o acción se construye a través de los procesos de interacción social que sostiene el ser humano con *sí mismo* y con los otros. Sin embargo, es importante identificar que la acción tiene lugar en el seno de una situación social. Blumer (1982: 63) asegura que “la acción se forma o se elabora interpretando la situación”. En este

sentido, el acto es elaborado en función de la situación y de las consecuencias sociales que el individuo recibe.

Para Mead (1993), las situaciones en las que las personas se encuentran dentro de una determinada sociedad son estructuradas regularmente por ellas mismas, de tal manera, que las situaciones se fijan por las propias personas a partir de la realización de acciones repetitivas. Este fenómeno obedece a que las personas, al disponer de definiciones e interpretaciones compartidas socialmente, no tienen que esforzarse mucho para orientar y organizar las situaciones en las que desarrollan sus acciones, es decir, las personas tienen conocimiento de cómo comportarse en determinada situación, una vez que han llevado a cabo sus acciones en repetidas ocasiones bajo la misma situación y recibiendo una y otra vez las mismas consecuencias sociales. Sin embargo, Mead (1993) estima que aunque el individuo construye su acto, no significa que esta sea el correcto, ya que puede suceder que la acción desarrollada por el individuo sea errónea o deficiente.

El acto del individuo es construido en un contexto social, donde a su vez, otros individuos construyen sus acciones sociales. La clave para organizar las líneas de acción que los individuos desarrollan en un contexto social se encuentra en el proceso de interpretación que los mismos individuos realizan al momento de interactuar unos con otros. La interpretación que el individuo realiza sobre sus acciones le permiten identificar y entender el sentido y consecuencias del papel que puede asumir en el contexto social de actuación. El investigador debe comprender el proceso de interpretación mediante el cual el individuo interpreta y significa sus acciones. Para comprender este proceso de interpretación, el investigador debe ponerse en el lugar del sujeto participante, de acuerdo a la situación estudiada.

2.4.3 La interacción social

La concepción hegemónica positivista de la psicología y la sociología asignan a la interacción social un valor secundario. Ambas disciplinas regularmente explican que la realidad social puede ser determinada y generalizada bajo principios de control metodológico y experimental. Bajo esta concepción, no se toma en cuenta que la realidad social es una significación del individuo, producto de la interacción social que define la experiencia de vida y con ello los procesos de formación de la persona (Blumer, 1982).

El valor que tiene la interacción social para el interaccionismo simbólico según Rizo (2007) se debe a la consideración de que la realidad social se explica a través de los contactos que suceden entre los individuos y los grupos sociales, así como a la influencia que tiene este proceso en la comunicación y al papel clave que juega en el desarrollo de la empatía. Para Mead (1993), la comunicación que ocurre durante la interacción social es la expresión más plena y rica del ser humano, sobre todo cuando por medio de esta se alcanza el consenso como insumo para construir la realidad social.

Para Berger y Luckman (1968), el individuo no vive en un mundo construido por y para sí mismo, sino que, el mundo se trata de una construcción social puesta en escena por medio de la significación que se produce durante la interacción social. Así mismo, Schutz (1995) define que el mundo no es un mundo privado, sino intersubjetivo y socializado desde el principio. De tal manera, que los sujetos durante la interacción social enseñan a sus semejantes a conocer y a significar el entorno en el que viven. Por ello, la fenomenología de la vida cotidiana de Schutz (1995) define que el conocimiento del mundo tiene su origen en lo social. En dirección paralela, la

perspectiva del interaccionismo simbólico advierte que todas las personas están inmersas en complejas interacciones sociales. George Herbert Mead (2001), asegura que las interacciones cooperativas son las que vuelven significativa y deseable la experiencia de vida. Estas perspectivas interpretativas comparten que la interacción social es la clave para comprender los distintos fenómenos que construyen socialmente los individuos mediante sus significados en un contexto determinado.

De acuerdo a Bazdresch (2003: 183), la interacción social “se concibe como un proceso de interpretación, que permite a los sujetos comunicar y mantener activos sus intercambios, interpretando lenguaje, gestos y actos”. Por su parte, Fernández, Morales y Revellón (2005) definen a la interacción social como la comunicación entre personas que producen estímulos y reacciones recíprocas. Para ambos autores, el concepto de interacción social alude a un intercambio dinámico, lo cual permite entender que las relaciones entre los sujetos y sus estructuras no están dadas de una vez y para siempre. Estos conceptos permiten resaltar, que la interacción social no es una estructura estática, sino un proceso dinámico, que no ocurre en línea recta con un principio y fin preestablecidos, ni que aparece en el tiempo de la misma forma, más bien está sujeta a la incertidumbre que suscita el descubrimiento del otro en el aquí y el ahora. Por lo tanto, la interacción social es un encuentro intersubjetivo que conforma la materia prima para construir lo social.

Para George Herbert Mead (1993), la interacción social implica un proceso interpretativo por parte del individuo. Su estudio conlleva al descubrimiento del significado que tienen las cosas para el individuo dentro de los grupos sociales. En este sentido, la asociación humana dentro de un grupo se lleva a cabo mediante procesos de interpretación y definición, a través de los cuales los individuos acomodan sus actos a los de otros, y al hacerlo se orientan y organizan socialmente.

Entonces, la interacción social se concreta en un acto expresivo y otro interpretativo. Las acciones expresadas por un individuo están cargadas de significados. Todas estas tienen un sentido; aunque el individuo según Rizo (2007), no haya tenido intención de significar algo, la acción expresada en la interacción social puede ser interpretada por otro. Sin embargo, Canel (2005), asegura que cuando el individuo expresa, lo hace con la intención de que otro individuo lo perciba. Ahora bien, el individuo no solamente percibe, sino que además interpreta y al interpretar, lo hace sabiendo que lo que motiva al individuo que expresa es precisamente provocar en él cierta influencia social.

Blumer (1982) asegura que la interacción social constituye un proceso formativo en sí mismo. Este supone que los individuos durante la interacción social comunican eventos, hechos, situaciones y demás cosas, como aspectos significantes para construir no solamente una realidad social, sino una realidad educativa. Esta afirmación tiene profundas implicaciones epistemológicas, al otorgarle un valor clave a la interacción social en el proceso formativo. En este sentido, los individuos a partir de la interacción social le dan forma a sus respectivas líneas de acción y las dirigen, verifican, moldean y transforman conforme al significado que tienen de los actos ajenos. Por esto, las personas sostienen un vínculo social a partir del significado que se produce durante la interacción social. Lo que signifiquen las cosas para el individuo dependerá de la interacción social que sostiene con otros actores de su entorno y, en definitiva, de los significados aprendidos en su experiencia social interactiva.

Bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico, la interacción social se divide en simbólica y no simbólica. Mead (1993) afirma que la persona emerge en la interacción social fundamentalmente a través del lenguaje, en la forma de interacción

simbólica. En contraste, la interacción no simbólica se refiere a la comunicación mediante gestos. Sin embargo, para Blumer (1982) la interacción simbólica es la clave que conforma el comportamiento del individuo, ya que el individuo al utilizar el lenguaje verbal como medio significador le permite comunicar el conocimiento de origen social.

La interacción simbólica, le otorga a la vida de un grupo humano el carácter de un proceso continuo. De tal manera, que los procesos de interacción simbólica se desarrollan en un *continuum* de líneas de acción, a partir del doble proceso de expresión e interpretación, el cual sirve tanto para sustentar pautas establecidas de conducta colectiva, como para propiciar su transformación. Las pautas de conducta de vida de grupo se basan en esquemas mentales de interpretación compartidos, es decir se conforman como significados intersubjetivos, que brindan a los individuos un sentido común.

El investigador debe comprender que el hecho de que las interpretaciones dependan de los actos de definición ajenos, explica por qué la interacción simbólica conduce a la transformación de las formas de actividad conjunta que configuran y reconfiguran la realidad social. Esto se hace evidente cuando el individuo trata de encajar la construcción de su línea de acción con las construcciones de las líneas de acción de otros. La organización de las diversas líneas de acción en el contexto social, dan lugar a la acción conjunta. Del ensamblaje de la acción conjunta dependerá la conformación emergente de la estructura u organización social, la cual tenderá, de acuerdo al dinamismo de las interacciones simbólicas, hacia la estabilización o al cambio constante.

2.4.4 Los objetos

Las personas viven en un mundo material repleto de objetos y sus actividades están configuradas a partir de los mismos. Mead (1993) define que un objeto es todo aquello que la gente puede señalar. Los significados que tienen las personas sobre el objeto, de acuerdo a Mead (1993) definen su naturaleza a partir de las siguientes consideraciones teóricas: a) El significado no es algo intrínseco del objeto, sino que depende del modo en que una persona se dispone a actuar con respecto al mismo; b) el significado de los objetos es variable, debido a que son construcciones sociales, que se forman y transforman de acuerdo al proceso de definición que se desarrolla durante la interacción social, c) las personas se preparan o disponen a actuar con respecto a los objetos, en función del significado que éstos poseen para ellas; y d) el individuo puede organizar su acción, si así lo considera conveniente, con respecto a un objeto, en lugar de responder inmediatamente ante él, ya que el objeto no es un estímulo, sino una construcción del propio individuo. El sujeto no reacciona al objeto, sino a la interpretación que hace del mismo.

El investigador debe comprender a partir de las consideraciones teóricas de Mead (1993), que las personas viven en un mundo de objetos construidos por ellos mismos, no en un entorno de estímulos o entidades constituidas por sí mismas. Es decir, los objetos son significativos para el individuo debido al valor que el mismo le otorga. En consecuencia, la comprensión de la realidad social implica analizar los significados que guardan los objetos para las personas dentro de un contexto social determinado.

2.4.5 La acción conjunta

La acción conjunta, según Blumer (1982), es la capacidad que tienen los individuos de articular sus acciones entre sí, dada una situación social en común. La acción conjunta puede desarrollarse desde una colaboración entre dos individuos, hasta una compleja organización llevada a cabo por instituciones de cualquier tamaño o dimensión. Las complejas redes de actos que se articulan entre los individuos y sus organizaciones, es lo que distingue a una sociedad. La acción conjunta constituye la unidad para la vida social y su naturaleza genérica emerge de su análisis.

Para comprender a una sociedad hay que considerar y analizar las acciones que le dan sentido. Toda estructura de relaciones entre las personas carece de significado sin acción que la configura. Si bien, la acción o líneas de acción son efectuadas por el individuo, el entendimiento de su configuración que define su comportamiento va más allá de la acción aislada del sujeto, y en cierta forma, también las de los demás. En este sentido, la acción conjunta engloba las diferentes líneas de acción que provienen de los individuos participantes de una interacción social. Cada acción conjunta se elabora en el tiempo mediante la articulación de las acciones que dan sentido a una trayectoria o producción histórica. Esto solo es posible mediante el consenso, el cual se hace tangible en concepciones comunes. De las cuales, depende ante todo, la regularidad, estabilidad y reiteración de la acción conjunta en amplias áreas de la vida de grupo. Tales concepciones constituyen la base común para la interpretación y sentido de la conducta social, establecida y regulada, en un contexto determinado (Blumer, 1982).

El individuo participante, durante la acción conjunta, interpreta los actos ajenos para dirigir su propia acción con respecto a los demás. Una vez hecha la

interpretación, los participantes en la acción conjunta que se está formando, todavía han de definir e interpretar los continuos actos de los demás, con el fin de descubrir lo que éstos están haciendo y se proponen hacer, y, a su vez, formular indicaciones sobre lo que se debe hacer (Blumer, 1982).

Por otra parte, cuando el significado de la acción del individuo no concuerda con las interpretaciones que los otros hacen del mismo, en el contexto de una situación compartida, la acción del primero presenta dificultades para ser aceptada socialmente. Así, la acción conjunta no se lleva a cabo, obligando a los individuos a desarrollar nuevas interpretaciones con el fin de procurar una adaptación recíproca y eficaz en cuanto a los actos de cada individuo partícipe de la situación determinada. De acuerdo a esto, una acción conjunta que establece el marco para la concepción común, representa un foco de estudio clave para identificar el proceso emergente de definición, que tendrá lugar posteriormente (Blumer, 1982).

Por otra parte, la organización social tienen influencia en la acción conjunta en la medida en que configura situaciones a partir de una serie de símbolos fijos que le sirven al individuo para interpretar dichas situaciones. Sin embargo, Blumer (1982) asegura que aunque los aspectos estructurales como la cultura, los sistemas, las estratificaciones o los papeles sociales establecen condiciones para la acción conjunta, estos no determinan la acción del individuo, más bien el individuo actúa en función de las situaciones que se les presentan.

El investigador debe comprender que la influencia social sobre la acción del individuo es mayor en comunidades donde las situaciones se encuentran bajo el control de las estructuras sociales y disminuye en la medida que las crisis de la sociedad humana tornan vulnerables a las estructuras sociales ante situaciones

totalmente nuevas. En ese sentido, el cambio social implica cambios en la acción humana mediatizada por la interpretación de las personas afectadas por dicho cambio, el cual adopta la forma de situaciones nuevas en las que los individuos han de elaborar nuevas formas de acción, dando lugar a una nueva acción conjunta en el marco de las estructuras sociales.

2.5 El Concepto de Significado en el Interaccionismo Simbólico

El interaccionismo simbólico plantea que el significado es una construcción lingüística que se produce en la interacción social (Blumer, 1982). Esta capacidad que tiene el individuo para comunicarse a partir de los significados que construye durante sus constantes interacciones sociales es de gran importancia para el estudio de la realidad social. Los individuos desarrollan su acción social ajustando sus respectivas líneas de conducta a las de los demás, lo que implica constantes procesos de construcción e interpretación de significados.

Para Mead (2001), el ser humano vive en un mundo conformado por significados. Por ello, Blumer (1982: 59) afirma que el estudio de la realidad social hace referencia al hecho de cómo los seres humanos “interpretan o definen las acciones ajenas, sin limitarse únicamente a reaccionar ante ellas. Su respuesta no es elaborada directamente como consecuencia de las acciones de los demás, sino que se basa en el significado que otorgan a las mismas”. En este sentido, el interaccionismo simbólico es una perspectiva teórica que tiene sus fundamentos en las siguientes premisas de Blumer (1982: 2):

“La **primera** es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en el mundo: objeto físicos, como árboles o

sillas; otras personas, como una madre o un dependiente de comercio; categorías de seres humanos, como amigos o enemigos; instituciones como una escuela o un gobierno; ideales importantes, como la independencia individual o la honradez; actividades ajenas, como las órdenes o peticiones de los demás; y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana. La **segunda** premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La **tercera** es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso”.

Las premisas de Blumer (1982) acerca del significado, son a la vez teoría y método, puesto que, estas no sólo sirven para pensar sobre el fenómeno bajo estudio, sino que además facilitan la interpretación que hará posible comunicar tales pensamientos. Stryker (1976) considera que el investigador interaccionista debe comprender la realidad social desde la interpretación que el sujeto le otorga. El investigador trabaja sobre la interpretación que los individuos elaboran para comprender el mundo y para comprenderse a sí mismos, esto se entiende como una comprensión de la interpretación cotidiana o como una comprensión de segundo nivel. En este sentido, el significado es la base interpretativa que le sirve como evidencia al investigador para desarrollar un proceso inductivo que lo lleve al conocimiento del objeto de estudio.

El orden que se define en el proceso de interpretación primero se orienta a identificar los significados que son compartidos por los estudiantes acerca del servicio social universitario, que se definen de acuerdo a Blumer (1982) como **significados intersubjetivos**, y posteriormente se describen los significados particulares que los

estudiantes le atribuyen al servicio social universitario, que de acuerdo a George Herbert Mead (1993) se denominan como **símbolos significantes**. Dado que en la significación, la del estudiante, el investigador buscará comprender este fenómeno social a través del acto interpretativo, a continuación se efectúa la definición de **significado intersubjetivo** y **símbolo significativo** para ganar claridad sobre las formas conceptuales que pueden tomar los significados desde la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico.

2.5.1 El significado intersubjetivo

El significado del significado puede llegar a ser un problema en sí mismo, si no se clarifica teóricamente su concepción. Los significados son abstracciones puras, así como las relaciones que se establecen entre estos (Christensen, 1968). El conocimiento del significado para Weber (2006) proviene del ordenamiento e interpretación conceptual de la realidad empírica. Christensen (1968) asegura que el valor del significado estriba en la relación que guarda con la acción del individuo, por ello constituye un prerrequisito de algo verdadero. En este sentido, Aranguren (1968: 7) considera que “el significado se relaciona con la verdad como el oficio con la función”.

Blumer (1982) afirma que el significado que las cosas encierran para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo. De acuerdo a Bruyn (1972) los significados pueden emplearse como la unidad básica en el análisis de la realidad empírica, con el fin de identificar los hechos sociales. En el mismo sentido, Christensen (1968) asegura que el significado de una palabra, idea o expresión debe identificarse como una entidad concreta por parte del analista. El investigador al

analizar los significados profundiza en la interpretación que los participantes comunican sobre la realidad social.

De acuerdo al interaccionismo simbólico, los significados, al ser compartidos como producto de las constantes interacciones entre los individuos, se convierten en significados intersubjetivos, a partir de los cuales se construyen las creencias de la realidad social. En ese sentido, los significados intersubjetivos se definen como las abstracciones mentales que son compartidas por los individuos de un grupo para la construcción social de la realidad. Por ello, Sullivan y Rabinow (1982) afirman que el análisis de los *significados intersubjetivos* lleva a la comprensión de la realidad social como sistema abierto en continua construcción.

Los individuos atribuyen significados comunes a los símbolos para generar los significados intersubjetivos. Los individuos al comunicarse establecen un espacio común de significados actualizando y modificando su propio lenguaje. En este sentido, la comunicación transforma las referencias del entendimiento y trasciende los límites de la subjetividad del individuo estableciéndose como la vía por la cual el *yo* de un individuo descubre al *yo* de otro individuo, lo que permite la apertura al proceso de socialización a través del *mi*. Bajo esta lógica, la socialización se abre intersubjetivamente, como una dinámica de continuos ajustes socializadores hasta llegar a conformar una comunidad de significado, entendida como un mundo intersubjetivo (Rosales, 1993).

Para Blumer (1982), el *significado intersubjetivo* utilizado por una persona en el acto social, implica un proceso interpretativo, con dos etapas claramente diferenciadas, en primer lugar, el individuo se indica a sí mismo a partir del significado intersubjetivo, cuáles son las cosas hacia las que se encaminan sus actos,

en segundo lugar, la comunión que implica el significado intersubjetivo se convierte en una acción social, este proceso interpretativo que realiza el individuo sobre los significados intersubjetivos es vista por Godino (2002) como un proceso formativo que orienta y desarrolla el acto social.

2.5.2 El símbolo significante

La palabra símbolo etimológicamente deriva de *embolum* que significa una cosa que entra en algo o una cosa unida a otra. Los griegos usaban con mucha frecuencia el término unir mediante la raíz *sumballein* para significar el hacer un contrato o un acuerdo. Sin embargo, usualmente un símbolo no indica ninguna cosa en particular, más bien denota una clase de cosa que encierra un significado para las personas (Peirce, 1894).

Los símbolos existen en la memoria de las personas. En este sentido, no pueden ser destruidos, más bien pueden ser transformados mediante la unión de otros símbolos. Es decir, los símbolos pueden crear un símbolo nuevo mediante pensamientos que impliquen conceptos. De esta manera, cuando entre las personas un símbolo se experimenta y comparte en forma de conceptos su significado se desarrolla y crece (Peirce, 1894).

El lenguaje está conformado por signos y símbolos en forma de palabras. El signo y el símbolo son elementos irreductibles de la estructura del lenguaje. Un signo es cualquier expresión de un individuo hacia otro. El signo se utiliza para comunicar un mensaje en una situación particular. Por otra parte, un símbolo es todo lo que representa alguna cosa. A diferencia del signo, el símbolo requiere que el significado se abstraiga para recordar aquello que representa (Bruyn, 1972).

El lenguaje en la investigación es el vínculo entre el participante y el investigador. El investigador necesita analizar el significado de los símbolos que esta encerrado en las palabras recolectadas. El ser humano para Jung (1995) emplea la palabra hablada para expresar el significado de lo que desea transmitir. El símbolo carece de significado en sí mismo. Con frecuencia el lenguaje está lleno de símbolos que no son descriptivos. Para Jung (1995: 20) “una palabra o imagen es simbólica cuando representa algo más que su significado inmediato y obvio”.

Jung (1995) establece que un símbolo es una proyección que representa algo vago u oculto que puede ser reconocido en la medida que es utilizado por las personas mediante su uso común o con una intención deliberada bajo ciertas condiciones. De tal manera, que de la comunicación que se establece con el participante o participantes de una investigación se recolectan los símbolos en forma de palabras, de las cuales se hace necesario abstraer sus significados.

Para encontrar el significado de los símbolos, el investigador debe sumergirse en el contexto que desea estudiar, además debe interpretar los significados, tal y como el individuo los produce. En este sentido, George Herbert Mead (1993: 101) creó el concepto de “símbolo significativo”, el cual define como las abstracciones mentales aprendidas que representan un significado para el individuo, tales como palabras, ideas o actos.

El símbolo significativo se encuentra en lo que cada persona piensa acerca de algo. Las personas se comunican mediante símbolos significativos. La palabra significativa quiere decir tener cualidades de signo. El individuo debe ser capaz de interpretar sus propios signos. Para Mead (1982) el desarrollo del *sí mismo* guarda relación con el desarrollo de la conciencia y las capacidades intelectuales de la

persona, especialmente en lo referente a la capacidad de comunicarse mediante el empleo de símbolos significantes. Por ello, Deustch y Krauss (1984) consideran que el *sí mismo*, la conciencia de la mente y el símbolo signifiante están relacionados íntimamente y surgen en común.

La mayoría de los símbolos significantes son adquiridos mediante el aprendizaje del significado que guardan para los demás. Es decir, el individuo aprende qué es un símbolo y le asigna un significado de acuerdo a lo que significa para el individuo con quién interactúa socialmente. En la medida que se aprende el significado que otro le asigna a un símbolo, también se aprende a evaluar diferencialmente los símbolos a partir de los significados aprendidos. La clave se encuentra en la característica que tienen los símbolos significantes para explicar la realidad a partir de las agrupaciones simbólicas amplias y complejas, que conforman una comunidad de sentido, producto de las múltiples interacciones sociales, que sostienen cotidianamente los individuos (Mead, 1993).

Para Mead (1993), el comportamiento de los individuos está asociado al significado de las ideas que guardan en su mente. De acuerdo a Blumer (1982: 4), la “utilización del significado por la persona que actúa se produce a través de un proceso de interpretación”. Es así, que cuando los significados se construyen y comparten durante la interacción social llegan a constituirse como significados intersubjetivos, los cuales conforman la norma social que define un tipo de comportamiento que se espera que el individuo manifieste socialmente, sin embargo no todos los significados son compartidos entre los sujetos, de tal manera, que los individuos desarrollan sus propios significados, los cuales según Mead (1993) son los símbolos significantes.

La realidad social esta mediada por los significados intersubjetivos construidos durante la interacción social, pero existe una realidad particular supeditada por la interpretación de los símbolos significantes que cada individuo construye a partir de su experiencia personal. Ambos significados permiten la comunicación del sujeto con *sí mismo* y con los otros, y, le permite tomar decisiones sobre sus acciones individuales y colectivas. Es decir, el ser humano se comporta a partir de las creencias y normas sociales que provienen de la importancia que los otros le otorgan a los significados intersubjetivos, pero también define qué hacer y qué no hacer a partir de los símbolos significantes producto de su experiencia personal.

2.6 Conceptos Sensibilizadores

En la investigación, Blumer (1931: 522) evita utilizar el término hipótesis, considerando que es mejor el uso del término “*common-sense concept*”, que se traduce literalmente como concepto de sentido común, pero que se conoce en la investigación cualitativa como *concepto sensibilizador*.

El concepto sensibilizador de Blumer (1931), no alude a un concepto terminado que define al objeto de estudio. Por el contrario, requiere de ajustes a partir del trabajo empírico. Es así como Blumer (1931) advierte al investigador que no debe quedar preso a los esquemas teóricos previos. En el mejor de los casos, la teoría consultada debe concretarse en conceptos sensibilizadores, que sirvan como ideas preliminares amplias para hacer frente como dice Blumer (1982), al carácter obstinado del mundo empírico.

Los conceptos sensibilizadores conforman un sentido de referencia que orienta la observación durante las aproximaciones empíricas favoreciendo el análisis y la reflexión teórica. Blumer (1931: 531), de acuerdo a Kant, dice “*perception without*

conception is blind; conception without perception is empty". Para Blumer (1931) el mundo de las percepciones es reorganizado a través de los conceptos sensibilizadores. Los cuales, según Vieytes (2005), tienen como objetivo sugerir hacia dónde focalizar la mirada, con el fin de identificar los significados contenidos en la información recolectada. Estos le permitirán al investigador percibir nuevas relaciones en la porción de la vida social investigada. En este sentido, los conceptos sensibilizadores en la presente investigación están representados por *la realidad educativa y el servicio social*. Mismos que se desarrollan y discuten con el fin de orientar la búsqueda del fenómeno de estudio.

2.6.1 La realidad educativa

La realidad educativa es el resultado de las acciones y decisiones entre los individuos, mismos que obedecen a los significados e interpretaciones compartidas. Como asegura Bazdresch (2003: 188) "lo educativo de la acción no depende de la intención de los sujetos actuantes, sino de la acción constructiva de procesos de significación". Por ello, el estudio de la realidad educativa, puede realizarse a partir de los significados proporcionados por los sujetos actuantes, debido a que son éstos, los que definen la realidad que cohabitan (Fernández, Morales & Revellón, 2005).

Toral (2005) menciona que la realidad educativa se manifiesta en los discursos y en los aspectos prácticos del quehacer formativo, pero también se oculta. En ese sentido, la realidad educativa del servicio social universitario es construida por el estudiante en un contexto social, donde las interacciones sociales tienen la característica de ser emergentes, debido a que no forman parte de una estructura predeterminada por las Instituciones de Educación Superior. Es decir, la construcción de la realidad educativa del servicio social universitario se conforma y se transforma

por medio de los distintos discursos y de los aspectos prácticos en los que cotidianamente se ven envueltos los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, la realidad educativa del servicio social universitario se encuentra en el sentido común de los estudiantes. El sentido común se forma en el mundo de la vida cotidiana, lo que permite que los estudiantes se vinculen mediante valores y procesos de interpretación conjunta. Por tanto, la realidad educativa del servicio social universitario no es una realidad privada, sino intersubjetiva, y por ende, el conocimiento de esta no es particular, sino compartido. Esta concepción tiene su base en la siguiente afirmación de Blumer (1982: 39):

“Puesto que en todas partes y en todo tipo de grupos humanos los individuos viven en mundos de objetos y acomodan su actuación al significado que éstos poseen para ellos la necesidad de reconocer los objetos y su significado se encuentra en su sentido común.”

El Interaccionismo simbólico entiende que la realidad que construyen las personas se conforma en una estructura social. La cual, de acuerdo a Blumer (1982), se describe como el desarrollo de la acomodación de la acción de cada uno a la del otro, con el fin de conjuntar o enlazar todas las acciones que se construyen. De tal manera, que los seres humanos construyen su realidad a partir de las múltiples interacciones que sostienen en un contexto particular de actuación hasta llegar a conformar una estructura social (Valles, 2007).

La estructura social, desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, no tiene reglas de acción ni organización propias, que no sean las que establecen los participantes en los procesos de interacción en un marco conformado por las decisiones colectivas (Blumer, 1982). El interaccionismo simbólico postula que los

individuos como agentes sociales, producen efectos de agregación y composición que transforman las estructuras sociales que cohabitan. Desde el interaccionismo simbólico se podría decir que el estudiante, como agente social, no sólo responde a la influencia de los factores de su contexto, sino que afronta y maneja dichos factores, y al hacerlo trazan líneas de acción que influyen en la estructura social que cohabitan.

Los estudiantes, cada uno de ellos, elabora sus líneas de acción. Sin embargo, al darse cuenta que sus acciones tienen consecuencias sociales, las comunican con aquellas personas con quienes interactúa compartiendo los significados que producen, hasta llegar a concretar acuerdos que definen una acción colectiva; misma que, influirá en la organización social. Bajo estas premisas, se considera que los estudiantes tienen el potencial de influir en la realidad educativa del servicio social universitario a partir de los significados intersubjetivos que se construyen y de la acción conjunta que se deriva como resultado de la construcción social de sus símbolos significantes. De tal manera, que si bien es cierto que las estructuras sociales son determinantes de la realidad educativa, también es cierto que la realidad educativa es influida y puede modificarse mediante los significados que los estudiantes construyen durante sus múltiples interacciones sociales y de las acciones conjuntas que éstos producen. Entonces, la realidad educativa del servicio social universitario podría considerarse como el producto de la significación intersubjetiva, la cual es susceptible de observarse en lo que Blumer (1982) denomina como acción conjunta.

2.6.2 El servicio social universitario

El servicio social partiendo de la multiplicidad de significados que implica el término servicio, según Menon, Moore y Sherraden (2003) ha sido poco estudiado y comprendido. Las personas al comunicarse utilizando el término servicio,

posiblemente no están conscientes de la gran riqueza que entraña el universo de sus significaciones. El servicio es un concepto que ha variado en el tiempo y ha tenido diversas connotaciones marcadas por aspectos filosóficos, históricos, jurídicos y metodológicos. Al respecto, han existido y existen muchas maneras de ofrecer un servicio y por tanto, hay diversas formas de entenderlo, aplicarlo e imprimirle un sentido particular. Por lo tanto, el servicio social como concepto sensibilizador despliega distintas dimensiones y matices que hacen necesario contar con un panorama amplio sobre las distintas aplicaciones que tiene el término servicio con el fin de atender los aspectos que lo fundamentan e influyen cotidianamente.

Con atención al aspecto lingüístico es importante acudir a las raíces etimológicas para dar cuenta de las regularidades y variaciones sobre la concepción de servicio. Al respecto, la raíz en griego más cercana al término servicio es *charizo*, que significa hacer algo bueno. En latín, servicio deriva de dos raíces, de *beneficium*, que se define como un acto que tiende al beneficio y de *servitium*, que hace referencia a la acción que realiza un sujeto para otro haciendo lo que él diga y disponga (Menon, Moore & Sherraden, 2003). En suma, el servicio a partir de sus raíces greco-latinas podría entenderse como el convenio de intereses compartidos entre la persona que brinda y la persona que recibe el servicio. Por ejemplo, con relación a las raíces de *charizo* o *beneficium*, como el amigo que sirve por gusto o complacencia o de acuerdo a la raíz de *servitium*, como la servidumbre que sirve por un sueldo o el esclavo que sirve debido a una obligación impuesta por el amo.

En China, el término servicio no cuenta con una raíz etimológica específica. Su concepción es el resultado de un sincretismo entre religión y filosofía. La idea de servicio está captada en la lengua mandarín por la expresión *zuo zhan shi* que significa haz cosas buenas sin fijarte en quién. En el idioma japonés, la concepción de

servicio proviene de la religión budista, la cual se define por la palabra *hooshi*, que simboliza cualquier actividad realizada con buena voluntad o una actividad realizada por otros sin ninguna compensación. En África, en la lengua Swahili, la palabra servicio es *Kujitolea*, que significa la donación de uno mismo en beneficio del otro (Menon, Moore & Sherraden, 2003). El servicio bajo estas denominaciones se puede entender como la acción benéfica por parte de una persona hacia otra.

Entonces, el término servicio, en cuanto a sus raíces etimológicas grecolatinas y de acuerdo a sus denominaciones china, japonesa y africana coinciden en que es una acción humana que produce resultados positivos para uno o varios beneficiarios. Sin embargo, en su variación, mientras que para Occidente significa una acción motivada por un beneficio personal o por obligación, para Oriente significa una acción voluntaria dirigida al beneficio de otra persona. En este sentido, las raíces etimológicas y las formas ideográficas pueden derivar en una cierta ambigüedad que no facilite la aplicación correcta del término al concepto del servicio social universitario. Esto se debe a que las palabras utilizadas para definir el servicio no son neutrales, comportan experiencias y transmiten valores dado su contexto de aplicación.

Con relación al contexto global, el término servicio tiene fuertes asociaciones comerciales. Como por ejemplo, el servicio que brinda una persona (profesional) o grupo de personas (empresa) en un tipo de intercambio económico. Debido a esto, el servicio en su concepción comercial ha llegado a consolidarse como el sector terciario de desarrollo económico. En este contexto, el servicio universitario se desarrolló por los estudiantes como una serie de prácticas profesionales dada la preocupación por establecer relaciones entre la Educación Superior y el mundo del trabajo para facilitar la inserción laboral de los profesionistas egresados. Bajo este sentido, se configuró en la Unión Europea un servicio universitario denominado *practicum* como un espacio

de interconexión entre Universidad y Sistema Productivo con el fin de mejorar el desempeño profesional de los estudiantes. El *prácticum* fue definido legalmente en la Unión Europea como un conjunto de prácticas a realizar en organismos vinculados por convenios a la Universidad con el fin de poner a los estudiantes en contacto con los problemas de la práctica profesional (Lobato, 1996).

Para Ventura (2005), el *prácticum* responde a una programación curricular de carácter formativo-práctico establecida en un determinado periodo como prácticas profesionales. Las cuales se desarrollan en centros externos a la institución universitaria implicando a los estudiantes y profesores universitarios con los responsables de las empresas, con la idea de integrar la teoría y la práctica en una situación real de actividad profesional mediante la participación activa de los estudiantes.

Por otra parte, en la misma Unión Europea, el servicio ha sido concebido como un acto altruista y de esto se deriva todo su valor. El ortodoxo europeo considera que si el servicio no se realiza con espíritu de altruismo, no es verdadero servicio. Esta postura ha generado la concepción del servicio social con el término de voluntariado. La actividad de voluntariado incluye tanto al voluntariado ocasional como el formal. El término voluntario suprime la falta de valoración o la posible explotación de la persona que proporciona el servicio. Es un término impreciso con un rango muy amplio de acciones sociales. El cual incluye actividades ocasionales como recolección de ropa o comida para los necesitados o muy estructurados como los programas gubernamentales. De tal manera, que el servicio voluntario o voluntariado ha cobrado impulso como un instrumento con un rango muy amplio de actividades buscando comprometer socialmente a los jóvenes de la Unión Europea y en países tan diferentes como China, Argentina y Nigeria.

Sin embargo, el voluntariado para Nieves (2003) puede fácilmente volverse condescendiente, paternalista o simplemente insultante. Debido a que el individuo manifiesta en su práctica las siguientes motivaciones: En primer lugar se encuentra el individuo motivado por efectuar acciones de pura generosidad con una gran causa. En segundo lugar, se identifica al individuo que sin esperar nada a cambio, es decir motivado solidariamente sirve a todos aquellos que considera lo necesitan. En tercer lugar, está el individuo motivado por la curiosidad de servir a otros, pero sin adquirir un compromiso social. En cuarto lugar, está el individuo con motivos egocéntricos que sirve a otros porque encuentra la forma de sacar provecho en su propio beneficio. Como puede observarse el individuo puede tener varios motivos para llevar a cabo un servicio. No obstante, el servicio que emprende el individuo podría sintetizarse en un doble motivo, por un lado la motivación por beneficiar a otros y por otro la motivación por beneficiarse a sí mismo. La predominancia de una de estas motivaciones sobre la otra propiciará con mayor intensidad alguna de las manifestaciones expuestas por el individuo.

Con relación a Latinoamérica, el término servicio arrastra distintas cargas culturales y sociales. Por un lado, entre servicio y servidumbre existe una fuerte conexión marcada por el fenómeno de la conquista española y también por las múltiples experiencias de esclavitud y servilismo sufridas por parte de distintos grupos sociales latinoamericanos. Lo cual explica las objeciones que se plantean sobre el uso del término en algunas sociedades latinoamericanas. De igual manera, el servicio y la religión están fuertemente asociados bajo la forma de asistencialismo. Debido a la ayuda que ofrecen las iglesias y sus organismos a los sectores socialmente desprotegidos. Por otro lado, el servicio se ha referido a acciones que son beneficiosas principalmente para la familia o para un grupo social con el que se tiene afinidad

(Nieves 2003). Estos rasgos humanos positivos que tiene el servicio social en ocasiones impiden que la persona no piense ni actúe por sí misma para resolver los problemas que le aquejan. Esto se debe a los valores de justicia social y dignidad humana se encuentran ausentes en dichas concepciones, ya que se considera al receptor como alguien pasivo en busca de ayuda.

De igual manera en México, el servicio como servicio social está ligado a una serie de actividades desarrolladas a mediados del siglo XIX, como las actividades filantrópicas, altruistas, de beneficio social, de caridad religiosa, entre otras, correspondientes a ciertas creencias provenientes de las mutualidades obreras o diversas asociaciones de ciudadanos (Cetina, 1999). Así mismo, el servicio social para los mexicanos tiene una fuerte asociación con la Educación Superior debido a la legislación constitucional en donde se establece que si un estudiante no lleva a cabo la prestación no tendrá derecho a titularse. Es decir, en México el servicio social es obligatorio para el estudiante universitario. Pawlby (2003) asegura que esta situación es contraproducente, ya que cuando a un estudiante a partir de la necesidad que tiene de titularse se le impone como requisito desarrollar una acción social de manera gratuita, el concepto de servicio social está más ligado a la explotación, que a la empatía.

No obstante, efectuar el servicio social universitario en beneficio de otra persona puede conferirse como una oportunidad de aprendizaje, siempre y cuando exista una motivación generosa por parte del que lo otorga. En esto estriba el sentido que un estudiante puede atribuirle al servicio social universitario. Si el estudiante se centra en sí mismo, la obligación podría significarle una explotación, pero si se centra en el beneficio que puede otorgar a otra persona la obligación podría significarle la oportunidad de ser empático. Sherraden (2001) define que el servicio social implica

un compromiso significativo para el estudiante con la comunidad local, nacional o mundial. Bajo esta concepción, el servicio social universitario tiene el potencial educativo de formar en el estudiante en el valor de la solidaridad.

Según Nieves (2003), en Latinoamérica el concepto de servicio social ligado a la solidaridad tiene raíces profundamente culturales. El servicio social con base en la solidaridad ha significado trabajar juntos por una causa común, ayudar a otros en forma organizada y efectiva, defender los derechos humanos como grupo o nación, enfrentar conjuntamente desastres naturales o crisis económicas. En esa dirección, el servicio social como solidaridad está fuertemente relacionado con la idea de fraternidad. Esta filosofía significaría que al servir uno reconoce al otro como hermano, como parte de una misma familia y desarrolla sus propias acciones de acuerdo con este reconocimiento.

Es importante mencionar, que el servicio social ligado a la solidaridad como principio del orden humano y social no constituye una novedad. Este deriva de la expresión latina *in solidum* que significa el todo. En el ámbito romano siglos antes de Cristo, la solidaridad era concebida como una categoría jurídica que establecía las relaciones obligatorias ante la pluralidad de sujetos. Durante el siglo XIX, Pierre Henri Leroux toma el término de solidaridad de los legistas para introducirlo en la Filosofía como un elemento constitutivo esencial de la sociedad y el progreso de la Humanidad (De Lucas, 1993).

Por otra parte, el servicio social basado en la solidaridad, no necesariamente puede tener la intención de solucionar un problema social. Es decir con facilidad puede ser desvirtuado políticamente o bien puede tornarse en una ayuda moral más que en un apoyo práctico necesario. Como asegura Aranguren (1997), el servicio

ligado a la solidaridad puede correr el riesgo de convertirse en poco más que un cliché vacío o un sentimiento vago de bienestar. Un ejemplo lo representan los temas sociales que se incorporan en las campañas de marketing en la llamada solidaridad corporativa o bien cuando se hacen llamados a la solidaridad a partir de los medios de comunicación a partir de los personajes del ambiente artístico. Hay trampas en cada una de estas concepciones que hacen que los proyectos de servicio social difieran muy poco de las antiguas caridades que tenían el propósito de aligerar la conciencia del servidor.

Desde el punto de vista sociológico, según Montesinos de la Rosa (2006), el servicio social ligado al término solidaridad encuentra sus referentes más cercanos en las siguientes tradiciones teóricas: a) La solidaridad de tipo evolutiva propuesta por Darwin, la cual se caracterizó por un organicismo social que estableció la relación directa entre el grado de interdependencia y la perfección orgánica. Para Darwin la solidaridad hace funcionar a la sociedad como un sistema biológico interconectado. b) La solidaridad de tipo funcionalista propuesta por Durkheim, en la cual se destaca la cualidad que tiene la comunidad de armonizar la diversidad de temperamentos individuales que la conforman. Para Durkheim la solidaridad consiste en un hecho social, que resulta del consenso espontáneo de los grupos que componen la sociedad.

Para Montesinos de la Rosa (2006), la solidaridad de tipo funcionalista de Durkheim destaca sobre la de Darwin debido a su concepción del solidarismo como la tercera vía frente al individualismo y al socialismo de la época. En ese sentido, Durkheim asegura que la solidaridad se hace presente en la sociedad bajo una forma mecánica o una forma orgánica. La solidaridad mecánica se basa en las semejanzas que comparten los miembros de una sociedad. El servicio social de tipo asistencialista tiende a desarrollar la solidaridad mecánica en los participantes. Los cuales se

adhieren a los mismos valores y creencias religiosas. El adjetivo social en la solidaridad mecánica significa que el individuo debe atender una serie de prohibiciones e imperativos impuestos por un poder superior divino. Bajo esta forma los sentimientos colectivos dominan sobre los sentimientos del individuo. Por otra parte, la solidaridad orgánica se basa en las diferencias que son reconocidas por los miembros de una sociedad. El servicio social de tipo desarrollista tiende a formar la solidaridad orgánica de los actores sociales. Los cuales ya no se consideran semejantes, sino diferentes. El adjetivo social en la solidaridad orgánica significa que el individuo es libre de creer, de querer y de actuar de acuerdo a sus propias preferencias. En esta forma se ven debilitadas las reacciones contra las prohibiciones, debido a que se permite un margen más amplio de interpretación individual sobre los imperativos sociales. La fuerza de cohesión en la solidaridad orgánica es el consenso social. Estas formas de solidaridad establecidas por Durkheim representan un elemento ideológico para la integración del individuo a un sistema social.

Por otra parte, Max Weber (2006) crítica el concepto de solidaridad de Emile Durkheim por considerarlo un instrumento de legitimación del poder que tiene como consecuencia social la dominación del individuo. Para Weber (2006), la solidaridad representa la lucha de la acción de cada individuo en contra de las acciones colectivas. De tal manera, que Weber (2006) tiene una visión pesimista sobre el valor de la solidaridad debido a la relación que guarda el concepto con el poder hegemónico. Por otra parte, considera que la acción social en la comunidad debe ser una conducta orientada por las expectativas comunes, donde el consenso debe ser reconocido por todos los individuos afectados para que éste se constituya como un elemento legítimo del orden social.

A pesar de las ideas críticas de Weber (2006), la solidaridad para Nieves (2008) es un concepto valioso, que puede ser utilizado para resignificar el servicio social universitario a partir de la idea que se manifiesta sobre el consenso y la vía de la cooperación entre las personas. De Lucas (1993) y Nieves (2008) insisten en la importancia que tiene educar a los estudiantes universitarios en el valor de la solidaridad, que tenga su fundamento en el reconocimiento de la interdependencia con el fin de generar acciones que lleven al estudiante a estrechar lazos comunes. El resultado del ejercicio solidario por parte del estudiantado durante el servicio social universitario estaría dirigido por la empatía, la comunidad de afectos y el reconocimiento de que la sola existencia de las personas es el rasgo común de unión que nos caracteriza como humanos. De tal manera, que el sentido solidario se tornaría en el contrapeso del instinto egoísta que emana del sentido de competitividad tan común en la sociedad actual.

Sin embargo, esta consideración del servicio social basado en la solidaridad afronta distintos problemas. Por una parte, la insistencia en destacar los rasgos comunes sobre los rasgos diferentes, en virtud del afecto, ayuda, esfuerzo o sacrificios colectivos. Lo cual puede producir los efectos perversos de la exclusión. Por otra parte, la paradoja de una sociedad plural y atomizada donde se desarrollan múltiples y continuas relaciones sociales, de las cuales emergen una compleja diversidad de intereses, que afectan la integración y la identidad social. Ambos problemas le presentan al posible servicio social solidario la dificultad de precisar hasta dónde llega la relevancia de lo común sobre la autonomía y las libertades individuales.

En el caso del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), el servicio social universitario se ha desarrollado históricamente en diferentes contextos de actuación definidos como sector privado, sector público, sector social y sector interno. Sin

embargo, en los últimos años se ha ido concentrando primordialmente en el sector interno y privado mediante proyectos dirigidos hacia los llamados parques tecnológicos desarrollados por el ITSON en convenio con el gobierno del estado y la iniciativa privada.

El desarrollo de parques tecnológicos tiene como propósito impulsar el desarrollo económico regional a través de la vinculación universidad-gobierno-empresa. Este tipo de vinculaciones es un rasgo característico de la sociedad industrial. La Educación Superior bajo la lógica industrial y de servicios mercantiles pasa de ser una institución de cambio social a adquirir un valor de cambio en el mercado, de promover la libertad y las garantías sociales a promover la libertad de comercio y sus garantías particulares, dando lugar a lo que García de Berríos, Berríos y Montilla (2011) llaman el negocio de la educación universitaria y provocando el fenómeno que Ibarra-Colado (2003) denomina como capitalismo académico.

El resultado de estas iniciativas según Tully (2007) es la individualización programática de los estudiantes que pone en riesgo los estados de bienestar social. Para García de Berríos, Berríos y Montilla (2011), las universidades públicas que privilegian el desarrollo de parques tecnológicos con fines que van más allá del plano académico ponen el criterio de la comercialización por encima de los fines educativos de la socialización y la calidad de vida del estudiante. Estos fenómenos socavan la gratuidad de la Educación Superior teniendo como consecuencia el aumento de los costos de los servicios que ofrece la universidad a la sociedad.

III. PLANTEAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La metodología comúnmente delimita la cuestión socio-técnica en la investigación educativa como cuantitativa o cualitativa (Álvarez & Jurgenson, 2003; Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2006). La investigación cuantitativa plantea transformar la realidad a números para su análisis y explicación objetiva, mientras que la investigación cualitativa sugiere comprender la realidad mediante la interpretación de la subjetividad de las personas (Reese, Kroesen & Gallimore, 2003). Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006) aseguran que el investigador puede seleccionar indistintamente un método cualitativo, cuantitativo o mixto (cuantitativo-cualitativo) para desarrollar su estudio. Bajo esta concepción, el investigador educativo opta con frecuencia por seleccionar sin más, una de estas opciones metodológicas. Sin embargo, esta visión reduce a la investigación educativa a una mera cuestión metodológica.

Desde una visión más amplia, el término metodología para Taylor y Bogdan (1987: 15), “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas”. En estos términos, Ander-Egg (2003) se refiere a la metodología como el estudio del método, a partir de supuestos ontológicos, lógicos, epistemológicos, semánticos y modelísticos para la formulación de reglas y procedimientos de investigación. Así mismo, Rodríguez, Gil y García (1999) definen que los procesos de investigación deben plantearse desde el nivel ontológico, epistemológico, metodológico, técnico y procedimental con el fin de dar respuesta a las preguntas efectuadas atendiendo la complejidad en la que se encuentra el objeto de estudio. Bajo esta concepción, el investigador educativo debe fundamentar con profundidad teórica sus decisiones metodológicas y desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico sobre los procesos de investigación que plantea e implementa.

De la Garza Toledo (2011) reporta que el paradigma científico positivista ha venido asfixiando la sensibilidad intelectual de los investigadores. Él mismo señala la escasa preocupación y ocupación que muestran los investigadores sociales por articular las perspectivas ontológicas y epistemológicas con los planteamientos teórico-metodológicos en la investigación; en cambio, predomina la actividad individual, disciplinar y metodológica del investigador como una actividad técnica, más que científica, la cuál no acude a la argumentación epistémica, mucho menos a la reflexión ontológica.

El investigador educativo según Reynaga (2003) debe esforzarse por ir más allá de la selección de un método cuantitativo o cualitativo fundamentando su estudio desde el nivel epistemológico, con el fin de profundizar y hacer justicia a la complejidad del fenómeno educativo que se desea estudiar. Rodríguez, Gil y García (1999) mencionan que un estudio fundamentado desde el nivel epistemológico se caracteriza por definir una serie de criterios a partir de una tradición, corriente o pensamiento teórico. Martínez (2008) y Reynaga (2003) recomiendan al investigador educativo realizar el esfuerzo intelectual por definir el planteamiento teórico-metodológico desde el dominio epistemológico mediante la definición de criterios metodológicos consistentes con una determinada perspectiva teórica.

De acuerdo a los argumentos expuestos se analizaron las siguientes perspectivas teóricas: a) Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). b) Fenomenología social de la vida cotidiana de Schutz (1995). c) Construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (2008). d) Presentación de la persona en la vida cotidiana de Goffman (1993). e) Interaccionismo simbólico propuesto por Blumer (1982) y fundamentado por Mead (1993). Después de una reflexión detenida, el presente estudio seleccionó la *perspectiva teórica* del interaccionismo simbólico para

elaborar el planteamiento teórico-metodológico de investigación, sin descartar los conceptos claves de las perspectivas teóricas analizadas, ya que todas forman parte del mismo paradigma interpretativo.

La selección de la perspectiva teórica obedece en primera instancia, a la argumentación previamente realizada como parte del marco teórico, donde se discute e integran los principios teóricos del interaccionismo simbólico, se construyen los conceptos sensibles de acuerdo a Blumer (1982) y se teoriza sobre el significado intersubjetivo y el símbolo significante desde la perspectiva interaccionista. En segunda instancia, la selección obedece a que el interaccionismo simbólico brinda orientaciones metodológicas muy claras para el análisis de la realidad a partir de la interpretación de los significados de los participantes. Por lo tanto, la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico fundamenta el diseño y desarrollo del planteamiento teórico-metodológico del presente estudio. Dicho esto, el planteamiento teórico metodológico está compuesto en primer lugar por los criterios epistemológicos acordes al interaccionismo simbólico; en segundo lugar por el diseño del método de investigación definido por una serie de técnicas y procedimientos afines al carácter metodológico interaccionista, y en tercer lugar por el desarrollo metodológico de la investigación donde se hacen los ajustes procedimentales bajo la óptica interaccionista.

3.1 Criterios Epistemológicos de acuerdo al Interaccionismo Simbólico

La perspectiva teórica del interaccionismo simbólico no está circunscrita por ningún conjunto de métodos o técnicas en particular. Para Blumer (1982) cualquier método o técnica de investigación puede utilizarse, siempre y cuando sea ética y lo suficientemente flexible. Blumer (1982) hace especial énfasis en alcanzar la

flexibilidad metodológica, que permita verificar empíricamente los elementos analíticos de investigación para no limitarse solamente a la descripción del mundo empírico, sino más bien dirigirse al análisis profundo de la realidad bajo estudio.

Los estudios basados en el interaccionismo simbólico comprenden una gran diversidad metodológica. Con el fin de comprender el carácter metodológico del interaccionismo simbólico se distinguen los procedimientos utilizados en algunas investigaciones recientes realizadas bajo esta perspectiva teórica: a) La experiencia subjetiva del cuerpo con sobrepeso es un estudio interaccionista, que utilizó la metodología cualitativa mediante la técnica de entrevista a profundidad aplicando el análisis acorde al método comparativo de la teoría fundamentada (Claudio, 2012). b) *System members at odds: managing divergent perspectives in the higher education change process* es una investigación interaccionista, que se apoya en la metodología cualitativa mediante múltiples observaciones en el campo, entrevistas y revisión documental aplicando el análisis bajo los principios de la teoría fundamentada (Barnett, 2011). c) *Tabaquismo entre universitarios: caracterización del uso en la visión de los estudiantes* es un estudio interaccionista, que desarrolló la metodología cualitativa mediante grupos focales utilizando el análisis descriptivo (Sánchez-Hernández & Pillón, 2011). d) *Self, Situations, and Sport Consumption* es una investigación interaccionista, que utiliza el método cuantitativo mediante un cuestionario tipo *Likert* aplicando el análisis de regresión múltiple para obtener sus resultados (Armstrong, 2007).

Los estudios desarrollados bajo la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico tienen la característica de construir formas propias de proceder durante la actividad investigadora. En este sentido, no hay un método que sea propio o

representativo del interaccionismo simbólico, sino más bien, se identifican en la literatura los siguientes criterios que orientan las decisiones metodológicas:

a) El criterio empírico, según Hempel (1991) es la concepción de que el conocimiento se fundamenta en la experiencia y su comprobación en las características observables. En sentido distinto, para Blumer (1982) este criterio aplica en el interaccionismo simbólico, cuando el investigador analiza la información a partir de las propias palabras de los sujetos. La investigación debe encontrar un modo de desarrollar conceptos basado en las verbalizaciones de los sujetos sin partir de catálogos de respuestas *a priori*, tratando de comprender a las personas dentro de su marco de referencia. De ahí que deben ser recolectadas sus respuestas literales. Por esto, el criterio empírico dicta que el lenguaje y el significado que las personas implicadas le atribuyen al objeto de estudio debe tener un valor fundamental para el investigador, pues es lo que permitirá una comprensión profunda del fenómeno.

b) El criterio naturalista, se refiere de acuerdo a Ruiz-Olabuenaga (2003: 73) a las condiciones de accesibilidad en las cuales se facilita la recolección de los datos cualitativos sin tener que “crear” o “fingir” situaciones inexistentes que alteren la realidad social bajo estudio. Rodríguez, Gil y García (1999) mencionan que el criterio naturalista advierte la importancia de asegurar el acceso al campo, es decir, a los escenarios donde se encuentran los participantes. Las situaciones institucionales o personales que deriven en negaciones, conflictos o problemas deben evitarse con el fin de asegurar el contacto con los participantes primarios. Por ende, el investigador debe seleccionar el campo de trabajo que no tenga problemas de acceso que puedan poner en riesgo la viabilidad del estudio debido a problemas de intrusiones o conflictos de intereses sobre todo de carácter institucional.

c) El criterio interpretativo, se refiere según Bazdresch (2003) al resultado del diálogo entre los supuestos teórico-metodológicos del investigador con la realidad observada. Para Blumer (1982) el criterio interpretativo trata del análisis de los significados clave para la comprensión de la realidad social. Berg (2008) asegura que el interaccionismo simbólico provee el análisis cualitativo adecuado para la interpretación, ya que guarda el interés en el significado y su convención en el contexto social. Blumer (1982: 4) menciona que “la utilización del significado por la persona que actúa se produce a través de un proceso de interpretación”. Sullivan y Rabinow (1982) afirman que el análisis de los significados lleva a la comprensión del mundo humano. En este sentido, el criterio interpretativo identifica en los significados de los participantes la esencia para comprender la realidad social bajo estudio.

d) El criterio de flexibilidad, según Erickson (1997) sugiere que ni el planteamiento del método de investigación, ni su desarrollo, deben estar sujetos a las purezas teóricas propuestas por los autores originales. Calvario (2007) afirma que el método o técnicas seleccionadas deberán encontrarse al servicio del mundo empírico y no viceversa, de tal manera que el planteamiento metodológico no debe ser un diseño que obedece a un criterio rígido que estructure linealmente los procedimientos metodológicos, más bien, como recomiendan Pérez (2003) y Mendizábal (2007), deben diseñarse de acuerdo a un criterio flexible. Blumer (1982) defiende la flexibilidad metodológica cuando asegura que la realidad vista desde el interaccionismo simbólico existe en el mundo empírico y no en los métodos empleados. En esa dirección, Mendizábal (2007: 67) define el criterio de flexibilidad como:

“La posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de interés, que puedan implicar cambios en

las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos, y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación”.

Para Blumer (1982: 17), la investigación debe flexibilizarse a partir del “carácter obstinado, que es el sello de la realidad”. De tal manera, que el presente planteamiento teórico-metodológico se fue ajustando por la reflexión teórica y la creatividad del investigador para construir durante el proceso de investigación una serie de técnicas y procedimientos flexibles ante el carácter obstinado que representa estudiar la realidad educativa del servicio social universitario a partir de los significados de los estudiantes.

3.2 Diseño del Método de Investigación

Etimológicamente, la palabra método proviene de dos vocablos griegos, *meta* que significa a lo largo de, en pos de, y de *odos*, que se traduce como camino (Pérez, 2003). Para Silva (1999), la experiencia efectuada dicta que el método es un camino trazado por el investigador ante las dificultades que fueron difíciles de preveer. Bajo estas ideas, el diseño del método de investigación implica una situación móvil, una perspectiva de tránsito, un camino conducente al conocimiento, desde el conocimiento (Pérez, 2003).

La revisión de literatura permitió trazar un camino inicial de investigación. El diseño del método se basó en la técnica de asociación libre propuesta por Díaz-Guerrero y Szalay (1993) para la recolección de información, y por las operaciones de inducción de González (2003) para la sistematización y análisis de la información recolectada. Sin embargo, las experiencias de campo vividas por el investigador

durante el desarrollo metodológico de la investigación permitieron hacer los ajustes al método para dar muestra de las razones de lo dicho y lo hecho en el presente estudio.

3.2.1 Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio seleccionados fueron estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora de los programas educativos Licenciado en Economía y Finanzas (LEF), Licenciado en Ciencias de la Educación (LCE), Ingeniero Industrial y de Sistemas (IIS) e Ingeniero Civil (IC) correspondientes al plan curricular 2002. Los estudiantes estaban cursando su último semestre de carrera y se encontraban efectuando su servicio social universitario en distintos sectores sociales (público, privado, social e interno). La selección de los participantes se realizó mediante la estrategia de muestreo teórico.

3.2.2 Muestreo teórico

El muestreo teórico es una estrategia de investigación, que según Strauss y Corbin (2002: 219) se define como:

“La recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de hacer comparaciones, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones”.

Cuando se aplica la estrategia de muestreo teórico, la cantidad de sujetos que participarán en el estudio no se define de manera previa a la investigación, más bien la muestra se va conformando durante el transcurso del estudio a partir de criterios no probabilísticos (Glaser y Strauss, 1967). Es decir, la selección de los sujetos en una investigación cualitativa, no se lleva a cabo siguiendo leyes que obedecen al azar.

Más bien la selección de los sujetos de estudio se desarrolla gradual e intencionalmente a partir de lo que uno busca, mediante la aplicación de criterios definidos por el investigador.

El muestreo teórico respondió a un proceso gradual efectuando la selección de los participantes durante el desarrollo del planteamiento teórico metodológico a partir de los criterios acordes a la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico definidos según Ruíz-Olabuenaga (2003) como *criterios de opinión (opináticos)* y *criterios teóricos*.

El criterio *de opinión u opinático* hace referencia al juicio del investigador para definir la selección de la muestra a partir del acceso fácil al campo, es decir, que se asegure la participación de los sujetos de estudio. así mismo que el acceso sea conveniente y fortuito, de tal manera que la entrada al campo del investigador no modifique las condiciones naturales en las que se encuentra la muestra (Ruíz-Olabuenaga, 2003). El criterio *teórico* hace referencia a la construcción de una teoría emergente, que debe generarse a partir de la misma investigación y no por variables teóricas establecidas de forma previa. De tal manera, que el criterio teórico en la selección de los participantes se aplica, identificando a los participantes potenciales, que puedan proporcionar una mayor riqueza en la información, para la construcción teórica por parte del investigador.

Es importante resaltar que tanto el *criterio de opinión* (opinático) como el *criterio teórico* propuestos para la selección de la muestra teórica son consistentes con los criterios para llevar a cabo una investigación bajo la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico definida por Blumer (1982). El *criterio de opinión* concuerda con el criterio naturalista con relación a que no deben crearse situaciones

inexistentes. Esto se logra a partir del acceso fácil y fortuito al campo. El *criterio teórico* es congruente con el criterio empírico al plantear que la teoría debe ser producto de la propia investigación. Así mismo, concuerda con el criterio flexible al no determinar a los participantes previamente, sino seleccionado de manera emergente a los participantes con mayor potencial de información. Finalmente, el *criterio teórico* es afín al criterio interpretativo porque el estudio no es dirigido por variables previas, sino se guía por la construcción de una teoría emergente, a partir de los propios participantes en la investigación.

El muestreo teórico acaba hasta que dejan de aparecer nuevos conceptos o categorías, es decir, hasta que se alcanza el punto de *saturación teórica* (Ruiz-Olabuenaga, 2003). La *saturación teórica* es el punto en que el investigador se da cuenta que la información obtenida empieza a ser la misma o similar (Sandín, 2003), lo cual significa que será poco factible que la siguiente información recolectada cambie sustancialmente. En este momento se da por terminado el muestreo teórico, para centrarse en la discusión de los resultados y en las conclusiones del estudio.

3.2.3 Procedimiento de recolección de información basado en la técnica de asociación libre de Díaz-Guerrero y Szalay (1993)

El procedimiento de recolección de información seleccionado se fundamentó en la técnica de asociación libre propuesta por Díaz-Guerrero y Szalay (1993). Esta técnica fue utilizada por los autores en una investigación bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico con el propósito de describir el mundo subjetivo de los mexicanos a partir de sus propios significados. El interaccionismo simbólico para Díaz-Guerrero (1975) es una postura teórica propicia para el estudio de los significados. El autor asegura que el postulado básico del interaccionismo simbólico

es que el hombre construye su realidad social a partir de la interacción y del intercambio de significados en el marco de las estructuras sociales que cohabita.

La técnica de asociación libre fue utilizada inicialmente por Sigmund Freud con el propósito de utilizar los significados simbólicos con fines científicos (Jung, 1995). Según Mandolini (1965) cuando Sigmund Freud utilizó la técnica de asociación libre, ya pensaba que tal asociación no era del todo libre. Es decir, la asociación libre se basa en el hecho de que un pensamiento no puede pasar a otro pensamiento sin que exista una conexión entre ambos pensamientos. La técnica de asociación libre se aplica dejando vagar el pensamiento de la persona sin restricción alguna. Con esta técnica se obtienen datos con los cuales se pueden reconstruir eslabones asociativos a partir de la interpretación del investigador (Mandolini, 1965).

Los investigadores Díaz-Guerrero y Szalay (1993) propusieron la técnica de asociación libre como un procedimiento de recolección de significados, el cual consiste en registrar todas las palabras que los sujetos de estudio asocian cuando piensan en un término propuesto por el investigador. Una vez recolectada la información se procede al análisis con el fin de organizarla hasta reconstruir el sentido que le brindan en el contexto social de actuación. Díaz-Loving (2002) considera que la técnica de asociación libre propuesta por Díaz-Guerrero y Szalay (1993) permite identificar el mundo y el pensamiento de los sujetos que son socializados y normalizados en la vida cotidiana. El fundamento de la técnica de asociación libre es congruente con los criterios empírico, naturalista y flexible que propone Blumer (1982). Estas son las razones por las cuales fue seleccionada como procedimiento de recolección de la información.

3.2.4 Sistematización y análisis de la información de acuerdo a las operaciones de inducción de González (2003)

La sistematización y el análisis cualitativo se caracterizan por seguir un proceso inductivo. La inducción enfoca una serie de datos particulares hasta llegar a la construcción de explicaciones teóricas. La sistematización y el análisis son los procesos de investigación cualitativa que intentan construir principios teóricos a partir de la organización y el sentido de la información recolectada en el campo (González, 2003).

La información recolectada en el campo de trabajo debe sistematizarse y analizarse a partir de los procesos de codificación y categorización. La codificación es una operación concreta en la que se asigna a cada unidad de análisis un código propio para ser incluida e identificada en una categoría. Los códigos son marcas que pueden tener un carácter numérico o de abreviaturas de palabras, mismos que se añaden a las unidades de análisis para su registro y control (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006).

La categorización es un subproceso de la sistematización y el análisis (Rodríguez, Gil y García, 1999). La construcción de las categorías es inductivo. El cual tiene como fin definir las asociaciones que guardan las unidades de análisis entre sí. Las unidades de análisis se entienden como un significado o una serie de significados que se refieren a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, relacionados con el servicio social universitario conforme a los propósitos que persigue la presente investigación.

La sistematización y el análisis en la investigación cualitativa es necesaria para darle formalidad a la información recolectada, y así, orientarla hacia la

descripción y la construcción teórica de la realidad observada. El planteamiento central es que el investigador construye de acuerdo al análisis e interpretación que realiza sobre la información recolectada en el campo. Bajo esta lógica, el análisis cualitativo es un proceso de interpretación no matemático desarrollado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones, que posteriormente deberán organizarse y plasmarse en esquemas teóricos para la comprensión social (Osse, Sánchez e Ibáñez, 2006).

Díaz-Guerrero y Szalay (1993) recomiendan en su estudio la sistematización y el análisis por frecuencias. Sin embargo, este tipo de sistematización y análisis está más asociado a la investigación positivista. La naturaleza de la investigación interpretativa de acuerdo a la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico tiene como foco central el sentido que tienen las palabras para las personas, no cuantas veces las palabras son repetidas por las personas, en esto estriba el estudio y la comprensión de los significados (Ruiz-Olabuenaga, 2003).

De acuerdo a lo anterior se descarta la utilización del análisis de frecuencias y en su lugar se propone desarrollar el procedimiento analítico de González (2003). El cual de acuerdo a un proceso inductivo busca comprender la perspectiva del participante. En este sentido, la sistematización y análisis de la presente investigación se diseña a partir de las operaciones de inducción propuestas por González (2003), las cuales se acercan más a los criterios propuestos de acuerdo al interaccionismo simbólico. El procedimiento de González (2003) se orienta a captar el origen, el proceso y la naturaleza de los significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos a partir de las siguientes operaciones:

1. **Conceptualización.** Este es la primera operación que tiene como intención organizar la información recolectada en unidades de análisis. Las ideas recolectadas de los participantes son definidas como las unidades de análisis. Por idea debe entenderse una palabra o una frase. En la medida que el investigador va analizando las ideas de cada participante estas se van registrando como unidades de análisis en un formato elaborado en el software *Microsoft Excel 2007*.

2. **Categorización.** La segunda operación tiene como propósito agrupar las unidades de análisis en categorías. Las categorías son nombres que el investigador asigna con el fin de agrupar los significados de las unidades de análisis. El nombre asignado a una categoría puede provenir de una palabra clave, de un criterio o de un término unificador relacionado con los significados de las unidades de análisis. Los nombres de las categorías no deben provenir de las ocurrencias del investigador, sino más bien deben representar los significados aportados por los participantes. Las categorías una vez nombradas agruparán las unidades de análisis correspondientes. En caso de que una unidad de análisis no pueda relacionarse con ninguna de las categorías nombradas, esta se integra en una categoría denominada *no relacionado con lo estudiado*. Ninguna de las unidades de análisis se descarta, dado que pueden ser útiles posteriormente.

3. **Organización.** La tercera operación tiene como fin el análisis de las categorías construidas. En esta operación se piensa nuevamente sobre las categorías y se organizan hasta que representen la realidad observada por el investigador. La organización se realiza por cortes. Un corte es la forma en que el investigador decide analizar las categorías en cuestión. El corte puede ser un análisis vertical, horizontal o mixto (horizontal y vertical) de acuerdo a los criterios determinados por el investigador.

4. **Estructuración.** La cuarta operación tiene como finalidad la construcción de esquemas para describir e interpretar las categorías construidas. El esquema es un gráfico que muestra las categorías organizadas con sus principales significados. El esquema se diseña con apoyo de un software colocando primero el nombre del foco de atención (objeto de estudio) y después las categorías correspondientes. El proceso de estructuración lo realiza el investigador mediante el análisis e interpretación del esquema gráfico. La descripción son los resultados de la investigación, mismos que deberán ser discutidos a la luz de la teoría articulada en el marco teórico.

3.2.5 Selección del software que apoyará el proceso de sistematización y análisis

En la investigación cualitativa se registra una gran cantidad de información. El proceso manual para sistematizar la información es tan laborioso que algunos investigadores han optado por apoyarse tecnológicamente. No obstante, es importante señalar que el software computacional por más especializado que sea no reemplazará las actividades intelectuales del investigador referentes al análisis e interpretación dirigidas a la creación conceptual. En este sentido, las aplicaciones de software especializado para la investigación cualitativa operado desde las computadoras solamente proporcionan un apoyo conveniente para realizar las tareas de almacenamiento, organización y visualización de la información recolectada (Chernobilsky, 2007).

La presente investigación requiere del apoyo de un software para el diseño gráfico del esquema teórico resultante de la operación de estructuración. La selección del software especializado se realizó a partir de los programas de diseño de organizadores gráficos mejor valorados por el sitio Web *softonic*

(www.softonic.com), empresa prestigiosa fundada en 1997 por el grupo Intercom con sede en Barcelona, España. Los software descargados para efectuar las pruebas correspondientes fueron *Visual Understanding Environment* 3.1.1 (valoración 7), *CmapTools* 5.04 (valoración 7.1), *FreeMind* 0.9.0.2. (valoración 8), *Mindjet MindManager* 7.0 Mac (valoración 8), *Inspiration* 7.6 (valoración 9) y *Mindjet MindManager Pro X5* (valoración 9).

El software seleccionado para llevar a cabo el diseño del organizador gráfico fue el software *Mindjet MindManager* en su versión 7.0 Mac para sistema operativo Mac OS X y su versión *Pro X5* para el sistema operativo *Windows*. El software *Mindjet MindManager* es conveniente debido a su compatibilidad entre sistemas operativos. Además, este software es amigable en su manejo y el más versátil, debido a su variada disponibilidad de herramientas, plantillas, temas y recursos. El resultado obtenido con *Mindjet MindManager* es un esquema u organizador gráfico que soporta, y hace posible, el manejo de cualquier cantidad de información.

3.2.6 Reflexiones sobre la confiabilidad y validez en la investigación cualitativa

La objetividad y la neutralidad son criterios de rigor científico utilizados en la evaluación de la calidad de una investigación. Estos criterios corresponden al paradigma positivista, mismo que tiene gran influencia en el campo científico (Hernández-Sampieri, et al. 2006; Sandín, 2003). Cuando se parte de una perspectiva teórica distinta a la positivista es importante mostrar claramente los criterios de calidad del estudio (Strauss y Corbin, 2002). Para el caso de la investigación cualitativa, Sandín (2003) señala que es importante revisar continuamente los procedimientos de rigor científico con el fin de permanecer actualizados en la

evolución de los criterios de calidad vinculados al paradigma interpretativo. El evaluador debe tomar en cuenta la postura que guarda el investigador sobre los criterios evaluativos de calidad en su estudio (Strauss y Corbin, 2002)

Valles (2007: 102) identifica las siguientes posturas que definen la forma en que se establecen los criterios evaluativos de calidad en un estudio cualitativo:

“a) La postura de los que aplican a la investigación cualitativa, los mismos criterios que se emplean en la investigación cuantitativa. b) La postura de quienes argumentan que los criterios usados por los investigadores deben redefinirse y de ser posible sustituirse por unos más adecuados a la investigación cualitativa. c) La postura de quienes rechazan cualquier clase de criterios, dada la naturaleza de la investigación cualitativa”.

La presente investigación consideró la opción (b) como la más viable. La calidad del estudio cualitativo emprendido se evaluará a partir de los criterios de confiabilidad y validez adecuados a la investigación cualitativa. La opción más conveniente es utilizar los términos conocidos por la comunidad científica y redefinirlos de acuerdo a la propia naturaleza de la investigación cualitativa. La argumentación obedece a los principios teóricos del paradigma interpretativo. En este sentido, los criterios de calidad y rigor científico fueron denominados como confiabilidad cualitativa y credibilidad.

La confiabilidad representa el criterio de calidad de uso más común con que se valoran los resultados de una investigación cuantitativa. La confiabilidad se define como la correcta medición de lo que se está midiendo. Hernández-Sampieri, et al. (2006: 662) afirman que la confiabilidad cualitativa se demuestra cuando el investigador:

“a) proporciona detalles específicos sobre la perspectiva teórica del investigador y el diseño utilizado, b) explica con claridad los criterios de selección de los participantes y las herramientas para recolectar datos, c) ofrece descripciones de los papeles que desempeñaron los investigadores en el campo y los métodos de análisis empleados (procedimientos de codificación y desarrollo de categorías), d) especifica el contexto de la recolección y cómo se incorporó en el análisis (por ejemplo, en entrevistas, cuándo, dónde y cómo se efectuaron), e) documenta lo que hizo para minimizar la influencia de sus concepciones y sesgos, f) prueba que la recolección fue llevada a cabo con cuidado y coherencia”.

En el caso de la investigación cualitativa, no se llevan a cabo mediciones de tipo numérico. En este sentido, el término confiabilidad se redefine con el concepto de *confiabilidad cualitativa* utilizado por Sandín (2003), mismo que se refiere a la consistencia lógica que demuestra el estudio. Es decir, la *confiabilidad cualitativa* se dirige a verificar la consistencia entre la pregunta de investigación, el procedimiento de recolección, la sistematización y el análisis de los resultados obtenidos (Pérez, 2003; Sandoval, 2002).

El criterio de confiabilidad definido en la investigación cuantitativa se redefine como el criterio de *confiabilidad cualitativa* a partir del cual se describieron los procesos de selección del campo de estudio, la selección de los escenarios de estudio, la conformación de la muestra teórica, así como la precisión en la aplicación de la técnica de recolección de información, y de los procedimientos de sistematización y análisis con el fin de poner en evidencia la consistencia y congruencia durante el desarrollo metodológico.

La **validez** es el otro criterio de uso común utilizado para la evaluación de la calidad de un estudio de una investigación cuantitativa. La validez, según Uribe (2010: 205), “se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”. De acuerdo a Hernández-Sampieri, et al. (2006), la validez en la investigación cuantitativa se divide en validez externa e interna. La validez externa se refiere al potencial de generalización de los resultados; y la validez interna, al grado de confianza que se tiene en los resultados. La validez externa hace referencia al hecho de que los resultados pueden aplicarse a situaciones o estudios similares, es decir, a la generalización, que es más propia de investigaciones positivistas. La validez interna del estudio se refiere a reflejar de manera clara la obtención de los resultados de investigación y se distingue por utilizar formas que lleven a la comprensión del fenómeno bajo estudio (Martínez, 2008).

Dado el desarrollo actual de la investigación cualitativa, actualmente existen distintos criterios de validez interna. Sandín (2003) identifica los siguientes: validez descriptiva (descripción de los hechos sin distorsiones por parte del investigador), validez interpretativa (interpretación de acuerdo a los significados que tienen las personas sobre el fenómeno de estudio), validez teórica (correcta construcción de los aportes teóricos), generalización interna (acudir a comunidades, grupos o personas que no han sido observados o entrevistados), validez evaluativa (considerar el contexto en el cual se atribuye un significado al hecho observado).

Como en la investigación cualitativa no se realiza la medición instrumental de variables, la validez se refiere a la capacidad que demuestra el investigador para dar respuesta al planteamiento del problema mediante la interpretación teórica que realiza sobre los significados de las experiencias de los sujetos participantes. Para Pérez (2007) el criterio de validez interna valora la credibilidad del proceso de investigación

cualitativa llevado a cabo. Es decir la validez interna determina si una investigación cualitativa es creíble o no creíble. Por otra parte, Martínez (2008) asegura que el criterio de credibilidad se cumple cuando se legitima que los resultados son acordes al mundo empírico bajo estudio.

Coleman y Unrau (2005) proponen las siguientes recomendaciones para alcanzar la credibilidad del estudio:

“Evitar que nuestras creencias y opiniones afecten la claridad de las interpretaciones de los datos, cuando deben enriquecerlas. Considerar importantes todos los datos, particularmente los que contradicen nuestras creencias. Privilegiar a todos los participantes por igual. Están conscientes de cómo influimos a los participantes y cómo ellos nos afectan. Buscar evidencia positiva y negativa por igual.”

En la presente investigación se aplicó el criterio de validez interna denominado credibilidad. El investigador se sumergió en la realidad a partir de una recolección, sistematización y análisis de información ardua, meticulosa y rigurosa. En ese sentido, se realizó un trabajo de campo intensivo realizando múltiples muestreos, así como un análisis exhaustivo de los significados recolectados.

3.2.7 Consideraciones éticas

La ética es un elemento básico en la práctica profesional de todo investigador. La Sociedad Mexicana de Psicología (2010: 33) la define como “la promoción del desarrollo humano saludable, en los individuos, los grupos y la sociedad, independientemente de estructuras teóricas o puntos de vista personales”. Las consideraciones éticas tienen como fin último la protección de los participantes en el proyecto de investigación. En este sentido, es importante asegurar la inocuidad del

estudio para la integridad de los sujetos, y que los procesos y resultados de investigación se encaminen a mejorar la comprensión del individuo y de la sociedad.

La presente investigación consideró, como primer punto, cuidar el carácter anónimo del informante. Como segundo punto, efectuó los procesos de investigación en un marco de honestidad apegándose a los criterios de confiabilidad cualitativa y credibilidad definidos con anterioridad. Como tercer punto, se desarrolló el contacto con los informantes siempre en un marco de respeto, permaneciendo sensible a los efectos que, como investigador, se pudieron causar sobre los estudiantes seleccionados.

El procedimiento para la recolección de información incluyó en primera instancia un momento durante el cual se informó a los estudiantes sobre los propósitos de la investigación con el fin de obtener el consentimiento informado. Los estudiantes seleccionados fueron aquellos que de manera voluntaria decidieron participar en el estudio. En este sentido, los informantes que participaron en la presente investigación no fueron seleccionados por el maestro del aula o el investigador, sino que fueron los que manifestaron su interés por colaborar.

3.3 Desarrollo Metodológico de la Investigación

El estudio en la investigación cualitativa inicia desde el momento en que el investigador tiene acceso al contexto social donde se localiza el fenómeno de interés. Según Galeano (2007), el desarrollo metodológico comprende la descripción de las actividades aplicadas en el campo de trabajo. La descripción debe mostrar los distintos procesos de indagación efectuados *in situ* con el fin de aclarar las decisiones clave que se tomaron y los ajustes que se efectuaron durante el trabajo de campo. Rodríguez, Gil y García (1999) aseguran que la descripción del trabajo de campo y su

reflexión continua permiten que el investigador se acerque más a la comprensión del fenómeno de estudio.

3.3.1 Selección del campo de trabajo

El campo de trabajo, según Rodríguez, Gil y García (1999: 103), “es el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de investigación”. Flick (2007) afirma que el campo de trabajo requiere atención especial en la investigación cualitativa debido al contacto, cercano e intenso, que se hace necesario para localizar la información relevante y profundizar en el tema de interés.

La selección del campo de trabajo se realizó visitando y analizando las distintas universidades públicas y privadas de Ciudad Obregón con el fin de identificar aquellas con el mayor potencial para aplicar el estudio. Los criterios de selección se apoyaron en la identificación de estudiantes de semestres avanzados que estuvieran realizando el servicio social universitario. Conforme a esto, el investigador visitó las distintas Instituciones de Educación Superior, teniendo contacto directo con los responsables del servicio social y con los estudiantes de cada Universidad. A partir de la información recuperada se fueron descartando aquellas que no contaran con estudiantes de Licenciatura realizando su servicio social universitario o que presentaran situaciones que pusieran en riesgo el acceso al campo de trabajo.

Las Instituciones Educativas que se identificaron con el potencial para aplicar el estudio fueron la Universidad La Salle Noroeste (ULSA) y el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). El ITSON y la ULSA son las instituciones pioneras de la Educación Superior en Ciudad Obregón. El ITSON inició como la primera institución pública de Educación Superior en el año de 1964. La Universidad La Salle Noroeste abrió sus puertas como la primera institución privada el 19 de agosto de 1991. En

ambas instituciones los estudiantes se encuentran desarrollando su servicio social universitario en sus últimos semestres.

3.3.2 Prueba piloto

La prueba piloto según Silva (1999) es un proceso de investigación clave para verificar los procedimientos de recolección de información, sistematización y análisis. Así mismo, Rodríguez, Gil y García (1999) consideran de gran importancia realizar un estudio piloto que permita ajustar los procedimientos de implementación y generar información para tomar decisiones sobre el desarrollo de la investigación. Los procedimientos se sometieron a un riguroso proceso de verificación con el fin de reflexionar sobre las consecuencias empíricas resultantes en el contexto social de aplicación. Una vez seleccionadas las Instituciones de Educación Superior como campo de trabajo se gestionó provisionalmente el acceso a sus instalaciones para efectuar la prueba piloto.

La prueba piloto se aplicó en la Universidad La Salle Noroeste (ULSA) en los programas educativos de Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Comercio Internacional, Licenciatura en Mercadotecnia y Licenciatura en Finanzas y Contaduría. Mismo que se desarrolló conforme a los siguientes procedimientos (P):

P1) El investigador acudió con el responsable del programa educativo de la Licenciatura en Derecho de la ULSA, el cual mostró gran interés (porque desarrolló su tesis de maestría sobre el tema del servicio social universitario). El responsable del programa, convencido de la relevancia del estudio se comunicó inmediatamente con los docentes de semestres avanzados para que permitieran la aplicación.

P2) Los profesores de asignatura permitieron el acceso del investigador a su aula concediendo un espacio de diez minutos para la aplicación. El investigador se presentó ante los estudiantes del grupo comunicando los propósitos del estudio. Además, se mencionó que la información recolectada sería tratada confidencialmente con fines educativos. Al estudiante que manifestó su interés por participar se le proporcionó el instrumento (ver Figura 2). Se indicó que el fundamento de la técnica de asociación libre se refiere a contestar libremente las preguntas mediante palabras, oraciones, frases o ideas que tengan asociadas al servicio social universitario.

**Investigación Cualitativa sobre el Servicio Social Universitario.
"Técnica de Asociación Libre"**

Parte I. Datos generales del participante.										
<i>Nombre de pila:</i>			<i>Carrera:</i>		<i>Correo electrónico:</i>					
Instrucciones: <u>Marca según corresponda.</u>										
<i>Lugar de origen:</i>			Urbano/a			Aledaño/a			Foráneo/a	
<i>Genéro:</i>	Mujer	Hombre	<i>Semestre:</i>	6º.	7º.	8º.	9º.	<i>Trabajas:</i>	Si	No
<i>Tiempo cumplido de servicio social:</i>			Menos de 100 hrs.		Entre 100-200		Entre 200-480		Terminado	
Parte II. Asociación libre de términos con el servicio social universitario.										
Instrucciones: Anota todas las palabras que consideres relacionadas con el servicio social.										
Parte III. Concepto del servicio social universitario.										
Instrucciones: Anota tú concepto de servicio social universitario.										
Gracias por participar.										
Atte. Agustín Manig Valenzuela Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana. Campus Puebla.										

Figura. 2. Instrumento que corresponde a la versión de la prueba piloto.

P3) El investigador sostuvo distintas reuniones con los responsables de las Licenciaturas en Mercadotecnia, Licenciatura en Finanzas y Contaduría y Licenciatura en Comercio Internacional de la ULSA para explicarles las intenciones de investigación del estudio. Cada responsable asignó una fecha determinada para la

aplicación. El investigador asistió con puntualidad a cada fecha de aplicación. El proceso de implementación fue diferente, ya que los instrumentos a petición de los responsables de los programas educativos fueron distribuido entre los estudiantes para que los contestaran aplicándose en los pasillos, en la biblioteca y en la sala de cómputo. Este procedimiento no correspondió con el diseño del método de investigación, ya que el instrumento se aplicó más como una encuesta de corte cuantitativo, que como una técnica de corte cualitativo.

P4) Los distintos instrumentos aplicados aportaron los datos para iniciar el proceso de sistematización y análisis de la información recabada. Este se desarrolló de acuerdo a las operaciones de inducción de González (2003). La primera operación fue la conceptualización, para la cual se digitalizó la información recolectada en unidades de análisis, teniendo el cuidado de organizarlas en un formato de *Excel Office* conforme a una clave asignada a cada participante (ver Tabla 3).

La identificación del participante está conformada por un número asignado, la sigla de la universidad, el programa educativo, el lugar de procedencia, el género, el semestre que cursa, si se trabaja o no se trabaja, y finalmente las horas de servicio social llevadas a cabo. El programa *Excel Office* fue seleccionado debido a que soporta una gran cantidad de información.

Clave de los Participantes.	Unidades de Análisis					
	UA1	UA2	UA3	UA4	UA5	UA6
1-LS-LM-U-M-8-NO-3	Ayuda	Prestación	Gobierno		Trabajo	Empresa
2-LS-LM-F-M-8-NO-3	Ayuda	Prestación	Gobierno	Servicio		Empresa
3-LS-LM-U-M-8-NO-4	Ayudar	Prestación	Gobierno	Servicio	Trabajo	Empresa
4-LS-LM-U-H-8-NO-3	Ayuda	Prestación			Trabajo	
5-LS-LM-U-H-8-NO-3	Ayuda	Prestación	Gobierno	Servicio		
6-LS-LCI-U-H-8-NO-4						
7-LS-LCI-U-M-8-NO-3	Ayuda		Gobierno		Trabajo	
8-LS-LCI-F-H-8-NO-4	Ayuda					
9-LS-LCI-F-M-8-NO-4						
10-LS-LCI-F-M-8-NO-4	Ayudar					
11-LS-LFC-U-M-8-SI-4		Prestación		Servicio	Trabajo	
12-LS-LFC-U-M-8-SI-3		Prestación	Gobierno	Servicio	Trabajo	
13-LS-LFC-F-M-8-SI-3	Ayuda	Prestación	Gobierno		Trabajo	
14-LS-LFC-U-H-8-NO-3	Ayuda	Prestación	Gobierno		Trabajo	
15-LS-LFC-U-M-8-SI-3	Ayuda	Prestación	Gobierno		Trabajo	
16-LS-LFC-F-H-9-SI-3		Prestación	Gobierno	Servicio	Trabajo	Empresa
17-LS-LD-U-M-9-NO-4	Ayuda			Servicio		
18-LS-LD-U-M-10-NO-4						
19-LS-LD-U-M-10-SI-4	Ayuda		Gobierno			
20-LS-LD-U-H-10-SI-3	Ayuda				Trabajo	
21-LS-LD-U-H-8-SI-4				Servicio	Trabajo	
22-LS-LD-U-H-10-SI-4	Ayuda	Prestar		Servicio	Trabajo	

Tabla 3. Operación de conceptualización llevada a cabo en la prueba piloto.

P5) Los significados una vez codificados en unidades de análisis fueron agrupados en categorías nombradas por el investigador (ver Tabla 4).

Unidades de Análisis (UA)	CATEGORÍAS						
	Formación en la ayuda y el servicio a los demás	Formación profesional en el campo de trabajo	Desarrollo de experiencias teórico-prácticas	Formación valoral	Formación infructuosa	Actuación en contextos particulares	No relacionado con lo estudiado
UA1	Ayudar (15)	Trabajo (13)	Conocimientos (5)	Responsabilidad (7)	Perdida de tiempo (2)	Gobierno (11)	Vida real (1)
UA2	Servicio (9)	Prestación (12)	Aprendizaje (4)	Valores (2)	Insatisfactorio (1)	Sociedad (7)	Jurídica (1)
UA3	Gratuito (7)	Trabajo en equipo (2)	Prácticas (4)	Compromiso (1)	Sin interés (1)	Comunidad (6)	Mexicano (1)
UA4	Dedicación (4)	Asesoría (1)	Titulación (4)	Solidaridad (1)	Sacarlos del apuro (1)	Universidad (5)	
UA5	Esfuerzo (3)	Asistente (1)	Experiencia (3)	Principios (1)	No aprendes nada (1)	Empresa (4)	
UA6	Personas(3)	Aptitudes (1)	Curriculum (2)	Voluntad (1)	Retraso (1)	Institución (3)	
UA7	Colaborar (3)	Capacidad (1)	Beneficios (2)	Espíritu (1)	Imposición (1)	Público (1)	
UA8	Contribuir (2)	Relaciones (1)	Cultivarse profesionalmente (1)	Humanidad (1)	Obligación (3)		
UA9	Voluntario (2)	Convivencia (1)	Enriquecimiento intelectual (1)	Persona integral (1)	Requisito (6)		
UA10	Apoyo (2)	Colectividad (1)	Pre-laboral (1)	Deber (1)	Horas (2)		
UA11	Cooperar (2)	Organización (1)	Información (1)	Sacrificio (1)	Flojera (1)		
UA12	Aportar (2)	Acción (1)			Formalidad (1)		
UA13	Interés (1)	Actividad (1)			Protocolo (1)		
UA14	Paciencia (1)	Meta (1)					
UA15	Dar (1)	Motivar (1)					
UA16	Retribución (1)	Oportunidad (1)					
UA17	Actitud (1)						
UA18	Beneficiario (1)						
UA19	Personas de escasos recursos (1)						
UA20	Prójimo (1)						
UA21	Necesidad (1)						

Tabla 4. Operación de categorización llevada a cabo en la prueba piloto.

P6) En la siguiente operación se organizaron las categorías de acuerdo al corte correspondiente de cada programa educativo para el análisis vertical (ver Tabla 5).

Análisis por corte programa educativo	CATEGORIAS						
	C1. Formación en la ayuda y el servicio a los demás	C2. Formación profesional en el campo de trabajo	C3. Desarrollo de experiencias teórico-prácticas	C4. Formación valoral	C5. Formación infructuosa	C6. Actuación en contextos particulares	C7. No relacionado con lo estudiado
Licenciatura en Mercadotecnia	Ayuda	Prestación	Aprendizaje	Responsabilidad	requisito	Gobierno	
	Servicio	Trabajo	Información			Empresa	
	Colaboración	Motivar	Cultivarse profesionalmente			Sociedad	
	Contribuir personas	Trabajo en equipo	Experiencia			Universidad	
	Aportar	Aptitudes					
	Coperar	Vida real					
	Dedicación Gratuito						
Licenciatura en Comercio Internacional	Ayuda	Trabajo	conocimientos	Responsabilidad	requisito	Gobierno	Mexicano
	Colaboración	Trabajo en equipo	Titulación	Espíritu	Horas	Sociedad	
	Servicio personas	Convivencia		Compromiso		Universidad	
	Dedicación apoyo	Actividad		Solidaridad		Comunidad	
	Interés	Organización		Voluntad		Institución	
	Esfuerzo	Oportunidad		valores			
	Dar	Acción		Persona Integral			
	Principios	Meta					
	Paciencia						
Licenciatura en Finanzas y Contabilidad	Ayuda	Prestación	Aprendizaje	Responsabilidad	requisito	Gobierno	
	Servicio	Trabajo	Experiencia		Perdida de tiempo	Empresa	
	Gratuito	Asistente	conocimientos		Actividades sin interés	Comunidad	
		Relaciones	Titulación		Insatisfactorio	Institución	
			Prácticas		No aprendes nada		
			Pre-laboral		Obligación		
			Curriculum		Flojera		
Licenciatura en Derecho	Ayuda	Prestación	Aprendizaje	Responsabilidad	requisito	Gobierno	Jurídica
	Servicio	Trabajo	conocimientos	Valores	Horas	Sociedad	
	Aportar	Colectividad	Titulación	Humanidad	Formalidad	Universidad	
	Coperar	Asesoría	Prácticas	sacrificio	Retraso	Comunidad	
	Dedicación Gratuito		Empleo/estudio intelectual	Deber	Obligatorio	Institución	
	apoyo		Beneficio		Imposición	Público	
					Protocolo		
	Retribución						
	Esfuerzo						
	Voluntario						
Personas de escasos recursos							
Prójimo							
Beneficiario							

Tabla 5. Operación de organización llevada a cabo en la prueba piloto.

P7) En la siguiente operación se estructuró un organizador gráfico mediante el programa *Mindmanager* 8 para visualizar los resultados obtenidos (ver Figura 3).

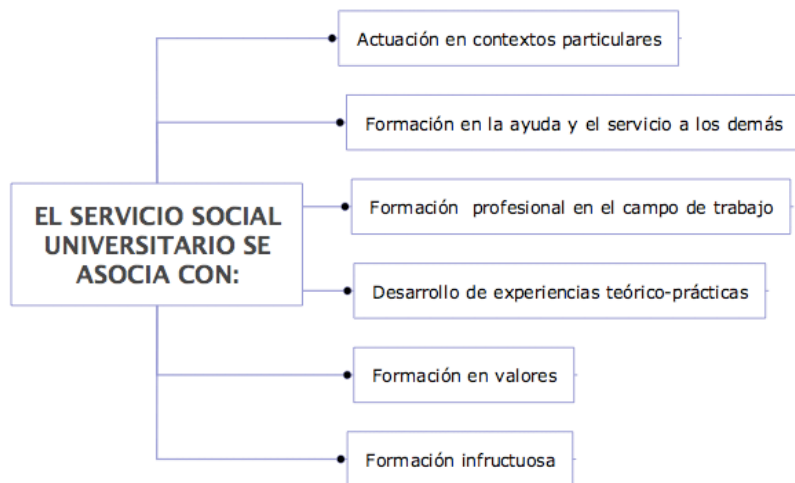


Figura 3. Organizador gráfico de las categorías resultantes de la prueba piloto.

Finalmente, el procedimiento de la prueba piloto permitió experimentar el proceso diseñado, esto fue muy útil porque a partir de ésta experiencia en el campo de trabajo, el presente investigador tomó las siguientes decisiones metodológicas (D):

D1) Las técnicas para recuperación de información que se aplicaron en el estudio piloto fueron la técnica de entrevista comprensiva de Kaufmann (2007) y la técnica de asociación libre de Díaz-Guerrero y Szalay (1993). La sistematización y análisis de los significados de los estudiantes recuperados por ambas técnicas no fue compatible. Asimismo, las técnicas realizadas por separado derivó en un tiempo que puso en riesgo la viabilidad del proyecto, por lo tanto se optó por aplicar solamente la técnica de asociación libre de Díaz-Guerrero y Szalay (1993).

D2) El instrumento se modificó con la finalidad de tener más precisión en la recolección de información (ver Figura 4). Así mismo, los sectores (privado, público, interno o social) fueron incluidos en el instrumento como un dato para ubicar el contexto social de actuación del estudiante durante su servicio social universitario.

D3) El procedimiento de recolección de datos se modificó con el fin de hacer énfasis de que no es una encuesta la que se está aplicando, sino más bien una técnica.

D4) El procedimiento formal de acceso al campo de trabajo se ajustó con el fin de gestionar los apoyos institucionales a nivel departamental para asegurar la factibilidad del estudio.

D5) El software para la digitalización de la información se cambió, debido a que *Excel Office* presenta dificultades para la manipulación de las unidades de análisis. Finalmente se decidió trabajar con formatos en *Word Office*.

Investigación Educativa sobre el Servicio Social Universitario.
"Técnica de Asociación Libre"

Estimado estudiante, por favor anota todo lo que pienses al momento de contestar las preguntas. La información recolectada será utilizada confidencialmente con fines educativos.							
Parte I. Datos generales.							
Instrucciones: <u>Contesta o marca según corresponda.</u>							
<i>Programa educativo:</i>		<i>I.D</i>		<i>Correo:</i>			
<i>Semestre:</i>		<i>Género:</i>	Mujer	Hombre	<i>Trabajas:</i>	Si	No
<i>Sector donde se aplica el servicio:</i>	Interno (ITSON)		Social	Público	Privado		
<i>Tipo de servicio prestado:</i>	Formación		Consultoría		Investigación		
Parte II. Sobre los significados.							
Instrucciones: Anota los significados que consideres asociados al servicio social universitario.							
Parte III. Sobre los aprendizajes.							
Instrucciones: Anota los aprendizajes adquiridos en las prácticas del servicio social universitario.							
Parte IV. Sobre el concepto.							
Instrucciones: Anota tu concepto sobre el servicio social universitario.							
Gracias por tu colaboración.							
Atte. Agustín Manig Valenzuela. Profesor Investigador del Instituto Tecnológico de Sonora							

Figura 4. Instrumento versión final.

D6) La sistematización y el análisis cualitativo se ajustó de acuerdo a los principios epistemológicos de la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico. En esa dirección, Berg (2008) recomienda al investigador educativo que se apropie del proceso de investigación desarrollando un procedimiento que le facilite la interpretación de información recolectada, con el fin de llegar a enriquecer el campo temático de estudio mediante una aportación teórica inédita.

D7) La gran cantidad de significados recolectados durante la prueba piloto y las dificultades presentadas para su sistematización y análisis hicieron evidente la necesidad de desarrollar la investigación en una sola Institución de Educación Superior con el fin de no poner en riesgo la viabilidad del estudio.

D8) Durante el pilotaje efectuado en la Universidad La Salle del Noroeste (ULSA) se presentaron dificultades de acceso al campo de trabajo. En ese sentido, entre las dos opciones definidas se optó por seleccionar como campo de trabajo al Instituto Tecnológico de Sonora, ya que se cuenta con mejores condiciones de acceso que aseguran el desarrollo de la investigación.

En suma, la prueba piloto resultó ser clave para realizar los ajustes pertinentes al método de investigación, mismo que finalmente se desarrolló mediante el siguiente orden y procedimiento:

- Acceso al campo de trabajo.
- Selección de los escenarios de estudio.
- Conformación de la muestra teórica.
- Sistematización, análisis e interpretación de la información.

3.3.3 Acceso al campo de trabajo

El acceso al campo de trabajo es una de las condiciones más importantes, que hacen posible la investigación. El procedimiento de acceso se fundamenta en Rodríguez, et al. (1999), el cual considera muy importante obtener una *autorización oficial*, que asegure el acceso al campo de estudio. Así mismo se fundamenta en Flick (2007: 70), quién propone una reunión con el responsable o responsables institucionales para que se lleve a cabo un “examen oficial” con el fin de gestionar las condiciones de acceso. El *examen oficial* es una revisión por parte de las autoridades de la institución dirigida a valorar los propósitos de la investigación en cuestión.

El *examen oficial* se realizó durante una reunión presidida por la Coordinadora del Servicio Social y la Bolsa de Trabajo del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Durante la reunión, la coordinadora solicitó la presentación de los propósitos de investigación y de los beneficios para el ITSON. Terminada la presentación por parte del investigador y resueltas las inquietudes de la coordinadora se concedió la *autorización oficial*. A partir de ésta se logró tener acceso a los documentos sobre el modelo del servicio social institucional, el sistema de evaluación y seguimiento y otros informes institucionales.

En primera instancia, la información facilitada por la responsable del servicio social del ITSON, reveló que el modelo de servicio social del ITSON se lleva a cabo de manera curricular desde 2002 en los distintos programas educativos a partir de tres asignaturas denominadas *prácticas profesionales I, II y III* (ver Tabla 6).

PRÁCTICAS PROFESIONALES UNIDAD OBREGÓN	
Descripción	Agosto-Diciembre 2011
Cantidad de Programas Educativos	19
Número de Profesores	75
Número de Alumnos	1910
Número total de grupos de prácticas profesionales	91
Número de pláticas de inducción desarrolladas	16
Número de grupos de Prácticas Profesionales I	29
Número de grupos de Prácticas Profesionales II	34
Número de grupos de Prácticas Profesionales III	28

Tabla 6. Resumen del servicio social universitario correspondiente al plan curricular 2002 del ITSON. Fuente: ITSON (2011).

Es importante señalar que cada programa educativo en el ITSON presenta una organización curricular diferente del servicio social universitario. Unos programas educativos colocaron de manera seriada cada una de las asignaturas del servicio social

universitario en el orden del 6º al 8º semestre. Otros programas educativos colocaron dos asignaturas en el 7º Semestre (Prácticas Profesionales I y II) y una en el 8º semestre (prácticas profesionales III), y, finalmente, otros colocaron las tres asignaturas en el 8º semestre. El servicio social universitario no se encuentra unificado ni institucional, ni curricularmente, ni tampoco en cuanto a los propósitos educativos. Cada programa educativo de acuerdo a su perfil de egreso pone su acento en desarrollar proyectos dirigidos a la formación, la consultoría o la investigación en cualquiera de los sectores sociales.

El modelo del servicio social universitario del ITSON es el resultado de un proceso de planeación estratégica denominado proceso de gestión universitaria, en el cual se definieron como estrategias de actuación del estudiante, la formación (proyectos de capacitación), la consultoría (proyectos de asesoría) y la Investigación (proyectos de titulación).

La responsable del servicio social del ITSON asegura que las estrategias no se aplican de igual manera en los diferentes programas educativos. Cada responsable, en conjunto con el responsable de la academia de prácticas profesionales, o en su caso, el responsable de vinculación del departamento, define los sectores a donde se dirigirán los proyectos del servicio social en ITSON.

Los sectores en ITSON se reconocen como: a) Público, dirigido a instancias gubernamentales. b) Privado, dirigido a instancias empresariales o industriales. c) Social, dirigido a organizaciones no gubernamentales, comunidades rurales o vulnerables. d) Interno, dirigido a proyectos institucionales, trabajo con profesores o en instancias administrativas de la propia universidad.

Los porcentajes que presenta el ITSON en cuanto al desarrollo de proyectos en los distintos sectores mencionados, son similares a los resultados que muestra Ruiz (2010) en el diagnóstico aplicado en 76 Instituciones de Educación Superior pertenecientes a la ANUIES. Para el ITSON la distribución de convenios efectuados en el año 2009 y 2010 revelaron que al sector privado se vinculaban el 50% de los proyectos, al sector interno el 29%, al sector público el 17% y un 4% al sector social (ver Figura 5).

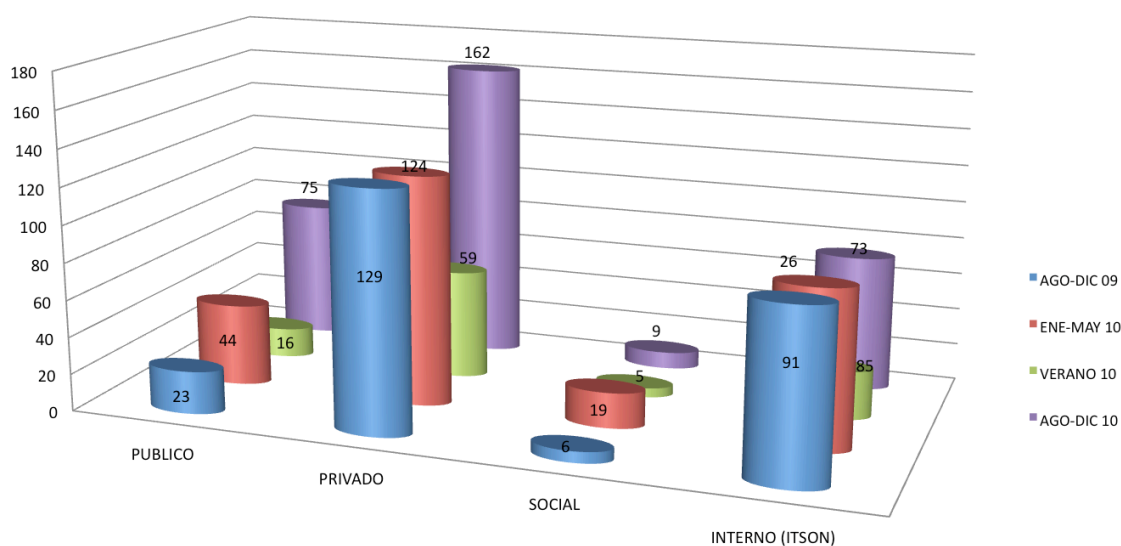


Figura 5. Cantidad de convenios institucionales efectuados por sectores en el ITSON durante los años 2009 y 2010. Fuente: ITSON (2011).

Los convenios analizados en el ITSON muestran la misma tendencia de dirigirse al sector privado como apuntan los diagnósticos presentados por ANUIES (2010). Los organismos sociales de acuerdo al convenio de vinculación firmado con el Instituto Tecnológico de Sonora, en lo general, deben asignar un responsable para recibir al estudiante o estudiantes al interior de su organización. Las particularidades de los convenios están sujetas a las negociaciones efectuadas por cada programa educativo. El proyecto por parte de los estudiantes es trazado conforme a los

establecido en el convenio (consultoría, formación o investigación) bajo la asesoría de un docente de asignatura y en común acuerdo con el responsable asignado por el organismo. El profesor será el responsable de asesorar al estudiante sobre el registro institucional de los proyectos de vinculación, así como del desarrollo de la asignatura y la calificación de los estudiantes. La calificación es curricular, siendo 7 aprobatoria, la cual acredita el mismo número de horas que la calificación de 10.

El docente a cargo de la asignatura del servicio social universitario desarrolla determinados contenidos según la estrategia seleccionada en el aula, en la modalidad presencial o virtual-presencial. Los contenidos de las asignaturas del servicio social universitario se relacionan con el desarrollo del convenio. El docente evalúa el desempeño del estudiante junto con el responsable del organismo. Asimismo, la Coordinación del Servicio Social y Bolsa de Trabajo del ITSON, efectúa llamadas o visitas a los organismos para monitorear el desempeño del estudiante.

3.3.4 Selección de los escenarios de estudio

La selección de los escenarios es clave según Rodríguez, Gil y García (1999) para la definición de la muestra teórica. De esta selección depende la realización y viabilidad del estudio. El procedimiento entraña obtener y comparar información para elegir los escenarios potenciales, visitar los distintos lugares correspondientes con el fin de verificar la disponibilidad y receptividad de los participantes, y una vez seleccionados ser rigurosos y meticulosos durante el proceso de recolección de la información.

Los escenarios de estudio corresponden al campo de trabajo. En este caso el campo de trabajo es el Instituto Tecnológico de Sonora y los escenarios de estudio están representados por los programas educativos de la Institución. Rodríguez et al.

(1999), afirman que una vez definido el campo de trabajo es necesario decidir que escenarios de estudio enfocar. En este sentido, recomienda de inicio no descartar ninguno, es importante considerar todas las alternativas posibles para gradualmente irlos descartando mediante el análisis hasta llegar a definir concretamente los escenarios de estudio particulares donde se irá conformando la muestra teórica.

El procedimiento de selección se inició a partir de una reunión con la Coordinadora del Servicio Social y la Bolsa de Trabajo del ITSON. Flick (2007: 70) recomienda establecer un “trabajo de acuerdo”, en el cual se efectúe una alianza cooperativa con los responsables institucionales para asegurar las condiciones convenientes para la selección de los escenarios de estudio. Rodríguez et al. (1999) proponen que el investigador asuma un rol apropiado para negociar con las autoridades institucionales el acceso a la información relevante que permita tomar las decisiones clave para la selección de los escenarios de estudio.

El *trabajo de acuerdo* consistió en apoyar a la Coordinación del Servicio Social y la Bolsa de Trabajo del ITSON en el registro de la información sobre los proyectos del servicio social universitario correspondientes al plan de estudios 2002 de los siguientes programas educativos: Licenciado en Administración (LA), Licenciado en Administración de Empresas Turísticas, (LAET), Licenciado en Ciencias de la Educación (LCE), Licenciado en Ciencias del Ejercicio Físico (LCEF), Licenciado en Contaduría Pública (LCP), Licenciado en Economía y Finanzas (LEF), Licenciado en Gestión y Desarrollo de las Artes (LGDA), Licenciado en Psicología (LP), Licenciado en Tecnología de Alimentos (LTA), Ingeniero Biotecnólogo (IB), Ingeniero Civil (IC), Ingeniero Electromecánico (IEL), Ingeniero en Electrónica (IE), Ingeniero Industrial y de Sistemas (IIS), y Médico Veterinario Zootecnista (MVZ).

El resultado del *trabajo de acuerdo*, fue una base de datos registrada en un formato institucional (ver Anexo 1). La base de datos capturada cuenta con los siguientes apartados: 1) Marco temporal, se refiere a la fecha de registro. 2) Categoría de práctica profesional, se refiere al tipo de estrategia definida por la consultoría, la formación y la investigación. 3) Nombre de los alumnos que participan en el proyecto. 4) Número de alumnos que participan en el proyecto. 5) Matrícula de los alumnos. 6) Programa educativo. 7) Curso de práctica profesional. 8) Nombre de la organización. 9) Sector al que pertenece la organización. 10) Giro de la organización. 11) Dirección de la organización. 12) Enlace de la organización, se refiere al nombre del responsable que recibirá al estudiante. 13) Correo electrónico. 14) Período escolar. 15) Nombre del proyecto. 16) Actividades a realizar en el proyecto. 17) Maestro responsable en el ITSON. 18) Correo electrónico. 19) Teléfono. 20) Año. 21) Documentación entregada. 22) Plan de estudios. 23) Teléfono de la organización.

La base de datos capturada fue analizada a partir de la información que presentaron los distintos programas educativos. Los programas muestran características muy distintas y particulares. La selección de los programas educativos contó con el apoyo de la Coordinación del Servicio Social y la Bolsa de Trabajo del Instituto Tecnológico de Sonora. El investigador, con el aval de esta dependencia, dirigió una carta por correo electrónico a los jefes de departamento y a los coordinadores de los programas educativos en cuestión, solicitándoles por una parte información sobre la situación de los programas de servicio social universitario y en la carta justificando las facilidades de acceso (ver Anexo 2). Las respuestas no fueron inmediatas. Sin embargo, se insistió con llamadas telefónicas y visitas personales, hasta que se obtuvo una respuesta satisfactoria por parte de los jefes de departamento y los responsables de los programas educativos de la institución.

Una vez obtenida la respuesta por los jefes de departamento, estos a su vez notificaron a los maestros responsables para que concedieran las facilidades de acceso. Asimismo proporcionaron una lista con las aulas y horarios para llevar a cabo la recolección de la información. Finalmente, los escenarios de estudio seleccionados se conformaron por los programas educativos de Ingeniería Industrial y de Sistemas (IIS), Ingeniería Civil (IC), Licenciatura en Economía y Finanzas (LEF) y Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE). Estos escenarios de estudio fueron seleccionadas por las siguientes razones: a) Debido a que presentan la mayor riqueza en información al conformarse por estudiantes de sexto al octavo semestre, que están desarrollando su servicio social universitario en proyectos de formación, consultoría e investigación en los sectores privado, público, social e interno del ITSON. b) Los jefes de departamento y los responsables de estos programas educativos brindaron las facilidades de acceso correspondientes. c) Los docentes de los cursos de los programas educativos en cuestión dieron respuesta en tiempo y forma a la solicitud de los jefes y responsables. d) Los estudiantes de estos programas educativos mostraron interés en participar en el estudio.

3.3.5 Conformación de la muestra teórica

La muestra teórica no está regida por criterios estadísticos para dar una explicación teórica, sino por criterios que permiten negociar entre la extensión y la profundidad con la idea de comprender la realidad bajo estudio (Glaser & Strauss, 1967). De tal manera, que una vez definidos los escenarios de estudio, el investigador calendarizó la recolección de la información a partir del contacto con los distintos docentes responsables de los grupos en donde se encontraban los estudiantes que estaban desarrollando el servicio social universitario.

La implementación inicio en el programa educativo de Ingeniería Industrial y de Sistemas y se aplicó a los distintos grupos de estudiantes que estaban efectuando su servicio social. Una vez recolectada la información se procedió a la sistematización y el análisis para ir conformando la muestra teórica. Es decir, la muestra teórica fue definiéndose gradualmente en la medida que la información recuperada era objeto de los procedimientos de sistematización y análisis. En los programas educativos Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Economía y Finanzas e Ingeniería Civil se procedió de igual manera.

El investigador se presentó en cada salón de clases a la hora programada para implementar la técnica de recolección de la información. El proceso de implementación fue el siguiente: Los docentes permitieron el acceso del investigador a su aula. El investigador guió la técnica de recolección de información explicando a los estudiantes los propósitos de la investigación haciendo hincapié en que la información proporcionada sería tratada confidencialmente con fines educativos.

Posteriormente, a los estudiantes se les brindaron las instrucciones para contestar el instrumento indicándoles el fundamento de la técnica de asociación libre consistente en responder libremente las preguntas mediante palabras, oraciones, frases o ideas, en este caso asociadas al servicio social universitario. Los estudiantes anotaron en el instrumento los significados relacionados con el servicio social universitario. Durante la recolección se aplicó el criterio de opinión del investigador, consistente en recolectar la información solamente de aquellos estudiantes que asistieron a clase el día programado para la recolección y de aquellos estudiantes que manifestaron su interés por participar en el estudio. Después de cada recolección, el investigador realizaba la sistematización de la información con el fin de ir valorando el grado de saturación teórica alcanzado (criterio teórico). Una vez alcanzada la

saturación teórica se dio por terminado el muestreo teórico. Finalmente la conformación de la muestra fue muy cercano al total de estudiantes que estaban desarrollando su servicio social en los programas educativos seleccionados (ver Apéndices del A al D).

3.3.6 Sistematización, análisis e interpretación de la información

La sistematización hace referencia al término sistema, el cual, según Osses, Sánchez e Ibáñez (2006) se define como un grupo interconectado de información que debe ser tratado de forma holística (como un todo). Esto implica por parte del investigador un análisis profundo del fenómeno de estudio para identificar lo que en el mundo empírico se da sin distinciones. El proceso de sistematización, análisis e interpretación dio inicio desde el acceso al campo de trabajo, en donde se pilotearon las operaciones propuestas en el diseño hasta llegar a concretar un procedimiento de sistematización y análisis propio más consistente con la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico. Mismo que fue conformado por las siguientes etapas: *1) Sistema de codificación de significados; 2) Análisis de unidades codificadas y construcción gráfica de categorías teóricas 3) Interpretación cualitativa de las categorías teóricas* (ver figura 6).

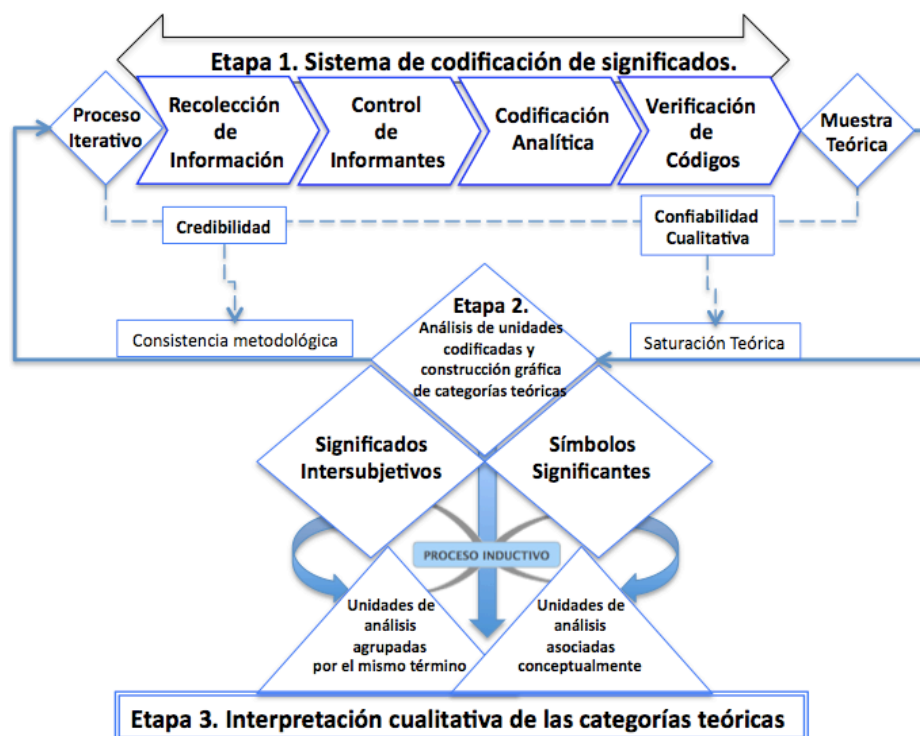


Figura 6. Procedimiento de sistematización y análisis de acuerdo al interaccionismo simbólico. Fuente: Elaboración propia.

Etapa 1. Sistema de codificación de significados

El *sistema de codificación de significados* define la forma de almacenar la información recolectada con orden, meticulosidad y rigor científico mediante los siguientes procedimientos: a) *Control de informantes*, b) *Codificación de significados* y c) *Verificación de códigos*.

a) *Control de informantes*. Una vez recolectada la información en el campo de estudio se efectúa el procedimiento de *control de informantes* mediante la asignación de una clave a cada estudiante para su identificación. La clave está compuesta por un número designado a cada informante, seguido de las siglas del programa educativo al que pertenece (LCE: Licenciatura en Ciencias de la Educación, LEF: Licenciatura en Economía y Finanzas, IIS: Ingeniería Industrial y de Sistemas, IC: Ingeniería Civil).

El uso de la clave asegura la confidencialidad del estudiante al evitar el manejo del nombre u otro dato que pudiera revelar su identidad.

El *control de informantes* permite registrar una base con los datos de los estudiantes, la cual esta compuesta por: La clave del informante, el programa educativo al que pertenece, la matrícula, correo electrónico, semestre, género, si trabaja o no trabaja, sector en el que desarrolla su servicio social universitario (privado, interno, público o social) y el tipo de servicio social de acuerdo a la propia clasificación de la institución educativa en cuestión (formación, investigación o consultoría). El registro se realizó mediante un formato elaborado con el software *Word* de *Microsoft* (ver apéndice de A al D).

b) *Codificación de significados*. La *codificación de significados* es un procedimiento que implica, detectar, codificar, organizar, analizar y tener control de los significados recolectados. La codificación permite tener una base con la información sistematizada. El procedimiento se efectuó analizando cada respuesta brindada por cada uno de los informantes con el fin de identificar y codificar cada significado recolectado.

Los significados fueron codificados mediante una serie de números y siglas designadas por el investigador. Estos corresponden al orden de los informantes y a los programas educativos que pertenecen, lo que permite identificar a qué clave de informante (estudiante) y a qué unidad de registro (programa educativo) pertenece cada unidad de análisis codificada (significado). El procedimiento se realizó con apoyo de un formato diseñado en el software *Word* de *Microsoft* (ver apéndice de E al H).

c) *Verificación de códigos*. El procedimiento de *verificación de códigos* favorece un segundo momento de análisis, que le permite al investigador valorar la decisión tomada en cuanto a la codificación de las unidades de análisis efectuada. Así mismo, permite corroborar que el control y organización de los códigos sea correcta. Esto es importante, ya que una secuencia incorrecta puede afectar la identificación de las unidades de análisis en el siguiente procedimiento denominado categorización gráfica.

La *verificación de códigos* se lleva a cabo una vez que se tienen codificados todos los significados en unidades de análisis. Entonces, se procede a comprobar que la secuencia sea correcta organizando todos los códigos en un formato realizado con el software *Word* de *Microsoft* (ver apéndice de I al L). Este procedimiento se hace necesario con el fin de eliminar los posibles errores que se pudieron haber cometido en el procedimiento de *codificación analítica* y es clave para continuar con la siguiente etapa denominada análisis gráfico.

Etapa 2. Análisis de unidades codificadas y construcción gráfica de categorías teóricas.

La categorización según Miles y Huberman (1984) es el proceso mediante el cual la información recolectada en el campo de trabajo se divide en categorías que expresan un significado relevante del objeto de estudio. Para Ruiz Olabuénaga (2003: 69), las categorías “brotan del análisis sistemático de los datos de forma que responden a la vez que ayudan a elaborar marcos teóricos”. La categorización representa la materia prima del análisis que permite establecer los datos significativos (Miles y Huberman, 1984). De acuerdo a Moya (1993) es una simplificación de la percepción compleja de la realidad social. En el mismo sentido, Miles y Huberman

(1984) aseguran que se trata de una reducción dinámica, que comienza cuando focalizamos determinados aspectos de la realidad para posteriormente elaborar las conclusiones de esa realidad partiendo de la interpretación de las categorías construidas.

La categorización de la realidad educativa del servicio social universitaria es de tipo teórica, la cual según Ruiz Olabuénaga (2003) se realiza construyendo preposiciones conceptuales a partir del análisis, interpretación y discusión de la información recuperada. La construcción de categorías teóricas a partir de significados es compleja debido al carácter polisémico de sus términos, a su naturaleza minimalista, a su escasa repetibilidad y al gran volumen que llegan a conformar una vez organizados. Esto es lo que hace del análisis cualitativo de los significados una tarea difícil, ardua y compleja.

El análisis efectuado por la presente investigación es de tipo interpretacional, el cual según Amezcua y Gálvez (2002) se caracteriza por la organización de los significados codificados como unidades de análisis, así como la identificación de sus asociaciones y disociaciones para la construcción de categorías teóricas. La construcción de las categorías teóricas requiere efectuar distintos niveles de análisis y de realizar en cada uno de estos un tratamiento iterativo. Este tratamiento se refiere a un continuo ir y venir entre los significados codificados como unidades de análisis y la construcción de las categorías teóricas, así como de las categorías construidas a la re-organización de dichas unidades de análisis.

La necesidad de efectuar en los distintos niveles de análisis el tratamiento iterativo es importante debido a la gran cantidad de significados codificados y a la demanda cognitiva que conlleva distinguir los diferentes significados intersubjetivos y

los símbolos significantes contenidos en el *corpus* de datos, con el fin de construir las categorías teóricas que definan la realidad educativa del servicio social universitario

Blumer (1982) recomienda al investigador tener cuidado de no substituir los significados de los informantes por sus propios significados, llegando a construir un mundo ficticio que no represente la realidad bajo estudio. Los *significados intersubjetivos* hacen posible la representación de la realidad educativa del servicio social universitario y los *símbolos significantes* su explicación con apego a lo que este significa para los estudiantes. Estos significados son identificados y articulados por el investigador para representar y explicar la realidad educativa del servicio social universitario mediante el análisis y la interpretación correspondiente.

Los *significados intersubjetivos* de acuerdo a la perspectiva teórica del interaccionismo pueden utilizarse para que el investigador nombre y describa las categorías teóricas a partir de las relaciones que guardan los significados de los estudiantes. Estos son los significados que las personas comparten y con los cuales la realidad se hace objetiva. Los *símbolos significantes* conforme al interaccionismo simbólico pueden aplicarse para que el investigador explique las características que distinguen a las categorías teóricas obtenidas. Estos son los significados que las personas interpretan otorgándole a la realidad un sentido particular y subjetivo.

Las categorías teóricas graficadas con apoyo del software *MindManager* v.8 fueron el producto de un primer nivel de análisis donde se identificaron los significados intersubjetivos, a partir de los cuales se nombraron las categorías y subcategorías correspondientes. Posteriormente, en un segundo nivel de análisis las categorías teóricas fueron interpretadas a partir de la asociación y articulación

descriptiva de los símbolos significantes. Los niveles de análisis efectuados se detallan a continuación:

Primer nivel de análisis. El propósito del primer nivel de análisis es identificar los significados intersubjetivos contenidos en la información codificada con el fin de conformar gráficamente las categorías teóricas. El investigador durante el análisis gráfico busca reconocer las relaciones entre las unidades de análisis para dar cuenta de un significado intersubjetivo emergente. Por ello, las distintas unidades de análisis contenidas en el formato de verificación de códigos se analizaron hasta identificar los términos, ideas y fragmentos que compartían un significado común.

El investigador analizó continuamente la información codificada y una vez que llegó a obtener la claridad conceptual de las distintas unidades de análisis empezó a relacionarlas una con otras hasta que identificó de manera emergente los significados intersubjetivos contenidos en la información. De tal manera que cada categoría teórica fue construida mediante las unidades de análisis relacionadas con un significado intersubjetivo. De esta forma iterativa y gradual se construyó un organizador gráfico donde cada categoría teórica integra las unidades de análisis relacionadas entre sí, dividiéndose por los escenarios de estudio definidos por los siguientes programas educativos: Licenciatura en Economía y Finanzas (LEF), Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), Ingeniería Industrial y de Sistemas (IIS) e Ingeniería Civil (IC).

El procedimiento de construcción de las categorías en el primer nivel de análisis fue el siguiente: En un primer momento, las unidades de análisis con significados similares se agruparon en categorías y subcategorías provisionales de acuerdo a los programas educativos bajo sus siglas (LEF, LCE, IIS, IC). A cada

categoría y subcategoría provisional le fue asignado un número para identificarlas momentáneamente. En un organizador gráfico elaborado mediante el software *MindManager* v.8 el investigador acomodó el total de las unidades de análisis en las categorías y subcategorías provisionales (ver figura 7).

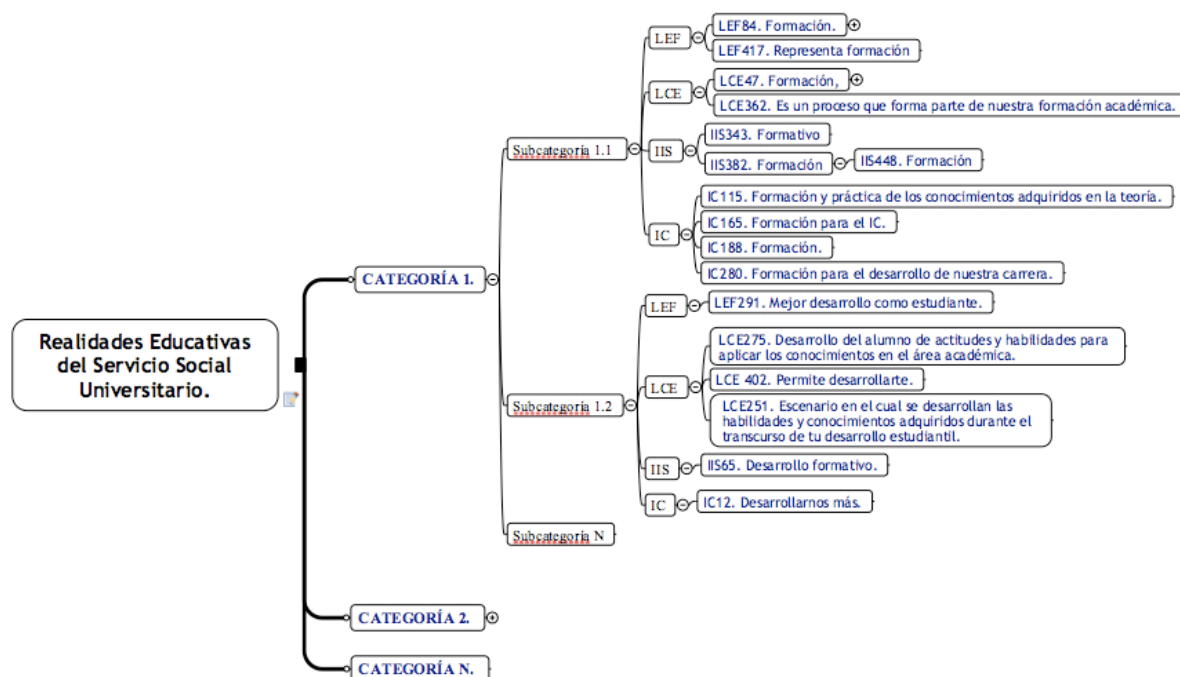


Figura 7. Agrupación de las unidades de análisis en categorías y subcategorías provisionales.

En un segundo momento, las unidades de análisis que tienen el mismo término o uno muy parecido se agrupan en una rama en el organizador gráfico bajo el nombre de significados intersubjetivos, éstos se identifican por parte del investigador con el fin de substituir el número asignado por el término del significado intersubjetivo que resulte más amplio desde el punto de vista conceptual. Esta sustitución parte de la reflexión del investigador, quién tiene que tomar decisiones sobre cual es el significado intersubjetivo más representativo de las unidades de análisis agrupadas en cada categoría y subcategoría en cuestión. El procedimiento no es lineal, es iterativo,

así que no se da por terminado en algún momento específico, sino hasta las categorías teóricas y subcategorías son nombradas en su totalidad.

El término del significado intersubjetivo substituye el uso de la frecuencia (cantidad de significados) desde el punto de vista metodológico con relación a la asignación del nombre de cada categoría y subcategoría. Esto tiene una doble finalidad, primero que el investigador durante el análisis respete el carácter simbólico del significado apegándose a lo que dijo el estudiante y segundo que el investigador desarrolle una mejor sensibilidad al momento de interpretar el significado otorgado por el estudiante (ver figura 8).

El significado intersubjetivo se utiliza en forma de procedimiento para asignar los nombres a las categorías y subcategorías en esta etapa, de esta forma los nombres asignados a las categorías y subcategorías no estarán supeditados por la cantidad repetitiva con la que aparece un determinado significado, sino más bien por lo que el significado puede representar con relación a los demás significados que están relacionados.

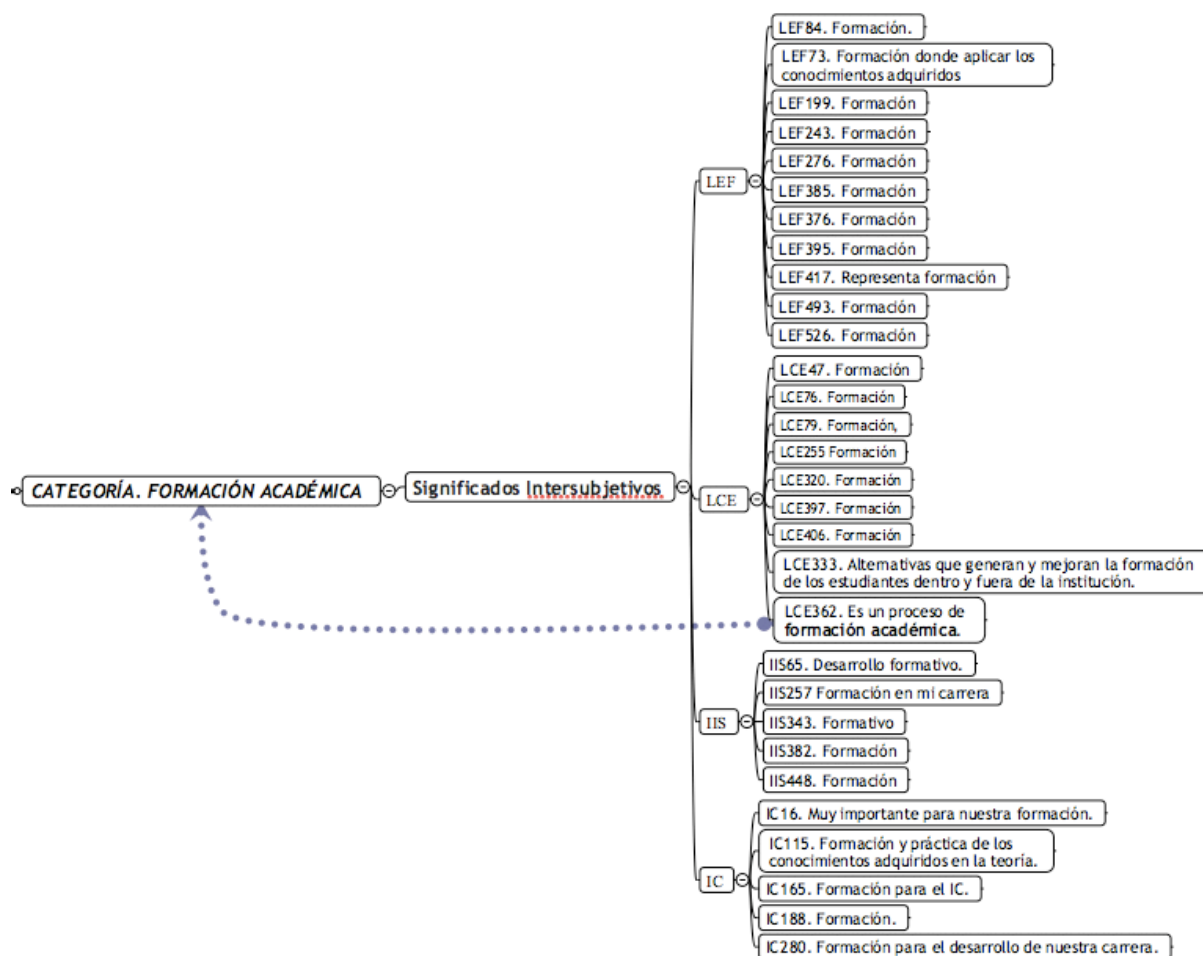


Figura 8. Asignación del nombre a la categoría teórica de acuerdo al significado intersubjetivo.

La cantidad de categorías y subcategorías resultantes no es relevante. Tampoco es importante la frecuencia con que aparece una determinada unidad de análisis. Lo importante es identificar el significado intersubjetivo del estudiante con el cual se asocian ciertas unidades de análisis para nombrar gradualmente la realidad educativa del servicio social universitario.

Segundo nivel de análisis. Las categorías y subcategorías una vez que fueron nombradas a partir de los significados intersubjetivos (SI) se realizó la asociación, descripción e interpretación de los símbolos significantes. El investigador en el segundo nivel de análisis agrupó las unidades de análisis identificadas como símbolos

significantes (SS) y de acuerdo a las siglas de los programas educativos (LCE, LEF, IIS, IC). Los símbolos significantes se identifican como las unidades de análisis que no tienen un nombre similar al significado intersubjetivo, pero que sí se relacionan conceptualmente.

El concepto de símbolo significativo de Mead (1993) resalta la capacidad que tienen los seres humanos de aprender símbolos nuevos y de evaluarlos a partir de la interacción social. Para Mead (1993), el individuo aprende qué es un símbolo y le asigna un significado de acuerdo a lo que significa para el individuo con quien interactúa socialmente. La interacción social está mediada por símbolos significantes, los cuales permiten significar lo que es real a partir de las consecuencias sociales de sus actos. En la medida que se aprende el significado que otro le asigna a un símbolo, también se aprende a evaluar diferencialmente los símbolos a partir de los significados aprendidos (Mead, 1993). La clave se encuentra en la característica que tienen los símbolos significantes para explicar la realidad a partir de las agrupaciones simbólicas amplias y complejas, que conforman una comunidad de sentido, producto de las múltiples interacciones sociales, que se sostienen cotidianamente entre los individuos.

La categorización a partir de los *símbolos significantes*, primeramente se dirigió a identificar las unidades de análisis que quedaron fuera de la primera organización de las unidades de análisis efectuada en las ramas de los significados intersubjetivos (SI). Posteriormente, las unidades de análisis identificadas que no guardan el mismo significado, se agrupan en una ramificación que se denomina *símbolos significantes* (SS). Las unidades de análisis son agrupadas de acuerdo a la asociación que puede conferirle sentido a la categoría o subcategoría en cuestión (ver figura 9). La construcción del organizador gráfico termina hasta que todas las

unidades de análisis codificadas queden agrupadas lo mejor posible, de acuerdo a sus asociaciones de sentido con relación a una determinada categoría o subcategoría.

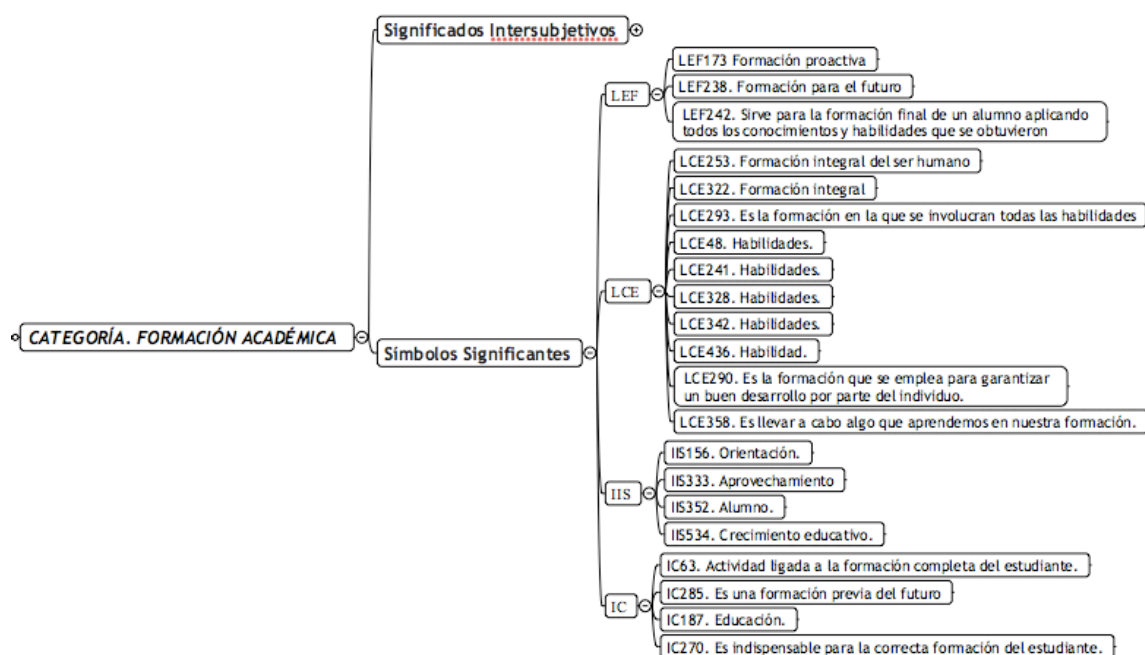


Figura 9. Organización de las unidades de análisis definidas como símbolos significantes.

El **primer nivel** de análisis efectuado para nombrar las categorías a partir de los significados intersubjetivos y el **segundo nivel** de análisis realizado para encontrar las relaciones y características a partir de los símbolos significantes es un proceso arduo, meticuloso e iterativo. Los ajustes para organizar las categorías teóricas se dan por terminados una vez que el investigador encuentra la forma en que los estudiantes representan la realidad educativa bajo estudio con el fin de proceder a la siguiente etapa denominada interpretación cualitativa de las categorías teóricas.

Etapa 3. Interpretación cualitativa de las categorías teóricas

La interpretación cualitativa es considerada como un momento de la experiencia científica generadora de conocimientos dirigida a definir los resultados

por parte del investigador (Bentolila, 2000). Los resultados son los hallazgos inesperados que constituyen la producción científica (De Armas, Lorences & Perdomo, 2003). El investigador cualitativo según Ruby (1996) debe transformar la experiencia obtenida en el campo de trabajo en palabras y luego transformar esas palabras en un argumento teórico utilizando los métodos analíticos y las teorías. Bajo esta lógica, el investigador enriquece los resultados obtenidos mediante su acto interpretativo y la discusión teórica (Corbetta, 2007).

La interpretación en la investigación cualitativa no tiene un método convencional para realizarse (Flick, 2007; Valles 2007). Regularmente se habla de método interpretativo, pero se cae en la paradoja de que la interpretación no sigue un método. Es decir, la interpretación en la investigación cualitativa no ocurre como producto de aplicar un método o una serie de métodos con rigor científico, más bien depende de las capacidades personales del investigador, de la interacción empática establecida con la realidad observada, de los componentes individuales de los sujetos de estudio, así como de las conexiones y construcciones efectuadas para definir las consecuencias teóricas resultantes (Corbetta, 2007).

El investigador entra al mundo del sujeto de estudio para interpretar su punto de vista y sale de este mundo con la intención de revelar los aspectos sobre los cuales los protagonistas no están conscientes (Corbetta, 2007). Por esto, la interpretación cualitativa, no solo es la parte más difícil del proceso de investigación, sino la más cuestionada por el paradigma positivista. Por esto, la interpretación es llamada la parte oscura de la investigación cualitativa (Amezcuca y Gálvez, 2002; Mejía, 2011). Esta oscuridad estriba en que el investigador regularmente debido a la enorme cantidad de información recolectada no demuestra fehacientemente como realizó los procedimientos de sistematización, análisis e interpretación; de tal manera que se hace

necesario entender que la interpretación cualitativa es distinta al análisis estadístico que se realiza en la investigación cuantitativa. En la interpretación cualitativa los procesos no ocurren de manera lineal, más bien suceden de manera caótica y ligada con los procesos cognitivos y comprensivos que realiza el propio investigador de una forma más artesanal que sistemática (Martínez, 2008).

Para Bentolila (2000) interpretar es la forma en que el investigador organiza, decodifica, analiza y traduce los significados que el sujeto de estudio aporta sobre su propia visión del mundo. El investigador debe hacer explícitos los significantes que se encuentran en la información recolectada. Los cuales permanecerán ocultos hasta que el investigador encuentre las equivalencias para decodificarlos, analizarlos, traducirlos y clarificarlos. Estos procesos a su vez posibilitan la discusión teórica sobre el objeto de estudio correspondiente (De Armas, Lorences & Perdomo, 2003).

Corbetta (2007) asegura que el acto interpretativo del investigador se posibilita dentro de un mismo horizonte lingüístico, bajo el conocimiento del mismo idioma, conceptos claves, regionalismos, experiencias y lugares comunes, entre otros aspectos que conforman la cultura particular del campo de estudio. Debido a esto, los postulados interpretativos solamente son válidos para el contexto en que se enuncian. Sin embargo, esto no quiere decir que los sujetos externos a ese contexto no comprendan y participen de su significación. Esto permite compartir la visión sobre los códigos de conducta y las respuestas condicionadas por parte de los sujetos de estudio para identificar los problemas principales y plantear las posibles soluciones.

Martínez (2008) considera que el objeto de estudio se encuentra cristalizado en un contenido lingüístico producto de la vivencia del sujeto, mismo que puede expresarse mediante un concepto susceptible de ser presentado con distintos matices

provenientes de los significados que el mismo sujeto le otorga acorde a su experiencia vivida. La discusión se realiza comparando los hallazgos de la investigación con el estado del arte. Este procedimiento trata de describir las semejanzas y diferencias entre el conocimiento postulado por el investigador y los postulados del conocimiento acumulados por la comunidad científica (Criado-Boado, 2006).

Para Flick (2007: 296) “la investigación cualitativa debe entenderse como arte y método”. Criado-Boado (2006) asegura que la interpretación es la parte de la investigación cualitativa más apegada al arte que a la misma ciencia. El arte hace referencia a la imaginación creativa del investigador dirigida a la construcción de teorías, y el método a los procedimientos que define el investigador para concretar los resultados del estudio. La presente investigación considera que tanto el método como el arte son necesarios en el proceso interpretativo. El método le da el carácter científico, al brindar la rigurosidad necesaria en el proceso de sistematización y análisis, lo que permite eliminar las ambigüedades procedimentales, que pueden derivar en errores o confusiones técnicas y el arte le brinda la flexibilidad necesaria a la interpretación para no constreñirla a un proceso lineal que no permita ir y venir de manera iterativa entre los datos y la teoría.

La interpretación cualitativa del investigador esta compuesta por sus razonamientos intelectuales pero también por sus reacciones emocionales. El razonamiento del investigador es el esfuerzo que dirige al análisis del material y su organización para conformar el informe final. La cuestión emocional del investigador representa una forma de autoanálisis útil para la identificación y el control de sus propias subjetividades a fin de contener las posibles distorsiones que podrían desatar los sesgos que alejen del criterio de credibilidad al estudio; asimismo, este ejercicio

autoreflexivo permite hacer una distinción clave entre la postura que se guarda sobre el fenómeno de estudio y los deseos del investigador.

En la interpretación cualitativa el investigador utilizó el principio de diferenciación para distinguir entre las descripciones e interpretación que realiza el sujeto de estudio y las que efectúa el mismo, haciendo una distinción entre las reflexiones teóricas y las reacciones emocionales del propio investigador. Asimismo utiliza el principio de fidelidad del registro para reproducir las expresiones de los sujetos de estudio con exactitud, incluyendo las palabras que sean parte de la jerga cultural del individuo (Corbetta, 2007).

El interaccionismo simbólico define que la experiencia es la base del conocimiento humano. En este sentido, el interaccionismo simbólico afirma que el mundo interno y externo corresponde a la interpretación que la persona hace por medio de la significación producto de la experiencia obtenida durante la interacción social (Cisneros, 1999). Por ello, el significado de las concepciones se debe buscar en las repercusiones prácticas de la experiencia (Houser, 2006).

Para Doménech, Iñiguez y Tirado (2003), el significado no es una extensión de la realidad social, más bien es un producto colectivo, socialmente estructurado y mediado hasta que conforma sistemas de significación de las cuales es muy difícil abstraerse; de tal manera, que la interpretación del investigador dependerá tanto del contexto social como de la postura que sostiene. Es decir, el investigador al sumergirse en el contexto social forma parte de lo mismo que quiere interpretar (Sullivan & Rabinow, 1982).

La interpretación del investigador conlleva abstraer de la interpretación del individuo, la significación de una expresión de pensamiento, lo que implica

decodificar las referencias intersubjetivas y simbólicas para hacer explícito el contenido de dichos significantes (Doménech, Iñiguez y Tirado, 2003). La interpretación cualitativa que realizó el presente investigador se integró en los siguientes momentos:

Momento descriptivo. En este momento, las unidades de análisis codificadas que fueron sistematizadas en un organizador gráfico como significados intersubjetivos y símbolos significantes se ordenaron e integraron en un texto descriptivo, este primer resultado representa lo real, y posteriormente el presente autor fue interpretando y reordenando esta descripción hasta construir una racionalidad sobre lo real. La interpretación se torna objetiva cuando se identifican las relaciones entre los significados intersubjetivos y los símbolos significantes con el fin de construir la posible racionalidad de lo real. Es decir, el autor realizó un proceso de racionalización sobre la subjetividad de los estudiantes con el fin de interpretar el sentido que tiene el servicio social universitario para estos, y así estar en posibilidades de comprender la realidad educativa que construyen.

El presente autor fue articulando enunciados a partir de las unidades de análisis codificadas hasta llegar a una objetividad racional (interpretaciones objetivables u objetivadas). La cual se entiende como aquellas significaciones que son válidas para más de una persona y que conducen a una *otredad* profunda; ésta se ordenó partiendo de las categorías y subcategorías teóricas definidas por los significados intersubjetivos y realizando las descripciones a partir de la articulación de los símbolos significantes.

Momento de comprobación empírico-teórica. En este momento, los resultados presentados de manera descriptiva se someten a una discusión con el marco

teórico. Este momento funciona como una fuente de comprobación empírico-teórica, puesto que el conocimiento empírico producto de la interpretación del investigador sobre el fenómeno de estudio, se contrasta con el conocimiento teórico que ya se tiene del mismo; de tal manera, que este tipo de comprobación permite identificar si la interpretación realizada por parte del investigador esta documentada de la misma manera que en otros casos o no; de esta forma, la discusión de los resultados se integra a partir de la comparación de las categorías obtenidas con otros esquemas o modelos teóricos consultados.

Conexión epistemológica. El autor en la interpretación cualitativa durante el momento descriptivo y el momento de comprobación empírico-teórica va generando una conexión epistemológica. Ésta conexión se desarrolla a la luz de la perspectiva del interaccionismo simbólico con el fin de ir configurando los aportes teóricos de la presente investigación; lo que permite comprender y hacer visible la complejidad intersubjetiva y simbólica con la cual los estudiantes dotan de significado, de una forma compartida, y a su vez de una manera particular, a la realidad educativa del servicio social universitario. La interpretación cualitativa permite por un lado identificar los hallazgos inesperados, y por otro lado ampliar los horizontes lingüísticos del fenómeno bajo estudio.

IV. RESULTADOS

La riqueza del análisis cualitativo sobre los significados que los estudiantes le atribuyen al servicio social universitario reside en la posibilidad de identificar la realidad educativa que éstos construyen, y como ésta se traduce en diversas formas de socialización durante la transición del contexto social universitario a un contexto social más amplio. Los estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora significan el servicio social universitario a partir de las experiencias que desarrollan durante tres cursos curriculares que llevan por nombre prácticas profesionales I, II y III en los programas educativos. En este sentido, la presente investigación, durante la descripción de los resultados hará referencia a la construcción de la realidad educativa del servicio social universitario aunque esta encierre una contradicción conceptual de origen. Como dice Duvignaud (1982), la realidad esta compuesta por contradicciones empíricas difíciles de solventar teóricamente.

El análisis cualitativo realizado identificó que para los estudiantes el servicio social universitario aplicado curricularmente bajo el nombre de prácticas profesionales “*representa formación*”^(LEF417) y “*desarrollo*”^(IC217). Bajo estos significados intersubjetivos se configuraron las categorías teóricas “***Formación Académica***”^(LCE362), “***Formación Profesional***”^(LCE295), “***Desarrollo Personal***”^(IC43) y “***Desarrollo Social***”^(IC306). En éstas se integraron el total de significados recolectados en un organizador gráfico (ver apéndice M), el cual fue la base para efectuar el procedimiento de interpretación cualitativa por parte del investigador con el fin de comprender la realidad educativa del servicio social universitario en el Instituto Tecnológico de Sonora, misma que se detalla a partir de las categorías y subcategorías resultantes.

Las categorías “*Formación Académica*”^(LCE362), “*Formación Profesional*”^(LCE295), “*Desarrollo Personal*”^(IC43) y “*Desarrollo Social*”^(IC306) coexisten como procesos interactivos que definen una realidad educativa paradójica entre el servicio social universitario y las prácticas profesionales realizadas por los estudiantes. La cual se manifiesta con mayor o menor énfasis a partir de las actividades que realizan en los contextos de actuación, pero sobre todo de acuerdo a las consecuencias sociales que reciben los estudiantes al momento en que interactúan con otras personas que no forman parte de su grupo social de referencia.

Los estudiantes tomando como base los significados de “*formación*”^(LEF84) y “*desarrollo*”^(IC217) producen los significantes que le dan sentido a la realidad educativa del servicio social universitario efectuada paradójicamente bajo la lógica de las prácticas profesionales. Para Barrón (2003), teóricamente el significante del término formación se entiende como un ejercicio intelectual que relaciona la cultura y el trabajo con la conciencia que el estudiante tiene de sí mismo y de los otros. Bajo esta definición el servicio social universitario y las practicas profesionales tienen una relación estrecha con el proceso formativo, aunque guarden propósitos educativos distintos.

La “*formación*”^(LEF84) y el “*desarrollo*”^(IC217) representan para los estudiantes las posibilidades de dominar su propia subjetividad a partir de la objetivación que realizan durante los procesos educativos dirigidos por su “*desempeño*”^(LCE49) y “*colaboración*”^(IIS423). Rodríguez (2006) señala que el fenómeno educativo de la formación requiere de la intersubjetividad y la objetivación como momentos fundamentales para la construcción de una realidad educativa. Mead (1982) considera que el término desarrollo se significa como un proceso intersubjetivo definido por un sistema simbólico y lingüístico, que se comprende entre las interacciones de agentes y

símbolos teniendo como producto una construcción social lograda entre la reflexividad del individuo y el consenso social. Las categorías “**Formación Académica**”^(LCE362), “**Formación Profesional**”^(LCE295), “**Desarrollo Personal**”^(IC43) y “**Desarrollo Social**”^(IC306) son definidas a continuación de acuerdo a cada una de las subcategorías que integran los significados aportados por los mismos estudiantes.

4.1 Categoría “**Formación Académica**”^(LCE362)

La “**Formación Académica**”^(LCE362) es una categoría teórica que los estudiantes conforman mediante el cúmulo de experiencias de aprendizaje. Tales experiencias les brindan la oportunidad de mejorar, no solamente al interior de la institución, sino también fuera de ésta. Es así, como los estudiantes afirman que las iniciativas puestas en práctica son: “*alternativas que generan y mejoran la formación de los estudiantes dentro y fuera de la institución*”^(LCE333) que permiten “*practicar los conocimientos adquiridos en la teoría*”^(LEF73). Esta consideración que tienen los estudiantes coincide con Barrón (2003), mismo que asegura que los estudiantes requieren de una formación académica dirigida por procesos básicos que los conduzcan a la construcción conceptual y a la producción de conocimientos durante la práctica.

Los estudiantes esperan que la realidad educativa del servicio social universitario construida como “**Formación Académica**”^(LCE362) les brinde garantías, en este sentido dicen que: “*es la formación que se emplea para garantizar un buen desarrollo por parte del individuo*”^(LCE290), así como una “*formación para el desarrollo de nuestra carrera*”^(IC280). La formación académica como menciona Díaz Barriga (1990) articula diversos significantes científicos, sociales y pedagógicos de corte idealistas basados en las expectativas que tienen los estudiantes sobre su

desarrollo humano y social. Desafortunadamente, como Bauman (2005) afirma las certezas escolares son cada vez menores ante un mundo líquido repleto de incertidumbres sociales.

La “**Formación Académica**”^(LCE362) desarrollada durante el servicio social universitario según los estudiantes esta más allá de la cuestión científico-racional, ya que consideran que esta experiencia forma parte de su proyecto de vida y carrera a partir de las decisiones dirigidas al contexto social en que actúan. En este sentido, la categoría “**Formación Académica**”^(LCE362) se asocia por parte de los estudiantes con: “*la formación integral del ser humano*”^(LCE322). Esta consideración es entendida por los mismos como una: “*actividad ligada a la formación completa del estudiante*”^(IC63). Estos significantes coinciden con Rodríguez (2006: 74), quién afirma que “la formación integral es aquella que se interesa por la formación completa del hombre”. Para Cano (2004: 4), “el servicio social es un medio para complementar la formación o educación integral”. Sin embargo, si los estudiantes no asumen el compromiso social como condición indispensable con su “*formación integral*”^(LCE322) esta consideración más que una realidad educativa, no deja de ser solamente una buena intención educativa.

Los estudiantes asocian los significantes “*actividad*” y “*habilidad*” con la realidad educativa del servicio social universitario vista como “**Formación Académica**”^(LCE362). El significante “*actividad*” cobra sentido para los estudiantes bajo el término: “*formación proactiva*”^(LEF173), el cual señala las acciones emprendidas que los preparan para su futuro inmediato. Por ello, los estudiantes consideran que el servicio social universitario es una “*orientación*”^(IIS156) “*para el futuro*”^(LEF238). Por otra parte, el significante “*habilidad*” hace referencia al esfuerzo que realiza el estudiante por aprender durante el proceso formativo: “*es la formación en que se*

involucran todas las habilidades del estudiante”^(LCE239) y un manera de “*vincular al alumno con su formación académica por medio de la convivencia*”^(IC288). Como dice Carrillo (2002), el mundo que representa la formación académica para los estudiantes es una de las realidades humanas más significantes, debido a que es donde el estudiante se humaniza o deshumaniza.

Las significaciones que producen los estudiantes sobre el servicio social universitario como: ***Formación Académica***”^(LCE362) van de acuerdo a la consideración que hace Ibarra-Rosales (1993), quién asegura que la formación académica en México está ligada históricamente al modelo de universidad liberal francesa, el cual promueve, pero no concreta, el desarrollo de un proyecto educativo de carácter cultural y humanista. Sin embargo, estas son razones, por las cuales los estudiantes estiman que el servicio social universitario: “*es indispensable para la correcta formación del estudiante*”^(IC63).

Por otra parte, los estudiantes consideran que el servicio social universitario puede servir para evaluarlos académicamente: “*valorar la formación final del alumno aplicando todos los conocimientos y las habilidades que se obtuvieron*”^(LEF242). La evaluación académica es un tema fundamental, que debe desarrollarse según los estudiantes para identificar el “*aprovechamiento*”^(IIS333) del “*alumno*”^(IIS352) relacionado con su “*crecimiento educativo*”^(IIS534), el “*desarrollo integral*”^(IC305) y sus “*habilidades*”^(LCE48). Esto concuerda con Cano (2004), ya que este propone la evaluación del estudiante en el programa de servicio social universitario bajo distintos elementos clave.

En síntesis, la realidad educativa del servicio social universitario entendida como ***Formación Académica***”^(LCE362) se hará real en sus consecuencias, si se

implementan “*actividades*” dirigidas a: “*desarrollar las habilidades estudiantiles*”^(LCE72). En este sentido, las actividades y habilidades que desarrollan los estudiantes durante el servicio social universitario conforman la categoría “**Formación Académica**”^(LCE362) de acuerdo a los significados intersubjetivos identificados, los cuales se representan en las siguientes subcategorías: a) “*Aprendes a investigar*”^(IIS111). b) “*Manejar la tecnología*”^(LCE134). c) “*Trabajo en equipo*”^(LEF156). d) “*Adquisición de conocimientos*”^(IC299). e) “*Aplicación de conocimientos*”^(IIS143). Estas subcategorías se describen a continuación a partir de los símbolos significantes que se encuentran asociados a sus significados intersubjetivos.

4.1.1 Subcategoría “*Aprendes a investigar*”^(IIS111)

La primer subcategoría que compone la categoría “**Formación Académica**”^(LCE362) se denominó “*aprendes a investigar*”^(IIS111), la cual representa el desarrollo de habilidades relacionadas con la investigación y la ejecución de una serie de actividades que se encaminan durante el servicio social universitario al diseño y aplicación del proyecto de tesis: “*poner en práctica los conocimientos vistos en la carrera para el desarrollo de la tesis*”^(IIS227). Bajo esta lógica, el servicio social universitario es considerado por algunos estudiantes como una opción válida de titulación: “*es el camino correcto a seguir para realizar una investigación o trabajo de tesis*”^(IIS124); debido a esto, los estudiantes creen que durante el servicio social universitario pueden desarrollar un proyecto de investigación: “*investigación sobre un área específica de estudio para mejorar un sector de la población*”^(LEF503). Es decir, los estudiantes no tienen clara la diferencia entre la elaboración de una tesis y el desarrollo de un proyecto de investigación.

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes consideran que el servicio social universitario implica la: *“realización de un trabajo (investigación) de gran formalidad”*^(IIS120) dirigido a la *“titulación”*^(IIS261). Por esto, los estudiantes de Ingeniería Industrial y de Sistemas (IIS), de la Licenciatura en Economía y Finanzas (LEF) y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) hacen énfasis en el aprendizaje de la investigación y en el desarrollo de las habilidades para investigar: *“habilidad de investigar”*^(IIS195). Asimismo, afirman que las actividades de investigación fomentan el desarrollo de sus habilidades intelectuales, tal como el: *“pensamiento analítico”*^(IIS27). Sin embargo, el servicio social universitario para los estudiantes de Ingeniería Civil (IC) no está asociado con la investigación, esto supone una realidad educativa distinta para los estudiantes de IC quienes a diferencia de los estudiantes IIS, LEF y LCE, no hacen mención sobre el trabajo de tesis, ni hacen referencia al desarrollo de las habilidades de investigación durante el servicio social universitario.

Los estudiantes IIS, LEF y LCE mencionan que aprenden los contenidos de investigación dentro de los programas curriculares de las prácticas profesionales: *“aprendemos los contenidos que debe llevar una investigación”*^(IIS93), así como *“el orden que debe llevar una investigación”*^(IIS122). Estos estudiantes piensan que una investigación inicia con un tema ligado a una problemática y la idea de resolverla mediante el desarrollo de una propuesta: La investigación comienza con *“la creación del tema de investigación”*^(LEF259), el cual debe *“darle respuesta a una problemática”*^(LCE404) mediante la *“elaboración de propuestas”*^(LCE93). Los estudiantes consideran que la propuesta de investigación se desarrolla a partir de la búsqueda bibliográfica de los temas que la componen: El *“desarrollo de las temáticas”*^(LCE92/LCE28) se efectúa a partir de la *“búsqueda de información”*^(LCE30) en

“diversas fuentes bibliográficas”^(LEF15) con el fin de “mejorar un sector de la población”^(LEF503). Los estudiantes tienen un significado muy limitado con relación a la investigación, ya que consideran que una investigación de tipo documental puede incidir favorablemente en beneficio de la sociedad, cuando la revisión de fuentes bibliográficas solamente es una etapa del proceso de investigación.

Por otra parte, existen significantes de los estudiantes que revelan que algunos de ellos, no solamente realizaron una investigación documental, sino que también efectuaron un trabajo de campo primordialmente aplicando encuestas a la población bajo estudio: El “trabajo de campo”^(LEF283) y la “recolección de información”^(LCE91) fueron hechas a partir de “aplicar encuestas”^(LEF223) y de “observar el área bajo estudio”^(IIS203). Asimismo, los estudiantes definen que los resultados de la investigación aplicada se obtuvieron mediante el análisis y la relación conceptual: “efectuamos el ordenamiento y captura de datos”^(LEF351) y el “análisis de información”^(LEF89) mediante la “asociación de conceptos”^(LCE90) con la finalidad de presentar el “reporte de información”^(LCE412). El desarrollo de distintas habilidades de investigación reafirma que el proceso de **Formación Académica**^(LCE362) es distinto en cada uno de los programas educativos estudiados.

Los estudiantes de los programas educativos IIS, LEF y LCE aseguran que al elaborar su reporte de investigación desarrollaron las habilidades de lectoescritura: “se mejoran las habilidades de redacción”^(IIS26), de “gramática”^(IIS28), de “ortografía”^(IIS29), la “habilidad de resumir”^(IIS73), la “búsqueda de información de fuentes confiables y actuales”^(IIS44) y la habilidad para “citar”^(IIS105). Los problemas que manifestaron los estudiantes se relacionan con el planteamiento del problema y la selección de la muestra de estudio: “las preguntas eran subjetivas”^(LEF132) y “las muestras estaban sesgadas”^(LEF133). En suma, los estudiantes tienen la opción de

realizar una investigación de tipo documental o de tipo cuantitativa durante el servicio social universitario marcado más por el requerimiento de iniciar su trabajo de tesis que les pueda ser útil en su titulación con la idea de culminar con su “**Formación Académica**”^(LCE362), que por desarrollar las habilidades de investigación o incidir en el sector poblacional en que participan.

4.1.2 Subcategoría “**Manejar la tecnología**”^(LCE134)

La subcategoría denominada “*manejar la tecnología*”^(LCE134) se refiere al desarrollo de las habilidades en el uso y manejo de la computadora y a una serie de actividades aplicadas mediante los software especializados que utilizan durante el servicio social universitario: El “*uso y manejo de la tecnologías*”^(LEF229) nos permite “*ir aprendiendo bien los programas computacionales que se ven en la escuela*”^(IC76).

Los estudiantes dicen que “*gracias a esto desarrollamos nuestras habilidades técnicas*”^(IIS84). Éstos coinciden en que el “*manejo de software Excel y Word*”^(IC132) es básico, y cada programa educativo se distingue de acuerdo a las necesidades técnicas que demanda su proceso formativo. El desarrollo de habilidades tecnológicas mediante la aplicación de software especializado es una de las tareas que se aplican en forma de actividades durante el servicio social universitario con el fin de reforzar lo aprendido en su “**Formación Académica**”^(LCE362).

4.1.3 Subcategoría “**Trabajo en equipo**”^(LEF156)

La subcategoría “*Trabajo en Equipo*”^(LEF156) proviene de las manifestaciones de los estudiantes que aseguran que en el servicio social universitario aprendes “*más que nada a trabajar en equipo*”^(LEF347). Los estudiantes creen que “*es una oportunidad*

para compartir lo que sabes”^(LCE81) a partir de un “conjunto de actividades que se llevan a cabo a lo largo del semestre”^(LCE11).

Los estudiantes consideran que “aprendes a trabajar en equipo”^(IIS113) solamente sí desarrollas las habilidades de “participación”^(LEF54), “colaboración”^(LCE258) e “integración”^(IIS546) “practicando con todas las ideas de un equipo”^(LCE144) para “la elaboración del proyecto”^(IIS181) que responda a “las necesidades que la sociedad está demandando”^(IIS252). Estas significaciones que los estudiantes realizan en torno al trabajo en equipo revelan como parte de su **Formación Académica**^(LCE362) una disposición dirigida a sumarse a los esfuerzos de un grupo para alcanzar una meta establecida durante el cumplimiento del servicio social universitario.

4.1.4 Subcategoría “Adquisición de conocimientos”^(IC299)

La subcategoría “Adquisición de conocimientos”^(IC299) parte del significado estudiantil de que el servicio social universitario “ayuda a la adquisición de nuevos conocimientos”^(LCE382). De tal manera, que existe en los estudiantes una aspiración con relación a adquirir no solamente un “mayor conocimiento”^(LCE168) sino también nuevos conocimientos “antes de egresar”^(IIS158). Esto implica inicialmente “aprender la teoría estudiada”^(IIS513) mediante la “comprensión”^(IIS18) de “conceptos”^(IIS312) para la “asimilación”^(IC323) y posteriormente el “desarrollo de distintos conocimientos”^(LCE439). De tal manera, que el “estudio”^(IIS361) es la clave para ir “integrando los conocimientos adquiridos hasta ese momento”^(LEF261).

Los estudiantes piensan que la **Formación Académica**^(LCE362) en el servicio social universitario es influida “dependiendo del área que se realice las prácticas o servicio social”^(IIS244). Por esto, los estudiantes consideran que durante el servicio

social universitario la *Formación Académica*^(LCE362) son las “enseñanzas adquiridas durante los estudios para desarrollar en lo laboral”^(LCE294). Estas significaciones manifiestan como el servicio social integrado como prácticas profesionales en iniciativas dirigidas por el sector privado construyen una **realidad educativa más laboral que social**.

4.1.5 Subcategoría “*Aplicación de conocimientos*”^(IIS143)

La subcategoría “*Aplicación de conocimientos*”^(IIS143) en el mismo sentido que la subcategoría “*Adquisición de conocimientos*”^(IC299) proviene del significado que tienen los estudiantes de “*aplicar conocimientos ya aprendidos y aprender nuevos*”^(IIS549). De tal manera, que el servicio social universitario es un “*tiempo en el cual podemos aplicar conocimientos que hemos adquirido a lo largo de la carrera*”^(LCE230).

Los estudiantes suponen que el servicio social universitario es “*una manera de aplicar lo que se ve en clase*”^(LEF1), una oportunidad de “*ejecutar lo visto en clase*”^(IC314) con la idea de “*experimentar las cosas que ya sabemos*”^(LEF13). Esto coincide con Limones (2006), quién afirma que el servicio social universitario es la oportunidad que tienen los estudiantes de aprovechar los conocimientos y habilidades adquiridos en el aula para aplicarlos en contextos reales.

Los estudiantes consideran que el servicio social universitario visto como *Formación Académica*^(LCE362) está supeditado por el “*uso de los conocimientos teóricos*”^(IC64) con el fin de “*poner a prueba las capacidades y aptitudes adquiridos durante la parte teórica*”^(LEF75). Para Forni (1988), la acción de acuerdo al interaccionismo simbólico comienza con un impulso que proviene del interior del individuo y continúa su curso hasta que llega a manifestarse de forma externa al

individuo en una aplicación de conocimientos. En este sentido, los estudiantes en su interior construyen distintos tipos de ideas que posteriormente se manifiestan en un acto que pone en práctica sus ideas. Por lo tanto, el servicio social universitario inicia como una idea en el interior del individuo antes de concretarse en una expresión externa. Esta concepción es importante, ya que pone énfasis en abrir los espacios para que los estudiantes expresen abiertamente sus ideas con el fin de dirigir sus acciones potenciales durante el servicio social universitario.

4.2 Categoría “*Formación Profesional*”^(LCE295)

Los estudiantes opinan que el servicio social universitario es parte importante de su “*Formación Profesional*”^(LCE295). En esta categoría, la realidad educativa se construye como un “*servicio encargado de orientar al estudiante a su óptimo desarrollo en su carrera laboral y cotidiana*”^(LCE265). Esto según los estudiantes implica la “*preparación para egresar de la universidad*”^(LEF207) con una “*formación en contacto pleno con el campo laboral*”^(IIS2). Para De Robertis (2011), la incursión laboral con relación al servicio social universitario se conecta con la vida profesional cómo vocación vital por parte de los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes al realizar su servicio social en proyectos que vinculan la universidad con su formación profesional en el campo de trabajo en el Instituto Tecnológico de Sonora esta más supeditado por el vínculo universidad-empresa en busca de algún tipo de beneficio económico, que por emprender un vínculo con la población que ha perdido su patrimonio y que se debate en la desesperanza, la miseria y la violencia. Esto construye una realidad educativa del servicio social universitario que legitima un sistema deshumanizador e insensible, y que a su vez, como afirma Touraine (2000) promueve el fenómeno de *desinstitucionalización* de la Educación Superior.

La realidad educativa desde la perspectiva de la “**Formación Profesional**”^(LCE295) es el resultado de “actuar profesionalmente”^(IIS5) adquiriendo “habilidades y aptitudes para desarrollarse íntegramente en la profesión”^(IC49) y adaptarse más fácilmente “al momento de llegar al campo laboral”^(IC279). Estas significaciones que los estudiantes le atribuyen al servicio social universitario según Kruse (1971) están más ligadas al mercado laboral que al sector social. Bajo esta concepción, el servicio social universitario no tiene oportunidad de constituirse como una palanca del bienestar social. De tal manera, que el estudiante al concentrar su actuación profesional para mejorarse a sí mismo resaltando su actuación profesional, disminuye su actuación social, y al hacerlo, aunque gana el reconocimiento del sector privado, pierde la oportunidad de ser una mejor persona para la sociedad en general.

Los estudiantes desde esta perspectiva profesionalizante piensan que el servicio social universitario es “llevar a cabo tus conocimientos adquiridos, que conforme a lo largo de la vida profesional se fueron puliendo para poder desarrollarte exitosamente en la vida laboral”^(LCE395). Esta significación por parte de los estudiantes acerca del servicio social universitario revela su verdadera dimensión relacionada con el ejercicio de las prácticas profesionales. Las consecuencias sociales según Fernández-Enguita (1990) de privilegiar la conexión escuela-trabajo sobre el vínculo escuela-comunidad cosifica las relaciones sociales y las vuelve impersonales y susceptibles de ser burocratizadas por el discurso laboral.

Los estudiantes desde la óptica profesionalizante aseguran que “las prácticas profesionales acreditan el servicio social”^(IIS69). Esta afirmación es el resultado de una condición adoctrinante supeditada por la “**Formación Profesional**”^(LCE295) dirigida a que el estudiante se adapte al trabajo-empleo que requiere el mercado inmediato. Esto se hace evidente cuando los estudiantes expresan que el servicio social universitario

es la *“formación e integración al medio laboral para una adaptación mas sencilla al momento de llegar al campo laboral”*^(IC279).

De acuerdo con lo anterior, la selección del sector privado para realizar el servicio social universitario está motivado por recompensas extrínsecas que fomentan lo que Fernández-Enguita (1990) denomina competencia insolidaria. La cual se caracteriza por el desarrollo de las habilidades laborales, más que sociales. Por esto, el resultado del servicio social universitario bajo la lógica de las prácticas profesionales según los estudiantes está dirigido por la: *“formación y preparación para introducirme al sector productivo colaborando con el ámbito externo”*^(IC333). En este sentido, la categoría **“Formación Profesional”**^(LCE295) resultó en las siguientes subcategorías: a) *“Practicar en el ámbito laboral”*^(IIS492). b) *“Capacitación en el campo profesional”*^(IC194). c) *“Aprender a relacionarse en el ámbito laboral”*^(LEF97). d) *“Obtener experiencia laboral”*^(IC70). e) *“Conocer la realidad laboral”*^(LEF178). f) *“Inclusión laboral”*^(LCE182). Los símbolos significantes agrupados en estas subcategorías caracterizan a continuación la realidad educativa del servicio social universitario bajo la lógica de la **“Formación Profesional”**^(LCE295).

4.2.1 Subcategoría **“Practicar en el ámbito laboral”**^(IIS492)

La primer subcategoría denominada *“practicar en el ámbito laboral”*^(IIS492), los estudiantes la definen como: el *“tiempo invertido para realizar actividades extracurriculares para nuestra formación”*^(IC179). Los estudiantes consideran que el servicio social universitario entendido como práctica laboral *“significa más formación extra académica”*^(IC226). Ésta práctica laboral según los estudiantes consiste *“en aterrizar conocimientos en una empresa sin importar el sector”*^(LEF147). Por ello, aseguran que el servicio social universitario *“es el que prestamos como estudiantes en*

una empresa para llevar a cabo nuestras prácticas profesionales”^(IIS364). Para Serna (2007), cuando los estudiantes realizan el servicio social en proyectos que vinculan la universidad con la empresa cambian radicalmente el paradigma que le dio origen, el cual fue fruto de los diversos movimientos sociales y estudiantiles dirigidos a las poblaciones comunitarias marginadas.

Los estudiantes piensan que al *“poner en práctica lo aprendido*”^(LCE) *“en el ámbito productivo, todo lo teórico tiene mas refuerzo*”^(IC332). En este sentido, la realidad educativa del servicio social universitario construida en el mundo laboral según los estudiantes permite que el *“alumno desarrolle y mejore sus habilidades, aptitudes y capacidades relacionadas con su carrera mediante un proyecto*”^(IIS41). Para los estudiantes la *“modalidad es práctica*”^(IIS68) representa una *“simulación de trabajo*”^(LCE226), entendida por estos, como la *“acción que prácticas por un determinado tiempo para preparar tú futuro profesional*”^(LEF374) con la finalidad de *“poner a prueba nuestros conocimientos*”^(LCE288) y *“transformarlos en el ámbito laboral*”^(LCE119).

Las significaciones relacionadas con *“practicar en el ámbito laboral*”^(IIS492) conforme a la realidad educativa del servicio social universitario refuerzan el vínculo universidad-empresa, bajo este vínculo los estudiantes dirigen sus esfuerzos a la búsqueda de algún tipo de beneficio más personal que social; esta situación tiene como consecuencia social la deshumanización y la insensibilidad de los estudiantes con la población más necesitada. Esta claro, qué reforzar el vínculo universidad-empresa es parte de las funciones sociales que las Instituciones de Educación Superior deben realizar, sin embargo se considera que deben efectuarlas mediante otros medios que no confundan al estudiante con relación al propósito educativo que guarda el servicio social universitario de formar la conciencia social en el estudiantado.

4.2.2 Subcategoría “*Capacitación en el campo profesional*”^(IC194)

La siguiente subcategoría denominada “*capacitación en el campo profesional*”^(IC194) desde la óptica de los estudiantes se considera “*tener la oportunidad de enseñar y ser enseñados*”^(LEF445). Los estudiantes dicen que la capacitación en el ámbito laboral funge como un “*instrumento de preparación*”^(LEF8) brindando un tipo de “*inducción*”^(LCE338) para entrar al mundo empresarial.

Los procesos de “*capacitación en el campo profesional*”^(IC194) según los estudiantes se realizan mediante la “*instrucción*”^(LCE125) y “*actualización*”^(LEF201), lo cual según éstos “*ha ayudado a reforzar lo visto en las materias*”^(IC196). Por ello los estudiantes creen que el servicio social universitario visto como “**Formación Profesional**”^(LCE295) esta relacionado con recibir instrucción en la empresa con el fin de “*capacitarnos sobre algunos temas que ya conocemos y experimentar unos nuevos*”^(LEF23).

4.2.3 Subcategoría “*Aprender a relacionarse en el ámbito laboral*”^(LEF97)

La subcategoría denominada “*aprender a relacionarse en el ámbito laboral*”^(LEF97) para los estudiantes “*significa relacionarse con el ambiente de trabajo para tener un primer acercamiento con lo que será la aplicación de la carrera*”^(IC276) con “*personas desde bajo hasta muy alto rango en la organización*”^(IIS313). El servicio social universitario desde la óptica de la “**Formación Profesional**”^(LCE295) de acuerdo con los estudiantes tiene como “*objetivo lograr que el estudiante se relacione en el campo laboral*”^(IC65). En este sentido, consideran que la “*interacción con el personal*”^(LEF117) comprendida por “*individuos de diferentes edades, clases y niveles educativos*”^(LEF370) es la clave para establecer “*contactos*”^(IC122).

Los estudiantes consideran que la “*convivencia en el ambiente laboral*”^(IIS418) te lleva al “*conocimiento de las personas*”^(IIS504). En este sentido, afirman que el “*trato con las personas*”^(IIS281), el “*trato a los trabajadores*”^(IC359), el “*trato con proveedores*”^(LEF246) y la “*atención a clientes*”^(IIS14) permite “*tener una mejor organización*”^(LCE205), así mismo consideran que la “*interacción con los empresarios*”^(IIS162) es importante para “*saber que es lo que piensan*”^(IIS163). Esto concuerda con Redondo (2000), quien asegura que la conexión de los estudiantes con la experiencia de éxito-fracaso se establece de acuerdo a las relaciones sociales que integran. Por lo tanto, el proceso educativo no se reduce al aprendizaje de contenidos, sino al proceso de construcción social que se realiza durante las interacciones humanas. En este sentido, el tipo de encuentro cara a cara que el estudiante sostenga en sus relaciones sociales tiene como consecuencia una construcción distinta conforme a la población con la que entre en contacto de acuerdo a un sector y aun contexto determinado.

4.2.4 Subcategoría “*Obtener experiencia laboral*”^(IC70)

La subcategoría “*obtener experiencia laboral*”^(IC70) se refiere a “*todas aquellas actividades que enseñan al estudiante a desenvolverse en el trabajo*”^(IIS390). Tal experiencia “*te prepara para la vida laboral relacionada con tu carrera*”^(IC94). Los estudiantes piensan que “*lo mas importante es no salir en blanco en la preparación profesional*”^(IC287). Es decir, consideran que es necesario “*saber lo que realmente es trabajar en la carrera de la que formas parte*”^(IC329). En ese sentido, los estudiantes suponen que “*el objetivo es que el alumno adquiera experiencia relacionada a lo que sería trabajar dentro de una empresa*”^(IIS116).

Desde la mirada profesional de los estudiantes *“realizar una experiencia en situaciones reales”*^(LEF472) *“mejora el desempeño”*^(LCE37) y *“ayuda a desenvolverse mejor antes de salir al campo a trabajar”*^(IC140). Estos señalan que es importante tener *“las herramientas necesarias para cuando uno este laborando”*^(IC41) para *“irnos familiarizando con el tema de nuestra profesión”*^(IC69). Asimismo, consideran que la *“experiencia adquirida al implementar los conocimientos en el campo laboral”*^(IC71) encamina al estudiante a un *“desempeño profesional más productivo”*^(LEF51). Por eso recomiendan *“ir a una empresa para así agarrar experiencia”*^(IC10) y *“saber como se maneja una organización”*^(IIS385), ya que suponen que *“cuando no se tiene vinculación fuera de la Institución, la experiencia que se adquiere es más débil”*^(IIS208).

Sin duda *“obtener experiencia laboral”*^(IC70) es parte importante dentro del proceso formativo de los estudiantes; sin embargo, Fernández-Enguita (1990) advierte que si solamente se efectúan las relaciones sociales del tipo escuela-trabajo pueden tener las siguientes consecuencias sociales en los estudiantes: a) Obsesionarse con el orden, la autoridad y la disciplina en los contextos en que se relacione. b) Reducir el rol social a las relaciones impersonales y burocratizadas. c) Alinear el trabajo escolar para adaptarlo al trabajo-empleo de tipo capitalista. d) Abusar de la selección de los rasgos que son castigados o reforzados. e) Motivar más mediante recompensas extrínsecas. f) Desarrollar la competencia insolidaria entendida como el fracaso del otro es mi éxito y mi fracaso es el éxito del otro. En este sentido, la experiencia laboral debe vincularse no solamente con el sector privado, sino también con los sectores sociales desfavorecidos, que pongan a prueba el desarrollo de los conocimientos, habilidades actitudes y valores de los estudiantes con relación a los problemas que aquejan a una sociedad más amplia; entonces, se desarrollará una experiencia no solamente en el orden laboral, sino también en el orden social.

4.2.5 Subcategoría “*Conocer la realidad laboral*”^(LEF178)

La subcategoría “*conocer la realidad laboral*”^(LEF178) los estudiantes la entienden como la “*práctica que realizamos antes de salir de la carrera para así tener una idea de cómo será en la vida real*”^(LEF171) por medio de un “*curso o estancia profesional donde pones a prueba conocimientos y los apegas a la realidad para estar preparado a la vida laboral*”^(LEF394). Estos consideran que esta experiencia te “*ofrece una visión externa mas amplia con la cual próximamente uno se enfrentará al ingresar al ámbito laboral*”^(IC309). De esta manera, los estudiantes suponen que “*cuando sales de la universidad no sales con terror a entrar a trabajar*”^(LEF251).

La idea que tienen los estudiantes es “*no llegar tan verdes al momento de salir al trabajo*”^(IC11). Por ello “*es importante foguearnos mas fuera del plantel o dentro del mismo y tener una idea mas clara*”^(IC379). Los estudiantes consideran que es importante en el “*ambiente de trabajo*”^(IIS386) “*desempeñarnos como todos unos profesionistas*”^(LCE40). En este sentido, Redondo (2000) define que la universidad es un ámbito de preparación para la vida que puede verse reducida a un espacio de control de instrucción para el trabajo acorde a la ideología dominante. De tal manera, que lo real se reduce a lo racional, lo racional a lo eficiente, y lo eficiente a la eficacia de los resultados. Esta reducción es equiparable al proceso industrial que reduce el trabajo al rendimiento, el rendimiento al capital y el capital a la acumulación. Estos reduccionismos operan inmersos en las Instituciones de Educación Superior configurando cuerpos sociales de profesionistas dirigidos al campo de trabajo.

Desde la perspectiva de la “*Formación Profesional*”^(LCE295) los estudiantes durante el servicio social universitario buscan “*experimentar la realidad empresarial*”^(IIS309), así consideran que “*te das cuenta de que no es lo mismo la*

escuela que el trabajo»^(IC92). Es decir, dicen que “*nos sirve para darnos cuenta de como serán las cosas fuera de la escuela y dentro de una empresa*”^(IC286), por ello creen “*que el mayor aprendizaje es ver la realidad y no lo ideal de cada empresa*”^(IIS442). De acuerdo a Ibarra (2003), este tipo de realidad educativa esta regido por el capitalismo académico. El cual permite desarrollar a las universidades prácticas comerciales como la venta de productos y servicios con fines de autofinanciamiento, o actividades diseñadas como si fueran franquicias. Esta tendencia da cuenta de la reestructuración de la educación superior en el contexto de la globalización, implicando nuevas formas de organización; cambios asociados a la asignación interna de recursos, cambios sustantivos en la división del trabajo académico con respecto a la docencia y la investigación, cambios que inciden en el establecimiento de proyectos conjuntos con el gobierno y el sector empresarial, tales como las incubadoras de empresa, los parques industriales y los contratos de servicio.

Los estudiantes piensan que al “*desarrollar un poco de lo ya aprendido de la escuela a lo real*”^(LEF179) “*nos ayuda a abrirnos los ojos*”^(IC101) y “*nos brinda apoyo para conocer ya sobre lo que hacemos fuera de la escuela*”^(LCE186), de esta manera se amplia el “*conocimiento del entorno económico local*”^(LEF46) y del “*entorno competitivo*”^(IIS239), así los estudiantes se dan cuenta de que “*la vida laboral es muy peleada*”^(LEF302) y que “*lo aprendido en la escuela no es tan aplicable en las situaciones cotidianas de la organización*”^(IIS259). Las consecuencias previsibles son el desarrollo de un sistema de producción de conocimiento que atiende en mayor grado las necesidades de la economía y en menor grado las necesidades sociales. Este paso, implica el desplazamiento del régimen de bienestar social para imponer uno de competencia profesional ligado al capitalismo académico.

4.2.6 Subcategoría “**Inclusión laboral**”^(LCE182)

La subcategoría “*inclusión laboral*”^(LCE182) se entiende como un “*escalón más que se seguirá*”^(LEF172) al término de la carrera. Bajo esta perspectiva, el servicio social universitario es como un “*trabajo para adquirir conocimientos en el campo*”^(IC56) que “*brinda caminos donde se abren posibilidades de empleo*”^(IC21), “*una manera de integrarte a tu futuro ambiente laboral*”^(IC127) “*haciendo lo que sabemos*”^(LCE421). Por ello, es importante “*trabajar con base a objetivos*”^(LEF158) y tener un plan de “*actividades*”^(IIS231) con el fin de “*perfeccionar e ir adaptándote a la presión de tener que cumplir con la encomienda de un trabajo*”^(LCE233). Para los estudiantes lo importante es “*no salir al ruedo sin la idea de cómo será el área de trabajo*”^(LEF165).

Los estudiantes piensan que “*hay que chambear*”^(IC1) para tener la “*oportunidad*”^(LCE63) de “*realizar trabajos de calidad*”^(IIS40). La “*vinculación*”^(IIS165) con las “*empresas*”^(IIS266) “*nos sirve para darnos idea y asociarnos a un trabajo formal*”^(LEF91). Un “*departamento debe encargarse de que el alumno se desempeñe en lo que el cree que pueda trabajar en un futuro*”^(LEF334) para “*poder laborar en la empresa en la cual desarrollas tu proyecto*”^(IIS50). En ésta “*prestación de servicios puede haber una oportunidad de acceder a buen trabajo*”^(LCE280).

4.3 Categoría “**Desarrollo Personal**”^(IC43)

La categoría “**Desarrollo Personal**”^(IC43) se configura como una realidad educativa durante el servicio social universitario en la medida que los estudiantes reflexionan sobre su “*desenvolvimiento personal*”^(LEF336). En esta categoría los estudiantes consideran que el servicio social universitario como realidad educativa se

relaciona con el “*crecimiento*”^(LEF449) que implica el “*logro*”^(IIS294) del “*éxito*”^(IIS297), lo que les brinda el sentido de vida para “*superarse*”^(IIS526).

El ser personal del estudiante conocido en el interaccionismo simbólico como *sí mismo* se desarrolla reflexionando, cuestionándose y respondiéndose sobre sus acciones, pensamientos o disposiciones. De tal manera, que cuando el estudiante se encuentra realizando una acción social, como es el servicio social universitario, la reflexión le brindará un sentido de vida que ira conformando el *sí mismo* a través de la orientación de su propia conducta, lo que le permitirá afrontar los retos que le presente el contexto social de actuación.

Los estudiantes tienen la creencia que el “***Desarrollo Personal***”^(IC43) se basa en “*cuidar la imagen*”^(IIS292) y el “*ingenio*”^(IIS485) para crear “*actividades que generen valor*”^(IIS60) con el fin de obtener “*resultados valiosos*”^(IIS61). Mead (1982) define que la autoimagen del individuo se desarrolla de acuerdo a los grupos sociales que pertenece. Sin embargo, la teoría de Mead no proporciona elementos para comprender como el individuo al estar en distintos grupos y confrontarse con normas contradictorias logra conciliar tales conflictos. Asimismo, Mead (1982) no proporciona los principios para examinar la manera en que la experiencia social del individuo se estructura en el sistema social (Deustch y Krauss, 1984).

Por otra parte, desde la perspectiva interaccionista de Goffman (1959) la apariencia basada en “*cuidar la imagen*”^(IIS292) es un estímulo que corresponde a la fachada social. Misma que se define como la forma cotidiana en que el individuo es observado por los demás, lo cual se manifiesta de manera inconscientemente durante su actuación social. Bajo este aspecto, la imagen es parte constitutiva de la actuación de los estudiantes durante el servicio social universitario. Sin embargo, la fachada social

que obtienen los estudiantes durante la vida social y profesional no depende de la imagen, ni tampoco de los modales, más bien de acuerdo a Goffman (1959) depende del papel social que desempeña con regularidad y de modo prefijado a partir del cual las personas le asignan una determinada fachada social. Debido a esto, es importante que el estudiante en vez de poner especial empeño en “*cuidar la imagen*”^(IIS292), más bien se esfuerce porque su “**Desarrollo Personal**”^(IC43) se encamine hacia la construcción de un *sí mismo* auténtico, comprometido y responsable, que le permita obtener “*resultados valiosos*”^(IIS61) para que las personas con quienes interactúa le asignen una fachada social, que corresponda a un papel profesional con una esencia más humana, que superficial y consumista.

Para Goffman (1959), “*cuidar la imagen*”^(IIS292) por parte de los estudiantes tiene una doble función, por un lado es la forma que utilizan para obtener un trato preferencial por parte de los demás, y por otro lado es el intento que realizan para introducir sus significados durante las interacciones sociales con el fin de influir en el consenso social sobre una situación determinada. De acuerdo con lo dicho, los estudiantes durante el servicio social universitario creen que “*cuidar la imagen*”^(IIS292) los llevará a lograr el “*éxito*”^(IIS297); ésta creencia al ser puesta en práctica por los estudiantes conforma un *sí mismo* más apegado a lo superficial y al materialismo consumista, que al desarrollo del “*ingenio*”^(IIS485) y a la capacidad de generar “*resultados valiosos*”^(IIS61).

La concepción de los estudiantes sobre el “**Desarrollo Personal**”^(IC43) visto como la realidad educativa del servicio social universitario se relaciona a su vez con los significados de las anteriores realidades educativas denominadas como: “**Formación Profesional**”^(LCE295) y la “**Formación Académica**”^(LCE362). Debido a que los estudiantes mencionan que el servicio social universitario contribuye al “*desarrollo*

del alumno de actitudes y habilidades para aplicar los conocimientos en el área académica”^(LCE275) conformándose como “una parte muy esencial para la formación profesional y personal”^(LCE387). Esto reafirma la idea sociológica de que los estudiantes no viven una realidad educativa exclusiva durante el servicio social universitario, más bien viven realidades múltiples que están entrelazadas, y que dado un contexto social de actuación y una situación social determinada hacen momentáneamente un mayor énfasis en alguna de estas realidades educativas.

La categoría “**Desarrollo Personal**”^(IC43) según los estudiantes tiene su énfasis como realidad educativa durante el servicio social universitario en la medida que representa un “escenario en el cual se desarrollan las habilidades y conocimientos adquiridos durante el transcurso de su desarrollo estudiantil”^(LCE251). Bajo esta realidad educativa, los estudiantes mencionan que encuentran una “oportunidad de crecer”^(IIS48) afirmando que les ha “servido para desarrollarse mejor en un ambiente de confianza”^(LCE271). No obstante de lo dicho, los estudiantes etiquetan al servicio social universitario como “relativamente bien, ya que depende de cada caso y proyecto que se realiza tomando en cuenta una serie de variables que la persona pone en juego”^(IIS213). Esta relativización que hacen los estudiantes es parte del fenómeno social bajo el cual se construye la realidad educativa del servicio social universitario en diferentes Instituciones de Educación Superior en México.

Los estudiantes relacionan el “**Desarrollo Personal**”^(IC43) con el “desarrollo humano”^(LEF316) asociado a su vez con el “desarrollo emprendedor”^(IIS172), ya que aspiran a “convertirse en personas destacadas”^(LEF258) tratando de “ampliar sus aptitudes”^(LEF66). Por esta razón aseguran que el servicio social universitario “es lo que ayuda a formar su perfil para salir aún mas seguros”^(LEF383). En este sentido, la categoría “**Desarrollo Personal**”^(IC43) articula los símbolos significantes en las

siguientes subcategorías: a) *Mejorar la comunicación*^(IIS39), b) *Aprendo a poner en práctica los valores*^(LCE428), c) *Actitud adecuada*^(LEF109), d) *Autoaprendizaje*^(LCE297).

4.3.1 Subcategoría “*Mejorar la comunicación*”^(IIS39)

La subcategoría “*mejorar la comunicación*”^(IIS39) implica según los estudiantes primero “*aprender a comunicarse*”^(IIS131) con “*el diferente personal de trabajo*”^(LEF381) para “*darnos a entender con otras personas*”^(LEF533) y así poder “*decirle al personal de la mejor manera, lo que debe hacerse*”^(IC9). Sin embargo, no se trata solamente de “*hablar en público*”^(LCE65) o de “*transmitir los conocimientos a las personas*”^(LCE70), sino de “*adquirir conocimientos por medio de otras personas*”^(LEF535).

Desde el punto de vista sociológico la comunicación que ocurre durante la interacción social es la expresión más plena y rica del ser humano, sobre todo cuando por medio de esta se alcanza el consenso como insumo para construir una determinada realidad. El estudiante se comunica, actúa e interactúa con las demás personas a partir de lo que significan las situaciones que se le presentan durante el servicio social universitario. Sin embargo, el *sí mismo* del estudiante se enriquece en la medida que desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar de las personas con quienes interactúa. Esta capacidad la desarrolla mediante la comunicación que establece con los demás.

Los estudiantes mencionan que el servicio social universitario es una oportunidad para desarrollar las “*habilidades de expresión*”^(LCE167), “*poner en orden algunas ideas*”^(IIS106) y “*no quedarse con ninguna duda*”^(LEF342), pero sobre todo es la oportunidad de “*aprender a escuchar cada opinión*”^(IIS129). La comunicación humana para Mead (1982) es una conducta que le permite al individuo ser un objeto para *sí*

mismo. Esta capacidad que tiene el individuo de objetivarse depende de sus habilidades reflexivas a través del manejo de los símbolos significantes para expresarse. El individuo articula un conjunto de símbolos significantes para enviar un mensaje, que al tiempo que afecta al otro con lo dicho, de igual manera se afecta a *sí mismo*. En este sentido, el acto de comunicarse es una instancia de expresión y formación del *sí mismo* y de los demás.

La visión del interaccionismo simbólico asegura que en la comunicación se comparten significados comunes que permiten el mutuo entendimiento entre las personas que interactúan. Bajo esta perspectiva teórica, “*mejorar la comunicación*”^(IIS39) implica que el estudiante sea un constructor activo de significados en torno a las interacciones sociales y a los procesos compartidos que vive durante el servicio social universitario con el fin de definir sus experiencias de vida y con ello sus procesos de formación.

El estudiante cuando comunica una serie de significados lo hace con el fin de influir en las personas. Los estudiantes al “*mejorar la comunicación*”^(IIS39) entienden que la influencia en las demás personas no dependerá tanto de los significados que comunique, sino de la interpretación compartida que se realice de los significados comunicados, es decir dependerá de los procesos de interpretación que activen las personas y de la construcción conjunta que resulte de estos procesos de interpretación. En este sentido, las personas no solamente perciben los significados que comunica el estudiante, sino que además los interpretan. Esto se hace evidente cuando el estudiante logra encajar su línea de acción con las líneas de acción de las personas con quienes interactúa durante el servicio social universitario.

Blumer (1982) afirma que el hecho de que las interpretaciones dependan de los actos de definición ajenos, explica porque la comunicación conduce a la transformación de las formas de actividad conjunta que configuran y reconfiguran la realidad educativa del servicio social universitario. Por ello, si el estudiante quiere “*mejorar la comunicación*”^(IIS39) debe hacerlo a partir del entendimiento de las personas con quienes interactúa durante el servicio social universitario a fin de integrar con mejores resultados sus líneas de acción en una situación socialmente compartida. Entonces, la influencia del estudiante dependerá de los procesos de interpretación mediante los cuales las personas acomodan sus actos conforme a los demás, y al hacerlo orientan y organizan conjuntamente la vida cotidiana que comparten.

4.3.2 Subcategoría “*Aprendo a poner en práctica los valores*”^(LCE428)

La subcategoría “*aprendo a poner en práctica los valores*”^(LCE428) se relaciona con la “*formación del carácter*”^(IIS548), ya que según los estudiantes durante el servicio social universitario “*aprenden a poner en práctica valores*”^(LCE46) tales como el “*compromiso*”^(LCE75), la “*puntualidad*”^(LCE104) la “*disciplina*”^(IIS182), la “*paciencia*”^(LEF103), la “*tolerancia*”^(IIS16), el “*respeto*”^(IIS253), la “*honestidad*”^(IIS250) y la “*humildad*”^(IIS501).

Sozzani (2006) asegura que el servicio social universitario es un medio para desarrollar valores, debido a que los estudiantes como futuros profesionistas están llamados a desempeñar un rol social cada vez más protagónico. En esta dirección, la participación comprometida de los universitarios es indispensable para procurar el bienestar colectivo, no solamente como un método para mejorar la calidad de vida, sino como un esfuerzo de solidaridad y fraternidad que contribuya a la cohesión social

y al desarrollo de la conciencia para compartir valores y un destino común con las demás personas.

Los estudiantes piensan que durante el servicio social universitario desarrollan la “*empatía con los compañeros y personas involucradas*”^(LEF355) mediante el “*respeto a la opinión de otras personas*”^(IIS253), así como el “*respeto a la institución que se les brinda*”^(IIS251). Los estudiantes consideran que el “*respeto*”^(LCE10) como valor social tiene su fuente en la “*solidaridad*”^(IIS246); la cual, emana de la “*gratitud hacia otras personas*”^(IIS258). Por ejemplo, si el *sí mismo* del estudiante se centra en el *yo*, el servicio social universitario le significaría una explotación sin sentido, pero si se centra en el *mí* de acuerdo al beneficio que puede otorgar a otras personas, la obligación legal por hacer el servicio social universitario podría trascenderse como una oportunidad de generar un beneficio social.

El interaccionismo simbólico asegura que la actuación del individuo esta supeditada por los valores acreditados por el grupo social al que pertenece. Bajo la teoría de Mead (1993) los valores se adquieren durante la socialización del individuo en forma de *mí*, que es la parte del *sí mismo* que genera las acciones necesarias para adquirir los valores sociales establecidos. Para Mead (1993), el *sí mismo* se desarrolla dialécticamente entre el *yo* y el *mí*. Estos son entidades que existen de manera independiente y a la vez son partes de un mismo todo. Su distinción no es ficticia, es real. El *yo* se caracteriza por ser la parte impredecible y el *mí* por ser la parte que se conecta con lo social. El *sí mismo* depende del *yo* para imprimirle creatividad a la experiencia social y del *mí* para desarrollar la responsabilidad y el compromiso social. En este sentido, el *sí mismo* del estudiante se enriquece a través del *mí* en la medida que desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar de las personas con quienes interactúa. Esta capacidad se encuentra en la empatía, misma que le da el impulso

necesario al estudiante durante el servicio social universitario para asumir los valores sociales implicados en el contexto de actuación.

El estudiante cuando realiza su servicio social universitario puede conectarse con su “*ser humanista*”^(LEF475). Esta conexión va más allá de la obligación de “*cumplir*”^(LEF194) con la norma del servicio social universitario, ya que tiene sus raíces en la “*cultura*”^(LEF213), la “*ética*”^(LCE59) y el “*saber*”^(IC325) como aspectos que le dan “*formalidad*”^(LCE88) y “*rectitud*”^(IIS176) al “*liderazgo*”^(IIS139) universitario. No obstante, la realidad educativa del servicio social universitario vista como “**Desarrollo Personal**”^(IC43) por parte de los estudiantes consiste en realizar acciones sociales dirigidas a su propio beneficio, antes que al beneficio de otras personas. Esta motivación carece del valor de la solidaridad y de la empatía que implica el reconocimiento de la interdependencia a fin de estrechar lazos comunes entre los seres humanos. Por tanto, cuando el estudiante dice “**Aprendo a poner en práctica los valores**”^(LCE428) durante el servicio social universitario no se dirige al beneficio de los demás, si al desarrollo de su propia persona. En este sentido, el servicio social universitario necesita fomentar los valores sociales que le permitan al estudiante recuperar el sentido de ser una mejor persona, no solamente para él mismo, sino también para la sociedad a la que pertenece.

4.3.3 Subcategoría “*Actitud adecuada*”^(LEF109)

La subcategoría “*actitud adecuada*”^(LEF109) según los estudiantes permite “*dar lo mejor de uno mismo*”^(LEF113) para “*formar el carácter*”^(LCE235) con el fin de “*dejar en alto a la institución actuando de una manera responsable*”^(LEF15), lo que implica “*enfrentar los retos que se nos presenten*”^(LEF150) valorando “*aquellas áreas donde destaquemos*”^(LEF148) y poniendo “*énfasis en donde fallemos*”^(LEF149).

Para Blumer (1982: 71) la actitud “está concebida como una tendencia, un estado de preparación o de disposición que antecede a la acción”. Algunos autores utilizan el concepto de actitud para dar una explicación sobre un determinado tipo de acción. En contra parte, Blumer (1982) considera que la actitud es un concepto empíricamente ambiguo, ya que no puede observarse directamente, porque nunca ocurre en la realidad. Sin embargo, la actitud puede tener un carácter simbólico en términos de lo positivo o negativo conforme a la conducta del individuo, que puede ser revelada por los significados con que se relaciona.

Para Mead (1982) el individuo explora las actitudes de los demás para *sí mismo*. Es así como el individuo aprende eventualmente las actitudes generalizadas de un contexto social determinado; misma, que cuando se configura como una comunidad organizada Mead (1982) la denomina el *otro generalizado*. El desarrollo del *sí mismo* requiere que la persona transfiera las actitudes del grupo hacia su propia actividad social organizada. Las actitudes del grupo se incorporan al *sí mismo* de la persona, al igual que al *sí mismo* de los otros individuos con quienes interactúa cotidianamente. De acuerdo con lo dicho, los estudiantes creen que tener “*actitudes positivas*”^(LCE50) los llevan a “*tener iniciativa*”^(IC47) y “*entusiasmo*”^(IC354) para “*terminar el proyecto que te asignaron*”^(IIS478), esto según los estudiantes “*conduce al mejoramiento*”^(IC160), y a la “*solución de problemas inesperados*”^(IC111), lo que tiene como consecuencia social el aumento de la “*productividad*”^(IC44). Por ello, los estudiantes piensan que “*aprender a desarrollar nuevas actitudes*”^(IIS42) los “*predispone*”^(IIS192) de manera positiva al “*esfuerzo*”^(LEF518) y a la “*dedicación*”^(LEF255).

En resumen, los estudiantes creen que la “*actitud adecuada*”^(LEF109) es la “*alegría*”^(IIS344), ya que los ayuda a la “*activación*”^(LCE340), a mantener la “*constancia*”^(IIS296) y el “*interés*”^(LEF340) en su labor diaria. Asimismo, consideran que

mantener una “*actitud adecuada*”^(LEF109) los conduce a “*adquirir confianza*”^(LEF295) y a tener una “*mayor seguridad*”^(IC14) en sí mismos, lo que les permite ser “*proactivos*”^(LCE41) y “*ejercer muchas ideas en donde empleas tus prácticas*”^(IC83).

Por otra parte, la subcategoría “*actitud adecuada*”^(LEF109) no solamente los estudiantes la refieren como una fuente de “*motivación*”^(LCE249) dentro de la categoría “**Desarrollo Personal**”^(IC43), sino que éstos también la asocian con la categoría “**Formación Profesional**”^(LCE295), ya que mantener una “*actitud adecuada*”^(LEF109), asimismo la relacionan con el “*cumplimiento*”^(IC370) de la “*propuesta*”^(IC3) y con la ayuda a “*enfrentar los problemas en la vida laboral*”^(IC302) con “*seriedad en la empresa*”^(IC205). Entonces el “**Desarrollo Personal**”^(IC43) y la “**Formación Profesional**”^(LCE295) forman un vínculo importante en la construcción de la realidad educativa del servicio social universitario bajo estos significantes.

4.3.4 Subcategoría “*Autoaprendizaje*”^(LCE297)

La subcategoría “*autoaprendizaje*”^(LCE297) esta relaciona de acuerdo a los estudiantes con “*mejorar las habilidades que se tienen y adquirir otras nuevas*”^(IC235). Bajo esta perspectiva autodirigida los estudiantes piensan que tienen la posibilidad de “*aprender más aparte de lo educativo*”^(LEF190), esto les ayuda a “*mostrar las habilidades que han adquirido en el transcurso de su formación como profesionistas*”^(LCE403) como “*leer más sobre conceptos y temas importantes respecto a la carrera*”^(IIS107) y “*saber aplicar las técnicas de calidad y herramientas básicas*”^(IIS17). En general los estudiantes consideran bajo la lógica del “**Desarrollo Personal**”^(IC43) con relación al “*autoaprendizaje*”^(LCE297), que el servicio social universitario es “*una buena herramienta de trabajo*”^(IC19).

Los estudiantes cuando se activan aseguran que *“se obtienen grandes aprendizajes para poder enriquecer los conocimientos adquiridos con los conocimientos nuevos que se te presentan en la práctica”*^(LCE417), estos dicen: *“aprendí que todo tiene un proceso”*^(LEF61), *“aprendí a tener en orden las cosas”*^(LEF60), *“aprendí a ser más observador y a “desarrollar un sentido para encontrar problemas y encontrar soluciones”*^(IIS7), *“aprendí a escuchar los distintos puntos de los trabajadores que opinan sobre un mismo problema”*^(IIS8), aprendí sobre *“como se arman los proyectos”*^(IC223) se aplica la *“metodología y técnicas nuevas”*^(IIS141), los *“Instrumentos”*^(IIS142) y la *“administración de recursos”*^(IC145).

Los estudiantes suponen que *“darse la oportunidad de tener un aprendizaje externo”*^(IIS329) los lleva al *“desenvolvimiento en el ámbito laboral”*^(LCE28). De esta manera, *“realizas trabajo bajo presión bajo fechas establecidas por los docentes de apoyo para la realización del proyecto”*^(IIS212). Es así, como los estudiantes aseguran que *“se aprende a interpretar el funcionamiento del proyecto”*^(IIS206) como un *“proceso para realizar un estudio detallado con la finalidad de resolver o analizar un trabajo”*^(IIS224).

Los estudiantes piensan que el *“autoaprendizaje”*^(LCE297) es *“importante ya que refuerza sus conocimientos especializados”*^(IIS321) los cuales son *“aprendizajes relacionados con la carrera”*^(IC22) para formar las *“competencias”*^(IC42). Así, el Ingeniero Civil desarrolla aprendizajes especializados con relación a la *“topografía”*^(IC23), *“procesos de construcción”*^(IC117) *“supervisión”*^(IC6), *“presupuestos”*^(IC30). El Ingeniero Industrial y de Sistemas desarrolla procesos de *“consultoría”*^(IIS405) y *“logística”*^(IIS238). El Licenciado en Ciencias de la Educación desarrolla *“habilidades docentes”*^(LCE54) como la *“elaboración de clases”*^(LCE35), *“impartir cursos”*^(LCE133) y la *“revisión de cursos en modalidad virtual*

presencial^(LCE372). El Licenciado en Economía y Finanzas realiza la “*elaboración de planes de negocio*”^(LEF166), “*planes de desarrollo para una localidad*”^(LEF222), “*apoyo contable y administrativo*”^(LEF17), todo “*lo relacionado a los contribuyentes y recaudación*”^(LEF88), “*asesoría de tipos de financiamiento a emprendedores*”^(LEF167) con el fin de “*contribuir a la mejora continua desde el punto de vista económico administrativo*”^(LEF77).

El aprendizaje bajo la perspectiva interaccionista según Godino (2000) no es un compromiso de la mente individual que intenta adaptarse a un entorno, sino más bien es una construcción social producto los significados que tiene lugar durante la interacción social. Por esto, aunque el “*autoaprendizaje*”^(LCE297) hace referencia a un proceso personal de formación, ésta implica un proceso de adaptación social a través de su participación activa, más que al aprendizaje personal de unas cuantas normas o de una serie de conocimientos objetivados. En este sentido, el “*autoaprendizaje*”^(LCE297) carecerá de valor para la persona si éste proceso no implica el aprendizaje de algo socialmente relevante.

4.4 Categoría “*Desarrollo Social*”^(IC306)

La categoría “*Desarrollo Social*”^(IC306) se relaciona con los significados que tienen los estudiantes sobre el bienestar social: “*es el proceso que se lleva a cabo al prestar tu tiempo para un bienestar social*”^(LCE325). De acuerdo a Mendoza (1992), el beneficio social es un término asociado a una actividad asistencial. Desafortunadamente, la condición asistencial en el servicio social universitario no supone un compromiso con la transformación social, sino una obligación simbólica establecida por el gobierno mexicano. Por esto, los estudiantes piensan que es importante la contribución a la sociedad como producto del servicio social

universitario: “*es la manera de regresar un poco a la sociedad*”^(IIS3176) y “*contribuir al desarrollo personal y social*”^(IC128).

Los estudiantes mencionan que aprenden y se desarrollan a partir del compromiso que adquieren con las propuestas del servicio social universitario que ponen en práctica: “*ayuda a comprender lo aprendido en la carrera y a regresar un poco a la comunidad*”^(IC311) mediante el desarrollo de “*actividades sociales*”^(IIS59) y el “*compromiso*”^(IIS159). Para Ruiz, Salvo y Mungaray (1995) es necesario recuperar el compromiso del servicio social esgrimido en sus inicios por los estudiantes con la finalidad de fomentar una cultura universitaria ligada al desarrollo social. Midgley (1995) define el desarrollo social como la promoción del bienestar de las personas en conjunción con un proceso de mejoramiento económico. De acuerdo a Sen (2000), el desarrollo social conduce a un proceso de expansión de las libertades reales de los individuos. Es decir, el impulso del desarrollo humano a través de la ampliación de las capacidades y de las oportunidades de los individuos debe conducir al desarrollo social. En este sentido, el desarrollo social es un proceso paralelo e integrador del desarrollo humano.

Los estudiante piensan que conocer la realidad social de la población es parte importante de su formación: Los “*conocimientos acerca del nivel de vida de la población local*”^(LEF478) son “*parte de la formación de un estudiante, que le permiten contribuir a la sociedad*”^(LEF90). El significado de contribución social que tienen los estudiantes está revestido por una importante carga de subjetividad. Es decir, cada estudiante define lo que una contribución social significa para él y por tanto cada estudiante establece su contribución social con independencia del significado que tiene para el desarrollo social .

No obstante, aún con las subjetividades que pueden presentarse en cada estudiante, desde una perspectiva amplia su contribución social debe dirigirse a la reducción de la pobreza y de la marginación social. Sin embargo, como apuntan Bascuñan, (2003), Cano (2004) y Soto (2008) son escasos los incentivos y el reconocimiento para que los estudiantes y profesores de educación superior generen propuestas de servicio social universitario dirigidas a eliminar la desigualdad y la pobreza en México.

Bajo la perspectiva de los estudiantes la realidad educativa del servicio social universitario se constituye como “**Desarrollo Social**”^(IC306) mediante la vinculación con la sociedad buscando el beneficio mutuo: La “*vinculación*”^(LEF25) con las “*organizaciones sociales o privadas*”^(LEF471) permite una “*transacción ganar-ganar*”^(LEF79) que “*ayuda a formarte ante la sociedad*”^(IIS440). Sin embargo, el aumento de la población estudiantil no ha despuntado en mejoras sociales. Este fenómeno social según Martínez (2005) tiene su origen en la ausencia de las actividades políticas estudiantiles en la universidad y la decadencia del liderazgo juvenil.

Los estudiantes consideran que la socialización y el desarrollo regional son dos elementos importantes para construir el “**Desarrollo Social**”^(IC306) como una realidad educativa: La “*socialización*”^(LEF68) “*sirve para despertar al estudiante*”^(LEF50) y el “*desarrollo regional*”^(LEF224) “*mejora el desarrollo económico*”^(LEF498). Sin embargo, como asegura Kliksberg (1999), las propuestas deben dar un mayor peso a la calidad del crecimiento para que sean incluyentes, ya que el crecimiento económico es una condición necesaria para el “**Desarrollo Social**”^(IC306), pero no es suficiente. Como afirma Lujan y López (2001), las dificultades existentes en la gestión no han de ser excusa para no tratar de mejorar a la sociedad. Antes se culpaba al destino de las desgracias, ahora el individuo es el responsable, por acción u omisión.

Los estudiantes aseguran que es importante conocer los distintos ámbitos sociales para desenvolverse lo mejor posible: El “*conocimiento sobre la sociedad*”^(LEF186) te permite “*ser una persona más sociable y colaborativa*”^(LCE389) con “*las personas adultas*”^(LCE202). Esta interacción social les significa a los estudiantes un mejor conocimiento sobre su realidad social: El “*conocimiento de las necesidades sociales*”^(LEF47) nos lleva al “*significado*”^(IIS167) y a “*conocer la realidad social*”^(LEF476). Como asegura Termini, (2000), el servicio social universitario puede ser una ventana para visualizar la relación existente entre formación profesional académica, el ejercicio profesional y la realidad social.

Los estudiantes dicen que se forman una idea más clara sobre la comunidad conforme tienen y mantienen el contacto con su entorno social: “*generamos una visión humana, económica y social de las localidades*”^(LEF479). La categoría “**Desarrollo Social**”^(IC306) se divide en la subcategorías “*prestación de servicio*”^(IIS543) y en la subcategoría “*sentido de ayuda*”^(LCE316). Estas representan dos concepciones distintas sobre la forma de vivir el servicio social universitario por parte de los estudiantes. El significado “*prestación*”^(IIS533) está vinculado más con la idea de la transacción comercial y el significado “*ayuda*”^(LEF182) se relaciona más con la idea de contribuir con el otro sin esperar nada a cambio.

4.4.1 Subcategoría “*Prestación de servicio*”^(IIS543)

La subcategoría “*prestación de servicio*”^(IIS543) se relaciona según los estudiantes con las actividades que se brindan a un organismo social: “*brindar un servicio a una empresa ya sea social, público o privada*”^(LCE106) como “*un préstamo de conocimientos*”^(LEF63). Para Valle (1986), el término prestación de servicio corresponde a la teoría del capital humano. El campo de acción de la prestación de

servicio se asocia con el mundo del empleo, dado que en esta se establece un vínculo de inmediatez entre la formación y su aplicación en el mercado productivo. De acuerdo con este enfoque, la realidad educativa del servicio social universitario vinculada a la “*prestación de servicio*”^(IIS543) tiene que ver más con la formación del estudiante de acuerdo a la demanda del mercado de trabajo.

Los estudiantes bajo la lógica de “*prestación de servicio*”^(IIS543) tienen claro que el servicio social universitario es un procedimiento para estar en posibilidades de obtener su título: La “*prestación que uno hace a una institución o empresa de los conocimientos adquiridos durante la estadía en la universidad*”^(IIS199) es “*un requisito para poder titularte*”^(IIS135). La carga simbólica que ha adquirido con el transcurso de los años el servicio social universitario impuesto como condición de titulación ha propiciado que los procesos de significación se supediten a los indicadores institucionales. Los cuales condicionan los apoyos económicos y presupuestales con relación al índice de titulación y a la colocación de los profesionistas a los seis meses de egresados. Estas condiciones vuelcan la estrategia educativa inicial del servicio social universitario como eje formativo de conciencia social al de eficiencia terminal y colocación laboral de egresados.

La “*prestación de servicio*”^(IIS543) es construida por parte de los estudiantes como una labor conductual que se caracteriza por la dirección, organización y el cumplimiento de las normas laborales correspondientes: Es “*la dedicación de tiempo por un determinado período a una comunidad o sector determinado*”^(LEF447) mostrando una “*disposición*”^(LEF64) para “*trabajar en tiempo y forma*”^(LEF382), “*acudir en fecha y hora que se te pida*”^(LEF365), “*trabajar con un horario específico*”^(IIS369) y el “*cumplir con un cierto número de horas para poder realizarlo*”^(IIS366), “*sin tener un pago a cambio*”^(LEF196) en el cual se desarrollan “*nuestros conocimientos de una*

manera poco monótona”^(LEF488) haciendo “*actividades que los encargados de dicha empresa te asignan*”^(IIS476), siguiendo “*instrucciones por parte de superiores*”^(LCE101) en general “*realizando lo que se te pide*”^(LEF363).

El servicio social universitario cuando es visto por los estudiantes como una “*imposición de ley*”^(LEF137) que lo hace “*obligatorio*”^(LEF135) lo consideran como un tipo de “*formación coercitiva*”^(LEF174). Urresti (2000) recomienda canalizar el descontento estudiantil ocasionado por la obligación del servicio social universitario con el fin de orientarlo hacia la participación social en iniciativas locales con metas precisas y un horizonte claramente puesto en la viabilidad y la eficiencia de su acción social. Desafortunadamente, el término participación social se ha convertido en una referencia obligada de planes y programas de desarrollo, de manifiestos ideológicos y de campañas presidenciales marcada por corrientes tan diversas como el neo-liberalismo, el neo-estructuralismo, la democracia cristiana, el socialismo renovado, el anarquismo y en general de toda forma de populismo.

Bajo esta perspectiva, los estudiantes mencionan que más que un servicio social realizan una práctica profesional: “*préstamos como estudiantes en una empresa para llevar a cabo nuestras prácticas profesionales*”^(IIS364). En este sentido, los estudiantes consideran que el servicio social universitario es un medio de “*explotación*”^(LEF138) en donde disponen de la “*mano de obra a bajo costo*”^(LEF81) porque el servicio que brindan es “*gratis*”^(LEF183). El servicio social según Arruti y Cordera (2003) ha ido perdiendo vigencia y centralidad en los procesos de cambio y en las funciones universitarias que lo vinculaban con la sociedad, siendo resignificado tanto por el sector gubernamental, como por el sector empresarial-industrial más como una fuente de mano de obra barata. Esta forma de construir la realidad educativa del servicio social universitario inhibe la creatividad y el sentido

propositivo y crítico del estudiante. De acuerdo con Alonso (2008), el servicio social universitario está más vinculado con la acción social, que construye el saber y lo comparte socialmente, que con las directrices impuestas por un empleador a los estudiantes al interior de su empresa.

La prestación del servicio social universitario según los estudiantes cuando no obedece a un programa bien diseñado recurre a una sensación de malestar: Cuando está “*mal estructurado*”^(LEF125) realizas actividades que no tienen “*nada que ver con los estudios de la carrera*”^(LEF126) esto lleva al “*desprestigio*”^(LEF127) y nos hace sentir que “*tú trabajo no vale*”^(LEF128) y que la “*prestación de servicio*”^(IIS543) es una “*pérdida de tiempo*”^(LEF136) y un “*absurdo*”^(LEF124); además, el servicio social universitario “*para los que ya trabajamos es trabajo extra*”^(LEF419) y un “*gasto*”^(LEF129), dado que te hacen “*cumplir con muchos requisitos e indicaciones*”^(IIS125) como “*llenar formatos específicos*”^(LCE148) esto “*te quita tiempo en las actividades de la escuela*”^(IC375). Por estas razones, el servicio social universitario visto por los estudiantes como una “*prestación de servicio*”^(IIS543) tiene poca influencia, tanto en la formación, como en el bienestar social.

El servicio social universitario según Mungaray y Ocegueda (1998) se ha mantenido en el discurso institucional con la idea de proyectar una imagen de extensión de la reciprocidad universitaria con la comunidad y como una estrategia dirigida a la formación integral de los educandos. No obstante, los estudiantes piensan que cuando un servicio es un “*trabajo regalado*”^(IC374) “*eres amateur, (no profesional) como cualquier otro sin educación*”. Bajo esta lógica consideran que “*toma tiempo que parece innecesario*”^(IIS118) se vuelve “*repetitivo*”^(IC151), “*tedioso*”^(IC152) y te da “*flojera*”^(IC150). Para Castrejón (1990), la falta de creatividad para incentivar al estudiante a una mayor y mejor participación universitaria y social está generando un

paradigma de apatía entre el estudiantado. En medio de este desencanto, se hace necesario construir nuevas posibilidades de participación universitaria y social, indispensables para que el estudiante experimente un despertar humano, que de luz de nueva cuenta al universitario preocupado por su preparación académica con conciencia social, capaz de vivir con intensidad su paso por la Educación Superior por medio de la construcción de mejores significados y de un mayor sentido personal y comunitario.

4.4.2 Subcategoría “Sentido de ayuda”^(LCE316)

Los estudiantes asocian el servicio social universitario con “ayudar”^(LEF513). La subcategoría “sentido de ayuda”^(LCE316) según los estudiantes se pone de manifiesto en tres sentidos. El primero corresponde a los estudiantes que piensan que el servicio social universitario es “poder ayudar a quien lo necesite”^(LCE446) de “cualquier manera”^(LCE286). El segundo se finca en los estudiantes que piensan que el servicio social universitario es “brindar cierta ayuda a la comunidad”^(LCE179) mediante la “beneficencia”^(IC2) sin estar “recibiendo nada a cambio”^(LCE206). El tercero se manifiesta en los estudiantes que aseguran que el servicio social universitario es “colaborar y compartir los conocimientos para el bien de la comunidad”^(IIS30) o de “alguna institución u organización de carácter público o privado”^(LCE355) mediante “la realización de proyectos”^(IC315).

Los estudiantes entienden que durante el servicio social universitario conforme ayudan se forman: La “labor social”^(LEF11) es “ayudar a otras personas para nuestra formación como personas”^(LCE367); esta es “adecuado”^(IIS342) y “relevante”^(IIS316), por ello “nos debemos enfocar en aquellas localidades que están marginadas, que les hace falta mucha ayuda por parte de las autoridades así como

también del ambiente escolar”^(LEF5) esto fomenta el “*compañerismo*”^(LEF116) y la “*empatía social*”^(LEF175). De acuerdo con Limones (2006), Mendoza (1992), y Ruiz, Salvo y Mungaray (1995), la solidaridad mostrada por parte de los estudiantes de Educación Superior hacia las poblaciones vulnerables del país es un indicador de calidad humana. En este sentido, el servicio social como actividad universitaria para Sozani (2006) debe someterse a un proceso de democratización. Los cuales deben dirigirse a los sectores más vulnerables y desarrollarse de acuerdo a los saberes y tecnologías con que cuentan, en función de dar respuesta a las necesidades reales de la población.

Los estudiantes aseguran que tienen el deseo de involucrarse en programas de servicio social que mejoren las condiciones de las personas de la comunidad más necesitadas: “*hacer algo por mi comunidad*”^(LEF511) implica el “*acercamiento a las zonas vulnerables*”^(LEF315) “*contribuir en programas o actividades que dejen algo positivo a la sociedad*”^(LEF327), “*compartir conocimientos*”^(IIS22), “*compartir ideas*”^(IIS531) para el “*apoyo al prójimo*”^(IIS503). Para Weber (2006) la comunidad nace de una relación social a partir de un sentimiento de afectividad que inspira la formación de una totalidad entre los participantes. Para que una asociación constituya una comunidad según Villoro (1997) es necesario ir más allá de la prestación de un servicio a la colectividad. La comunidad se constituye mediante el conjunto de relaciones serviciales, en donde cada quien da algo de sí, y no por la sumisión a una ley común definida de acuerdo a una trama de derechos y obligaciones compartidos, sino más bien por la conciencia de una totalidad que lo rebasa, en la cual su vida alcanza una verdadera dimensión de sentido.

El vínculo universitario que se construya durante el servicio social debe estar desprovisto del trabajo asistencialista que promueve de alguna manera la dependencia

de la comunidad. Para Enrique y Rangel (2008), la solidaridad que una persona o grupo siente por los demás se expresa en términos del capital social. Los significados asociados al capital social son la confianza, la reciprocidad y la cooperación. La confianza es la resultante de la repetición de interacciones con otras personas, donde se manifiesta con actos de generosidad un vínculo que combina la aceptación del riesgo con un sentimiento de afectividad. La reciprocidad es el intercambio basado en obsequios. La cooperación es una actividad común orientada al logro de objetivos compartidos. El capital comunitario es la formación de lazos interpersonales que genera una sinergia local.

Los estudiantes consideran que la realidad social se conoce cuando se participa en los problemas que tiene la comunidad: El *“acercamiento a la problemática social”*^(LEF311) *“simboliza la participación de los actores universitarios en beneficio de la sociedad”*^(LEF177) con el fin de *“conocer la realidad social”*^(LEF476). González y Castañón (1997) aseguran que la práctica social con destinatarios concretos permite confrontar los procesos formativos con la realidad social, produciéndose de esta manera un vínculo de retroalimentación entre el modelo de educación superior y las necesidades planteadas por el proceso de desarrollo social y productivo. En este sentido, el servicio social universitario puede conformar el tejido del tercer sector, el cual según Cabrera, Malgesini & López (2002) se entiende como el conglomerado de asociaciones y fundaciones privadas que trabajan sin ánimo de lucro y con una finalidad pública.

Los estudiantes piensan que los conocimientos obtenidos en la carrera deben traducirse en una ayuda que brinde un beneficio tangible: El *“sentido de ayuda”*^(LCE316) se cristaliza cuando genera *“beneficios a las comunidades con base a los conocimientos adquiridos en una institución educativa”*^(IIS358) mediante una *“serie*

de actividades realizadas por un alumno practicante con el afán de servir a la sociedad o un grupo específico sin fines lucrativos”^(IIS66). El sentido de ayuda del estudiante cuando no implica una forma de enriquecimiento material conlleva un sentido espiritual. Para Mead (1982) el espíritu reside en la conciencia, la cual está supeditada por el lenguaje que permite la comunicación con uno mismo y con los demás. El lenguaje se enriquece con la interacción social debido a que mediante esta se adquieren nuevos significados, y los significados ya adquiridos se actualizan mediante nuevas interpretaciones. En este sentido, es en el lenguaje común que se forma y conforma la comunidad, dado que brinda entendimiento, razón y da vida a las propuestas y las pone en acción.

Los estudiantes creen que al ayudar a otros durante el servicio social universitario se generan también beneficios para ellos mismos: Al *“ayudar a una organización, nos ayudamos a nosotros mismos para tener experiencia profesional”*^(IIS285) con la posibilidad dependiendo del *“proyecto de obtener el título”*^(IIS527), ambos *“beneficios”*^(IIS457) *“me están sirviendo mucho”*^(IC183). Cano (2004), Limones (2006), Mendoza (1992), Ruiz, Salvo y Mungaray (1995) mencionan que el servicio social universitario es una oportunidad para los estudiantes de contribuir con un beneficio a la sociedad. Para Tünnermann (2004), históricamente es la mejor manera en que los estudiantes pueden ayudar a las mayorías menos favorecidas. Es decir, sí al estudiante no se le forma para adquirir una responsabilidad hacia el otro, disminuye socialmente, dada la pérdida de la fuerza solidaria y la disminución de la densidad asociativa. Para Kruse (1971), el servicio social universitario está ligado a la naturaleza humana que tiene como fin la responsabilidad social, entendida como el establecimiento un vínculo dirigido a la comunidad, y no a un particular.

La realidad educativa del servicio social universitario para los estudiantes entendida como *sentido de ayuda*^(LCE316) se liga al “**Desarrollo Social**”^(IC306) que conduce al mejoramiento de las condiciones de vida de la población y del propio estudiante. Para González y Castañón (1997), el servicio social universitario tiene como fin devolver a la sociedad aquello que ésta ha invertido en la educación del estudiante, a la vez que implica comprometer al estudiantado con su comunidad, en particular con los sectores más humildes, integrándolo crítica y activamente al proceso de reconstrucción nacional. Para Sozzani (2007), los universitarios están llamados a desempeñar un rol social protagónico a partir de su participación comprometida, solidaria y fraterna en la búsqueda continua del bienestar social.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Desde la perspectiva histórica de la Educación Superior en México, los estudiantes universitarios tienen una deuda social que los compromete a participar responsablemente como ciudadanos de manera solidaria con los sectores de la población más desfavorecidos socialmente. En este sentido, las Instituciones de Educación Superior (IES) en su visión, misión y programas institucionales, año con año, refrendan su responsabilidad social; sin embargo, hasta ahora no han sido capaces de traducirla en una participación social estudiantil activa dirigida a confrontar los problemas sociales que aquejan a la sociedad mexicana.

En concreto, los estudiantes tienen que cumplir obligatoriamente 480 horas de servicio social; en el año 2010, el censo poblacional indicaba que existían 12'061,198 estudiantes de nivel profesional, que generó un total de 5,789'357,040 horas de servicio social universitario, horas que en la actualidad según Epstein (2013) no se manifiestan en iniciativas sociales palpables de acuerdo a la responsabilidad social que promulgan las universidades. Bajo la mirada de los datos duros, el servicio social universitario no produce más las sorpresas del descubrimiento, ni se rodea de las expectativas de lo novedoso, sus prácticas han pasado al terreno de lo burocrático y administrativo. Este fenómeno se torna más evidente conforme aumenta la población estudiantil en las universidades.

El servicio social universitario; si bien es cierto, emergió bajo la conciencia social de los estudiantes por ayudar a quienes más lo necesitaban, es importante reconocer que éste sentido de ayuda nació en otro momento histórico diferente al actual, ya que tenía como transfondo social la revolución mexicana. Asimismo la historia señala como el gobierno de Manuel Ávila Camacho posteriormente legisló el

servicio social universitario para que operará de manera obligatoria y asistencialista en los programas gubernamentales durante el periodo en que arrancaba la industrialización del país; a partir de ese momento político, los estudiantes aumentaron su participación mediante el servicio social universitario en el sector privado y dadas las actuales presiones neoliberales continúa incrementándose.

La crisis de la Universidad para Fausto (2008) tiene sus causas en el abandono del carácter que tiene como institución social para conformarse como una organización común, que responde a las leyes del mercado y a las tendencias de la globalización capitalista. En la misma dirección, Alonso (2008) asegura que la Universidad ha descuidado su carácter universal y su prestigio social por una dinámica particular reducida a responder al empleo y al mercado. Esta devaluación de lo institucional en las universidades o desinstitucionalización según Dubet (2004), tiene como consecuencia social la erosión de la autoridad universitaria en la construcción de los procesos sociales y en los criterios de normalidad que orientan a los estudiantes en su vida escolar cotidiana.

El presente estudio a partir del análisis de los significados que los estudiantes le atribuyen a la realidad educativa del servicio social universitario identificó cómo la participación estudiantil se ha cosificado bajo la idea laboral y cómo se ha distanciado de la idea solidaria original. Las consecuencias sociales se hacen evidentes en la escasa responsabilidad social y en la falta de criticidad que manifiestan los estudiantes en los significados intersubjetivos y en símbolos significantes que fueron analizados.

La contradicción conceptual analizada en la Institución de Educación Superior representada por los programas de servicio social universitario que se desarrolla bajo el nombre curricular de prácticas profesionales ha generado una realidad educativa

laboral. Lo cual genera una serie de tensiones entre la “*Formación Académica*”^(LCE362), la “*Formación Profesional*”^(LCE295), el “*Desarrollo Personal*”^(IC43) y el “*Desarrollo Social*”^(IC306). Estas tensiones encierran una paradoja susceptible de ser discutida entre los términos que representan el servicio social universitario y las prácticas profesionales asociados a los significados intersubjetivos definidos por los estudiantes como “*prestación de servicio*”^(IIS543) y “*sentido de ayuda*”^(LCE316).

Las tensiones que se suscitan entre las categorías teóricas obtenidas se describen y discuten con el fin de dilucidar las situaciones que envuelven a la realidad educativa del servicio social universitario. Así mismo se discute el significado intersubjetivo identificado como “*prestación de servicio*”^(IIS543), el significado intersubjetivo identificado como “*sentido de ayuda*”^(LCE316) y las consecuencias sociales relacionadas a los significados que los estudiantes le atribuyen a la realidad educativa del servicio social universitario.

Tensiones en la realidad educativa del servicio social universitario

La primera tensión reconocida en los significados que los estudiantes le atribuyen al servicio social universitario se refiere a la falta de articulación entre la “*Formación Académica*”^(LCE362), la “*Formación Profesional*”^(LCE295) y la acción social. El servicio social universitario al integrarse a la currícula como una asignatura ganó en el control institucional y en la regulación académica por medio de la calificación, pero ha perdido legitimidad en su carácter social. En este sentido, los estudiantes consideran que el vivir el servicio social universitario como un curso bajo el control normativo ha servido más para atender las necesidades del mercado en términos de la búsqueda de empleo estudiantil y de solventar indicadores de calidad

impuestos por organismos certificadores, que dirigirse por un trabajo académico-profesional cercano a la comunidad.

La realidad educativa del servicio social universitario curricular vivida por los estudiantes entre la “*Formación Académica*”^(LCE362) y la “*Formación Profesional*”^(LCE295) ha generado un entramado de acciones educativas dirigidas hacia distintos sectores sociales, que los estudiantes definen como acciones obligatorias con apariencia de carácter asistencial. Para Cabrera, Malgesini & López (2002), las formas asistencialistas son intervenciones sociales que generan situaciones de dependencia por efecto de la ayuda externa tendiendo como consecuencia el inmovilismo de las personas que reciben los beneficios de dichas intervenciones. El servicio social desarrolla el asistencialismo cuando el estudiante piensa dirigirse a un contexto a transferir sus conocimientos. Es decir, cuando el estudiante se coloca ante alguien en la situación de poseer mayores conocimientos establece una jerarquía de superioridad que dificulta la empatía social.

Una forma de no caer en el asistencialismo es la búsqueda de la formación integral por parte de los actores educativos, con el fin de disminuir la tensión existente entre la “*Formación Académica*”^(LCE362), la “*Formación Profesional*”^(LCE295) y la acción social. En este sentido, la construcción de la realidad educativa del servicio universitario requiere de un enfoque formativo humanista a fin de enriquecer con los valores plenos de la solidaridad, las distintas interacciones sociales que los estudiantes sostienen con las personas en las diferentes situaciones socioeconómicas y contextuales en las que viven. Como afirma, González Casanova, (1998), la lucha por justicia exige una educación con una cultura humanística, ética y con un espíritu crítico, que estimule la autonomía individual, a la vez que el trabajo colectivo.

La segunda tensión se identificó entre el **“Desarrollo Personal”**^(IC43) y el **“Desarrollo Social”**^(IC306) que los estudiantes significan. El servicio social universitario mexicano se asocia de manera general a los estudios sobre el voluntariado y la profesión del trabajo social que se efectúan en distintos países del mundo. Sin embargo, la diferencia estriba en que el servicio social universitario en México no es ni voluntario, ni implica necesariamente un trabajo social.

El estudiante vive la paradoja de estar en un mundo complejo y caótico en donde las organizaciones sociales procuran mantener de manera tradicional y simple el orden social. Por ello, la realidad educativa del servicio social universitario se presenta ordenada por el control institucional, aunque en la práctica sea totalmente distinta. El servicio social universitario bajo el control institucional aparece como dado, debido al carácter objetivo que proviene de una realidad histórica que define: así se han hecho las cosas y así se seguirán haciendo. Entonces, el proceso de transmisión institucional fortalece un sentido tradicional que no responde al **“Desarrollo Personal”**^(IC43) y al **“Desarrollo Social”**^(IC306) que se necesita para vivir en el mundo actual, ya que al expresar así se han hecho y se hacen las cosas, lo que se busca institucionalmente es el control social del estudiante, el cual tiene que aprehender la realidad educativa impuesta como una realidad objetiva para convertirse en un sujeto institucional que reconstruye la estructura social, más que en un sujeto social constructor de sentidos de vida.

El **“Desarrollo Personal”**^(IC43) y el **“Desarrollo Social”**^(IC306) del estudiante se construye como un episodio ubicado dentro del marco institucional que delimita la universidad. Este marco está ahí, fuera del estudiante, persistente en su realidad educativa. Estos límites no desaparecen aunque el estudiante no comprenda cómo fueron contruidos, asimismo son resistentes al cambio o evasión del estudiante por

medio de los mecanismos de control instituidos. Sin embargo, la realidad educativa institucional por objetiva que pueda parecerle al estudiante, es el producto de una construcción humana. Por lo tanto, el estudiante al formar parte de esta realidad educativa es producto, pero también productor de esa realidad de acuerdo a la condición dialéctica del proceso educativo. Esta condición mediante la interacción social y el intercambio constante de significados abren una vía de innovaciones, que aunque exigen un nivel de atención más elevado para el estudiante, tienen el potencial de traspasar los límites institucionales y generar un cambio social que disminuya las tensiones entre el “*Desarrollo Personal*”^(IC43) y el “*Desarrollo Social*”^(IC306) que vive el estudiante.

El significado intersubjetivo “*prestación de servicio*”^(IIS543)

Los estudiantes consideran que el servicio social universitario es una actividad no lucrativa. Esta creencia contraviene a la ideología neoliberal que impulsa la mercantilización de la universidad donde lo importante es el lucro. Lampert (2009) al igual que los estudiantes considera que el servicio social universitario prepara al ser humano para la vida y no puede ser asociada con una empresa rentable. Sin embargo, los programas bajo estudio se encuentra socializando a los estudiantes bajo controles basados en criterios de conformidad y de adhesión a ciertos roles definidos de acuerdo al significado de “*prestación de servicio*”^(IIS543), que conlleva a una inclusión laboral, más que social. En este sentido, los estudiantes durante el servicio social universitario se conducen bajo normas determinadas y reguladas mediante los ejercicios y las tareas definidas por los empleadores en vinculación con los programas educativos institucionales.

De acuerdo con lo anterior, los símbolos significantes que los estudiantes le atribuyen a la realidad educativa del servicio social universitario entendida como “*prestación de servicio*”^(IIS543) la definen como una pérdida de tiempo, dedicada al cumplimiento de muchos requisitos e indicaciones que poco tienen que ver con su formación integral y con el bienestar social de la población. El servicio social universitario bajo la significación de lo estudiantes como una “*prestación de servicio*”^(IIS543) es una obligación administrativa carente de sentido social dejando de significar un deber ser solidario para constituirse como un deber ser laboral.

Es importante que el servicio social universitario se sacuda la orientación mercantil conferida por el significado de “*prestación de servicio*”^(IIS543) y se reoriente hacia la sociedad, que es la que le confiere legitimidad y credibilidad como acción social. En este sentido, los estudiantes creen que un proyecto de servicio social universitario favorece su formación integral cuando es dirigido con cierta autonomía por ellos mismos, y que los resultados obtenidos contribuyen tanto al beneficio social, como al logro de sus intereses.

Dubet (2004) asegura que el estudiante tiene la capacidad de promover sus intereses con sentido social mediante las relaciones concebidas en términos de servicios, de contratos o de proyectos, lo cual le permite tomar conciencia de *sí mismo* para convertirse en el sujeto de su propia experiencia. De esta forma, el servicio social universitario puede desarrollarse como una experiencia social construida por los estudiantes y no necesariamente bajo el cumplimiento de un rol determinado por el control social de los programas institucionales dirigidos primordialmente al sector privado.

El significado intersubjetivo “*sentido de ayuda*”^(LCE316)

El servicio social universitario de acuerdo a los estudiantes tiene un “*sentido de ayuda*”^(LCE316). Para Mead (1993), el individuo se realiza en la sociedad, formándose y conformándose como parte de ésta. El potencial de los programas de servicio social universitario radica en su capacidad de socialización; esta consideración, es necesario aprovecharla institucionalmente encaminándola hacia el bienestar social de la comunidad extendiendo la gratuidad del servicio social universitario con el fin de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Los significantes que tienen los estudiantes sobre el “*sentido de ayuda*”^(LCE316) con relación al servicio social universitario coinciden con la clasificación que hacen Yubero y Larrañaga (2002) sobre las conductas de ayuda. El primer sentido de ayuda de los estudiantes es semejante a la conducta prosocial, la cual es un tipo de ayuda general que no está bien definida y por lo tanto, no implica ni compromiso, ni responsabilidad social por parte del estudiante. El segundo sentido de ayuda de los estudiantes guarda relación con la conducta altruista, la cual se refiere a las acciones que benefician a los demás sin pedir algo a cambio. Esta acción supone suprimir de manera consciente los intereses de uno mismo para comprometerse socialmente en alcanzar las necesidades de los demás. El tercer sentido de ayuda de los estudiantes es similar a la conducta de cooperación, la cual supone un trabajo colaborativo para alcanzar una meta definida conjuntamente. Esta conducta de ayuda busca que el beneficio sea mutuo y se considera como una forma de equilibrar las acciones entre las personas implicadas a partir del valor de la igualdad, mientras que en las otras conductas, quién recibe la ayuda está en una posición de debilidad o desventaja social.

Sánchez (2006) asegura que la participación social de los estudiantes en la comunidad le brinda relevancia a su “*sentido de ayuda*”^(LCE316). Este vínculo universitario con la comunidad representa un excelente escenario para la formación humana indispensable en la labor de todo profesional, especialmente la de los profesionistas que pertenecen al campo de las Ciencias Sociales y Humanidades. Sin embargo, la educación de la participación social es un arte que acepta poco las recetas que no provengan de la acción responsable. En este sentido, la participación social no esta dada, más bien está envuelta en una dinámica de conquista supeditada por la oportunidad de participar (vínculo universidad-comunidad) y la capacidad de participar (competencias de los estudiantes). Para Palma (1999), los condicionantes de oportunidad y capacidad se posibilitan en la medida que el encuentro implica una búsqueda de correspondencia entre la responsabilidad personal (estudiante) y la responsabilidad social (Instituciones y comunidad).

Conforme a lo anterior, el servicio social universitario que se caracteriza por la participación social estudiantil en el sector comunitario, tiene el potencial de arrojar beneficios sociales, tanto para quien lo recibe (comunidad), como para quien lo ofrece (estudiante). Por ello, cuando el estudiante universitario realiza su servicio social universitario es necesario cuestionarle: ¿en qué comunidad actúa y qué beneficio social está aportando? Bajo esta pregunta, no hay un servicio socialmente responsable, si el estudiante no construye un vínculo comunitario, y además si no tiene claramente definido el beneficio social que desarrollará mediante el vínculo universidad-comunidad.

Consecuencias sociales asociadas a los significados que los estudiantes le atribuyen a la realidad educativa del servicio social universitario

El análisis de los significados de los estudiantes indica una veta importante susceptible de ser explorada desde el punto de vista sociológico, ya que señalan cómo los estudiantes durante el servicio social universitario están construyendo modos de individuación más que de individualismo como producto de su proceso formativo. La individualidad surge del autorreconocimiento de la intersubjetividad y de los procesos de autointeracción (conciencia, *sí mismo*); por otra parte, los modos de individuación emergen en el proceso de socialización y en el reconocimiento de la interdependencia que experimenta el *sí mismo* (Mead, 2003). La individualización y los modos de individuación se bifurcan durante las circunstancias que se le presentan al individuo cuando pasa del *yo* al *mí* durante la interacción social (Carbajo y Gómez, 2011).

Para Virno (2011), los modos de individuación representan una desviación del *yo* consciente de *sí mismo*. Es decir, la individuación es la configuración de una singularidad única e inherente al concepto de multitud. El término de multitud indica un conjunto de singularidades contingentes resultado de un proceso complejo de individuación. De tal manera que la multitud se constituye como una red de individuos sociales. Esta forma ya no experimenta la necesidad de la unidad que proporciona la estructura del Estado, más bien la multitud incorpora las fuerzas productivas otorgándoles una configuración singular en una red de conocimientos y de afectos particulares que integra a un grupo de individuos.

La individualización se caracteriza por desarrollarse en la sociedad capitalista de los países desarrollados y los modos de individuación por desarrollarse en los países en vías de desarrollo bajo un capitalismo periférico. En ese sentido, el

individualismo es asistido por el apoyo institucional que le confiere al estudiante un sentido de autonomía a partir del mensaje: haz de tu vida lo que quieras; en contraparte, los modos de individuación carecen del apoyo institucional, esta falta de apoyo se traduce en una incertidumbre que envía al estudiante el mensaje: arréglatelas como puedas (Robles, 2005). El recibir o no el apoyo institucional representa una distinción entre inclusión y exclusión; fenómenos que según Touraine (2000), pueden reconocerse en la ruptura de las reciprocidades sociales.

Los estudiantes en sus significados ponen de relieve la formación profesional como un modo de autonomía o como lo denomina Lorey (2006) de ser empresarios de sí mismos; sin embargo, éstos ponen en evidencia una subordinación que hacen manifiesta en la dependencia que tienen hacia las indicaciones y ordenes de los empleadores y de los maestros. El estudiante en términos de su formación profesional se encuentra entre esta subordinación laboral y la idea inconclusa de constituirse como un empresario de sí mismo. Estos modos de individuación que experimentan los estudiantes universitarios según Carbajo y Gómez (2011) provienen de la generalización de la carestía experimentada en los países que se encuentran en la periferia del capitalismo, que les obliga a depender de una continua asistencia externa (familiar, amigos, subsidios).

No obstante, los estudiantes no tienen la fisonomía antigua del obrero del pueblo, más bien tienen el modo de ser de lo que Virno (2011) denomina el empleado múltiple en red, este término caracteriza las formas de vida contemporánea producto del uso de las tecnologías de información y comunicación. El ser múltiple es un modo de individuación diferente que pasa del antiguo modo de popularizar al individuo con el pueblo a un modo de búsqueda del individuo por ser popular y reconocido como ente individual ante el pueblo. El obrero del pueblo tiende hacia la unificación y la

normalización del estudiante y el empleado múltiple es el estudiante se encuentra entre el servilismo y el conflicto que provienen de las resistencias del ente individual. El empleado múltiple es el individuo postmoderno que caracteriza actualmente las formas de concebir la acción colectiva.

La noción sociológica del sujeto basada en el interaccionismo simbólico proyecta una figura ideal del estudiante, al que se supone amo y señor de sí mismo (Martuccelli, 2007). Sin embargo, el estatus y el reconocimiento social de los estudiantes en una sociedad consumista se basa fundamentalmente en su participación en la producción de la riqueza colectiva y en los intercambios directa o indirectamente asociados a ésta, el desempleo y la precariedad laboral tienen muchas posibilidades de suponer, para aquellos que lo sufren un signo de inferioridad y una degradación del nivel de vida (Carbajo y Gómez, 2011).

Bauman, (2001) asegura que el primer reto que tiene el estudiante es hacerse responsable de sí mismo y de la situación en la que se encuentra, y al mismo tiempo, hacerse consciente de que su trayectoria estará condicionada por una necesidad de asistencia continua. Por esto, el estudiante precisa que desde fuera de sí mismo se haga algo que le brinde condiciones para detonar su desarrollo personal y social. En este sentido, el estudiante que realiza el servicio social universitario está sujeto a la presión social de culminar sus estudios en tiempo y forma, con el fin de responder más a un mercado laboral, exigente y globalmente neoliberal, que a las necesidades de una sociedad cada vez más vulnerable.

En otras palabras, los estudiantes privilegian el mayor esfuerzo por conseguir un ingreso económico, que por desarrollar su vocación profesional al servicio de la comunidad. En los estudiantes la vocación entendida como la vinculación de

beneficios recíprocos con la sociedad ha venido a menos debido al hedonismo, a la depresión y a la apatía que representan el cáncer social del siglo XXI. Es necesario que al estudiante se le proteja de este cáncer utilizando la creatividad institucional que impulse y dé realce a la participación estudiantil y a su posible rol social, sobre todo en el sector comunitario mediante los programas de servicio social universitario.

Las personas que toman las decisiones sobre los programas de servicio social universitario o tienen una ingenuidad o un desconocimiento acerca de los problemas y necesidades de los estudiantes y de la comunidad. Los problemas sociales son las dificultades que existen en una sociedad para satisfacer las necesidades básicas de sus integrantes. Una necesidad humana es un requerimiento que persiste en el tiempo, de carácter fisiológico, psicológico o social que presenta el individuo en un espacio determinado. La necesidad se considera como básica si es condición para que el individuo se desarrolle como persona (Zamanillo, 1991).

El control social que aplican las IES según Redondo (2000) no garantiza la igualdad, más bien reproduce las desigualdades de origen. El desarrollo personal visto por los estudiantes como una realidad educativa del servicio social universitario debe favorecer su autocontrol o autodominio en función de ciertos valores. No obstante, se dirige a la reproducción de la fuerza de trabajo popular por medio de prácticas profesionales dirigidas sobre el fondo de la relación obrero-patronal. Este fenómeno social reduce a los estudiantes a consumidores pasivos, sumisos y disciplinados con pocas oportunidades de aprender a ser.

El cambio institucional en la forma de ver el servicio social universitario es necesario. Este cambio se refiere al cambio de los programas institucionales que no impactan socialmente. Es decir, no se trata de las resistencias al cambio que presentan

los estudiantes, sino de las resistencias que presentan las instituciones sociales, económicas y políticas. Como asegura Zamanillo (1991), lo que se cree que es un servicio social universitario, no representa más que una ilusión, si la atención universitaria no se concentra en los problemas y las necesidades que tienen pertinencia social.

El servicio social universitario necesita ser visto como el esfuerzo deliberado de reconstrucción del tejido social en la comunidad local. Bajo esta visión, los estudiantes desarrollan proyectos de servicio social con el fin de reorganizar a la comunidad mediante la participación de la población. Los proyectos se enfocan al cambio ordenado de las relaciones humanas con el fin de iniciar una transformación social en la comunidad. El estudiante deja de verse como un objeto para ser un actor en la construcción social de su propia realidad educativa en el servicio social universitario. Es así, como el estudiante forma una conciencia social crítica que actúa, que es intelectual y sensible, que tiene buenas intenciones que se convierten en soluciones concretas, que es solidaria pero lejos de ser protagónica; que le brinda esperanza a los grupos humanos trabajando con éstos en la búsqueda de respuestas a sus problemas específicos, que comparte conocimientos con apego a la tolerancia en un marco donde conviven distintas creencias que pueden resultar antagónicas. Asumir esta conciencia social por parte del estudiante y de las universidades en cuestión, conferiría las condiciones para el desarrollo de la responsabilidad y el compromiso social de ambas partes.

La orientación normativa de la experiencia en el servicio social universitario del ITSON, según los estudiantes, los llevó a vivir una realidad laboral, más que social. Es decir, los estudiantes mencionan que fueron conducidos del interior de la escuela hacia el interior de una empresa para trabajar bajo las ordenes de los

empleadores. Ésta experiencia distante de la realidad social, les significó a los estudiantes que la vida personal y social se reduce al mundo empresarial. Por ello, los estudiantes suponen que el mundo real es el mundo laboral. En este sentido, los estudiantes más que formarse con un sentido social, se formaron con un sentido laboral. Al respecto, los estudiantes opinan que el servicio social universitario visto como la “*prestación de servicio*”^(IIS543) vinculado con organismos empresariales dirigidos a la producción de bienes y servicios mercantiles es un medio de explotación en donde se dispone de su esfuerzo bajo el concepto de mano de obra barata.

La reflexión sobre este hecho es que si un estudiante durante el servicio social universitario no encuentra un sentido social que trascienda los modos de individuación, la *praxis* atenta contra el *sí mismo*, ya que como asegura Mead (1996), solamente el individuo puede desarrollarse en el encuentro verdadero con el otro. Una racionalidad centrada en el individuo no tiene como motor de cambio la justicia, la equidad, la participación, el compromiso, la conciencia o la responsabilidad social. Para el individualista, los motivos racionales que lo mueven al cambio obedecen más a la propia crisis que vive como producto de un malestar o una comparación con otros que pueden estar en mejores condiciones económicas, emocionales o sociales. El motor de cambio del individualismo es mejorar para tener cada vez más, no para compartir, sino para acumular. En este sentido, si la realidad educativa del servicio social universitario carece de convicciones o ideales de carácter social se convierte para el estudiante en una continua gestión de sus intereses individuales más que sociales.

Es posible apreciar en la mayoría de los espacios del Instituto Tecnológico de Sonora la operación de modelos de producción de conocimientos asociados fuertemente a comportamientos de mercado. El paradigma de esta nueva iniciativa

está dado por la existencia de una relación directa entre capacidad de innovación del país y su competitividad, misma que le da un nuevo sentido a las transformaciones del sistema universitario público en México, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las motivaciones económicas tienen mayor peso en las decisiones académicas.

Es importante identificar que la conciencia social del estudiante se encuentra regularmente dominada por el motivo pragmático ubicado dentro de una determinada realidad, de tal manera, que el estudiante durante el servicio social universitario ubica su conciencia en lo que hizo, se encuentra haciendo o ésta por hacer con el fin de seguir construyendo la realidad educativa que comparte. Desafortunadamente, la construcción de múltiples significados; que en ocasiones resultan contradictorios, hace que la conciencia del estudiante desarrolle diferentes acciones que tienen como resultado las tensiones mencionadas.

La clave se encuentra en que los programas de servicio social universitario clarifiquen las diferencias que entrañan sus propósitos educativos de acuerdo al sector que se dirigen. En este sentido, cuando los estudiantes se dirijan al sector privado en los términos de la formación profesional bajo el carácter de inclusión laboral estarán desarrollando una **práctica profesional**; cuando se dirijan al sector interno (universitario) en los términos de la formación académica bajo el carácter de fortalecer el apoyo institucional hacia la docencia, la investigación o la tutoría estarán desarrollando una **práctica académica**; y cuando se dirijan al sector público bajo el carácter de beneficiar a la comunidad estarán desarrollando el **servicio social universitario**.

VI. CONCLUSIONES

Las conclusiones aquí expuestas sobre el servicio social universitario son producto de la reflexión profunda sobre los significados que los estudiantes le atribuyen a la realidad educativa del servicio social universitario. Esta reflexión del investigador tiene como marco contextual la crisis socioeconómica y cultural en que vive la mayoría de la población, dónde las contradicciones en el ámbito universitario aparecen, cuando los actores no hacen lo que tiene que hacerse. En este sentido, las Instituciones de Educación Superior (IES) como formadoras de ciudadanos profesionistas y generadoras y aplicadoras del conocimiento tienen en las necesidades y conflictos sociales que ocurren cotidianamente, no solamente un fenómeno de estudio, sino un campo de acción que requiere una respuesta protagónica en la solución de las demandas más sentidas del país.

No obstante, en el contexto social de las relaciones individuo-universidad-sociedad, la realidad educativa del servicio social universitario podría compararse con una obra de teatro de baja calidad. Entendida como una representación deficiente, en donde los actores principales no actúan como lo esperaría el público. Es decir, los estudiantes no son los constructores de una la realidad educativa del servicio social universitario donde participan como los actores principales; en este sentido, es común que a los estudiantes durante el servicio social universitario se les asigne un papel de reparto, donde éstos desempeñan roles considerados por algunas de las universidades e instituciones sociales como secundarios o de bajo perfil de actuación.

La crisis del servicio social universitario se identificó en la instrucción que forma a estudiantes en el sector privado desprovista de la plenitud que les brinda el sentido social. Los significados que los estudiantes le atribuyen a la realidad educativa

del servicio social universitario revelaron que éstos se encuentran más interesados por las prácticas que tienen impacto en su **“Formación Profesional”**^(LCE295) y en su **“Desarrollo Personal”**^(IC43) dirigidas a **“cuidar su imagen”**^(IIS292), que por su **“Desarrollo Social”**^(IC306) dirigido a empoderar su **“sentido de ayuda”**^(LCE316). Los estudiantes señalan que si el servicio social universitario no tiene consecuencias positivas en el reconocimiento social que mejore la imagen profesional que tienen de ellos mismos, no tiene sentido. Es decir, los estudiantes revelan en sus significados que esperan ser reconocidos en el sentido personal-profesional, no solamente mediante la calificación que otorga el profesor, sino también por los comentarios favorables y el agradecimiento de los beneficiarios acerca de la **“prestación de servicio”**^(IIS543).

La idea encontrada que subyace en los significados de los estudiantes sobre el sentido que tiene el servicio social universitario, es que en el sector privado los esfuerzos emprendidos tienen la posibilidad de ser reconocidos mediante la promesa de un empleo; por esto, la realidad educativa del servicio social universitario construida como prácticas profesionales resultó prometedora para los estudiantes. En este sentido, el servicio social universitario se les presenta a los estudiantes como una práctica real en la medida que la consecuencia social sea la obtención del empleo. En conclusión, la realidad educativa del servicio social universitario se encuentra supeditada por el sentido laboral que obtienen los estudiantes basado en el reconocimiento social por emplearse; esta es la fuente que legitima socialmente la validez del servicio social universitario, bajo el nombre de prácticas profesionales.

Esta conclusión concuerda con la reflexión inicial efectuada desde el planteamiento del problema consistente en afirmar que los estudiantes como resultado de las experiencias de las prácticas profesionales en el sector privado, bajo el nombre

de servicio social universitario, definen y le otorgan forma a una realidad educativa más laboral, que social. Es decir, los significados que los estudiantes le atribuyen al servicio social universitario revelan una realidad educativa bajo un sentido personal de superación profesional dirigida por la Institución de Educación Superior hacia la inclusión de los estudiantes en el mercado de trabajo.

El presente estudio nació con la firme idea de que los estudiantes tenían cosas importantes por decir sobre la realidad educativa del servicio social universitario; que la voz de los estudiantes no había sido atendida, y que en sus significados se podrían encontrar claves para mejorar los programas del servicio social universitario. Sin embargo, el análisis en primera instancia no parecía arrojar lo esperado. El primer nivel de análisis reveló que los estudiantes más que una preocupación por lo social, mantienen una preocupación sobre su futuro laboral, que se manifiesta en cuidar su imagen profesional, en obtener experiencia laboral, en relacionarse con el fin de conocer la realidad laboral y así obtener una oportunidad de empleo para incorporarse al sector privado y productivo. En este sentido, más que un desarrollo social, se identificó inicialmente un desarrollo personal centrado básicamente en los intereses inmediatos y profesionales de los estudiantes.

No obstante de la supuesta experiencia empresarial vivida por los estudiantes durante el servicio social universitario bajo el nombre de prácticas profesionales, ésta resultó que se compone más de una experiencia laboral, dónde la acción de los estudiantes es limitada y subordinada a ciertos intereses que obedecen más a un bajo perfil de desempeño, que a una experiencia de emprendedurismo. En este sentido, los estudiantes quedan a expensas de un sector privado provisto de una estructura socioeconómica y productiva muy competitiva, dónde difícilmente puede vivir una experiencia empresarial que contribuya a su autonomía, más bien la experiencia del

servicio social universitario desarrollado como práctica profesional reitera su dependencia socioeconómica y acrecienta su necesidad de inclusión laboral.

El servicio social universitario bajo esta óptica, parecería que ya no se propone como antaño, ser un agente transformador de lo social, sino más bien se dispone a ser un agente reproductor de lo socialmente instituido desde la ideología neoliberal. Esto explica porque la realidad educativa del servicio social universitario de cara a las condiciones de vulnerabilidad que prevalecen en la sociedad es muy limitada. En este sentido, la falta de resultados en cuanto al cambio social que reportan los estudiantes durante el servicio social universitario, desde el punto de vista sociológico, no representa una contradicción con relación al momento actual en que se encuentran situados los estudiantes, sino más bien refleja las limitaciones sociales que tienen los mismos. En esta dirección, la realidad laboral impuesta al estudiante durante el servicio social universitario lo deja vulnerable, porque lo sitúa solo frente a las condiciones del contexto social donde actúa, sin las habilidades sociales para desarrollarse en comunión con las demás personas y sin el sentido social que se requiere para ayudar a los otros cuando más lo necesitan.

La reflexión en el primer nivel de análisis dejó al descubierto una realidad educativa del servicio social universitario limitada en torno a la búsqueda de empleo en el sector privado que se caracteriza por el desempleo juvenil. Sin embargo, en esta experiencia estudiantil se identificaron distintas posibilidades de desarrollo personal y social, así como posibilidades interesantes de formación académica y profesional. Por lo tanto, sí los estudiantes en su servicio social universitario conforme a las prácticas profesionales, por una mera cuestión de imagen laboral, se desempeñan de manera competente trabajando en equipo, aplicando conocimientos, capacitándose, cumpliendo con un horario y adquiriendo el valor de la responsabilidad durante el

empleo, se están formando en un nivel social que puede enriquecerse en la medida que puedan adquirir una mejor experiencia humana y social.

La reflexión realizada en el segundo nivel de análisis identificó que los estudiantes están diciendo en realidad como se están formando socialmente mediante el servicio social universitario. El estudio reveló cómo los estudiantes están desarrollando modos de individuación acordes al momento actual en que viven, el cual es claramente distinto con relación a la configuración de la sociedad, a las dinámicas sociales, a la construcción de los sujetos y de sus relaciones con relación al periodo epocal en que fue diseñado el servicio social universitario.

Los significados sobre el servicio social universitario expresan cómo los estudiantes en la actualidad se nutren de una sociedad de consumo más preocupada por los aspectos de carácter individual, que por los de carácter social. Los significados no solamente obedecen al resultado de la propia experiencia del servicio social, sino que provienen de la situación social del estudiante, de la inserción social de la universidad, de la construcción de los programas de estudio, de sus intencionalidades, y de la vinculación, que sí bien la universidad lo ha venido realizando con los distintos sectores, en los últimos tiempo ha privilegiado más la vinculación con el sector privado.

Los estudiantes piensan que cuando el servicio social universitario se obsequia como una “*prestación de servicio*”^(IIS543) a las organizaciones que ganan dinero en el sector privado, te desarrollas como un “*amateur, (no profesional) como cualquier otro sin educación*”^(LEF129). Por esto, los programas institucionales que buscan la formación laboral del estudiante para integrarlo al mercado de trabajo mediante el

servicio social universitario desvirtúan el *sentido de ayuda*”^(LCE316), que la Educación Superior debería impulsar hacia la formación humana del futuro profesionista.

La mirada desde el interaccionismo simbólico sobre el fenómeno de estudio refleja que los conflictos asociados al sentido social del estudiante ocurren entre el *yo* del estudiante (entendida como la expresión auténtica del individuo) y su *mi* (entendida como la parte del individuo que busca internalizar las normas sociales), los cuales entran en conflicto cuando el *otro generalizado* (norma instituida) no es congruente con el desarrollo de su *sí mismo* (persona). Por esto, cuando el estudiante por norma institucional (*otro generalizado*) realiza el servicio social universitario de manera gratuita en el sector privado que tiene fines de lucro, el *sí mismo* de los estudiantes entra en conflicto, dada la contradicción que descansa entre los fines educativos que persigue el estudiante (*yo*) y los fines comerciales que persigue la empresa (*mi*).

Bajo estas construcciones teóricas, se afirma que los distintos significados de los estudiantes reflejan una construcción de la realidad educativa definida más por las prácticas profesionales, que por el servicio social universitario, lo que permite comprender que la construcción y el sentido estudiantil están supeditados por una condición laboral, más que por el deber ser del bienestar social; conforme a esto, queda claro que el deber ser tiene que contar con las condiciones institucionales para poder construirse y constituirse como una realidad educativa en favor de la formación integral del estudiante y a favor de la sociedad en general.

De acuerdo con lo anterior, el servicio social universitario en los programas educativos analizados representa una acción estructuralmente constituida, más que un constituyente de la acción social de los estudiantes. Ésta se reconstruye por parte de

los estudiantes como una realidad educativa regida por una norma social laboral, la cual se hizo evidente en los significados intersubjetivos definidos por el control social que ejerce la institución sobre el sentido y la legitimación de la actividad universitaria bajo la definición de las prácticas profesionales. En este sentido, los hallazgos no esperados a partir de esta concepción son los siguientes:

a) Los estudiantes no resultaron ser los principales protagonistas en el entramado simbólico con relación a los significados que le atribuyen al servicio social universitario, ya que este se legitima institucionalmente como una práctica profesional desprovista de un sentido social pertinente y relevante. Por tanto, la realidad educativa construida se define por las interacciones sociales que sostienen principalmente en el sector privado. Estas interacciones reconstruyen significados que comparten los estudiantes con relación a la importancia que tiene la experiencia profesional para obtener una oportunidad laboral. Es así, como el compromiso y la responsabilidad que el estudiante manifiesta está sujeta a los valores que promueve el mercado laboral definidos como la puntualidad y la obediencia estudiantil.

b) La inconformidad que pre-existe sobre el servicio social universitario se da en dos sentidos. De acuerdo a los estudiantes se manifiesta ante la inflexibilidad institucional que sofoca sus capacidades sensibles, y conforme a la organización institucional se presenta por la falta de resultados que los estudiantes evidencian. Las insatisfacciones sobre los intereses tanto estudiantiles como organizacionales desvirtúan el proceso formativo que decanta en una antipatía en vez de la deseable empatía. Las consecuencias sociales son por un lado, la apatía estudiantil y por otro lado, la falta de reconocimiento social hacia los estudiantes. Este círculo vicioso coadyuva al detrimento de la Educación Superior. De ahí, que es importante cuidar que el proceso formativo del estudiante promueva sinergias que permitan recuperar el

valor del servicio social universitario en aras de sostener el sentido de bienestar social con el que se asocia a la Educación Superior.

c) El servicio social universitario tiene intenciones por desarrollarse como una actividad solidaria por parte de los estudiantes. Sin embargo, se le presenta al estudiante como una normatividad institucional, que tiene más un carácter administrativo, que solidario. Los estudiantes ante la obligación institucional que les representa el servicio social universitario entendida como práctica profesional resultan en reacciones negativas que impiden dimensionar la relevancia social de esta actividad universitaria. Sin embargo, la alteración de la cotidianidad que les representa la obligación de realizar 480 horas de servicio social tiene la posibilidad de solventarse institucionalmente a través el desarrollo de estrategias que se orientan a promover la imagen y el prestigio social de los estudiantes involucrados.

d) La significación de los alumnos sobre el vínculo individual con lo social se relaciona con la pertenencia al grupo social con el que se encuentra. Este vínculo individuo-sociedad tiene sentido para el estudiante conforme tiene la posibilidad de participar socialmente de acuerdo a sus capacidades y a las oportunidades que se le presentan en un contexto de actuación. Por esto, el servicio social universitario es una oportunidad de participación no solamente en el sector privado, sino también en el sector comunitario, dónde el estudiante puede poner a prueba sus capacidades con el fin de fortalecer su vínculo con la sociedad más desfavorecida.

Para el presente estudio, la realidad educativa del servicio social universitario va más allá de las prácticas profesionales y de las actitud pasivas y no comprometidas características del sujeto posmoderno; esto indica la necesidad de construir espacios de participación e intercambio de sentidos, dónde el orden social no este definido por

una dimensión normativa, sino más bien por una dimensión participativa, dónde los estudiantes no se signifiquen como indicadores, sino como personas capaces de suscitar un cambio social.

Los significados que los estudiantes le atribuyen a la realidad educativa del servicio social universitario, aunque indican que el estudiante le otorga un mayor sentido a lo individual que a lo social; también atisban, que el estudiante es capaz de reconocer los valores de igualdad y de libertad como una fuente de adhesión a lo colectivo. Por esta razón, la clave se encuentra en la renovación del estudiante con un sentido social que supere sus aficiones egocéntricas, sin renunciar a los valores fundamentales de la libertad y la autonomía acordes al ideal solidario; conforme a esta perspectiva, la comunidad no sería algo dado frente a lo que se encuentra el estudiante, sino un valor libremente asumido mediante el compromiso universitario de colaborar en la construcción del tejido social para dar un sentido superior a su vida profesional. Entonces, la práctica del servicio social universitario contribuiría a promover la libre realización del estudiante, sobre todo en el sector comunitario.

La realidad educativa del servicio social universitario no puede comprenderse si se separa al estudiante de la comunidad en la que actúa, ya que los estudiantes forman parte y se forman en lo social, influyen y son influidos en un contexto social mediante el intercambio e interpretación de significados. En este sentido, no es lo mismo para el estudiante desarrollar el servicio social en el sector privado, que desarrollarlo en el sector comunitario. La clave es dar cuenta si la interacción social que sostiene el estudiante universitario con el beneficiario del servicio social resulta en la construcción de una realidad educativa significativa para todos los participantes.

Sin embargo, hay una fractura en distintos ordenes en el servicio social universitario que le impide a la universidad redireccionarlo hacia el sector comunitario. La atención de los sectores comunitarios mediante el servicio social universitario enfrenta retos en el orden teórico, metodológico, organizacional, operativo, entre otros, que puede tornarse en asistencial, caótico y en carencias de actividades profesionales acordes al perfil de egreso. Es importante señalar que la relevancia, la pertinencia y la responsabilidad del servicio social universitario es una situación complicada por resolver.

En consonancia con lo anterior, durante el servicio social universitario se espera que el estudiante se vincule socialmente; empero, no se tiene claro si se le proporcionan las herramientas, los conocimientos y las habilidades que lo habiliten más allá del aula a lo largo del proceso formativo; es decir, ¿hasta dónde el proceso formativo desarrollado le brinda las competencias a los estudiantes para vivir con plenitud, con una convicción social y una orientación al servicio hacia los demás? ¿De qué manera ésta inmersión social forma parte de la experiencia en el aula? ¿En qué momentos temporales y espaciales la universidad ha dotado a los estudiantes con herramientas para el análisis social? El tema no es solamente si los estudiantes pueden incidir en los problemas sociales, sino ¿cómo serán capaces la universidad y los estudiantes de vincularse con otras instituciones para construir experiencias, vivencias y soluciones conjuntas y compartidas? El servicio social universitario se encuentra frente al reto de aplicar estrategias docentes, de investigación y gestión que habiliten al estudiante en la comprensión de su comunidad y los dispongan para actuar en ésta.

Bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico, los estudiantes universitarios no viven en mundos contruidos por y para ellos mismos exclusivamente, sino que se trata de una construcción colectiva. La cual se entiende

como una transacción que se produce entre las personas que forman parte de la sociedad. Esta construcción colectiva, Blumer (1982) la describe como una acomodación de la acción personal a la acción de otro, con objeto de integrarlas o enlazarlas. La realidad educativa del servicio social universitario vista como una construcción colectiva integra los intereses compartidos sobre la base de los significados y la construcción de un sentido social común; de acuerdo con esto, los estudiantes aseguran que cuando se comunican lo hacen con la intención de que otra u otras personas perciban sus intereses y los entiendan con el fin de llegar a acuerdos comunes.

La construcción colectiva de acuerdos comunes en el servicio social universitario enfrenta la dificultad de que la realidad educativa del estudiante por una parte es una realidad distinta a la del docente, con relación al nivel intelectual, las experiencias vividas, los intereses y las necesidades; y por otra parte, la realidad social del marginado es distinta a la realidad educativa del estudiante, ya que el estudiante forma parte de una población que tuvo la oportunidad de realizar sus estudios superiores a diferencia de éstos que no tuvieron la oportunidad de educarse a nivel superior. En este sentido, la construcción colectiva que el estudiante universitario efectúe durante el servicio social universitario debe irrumpir su realidad estudiantil cotidiana, de tal manera que el estudiante pueda desarrollarse personal y socialmente como un agente de cambio en la construcción de una sociedad justa; en el entendido, de que el mundo injusto solamente puede tornarse justo, si así lo deciden los actores sociales.

Los estudiantes conforme construyen acuerdos colectivos sobre el servicio social universitario le dan nueva forma a la realidad educativa que comparten en la interacción social. El proceso interactivo funge como un medio de construcción social

que independientemente de los recursos disponibles, le proporcionan al estudiante la posibilidad de construir una realidad educativa del servicio social universitario con un sentido humano más trascendente que lo material, que se enriquece conforme la acción social es dirigida por los estudiantes fuera de los límites institucionales.

Los estudiantes cuando participan socialmente en actividades donde desarrollan su “*sentido de ayuda*”^(LCE316) a través del “*acercamiento a las zonas vulnerables*”^(LEF315) tienen mayores satisfacciones y son más confiables. Sin embargo, para Barrantes (1979), el servicio social universitario a pesar de las buenas intenciones que entraña, se ha caracterizado por la ingenuidad en los procesos de concientización social, ya que no se alcanza a suprimir de manera objetiva la opresión-dominación de la ideología hegemónica, así como tampoco sus creencias subjetivas. Barrantes (1979) asegura que la pretensión de hacerles entender a los oprimidos por las clases hegemónicas la necesidad de liberarse de sus creencias y dominio, enfrenta mecanismos invisibles y multilaterales que subyacen en la manipulación, la exclusión y la injusticia social.

No obstante de la mirada estructuralista de Barrantes (1979); el presente autor, considera que el contacto con la gente es la clave del cambio social. De acuerdo con la concepción voluntarista del interaccionismo simbólico, la conciencia social se forma en la interacción humana. Para Mead (1993), el otro generalizado entendido como la norma social se adquiere cuando se entra en contacto con el otro significativo definido por el agente socializante. Un contacto humano pleno, cara a cara con el otro, que promueva la empatía, que torne la visión del individuo en la visión del otro, sin duda tiene mayores posibilidades de favorecer la responsabilidad, la pertinencia y la relevancia social.

La experiencia de inmersión del estudiante durante el servicio social universitario tiene la posibilidad de suscitar un encuentro cara a cara con los sujetos sociales, así como lo define Mead (1993). Tal encuentro tienen el potencial de producir significados y significantes que enriquezcan el proceso socio-formativo del estudiante. En este sentido, se estima que el servicio social universitario juega un rol clave en la vinculación institucional con los sectores sociales más necesitados. Dentro de lo significativo, los estudiantes aseguran que el valor del servicio social universitario reside en el “*acercamiento a la problemática social*” (LEF311). Esta capacidad, si bien es cierto obedece al cumplimiento de una obligación legal, que los estudiantes formalizan mediante el servicio social universitario, como pre-requisito para obtener su título profesional, también es cierto, que los estudiantes pueden significar su servicio social universitario como parte de su vocación profesional, con el fin de trascender el significativo de obligación legal.

Sin embargo, el servicio social universitario ocupa un espacio tardío en el proceso formativo del estudiante por colocarse regularmente en las etapas finales del curriculum. Así mismo, los grupos colegiados universitarios, no establecen desde su academia una conexión clara entre el curriculum y la experiencia que vive el estudiante en el sector que realiza el servicio social universitario. Por tanto, el servicio social universitario parecería una isla alejada de un estado central representado por el curriculum, donde el estudiante después de mucho remar llega a establecerse temporalmente, pero sin estar dotado de las comunicaciones y coordinaciones correspondientes para establecer puentes que conecten las acciones sociales con las acciones curriculares.

La subjetividad de la realidad educativa del servicio social universitario se torna objetiva en la conciencia del estudiante cuando tiene posibilidades de

compartirse. Por esto, se identifica que en el servicio social universitario son los mismos estudiantes quienes desde su significación compartida construyen y dan sentido a la práctica que realizan en el servicio social universitario. Los estudiantes conforme ponen en marcha las iniciativas acotadas a un marco normativo consideran que tienen la oportunidad de influir en la organización donde participan. Empero, la dimensión del cambio social resultante dependerá en primera instancia, de la flexibilidad institucional que le permita al estudiante expresar su carácter sensible, como la confianza, seguridad, creatividad entre otros, y en segunda instancia de la concreción de los resultados de las propuestas que realizaron los estudiantes durante su incursión organizacional.

No obstante, de la creencia que tiene el estudiante de que puede resolver los problemas de los demás, ésta puede ser tan grave como la situación en donde los demás no resuelven sus propios problemas. En este sentido, es importante entender que el desarrollo de un cambio social requiere espacios y tiempos que sobrepasan las 480 horas del servicio social universitario; entonces, durante el servicio social universitario es clave señalarle al estudiante que solamente alcanzará a colaborar humildemente buscando entender cual es su posible aporte desde una condición de aprendiz. Es decir, el estudiante no puede dar respuestas totales a los problemas que diagnóstica, mas bien debe especificar la acción que puede realizar y aprender a concretarla en términos de su compromiso social solidario.

Para que suceda lo anterior, el presente autor considera que se requiere de las siguientes situaciones: primera, que el estudiante quiera hacerlo (motivación); por esto los programas de servicio social universitario deben incluir talleres de sensibilización que estimulen al estudiante a darse cuenta de la condición en la que se encuentra la mayoría de la población resaltando con ello el valor potencial que tiene

la participación social estudiantil. Segunda, que el estudiante sepa hacerlo (formación); en este sentido se debe evaluar las competencias de los estudiantes detectando los vacíos en su formación con el fin de solventarlos. Tercera, que el estudiante pueda hacerlo (organización); para esto es importante empoderar al estudiante, es decir permitir que el estudiante se apodere de su participación social; bajo ésta dirección, es clave informar y consultar a los estudiantes sobre las actividades a realizar durante el servicio social universitario y permitir que la participación social sea dirigida por los mismos estudiantes, quienes a su vez informarán y se coordinarán con los responsables institucionales.

Los estudiantes en los significados no sólo manifiestan experiencias vividas acerca del servicio social universitario, sino también posturas frente al mismo. El simbolismo del servicio social en general da sentido y refuerza la comprensión sobre el compromiso social. Los teóricos del servicio social han subrayado que la acción social será más amplia conforme los actores participantes comprendan mejor los propósitos educativos y sociales. Al respecto, el presente estudio considera que para que suceda un cambio en la realidad educativa del servicio social se requiere que los actores universitarios reflexionen y trabajen sobre los siguientes objetivos:

a) Fortalecer las bases del consenso y la tolerancia entre los estudiantes universitarios y las autoridades institucionales para organizar un frente común hacia el logro del bienestar social mediante el servicio social universitario.

b) Asegurar espacios y contextos democráticos educativos que superen la teoría del capital humano, y con esto se disminuya el papel que juega el servicio social universitario como instrumento de reproducción de las desigualdades sociales.

c) Buscar en el humanismo y en la subjetividad nuevos impulsos dirigidos a compartir el poder con los estudiantes, que les permitan tomar sus propias decisiones para desarrollar el servicio social universitario dentro del marco institucional, pero fuera de sus límites espaciales.

d) Construir nuevos conocimientos y modelos teóricos con un mejor sentido humano y social que enriquezcan y pongan en marcha nuevos programas de servicio social universitario.

El servicio social universitario abierto a la construcción de nuevas posibilidades permite que el *sí mismo* del estudiante experimente un despertar humano, que le brinda a su *yo* las oportunidades de expresión creativas dirigidas al compromiso con el *mí*, representado por sus propósitos sociales. Esta autonomía en la construcción de la realidad educativa del servicio social universitario, le daría la posibilidad de vivir con intensidad el cierre de su Educación Superior, llevándolo a encontrar su verdadero “*sentido de ayuda*”^(LCE316).

En resumen, el servicio social universitario representa una posibilidad clara en la formación de la conciencia social del estudiante y la oportunidad de que confronte las competencias adquiridas con la realidad social a fin de obtener una realimentación por parte de la sociedad sobre su acción social. Por esto, la participación del estudiante mediante el servicio social universitario en los sectores sociales desfavorecidos, donde se encuentran los verdaderos problemas, contradicciones y conflictos sociales son espacios de comprensión-acción-reflexión indispensables para empoderar el “*sentido de ayuda*”^(LCE316) del estudiante, con el fin de que él mismo se forme una conciencia social.

Para Mead (1993), la conciencia social se encuentra en el diálogo del individuo con sí mismo. En este sentido, el estudiante tiene que comunicarse con sí mismo para construir y orientar su conciencia social en lugar de limitarse a responder a los factores que influyen en su vida u operan a través de su persona. Al respecto, Blumer (1982: 11-12) sostiene que la actividad del ser humano consiste en afrontar un caudal de situaciones ante las que se ve obligado a actuar, y que ésta acción se forja de acuerdo a la forma en que interpreta, valora y enjuicia, lo que percibe. Asimismo, la conciencia social del estudiante se desarrolla cuando percibe, interpreta, valora y enjuicia situaciones injustas y decide emprender una acción solidaria que provoque el fenómeno del cambio social para estas situaciones. Desde el punto de vista educativo, la solidaridad deja de ser una posibilidad y pasa a configurarse como un hecho concreto de cambio social desde el momento en que el estudiante percibe y opta por autoapropiarse libremente del servicio social universitario llevándolo al terreno del planteamiento académico-profesional de modo afectivo.

En el “*Desarrollo Social*”^(IC306) del estudiante, el término solidaridad es un concepto clave para la definición de la realidad educativa del servicio social universitario. La solidaridad como eje de construcción social implica cambios en el manejo de la autoridad institucional; de tal manera, que los estudiantes puedan tomar decisiones con un acceso real a recursos y a oportunidades. Por esto, sí el servicio social universitario no cuenta con las condiciones para desarrollar la solidaridad por parte del estudiante se considera una trampa estructural.

La presente investigación propone el desarrollo del servicio social universitario como un servicio socialmente significativo bajo el significado de la solidaridad y la empatía social susceptibles de producirse mediante la interacción humana, científica y formativa. En este sentido, se recomienda dirigir los programas

de servicio social universitario más que por una sinergia laboral, por una sinergia con las líneas de generación del conocimiento de los cuerpos académicos para desarrollar alternativas de solución científico-profesionales acordes a las problemáticas que aquejan a la sociedad, y trabajar con la población bajo el propósito de que sus miembros resuelvan dichas problemáticas en sus propios términos en vinculación con la universidad. Por esto, el servicio socialmente significativo más que un laboratorio donde se empaqueten y ofrezcan soluciones educativas es necesario configurarlo como un espacio de comprensión-acción-reflexión donde se vivan experiencias socialmente pertinentes y se construyan sentidos de vida comunes entre los estudiantes y los miembros de la población en general.

El concepto de servicio socialmente significativo se define conforme al principio teórico de Mead (1982), que da cuenta de la formación a partir de la dialéctica individuo-sociedad. El componente primario de esta dialéctica es la solidaridad como significativo que dignifica al otro. El servicio socialmente significativo construye por parte del estudiante una realidad educativa a partir de la empatía social que demuestra en las actividades que realiza con las demás personas. Es decir, la realidad educativa del servicio socialmente significativo se construye conforme al “*sentido de ayuda*”^(LCE316) que los estudiantes hacen consciente durante su participación social. Es así, como la conciencia social del estudiante se forma de manera solidaria como una construcción propia. Bajo esta dimensión, el servicio socialmente significativo puede influir en la construcción de una realidad educativa favorable al contexto social en que actúan los estudiantes.

El servicio socialmente significativo descansa en los supuestos teóricos del interaccionismo simbólico; de tal manera, que los estudiantes actúan en el servicio social universitario de acuerdo a lo que significa la solidaridad y la empatía social

para éstos. El valor de los significados de solidaridad y empatía social son el producto de las interacciones sociales que los estudiantes sostienen con las personas que se encuentran en situaciones desfavorables, los cuales pueden modificarse de acuerdo a la interpretación que realizan los estudiantes sobre la dignidad humana y la calidad de vida de la población. En este sentido, los significados de solidaridad y empatía social se hacen reales, en la medida que las consecuencias sociales de las iniciativas que diseñan, desarrollan, implementan y evalúan los estudiantes mediante el servicio social universitario contribuyen positivamente a mejorar la dignidad humana y la calidad de vida de la comunidad donde participan socialmente.

El servicio socialmente significativo también puede interpretarse por parte del estudiante inicialmente como una acción obligatoria; sin embargo, el estudiante al encontrar espacios de comprensión-acción-reflexión donde pueda ejercer sus decisiones, lo asumirá como una acción libre y responsable. Ante esto, el estudiante encontrará que el servicio social universitario puede obedecer a una voluntad ajena o bien darle el sentido de realizarse a sí mismo ejerciendo su voluntad con base a la responsabilidad social. Cuando el servicio social universitario es aceptado por parte del estudiante bajo el ejercicio de su voluntad, el estudiante se encuentra ante la posibilidad de superar la noción de sujeción del control institucional y de autoformarse en una de asociación de libertad consigo mismo y los demás.

La base de la asociación de libertad se basa en la reciprocidad de dones que intercambian el estudiante con el otro mediante un vínculo que logra establecerse socialmente. La relación que se comparte entonces, es la del servicio socialmente significativo. El cual tiene la posibilidad de asumirse como una manera de realizarse plenamente a sí mismo, en la entrega a un misión social con visión educativa, en la generosidad que se experimenta cuando se atiende a una causa social, o en el trabajo

comprometido que se realiza primero por la colectividad y después por uno mismo. Entonces, el estudiante durante el servicio social universitario tendrá la oportunidad de trascender el *servitium* (servidumbre) sujeto a la voluntad ajena, para encontrarse con la formación de su propia voluntad, es decir al decidir realizar libremente el servicio social universitario bajo esta conciencia social, en realidad se encuentra sirviéndose a sí mismo en su conformación social.

Finalmente se concluye, que la propuesta del servicio socialmente significativo es un medio para la socialización del estudiante con la población socialmente desfavorecida. Asimismo, representa una forma de construir una realidad educativa acorde a las problemáticas en que vive la mayoría de la población. Es así cómo la universidad, al promover la socialización basada en la visibilización de los grupos excluidos, de construcción comunitaria, de generación y aplicación de conocimientos desde una perspectiva humana en respuesta a los problemas sociales, estaría deslindándose del concepto de la Educación Superior como algo comercialmente rentable, y de la creciente tendencia del capitalismo académico.

El servicio social universitario desarrollado con una intención socio-educativa acorde a las condiciones y recursos institucionales, no perderá su identidad y fines encaminando sus acciones sociales a la solución de problemas concretos en favor de la población que vive en la marginación. Como dicen los estudiantes: el servicio social universitario “*simboliza la participación de los actores universitarios en beneficio de la sociedad*”^(LEF177). En este sentido, más que un servicio social universitario institucional, se estaría desarrollando un servicio socialmente significativo por parte de los estudiantes, impulsado por la Institución de Educación Superior, en este caso, representada por el Instituto Tecnológico de Sonora.

BIBLIOGRAFÍA.

- Alonso, M. (2008). El sentido de la universidad a partir de las transformaciones en su historia reciente. *Revista de Educación Superior*, 37(3), 77-87.
- Álvarez, J. y Jurgenson G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós Educador.
- Álvaro, J.; Garrido, A.; Schweiger, I. y Torregosa, J. (2007). *Introducción a la psicología social sociológica*. Barcelona: UOC
- Amezcuca, M. y 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(5), 423-436.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social II: la ciencia, su método y la expresión del conocimiento científico*. Buenos Aires: Lumen
- Aranguren, L. (1997). *Educación en la reinención de la solidaridad*. Bilbao: Bakeaz.
- Armstrong, K. (2007). Self, Situations, and Sport Consumption: An Exploratory Study of Symbolic Interactionism. *Journal of Sport Behavior*, 30(2), s/p.
Recuperado de <http://www.highbeam.com/doc/1G1-164221408.html>
- Arredondo, M. y González J. (2001). Algunas consideraciones sobre el interaccionismo simbólico en la metodología cualitativa y el trabajo social. *Realidades*, 1(2). Recuperado de <http://ftsudh.uanl.mx/revista-realidades/ano-2-volumen-1/algunas-consideraciones-sobre-el-interaccionismo-simbolico-en-la-metodologia-cualitativa-y-el-trabajo-social/>

Arruti, F. y Cordera, R. (2003). La universidad, los jóvenes, el servicio social y su vinculación con el municipio de México. En Sánchez, M. (Ed.). *La educación superior y el desarrollo local: el servicio social como apoyo a la gestión municipal* (pp. 13-49). México D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). *Anuario Estadístico 2005-2008*. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php

Avanzini, G. (2000). *La pedagogía hoy*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Barnett, K. (2011). System members at odds: managing divergent perspectives in the higher education change process. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(2), 131-140.

Barrantes, C. (1979). Anotaciones para una crítica a la reconceptualización del servicio social. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, (45), 65-84.

Bascuñán, L. (1993). El servicio social universitario. *Reencuentro*, (7), 9-12.

Bascuñán, L. (1993). 20 años de servicio social en la Universidad Iberoamericana. *Reencuentro*, (7), 48-53.

Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Bazdresch, M. (2003). La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa. En Mejía R. & Sandoval S. (Eds.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 123-154). Tlaquepaque, Jal.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Bentolila, H. (2000). Conocimiento científico e interpretación. Una investigación sobre la estructura hermenéutica de la experiencia. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2000*. Recuperado de http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2000/2_humanisticas/h_pdf/h_031.pdf
- Berriain, J. y Iturrate, J. (1998). *Para comprender la teoría sociológica*. Navarra, España: Verbo Divino
- Berg, B. (2008). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (7th. Ed.). Alabama, USA: Allyn & Bacon
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertín, G. (1998). El servicio social en México. Semblanza histórica sobre el servicio social. En Maldonado, M.; Hoyo García de Alba, L. y Martínez de la Torre, E. (Eds.). *El servicio social: Institución para el desarrollo municipal* (s/p). México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (3ª Ed.). Bogotá: Norma.
- Blumer, H. (1931). Science without concepts. *The American Journal of Sociology*, 36 (4), 515-533.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Bruyn, S. (1972). *La perspectiva humana en sociología*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cabrera, P.; Malgesini, G. y López, A. (2002). *Un techo y un futuro: Buenas prácticas de intervención con personas sin hogar*. Barcelona: Icaria.
- Calvario, E. (2007). Sobre la enfermedad: reflexiones teóricas desde el interaccionismo simbólico. En Universidad de Sonora (Ed.), *Cuaderno de trabajo 3. De Interacciones simbólicas* (43-55). Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- Canel, M. (2005). Recuperar al hombre formulando con él la estrategia de la comunicación política. Una propuesta desde el Interaccionismo Simbólico. *Facultad de Ciencias Sociales-UNLZ*, 1(2), 1-15.

- Cano, C. (2004). Reflexiones sobre el futuro del servicio social universitario. *Reencuentro*, 40, 101-107. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34004011.pdf>
- Carabaña, J. y Lamo de Espinosa, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: Análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (1), 159-203.
- Carbajo, D. y Gómez, D. (2011). Modos de individuación y subjetivación en la precariedad. *La política en la red*. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Murcia, España.
- Carrillo, J. (2002). *Las motivaciones psicosociales en un modelo evaluativo del comportamiento laboral de docentes de centros educativos en la USE No. 01 de Cerro de Pasco*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/salud/carrillo_fj/
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge/Oxford: Blackwell Publishers.
- Castrejón, J. (1990). *El Concepto de Universidad*. México D.F.: Trillas.
- Cetina, E. (1999). *La educación superior y la superación de la pobreza*. En Sánchez, M.; De Gortari, A. y Ortega, D. (Coords.). Coloquio Internacional de Servicio Social Comunitario. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib52/000.htm
- Cisneros, A. (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acríptico en el terreno de los movimientos sociales. *Sociológica*, 41(14), 103-126.

- Cisneros, C. (2000). La intersubjetividad y la tradición interpretativa en psicología social. *Estudios Sociológicos*, 18(54), 527-537.
- Claudio, G. (2012). La experiencia subjetiva del cuerpo con sobrepeso. Un análisis desde el interaccionismo simbólico. *Sociológica*, 27(75), 125-155.
- Corbeta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Coronel, J. (2002). Argumentos y requerimientos para el uso de un enfoque cualitativo como metodología de investigación en el ámbito educativo. *Educació*, (4), 157-166.
- Cortez, C. (2007). Retos y posibilidades del servicio social en Latinoamérica. Observatorio Universidad y Compromiso Social. Recuperado de: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=114>
- Cortés, F.; Escobar, A. y González de la Rocha, M. (2008). Método científico y política social en Colegio de México. En cap. I. *Algunos aspectos de la controversia entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa*.
- Covarrubias, F. y Aguilar, M. (2009). ¿Qué tan válido es hablar de una nueva cultura política? Investigación en jóvenes universitarios. En Covarrubias, A. & Méndez, E. (Eds.). *Estudios sobre Sonora 2009. Instituciones, procesos socioespaciales, simbólicos e imaginarios*. (117-138). Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- Criado-Boado, F. (2006) ¿Se puede evitar la trampa de la subjetividad? Sobre arqueología e interpretación. *Complutum*, (17) 247-253.

- Chernobilsky, L. (2007). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-271). Barcelona: Gedisa
- De la Garza Toledo, E. (2011). La epistemología crítica y el concepto de configuración. *Revista Mexicana de Sociología*, 63(1), 109-127.
- De la Garza Toledo, E. (2008). Crítica a la razón Para-postmoderna. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. 13(19), s/p.
- De la Garza Toledo, E. (2012). Introducción. En De la Garza Toledo, E. & Leyva, G. (Eds.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 19-32). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- De Lucas, J. (1993). *El concepto de solidaridad*. México, D.F.: Distribuciones Fontamara.
- Denzin, N. (1971). The Logic of Naturalistic Inquiry. *Social Forces*, 50(2), 166-182.
- Denzin, N. (1992). The Conversation. *Symbolic Interaction*, 15(2), 135-150.
- Deustch, M. y Krauss, R. (1984). *Teorías en psicología social*. Buenos Aires: Paidós.
- De Vida Martincorena, N. (2010). *Fundamentos del servicio comunitario privado. Proyección y vigencia en la acción del Leonismo*. Buenos Aires: EUMED.
- Díaz-Guerrero, R. (1975). La teoría sociocultural del comportamiento humano. En G. Marín (Ed.), *La psicología social en Latinoamérica* (s/p). México, D.F.: Trillas.
- Díaz Guerrero, R. y Szalay, L. (1993). *El mundo subjetivo de mexicanos y norteamericanos*. México D. F.: Trillas

- Díaz-Loving, R. (2002). Psicología social sociológica y cultural en el contexto latinoamericano. En Kimble, Ch., Hirt, E., Díaz-Loving, R., Hosch, H., Lucker, W. y Zárata, M. (Eds.). *Psicología Social de las Américas* (pp. 467-486). México D.F.: Pearson Educación.
- Dingwall, R.; De Gloma, T. y Newmahr, S. (2012). Editors' Introduction: Symbolic Interaction – Serving the Whole Interactionist Family. *Symbolic Interaction*, 35(1), 1–5. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/symb.6/full>
- Doménech, M.; Iñiguez, L. y Tirado, F. (2003). George Herbert Mead y la psicología social de los objetos. *Psicología & Sociedade*, 15(1), 18-36.
- Dubet, F. (2004). Conflicto de normas y ocaso de la institución. *Estudios sociológicos*, 22(1), 3-24.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela sociológica de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duvignaud, J. (1982). *Sociología del conocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Eberly D. y Roche-Olivar R. (2002). *Service-Learning and Pro-sociality*. Buenos Aires: CLAYSS
- Enrique, J. y Rangel, S. (2008). Capital social: una revisión del concepto. *Revista CIFE*, (13), 250-263.
- Epstein, L. (7 de enero de 2013). Recreando el servicio social universitario [Archivo de video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=Ah2thK0Opzg>

- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-302). Barcelona: Paidós Educador.
- Escotet, M. (1994). *Universidad y Devenir. Entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fausto, G. (2008). Filosofía de la Educación. Reflexiones sobre la Educación en tiempos de globalización. *Guía Didáctica. Módulo II*. Ecuador.
- Femat, L., Piñón, J. y Rangel, G. (1993). Análisis y propuestas para el servicio social en la UAM-Xochimilco. *Reencuentro*, (7), 19-22
- Fernández-Enguita, M. (1990). *La escuela a examen: Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Eudema.
- Fernández, S. (2011). La nueva era de la acción social: el trabajo social ante los retos del desarrollo humano. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6(11), 51-75.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª. Ed.). Madrid: Morata.
- Forni, P. (1988). Las metodologías de George Herbert Mead y Herbert Blumer. Similitudes y diferencias. *Posdata, Revista de reflexión y análisis político*, (3-4), 71-86.
- Furco, A. (1999). *Plan Estratégico para Promover el Aprendizaje Servicio Académico en la Universidad de Berkeley, California*. Recuperado de <http://www.puc.cl/dge/aprendizajeservicio/html/>

- Galeano, M. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- García de Berríos, O.; Berríos, F. y Montilla, J. (2011). La socialización en educación universitaria: una forma de servicio comunitario. *Educere*, 15(51) 389-397.
- Girola, L. (1992). Teoría sociológica y fin de siglo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (3), 125-139.
- Gil, L. (2011). *Etnometodología e Interaccionismo simbólico, un mutualismo en las investigaciones*. Recuperado de <http://doctoresgerenciales.blogspot.com/2011/07/la-etnometodologia-e-interaccionismo.html>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, Illinois: Aldine.
- Godino, J. (2000). El interaccionismo simbólico en educación matemática. *Educación Matemática*, 12, (1), 70-92.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu
- González Casanova, P. (1998). Educación, trabajo y democracia. *Perfiles educativos*, (79), s/p.
- González, J. (1999). Reflexiones sobre ética profesional. *Memoria del Coloquio Internacional de Servicio Social Comunitario*. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/000.htm

- González, L. (2003). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En Mejía R. & Sandoval S. (Eds.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 155-174). Tlaquepaque, Jal.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- González, M. y Castañón, M. (1997). Un acercamiento al estudio del servicio social como práctica académica, *Pedagogía*, 4(10), s/p.
- González, S.; Kreither, J.; Lizana, J.; Rodríguez, M. y Zavala, G. (2009). Individuación y Modernidad: la Constitución de la Persona en el Espacio Público. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 16, 5-20.
- Granja, J. (2000). La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido. En De Alba, A. (Ed.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación* (pp. 23-42). México D.F. : Plaza y Valdés.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Heinz-Elmar, T. (1990). El carácter de la educación. Reflexiones desde la perspectiva de la pedagogía. *Revista de educación*, (292) 77-104
- Hempel, C. (1991). Problemas y cambios en el criterio empirista del significado. En Valdés, L. (Ed.). *La búsqueda del significado* (pp. 199-219). Madrid: Tecnos.
- Hernández, N. y Magaña, H. (2007). El concepto de servicio social en estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Interrelaciones Educación-Sociedad*. Congreso de investigación educativa llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at10/PRE1178756857.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª. Ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hoffman, K. y Centeno, M. (2003). The lopsided continent: Inequality in Latin America. *Annual Reviews in Sociology*, 29, 363-390.
- Houser, N. (2006). *¿Qué es el pragmatismo y por qué es importante?* Indiana, USA.: Institute of American Thought. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/HouserImportanciaPragmatismo.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Perspectiva estadística Sonora*. México, D.F.: INEGI.
- Instituto Tecnológico de Sonora [ITSON]. (2010). *Acerca de la Universidad*. Instituto Tecnológico de Sonora. Recuperado de URL. <http://www.itson.mx/Universidad/Paginas/Historia.aspx>
- Instituto Tecnológico de Sonora [ITSON]. (2010). *Guía del estudiante ITSON*. Instituto Tecnológico de Sonora. Recuperado de URL. <http://antiguo.itson.mx/guia/vida/practicass.html>
- Instituto Tecnológico de Sonora [ITSON]. (2010). *Servicio social*. Instituto Tecnológico de Sonora. Recuperado URL. <http://antiguo.itson.mx/Vinculacion/servicio/servicio.htm>
- James, W. (1989). *Principios de Psicología*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jung, C. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Buenos Aires: Ciordia.

- Kaufmann, J-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2ª. Ed.). París: Armand Colin.
(Notas de E. Almeida no publicadas).
- Kliksberg, B. (1999). Desigualdad y desarrollo en América Latina: el debate postergado. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 14, 7-58.
- Kornblit, A. (2007). Introducción. En Kornblit, A (Ed.), *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (2ª. Ed.), (pp. 13-38). Buenos Aires: Biblos.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, (7), 19-39. Recuperado de http://portales.udp.cl/udpcom/download/12012_84414/Krause,%20Mariane.pdf
- Kruse, H. (1971). *La Reconceptualización del Servicio Social en América Latina*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lampert, E. (2009). (Re)crear la universidad: una premisa urgente. *Perfiles educativos*, 31(126), s/p.
- Latapí, P. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Limones, R. (2006). *Propuesta de un modelo para la inserción del servicio social a la currícula: Caso Universidad Intercontinental* (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México. México, D.F.

- Lobato, C. (1996). *Desarrollo profesional y prácticas: prácticum en la universidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- López Portillo, J. (1981). *Reglamento para la prestación del servicio social de los estudiantes de las instituciones de educación superior en la República Mexicana*. México, D.F.: Secretaria de Educación Pública.
- Lorey, I. (2006). Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y productoras culturales. *Instituto Europeo para Políticas Culturales Progresivas*. Recuperado de <http://transform.eipcp.net/transversal/1106/lorey/es>
- Lujan, J. y López J. (2001). *La convivencia cotidiana con la incertidumbre*. España, Oviedo: La vanguardia.
- Mandolini , R. (1965). *De Freud a Fromm. Historia general del psicoanálisis*. (2ª. Ed.). Buenos Aires: Ciordia.
- Martínez, I. (2006). Programa de prácticas profesionales y de servicio social, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Observatorio de las buenas prácticas universitarias*. Recuperado de <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=38>
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. (3ª. Ed.). México D.F.: Trillas.
- Martínez, M. J. (2005). *La educación en América Latina: Entre la calidad y la equidad*. Barcelona: Octaedro.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

- McBride A.; Benítez, C. y Sherraden, M. (2003). *The Forms and Nature of Civic Service*: Ontario, Canadá: A Global
- Mead, G. H. (1993). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, G. H. (2001). La naturaleza de la experiencia estética. *Athenea Digital*. 0. 6. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/viewArticle/6/6>
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Méndez, E. (2008). Nuevo modelo de organización de la educación superior para América Latina y el Caribe. *Revista de Ciencias Humanas Orbis*, 4(10), 5-28.
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona: Gedisa
- Mendoza, A. (1992). *El servicio social universitario en México*. Guadalajara, Jal.: Universidad de Guadalajara.
- Mejía, J. (2003). De la construcción del conocimiento social a la práctica de la investigación cualitativa. *Instituto de Investigaciones Histórico Sociales*, 7(11) 179-197.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1) 47-60.

- Menon, N.; Moore, A. y Sherraden, M. (2003). Comprender el Servicio. Unas palabras en el contexto de la historia y la cultura. *Servicio Cívico y Voluntariado* (pp. 159-167).
- Midgley, J. (1995). *Social Development: The Developmental Perspective in Social Welfare*. Londres: Sage.
- Miramontes, A. e Ito, E. (2005). *Integración Educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 903-930.
- Montesinos de la Rosa, D. (2006). Apuntes de Metodología. Recuperado de <http://www.angelfire.com/planet/danielmr/Emile%20Durkheim/Solidaridad.htm>
- Moya, M. (1993). Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. *Revista de psicología social*, 8(2), 171-187.
- Mungaray, A. y López, L. (1998). Retos y perspectivas del servicio social en México. En Maldonado, M.; Hoyo García de Alba, L. y Martínez de la Torre, E. (Eds.). *El servicio social: Institución para el desarrollo municipal*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Mungaray, A. y Ocegueda, J. (1998). *El servicio social .y la Educación Superior frente a la pobreza extrema en México*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Mungaray, A., Ocegueda, J. y Sánchez M. (2002). *Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México*. Baja California: Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior, Porrúa.

- Navarrete, A.; Barrera, M. y Martín M. (2010). Evaluación de proyectos de servicio social en una universidad mexicana. *Magis*, 2(4), 371-381.
- Nieves, M. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la educación superior. En González, A. y Montes, R. (Eds). *El aprendizaje-servicio: una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 11-33). Buenos Aires: EUDEBA.
- Nieves, M. (2003). Servicio y Solidaridad en Español. Una cuestión terminológica o un problema conceptual. *En servicio cívico y voluntariado* (pp. 146-156). Cap. 11.
- Ortoll, S. (2007). A eso que llaman sociología Americana: A manera de introducción. En Universidad de Sonora (Ed.), *Cuaderno de trabajo 3. De Interacciones simbólicas* (pp. 1-26). Hermosillo, Son.: Universidad de Sonora.
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos Valdivia*, 32(1), 119-133.
- Palma, D. (1999). *La participación y la construcción de ciudadanía*. Santiago de Chile: Universidad de Arte y Ciencias Sociales.
- Pastrana, D. (2010). Universidad Ayuuk, Educación desde las culturas indígenas. *Magis* ITESO. Mayo. Recuperado de www.magis.iteso.mx
- Pérez, G. (2003). *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas*. (2ª. Ed.). Buenos Aires: Docencia.

- Pérez, G. (2007). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. (4ª. Ed.). Madrid: La Muralla.
- Peirce, Ch. (1894). *¿Qué es un signo?* Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Signo.html>
- Peixoto, A. (1999). La opción de educar: Ética y modelo social de fin de siglo. *Magis ITESO*. Recuperado de <http://www.magis.iteso.mx/anteriores/anteriores/pdf/n325.pdf>
- Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *Revista eduPsykhé*, 9(1), 23-4.
- Prada, R. (2007). La problemática de la intersubjetividad en la Fenomenología del Espíritu. *Bajo palabra*, (2), 183-184.
- Pría, M. (1999). El servicio social como instrumento de apoyo a la política social: la experiencia del INI. *Memoria del Coloquio Internacional de Servicio Social Comunitario*. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib52/000.htm
- Quintanilla, P. (2003). El lenguaje de la intimidad: sobre la constitución intersubjetiva de las emociones. En Flores, A. Meléndez, R. y Holguín, M. (Eds.). *Del espejo a las herramientas. Ensayos sobre el pensamiento de Wittgenstein* (pp. 1-20). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Redondo, J. (2000). El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: Una nueva perspectiva. *Revista de sociología*, (14), s/p.

- Reese, L., Kroesen, K. y Gallimore, R. (2003). Cualitativos y Cuantitativos, no Cuantitativos vs. Cuantitativos. En Mejía, R. & Sandoval, S. (Eds.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. (39-76). Tlaquepaque, Jal.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Reynaga, S. (2003). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En Mejía R. & Sandoval S. (Eds.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. (123-154). Tlaquepaque, Jal.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Rist, R. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. En Enguita, M. (Ed.). *Sociología de la Educación* (pp. 615-627). Barcelona: Ariel Referencia.
- Rizo, M. (2007). Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schutz a la Comunicología. *Razón y palabra*, 10(57). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n57/mrizo.html>
- Robles, F. (2005). Contramodernidad y Desigualdad Social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión. *Mad*, (12), 1-31.
- Rodríguez-Casas, G. (1999). *Hacia una epistemología integral*. México, D.F.: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2ª. Ed.). Granada, España: Aljibe.

- Rodríguez, Y. (2006). *Reconceptualización del servicio social en la nueva estructura curricular del sistema UIA-ITESO*. (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.
- Roche-Olivar, R. (1998). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Rosales, J. (1993). Diversidad, interpretación y reconocimiento: sobre las relaciones entre etnocentrismo y pragmatismo. *Isegoría*, (8). 151-161. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/301/302>
- Ruby, J. (1996). Antropología visual. En Levinson, D. y Ember, M. (Eds.). *Enciclopedia de Antropología Cultural* (345-1351). New York: Henry Holt & Co.
- Ruíz, L. (2011). Impacto de la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior en el Núcleo Universitario "Rafael Rangel" – Trujillo. *Educere*, 15(50), 251-264.
- Ruiz, L. Salvo, B. y Mungaray A. (1999). *El servicio social en México*. México D.F.: Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior.
- Ruiz, M., Moreno, M. [et al.] (2010). *El servicio social de la educación superior: punto de encuentro con el entorno*. México D.F.: Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Sandín, M. (2003). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO
- Sánchez E. (2006). La alianza universidad comunidad: Un vínculo necesario para el fortalecimiento mutuo. *Revista segunda época*, 25(1), s/p.
- Sánchez M. y De Gortari, A. (2003). *Estrategia general para fortalecer la vinculación universidad municipio*. México, D.F.: ANUIES.
- Sánchez-Hernández, C. y Pillón, S. (2011). Tabaquismo entre universitarios: caracterización del uso en la visión de los estudiantes. *Latino-Am. Enfermagen*, 19(número especial), 730-737.
- Sánchez, M. y Mungaray, A. (2000). *Problemática del servicio social y propuestas para su mejoramiento*. México D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sánchez, L. (1999). *El papel de los y las jóvenes en el desarrollo social de la comunidad*. Coloquio de educación superior y la superación de la pobreza. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib52/000.htm
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. México, D.F.: Planeta.
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3) 2-7

- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. (2ª. Ed.). Buenos Aires: Amorrortu
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-137). Thousand Oaks, California, USA: Sage.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (2006). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. (2ª. Ed.). México: Trillas.
- Shepard, J. (2011). *Sociología*. México, D.F.: Limusa Wiley
- Sherraden, M. (2001). *Service and the Human Enterprise*. Washington University.
- Silva, S. (1999). Epistemología y Sociología Contemporánea. *Sociología*. 13(4) 24-42.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo*. (5ª. Ed.). México: Trillas.
- Solari, E. y Rojas, L. (2012). Percepción sobre la responsabilidad social empresarial de estudiantes universitarios. *Negotium*, 7(21), 5-17.
- Soto O. (2008). *Anda y haz tú lo mismo: El servicio social en la universidad Iberoamericana Puebla*. México, D.F.: Lupus Magister
- Sozzani, C. (2007). El servicio social universitario como vector de transformaciones: antecedentes del Servicio Social Universitario en América Latina. *Debates universitarios*. Recuperado de <http://debatesuniversitarios.blogspot.com/2007/04/antecedentes-del-servicio-social.html>

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stryker, S. (1983). Tendencias teóricas de la psicología social: Hacia una Psicología Social Interdisciplinar. En Torregrosa, J. y Sarabia, B. (Eds.). *Perspectivas y contextos de la psicología social* (pp. 13-73). Barcelona: Hispano Europea
- Sullivan, W. y Rabinow, P. (1982). El giro interpretativo. En Dugvinaud, J. (Ed.). *Sociología del conocimiento* (pp. 106-124). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Tapia, M. (2000). *La contribución de las organizaciones juveniles latinoamericanas al voluntariado social de las universidades: ¿Qué se aprende cuando se participa?* Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Tobón, M., Rottier N. y Manrique, A. (1998). *La práctica profesional del trabajador social: guía de análisis*. Córdoba, Argentina: Lumen-Humanitas.
- Toledo, L. y Reyes, L. (2010). Proyectos de aprendizaje de servicio-comunitario y su influencia en las conductas pro-sociales de estudiantes universitarios. *Revista de Pedagogía*, 31 (89), 379-401.
- Toral, R. (2005). La investigación educativa: su práctica en los Institutos Tecnológicos. *Revista electrónica de pedagogía Odiseo*. 3 (5) s/p. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2005/07/toral-investigacion.htm>

- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* (2ª. Ed.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad frente a los retos del siglo XXI*. Mérida Yuc.: Librería UADY.
- Tünnermann, C. (2004). Un nuevo modelo de servicio social universitario. *El Nuevo Diario*. Recuperado de <http://archivo.elnuevodiario.com.ni/2004/marzo/17-marzo-2004/opinion/opinion1.html>
- Tully, C. (2007). La socialización en el presente digital. Informalización y contextualización. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(8), 9-22.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- Urresti, M. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. En Balardini, S. (comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (pp. 177-206). Buenos Aires: CLACSO
- Valle, A. (1986). Utilización y practica profesional: El caso del ingeniero mecánico electricista. *Perfiles Educativos*, (33), 3-18.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Vázquez, F. (2010). Competencias profesionales de los pasantes de enfermería, medicina y odontología en servicio social en México. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 4(28), 298–304.
- Venegas, F. (1998). *Legislación sobre servicio social Vol. I. Algunas reflexiones sobre el régimen constitucional del servicio social de estudiante*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ventura, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto Europeo*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Barcelona.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor: Fundamentos de una ética política*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica
- Virno, P. (2011). Multitud y principio de individuación. *Multitudes*, (7) recuperado de http://www.sindominio.net/arkitzean/multitudes/virno_multitud.html
- Weber, M. (2006). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu
- Zamanillo, T. (1991). La exigencia teórica. En Gaytan L. (Ed.). *Para comprender el trabajo social*. Navarra, España: Verbo divino.